

Міністерство освіти і науки України
Чорноморський національний університет ім. Петра Могили
Первинна профспілкова організація
Чорноморського національного університету ім. Петра Могили
Південний науковий центр НАН та МОН України
Uniwersytet Rzeszowski (Польща)
Ca` Foscari University, Venice (Італія)

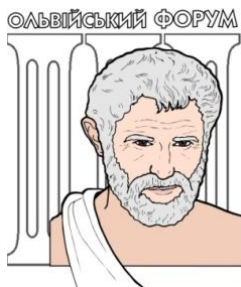


ОЛЬВІЙСЬКИЙ ФОРУМ – 2018:
стратегії країн Причорноморського регіону
в геополітичному просторі

XII Міжнародна науково-практична конференція
7–10 червня 2018 р., м. Миколаїв

ТЕЗИ

Мовно-культурна політика



Миколаїв
2018

Рекомендовано до друку вченою радою ЧНУ ім. Петра Могили (протокол № 10 від 17.05.2018).

Ольвійський форум – 2018 : стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі : XII міжнар. наук.-практ. конф. 7–10 червня 2018 р., м. Миколаїв : тези доп. : Мовно-культурна політика / Чорном. нац. ун-т ім. Петра Могили. – Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2018. – 140 с.

МОВНО-КУЛЬТУРНА ПОЛІТИКА

Нові виклики у навчанні професійної англійської мови студентів-нефілологів

УДК 37.041:07(043.2)(41)

Біла Т. М.,
*доцент кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІ РОЗВИТКУ ТЕХНОЛОГІЙ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА УТВОРЕННЯ І ЗМІНУ РОЛІ СТУДЕНТСЬКИХ БІБЛІОТЕК

Експертами Міжнародного консорціуму (США, Німеччина, Бельгія, Бразилія та ін.) виявлено та представлено освітній громадськості ще в березні 2010 року п'ять тенденцій в якості основних факторів розвитку технологій, що впливають на процеси утворення на найближчі п'ять років. Розглянемо, чи змінилося місце і роль студентської бібліотеки, що перетвориться у нових умовах в інформаційний бібліотечний центр.

Тенденція 1: Технології все більше розширюють можливості навчання, спілкування та соціалізації учнів, а також стають повсякденною й «прозорою» частиною їх життя.

Мережеві технології у сьогоденні вважаються основним способом підлітків, учнів шкіл та студентів «залишатися на зв'язку» і взяти «під контроль» своє власне навчання. Застосовувані ними технології носять мультисенсорний, повсюдний і міждисциплінарний характер, інтегровані практично в усі види життєдіяльності людини.

Бібліотеки в цих умовах здатні не тільки формувати по-новому інформаційне середовище освітнього закладу, а й надати учасникам педагогічного процесу можливість її ефективно засвоювати, формуючи і розвиваючи інформаційну грамотність і культуру студентів і викладачів, сприяючи ефективному використанню технологій у самоосвіті й самопідготовці.

Тенденція 2: Володіння технічними навичками, інформаційна культура, стають вкрай важливою умовою для успіху практично у всіх сферах діяльності, оскільки технології продовжують серйозно впливати на те, як люди працюють, грають, вчаться, спілкуються і співпрацюють.

Цифрова «рівність», в цей час розглядається не тільки як фактор навчання, але і як фактор виховання: тобто ті, хто має можливість отримувати технологічні навички, знаходяться у більш вигідному становищі. Інформаційна грамотність і культура людини впливають на еволюцію професій, кар'єру і його власний внесок у цю тенденцію. Роль бібліотекаря в інформаційно-насиченому середовищі вищої школи значно зростає, фактично перетворюючись у роль педагога інформаційної культури у ситуації збільшення потреб учасників педагогічного процесу в консультаціях і допомозі у роботі на комп'ютері і з електронними ресурсами, у тому числі в Інтернеті. Студенти зазвичай при високому рівні комп'ютерної грамотності мають низьку інформаційну здатність знаходити, переробляти і оцінювати серйозну навчальну інформацію, що змушує бібліотекаря вищої школи систематично консультувати «покоління Google», допомагаючи визначати точність і достовірність знайденої інформації у пошукових системах, проводити заняття інформаційної культури за спеціально розробленими програмами.

Тенденція 3: Сприйняття цінності інновацій і творчості стає активнішим.

Високо оцінені в бізнесі, інновації повинні бути прийняті і у школах, якщо дорослі – педагоги і батьки хочуть, щоб учні досягли успіху за межами їх формальної освіти. У практиці, навчання повинно мати зростаюче значення інноваційної діяльності та творчості як професійних навичок. Інновація і творчість не повинні бути пов'язані тільки з методикою викладання, вони в рівній мірі важливі для проєктів і самостійних навчальних досліджень студентів. Бібліотекарі розвивають творчі здібності студентів із використанням новітніх технологій, здійснюючи підтримку проєктної діяльності викладачів – предметників, самостійні навчальні дослідження. Зміни, що відбуваються в інформаційних ресурсах і технологіях, і, перш за все, розвиток соціальних сервісів веб 2.0, і стрімке освоєння їх можливостей студентами, ініціюють виникнення нових форм діяльності навчальної бібліотеки, змушують бібліотекаря навчатися тому, як їх можна використовувати в традиційних і нетрадиційних формах роботи з книгою та іншими ресурсами. Викладачі, студенти отримують

можливість брати участь у змінах бібліотеки. Вони не тільки активно використовують надану інформацію, а й самі можуть стати її виробниками, створюючи власні цифрові ресурси (аудіо-, відео-матеріали, інтелектуальні карти, географічні карти і ін.).

Тенденція 4: Зростає інтерес до неформальних напрямків в освіті.

Маємо на увазі про online – навчання, наставництво (добровільна допомога) і незалежних дослідженнях. Все більше і більше поняття навчального закладу як місця освітньої практики змінюється в міру отримання можливостей студентами черпати знання з інших джерел. Школи і вузи можуть працювати з альтернативними джерелами інформації в процесі традиційного навчання, а також переглянути свої методи з використанням новітніх технологій. Вузівські бібліотеки можуть відігравати нову роль в процесі організації різноманітних читачьких досліджень, консультуванні та навіть дистанційному навчанні викладачів і студентів з питань читання, нових надходжень, формування інформаційної культури – через блоги і можливості соціальних сервісів і інструментів веб 2.0, співпрацю з громадськими бібліотеками, залучення викладачів і студентів до спільних мережевих ініціатив.

Тенденція 5: Навчальне середовище змінюється.

Традиційно доквілля розглядалося як фізичний простір. Сьогодні воно значно змінилося – «простір» розширюється до міждисциплінарних спільнот, що підтримуються технологіями, в яких вони займаються, спілкуються і співпрацюють віртуально. Така зміна концепції навчального середовища має явні наслідки для навчальних закладів. Локальні мережі освітніх установ об'єднують комп'ютери, що знаходяться в бібліотеках і аудиторіях, предметних кабінетах, з домашніми комп'ютерами і мобільними технологіями не тільки викладачів, але і студентів. Здійснюється зберігання інформації, обробка, організація послуг всіх учасників педагогічного процесу незалежно від місця його знаходження. Інформація навчального процесу та її ефективність залежить, звичайно у першу чергу, від викладача, але від бібліотекаря залежить накопичення і формування фонду інформаційних ресурсів.

У зв'язку з усім вищезазначеним, змінюються підходи до навчання, викладачі все частіше використовують у своїй роботі проектно-дослідницькі методики, розвиваючи у студентів такі навички мислення, які дозволяють їм самостійно навчатися і соціально адаптуватися.

Гриженко Г. Ю.,
старший викладач,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

ПРО НЕОБХІДНІСТЬ СТВОРЕННЯ УМОВ ДЛЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Однією з актуальних проблем сучасного життя стала необхідність вміти працювати з інформацією, яка оточує людину з усіх боків. На прикладі власного досвіду проведення занять з англійської мови автор доводить необхідність використання усіх можливостей і створення спеціальних ситуацій, які сприятимуть досягненню цієї важливої мети.

Все більше стає зрозумілим, що сучасній людині потрібно навчитись якось «фільтрувати» потужний потік інформації з метою вибрати найбільш важливе, потрібне саме зараз, а головне – таке, якому можна довіряти. Проблема неправдивої, неправильної, а іноді й відверто сфальшованої інформації стала однією з найважливіших проблем сьогодення. Для того, щоб захистити себе від маніпулювання та вміти розумно використовувати різні факти, слід навчитись піддавати аргументованому сумніву та логічному аналізу будь-яку сумнівну або ненадійну інформацію. Особливо це стосується молодих людей, світогляд яких ще знаходиться у стані формування, які ще не мають достатньо розвиненого механізму критичного мислення, що дозволяє правильно сортувати отримані факти. Саме тому формування критичного мислення є однією з потреб сучасної освіти.

Критичне мислення – це здатність до того, щоб мислити по-новому, переглядати очевидне, планувати свою діяльність заздалегідь і водночас бути достатньо гнучким, щоб змінювати плани при виникненні такої потреби. Це здатність до мета-когнітивного моніторингу – самоусвідомленню власного процесу мислення, спостереження за власними діями при просуванні до поставленої мети, готовність виправляти помилки у разі потреби, пошук компромісних рішень та адекватна оцінка отриманої інформації. Людина, яка мислить критично, формує правильний погляд на навколишню дійсність, вміє використовувати альтернативне мислення, здатна аргументовано доводити свою точку зору. Це надає можливість чітко визначати проблему, успішно її розв'язувати і продуктивно і толерантно взаємодіяти з іншими людьми у цьому процесі.

Ще у середині минулого століття швейцарський психолог Ж. Піаже наголошував, що людина вчиться, осмислюючи світ у термінах тих

понять, якими вона вже володіє. У процесі осмислення, усвідомлення навколишнього світу людина змінює старі поняття і збагачує свою здатність пізнавати нове. Дослідження Ж. Піаже започаткували виділення двох рівнів мислення: першого порядку – таке, що виявляє та досліджує зв'язки між об'єктами; другого порядку – таке, що включає в себе думки про думки, пошук зв'язків між відносинами, знаходження балансу між реальним та можливим. Інтерес до технологій розвитку критичного мислення виник у США та Канаді більш ніж півстоліття тому. Видатному американському мислителю Д. Дьюї належить думка, що фундаментальна мета сучасної освіти полягає не просто в наданні інформації тим хто навчається, а в тому, щоб розвивати критичний спосіб мислення. Дослідники критичного мислення Д. Андерсон (2000) та С. Метьюз (2003) пов'язують його з активним або «кооперативним» навчанням (тобто навчанням співпраці, співробітництва), де кожен студент не лише навчається сам, а й виконує певну роль у навчанні інших, де ніщо і ніхто не є істиною в останній інстанції, де поважаються інші точки зору, де навчальний простір створено таким чином, щоб зробити легкою та невимушеною співпрацю та комунікацію усіх студентів та викладача.

Кожен навчальний предмет має свою специфіку, але кожен навчальний предмет має стати базою для розвитку критичного мислення у студентів. Тоді навчання стане шляхом, що спрямований на розвиток самостійного свідомого мислення молоді людини, створення її демократичного менталітету. Під час проведення занять з англійської мови можливо і необхідно створювати умови для цього процесу. Відповідно до А. Кроуфорда, В. Саул, С. Метьюза та Д. Макінстера кожне заняття починається із фази актуалізації, на початку якої відбувається аналіз вже вивченого, відомого – свого роду оживлення наявних знань – те, без чого не проходить жодне заняття з англійської мови. Потім відбувається встановлення мети навчання та зосередження уваги на темі – так звана реалізація смислу та рефлексія.

Різні дослідники та педагоги погоджуються із тим, що один з ключових факторів розвитку критичного мислення є вміння ставити запитання різного рівня – від низького до високого. Практично на кожному занятті англійської мови студенти читають та обговорюють тексти, які мають стати основою для розвитку саме такого вміння. Звичайно, спочатку студенти задають запитання про факти та деталі (де, коли, хто тощо), що відповідає низькому рівню. В подальшому їх треба привчати до запитань високого рівня – чому саме, як відбулася подія, як вплинула на діючих осіб – тобто при опрацюванні матеріалу потрібно вийти за межі лише фактів та окремих деталей. Задачею

викладача є підібрати матеріал, який якомога краще сприяє такому тренуванню.

Наприклад, після обговорення змісту оповідання Трумана Капота «Різдвяні спогади» студенти-психологи намагаються пригадати, описати, і, найголовніше, проаналізувати подібні ситуації, коли вони самі боялись чогось. Вони практикуються у спонтанному усному мовленні і водночас навчаються аналізувати причини своєї поведінки у подібному випадку. Вони називають типові причини людських страхів і пригадують свої власні побоювання. Таким чином, оповідання стає платформою для аналізу та висновків, пов'язаних із професійними ситуаціями, які мають навчити студентів не лише бути критично мислячими, а й професійно підготовленими людьми. Взагалі, з точки зору Д. Дьюї, М. Ліпмана, Д. Халперн, А. Кроуфорда та ін. найважливішою умовою для розвитку критичного мислення є створення проблемних ситуацій під час навчання.

Критичне мислення передусім повинно бути спрямоване на формування власної незалежної позиції, здатності до нестандартних, нешаблонних висновків, самовдосконалення та критичного переосмислення власної діяльності, тверезої оцінки будь-якої інформації.

УДК 378.147.047:811.111

Діордієва А. В.,
викладач,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

АДАПТАЦІЯ ЗАРУБІЖНИХ МЕТОДІВ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО РЕАЛІЙ УКРАЇНСЬКОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У цілому, у західному педагогічному дискурсі утвердилося таке розуміння міжкультурної підготовки спеціалістів, згідно якого завдання викладача – підтримувати і допомагати фахівцям досліджувати нові аспекти реальності та вчитися встановлювати нові системи відліку (frames of references) для категоризації та інтерпретації поведінки представників інших культур у поліетнічному середовищі. Серед інших функцій викладача у контексті підготовки до міжкультурної взаємодії – допомагати засвоювати студентам стратегії поведінки при зіткненні з невластивим їх культурі явищами і феноменами, виходити із ситуації непорозуміння та неоднозначності творчими способами.

Холістичний підхід до аналізу ефективності педагогічних умов підготовки до міжкультурної взаємодії імплікує володіння інформацією і про фактори, що можуть призвести до неефективного або невдалого застосування педагогічних методів. Серед таких факторів, передусім, виділяють шаблонні заняття, які проводяться без врахування потреб конкретної групи; вибір методів навчання, які не підходили особистостям та преференціям студентів; занадто легкі завдання; нерационально використаний час; несприятлива (чи навіть загрозна) атмосфера на занятті; незрозумілі інструкції до завдань тощо.

Найважливішим при виборі методів та технологій навчання вважають орієнтацію на потреби студента. Абсолютною необхідністю є пошук інформації про типові ситуації, у яких студент братиме участь, про вірогідні проблеми, непорозуміння, необхідні навички, невдачі та успіхи у таких ситуаціях. Ця інформація згодом використовується для розробки вправ вільного характеру, симуляцій, ролевих ігор та кейс-методик таким чином, щоб у фокусі всіх видів діяльності репрезентувалися повсякденні професійні реалії. Отже, при підготовці студентів до міжкультурної взаємодії у поліетнічному середовищі українського університету на перший план виступають такі симуляції: рольові ігри та кейс-завдання, що стосуються розв'язання проблем та подолання труднощів, пов'язаних з соціалізацією іноземних студентів в українському університеті.

Охарактеризуємо інші сучасні методи роботи зі студентами у ході їх підготовки до міжкультурної взаємодії у поліетнічному середовищі. Дж. Вудін запропонувала тандем-навчання, суть якого полягає в колаборації між студентами-репрезентантами різних культур у процесі оволодіння необхідним культурно-лінгвістичним багажем про країну, з представниками якої планується взаємодія. Головними принципами такого навчання є: повна свобода студентів у виборі контенту курсу (вони самостійно вирішують що саме їм потрібно засвоїти – специфіку невербальних засобів спілкування, політичний устрій країни або будь-який інший культурний компонент), ведення спеціального щоденника, куди студентом заноситься вся інформація про хід навчання разом з рефлексійно-оцінними записами, допомога викладача (тьютора) у виборі засобів та методів навчання тощо. Очевидною складністю цього методу є об'єктивна проблема наявності інокультурних студентів у групі, однак разом з інтенсифікацією процесів студентських обмінів та появою все більшої кількості іноземних студентів в українських університетах перспектива таких тренінгів стає все більш реальною.

Іншим важливим напрямком підготовки до міжкультурної взаємодії є застосування різноманітних артефактів на заняттях. Незважаючи на

досить суперечливі погляди науковців на суть та зміст таких культурних штудій, майже всі вони погоджуються з тим, що безумовно ефективним є використання традиційних джерел культурного знання – листівок, книжок, історій, фотографій, інтерв'ю, мап, фільмів, рекламних роликів, телепрограм, подорожей тощо.

УДК 371.315:811.111

Димова І. В.,
старший викладач,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

TEACHING PROFESSIONALLY-ORIENTED ENGLISH BY MEANS OF INTENSIVE METHODS

The paper describes a task-based teacher-training module aimed at language teachers' professional development both in the Preset and Inset contexts. Basing on the test group experience, the paper outlines the module's place in the curriculum, training approach and methodology, the module's content, organization and evaluation.

The task-based approach (TBA) has been around for some time now and has had its influence on many aspects of EFL acquisition. However, EFL teacher training appears to have been less influenced by TBA, especially here in Ukraine. If the reflective model of teacher education implies creating new developmental meanings from concrete experience, reflective observation, abstract conceptualization and active experimentation, the TBA, which prioritizes meaning, communication and taking meaningful decisions, provides an ideal framework to stimulate reflection and Preset and Inset professional development, as 'training methodology should be largely task-based and inductive. Ukrainian EFL community proves to be acquainted with the TBA for language learning. There are many publications on this subject available in the local teaching resource centers. However, the TBA for EFL teacher training has its specificity which should be discovered and analyzed.

In the group trained 17 participants represented different teaching context-from secondary schools, universities to Inset training institutions-and different age groups-from 24 to 40. Five trainees had less than 8 years of teaching experience but this violation of the application requirements was compensated for by their enthusiasm and sound theoretical background. Only three trainees had teacher training experience. Aimed at further

professional development, trainees seemed to be open to whatever approaches trainers suggest. With their modern methodology background they were quite capable of making sense of the principles and ideas which underpin the TBA. At the same time pre-session talks with trainees and in-class observations showed that few trainees were really motivated to consider teacher training activity to be their possible career path. The majority went on considering the Summer School trainer training only from their language teaching perspective. It was clearly demonstrated in their needs analysis questionnaires in which trainees asked for more ‘practical tasks for students’, ‘ideas for assessing students’, ‘hints how to teach students of different levels’, etc. The Training Approach and Methodology. The best training approach to deal with the topic «the task-based Approach to Teacher Training» is the task-based approach which seems to set up an ideal framework for reflection in teacher education. Trainees do not only reflect about the TBA, they also experience how it works in practice. Meaningful practical tasks stimulate trainees to share their ideas and to cooperate.

The next activity – Information Gap- simulates the task-based learning environment and aims to get the trainees to reflect on the theories underlying this approach, its merits and possible constraints. Having modeled the class, using the trainees as «students», a questionnaire is given out for the group and open class discussion. The aim here is to draw the trainees’ attention to some of the ideas which underpin the activity in which they have just participated and to make them further reflect on the suitability of the TBA for their teaching context and personal teaching style. The questions offered can be adopted if they seem too sophisticated for trainees, which may be the case with ITT or Inset for teachers with no previous experience of the TBA. The trainer’s feedback, both in its content and form of expression, is of crucial importance at this stage of the session as trainees’ behavior, when their plunge into the task, demonstrates their customary practice of ‘solving a puzzle task» trying to glue the activities together to design a lesson. Step-by-step consultancy also gives the trainer an opportunity get ‘consultants’ back on track if they get driven by their stereotypes. To use this opportunity the trainer must have a set of clearly formulated messages he wants to put across to his trainees, being also aware of hidden messages he may communicate and sophisticated interpersonal skills to implement the appropriate intervention strategy.

The Module Evaluation. The overall effectiveness of trainees’ performance during the module is to be evaluated by trainers and peers’ observation of their consultancy presentations and by means of a trainees individual essay in which they are expected to share their personal feelings and reflect on the opportunities to use the TBA in their teaching/teacher

training context. Summing up, the module described is to create conditions for ‘enriched reflection’ at it is designed to base learning on personal professional practice and to test the validity of trainees’ insight into the issue through their shared experience and learning-by-doing. This training approach may be adopted for a longer Inset or Preset course with more time to be spent on task design, materials adaptation/development and task-based micro-training. The materials may be used in the initial teacher training with the focus of reflection shifted from teacher trainees to language learners.

УДК 371.315:811.111

Диндаренко О. А.,
старший викладач,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

МЕТОД «МОЗКОВОГО ШТУРМУ» У ВИКЛАДАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЯХ

Стрімкий розвиток сучасного суспільства вимагає від студента швидкого засвоєння і розуміння навчального матеріалу, особливо мови. Однак серед усього різноманіття існуючих методик викладання та передачі інформації цей процес є не лише складним, але й рутинним завданням, що, в свою чергу, призводить до втрати студентом мотивації до всієї системи навчання. З огляду на такі обставини постає потреба у застосуванні методів і технологій, які б дозволили проявити творчі здібності, виявити оригінальні ідеї і полегшити та урізноманітнити вивчення іноземної мови на неспеціальних (немовних) факультетах ВНЗ.

Саме інтерактивні технології навчання іноземним мовам створюють необхідні передумови як для розвитку мовленнєвої компетенції студентів, так і для формування умінь приймати колективні та індивідуальні рішення у проблемних ситуаціях. Запорукою успішного викладання іноземних мов, безумовно, можна вважати активне впровадження інтерактивних методів. Інтерактивне навчання досліджували такі науковці та методисти як І. Абрамова, Н. Анікеєва, Н. Борисова, А. Вербицький, Ю. Ємельянов, Л. Петровська, В. Платов, В. Рибальський, А. Смолкін, І. Сирожин, К. Фопель, Т. Чепель, С. Шмаков та ін. Н. С. Мурадова, наприклад, стверджує, що інтерактивне навчання – це навчання, заглиблене в процес спілкування.

Активні та інтерактивні технології сприяють, з одного боку, поглибленню та вдосконаленню знань, з іншого – імітації індивіду-

альної та колективної професійної діяльності. Крім того, вони розвивають творчі зусилля, самостійність у розв'язуванні проблемних ситуацій, виробляють позитивні аспекти динамічного стереотипу майбутнього спеціаліста (організаційні, професійні вміння і навички, вміння керувати, спілкуватись), що є особливо актуальним для студентів-немовників.

Метод «мозкової атаки» («мозкового штурму», «брейнстормінгу», «віднесеної оцінки») запропонований Дж. Дональдом Філіпсом (США). Він застосовується тоді, коли перед колективом стоїть проблема пошуку нових рішень, нових підходів до ситуації. «Мозкова атака» дозволяє істотно збільшити ефективність генерування нових ідей у великій аудиторії (20–60 осіб). Основне її завдання полягає у тому, щоб за невеликий проміжок часу відшукати ряд рішень однієї проблеми.

Метод «мозкового штурму» заохочує студентів пропонувати нові й оригінальні ідеї завдяки забороні на критичні зауваження з боку викладача чи інших членів групи на стадії генерації ідей. На цій стадії увага концентрується тільки на кількості ідей, а не на якості. Після стадії первинної генерації, запропоновані студентами ідеї можна згрупувати, оцінити, відкласти для подальшого вивчення та відібрати ті ідеї, які здаються найбільш ефективними для розв'язання конкретної задачі.

Етапи «мозкового штурму»:

I. Формулювання навчальної проблеми, обґрунтування задачі та її рішення.

II. Експрес-розминка.

III. «Штурм» поставленої проблеми.

IV. Обговорення підсумків роботи.

V. Добір й оцінка найкращих ідей.

VI. Повідомлення про результати «мозкової атаки» («штурму») відповідно до виконання.

VII. Публічний захист найкращих ідей.

Результати роботи студентів, залучених до такого виду діяльності, залежать від вибору теми проблеми. Студенти неспеціальних факультетів висловлюють максимальну кількість яскравих та оригінальних ідей, якщо вирішення поставленої проблеми має практичну цінність.

Метод «мозкового штурму» має свої переваги і недоліки. Зокрема, не всі ідеї, запропоновані студентами, виявляться успішними, що є не стимулюючим фактором. Однак, їх потрібно не відкидати в процесі навчання, а застосувати у контексті розв'язання інших проблемних ситуацій.

Рольова гра як діяльність охоплює з'ясування мети, планування, реалізацію мети, а також аналіз результатів, у яких особистість цілком реалізує себе як суб'єкт. Мотивація ігрової діяльності забезпечується її добровільністю, можливостями вибору й елементами змагання, задоволення потреби в самоствердженні, самореалізації.

Як справедливо зазначає А. Капська рольові ігри є «своєрідним ключем до розвитку творчих умінь студентів, дія яких створює прекрасні умови для саморозкриття особистості, вироблення навичок логічно мислити, діяти словом і ділом. Ігри активізують у кожного учасника потенційні творчі здібності, які можуть виявлятися лише за певних умов. Наприклад, набути «вільності» тіла у виступах перед слухачами, чи «польоту» голосу, чи спостережливості, чи вміння слухати».

УДК 378.147.091.33:811.111

Колодій Н. В.,
старший викладач,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Питання мотивації професійної спрямованості завжди було і є актуальним.

Враховуючи той факт, що процеси європейської інтеграції дедалі сильніше впливають на таку важливу сферу життя суспільства як освіта і розуміючи ту важливу роль, яку відіграє знання іноземної мови у цьому процесі, потрібно провадити безперервну наскрізну підготовку студентів з іноземної мови протягом всього терміну навчання. У професійній діяльності майбутній фахівець повинен активно співпрацювати із зарубіжними партнерами, представниками різних культур і рівнів професійної компетентності, мати уявлення про новітні науково-технічні досягнення в своїй виробничій сфері, використовуючи при цьому іншомовні джерела інформації. Загально-відомо, що володіння іноземною мовою не тільки розширює кругозір і загальний інтелектуальний рівень фахівця, але є інструментом, необхідним для вирішення певних професійних проблем, невід'ємним компонентом професійної компетентності майбутніх фахівців.

Мотив – спонукальна причина дій, вчинків людини; це поняття, яке пояснює, чому людина робить те, що вона робить. Мотиви, цілі і стратегії важко відрізнити в контексті цільового навчання, тому що

оптимальні форми мотивації до навчання і оптимальні стратегії для вдосконалення навчання є невід'ємні. В контексті практичного заняття з іноземної мови, поняття «мотивація студента» може використовуватися для пояснення рівня інтенсивності уваги та зусиль студента, витрачених на виконання різноманітних завдань. Отже, мотивацією для студента виступає бажання вчитися заради досягнення не тільки академічної мети, а й для професійного зросту. Професійна спрямованість організації навчального процесу на уроках іноземної мови сприяє підвищенню учбової активності не лише на цих заняттях, але й впливає на розвиток позитивного відношення до своєї майбутньої професії.

Як показує практика, мотивація пізнавальної діяльності студентів може бути успішною, тільки в тому випадку, якщо вона буде будуватися на основі єдності мотивів, пізнавальних потреб і інтересів, пізнавальних дій, саморозвитку, самоаналізу та самоконтролю. Але, майбутні фахівці не вивчають мову ґрунтовно, вони засвоюють філологічні знання в обсязі, необхідного для успішного розвитку та вдосконалення тих умінь, які потрібно застосовувати у подальшій професійній діяльності. Тому, використання у процесі навчання різноманітних форм, підходів та новацій є необхідною умовою формування дійсних мотивів навчання. Всебічний розвиток особистості засобами предмету «Іноземна мова», передбачає не лише вдосконалення філологічної освіти студента, але й розширює його світогляд.

На думку П. М. Якобсона, спонукає навчатися сам процес набуття знань, і студент зазнає насолоди від процесу і результатів пізнавальної діяльності, відкриття нового, реалізації своїх можливостей і здібностей. Особливістю навчання іноземної мови як навчального предмета у немовному ВНЗ є те, що студенти не завжди усвідомлюють доцільність її вивчення; немає чіткої обґрунтованості цілей і набору умінь, якими повинен володіти фахівець. Викладачі іноземних мов не є спеціалістами з профільних, особливо технічних, дисциплін, які вивчають студенти, не завжди знають сучасний зміст та потреби галузі, майбутніх спеціалістів якої вони мають підготувати компетентними щодо використання іноземних мов в їх професійній діяльності. Тому співпраця з викладачами профільних дисциплін і представниками провідних компаній є надзвичайно важливою для створення змістовних комплексних програм з іноземної мови. Коли студенти усвідомлюють, що знання та навички, що вони отримують на заняттях з іноземних мов, дійсно допомагають їм у працевлаштуванні і подальшій роботі на посаді, яка сприяє їх кар'єрному зростанню, їх мотивація значно підвищується.

ЗАСОБИ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Видатних педагогів завжди приваблювало дослідження методів, які активізують пізнавальну діяльність студентів. Розглянемо деякі з них, насамперед, проблемне навчання, рольову гру, проектний метод, «мозковий штурм» та «круглий стіл». Основна ідея проблемного навчання полягає у тому, що знання в значній своїй частині не передаються студентам у готовому вигляді, а здобуваються ними в процесі самостійної пізнавальної діяльності в умовах проблемної ситуації. Слід відзначити загальну закономірність активізації пізнавальної діяльності студентів: напруження інтелектуальних сил, яке викликане проблемними запитаннями та проблемними навчальними завданнями дослідницького характеру. У процесі самостійного пошуку шляхів вирішення проблем студенти, аналізуючи, порівнюючи, узагальнюючи фактичний матеріал, самі одержують з нього нову інформацію, у них формуються навички розумових операцій та здатність відкривати нові знання й знаходити нові засоби дій шляхом висування гіпотез та їх обґрунтування.

Основу проблемного навчання складають систематично створювані викладачем проблемні ситуації. Ядром проблемної ситуації повинно бути протиріччя. Основними джерелами проблемності при навчанні граматики англійської мови є такі типові протиріччя, які повинні бути вирішені в результаті взаємодії викладача та студентів і які створюють мисленнєву базу активного пізнання: а) протиріччя між старими знаннями та новими фактами; б) між рівнями знань; в) між поглядами студентів; г) між науковими та практичними знаннями. Слід відзначити й роль проблемного навчання у підвищенні мотивації, оскільки при вирішенні проблемної ситуації виникає пізнавальний інтерес, який вважається сильним мотивом навчання.

Рольова гра визнана провідними педагогами ефективним засобом навчання усному мовленню, вона є активним методом навчання, який має значні переваги: активізація мислення та поведінки студентів, високий ступінь залучення студентів до навчального процесу, обов'язкова взаємодія студентів між собою; підвищений ступінь

мотивації, емоційності та творчий характер занять; спрямованість на розвиток професійних, інтелектуальних, поведінкових навичок та вмінь у стислий час, максимальне наближення до реальних умов професійної діяльності, широка самостійність учасників гри, прийняття рішень, які моделюють реальну комунікативну ситуацію. Під час гри виникає ефект солідарності, який активізує діяльність кожного. Проектний метод також ефективно стимулює пізнавальну діяльність студентів. Його доцільно використовувати не лише під час роботи над фаховими проблемами студентів, але й при вивченні таких усних тем, як «London», «Great Britain», «The United States of America», «Mykolaiv». При цьому студенти з великим інтересом готують презентації з використанням ноутбуків та проєкційної апаратури.

Метод «мозкового штурму» дуже популярний за кордоном і вважається одним з найефективніших. Його сутність полягає у тому, що перед студентами ставиться проблема, яка стосується фаху студентів. Студенти можуть висловлювати будь-які ідеї, але вони повинні їх аргументувати. Така діяльність, характеризується високою активністю студентів, яскравим проявом їх творчих здібностей.

Метод «круглого стола» є одним з активних методів розвитку навичок спонтанного мовлення. Наприклад, під час вивчення теми «Mykolaiv» групі студентів ми пропонуємо уявити себе членами міської адміністрації, перед якими стоїть завдання – визначити, які з старих будинків міста мають історичне значення і повинні підлягати реставрації. Така дискусія завжди викликає інтерес у студентів.

УДК 378.14:72.012

Остафійчук О. Д.,
викладач,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

MUTUAL LEADERSHIP IN INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Information is everywhere nowadays. Teachers should analyse, process and take it into account while collaborating with modern students. Teachers are certain examples for us, in other words, they are our leaders. Being a good example of a good leader they motivate others to reach their level of excellence. Teachers claim that their motivation is based on the system of education where professional development is above all.

Students always hold a lot of ideas regarding the process of learning and what practical skills they need to acquire while studying. In this case, synergy is very helpful. Synergy is about sharing, discussing and finding new ways to accept the information. Students often disagree with the teachers because they think they know the present world better. Teachers in this situation are leaders and facilitators. They are ready to teach, but also to listen to students' points of view and, moreover, collaborate.

In order to support synergy in teamwork a leader needs to create special favourable conditions which will let others cooperate, collaborate and be enough motivated to complete tasks. Top priority is to teach them to think critically and be ready to express their ideas and thoughts as freely as possible. The difference is what makes them special and they should know about this. It is highly important for students to understand the peculiarities of their chosen discipline to master as they have to see a range of requirements, needs and responsibilities they are going to meet on their way of becoming true professionals.

Students are future leaders who should understand how the world works and what their own responsibility is about. They should be equipped to be the leaders of tomorrow. Teachers' task is to innovate their learning and teaching and adapt the academic community. They are more productive when they feel that their work and study positively influence people and make a difference. Students learn best when they feel part of an academic community to which they can actively contribute. Class will become an even more vibrant and exciting place if we nurture that sense of community and support staff and students' thirst for engagement. A lot has been done for implementing innovation in education, for multidisciplinary activities and for students' engagement with teachers, with each other, and with the world outside. Furthermore, life skills is the first thing to learn in terms of the rules of the real world. The most important element is to teach how to handle and interpret concepts, evidence and ideas, how to think and act as experts and, ultimately, how to produce original insights and valuable knowledge for both their own benefit and of society.

Teaching is becoming more and more interactive and this mode of collaboration is only for students' benefit. They gradually become to understand that they are equal participants in the process of discovery, innovation and learning through and from mistakes. Active learning requires high quality interactions between the student and the academic, and between the student and their learning material.

Modern pedagogy in higher education regards students as active participants in the shaping of the learning and teaching environment, not as passive absorbers of knowledge. They can actively shape and change their

own experience. They feel like being the part of this community where everybody is engaged and interested in the result. If students feel part of a community that they can contribute towards, this leads to more effective learning. Digital and online technology can fundamentally redefine the nature of the classroom. New standards of blended and online learning environments can stimulate, enhance, and intensify interactive learning and if applied well, enhance a sense of community and participation.

УДК 378.124.091.33-028.7:811.111

Парсяк О. Н.,
старший викладач,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

ВИКОРИСТАННЯ АУДИОМАТЕРІАЛУ ФАХОВОГО СПРЯМУВАННЯ ЯК СТИМУЛ ДО ЗАЦІКАВЛЕННЯ ВИВЧЕННЯМ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ-БАКАЛАВРАМИ

Україна активно інтегрується в європейську спільноту, а отже знання іноземної мови є одним з важливих умов для спілкування на будь-якому рівні, а надто на професійному.

За вимогами Рекомендацій Ради Європи особа з університетською освітою має володіти мовленнєвими вміннями в типових ситуаціях на загальному рівні. Формування у студентів закладів вищої освіти професійних мовних компетенцій є метою викладання англійської мови за Програмою АМПС, оскільки студенти беруть участь у освітніх програмах університетів Європи та США. Їм доводиться слухати лекції, брати участь у семінарах, дискусіях, колоквіумах. Така діяльність потребує сформованого вміння аудіювання. Згідно з програмою АМПС майбутній фахівець повинен:

- розуміти основну думку та розпізнавати відповідну інформацію в процесі обговорень, лекцій, офіційних доповідей, що пов'язані з майбутньою спеціальністю;
- розуміти телефонні розмови;
- розуміти зміст і більшість деталей в радіо- та телепередачах;
- розуміти комунікативні наслідки того чи іншого висловлювання, повідомлення та інструкції в професійному середовищі;
- визначати точку зору співбесідника.

Отже, навчання аудіювання є однією з головних цілей навчання іноземної мови у закладах вищої освіти. Як відомо, аудіювання – це

процес слухання і розуміння усних висловлювань. Цей складний мовно-розумовий процес досліджувався такими авторами, як Пінська О. В., Черниш В. В., Кміть О. В., Гапоною С. В., Weir Hutchinson, T. Waters, A. Brenster та іншими.

Згідно з висновками цих досліджень, визначена типологія рівнів розуміння аудіоматеріалу, визначаються вимоги до аудіотекстів, їх соціокультурний потенціал, акцентується важливість трифазової роботи з аудіотекстом.

Навчання є засобом розвитку особистості людини. У процесі навчання іноземної мови створюються умови для активного розвитку студента. Протягом курсу навчання англійської мови збільшується загальний кругозір, розвивається інтелект. Важливе місце посідає в цьому процесі підбір автентичного навчального аудіоматеріалу, складання завдань до них, які моделюють ситуації спонтанного, природного спілкування. Це є метою нашого дослідження. Розуміння прослуханого матеріалу містить вміння вибрати потрібну інформацію, узагальнити її, виділити і оцінити основну думку, прогнозувати розвиток сюжету. Тексти, які ми вважаємо за доцільне пропонувати для аудіювання, є інформативними, цікавими, чітко логічно побудовані і наближені до реальної ситуації. Таким чином ми наближаємо студентську аудиторію до реальних проблем сучасності.

Так, аудіотексти з теми «Екологія» знаходять відгук у студентів спеціальності «екологія та захист навколишнього середовища», оскільки їх майбутній фах – захист природи. Такі аудіо-тексти стимулюють розвиток і вдосконалення мовленнєвих компетенцій. Завдання, які пропонуються до тематичних текстів, стимулюють розвиток таких мовленнєвих навичок, як критичне мислення, прийняття рішень.

Наукові і технічні тексти, які пропонуються для прослуховування на старших курсах факультету комп'ютерних наук, також викликають цікавість і стимулюють студентів до висловлювання власних думок, обговорення того чи іншого винаходу, відкриття, проблеми, що міститься в автентичному аудіотексті. Студенти демонструють зацікавленість, активність, тому що тематика аудіоматеріалу близька їм, як майбутнім фахівцям.

Отже, автентичний матеріал для аудіювання має відповідати професійним інтересам студентів, бути пов'язаним з їх майбутньою професійною діяльністю, стимулювати творчий потенціал і використання знань, отриманих як під час вивчення англійської мови, так і з фахових дисциплін. Завдання до текстів мають стимулювати студентів до вираження власних думок англійською мовою.

Рябова Ю. М.,
*канд. пед. наук, старший викладач,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ВОЛОНТЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ У ФОРМУВАННІ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Україна як член міжнародного суспільства проводить послідовну політику у сфері волонтерської діяльності. Зокрема, Постановою Кабінету Міністрів України від 10 грудня 2003 р., затверджено «Положення про волонтерську діяльність у сфері надання соціальних послуг». Закон України «Про волонтерську діяльність», що дає основні визначення та регулює відносини, пов'язані з появою волонтерської діяльності в Україні, затверджено у 2011 р., в свою чергу зміни до нього вносять постійно (остання змінна відбулась 30 травня 2015 р.). Сукупність цих дій сприяє «у сфері соціального розвитку, дотримання принципів демократії, рівності, недискримінації миру, соціальної справедливості».

Технології залучення та підготовки молоді до волонтерської діяльності розкрито у дослідженнях О. Безпалько, З. Бондаренко, Р. Вайноли, Н. Заверико, А. Капської. Окремі аспекти діяльності волонтерів, зокрема вплив волонтерської діяльності на розвиток громадянської та соціальної активності молоді висвітлено в працях Д. Горелова, О. Корнієвського, І. Зверевої, Г. Лактіонової, С. Савченка, С. Харченка, Т. Садчиковою, В. Полтавця.

У своєму розвитку термін «волонтер», проходив багато етапів зміни змісту. Н. Тарасова робить ґрунтовний ретроспективний аналіз цих понять, аналізуючи більше двадцяти словників. Зокрема, термін «волонтер» розглядався виключно у військовому контексті. Волонтер походить від французького «volontaire», яке в свою чергу від латинського «voluntaries» – від особи, що вступає на добровільну військову службу, до людини, яка добровільно займається суспільно корисною діяльністю, – в обох випадках ця діяльність безоплатна.

Волонтерська діяльність – добровільна, соціально спрямована, неприбуткова діяльність, що здійснюється волонтерами шляхом надання волонтерської допомоги. Волонтерська діяльність ґрунтується на принципах законності, гуманності, рівності, добровільності, безоплатності, неприбутковості.

Волонтерські організації зорієнтовані в основному на молодь, тому часто їх діяльність збігається з основним направленням студентства – навчанням, і майбутні педагоги, лікарі та соціальні працівники без користі застосовують отримані знання на практиці. Волонтерство пов'язано з саморозвитком, самоствердженням, розумінням обраної

спеціальності, можливістю розвитку здібностей та навичок, набуттям досвіду та почуття власної значущості, й полягає у потребі бути необхідним і робити щось особливе.

Найпоширенішим видом волонтерської роботи є соціальна допомога інвалідам, сиротам, дітям вулиці, нарко та алкозалежним особам; вирішення проблем безпритульності, відсутності житла, роботи, зневажливого ставлення та негативних стосунків у сім'ї, стихійне лихо та ін.

Визначимо, основні завдання волонтерської діяльності в багато-національному середовищі: надання можливості молодим людям проявити себе, реалізувати свій потенціал; інтеграція молодих людей, в життя різних національних груп.

Волонтерська діяльність може мати різні форми: разові заходи й акції, проекти і гранти, цільові програми; конференції, круглі столи, фестивалі, конкурси, табори, благодійні сезони, тощо. Проте зазначимо, що не в усіх напрямках можливе використання цих форм. Інноваційна практика соціальної роботи породжує нові методи соціальної взаємодії. Р. Вайнола виділяє: метод вуличної соціальної роботи (основними формами є рейди, ігротеки, вуличний театр, виїздне консультування, пункт соціальної підтримки), метод «рівний-рівному» а також основні методи роботи в громаді. Доцільним є впровадження в освітній процес театралізованих форм (інтерактивні театри, літературно-музична композиції, концерти, публіцистична вистави, театралізовані вистави тощо), інтерактивні ігрові (ігрова програма, інтерактивна акція, гра станціями), інтелектуально-пізнавальні (часто це варіанти телевізійних програм) та художньо-прикладні (конкурси малюнка, захист технічних проєктів тощо) форми.

Залучення студентів до волонтерської діяльності буде сприяти формуванню ціннісного ставлення, міжнаціональному розумінню, підвищенню рівня толерантності молоді, розвитку дружби і співпраці між представниками різних національних груп; надасть можливість студентам та особам з різних країн жити і працювати разом, учитися самостійності, знайомитися з культурами, мовами, кухнею, традиціями тощо; надасть можливості для особистісного розвитку, навчання, вдосконалення і професійного росту.

УДК 378.091.279.7:811.111]=111 (043.2)

Чуєнко В. Л.,
старший викладач,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

ASSESSMENT AS A MOTIVATING FACTOR IN THE ESP COURSE

Motivation is one of the key factors, which contributes to 33 % of success in language learning. It serves as an intensive goal-oriented force

which drives learners to achieving their educational goals. Dudley-Evans T., Black P., Boud D., Elton L., Guskey T. regard assessment as one of the effective motivational tools which is able to give a full picture of the quality of teaching and learning. As Mc Millan states, integrating assessment and classroom instruction gives a teacher a clue of how to make lessons and level of teaching more appropriate.

In the ESP course, assessment pursues the following functions:

- **Diagnostic:** It helps both students and teachers evaluate students' achievements and general progress in obtaining and developing language skills. It allows students to identify certain aspects (so-called «gaps») in which they seem to be more vulnerable or less successful.

- **Student-motivating:** As students become aware of their individual progress, they can set new goals and plan their future actions to improve the situation.

- **Teacher-motivating:** It enables educators to adjust teaching in response to assessment results. Teachers can evaluate the effectiveness of their teaching methods and techniques and if necessary, implement something new and more appropriate to accelerate learning.

ESP classes are the best environment for mastering assessment skills. While planning assessment (formative, continuous, summative), it is important for the teacher to be aware of the variety of methods available. The most common written ones are multiple choice or true-false statements, short answer, letter or essay-writing, fill-in-the-blank activities, while performance-based assessments include interviews, role plays or presentations.

Scientists traditionally argue about the role of self- or peer-assessment. The research we have conducted shows that though students are used to being evaluated, as they start getting this experience since an early age, and are aware of its importance, still, for the majority, this process is rather psychologically stressful and less comfortable, except for *self-assessment*, which has appeared for them to be more beneficial, challenging and even motivating. Indeed, self-assessment can promote students' autonomy in learning. Participating in it, they become critical judges who take control over their own successes and failures and learn to take responsibility for their learning. Self-assessment encourages them to analyze their mistakes, to set new goals, to compare what scope of information has been learnt and could be learnt later.

The research also indicates that though teachers sometimes apply to *peer-assessment* as an element of collaborative learning, for the majority of senior students this type is less effective, as it is more likely to be unfair and unreliable. They believe it is similar to the teacher's one, but taking into consideration lack of experience of the assessing students, it can hardly be

considered 100 per cent accurate. However, many researchers believe that peer-assessment is very beneficial as it helps make lessons more interactive and communication-oriented, provokes feedback discussions and lessens the teacher's involvement into the learning process.

Finally, all respondents agree that too much assessment is unnecessary and may be counterproductive as it may kill the wish to study. Those students who are highly-motivated have appeared to be more interested in getting a feedback in the form of comments which can help them improve their weak sides.

Consequently, we can state that adequate assessment can really become a motivating factor which can foster language learning and improve not only students', but also teachers' activity.

УДК 378.147:004

Шмідт В. В.,

викладач,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

ПРИНЦИПИ І СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ

Термін «проектування» походить від латинського «projectus» «кинутий уперед». До середини ХХ ст. поняття «проектування» вживалося виключно як один із базових термінів у техніці, інженерній справі та архітектурі для позначення особливого типу діяльності зі створення розрахунків, креслень, макетів і моделей досі не існуючих об'єктів (наприклад, будинків, споруд, машин). Проектування є одним з двох основоположних компонентів значної стадії життєвого циклу будь-якої системи, яка має назву визначення системи, поряд з аналізом вимог до неї. Результати та дані, що отримані у підсумку, є вхідною інформацією для наступної стадії – реалізації або втілення системи. Проектування історично бере початок від технічної сфери діяльності, в рамках якої проектування виокремилось як окреме поняття і пізніше почало пронизувати інші області діяльності.

Термін «проект» проникає у педагогіку через поняття «проективна освіта» (І. Колеснікова визначає її як «освіту, пріоритетно побудовану на основі метода проектів») та «проективне виховання» (за О. Газманом орієнтовано на своєрідний педагогічний автозаказ). Вважаємо найбільш повним і точним дефініцію сучасного Словника НР, який

визначає проектування як попередню розробку «основних деталей майбутньої діяльності учнів та педагогів», а також «один з методологічних підходів сучасної освіти».

Базові принципи системного проектування загалом є актуальними для педагогічного проектування. Таке проектування базується на системному підході і враховує три основні функціональні складові: практичну користь, єдність частин та змінність у часі. Практична користь включає в себе принципи цілеспрямованості, доцільності та ефективності. Проектування повинно задовольняти потреби певних груп населення, бути викликаними нагальними потребами чи необхідністю вирішення актуальних проблем. При проектуванні розробники здійснюють пошук оптимального варіанту вирішення проблеми. Об'єкт проектування, незалежно від рівня складності, доцільно розглядати як систему, що складається з логічних рівнозначних або ієрархічних підсистем. Проектування повинно враховувати перспективи розвитку та змін об'єкта, а також усієї сфери загалом.

У структурі педагогічного проектування виокремлюється психолого-педагогічне проектування освітніх процесів (шляхом навчання, формування та виховання) і соціально-педагогічне проектування освітнього середовища як основи для таких процесів. На його переконання, психолого-педагогічне проектування – це «розробка системи соціальних, педагогічних, психологічних заходів для створення психологічно безпечного, розвиваючого освітнього середовища, орієнтованого на виховання шанобливого ставлення до історії, культури своєї країни та націленого на формування і розвиток різноманітних компетентностей учасників навчального процесу, перш за все, на розвиток уміння аналізувати змінні обставини, пристосовуватися до них,

Як і будь-який процес, проектування відбувається поетапно і поступово при переході від однієї стадії до наступної. Таких послідовних стадій проектування шість:

- діагностика існуючого стану розвитку питання, дослідження різного рівня;
- формування цінностей та цілей перебудови;
- створення образу гіпотетичного результату;
- створення програми поетапного втілення образу;
- узгодження та коригування дій;
- комплексна експертиза результатів.

Ми поділяємо думку про те, що педагогічне проектування повинно передувати безпосередній педагогічній інноваційній діяльності, постаючи засобом, який уможливує усвідомлене визначення

орієнтирів педагогічної та адміністративної діяльності навчального закладу за певних умов на певний період. Надалі, за допомогою проекту здійснюється регулювання та контролювання інноваційної педагогічної роботи. Таким чином, головною метою педагогічного проектування визначають створення обґрунтованої системи параметрів стану об'єкта педагогічного управління, даних у динаміці, з урахуванням факторів, що регулюють та визначають цей стан, а також засобів регулювання.

Педагогічне проектування необхідно розглядати як систему, що передбачає сукупність компонентів, які взаємопов'язані між собою і розкривають наперед послідовність і характер дій викладачів, студентів та адміністративного апарату. Основними компонентами системи педагогічного проектування є: педагогічна діагностика вихідного стану об'єкта педагогічної діяльності; прогнозування динаміки активності об'єкта педагогічного регулювання; моделювання, планування й організація педагогічної діяльності об'єкта; моніторинг динаміки активності об'єкта педагогічного управління; підсумкова діагностика рівня стану певного об'єкта, співставлення його з прогнозованим.

Стилiстика i переклад

УДК 8.11.113.1'255.4+811.134.3'255.4

Восхевич А. І.,
*старший викладач кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

СХОЖІСТЬ І ВІДМІННІСТЬ ФРАЗЕОЛОГІЇ СПОРІДНЕНИХ МОВ У ПЕРЕКЛАДАЦЬКОМУ АСПЕКТІ

Романський лінгвістичний ареал охоплює широкий простір, в якому розташовуються мови, які досить різко відрізняються (французька і румунська), а також мови настільки близькі, що досить важко послідовно розрізнати їх (каталанський і провансальський діалекти). Лінгвістична схожість мов ховається в історичному минулому народів. Відмінність споріднених мов найчастіше виявляється в їх функціональних проявах. Незважаючи на зовнішню схожість деяких граматичних категорій, як правило, вони діють трохи неоднаково у споріднених мовах. Саме ці, здається, маленькі й незначні відмінності набувають важливого значення в процесі перекладу сталих виразів, різного роду фразеологізмів, ідіоматичних виразів.

Виходячи з історичних умов виникнення романських мов, а саме, іспанської і французької, вважається, що іспанська мова є більш архаїчною, ніж французька, тому що романізація Іберійського півострова відбувалася раніше, ніж стародавньої Галії. В цьому контексті академік Й. Йордан розуміє цю проблему інакше. Його висновок полягає в тому, що ступінь архаїчності кожної романської мови в системі усіх романських мов обумовлюється не стільки терміном утворення цієї мови, скільки, перед усім, більш пізніми мовними процесами, фонетичними, граматичними, а також процесами формування фразеологічної бази.

Таким чином, іспанська мова є неархаїчною мовою, тому що вона далеко пішла від латини у фонетичному плані дифтонги *ie* та *ue* сформувалися в усіх позиціях, в граматичному аспекті від 4 типів латинських дієвідмін залишилось тільки три, крім того, велика кількість слів арабського походження змінила облік іспанської лексики, відокремивши її від лексики гало-романської групи. Тобто, позиція іспанської і французької мови обумовлена не тільки минулими відносинами з латиною, але й подальшою конкретною історією, а також їх сучасним становищем.

Все вищезначене має пряме відношення до проблеми фразеологічного фонду таких мов, як іспанська і французька та їх праматері латини. Стійкі словосполучення, прислів'я, приказки, ідіоматичні вирази, властиві кожній мові вже протягом більш ніж двох тисяч років складають труднощі для перекладача та інколи становлять перешкоди для якісного перекладу. Незважаючи на те, що існують різноманітні сучасні електронні засоби перекладу, жоден з них спроможний дати такий переклад стійкого словосполучення, який би повністю відповідав поданому контексту, тобто, якість перекладу та пошуку необхідного еквівалента цілком залежить від перекладача, його ерудиції, відчуття мови, знання рідної мови, часом від знання історії виникнення того чи іншого вислову.

В реалізації образних засобів мови широко використовується метафора – семантичне явище, обумовлене нашаруванням на слово додаткової семантики, яка є домінуючою, під впливом вузького чи широкого контексту. Пряме значення слова може служити лише орієнтиром для асоціації.

Метафоричні стійкі словосполучення входять до складу фразеологізмів. Природа фразеологізмів стосується дуже різноманітних синтагматичних комплексів від зовсім простих, які використовуються в мові часто і стабільно, до ідіоматичних.

Стійкі словосполучення можна умовно розділити на декілька підгруп:

- синтагми стабільного і частого використання;
- стійкі словосполучення, які складаються з групи слів, що створюють комплексну лексичну одиницю з ідіоматичним визначенням або водночас з ідіоматичним і метафоричним значенням, інакше кажучи, образномотивовані словосполучення з явним перенесенням значення;
- стійкі словосполучення з проverbsьбальним значенням, серед яких виділяється група аргументованих стереотипів з дидактичним сенсом, що спирається на традиційну народну мудрість – прислів'я і приказки.

Серед різноманітності фразеологізмів та стійких словосполучень найбільшу увагу привертають ті, що мають ідіоматичне значення. Вони складаються з групи слів з ідіоматичним спрямуванням і становлять семантико-синтаксичну одиницю.

У колі цих стійких словосполучень з ідіоматичним спрямуванням найбільш цікавими для перекладу рідною мовою є лінгвістичні стереотипи з метафоричним значенням та їх семантичне і комунікативне функціонування.

У стереотипних стійких словосполученнях з метафоричною основою вживаються образи, взяті із природного оточення, застосовуються аналогії, гіперболізація, народний гумор та іронія з метою викликати непрямим чином комплексний семантичний образ, який може

сприйматися слухачем (або читачем) у прямій або непрямій формі в залежності від контексту.

Щодо синтаксичного функціонування стійких словосполучень, доречно буде вказати на їх номінальний або вербальний характер. З іншого боку, синтагма стійкого словосполучення може спиратися на прикметник, якщо він вживається з дієсловом «бути». В цьому випадку словосполучення буде ад'єктивальним, або адвербіальним, якщо перетворюється функція дієслова.

З боку особливостей перекладу стійких словосполучень, необхідно сказати, що серед них існують повні, часткові, ідентичні еквіваленти. Переклад фразеологізмів завжди викликав надзвичайну зацікавленість усіх, хто під час роботи буває вимушений робити переклад стійких словосполучень. Це явище становить одну з головних труднощів, які виникають на шляху перекладача при перекладі, як художніх творів, так і інформаційних повідомлень, як побутової розмови, так і бесіди науковців, тобто, цей феномен наявний в усіх професійних стилях мови. «Неперекладність» фразеології багаторазово була відзначена й досліджувалась видатними іспанськими, латиноамериканськими, а також французькими, російськими і українськими дослідниками цього лінгвістичного явища, перекладачами і вченими.

Метою перекладача є досягнути найбільш близької форми, показати найкращий результат, тому що фразеологізм несе в собі певну емоційну наповненість, обумовлену тим соціальним середовищем, в якому виник цей фразеологізм. Виходячи з цього, метою цього дослідження є аналіз можливих шляхів, якими може скористатися перекладач у своїй роботі, дотримуючись того, що особливу увагу треба приділяти перекладу фразеологізмів з іспанської і французької на українську мову, тому що культурні цінності і історичні умови, в яких відбувалося формування іспанської та української мови, були зовсім несхожими й відмінними.

УДК 378.091.33–027.22:81'25–057.875

Ворона Т. О.,

викладач,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВИХ ЕЛЕМЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ

В контексті появи нових підходів до здійснення процесу навчання іноземній мові та зміни в стратегіях навчання, застосування ігрових

елементів для розвитку навичок говоріння, стає важливою і невід'ємною стороною процесу навчання іноземним мовам.

На думку Н. Хомського метою навчання іноземним мовам є впровадження основи іншої мови спілкування, що передбачає досягнення мінімально достатнього рівня комунікативної компетенції. Це здатність здійснювати спілкування за допомогою мови, правильно використовуючи систему мовних та мовленнєвих норм, обираючи коректну комунікативну поведінку.

Відомо, що звичне заучування слів з паралельним перекладом завдяки словнику не є в певною мірою результативним. Зазвичай одне слово має декілька значень, але особливості його вживання, денотативне та конотативні значення розкриває саме контекст. Тому він і відіграє важливу роль у запам'ятовуванні нового лексичного матеріалу. Таким чином, ігрові елементи сприяють не лише вивченню нової лексики, але й формують у студента основні моделі її вжитку.

Ігрові елементи широко використовуються викладачами, щоб зацікавити студентів до активної діяльності, додати різноманіття, стимулювати до комунікації, зробити атмосферу в аудиторії більш невимушеною. Крім того, під час гри учасники проявляють і свої людські якості, креативність, вміння знаходити рішення у стандартних та нестандартних життєвих ситуаціях. Також ігри допомагають розвинути творчі здібності. Інколи студенти виявляють риси не притаманні їм, бо вони отримали роль зовсім іншої людини, тобто відбувається різносторонній розвиток особистості як у освітньому так і у соціальному плані.

Аналіз робіт Л. О. Андрєєвої, М. В. Кларіна, І. С. Кона, П. І. Підкасистого, Н. Н. Страздас, С. А. Шмакова, К. Д. Ушинського та інших дозволяє зробити висновок про багатоманітні функції і можливості рольових ігор у освітньому процесі.

Для того, щоб детальніше описати значення гри наведемо їх основні риси. Згідно з Артемовим В. А., Філатовим В. М., Яцковською Г. В., рольові ігри мають чотири головні риси:

1. Вільна розвиваюча діяльність, що починається лише за бажанням особистості, заради задоволення від самого процесу діяльності (процедурне задоволення);

2. Творчий, значною мірою імпровізаційний, дуже активний характер цієї діяльності («поле творчості»);

3. Емоційна піднесеність діяльності, емоційна напруга;

4. Наявність прямих чи непрямих правил, що відбивають зміст гри, логічну послідовність її розвитку.

Тому, наведені чотири головні риси рольових ігор демонструють наскільки може збільшитись ефективність проведеного заняття з домашнього читання, якщо будуть застосовані ігрові елементи.

Ігрові елементи можна застосовувати на будь-якому етапі вивчення іноземної мови, проте лексико-граматичний матеріал та особливості

завдань визначає викладач, щоб вони відповідали знанням, інтересам та можливостям студентів. Для початківців буде достатньо запам'ятовувати та відтворювати запропонований матеріал, а наступним етапом стане застосування набутих знань для виявлення своїх змін дійти в тій чи іншій комунікативній ситуації, розвиток творчих здібностей, аналізу ситуацій та подій, пошуку компромісу висловлюючи свої думки іноземною мовою.

УДК 81'25

Гончаренко Л. О.,

*канд. філол. наук, доцент кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕРЕКЛАДУ

Характерною рисою лінгвістичної науки кінця ХХ і початку ХХІ століття є широке поширення антропоцентричного підходу до мовних явищ і категорій. Багато вчених відходять від лінгвоцентристської наукової парадигми і звертають увагу на активну роль людини як суб'єкта пізнавальної та мовленнєвої діяльності. Яскравим проявом зазначеної тенденції є вихід лінгвістичних досліджень за межі власне лінгвістики, об'єктом вивчення якої є сама мова як система, і звернення до інших областей знання, суміжних з лінгвістикою, «антропоцентристських» наук – психолінгвістики і соціолінгвістики, філософії, герменевтики, антропології.

Останні десятиліття були ознаменовані бурхливим розвитком когнітивної лінгвістики, в центрі уваги якої знаходяться процеси засвоєння, накопичення і використання знань людиною, а також розумові процеси, які відбуваються у її свідомості. Основною метою когнітивної лінгвістики є вивчення взаємодії в процесі мовленнєвої діяльності різноманітних видів знань, накопичених людиною і доступних їй в певний момент мовного спілкування.

В останній період в перекладознавстві можна спостерігати все більшу цікавість дослідників до когнітивних та психолінгвістичних аспектів перекладацької діяльності. У працях багатьох вітчизняних та зарубіжних лінгвістів (О. О. Леонт'єв, З. Д. Львовска, Ю. О. Сорокін, Т. А. Казакова, Е. С. Петрова, В. І. Хайруллін, М. Я. Цвіллінг, Р. Белл, У. Еко, Ж. Дансетт, Ж. Деліль, Д. Кіралі, А. Нойберт) прослідковується явна тенденція розглядати переклад, перш за все, як евристичний процес мовленнєво-мисленнєвої діяльності, яку здійснює перекладач у

певному соціокультурному контексті. Все більшого розповсюдження отримує застосування експериментальних методів дослідження перекладацького процесу, а саме, різних психолінгвістичних методик.

Зазначена тенденція знаменує собою поступовий відхід теорії перекладу від чисто лінгвістичних концепцій, в межах яких процес перекладу розглядався, в основному, як поетапна трансформація вихідного тексту на однією мовою в текст іншою мовою, до когнітивних і мовленнєво-мисленнєвих процесів, які відбуваються в голові перекладача-інтерпретатора.

Логічно, що переміщення центру уваги з мовної системи як самодостатньої сутності, яка визначає та спрямовує дії перекладача, на суб'єкта, що використовує дві мовні системи в процесі евристичної мовленнєво-мисленнєвої діяльності, неминуче тягне за собою перегляд основного понятійного апарату і методологічних основ теорії перекладу. Необхідність перегляду методологічної основи теорії перекладу викликається також суто практичними причинами, пов'язаними, зокрема, з навчанням перекладу, а саме тим, що сприйняття процесу перекладу в руслі традиційних понять, таких як еквівалентність, ідентичність або подібність тексту перекладу вихідному тексту, перекладацька трансформація, нерідко дезорієнтує тих, хто вивчає переклад і веде до помилок, зокрема до неприродності звучання тексту перекладу.

Отже, порівняльний аналіз перекладів дає можливість з'ясувати, як долаються типові труднощі перекладу, пов'язані зі специфікою кожної з мов, а також які елементи оригіналу залишаються непереданими в перекладі. У результаті виходить опис «перекладацьких фактів», що дає картину реального процесу.

Подальшим доцільним напрямом дослідження є детальне вивчення концептуального методу перекладу, який суттєво відрізняється від зазначених вище, оскільки націлений на передачу прагматики, тобто задуму автора, його концепції.

УДК 378.016:[07-057.875:005.336.2](043.2)

Греков В. О.,
*старший викладач кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЙ З РОБОТИ З ІНОЗЕМНИМИ ЗМІ У СТУДЕНТІВ КАФЕДРИ ЖУРНАЛІСТИКИ

У сучасній журналістиці існує поняття інфосфери, під яким розуміють сукупність даних, викладених ЗМІ у всьому світі. Інфосферу можна

розглядати як мінливу базу даних, що постійно поповнюється. При цьому слід враховувати те, що одні й ті самі події об'єктивної дійсності журналісти як суб'єкти ЗМІ (або колективи журналістів певної редакції, що поділяють погляди один одного) подають по-різному. Часто для того, щоб об'єктивно оцінити або проаналізувати подану ЗМІ інформацію, треба знати не тільки точку зору вітчизняних, але й іноземних ЗМІ. Це не означає, що іноземні засоби масової інформації завжди об'єктивні. У цьому випадку майбутньому журналістові слід, відповідно до цитати російського філософа В. Розанова, «на предмет иметь именно тысячу точек зрения». Істина, кажуть, знаходиться десь посередині двох протилежних думок.

Виховання у студента компетенції роботи з іноземними ЗМІ поділяється на:

- власне лінгвістичну компетенцію;
- краєзнавчу компетенцію;
- тематичну компетенцію.

Під власне лінгвістичною компетенцією журналіста розуміємо здатність студента факультету журналістики чітко і повною мірою розуміти текст інформаційного ресурсу, викладений іноземною мовою. Така компетенція формується на засадах фонології, лексикології та граматики. Фонологія стане у пригоді під час транскрибування власних назв (зокрема антропонімів та топонімів, які найчастіше зустрічаються в текстах ЗМІ). Лексикологія, або словниковий склад мови, допоможе знайти відповідники у мові оригіналу. Граматика дасть студентові розуміння принципів побудови речень, з яких і складаються тексти, та допоможе уникнути хибного розуміння їх змісту. Формування лінгвістичної компетенції у студентів факультету журналістики має проходити на парах з таких спеціальностей, як «Основна іноземна мова» та «Друга іноземна мова». Утім, не зайвим буде спеціалізований курс «Переклад статей ЗМІ», спрямований на професійне загострення лінгвістичних навичок (в обсязі принаймні 30 аудиторних годин, з яких 15 лекційних і 15 семінарських).

Краєзнавча компетенція полягає у володінні студентами факультету журналістики інформацією стосовно: а) країни, про яку йдеться у статті; б) країни, у якій була створена стаття. При цьому інформація має нести як загальний характер, так і стосуватися реалій, що можуть видатися необхідними для чіткого розуміння як змісту статті, так і позиції автора. З метою формування високого рівня краєзнавчої компетенції студентам факультету журналістики слід вести відповідний курс «Сучасне світове краєзнавство» (в обсязі з 1 по 4 курси, кількість годин залежить від потужностей кафедри), який буде відрізнятися від дисципліни «Світова історія» тим, що буде спрямований на розгляд

сучасних реалій, явищ, подій, що відображені у ЗМІ. Водночас в ідеалі ця дисципліна має викладатися двомовно, у такому випадку другою мовою має бути англійська, як мова переважної більшості інтернаціональних ЗМІ.

Тематична компетенція полягає у володінні тематикою статті на рівні, достатньому для чіткого розуміння та проведення аналізу або порівняння зі статтями відповідної тематики, наявними у вітчизняних ЗМІ. Формування тематичної компетенції залежить значною мірою від зусиль самого студента, спрямованих на вивчення і поглиблення знань з тематик, які будуть визначати поле його професійної діяльності. В університеті основним джерелом знань буде дисципліна «Журналістський фах (викладається з 1 по 4 курс), а також дотичні дисципліни «Політологія», «Економіка», «Екологія» та ін.

Таким чином, за наявності у студентів факультету журналістики зазначених вище дисциплін у потрібному обсязі, буде формуватися необхідна компетенція для комфортної роботи з іноземними ЗМІ, а також зі створення текстів іноземною мовою. Ступінь компетенції буде залежати від індивідуальних здібностей студента, а також від кількості годин, виділених на вивчення вищенаведених дисциплін.

УДК 81'38:82-92(043.2)

Гумений В. В.,
викладач,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСОБІВ ВИРАЖЕННЯ У ПУБЛІЦИСТИЧНОМУ СТИЛІ

Публіцистичний стиль займає особливе місце в системі стилів літературної мови, оскільки в багатьох випадках він повинен переробляти тексти, створені в рамках інших стилів. Наукова і ділова мова орієнтовані на інтелектуальне відображення дійсності, художня мова – на її емоційний відображення. Публіцистика відіграє особливу роль – вона прагне задовольнити як інтелектуальні, так і естетичні потреби. До цього можна додати, що публіцистика – мова і думок, і почуттів. Важливість тем, освітлюваних засобами масової інформації вимагає ґрунтовних роздумів і відповідних засобів логічного викладу думки, а вираження авторського ставлення до подій неможливе без використання емоційних засобів мови.

Серед головних мовних особливостей публіцистичного стилю слід назвати принципову неоднорідність стилістичних засобів; використання

спеціальної термінології і емоційно забарвленої лексики, поєднання стандартних і експресивних засобів мови, використання і абстрактної, і конкретної лексики. Важливою рисою публіцистики є використання найбільш типових для цього моменту суспільного життя способів викладення матеріалу, найбільш часто вживаних лексичних одиниць, характерних для певного часу фразеологізмів і метафоричних вживань слова. Актуальність змісту змушує шукати актуальних форм його вираження, загальнозрозумілих і в той же час тих, що відрізняються свіжістю, новизною.

Публіцистика є основною сферою виникнення і найбільш активним каналом поширення мовних неологізмів: лексичних, словотворчих, фразеологічних. Тому цей стиль чинить істотний вплив на розвиток мовної норми. На жаль, у випадках тиражування недбалості, неточної мови цей вплив виявляється негативним: люди з низькою мовною культурою сприймають помилки як норму.

Інша справа, коли журналіст у телерепортажі або газетній статті розповідає про наукові дослідження з генетики і при цьому вживає наукові терміни, або повідомляє про запуск космічного корабля, навчаннях рятувальників, відкритті авіасалону і включає в свою промову технічні терміни, а в судовій хроніці використовує юридичну лексику. У цих випадках іншостильові елементи (слова і звороти мови) включаються до складу виразних засобів публіцистичного стилю, входять в мову масової інформації. Саме ці випадки мають на увазі, коли лінгвісти міркують про взаємодію різностильових одиниць в рамках газетно-публіцистичного стилю. Ця взаємодія також є важливою рисою публіцистичного стилю.

Публіцистичні твори відрізняються незвичайною широтою тематики, вони можуть стосуватися будь-якої теми, що потрапила в центр суспільної уваги, наприклад, технології проведення водолазних робіт. Це, безсумнівно, позначається на мовних особливостях цього стилю: виникає необхідність включати спеціальну лексику, що вимагає пояснень, а іноді і розгорнутих коментарів.

З іншого боку, цілий ряд тем постійно знаходиться в центрі суспільної уваги, і лексика, що належить до цих тем, набуває публіцистичного забарвлення. Таким чином, у складі словника мови формується коло лексичних одиниць, характерних для публіцистичного стилю.

Серед постійно освітлюваних тем, в першу чергу слід назвати політику, інформацію про діяльність уряду і парламенту, вибори, партійні заходи та заяви політичних лідерів. У текстах на цю тему регулярно трапляються такі слова і словосполучення, як: фракція, коаліція, кандидат, лідер, законопроект, демократи, опозиція, федералізм, консерватизм, радикали, передвиборна кампанія, парламентські слухання,

жвава дискусія, другий тур, виборчий штаб, рейтинг політика, миротворчі сили, територіальна цілісність, глобальні проблеми.

У публіцистичному стилі певний лексичний шар, в залежності від напрямку набуває особливої функції – створити реальну картину подій і передати адресату враження журналіста про ці події і ставлення до них. Одні і ті ж слова звучать по-різному в науковій монографії, поліцейському протоколі і телевізійному репортажі.

Для публіцистичного стилю характерне використання оцінювальної лексики, що володіє сильним емоційним забарвленням, наприклад: позитивні зміни, енергійний старт, безвідповідальна заява, тверда позиція, підклимна боротьба, прорив на переговорах, брудні виборчі технології, злочинне вбивство, мерзенні вигадки, важка криза, небувала повінь, божевільна авантюра, зухвалий наліт, політичний спектакль, десятки тисяч громадян, преса, галопуюча інфляція, казармений комунізм, ідеологічний бульдозер, моральна холера.

У публіцистичному стилі використовується все багатство словника, в разі потреби журналіст може включити в свою мову терміни, іноземні слова, історизми, тощо.

Історизми вживаються в статтях на історичні теми для позначення реалій, в статтях на актуальні теми для проведення історичних паралелей, а також у зв'язку з актуалізацією понять і слів в сучасній мові.

Серед запозичень, що вживаються в публіцистиці, можна виділити слова, що міцно ввійшли в українську мову (сервіс, комфорт, сейф, туризм, снайпер) і слова, що відрізняються новизною, проникаючи в загальнонародну мову завдяки активному використанню (маркетинг, брокер, стагнація, саміт). Особливе місце в публіцистичному стилі займають екзотизми – слова, що описують реалії зарубіжних країн (сієста, рикседаг, аймак). Найчастіше це назви свят, народних звичаїв, парламентів, територіальних і грошових одиниць інших країн.

УДК 371.38

Корягіна А. Ю.,

викладач,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

ЛЕКСИЧНІ МОВНІ ПАРАЛЕЛІ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА НІМЕЦЬКОЇ МОВ У ВИКЛАДАННІ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ-ПЕРЕКЛАДАЧАМ

Дослідження психології пам'яті свідчать, що нове лише тоді добре запам'ятовується, якщо його можна пов'язати з чимось уже відомим у

нашій свідомості. У вивченні іноземної мови це стосується насамперед словникового запасу: дуже неефективно вивчати нову лексику, зазубрюючи слова без використання контексту. Під час вивчення німецької мови як другої іноземної варто враховувати ряд нижченаведених фактів.

1. Англійська й німецька мови споріднені в багатьох аспектах. Насамперед це простежується у лексиці, особливо на початковому етапі, де можна помітити багато відповідностей та очевидний зв'язок між обома мовами. До того ж є багато інтернаціоналізмів, здебільшого греко-латинського походження, які трапляються в обох мовах.

2. Студенти відповідальніше поставляться до процесу навчання, а це робить ефективним застосування на уроках інтерактивних форм роботи. З досвіду вивчення першої іноземної мови учні мають свою стратегію запам'ятовування лексичних одиниць, яку вони використовують для вивчення другої іноземної мови.

3. Для вивчення другої іноземної мови, як правило, виділяється менше часу, ніж для першої. Це означає, що темп заняття має бути швидшим (більше навчального матеріалу за заняття, коротші пояснення, інтенсивніша робота із вправами). Цьому значно сприяє порівняння та обговорення мовних явищ, схожих в обох мовах.

4. На заняттях першої іноземної мови учні ознайомилися з можливими формами вправ і мають певний досвід, який можна використати під час вивчення другої мови. Тому викладачу німецької мови дуже корисно знати, які форми і методи навчання застосовувалися на заняттях англійської мови.

5. Завдання і вправи мають бути орієнтовані насамперед на порівняння та обговорення аналогій і розбіжностей, мета яких – встановити зв'язки між рідною мовою, першою іноземною та другою іноземною.

Розуміння лексичних одиниць здійснюється за допомогою робочих кроків. Робочі кроки, за яких усі наявні знання про мову під час порівняння систематизуються та активізуються, значною мірою сприяють розвитку «відчуття мови» і, завдяки цьому, підготовці до вивчення кожної наступної мови. Такі робочі кроки студенти можуть виконувати й самостійно.

Першим таким кроком є порівняння англійських та німецьких слів. Студенти встановлюють, які з них схожі і легко зрозумілі, а які відрізняються. Важливим моментом є перевірка значень цих слів. Якщо порівняння проходить під час роботи з викладачем, то останній уточнює значення. Якщо ж студент працює самостійно, то варто обов'язково впевнитися, що значення англійського та німецького слів збігаються, оскільки в деяких випадках схожість вимови і написання виявляється оманливою.

Впродовж певного часу студенти створюють свій особистий багатомовний словник. Спочатку відбувається інтенсивне тренування вимови, обговорюється правильне написання німецьких слів, а потім студенти переходять до активного застосування лексики (від розуміння до висловлювання). Вправи, які можна запропонувати на цьому рівні:

- а) читання вголос текстів, які містять нову лексику;
- б) складання невеликих діалогів із новою лексикою.

Другим кроком є поповнення словникового запасу студентів шляхом пояснення способів творення слів в англійській та німецькій мовах.

Саме у необхідності швидкого оволодіння німецькою мовою перекладачами на базі англійської і зумовлена необхідність проведення мовних паралелей між обома мовами.

УДК 811.112.2'42:82

Мукатаєва Я. В.,

*канд. філол. наук, доцент кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ПРАГМАТИЧНИЙ АСПЕКТ АНАЛІЗУ ТЕКСТУ І ДИСКУРСУ

З позиції лінгвістики прагматичний аспект відіграє у дослідженні тексту важливе значення, він органічно входить у теорію тексту, оскільки текст є основною одиницею комунікації і, передаючи інформацію адресату, виконує також функцію впливу.

У витоків прагматичного аналізу тексту стояли зарубіжні вчені Дж. Остін, Г. П. Грайс і Дж. Серль. Поєднання в дослідженні тексту лінгвістики і прагматики є актуальним у філологічних працях ХХІ ст., оскільки комплексна методика дослідження тексту уможливило поєднання лінгвістичних, стилістичних та дискурсних методів аналізу тексту. Такий метод дослідження дає змогу адекватно оцінити і визначити роль певних мовних явищ і структур у реалізації авторської прагматики.

Прагматика уможливило стратегічний вектор конструювання висловлювання, а семантика відповідає за розв'язання більш часткових завдань відтворення мовлення.

Ю. С. Степанов аналізує семантичну модель типової теорії спілкування, вчений дотримується думки про те, що семантика вивчає

відносини між знаками і об'єктами дійсності, синтактика – відносини між знаками, а прагматика досліджує відношення знаків до людини. На думку вченого, прагматика трактується як аспект аналізу мови, який виділяє і вивчає його одиниці стосовно особи чи осіб, що послуговуються цією мовою. У сучасній лінгвістиці прагматику розуміють також як семіотичну категорію тексту, зорієнтовану на читача, із урахуванням його здатності сприймати повідомлення.

Слід зазначити, що прагматику тексту й сьогодні недостатньо досліджено, разом із тим, якраз у плані прагматики видається можливим визначення послідовності частин тексту, тобто створення механізму породження тексту.

Прагматику розуміють як «взаємозв'язок між адресантом і адресатом, що відбувається через особливий знак, тобто текст». У прагматиці за одиницю аналізу береться текст, оскільки вся структура речень зв'язного тексту виконує прагматичну функцію. Тлумачення висловлювання значною мірою залежить від «фактора адресата». Будь-який мовленнєвий акт впливає на адресата, отже адресант має враховувати життєвий досвід адресата. Деякі дослідники звертають увагу на те, що в прагматиці вивчається не мова, а поведінка людини в процесі послугування мовою; мова виступає інструментом, знаряддям, засобом, механізмом для здійснення певних цілей і реалізації людиною певних намірів.

Прагматичний аспект тексту включає в себе уявлення про текст як про знак, тобто одиницю, яка має наявність тлумача і розрахована на інтерпретацію, а вже через неї на реакцію читача. Прагматичність тексту відображено в самому визначенні лінгвістики тексту як наукової дисципліни, мета якої – описати сутність і організацію передумов і умов людської комунікації, а також в інтерпретації поняття «текст» як різновиду творчого акту, який має певний модальний характер і «прагматичну установку». Таким чином, прагматика будь-якого тексту, у тому числі й художнього, є однією з невід'ємних рис, що визначено природою тексту як основної одиниці комунікації, у процесі якої поруч із концептуальною (емпіричною і логічною) функцією реалізується також і оціночно-комунікативна функція мови, скерована водночас і від індивідуума і до індивідуума.

На прагмалінгвістичних аспектах дискурсу акцентує увагу В. І. Карасик.

Важливим аспектом прагматики тексту виступає прагматична установка. Е. С. Азнаурова виділяє три основні рівні реалізації прагматичної установки тексту: задум, композицію, стиль. Автор розглядає текст як результат певної послідовності акту вибору на

різних рівнях його породження: на рівні первинного задуму, тобто ідеї та теми; на рівні структурно-семантичної організації тексту, тобто вибору певного порядку розташування тем і ідей; на рівні словесного стилю – виборі мовних форм, виразних засобів, їх комбінації. Слід зазначити, що всі ці акти вибору взаємопов'язані, вони утворюють ієрархічно організовану систему, у якій втілено авторський задум.

Специфіку прагматичних ознак текстів різних функціональних стилів визначає особливість характеристик основних компонентів комунікативно-прагматичної ситуації: суб'єкта мовлення, предмета і мети спілкування, адресата. Суб'єкт мовлення розглядаємо в контексті конкретної соціально-історичної ситуації породження тексту і дискурсу. Індивідуально-творчу особистість адресанта тексту формують як конкретні суспільні відносини, так і його особистісні якості. Усе це визначено основними категоріями словесної творчості: художньою образністю, системою естетичних і аксіологічних оцінок, а також творчою індивідуальністю адресанта.

Кінцевою метою прагматичної установки художнього тексту в дискурсі вважається досягнення адекватного прагматичного ефекту, тобто стимулювання раніше запрограмованої реакції адресата.

Дискурс є багатоаспектним поняттям у лінгвістиці, а тому він має низку трактувань і визначень. У сучасній лінгвістиці дискурс розглядають як комунікативну подію. У цьому аспекті дискурс має такі визначальні риси: контекстуальність, персональність, процесуальність, замкненість. Для здійснення аналізу ми приймаємо за основне системне визначення дискурсу, яке зводиться до того, що поняття дискурсу є одним із найбільш уживаних, але й найбільш суперечливих у лінгвістиці. Ураховуючи ментальні основи продукування й функціонування мовлення, дискурс у когнітивно-комунікативній парадигмі розуміємо як інтегральний феномен, як мисленнєво-комунікативну діяльність, що є сукупністю процесу й результату і включає як позалінгвальний, так і власне лінгвальний аспекти; в останньому, крім тексту, виділяється пресуппозиція і контекст (прагматичний, соціальний, когнітивний), які зумовлюють вибір мовних засобів.

Дискурс необхідно розглядати і як результат, і як процес. Крім того, на наш погляд, слід звернути увагу на таку важливу характеристику дискурсу як одночасна наявність у ньому тексту і контексту. При цьому контекст ми розуміємо як семантико-прагматичну й комунікативну єдність певного текстового елемента (слова, висловлення, періоду) із текстовим і ситуативним оточенням як індикатором значення й функціональної ваги цього елемента. Ми дотримуємося також визначення підтексту, який є складовою

контексту в дискурсі. У сучасній лінгвістиці підтекст – це підпорядковане категорії інформативності явище тексту, що є різновидом інформації, яка ґрунтується на вербальній організації тексту й формується шляхом її змістової переробки та збагачення без збільшення знакового обсягу. Підтекст впливає зі змісту вербального фрагмента й нашаровується на нього як його другий план.

УДК 81'255.2:[6+004](043.2)

Муратова В. Ф.,
*канд. філол. наук, старший викладач кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

МАШИННИЙ ПЕРЕКЛАД: «ЗА» І «ПРОТИ»

Використання програмного забезпечення може спричинити величезні проблеми перекладачеві. Причиною цього є практично невичерпні можливості мови. Лінгвісти припускають існування так званої «вродженої» граматики, яка притаманна всім людям від початку їх існування. Малюки вивчають мову, несвідомо класифікуючи все, що вони чують. Слова та правила, які вони систематизують, лише в окремих випадках суттєво різняться від мови до мови. Проте всі мови мають спільні структури, так звані глибинні структури мови. Прості програми перекладу базуються лише на поверхневих структурах, тому більшість систем машинного перекладу просто відтворюють слова буквально. З іншого боку, комп'ютеризація сучасного перекладу заощадує час. Відповідно до цього перекладачеві вдається обробляти більше інформації ніж раніше.

Постановка проблеми: комп'ютеризація інформаційних технологій сприяє прискоренню перекладацького процесу. При цьому виникають певні закономірні труднощі, пов'язані з недосконалістю перекладацьких систем, а також з необхідністю підготовки фахівців, які спроможні працювати з цими системами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Початком системного підходу до машинного перекладу можна вважати січень 1954 року, коли Джорджтаунський університет у співпраці з ІВМ показав можливості машинного перекладу. Ця система мала лише шість граматичних правил і 250 лексичних одиниць у словнику. Переклад був зроблений з використанням ЕОМ ІВМ 701, який було запущено у 1953 році. Після цього експерименту міністр оборони США Д. Харкін запропонував фінансову допомогу у створенні проекту механічного

перекладу, що призвело до розробки нової перекладацької системи, проте у лексикографічному напрямі, де кожне слово мало зв'язок з правилами і нормами мови. Тобто аналіз синтаксичних структур залишився поза увагою.

Як стверджує Янковець А. В., після цього експерименту американців на зміну системам послідовного перекладу прийшли системи наступних поколінь, де переклад здійснювався від мови до мови на рівні синтаксичних структур.

Серед вітчизняних дослідників систем машинного перекладу потрібно назвати Кулагіну О. С., Галактіонова В. А., Бакулова А. Д., Клишинського Е. С., Андреева А. С. та ін. В свою чергу іноземні науковці невпинно розвивали та продовжують систематизувати й удосконалювати підходи до аналізу машинного перекладу (Ахім Б., Торстен Б., Коен Ф., Кренц М., Шефер Ф. та ін.).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.

Користувачі Інтернету, які не володіють іноземними мовами, майже повністю позбавлені деяких можливостей та інформації. Особливо наукові дослідження сучасності, надбання наукової думки зазвичай друкуються іноземними мовами. Також веб-сайти, які допомагають з технічними проблемами; сайти, присвячені новинам; сторінки інтернет-магазинів – представлені англійською або місцевою мовою.

Цей величезний ринок праці стоїть перед обмеженою кількістю перекладачів. Згідно з дослідженнями ринку, потреба у перекладах зростає набагато більше, ніж кількість перекладачів. Залежно від труднощів перекладач потребує близько однієї години для перекладу текстової сторінки. Системи машинного перекладу за цей час здатні обробити в сто разів більше інформації.

Економія часу та підвищення продуктивності відіграють все більш важливу роль у торговельних компаніях. Проте зовсім інша справа із художніми творами, де експресивність мовлення ускладнює процес відтворення більшості художніх засобів.

УДК 811.134.2'255.4'373.4(043.2)

Науменко А. А.,

старший викладач кафедри,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

ПЕРЕДАЧА В ПЕРЕКЛАДІ КОЛЬОРОНАЗВ (НА МАТЕРІАЛІ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ)

Кольороназви, кольоропозначення, колороніми – лексеми, денотативним значенням яких є ознака кольору.

Феномен кольору – предмет вивчення багатьох наук, складова багатьох мистецтв. Спроби розробити теорію кольору сягають часів Платона. Кольори – частина мовної картини світу. Кожна мова має свій спосіб членування спектра. Колір є психологічним, емоційним, культурним феноменом.

Питання відмінностей кольоропозначень у різних мовах залишається актуальним. Кожен народ одержує однакові кольорові враження, а проте в кількості назв ми побачимо величезну різницю. Відмінності в системі кольоропозначень різних мов обумовлені відмінностями природних умов проживання людей, носіїв цих мов, а також їх психофізичними особливостями. Тобто більшість слів-кольоропозначень у різних мовах відображають не лише спектральний склад світла на певній території, а й несуть у собі національну специфіку світосприймання народу, його етноідентичність.

Є країни, образ яких сприймається крізь призму кольору. Іспанія – найяскравіший тому приклад. У створенні образу Іспанії колір бере активну участь як засіб пізнання і осмислення картини світу. Фіксує унікальну інформацію про навколишню природу, своєрідність етнічного шляху народу, його етнічних традицій, особливостях художнього бачення тощо. Розуміння кольору, а також пов'язані з ним асоціації, ґрунтуються на віковичних традиціях певного етносу. У різних мовних культурах наявні свої асоціативні уявлення про колір, які відображаються в мові метафоричними переносами значень, специфічними порівняннями, конотаціями тощо. Тому все це в поєднанні з авторською манерою письменника, з його власною палітрою кольорів і відтінків створює певні труднощі під час перекладу та сприймання кольоропозначень іншомовними реципієнтами. Роман Х. Беленьо *Luna Verde* перекладено дослівно «Зелений місяць» і в українського читача така назва не викликає жодних асоціацій. Але в культурах іспаномовних народів зелений колір це символ надії, він втілює молодість, життєрадісність.

Колір є одним із концептів культури, що має багатосистемну, багаторівневу структуру переплетену з іншими концептами і ознаками. За ним стоїть світ образів, метафор, система соціальних відносин. Кольоропозначення акумулюють соціально-історичну, інтелектуальну, емоційну інформацію конкретного національного характеру.

Походження кольорового символу, його зміст, відношення до тих чи інших подій та явищ в житті людей, міжкультурна різниця у кольоровій символіці – є одним із питань перекладознавства. Зіставний аналіз дозволяє виділити наступні типи відповідностей між кольоропозначеннями різних мов (української та іспанської): повна екви-

валентність, часткова еквівалентність, відсутність еквівалентності. Серед прийомів відтворення кольоропозначень: експлікація, інтенсифікація колірної ознаки або послаблення колірної ознаки оригіналу в перекладі.

УДК 811

Науменко А. А.,
старший викладач кафедри,
Науменко А. М.,
д-р філол. наук, професор,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

ПЕРЕКЛАД І ОСНОВИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Звісно, що про основи наукових досліджень (як навчальної дисципліни) написано багато однозначно солідних наукових і методичних праць, але при цьому й висловлено забагато дискусійних міркувань щодо змісту, структури, значення тощо цієї дисципліни відносно студентів будь-якої спеціалізації, тобто здається, що нічого нового про майже всі головні аспекти цієї дисципліни сказати вже не можна.

Але, осмислюючи методичну і наукову сутність названої вище навчальної дисципліни, починаєш розуміти, що про неї ще не сказано не лише багато головного, а й перш за все найголовнішого, тобто саме про те, що перш за все потребує студент першого курсу: основи наукових досліджень і як навчальна дисципліна і як науковий розділ – це не просто основи наукознавства, а *введення* студента у його конкретну спеціалізацію.

Саме про це і йдеться у цих тезах, в яких не змішуються (і не підміняються) – як це робиться часто-густо у відповідних навчальних джерелах – зовсім різні дисципліни у науковому і методичному планах:

«Основи наукових досліджень» – це введення студента у наукову сферу лише його професійної спеціалізації, тоді як «Вступ до спеціальності» – це ознайомлення студента з головними проблемами його майбутньої професії.

Тому неважко зрозуміти, що, наприклад, фізиків і ботаніків, біологів і економістів та студентів інших спеціалізацій неможливо (і не треба!) вводити в основу загальних наукових досліджень, а треба роз'яснювати їм, що дисципліна «Основи наукових досліджень» є

введенням студента в його спеціалізацію, але не у спеціалізацію як конкретну науку (дисципліну), бо студенту ще буде читатися дисципліна «Введення у спеціальність», а як у частину цілісного наукознавства.

Саме тому вже на першій навчальній зустрічі зі студентами, яку можна (і треба!) назвати «Цілі та завдання дисципліни» викладач повинен ще до початку свого введення студентів до фундаментальних засад дисципліни «Основи наукових досліджень» назвати їм декілька основ навчання як «основ» наукових досліджень, заявивши, що навчання взагалі і у вищій школі в особливості є серйозним і важким науковим дослідженням.

Треба звернути увагу студентів на змістовну помилковість всесвітньо поширеного вислову, що «хто володіє інформацією, той володіє світом». Вміст цього вислову завжди вводив, вводить і ще довод (особливо зараз у добу невідвортної і для людства смертоносної комп'ютеризації) буде вводити людину у глухий кут, бо інформація – це лише мовчазні знаки про навколишнє середовище, котрі треба ще дешифрувати, щоб вони стали знаннями, які тільки і дозволяють володіти світом. А інформацію можна перетворити на знання лише за допомогою самонавчання, самоосмислення. Отже, інформація – це лише пам'ять, словник, а знання – це розум, логіка, систематизація словника.

Неможливо не згадати тут про наукову статистику смертоносності інформації до її переробки у знання:

- наприкінці ХХ сторіччя вважалось, що кожен 40 років кількість інформації подвоюється; зараз вона подвоюється кожні 15 років;
- левова частка наукових досліджень ніколи не друкується;
- 50 % надрукованої інформації ніколи ніким не використовується;
- 50 % засвоєної людиною інформації завжди людиною забувається;
- швидкість «старіння» інформації: 10 % в день для газет, 10 % в місяць для журналів, 10 % в рік для книг;
- дублювання наукових досліджень (тобто втрати мільярдів доларів) – 80 %.

Отже, як повчальне резюме із цієї статистики треба сказати студентіві, що зі 100 % ним прочитаного 50 % забувається через дві години, 25 % ним ніколи не будуть використаними, а залишені 25 % не дадуть екзаменатору права оцінити відповідь студента на позитивну оцінку. Неважко підрахувати, що через це треба студенту давати, а студентіві засвоювати 400 % інформації, перероблюючи її у знання, щоб принести на іспит екзаменатору всього лише необхідних тому 100 % куди студентських знань.

Другий постулат освіти взагалі і вищої в особливості – це суттєва різниця змісту і форми навчання у середній і вищій школах: якщо середня школа керується принципом «навчати», то вища – прямо протилежним постулатом «навчатися» (тобто навчати *себе*), який треба роз'яснити студентам як вміння розуміти лекцію: її треба не записувати на диктофон, а конспектувати, щоб потім засвоїти її за допомогою тематично споріднених наукових джерел. Тобто треба вкласти у мізки студента головний принцип вищого навчання: «вчити + ся!», що означає – навчати себе, бо вища школа на відміну від середньої знань не дає: вона лише вказує, де їх можна взяти. А візьме їх студент, чи ні – залежить не від викладача, а від самого студента.

Тільки після такого «введення» викладач може перейти до розповіді про фундаментальні засади дисципліни «Основи наукових досліджень»: розповісти студентам про методичну структуру дисципліни (тобто про наявність в ній системи різних методичних жанрів: лекцій, практичних, самостійної роботи студента, форм контролю засвоєних знань, контрольних питань на іспиті, бібліографічних джерел дисципліни тощо), а вже потім про тематику названих жанрів і про обов'язкове обґрунтування вмісту назви дисципліни («Основи наукових досліджень») з аргументацією тези, що лексема «основи» означає тут не *основи* наукових досліджень, а їх сутність, бо ця дисципліна пропонується студентові у його першому, так би мовити, «повивальному» семестрі), коли студенту ще не сказано не лише багато головного, а й перш за все найголовнішого, тобто саме про те, що перш за все потребує студент першого курсу: основи наукових досліджень і як навчальна дисципліна і як наукова галузь – це не просто основи наукознавства, а введення студента у його конкретну спеціалізацію.

Викладачеві треба також зробити екскурс в історію поєднання навчання і практики, яке починалося для людей земної цивілізації вже з малого дитячого віку і під яким (тобто поєднанням) завжди малась на увазі «прив'язка» освіти до соціальної практики, і цю «прив'язку» здійснити було неможливо без урахування фундаментальних наукових положень (зрозуміло, примітивних через соціальну обмеженість людства на кожному історичному етапі). Таким шляхом педагогі-реформатори намагались досягти такого рівня і змісту освіти, щоб вона готувала не «паперових» вчених, які нічого не можуть розуміти й робити у реальному житті, а науково й прагматично освічену людину, яка з успіхом реалізує у своєму соціальному бутті свої знання на користь людям і собі.

Хронологічно пунктирно й тезово еволюцію «прив'язки» навчання до соціальної практики можна окреслити так: до Платона – Платон – Аристотель – Гумбольдт. Сьогодні цей рух давно вже зійшов майже нанівець, зупинившись лише на одній навчальній дисципліні вищої (на жаль не середньої!) школи – саме на «Основах наукових досліджень», але й тут без професійної «прив'язки» (тобто без опертя названої навчальної дисципліни на професійну спеціалізацію студента).

Високий рівень не тільки самої вказаної наукової сутності обраної студентом спеціальності, а й її розуміння викладачем і студентом досягається перш за все за рахунок злиття двох сфер, двох складових, так би мовити, глибинної та панорамної освіти: методології науки (як теорії) і методики навчання (як практики) у діяльності викладачів вищого навчального закладу і в самому навчальному плані студентів особливо у тій його частині, яка розкриває науково-дослідну роботу студента (НДРС). Вказане обов'язкове поєднання у сфері освіти (особливо вищої!) теорії з практикою йшло від давноминулої історичної доби, ще первісного суспільства, з його принципом єдності навчання і праці (принцип корисності навчання), який у новітню історичну добу перетворився на принцип пізнання студентом не лише теоретичного вмісту, а й практичної орієнтації своєї спеціальності. Але в той же час (із сивої давнини) також вважалося (і вважається навіть сьогодні в українських середній школі та в педагогічних закладах вищої школи), що навчання – це донесення до учня (до студента) лише нової інформації. Але паралельно з цією точкою зору виникав і поширювався в європейській цивілізації зовсім інший підхід до навчання: поєднання теорії (тобто навчання нової інформації) з науковою практикою.

Звісно, що античність була добою рабовласницьких держав і тому «владу маючи» не займалися працею, а, отже, в системі освіти ніякого поєднання теорії з практикою не існувало і не могло бути. Щоправда прагматизм навчання підтримувався владою і навіть вимагався: так, наприклад, Спарта готувала з дитини вояку, Афіни – політика та ремісника. У Платона (427–447) в його академії немає навіть прагматизму, бо є презирство до праці (як потім у лапутян Свіфта). В Аристотеля (384–322) в його освітянській системі (ліцеї) теж немає прагматизму (але є фізіологічна доцільність освіти: розподіл учнів на три вікові групи – до 7 років, до 14 і до 21; а це вже є потрібним кроком до працеспрямованого навчання).

Середньовіччя теж не знає праці у навчанні. Вперше обґрунтування принципу прагматизму навчання як необхідної складової освіти з'являється лише у добу Відродження у педагогіці Томаса Мора (1516)

в його творі «Золота книжка, стільки ж повчальна, як і утішна про найкращий устрій держави та про острів Утопія», але в обмеженому вигляді: потрібність навчання працюю Т. Мор надає не аристократам, не духівництву, не ремісникам, а лише робітникам сфери землеробства, бо всю важку роботу у Мора виконують лише раби.

Після Мора Коменський (1632, його твір «Велика дидактика») теж не наполягає на прагматизмі навчання, але згадує про вікову систематизацію учнів у педагогіці Аристотеля і доповнює його тріаду четвертою віковою групою: до 6 років (дитинство), до 12 (отроцтво), до 18 (юність), до 24 (зрілість). Наступні педагоги не так вже цікаві для розкриття теми, яка обговорювалась вище, але, наприклад, швейцарський літератор і педагог Й. Г. Песталоцці (1746–1827) надає найбільш повну освітянську систему на базі праці.

Важливо лише сказати, що у всіх названих і неназваних педагогів-реформаторів категорія «праця» все звужувалась і звужувалась у своєму змісті, поки не дійшла до прагматизму (як, наприклад, ремесло в Афінах). І лише в Німеччині XIX ст., коли у Пруссії на початку XIX ст. міністром освіти став всесвітньо відомий філолог Вільгельм фон Гумбольдт, який підхопив і розвив деякі пропозиції Песталоцці, прагматика навчання в середній і вищій школах (на жаль, лише в деяких країнах: Німеччині, Царській Росії, Радянському Союзі, Китаї) стала головним інструментом заглиблення учня і студента у свою професію.

Якщо до Гумбольдта названі і не названі педагоги пропагували лише прищеплення учню деяких практичних навичок, то Гумбольдт пропонував використовувати працю як засіб наукового навчання: середня школа у названих країнах давала трудове навчання і широку палітру шкільних дисциплін, а вища школа в них – наукове навчання і широку палітру вузівських дисциплін. Тим самим (якщо зосередитись лише на вищій школі) навчання студента складалося з двох груп дисциплін: фундаментальних і спецкурсів і завершувалося не держіспитом, а захистом диплома, а на кожному курсі студент писав і захищав курсову роботу. Йому допомагала і особлива структура університету: крім традиційного навчального відділу виникли ще наукові сектори і студентські наукові товариства.

Все сказане і породило у вищій школі деяких країн обов'язкову науково-дослідну роботу студента (НДРС), під якою на світанку її народження розуміли злиття навчання та наукового дослідження (тобто практики і науки). Зовнішньо це подібно фундаментальному постулату сучасної вищої школи (злиття навчання і праці, тобто прагматизму навчання). Але за своєю суттю це далеко не одне і теж: не

випадково ж «відплив мізків» йде від країн Сходу, в яких перемогла реформа В. Гумбольдта, до країн Заходу, де ця реформа загальмувала вже із самого свого початку, породивши прагматизм, але не науку.

Широко відомо, що у ХХІ сторіччі виникає міцна хвиля «відпливу мізків» з України через низький рівень навчання у її вищій школі, а той виникає через різке падіння наукового аспекту навчання в українських університетах. Тільки через цей чинник (а їх у падінні наукового навчання значно більше!) виникає невідкладне завдання підвищити в університетах НДРС, бо стало майже всім зрозумілим, що, як було сказано вище, НДРС і НДР взагалі – це ягідки одного і того ж дерева: дерева пізнання (тобто навчання). Вони як явища освіти і науки є тотожними (повинні бути такими!).

Все сказане вище має необхідне і безпосереднє відношення до навчальної спеціалізації «переклад» у межах філологічного пізнання як головного пізнання дисципліни «Основи наукових досліджень». «Головного» тому, що всі інші типи пізнання (побутове, релігійне, наукове та інші) характеризуються одним вагомим недоліком: вони не дають цілісної оцінки навколишнього середовища, яка занадто потрібна людині для свого об'єктивного існування. Саме тому людство постійно шукало нові типи пізнання, які б були в змозі надати людині цілісну картину буття. Таким типом стало філологічне, а у його межах – перекладознавче.

Останнє повинно розумітися у двох аспектах: широкому і вузькому. Широке тлумачення перекладу сприймає його як сукупність усіх наук про слово, а вузьке оцінює його як цілісний погляд на мовленнєву картину світу в оригіналі та у перекладі за традиційною логічною схемою:

об'єкт – слово, а не дійсність. Але слово потрібно перекладознавчому виду пізнання не для тлумачення лінгвістичних ознак слова (наприклад, всесвітньо відома фраза росіянина Л. В. Щерби «глокая куздра штеко будланула бокра и кудрячит бокрѣнка» перекладознавчому виду пізнання непотрібна, бо в ній бракує дійсності, тобто мовленнєвої картини світу); слово потрібно цьому виду пізнання для тлумачення в слові віддзеркалених ознак реальності (тобто, як казав поет Б. Пастернак: «и образ мира, в слове явленный»). І це значно більший об'єкт дослідження, ніж в інших типах пізнання, бо він охоплює і навколишнє середовище, і його сприймаючого, і мовленнєве оформлення цього сприйняття;

суб'єкт – митець (а не біовид, як у побутовому пізнанні, і не віруючий, як у релігійному пізнанні, і не вчений, як у пізнанні науковому). Оскільки справжніх митців дуже мало, остільки перекладознавчому

знавче (філологічне) пізнання слабко поширене серед людей, хоча за своїми філософськими та соціальними можливостями повинно бути всесвітнім і універсальним;

методологія – естетичне творення за законами краси;

результат – художня модель світу, яка має естетичну і вічну цінність (тобто «прекрасне, і вічне, як істина»);

практика – самовиховання (самотворіння) людини красою думки автора.

Про необхідність людству навчитися філологічному пізнанню мудро і з гіркотою сказав наприкінці ХХ ст. всесвітньо відомий французький філолог Клод Леві-Стросс: «XXI сторіччя або буде сторіччям філології, або його не буде зовсім». А видатні нефілологи світу так оцінили соціальну вагомість філологічного пізнання:

М. Борн («батько» ядерної фізики): «Замолоду я був впевнений, що науковий метод об'єктивніше за філософію та поезію Тепер же я дивлюсь на мою колишню віру як на самообман».

Н. Бор («батько» теоретичної фізики): «Причина, яка дозволяє мистецтву збагатити нас, полягає в тому, що воно відкриває нам гармонії, яких не сягає систематичний науковий аналіз».

А. Ейнштейн (творець теорії відносності): «Достоевський дає мені більше, ніж Гаус». Тут два власних імені символізують філологію і науку.

УДК 811.111'373.613:811.112.2'276.2(043.2)

Ніколащенко Ю. А.,

викладач,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

ВПЛИВ АНГЛОМОВНИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ НА СЛЕНГ НІМЕЦЬКОЇ МОЛОДІ

Вплив іншомовних слів – явище, яке властиве всім мовам світу на всіх етапах розвитку і є ознакою функціонування, продовження і життєздатності мови. Протягом десятиліть у німецькій мові накопичувалося чимало нових слів, лексика збагачувалася новими значеннями, а інші слова, навпаки, втрачали свою актуальність. Одним з перших проблему потрапляння англомовних запозичень почав досліджувати Х. Ціндлер, який і дав їм таке визначення: «англомовні запозичення – це не просто запозичені з британської/американської

англійської мови слова або незвичні комбінації слів, а й будь-які зміни значень німецьких слів або їхнього контекстного вживання за британським/американським зразком». Проблемою адаптації англійської мови до німецької мови займався Б. Карстенсен.

Запозичення з англійської мови є одним з найважливіших шляхів збагачення мови сучасних німецьких підлітків. В наш час лексика сучасного німецького молодіжного сленгу відчуває істотний вплив англійської мови. Діапазон вживання англійських запозичень охоплює практично всі сфери комунікації молодих людей. Так, спілкування підростаючого покоління неможливо уявити без таких слів як, cool, fuck, shit, girl, boy, event, feeling, friend, party, baby, date, та ін. Поширення американського стилю і способу життя виявляється особливо значущим для молодіжного середовища, яке є основним споживачем англо-американської масової культури. Молодіжну мову трактують як соціальний діалект молодих людей, що виник із протиставлення себе не стільки старшому поколінню, скільки офіційній системі. Він існує в середовищі міської учнівської молоді та в окремих замкнених соціальних групах. Найголовніший мотив у використанні молодіжної мови це потреба в самоствердженні та самоідентифікації. Лінгвісти відзначають, що політичне і соціально-економічне життя країн як в дзеркалі відбивається в лінгвістиці, особливо протягом двох останніх десятиліть. Саме соціальні проблеми, які є найбільш гострими для суспільства, знаходять відгук у молодіжній мові з багатим стилістично забарвленим словником. Е. В. Розен в своїй статті зазначає, що ««Підлітково-молодіжний словесний репертуар (на матеріалі сучасної німецької мови)» викладачеві в школі і вузі відомий більш ніж кому-небудь і, що словесний репертуар учнів має своєрідність, яка особливо помітна завдяки багатьом типовим словам і виразам. Це лексика, пов'язана з процесом навчання або професійного навчання, з навчанням і дозвіллям, а також та особлива, суто «молодіжна» лексика, яку часто називають «жаргонною», «сленговою». Сленг (англ. Slang) – варіант розмовної мови (а саме «експресивно забарвлені елементи цієї мови»), який не збігається з нормою літературної мови. За визначенням Розенталя Д. Е., Теленкової М. А., сленг – це слова і вирази, які вживаються особами певних професій або соціальних прошарків. Під терміном сленг Хомяков В. А. у своїй праці «Три лекції про сленг» розуміє «особливий периферійний пласт нелітературної лексики і фразеології», при цьому він вводить два поняття: загальний сленг та спеціальний. На думку вченого, «загальний сленг – це відносно стійкий для певного періоду, широко розповсюджений і загально-

зрозумілий шар нелітературної лексики і фразеології в середовищі живої розмовної мови (інколи з фонетичними, морфологічними і синтаксичними особливостями), достатньо неоднорідний за своїм генетичним складом і ступенем наближення до літературної мови, який має яскраво виражений емоційно-експресивний оціночний характер, що часто є протестом або насмішкою проти соціальних, етичних, естетичних, мовних та інших умовностей та авторитетів».

Отже, необхідно зазначити, що англомовні запозичення в німецькій мові інтенсивно впливають на розвиток сленгу німецької мови, хоча на сучасному етапі у вчених немає одностайно думки щодо дефініції цього явища.

Романо-германська філологія **та методика викладання іноземних мов**

УДК 371.3:478:811.112.2

Вакулєнко Т. І.,
*канд. пед. наук, доцент кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

WIE HELFEN ANDERE SPRACHEN BEIM DEUTSCHLERNEN?

Die meisten Menschen lernen nicht nur eine Fremdsprache im Laufe ihres Lebens – und so haben auch die Studenten des ersten Studienjahres der Universität vermutlich bereits manche Erfahrungen mit anderen Sprachen gesammelt, bevor sie mit dem Deutschlernen beginnen. Oft ist es ihnen aber nicht bewusst, welche Potenziale ihnen mit ihren vorhandenen Sprachkenntnissen zur Verfügung stehen. Wie viele Sprachen bereits vorhanden sind und dass Kenntnisse in anderen Sprachen als der Zielsprache nützlich sein können, muss man den Studierenden in den ersten Stunden an der Universität bewusst machen. Eine solche Bewusstheit über die sprachliche und kulturelle Vielfalt in der Welt kann zu Respekt gegenüber Vertretern anderer Kulturen beitragen und Neigung wecken, mehr über andere Sprachen und Kulturen zu erfahren.

Dass Sprachen nicht isoliert nebeneinander existieren, sondern in einem dynamischen Kontakt zueinander stehen, beweisen die zahlreichen Fremdwörter und Lehnwörter (z. B. aus dem Bereich Sport. Engl.: joggen, trainieren, Fitness, Bodybuilding, Golf, Tennis, fr.: Allee, Garage, Etage, Kotelett, Magazin, Omelett, Regisseur, it.: Balkon, Firma, Loggia, Mafia, Salami, brutto, netto, brav usw.), die man bei einem Sprachvergleich finden kann. Diese Sprachverwandtschaften machen deutlich, dass Sprachen einander beeinflussen und dass sie sich in ständiger Entwicklung befinden. Wenn die Studenten am Anfang ihres Studiums in ihrer Muttersprache deutsche Lehnwörter entdecken (im Ukrainischen gibt es eine Menge Wörter und grammatischer Strukturen deutscher Herkunft, z. B.: Dach, Fach, Kreide, Niere, Rest, Waage, Ziegel, schmecken, kosten, müssen, drucken, passen, raten, retten, rechnen, warten auf usw.) und merken, dass sie aufgrund ihrer Muttersprache auch ein bisschen Deutsch verstehen können, wächst oftmals ihre Lernmotivation. Das Deutschlernen bekommt dadurch eine neue Dimension. Auf solche Weise werden die Vorteile der

Deutschkenntnisse offensichtlich, wenn deutlich wird, dass diese wiederum den Zugang zu anderen Sprachen erleichtern.

Im Weiteren versuchen wir die Frage zu beantworten, welche Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen es gebe. Die linguistischen Eigenschaften der Sprachen haben Einfluss auf die Prozesse, die Menschen bei ihrem Erlernen durchlaufen. Ob sich die Erstsprache und die Zielsprache in ihren Strukturen ähneln oder ob sie ganz unterschiedlich sind, ob man schon Vorkenntnisse in Aussprache, Grammatik, Wortschatz oder in Orthografie der Zielsprache hat, wird sich auf das Tempo und den Erfolg des Lernprozesses auswirken. Besonders viele Parallelen lassen sich zwischen Sprachen entdecken, wenn diese miteinander verwandt sind.

Beim Lesen der obenstehenden Wortgruppen kann man sicher merken, dass einige Wörter und Sätze auch in Sprachen verständlich sind, die man bisher noch nicht gelernt hat. Oft ist uns gar nicht bewusst, welche Sprachkenntnisse uns beim Verstehen unbekannter Wörter oder Strukturen helfen, und in den meisten Fällen ist es so, dass wir mehr Sprachen oder mehr in einer Sprache verstehen, als wir je vermutet hätten.

Wenn Sprachen zu derselben Sprachfamilie gehören, gibt es Ähnlichkeiten in den Strukturen und im Wortschatz. Sprachen derselben Sprachfamilie haben manchmal zwar andere Laute oder verwenden ein anderes Alphabet, es lassen sich aber auch Parallelen feststellen. Diese Parallelen sind hilfreich, wenn man Wörter oder Texte aus den verwandten Sprachen verstehen möchte. Die genetischen Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen erleichtern den Neueinstieg in eine Sprache und das Vergleichen von Strukturen bleibt beim weiteren Lernen eine wichtige Strategie.

Wenn es gelingt, Parallelen zwischen verwandten Sprachen systematisch zu erfassen und die Regelmäßigkeiten zu analysieren, kann man auf der Grundlage dieser Parallelen weitere unbekanntere Regeln zu verstehen. So kann man z. B. die Regeln der Lautverschiebungen in den Gemeinsamkeiten im Wortschatz des Englischen und des Deutschen wiederfinden und dadurch die Regelmäßigkeit der Schreibung ableiten. (z. B. die Laute *th* im Englischen und *d* im Deutschen: *the – der/die/das, to think – denken, thanks – danke, then – denn*). Natürlich gibt es in jeder Sprache auch eigene Regelmäßigkeiten und man kann mit solchen Vergleichen nicht alle Regeln erfassen. Sie sind aber eine große Hilfe, um sich einer neuen Sprache anzunähern.

Wir vergleichen hier weiterhin beispielhaft das Englische und das Deutsche und zeigen, wie die Ergebnisse des Sprachvergleichs im Deutschunterricht vorteilhaft genutzt werden können.

Sowohl das Englische als auch das Deutsche unterscheiden zwischen dem bestimmten und dem unbestimmten Artikel der Nomen. Gerade für die Sprecher von Sprachen, die kein Artikelsystem haben – wie Ukrainisch und

Russisch – kann eine Sprache wie Englisch die Basis für das Erschließen des Artikelsystems der anderen Sprache sein. Der Vergleich zwischen der Artikelverwendung im Englischen und Deutschen erleichtert also das Verständnis der deutschen Artikel, auch wenn die Unterscheidung der drei Genera im Deutschen zu dem Zeitpunkt noch nicht beherrscht wird.

Auch die Bildung der zusammengesetzten Verbformen weist im Englischen und im Deutschen Parallelen auf. Die Ähnlichkeiten werden deutlich, wenn man die beiden Sprachen aus einer anderen Sprachfamilie vergleicht, die keine zusammengesetzten Formen enthält.

Ein weiterer Unterschied ist, dass im Deutschen und im Englischen die zusammengesetzten Vergangenheitsformen unterschiedlich gebildet werden (Perfekt im Deutschen hat gemacht, ist gegangen; present perfect im Englischen: *has done, has gone*). Um Übertragungsfehler zu vermeiden, müssen also bei einem kontrastiven Vorgehen neben den Ähnlichkeiten auch die Unterschiede aufgegriffen werden.

Besonders im Grundwortschatz findet man bei einem Vergleich der beiden Sprachen zahlreiche Wortfelder, die man sich mit Kenntnissen in einer der beiden Sprachen erschließen und schnell erlernen kann. So wiesen die Wortfelder Freizeit, Hobbys, Monate, Zahlen, Körperteile, Kleidung, Musik usw. im Englischen und Deutschen viele Ähnlichkeiten auf. Diese erleichtern den Einstieg in die deutsche Sprache und rufen einen großen Erfolgseffekt hervor: Viele Lernenden werden feststellen, dass sie bereits Vorurteil, Deutsch sei eine schwierige Sprache, wird dadurch abgebaut und die Motivation zum Deutscherlernen gesteigert.

Auch im Bereich von einfachen Redemitteln lassen sich Parallelen zwischen dem Englischen und dem Deutschen entdecken (z. B. *«Es ist kalt.»* Ähnelt dem englischen *it is cold*. Im Gegensatz zu *холодно* im Ukrainischen und Russischen).

Trotz der Ähnlichkeiten in beiden Sprachen muss man auch bei der Wortschatzarbeit direkt auf die Unterschiede hinweisen. Denn in den genannten Wortschatzbereichen mit vielen Ähnlichkeiten (z. B. im Wortfeld Schulfächer *mathematics* – die Mathematik, *geography* – die Geografie, *physics* – die Physik) finden sich auch Unterschiede (z. B. *art* – die Kunst).

Im Fremdsprachenunterricht ist Rolle der Erstsprache nicht zu unterschätzen. In einigen Fällen könnten die Ähnlichkeiten zwischen der Erstsprache und dem Deutschen sicher größer als die zwischen dem Deutschen und der ersten Fremdsprache sein. Manchmal eignen sich bestimmte Strukturen in nicht verwandten Sprachen sogar besser auf einen Vergleich. Im Englischen weisen die Nomen z. B. keine grammatischen Genera auf, die Nomen der meisten anderen Sprachen haben aber zwei oder drei Geschlechter. In einem solchen Fall bieten die Ausgangssprachen einen

besseren Bezugspunkt für das Verständnis der deutschen Genera als das Englische.

Manche Lehrkräfte sind der Meinung, man sollte den Sprachvergleich vermeiden, damit es nicht zu einer Vermischung der Sprachen kommt. Besonders vorsichtig gehen sie mit verwandten, also vom System her ähnlichen Sprachen um, denn da erscheint die Gefahr der Interferenz noch größer.

Neuere wissenschaftliche Erkenntnisse belegen, dass der positive Transfer viel umfangreicher ist als falsche Übertragungen von einer Sprache in die andere und dass der Vergleich der Sprachen zur Effizienz des Unterrichts und zur Erhöhung der Lernmotivation beitragen kann. Daher ist ein bewusster Sprachvergleich sinnvoll und ratsam. Die Forderung, im Unterricht ausschließlich die Zielsprache zu nutzen (Primat der Einsprachigkeit), die lange galt, nehmen wir damit zurück.

In diesem Referat liegt der Fokus auf den Erfahrungen mit verschiedenen Sprachen, die Lerner in den Unterricht mitbringen. Diese sollten in jedem Fall berücksichtigt und beim Lernen der neuen Sprache aktiviert werden. In einem ersten Schritt sollten Sie als Lehrkraft deshalb zunächst die sprachlichen Kenntnisse Ihrer Lernenden zum Thema machen. Im weiteren Lernprozess ist es dann sinnvoll, die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen kontinuierlich aufzugreifen, damit die Lernenden dazu angeregt werden, ihre sprachlichen Vorkenntnisse aktiv einzusetzen und sie für den erfolgreichen Erwerb des Deutschen zu nutzen.

УДК 82-93:81'246,2(043.2)

Єнальсва О. А.,
викладач,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

**ДИТЯЧИЙ БІЛІНГВІЗМ У ЛІТЕРАТУРІ ДЛЯ ДІТЕЙ
(НА МАТЕРІАЛАХ ТВОРУ А. ТУКЕРМАНН
«КНИГА ДЛЯ ЮНУСА»)**

Процес глобалізації, політичні і соціальні зміни, які відбуваються в Німеччині останніми роками, впливають на формування особливої мовної ситуації в країні: все більше дітей зростають у двомовному середовищі. Причиною може бути укладення міжнаціональних шлюбів або ж переїзд сімей, з інших країн до Німеччини з тієї чи іншої причини.

Феномен білінгвізму є предметом пильної уваги дослідників різних сфер: з позиції лінгвістики, психології, соціології, психолінгвістики. Художній білінгвізм як факт літературної творчості відомий з давніх

часів в країнах Західної Європи і Сходу. У науковій літературі досліджуються такі аспекти цієї проблеми: сутність художнього білінгвізму; критерії його виокремлення та типи; художній білінгвізм у контексті комунікативного акту. У цій доповіді на матеріалі роману А. Тукерманн «Книга для Юнуса» розглядаються особливості явища художнього білінгвізму в літературі для дітей та конкретизується його роль.

Юнус, юнак німецько-турецького походження, намагається за допомогою книги, яку зробила для нього мати, усвідомити світ, у якому він народився і жив 6 років. Таким чином, жінка намагається показати сину, що з однієї сторони – він особливий, тому, що поєднує в собі дві зовсім різні культури, а з іншої сторони – в Німеччині це явище досить поширене, і юнаку не варто хвилюватися через свою інакшість. Книга написана німецькою мовою, проте авторка вводить турецькі слова та речення, які вказують на відмінності в культурі, традиціях та ін. Тлумачення цих слів подається в словнику в кінці книги. Примітним є те, що окрім турецької лексики, А. Тукерманн активно використовує англіцизми та слова з івриту, пояснення яких також наявні в книзі.

Багатомовність стала невід'ємною частиною нашого життя і наявна в літературі для дітей та юнацтва адитивно чи інтегративно. Мова означає не лише спілкування, але допомагає в самоідентифікації та посилює почуття належності до певної спільноти. Важливим є не лише питання, які інші мови презентуються в німецькомовній літературі для дітей, але й які функції кожна з них виконує. В адитивній літературі (А. Тукерманн) грає важливу роль рефлексія мови, оскільки відображає життя дитини в такій ситуації і дає можливість читачам ознайомитися з іншою культурою та зрозуміти і сприйняти своїх ровесників іншої національності.

УДК 378.126: 378.147+811.112.2

Кіршова О. В.,
*канд. пед. наук, доцент кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У ХОДІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Мета позакласної роботи з іноземної мови має кілька аспектів:

– виховувати і підтримувати у школярів мотивацію до оволодіння іноземною мовою як предметом;

- сприяти підвищенню рівня володіння учнями іноземною мовою;
- розширювати знання учнів про соціально-економічні особливості та культуру країни, мова якої вивчається;
- розвивати творчі здібності школярів;
- здійснювати емоційний вплив на учнів;
- здійснювати особистісне спілкування вчителя з учнями;
- формувати лінгвокраїнознавчу компетенцію школярів.

Особливості позакласної роботи з іноземної мови порівняно з класною роботою:

- лабільність змісту та форм позакласної роботи зумовлена її проведенням за особистим планом учителя, складеним згідно з рівнем навченості, інтересами та здібностями учнів;
- її нерегламентованість за місцем, часом і формами проведення;
- емоційна насиченість, захопливий характер проведення виховних заходів;
- добровільність і масовість участі школярів у позакласній роботі;
- відсутність чітко визначених домашніх завдань;
- відсутність чітко визначеної оцінки діяльності учнів.

Основними вимогами організації позакласної роботи з іноземної мови є:

- кореляція з класною роботою з іноземної мови;
- організація колективної взаємодії учнів; велика кількість учасників позакласних заходів;
- створення радісної ненапруженої атмосфери під час підготовки та проведення виховних заходів.

Розрізняють індивідуальні, групові та масові форми позакласної роботи з іноземної мови, що проводяться у школі.

Під час педагогічної практики у школі практиканти можуть брати участь у підготовці та проведенні масових загальношкільних заходів, в яких задіяна значна кількість учнів паралельних класів чи навіть усієї школи, або самостійно визначати, добирати відповідні матеріали та організовувати позакласні заходи малих форм, тобто з учнями однієї групи або класу, де вони працюють протягом педпрактики.

Індивідуальна позакласна робота проводиться з окремими учнями, які готують повідомлення і доповіді, розучують вірші, пісні, уривки з літературних творів іноземною мовою, виготовляють наочні посібники, оформлюють стіннівки, альбоми, стенди тощо. Здебільшого індивідуальна позакласна робота організовується на підготовчому етапі до проведення масових заходів.

Масові загальношкільні заходи: тиждень іноземної мови; олімпіада з іноземної мови; вечір, що проводиться іноземною мовою, 9-х (10-х,

11-х) класів; ранок, що проводиться іноземною мовою, 1-х (2-х, 3-х та ін.) класів (тематика: «Моя дорога матуся» «Ранок ABC», «Ми знаємо алфавіт» тощо); конкурс на кращу постановку п'єс або інсценівок; конкурс на кращого читця прози (поезії); конкурс на краще виконання пісні; конкурс на кращий переклад поезії з іноземної мови на рідну; конкурс стіннівок; конкурс монтажів; конкурс на кращу рекламу, демонстрація відеофільмів іноземною мовою з частковим синхронним перекладом викладача; засідання малої Академії наук: учні виступають з доповідями (старші класи); ділова гра; концерт, що проводиться іноземною мовою; концерт-бесіда (тематика: «Рок-музика і молодь», «Музика країни, мова якої вивчається» тощо); зустріч з носієм мови, яка вивчається, і концерт, що проводиться іноземною мовою; дискусія (тематика: «У гостях добре, а вдома краще», «Ким хочеш бути?», «Ми відрізняємося від них?» тощо); бесіда (тематика: «Австрія та австрійці», «Подорожування країною, мова якої вивчається», «Свята німців», тощо).

Позакласні заходи малих форм, що проводяться з однією групою або класом:

спектакль (п'єса, інсценівка); відгадування загадок; відгадування кросвордів; відгадування шарад; вікторина (тематика: «Історія (культура) країни, мова якої вивчається», «Чудовий світ тварин», «Традиції» тощо); конкурс (тематика: «Хто краще знає іноземну мову?»); дискусія (тематика: «Хороші люди – де ти їх зустрічаєш?», «Для чого потрібно знати іноземну мову?»); гра, наприклад: «Поле чудес», «Відгадай, кого (що) я задумав», «Подорожування країною, мова якої вивчається»; прес-конференція, проводиться носієм мови, яка вивчається, викладач, студент-практикант; запитання ставлять усі учні класу або групи; бесіда про країну (тематика: «Традиції та свята у країні, мова якої вивчається», «Мій друг за листуванням», «Рух скаутів», «Гарні манери», «Шлюб у країні, мова якої вивчається», «Міста Швейцарії», «Міський пейзаж Берліна», «Гете і Веймар»).

УДК 811.112.2'282

Максимчук С. М.,
старший викладач,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

**LITERARISCHE CHARAKTERISTIK ALS ARGUMENTATIVER
TEXT (BEREICH «LITERARISCHE TEXTANALYSE»)**

Aufgabe einer literarischen Charakteristik ist es, alle Einzelaspekte einer Person in einem Aufsatz zusammenzufassen. Beim Durcharbeiten eines

Textes muss man bereits darauf achten, die für den Aufsatz wichtigen Informationen zu erkennen und zu sammeln. Das heißt:

- Textstellen markieren;
- Textstellen sammeln und nach bestimmten Gesichtspunkten ordnen.

Diese Gesichtspunkte können sein:

- äußere Erscheinung (Geschlecht, Alter, Körperbau, Aussehen, Kleidung);
- soziale Situation (Beruf, gesellschaftliche Stellung, soziale Beziehungen);
- äußeres Verhalten (Eigenarten, Gewohnheiten, Verhaltens – und Handlungsweisen, Sprache und Sprechweisen);
- psychisches Verhalten (Interessen, Gefühle, Denkweisen, Einstellungen);
- emotionale und soziale Beziehungen (Art des Umgangs der Personen miteinander);
- gesellschaftliche Bedingtheit und Wirkung (Inwiefern ist das äußere und psychische Verhalten gesellschaftlich bedingt? Wie wirkt es auf die Umwelt).

Besondere Bedeutung kommt dabei der Art und Weise zu, wie in Gesprächen sich Personen selbst charakterisieren und wie sie von anderen charakterisiert werden:

Bei der **«direkten Charakterisierung»** charakterisieren literarische Figuren andere oder sich selbst direkt durch Urteilsäußerungen. Der Leser hat die Subjektivität der Äußerungen der Romanfiguren zu beachten.

Bei der **«indirekter Charakterisierung»** charakterisieren sich die Romanfiguren durch Gesprächsinhalte oder die Art und Weise ihres Sprechens indirekt selbst. Der Leser muss die Wesenszüge der jeweiligen Romanfiguren selbst erschließen. Beispiele:

- Lieblingsthemen.
- Lieblingswendungen.
- Gespräch über Kunst, Politik usw. als Ansichtsäußerung.
- Gespräch über Geschehnisse der Erzählhandlung als Urteilsäußerungen.
- Anteilnahme am Gespräch.
- Satzmuster (z.B. knappe Sätze: Militär!).
- Zitate, Sprichwörter.
- Wortschatz (z.B. restringierter Code: soziale Unterschicht).
- Dialekt.
- Berufssprache.

Man sollte darauf achten, ob im Laufe des Werks Veränderungen des Verhaltens oder des Charakters auftreten. Wenn man den Zusammenhang des Werkes nicht aus den Augen verliert, sieht man, dass nicht alle Gesichtspunkte für die Charakterisierung der Person gleich wichtig sind, dass man im Aufsatz auf manche mehr, auf andere weniger Gewicht legen muss. Es spart unnötige Arbeit, wenn man seine Beobachtungen und die gefundenen Textstellen gleich mit einem Quellenvermerk versieht (vgl. Zitieren).

Eine Charakteristik ist ein argumentativer Text. Alle Behauptungen, die man über eine Figur aufstellt, müssen begründet, d. h. in der Regel durch eine oder mehrere Textstellen belegt werden. Auf korrektes Zitieren ist dabei besonderer Wert zu legen.

Eine große Gefahr beim Abfassen von Charakteristiken besteht darin, in eine Art Inhaltsangabe zu verfallen und gewissermaßen «am Text entlang» Charaktereigenschaften der Personen aufzuzeigen. Das führt in den meisten Fällen zu unnötigen Wiederholungen.

Nicht aus einer Wiedergabe des Textinhalts sollen Charaktereigenschaften abgeleitet werden, sondern die Charaktereigenschaften sollen festgestellt, erläutert und schließlich durch Textbelege gestützt werden.

Zusammenfassung

In einer literarischen Charakteristik wird die Eigenart einer Figur in einem poetischen Werk dargestellt. Gegebenenfalls muss auch ihre Entwicklung im Werk dabei erfasst sein. Dazu ist es nötig, die Informationen, die der Text vermittelt, zu sammeln, zu ordnen und zu werten. Man muss dabei aber unterscheiden zwischen:

- der unmittelbaren Darstellung der Figur (durch den Erzähler);
- der zwangsläufig subjektiven Selbstdarstellung der Figur;
- den (möglicherweise auch subjektiven) Aussagen anderer Figuren des Werks über die Person.

Die literarische Charakteristik fordert keine beschreibende, sondern eine argumentierende Darlegung. Alle Feststellungen sind sorgfältig durch Textbelege zu untermauern. Auf richtiges und sinnvolles Zitieren ist besonderer Wert zu legen. Immer ist zu prüfen, aus welcher Perspektive die Figur gesehen wird und mit welcher Absicht sie auf eine bestimmte Weise dargestellt wird. Es soll nicht eine Aufzählung von Charaktereigenschaften gegeben werden, sondern eine Zusammenschau und Gewichtung dieser Eigenschaften. Das Wesentliche muss herausgestellt werden. Die Zeitstufe ist das Präsens.

УДК 821.133.1 32

Михилёв А. Д.,
д-р филол. наук, профессор кафедры,
ЧНУ им. Петра Могилы, г. Николаев, Украина

ЖАНР «L’AUTOFICTION»: ЛИТЕРАТУРА ИЛИ ФИКЦИЯ?

Жанр «l’autofiction» (автовымысел, автофикция) на рубеже XX–XXI вв. стал одним из ведущих жанров французской литературы,

среди многочисленных представителей которого наиболее известными являются такие писатели, как Herve Guibert, Marguerite Duras, Philippe Sollers, Guillaume Dustan, Philippe Forest, Dan Franck, Alexandre Jardin, Camille Laurenc, Cristine Angot.

Начало теоретическому осмыслению этого жанра, еще до его массивного вторжения в литературную жизнь Франции, положил Серж Дубровски, который определил автофикцию как «вымысел (fiction) строго реальных событий и фактов. Можно сказать, автофикция означает передоверить язык приключения приключению ничем не стесненного языка».

Одним из ярких представителей этого жанра Тьерри Гишар дает следующее определение автофикции: «В большинстве своих книг автор в самом деле выводит на сцену одноименного персонажа, который придает рассказу обманчивую видимость. Это похоже на автобиографию, это имеет привкус автобиографии, но это вымысел».

Наиболее краткая дефиниция этого жанра принадлежит румынскому писателю Думитру Тсепенеагу: «Автофикция – это автобиография с элементами другого мира».

По сути дела все теоретики сходятся в том, что автофикция – это свободная смесь автобиографических элементов писателя (что обуславливает присутствия Я-повествователя) и элементов ничем не ограниченного вымысла/ фантазирования автора. Подобная техника, казалось бы, открывает широкие возможности для расширения содержательно-смыслового пространства романа (он является ведущей повествовательной формой для авторов этого жанра), для создания оригинальной философско-поэтической миромодели.

К сожалению, жанр автофикции во французском варианте оказался неудачным гибридом, отмеченным печатью откровенного нарциссизма, натуралистического физиологизма, формалистического изыска и содержательной пустоты.

Как справедливо считают известные критики Пьер Журд и Эрик Нолло, автофикция не может считаться романом, поскольку речь идет о событиях, взятых из жизни автора, которые рассказаны от первого лица. В то же время тем более нельзя говорить об автобиографии, поскольку автор не придерживается правды и оставляет за собой полную свободу интерпретировать автобиографические факты и выдумывать. То есть автор одновременно является и не является повествователем. Подобный жанр, иронизируют критики, представляет для наиболее раскрепощенных писателей определенное преимущество, поскольку позволяет им рассказывать почти все, что приходит им в голову.

Так, например, один из видных представителей этого жанра Гийом Дюстан характеризуется французской критикой как создатель «школы

болтовни» (parotage). Стиль этот одновременно является жанром, техникой письма, философией и образом мышления и требует от своих авторов строгого следования определенному правилу: писать, как говорить ни о чем и обо всем, подобно подростку, от нечего делать болтающему по телефону со своим приятелем. Без всякого порядка можно говорить о жизни, о смерти, о своем гардеробе, о своем запоре, об обществе, о списке поручений, о Боге, маме, всемирной истории, о пельменях в полдень, о поп-музыке, о последнем футбольном матче, новой подруге и т. п. Предпочтительные темы этой школы – ночные клубы, секс, англосаксонская популярная музыка, гомосексуализм, расизм и мультикультурализм.

Ряд авторов этого направления использует близкую по духу и форме технику, получившую название «автоглубибульга» («autogloubiboulga») или «клог» («kloug»),

суть которой заключается в том, чтобы говорить о чем бы то ни было так, чтобы не сказать прямо о том, что станет с тем, о чем говорится, но при этом говорить с любовью, песнями и намеком на Лакана.

Стиль этот (особенно у Камилы Лоранс, Гийома Дюстана, Бернара-Анри Леви и Кристин Анго) тяготеет к поглощению многих понятий и явлений культурной продукции из литературной, артистической, психоаналитической, музыкальной сфер с последующей их трансформацией при помощи техники «пустословия» («patouille») в многозначительную претенциозность и манерничанье.

Это выражается в использовании игры слов и каламбуров (при условии, что они абсолютно не смешны), всевозможных клише, причем обязательно подаваемых «во второй степени», что означает говорить ни о чем, но с многозначительно понимающим видом. Это позволяет авторам, по мнению уже упоминаемых П. Журда и Э. Нолло, «говорить глупости в полном спокойствии сознания, поскольку это говорится «во второй степени».

Характерной чертой этого стиля являются также пространные описания физиологически и психологически непристойных явлений, смакование сортирных сцен (клозетный натурализм), в чем особенно отличается Кристина Анго (романы «Другие», «Инцест», «Леонор, всегда»), «знаменитая оптовая торговка требухой», по хлесткому замечанию П. Журда и Э. Нолло.

В целом же можно сделать вывод, что громко заявивший о себе жанр «l'autofiction» в процессе своего развития проявил себя отнюдь не как некое обновление современной литературы, а скорее как свидетельство ее деградации и в содержательном, и в художественно-эстетическом плане. «Автовымысел» превратился в своего рода очередную претенциозную и пустую фикцию.

Ибо нет никаких оснований говорить о художественно-эстетических достоинствах литературы, основными чертами которой являются: предельно ограниченный словарный запас (в пределах 500 слов); сведенное до минимума персонажная система, в идеале тяготеющая к двум персонажам – он и она; малособытийность (одна встреча, в крайнем случае одна разлука); более чем скромная обстановка (комната, пиццерия, кафе); абзацы в среднем в три строки; отсутствие кавычек в диалогах и отсутствие сложных фраз при обилии фраз номинальных.

И главное, отсутствие сколько-нибудь значительных идей в произведениях этого жанра.

УДК 372.881.1

Мозолевська А. С.,
канд. філол. наук, доцент (б. в. з.),
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

L'APPRENTISSAGE DE L'INTERCOMPRÉHENSION DES LANGUES ROMANES DANS LE CONTEXTE UKRAINIEN

La mondialisation et l'intégration européenne obligent à reconsidérer le rapport aux langues et aux principes de leur enseignement. A nos jours, le plurilinguisme est devenu une nécessité pour les individus, comme pour les sociétés ou les administrations, la connaissance de plusieurs langues est indispensable pour la réalisation de la communication internationale et de la réussite professionnelle. Dans cette perspective, l'intercompréhension entre langues apparentées représente une modalité nouvelle des échanges humains.

Le terme « intercompréhension » est souvent associé au phénomène qui s'observe lorsque les personnes parlant de différentes langues communiquent entre elles tout en gardant leur propre langue. Par la plupart des spécialistes l'intercompréhension est définie comme une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre. Ce n'est que récemment que la didactique des langues étrangères s'est intéressée à l'intercompréhension et aux avantages qu'elle présente pour l'enseignement des langues. Les travaux du Conseil de l'Europe ont fait émerger, dans le courant des années 90, la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle, qui naît d'une didactique mettant les langues en contact. Selon Raphaële Fouillet l'intercompréhension offre de plusieurs avantages dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères: elle permet d'abord une extension

considérable du répertoire linguistique et culturel des apprenants et représente un gain important en termes d'économie de temps et d'énergie dans l'apprentissage des langues. Elle représente une approche plurilingue à l'apprentissage, ainsi qu'une pratique didactique pour le développement de la connaissance linguistique et valorise également toutes les langues, en parfaite adéquation avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues.

Actuellement il existe un nombre considérable des projets pédagogiques qui visent l'intercompréhension des langues de familles différentes (langues romanes, germaniques, scandinaves). Mais les différentes sources consultées montrent que cette méthodologie est peu utilisée voire ne pas utilisée dans le contexte des pays slaves. Par conséquent les méthodologies actuelles ne sont pas adaptées au public ukrainien et on reste à part de cette tendance progressive qui facilite l'intégration des individus dans le monde plurilinguistique contemporain. La didactique de l'apprentissage des langues apparentées et de l'intercompréhension des langues romanes dans le contexte du milieu linguistique ukrainien est donc un domaine peu analysé. L'intérêt à ce domaine est avant tout motivé par la situation actuelle dans le pays – au cours des dernières années on a vécu des changements politiques et économiques importants qui permettent à l'Ukraine de s'intégrer dans l'espace commun de l'Union Européen. On croit qu'il est possible d'élaborer une méthodologie précise pour la réalisation des cours d'intercompréhension qui se basent sur les principes des programmes européens (ICE (InterCompréhension Européenne), Eurom5, Euromania etc) et à la fois adaptés aux besoins spécifiques du milieu linguistique ukrainien. Les cours permettront aux étudiants non seulement se familiariser avec cette méthodologie assez originale pour eux mais aussi d'intégrer les domaines suivants des langues concernées: connaissances générales et culturelles, connaissances comportementales et situationnelles, connaissances pragmatiques phonologiques, grammaticales et lexicales.

УДК 378.147:808.82](043.2)

Пігерова Н. А.,

*старший викладач кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

СПОСОБИ МОТИВАЦІЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ХУДОЖНІМ ТЕКСТОМ НА УРОКАХ З ДОМАШНЬОГО ЧИТАННЯ

Особливістю нашого часу є те, що наші студенти різного віку не люблять читати.

Вони вважають цей процес нудним і нецікавим. І замість цього шукають можливість замінити читання відеоматеріалом. Тому втрачається цілий розділ у способах і можливостях здобуття навичок комунікації. Тому завдання вчителя полягає в тому, щоб зробити роботу з іншомовним текстом цікавою і змістовною. Саме читання текстів розвиває мислення учнів, допомагає набути вміння відчувати мову, її явища, розуміти її взаємопов'язану ієрархічну структуру і передбачати, вгадуючи інтуїтивно нові, до цього не відомі індивідууму мовні явища. Інформація, яку отримує учень з іншомовних текстів, формує його світогляд. Розумова робота, яка виконується читцем, розвиває мовну здогадку, самостійність у подоланні мовних та смислових труднощів. Читання допомагає краще оволодіти мовним матеріалом, закріпити цього та накопичити. Однак, не слід забувати, що читання тісно пов'язане з іншими видами мовленнєвої діяльності: письмом, аудіюванням, мовленням. Треба навчити студентів застосовувати читання для засвоєння мовного та лексичного матеріалу, та як джерело інформації.

Роботу над текстом можна поділити на три основних етапи: підготовчий етап, коли увага студентів націлюється на тему тексту, через співбесіду про інформацію, з якою вони ознайомляться, читаючи текст; основний етап, коли саме виконуються вправи, що мають за мету формування комунікативних навичок студентів; та завершальний етап, коли кожен має показати результат своєї праці.

Коротко оглянемо можливі напрямки такої роботи у класі.

1. Етап підготовки до читання. *П'ять речень*. Ми пишемо текст з п'яти речень. Потім, у великій чи невеликій групі, ми обговорюємо та опрацьовуємо п'ять тверджень щодо цього тексту. Серед поданих речень є інформація, що відповідає змісту тексту, і така, що є відмінною, і така, що можна отримати, розмірковуючи над інформацією, яка подана в тексті. Учні висловлюють свою думку по кожному з речень, обґрунтовуючи свої відповіді.

2. Основний етап. *Перечитування*. Перечитування є ефективним способом розвитку у дітей умінь розуміння змісту тексту при читанні. Воно фокусується на чотирьох основних навичках: прогнозування; роз'яснення; аналіз; робити висновки. Це повинно бути розроблено за підтримки середовища читання, яка слугує моделлю для наступних ідей: передбачення; самодослідження, пошук зв'язків із власною реальністю, зі текстом, з світом; вміння використовувати слово; саморегування; узагальнення; оцінювання.

2.1. Прогнозування, передбачення. Йдеться не про здогадку щодо сюжету книги, як тільки ви бачите обкладинку. Протягом читання змісту можна передбачити, про що буде йтися в наступному розділі, абзаці чи фразі.

Деякі класні заходи: передбачення, що буде розглядати текст (або його частину) від: ключовий образ; зовнішність героїв та назву; зміст наступного абзацу; використання заголовків глав або частин; розповісти про передбачення використовуючи фразу так: «Я думаю, що цей текст буде розвивати історію / буде зосереджений на тому, що ... (подані у завданнях ідеї формування, речень організовує викладення роздумів учнів); створити список слів, які можуть з'явитись у тексті; створити слово «хмара» з першої сторінки або абзацу тексту та спробувати визначити, який його зміст.

2.2. Аналіз. Це спосіб, коли не вчитель, а учень, генерує питання про текст. Розуміння цього проявляється шляхом розробки питань, а не відповідей на них.

Деякі рекомендації: працюйте над невеликими фрагментами тексту, перш ніж робити це з повним текстом. Почніть з абзаців або навіть з фразами; створюйте всі можливі питання. На початку з'являться найбільш очевидні, а вже поступово з'являться і складніші; переконайтеся, що діти знають відповіді. Ми можемо зробити невеликий конкурс; діти можуть створювати відповіді та запитувати на які питання вони відповідають.

2.3. Висновки. Існує безліч заходів для того, щоб зробити висновки та переказ.

Деякі приклади: використовуйте заохочувальні слова та питання, щоб забезпечити тривалість розповіді та її більш повну оглядовість: коли це змінило зміст? Які слова слід вилучити або використати? Напишіть оголошення про книгу; напишіть резюме вмісту журналу; напишіть історію шістьма словами; підбивайте підсумки на 100 слів, 50 слів,

2.4. Роз'яснення. Використання фільмів для роботи пам'яті: ми можемо використовувати короткий фільм або фрагмент короткої плівки; кожного разу ми зупиняємо фільм, і запитуємо дітей про персонажів, послідовність та взаємопов'язаність цієї історії; ця діяльність може бути розширена завдяки тому, що студентам можна дати завдання написати сценарій власних фільмів; фільми, які діти не бачили, є більш ефективними для цієї діяльності.

3.1. *Завершальний етап.* Поставити себе на місце персонажа. Ми можемо використовувати такі ресурси, як: Вокі: помістити обличчя та голос людини; Animo Dome: висловлювати та записувати думки про будь-який символ у книзі.

3.2. Створити інтерактивний плакат з вчителями Glogster. Можливий зміст інтерактивного плаката: резюме книги; авторське повідомлення; інформаційний плакат або запрошення на читання книги; приклад: презентація на Марію Бенедетті

3.3. Зміна формату тексту: ми даємо учням фрагмент тексту і просимо малювати те, що було описано в ньому; тоді вони зможуть

порівнювати свої малюнки з тими, які зробили їхні колеги, розповідаючи про відмінності та пояснюючи причину для них.

3.4. Слова, які я знаю. Замість того, щоб просити дітей виокремити або позначити слова, які вони не знають про текст, ми можемо попросити їх вказати всі слова, які вони знають: бачення того, що вони вказали більшу частину тексту, може дати їм впевненість. Це покаже їм, що це набагато більше того, що вони не знають, оскільки деякі слова, які вони не знають, це ті, які з'являються без маркування; коли вони це зроблять, ми попросимо їх встати з крісел та рухатися навколо класу, питаючи своїх одногрупників, про слова, які вони не знають. Приблизно через п'ятнадцять хвилин (і поки кожен зможе поговорити з усіма), вони будуть шукати в словнику слова, яких вони ще не знають; ця діяльність дуже добре працює з кооперативними та спільними групами та допомагає розвивати незалежність та сприяти співпраці.

УДК 378.016-047,36:811.124](043.2)

Попова Л. Г.,
*старший викладач кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

МОНІТОРИНГ, ЯК УМОВА ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ

Моніторинг – це постійне спостереження за якими-небудь процесами для оцінювання їхнього стану і прогнозування розвитку.

Викладач латинської мови стикається під час навчання латини з чималими труднощами. У низці причин, які негативно впливають на якість навчання, знаходяться недостатня кількість годин, низька популярність мови порівняно з сучасними мовами, відсутність попередньої підготовки у студентів, оскільки латина у середній школі не викладається. Зазначені причини сприяють зниженню мотивації і відповідно погіршенню якості знань студентів.

Наявність проблеми спонукає до пошуку шляхів вдосконалення організації навчального процесу, аналізу сучасних досліджень у галузі педагогіки. Численні публікації повідомляють, що одним з умов ефективності навчання є використання моніторингу, тому автор вирішила протягом поточного навчального року провести експеримент, щоб переконатися, чи це відповідає дійсності.

Експеримент проводився наступним чином:

– були розроблені контрольні-вимірні матеріали з граматики та лексики;

- регулярно проводилися контрольні заходи;
- коефіцієнт засвоєння розраховувався за формулою: коефіцієнт засвоєння = кількість правильно виконаних завдань поділена на кількість усього виконаних завдань та помножена на 100 %;
- виставлення підсумкової оцінки через підсумковий зріз знань за результатами контрольних робіт та оцінки за іспит (залік);
- оцінка ефективності дослідження.

Критерії оцінювання були такими: 90–100 % – відмінно, 82–89% – дуже добре, 75–82 % – добре, 60–74 % – задовільно.

Основу моніторингу склали циклічність та особистісно-орієнтований підхід у навчанні.

Під час експерименту результат студента порівнювався з його попереднім результатом і таким чином виявлялася динаміка його зросту. Такий персональний підхід дозволяв побачити індивідуальні успіхи або їхню відсутність. Аналіз результатів дозволяв коригувати методичні прийоми.

Порівняння результатів підсумкового контролю у групі, де здійснювався моніторинг і де не здійснювався, виявилось на користь моніторингу:

Група, де здійснювався моніторинг	Група, де не здійснювався моніторинг
Середній бал – 91	Середній бал – 72

Однак, слід вказати і на недоліки цього методу, він збільшує обсяг роботи викладача і є трудомістким.

У цілому проведене дослідження підтвердило ефективність моніторингу для покращення якості навчання латинської мови.

УДК 378.016:811.134'36'373(7/.8)(043.2)

Стодолінський Д. І.,
старший викладач кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

НОВИНИ ІСПАНОМОВНОГО СВІТУ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗШИРЕННЯ ЛЕКСИКИ ТА УДОСКОНАЛЕННЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИКІВ

В процесі вивчення іспанської мови один з найважливіших чинників розширення лексики та удосконалення граматичних навиків студентів є подання новин іспаномовного світу як одного з аспектів культурологічної складової вивчення мови. Адже ознайомлення студентів з актуальними проблемами іспаномовних країн знаходиться у прямій залежності з практичним застосуванням мови, особливо зважаючи на те, що їх, крім власне Іспанії, налічується ще з два

десятки. Саме цей факт надає викладачу та студентам необмежені можливості використання новин з вищезазначеною метою.

Існує декілька варіантів використання новин для ефективного досягнення цих цілей. Один з них – це подання новин самим викладачем в контексті лексичної або граматичної теми, що вивчається. Наприклад, працюючи над минулим часом, викладач може подати якусь новину саме в цьому часі, або дати завдання студентам підготувати до наступного заняття інформацію, користуючись саме цією граматичною формою. При цьому викладач може обмежити студентів однією країною, наприклад, Аргентиною, або певним регіоном, наприклад, Центральною Америкою, або надати студентам можливість самим обирати країну. Викладач також може визначити тематику новин або загальний напрямок інформації. Під час подання новини студенти повинні зрозуміти її, викладач або презентант новини ставить питання щодо змісту останньої з метою перевірки такого розуміння, а потім цю новину можуть переказати інші студенти. При використанні новин у граматичних цілях звертається увага, в основному, на правильне вживання, наприклад, минулого часу.

З метою вивчення лексичного матеріалу новини доцільно подавати з підготовленим глосарієм. Нову лексику можливо заздалегідь надрукувати на окремих аркушах та роздати студентам, або подавати лексику паралельно з викладенням змісту новини. Подібну методику треба запропонувати також студентам, коли новину презентують саме вони. Але у такому випадку викладач має бути готовим до того, щоб доповнити інформацію іншими матеріалами, наприклад, відео, або прокоментувати новину, посилаючись на подібні події в інших країнах. Тематичні новини доцільно подавати під час вивчення конкретної лексичної теми, таких як політика, спорт, охорона довкілля, etc. Головна вимога у такому використанні новин полягає в тому, що студенти мають володіти певним базовим словниковим запасом із зазначеної тематики.

Буває так, що зовсім коротка інформація може стати поштовхом до більш розширеного контенту. Так, наприклад, новина студента на одному з уроків про те, що 23 квітня відбувся Міжнародний день книги, переросла у справжній інтерактивний культурний міні фестиваль, оскільки вищезгадана дата має особливе значення для Іспанії, та особливо для молоді Барселони та Каталонії взагалі. Адже саме цього дня вшановують великого Сервантеса, влаштовуючи публічні читання його творів, саме в цей день відбувається вручення літературної премії імені Сервантеса, а для каталонської молоді це ще й день Святого Джорді, День закоханих, коли, у відповідь на подаровану дівчині троянду парубок отримує не що інше, як книгу. Така традиція тісно пов'язана з красивою каталонською легендою про

Святого Георгія, який переміг страшного дракона та визволив з полону принцесу, подарувавши їй троянду та отримавши у відповідь книгу. Тож після короткої новини студентам було запропоновано інтерактивне дидактичне відео про День книги в Барселоні, а також відбулися: дискусія щодо життя та творчості Сервантеса, полеміка щодо друкованої та електронної книги, інтерактивне аудіо слухання вищезгаданої легенди та online репортаж про вручення премії імені Сервантеса. Таким чином, студенти мали можливість здійснити культурний екскурс в події того дня та віртуально взяти в них участь. А все почалося з короткої новини.

Таким чином, новини є невід'ємною складовою дидактичного процесу, вони можуть використовуватися для розширення лексичного матеріалу, відпрацювання граматичних тем та диверсифікації методів викладача. Але одночасно вимагає від останнього всебічної інформованості та наявності широкого арсеналу інтерактивних матеріалів та дидактичних розробок.

УДК 378.013.83.016:81'243](043.2)

Чернявська О. К.,
викладач,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДОРΟΣЛИМ

Останніми роками все більше дорослих людей проявляє інтерес до вивчення іноземних мов. Він пов'язаний із бажанням розвинути у кар'єрі, можливістю подорожувати та налагодженням наукових та культурних зв'язків. Навчальна діяльність дорослої людини суттєво відрізняється від такого студента чи учня середньої школи. Специфіка навчання дорослих визначається їхнім життєвим досвідом, рівнем достатку, соціальним статусом, моральною зрілістю.

Здебільшого дорослі, які вивчають іноземну мову, є надзвичайно вмотивованими, вони вже мають певний багаж знань, умінь та навичок, а також достатньо терпіння і наполегливості в опануванні нового матеріалу. Але водночас існує низка негативних факторів, притаманних саме навчальній діяльності дорослих: брак часу, страх помилитися чи виглядати «несолідно», менша психологічна гнучкість у порівнянні з учнями та студентами.

Сучасна андрагогіка пропонує різні варіанти підходу до навчання іноземних мов дорослих. Так, Р. Єфімова вважає, що неможливо нав'язати дорослій людині бажання вивчати новий матеріал. Отже,

лише ті, хто мають перед собою мету (виїзд за кордон, кар'єрні досягнення, тощо) будуть ефективно навчатися. Також, дорослі мають отримувати в першу чергу ті знання, які вони застосовуватимуть на практиці. Доросла людина повинна мати можливість застосовувати отримані знання в реальному житті, а також періодично повторювати вивчений матеріал. У процесі навчання дорослих слід враховувати їхній досвід. Якщо нові знання не узгоджуються з тим, що людина вже знає, вона, на думку Р. Сфимової, підсвідомо налаштовується на те, щоб ці знання відкинути. Навчаючи дорослих, варто забезпечити неформальну обстановку, а також уникати «оцінювання».

У свою чергу, О. Леонтьєв сформулював загальні принципи засвоєння іноземної мови які мають бути застосовані при роботі із дорослою аудиторією: комунікативний, когнітивний та особистісний. Дотримання комунікативного принципу забезпечує спілкування як систему цілеспрямованих і мотивованих процесів, в ході якого відбувається взаємодія людей. Когнітивний принцип передбачає оволодіння мовою як «будівельним матеріалом» картини світу. Його реалізація передбачає створення ситуацій реального спілкування, врахування індивідуальних стратегій і стилів слухачів, їхніх зацікавлень. Особистісний принцип відповідає за перенесення навичок та вмій, отриманих у процесі навчання, на реальне спілкування.

Науковцями пропонуються різні шляхи підвищення ефективності навчання іноземних мов дорослих. Так, Е. Рижикова наголошує на пріоритеті самостійного навчання, принципі спільної діяльності, опорі на досвід, індивідуалізації, системності і контекстності.

Так, Г. Калініна пропонує формувати навчальні групи із врахуванням різних пізнавальних стилів дорослого контингенту учнів (навчання іноземних мов має включати соціокультурний компонент, необхідний для підвищення мотивації учнів і формування готовності до міжкультурного спілкування) і здійснювати навчання іноземної мови дорослих у формі ділової гри. Поряд з традиційним лінгвістичним тестуванням, Г. Калініна пропонує також проводити психологічне анкетування для з'ясування оптимальних форм і методів навчання іноземних мов. Доцільно також пропонувати пробні заняття з використанням різних технологій навчання для визначення найбільш ефективного стилю вивчення іноземної мови, а також максимально використовувати в процесі навчання аудіовізуальні, автентичні матеріали, комп'ютери, Інтернет та мультимедійні засоби.

Таким чином, специфіка навчання іноземних мов дорослих має бути врахована викладачем у процесі підготовки і проведення заняття. Завдяки цьому очікування слухачів будуть виправдані, а цілі заняття досягнені.

Мова, література, культура – нові тенденції у вивченні та викладанні

УДК 821.111(73)

Старшова О. О.,
канд. філол. наук, доцент кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

CONTEMPORARY SPATIAL THEORIES FOR THE STUDY OF LITERARY NEW YORK

The paper focuses on New York as a place of transfer and such a location that represents American nation itself and its ideologeme. The city functions as a border in the third space, which is not literal, but created by migratory consciousness. Those who come through New York often move westward and northward: crossing the Atlantic or getting to it from the rural agrarian South. Besides, the city becomes an evidence of historical and technological changes as shown in the works of Washington Irving and Henry James, it serves as a transit point to the New World for millions of immigrants (Henry Roth *Call It Sleep*), it embodies the trauma of America in its recent visions (J. S. Foer *Extremely Loud and Incredibly Close*). The significance of New York for the American nation lies in the outburst of culture and experimentation along with traditionalism and planning, in the acute pain of loneliness and homelessness along with the heroism of the frontier and pilgrimage. The goal of the project is to define New York mythology as it is embodied in its small loci such as the Times Square, Central Park, Washington Square, etc. and as it is represented in literature and visual arts. This small loci perspective in the discourse of cultural mythmaking opens new vistas to the discipline of literary criticism.

Urban landscape of New York functions as a specific semantic code that expands into the horizontal dimension of the story and vertical one of the history and myth. The latter forms the third space, some mental unity symbolical for the country as a whole and for the particular region. The most vivid elements of urban landscape are architecture and street plans along with the locality of the administrative and cultural center, industrial parts and the suburbs, etc. One of the strategies of the suggested research is to find out how these elements are inscribed into the texts, how urban discourse functions within different historical, psychological, mythological and stylistic contexts, how landscape poetics is formed.

While the research of textual strategies is indispensable for modern literary criticism, intermediary approach amplifies the significance of literature as a part of cultural studies. New York lies on the physical border as well as the study of this city text lies on the interdisciplinary border of urban sociology, planning, geography, etc.

We get the view of New York as a hold of American values from the outside, from the perspective of European countries. Besides well-known F. G. Lorka (Spain) and E. M. Remarque (Germany), the works of modern Ukrainian (Vasyl Makhno in his poetry substitutes city landscapes with the water imagery, that washes the place) and Soviet writers such as V. Mayakovski, I. Ilf and V. Petrov will make a valuable contribution (I. Ilf and V. Petrov's *Little Golden America* has been recharged recently with the series of TV programs on Russian TV created by high-profile Russian journalists I. Urgant and V. Pozner).

There are some reasons for the popularity of New York city text: one lies in general interest to the urban space since it is the natural habitat for many modern young people, the other is in recognisability of the places we consider and analyse. The fact is there are lots of common images of New York that proliferate in films, sitcoms, TVseries. Thus, the objective of this project is to investigate what lies behind, which cultural history nourishes the location, how deeply American it is and takes in the founding spirit of the country, what associations it brings about besides Places-to-Go, Places-to-See, Places-to-Dine and other consumer's delights.

УДК 821.111.

Запорожець Г. В.,

*канд. пед. наук, доцент кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

WRITING OF WILLA CATHER IN AMERICAN PROGRESSIVE ERA

The period in the history of the USA between 1890s to 1920 is known as a progressive era. The American society was being reshaped and transformed by two dramatical cultural shifts at this time. First, this was now a mass immigrant culture. During the last decade of the nineteenth century and the first of the twentieth, vast numbers of migrants, mainly from eastern and southern Europe, arrived to transform America. Second, old Victorian values (of class and marriage of the role of women) were

ruined by a rapidly changing economic order. The twenties century witnessed new technological consumerism – advertising, the cinema, the department store, the car, magazines: which dramatically changed the life of people.

It was also the time when Willa Cather consistently turned her attention to the past, imagining the lives of the Western United States frontier of which pioneer and eastern European immigrants in books such as *O Pioneers!* (1913), *My Antonia* (1918). Willa Cather (1873–1947) is the exemplary instance of a female author castigated for disengagement from the contemporary works. Her novels of the 1920s and 1930s (*Death Comes for the Archbishop*, *The Professor's House*, *Shadows on the Rock*) occupied a geographical and temporal space that seemed far from American modernism's great subject, the accelerating futurity of the city. Cather instead wrote of the nineteenth-century Catholic missions in Mexico, of seventeenth-century French Canada, of the ancient civilisations on Mesa tablelands.

Cultural transmissions is one of Cather's great subjects. The early works traced the migration of central Europeans to the Midwestern prairies. Cather's other great topic is the relationship between (female) self and landscape. Most readers know Cather as the pioneer novelist; her early famous work, *O Pioneer!* and *My Antonia*, are representations of the settlers who populated the Midwest at the end of the nineteenth century. Each novel positions a heroine at the centre of a narrative of settlement; each follows the territorial expansion of the United States into the 'empty' Great Plains, appearing to celebrate the heroic virtues of endeavour, steadfastness, and sheer brute determination. Cather is credited with grafting these stereotypical masculine pioneer virtues onto narratives of the female life. But Cather's exploration of the relationship between the land and the female subject is more complex than simple insertion of a heroine into male plots. Her early fiction insistently maps the interdependence of humankind and landscape. Cather may be called the first woman to establish a fictional language of womanly American landscape.

Cather's landscapes are markedly different from those imagined by earlier, usually male, creators of the written American landscape. Landscape in Cather's fiction, though, reverses this figurative pattern by acting upon the self. Even in the pioneer novels we find alongside a celebration of the transitive actions of the settlers an exploration of the symbiosis of female settler and landscape. In one of Cather's most renowned sentences, the last line of *O Pioneer!*, the protagonist achieves an ecological fusing with the earth itself. Fortunate country, that is one day to receive hearts like Alexandra's into its bosom, to give them out again, in the yellow wheat, in

the rustling corn, in the shining eyes of youth!’ the recycling action of the earth, taking in the dead body to provide further nourishment for future generations, here provides the template for a near-mystical vision of the interpretation of humankind and nature.

For Willa Cather, to read her culture and history was to read its many spaces. Cather’s historical imagination was mainly geographical. She understood America’s past times in terms of the different spaces inhabited and constructed by civilisations such as the Pueblo Indians or the French colonists of Québec. The shaping of her narratives was also governed by dramatic geographical paradigms: contrasts between city and wilderness that greets her pioneers and the settled farmland they bequeath to their children. Cather re-mapped her nation, creating conjunctions and parallels, new pathways across the vast space of America.

УДК 378.018.43:004.42:811’243](73)

Зубенко Т. В.,

*канд. пед. наук, доцент кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

НАВЧАННЯ ЛЕКСИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМІ ОСВІТИ США

Словниковий склад є найважливішим аспектом мови, яким студенти повинні оволодіти, оскільки він дійсно відіграє найважливішу роль у передачі змісту думок та висловлювань. У той же час, процес навчання словникового запасу традиційно був одним з малодосліджених областей мовної підготовки студентів вищих навчальних закладів. Технології і словниковий склад мови мають багато важливих зв’язків сьогодні. По-перше, технології надають студентам доступ до різних способів вивчення лексичного запасу англійської мови. По-друге, викладачі також можуть знайти багато ресурсів в Інтернеті, щоб допомогти своїм підопічним вивчити словниковий склад англійської мови. Наразі пропоную розглянути які технології використовують освітяни Сполучених Штатів в навчанні вокабуляру англійської як іноземної; ці технології викладачі України також можуть використовувати у своїй професійній діяльності. Найбільш потужним джерелом різноманітних мультимедійних технологій і ресурсів є веб сайт «Learning English» (<https://learningenglish.voanews.com/z/4729>), що належить американській міжнародній громадській радіокомпанії «Voice of America» зі штаб-квартирою у Вашингтоні.

Зручним і корисним у вивченні лексики є програма «Lingro» (<http://lingro.com>). Її використовують під час читання. Цей інструмент дозволяє студентам завантажувати текст, який вони читають, у програму «Lingro» і вона стає словником і може перекладати будь-яке слово з тексту, на якому зупиниться курсор, надавати тлумачення цього слова, скласти списки слів, що вивчалися, для повторного перегляду студентами.

Іншим інструментом для вивчення лексичного матеріалу є корпус сучасної американської англійської мови (<http://corpus.byu.edu/coca/>). Він являє собою електронну сукупність текстів різних жанрів створену у 2000–2003 роках корпусним лінгвістом Марком Девісом на основі текстів журналу «Time», опублікованих з 1923 року, та включає близько 520 млн слів. За допомогою цього інструменту можна дослідити і охарактеризувати будь-яке слово, знайти приклади його вживання у різних словосполученнях, порівняти його з іншими словами, визначити частоту вживання, значення у різних словосполученнях і т. д.

Соціальні медіа-додатки, такі як Facebook, Youtube, Instagram, Twitter, Tumbler, Skype, WeChat, Google+ та ін., стали дуже популярними у багатьох частинах світу. Ці ресурси також можна використовувати для вивчення словника англійської мови. Наприклад, організувати співпрацю зі студентами інших країн, створити закриті групи у соціальних мережах, в межах яких піднімати питання для обговорення проблем з тем, що вивчаються на заняттях, організувати паралельне із закордонними навчальними закладами об'єднане викладання дисциплін за допомогою блогів, організувати міжнародні проекти в позакласний час, обмін відеороликами, створеними студентами, з тем, що вивчаються. Під час такого способу вивчення словникового складу мови працює мимовільна пам'ять, яка є більш довготривалою, а головне, значно підвищується мотивація вивчення іноземної мови, що є рушійною силою у цьому процесі.

Для ефективного впровадження описаних вище технологій необхідно оптимізувати реалізацію державних програм, спрямованих на інформатизацію і комп'ютеризацію навчального процесу, створити базу даних існуючих уже ресурсів, Інтернет-інструментів та програмного забезпечення у викладанні англійської мови. Необхідно створити програми розвитку вчителів і викладачів із застосуванням сучасних інформаційних технологій, їх конструктивного аналізу, диференційованого підходу до вибору найбільш ефективних і результативних у викладанні англійської мови як іноземної, формування інформаційної культури учасників навчального процесу, розширення співпраці між вищими навчальними закладами як України, так із закордонними.

Стодолінська Ю. В.,
канд. філол. наук, старший викладач кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

THE FEMALE NARRATOR IN THE LITTLE HOUSE BOOK SERIES

The issues of various narrator models, the correlation of the author and the narrator in a literary work are under constant attention of scholars. Laura Ingalls Wilder's biography and the connection between the events of her life and the ones described in her books are a rather controversial topic in contemporary linguistic research.

The paper focuses on establishing the role of the female narrator in Laura Ingalls Wilder's books. Within the context of the research, the type of the narrator is defined and the choice of the female narrator in Laura Ingalls Wilder's children's novels is objectified. The difference between a peripheral narrator and a third-person narrator is also determined.

The children's novels of the *Little House* series portray the childhood of the pioneer girl and her family in the nineteenth century America. Books for children are often considered as the most difficult to write and it is very important to create a book which is interesting, understandable, and enjoyable for the young readers. That is why crucial attention of the author is focused on the choice of the narrator. Laura Ingalls Wilder chooses a female narrator for her books.

Through the female perspective, extremely important problems that existed in American lives in the middle of the nineteenth – beginning of the twentieth century are raised. These are social problems (the position of women in the society and the attitude to them), problems in parent-child relations (upbringing of children, relationships between members of the family), cultural problems (interactions between representatives of different cultures, cultural misunderstandings). The portrayal of the existing challenges encompasses the attitude of women to them and their viewpoint on different life situations.

Therefore, a conclusion can be made that the *Little House* books are a true chronicle of American life and of family life portrayed from the perspective of a girl who becomes older from book to book. The female narrator plays the crucial role in the portrayal of the events, because she is able to tell the story in a rather simple manner, yet, preserving the authentic background, the real cultural differences and the spirit of independence of the characters.

Григор'єва О. В.,
*старший викладач кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МІЖНАЦІОНАЛЬНИХ ВІДНОСИН У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Зміст підготовки майбутніх учителів іноземної мови до формування в учнів культури міжнаціональних взаємин передбачає розробку теоретичних основ виховання інтернаціональних якостей особистості; введення в навчальні плани та програми матеріалу, що відображає гуманістичні традиції та здобутки народів, мова яких вивчається. Реалізація такого принципу включає використання таких форм: наукові диспути з проблем культури міжнаціонального виховання учнів; організацію пізнавальної діяльності студентів через відвідування краєзнавчих музеїв, музеїв культур та власної участі у клубах інтернаціональної дружби, фестивалях, подорожах; науково-пошукову роботу з питань вивчення додаткової інформації про культуру, побут, традиції етносу, мова якого вивчається, чи інших народностей.

Педагогічний аналіз процесу розвитку національних відносин і виховання культури міжнаціонального спілкування дозволив нам розробити ряд теоретичних положень, які в своїй сукупності становлять один з блоків структури теорії виховання культури міжнаціональних взаємин:

1. Цілеспрямоване виховання ми розглядаємо як процес соціалізації особистості, організація якого покликана упорядкувати вплив на людину етносоціального середовища, формувати в ній власний позитивний досвід міжнаціональних взаємин, послабити можливий вплив на неї міжетнічних відносин.

2. Заклади освіти повинні координувати вплив на молодь, що навчається, етносоціального середовища, повідомляти їй наукові знання, націлені на формування позитивного ставлення до свого та інших народів, на виховання патріотизму та дружби народів.

3. Концепція глобальної освіти, яка впроваджується в навчальних закладах країн Європи та Америки, передбачає включення в навчальні плани шкіл таких напрямів педагогічної діяльності, як виховання в учнів інтересу та поваги до культур народів світу, досягнення розуміння загальнолюдського та специфічного в цих культурах.

4. Зміст виховання культури міжнаціональних відносин відзначається високим ступенем міждисциплінарності, де одне з провідних місць

займає вивчення учнями іноземних мов, яке повинне бути спрямоване не лише на підвищення граматичного та розмовного рівня, а й на освоєння культури надбання етносу, мова якого вивчається, на формування наукового світогляду.

5. Учитель іноземної мови покликаний створити умови для формування в учнів культури міжнаціональних взаємин, забезпечити усвідомлення учнями того, що входження у світ іншомовної культури сприяє формуванню її як суб'єктів рідної загальної культури людства.

6. Зміст підготовки майбутніх учителів іноземної мови до виховання в учнів культури міжнаціональних відносин передбачає розробку теоретичних засад формування гуманістичних та інтернаціональних якостей особистості, використовуючи можливості іноземної мови.

УДК 82.02/.09

Кот С. Ю.,
*старший викладач кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ТОПОС vs ЛОКУС: ДО ПИТАННЯ РОЗРІЗНЕННЯ ПОНЬЯТЬ В СУЧАСНОМУ ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВІ

Сучасні філологічні дослідження, що концентруються на проблемах художнього простору, характеризуються використанням великої кількості термінів та понять на позначення просторових образів. Такий поліфонізм предмета аналізу в роботах із літературознавства Ю. Пихтіна пояснює багатогранність образів простору в літературі, їх багатofункціональність в структурі художнього тексту та конкретними дослідницькими завданнями. Проте часто ці терміни змішуються, взаємозамінюються або використовуються без конкретної семантизації, що ставить дослідника перед необхідністю уточнення значення кожного конкретного терміна.

Надзвичайно активно у вітчизняному літературознавстві використовуються терміни «топос» та «локус», що застосовуються на позначення будь-якого простору, що функціонує в художньому тексті. Ці терміни можуть вживатися як синонімічні як протилежні. Один і той самий просторовий образ може називатися й топосом, і локусом залежно від його смислового наповнення. Синонімічність поданих понять може пояснюватися їх паралельним запозиченням із різних

мов, де вони володіли тотожною семантикою, так само, як грецьке *topos*, латинське *locus communis* означало «місце».

Саме на позначення місця поняття *топос* з'являється в міркуваннях із приводу природи простору Аристотеля. Водночас він є вмістилищем, де в кожного об'єкта є власна позиція й кожна частина якого є визначена та володіє певною силою. Дослідниця В. Прокоф'єва, аналізуючи проблему використання просторових термінів у літературознавчих дослідженнях, дає кілька дефініцій терміна *топос*, найбільш влучним із яких нам видається таке: *топос* – «місце розгортання смислів», яке може корелювати з будь-яким фрагментом реального простору, зазвичай відкритими і водночас має особливе значення для окремого художнього твору (або низки творів напрому, епохи, національної літератури). Більш широко вживає поняття *топос* Т. Суботіна, що розуміє його як відбиток відносин «людина-простір-культура», що зосереджується в одному просторовому образі та складається з «окремих навантажених ментальною енергією приватних локусів».

Локус як літературознавче поняття вперше з'являється в праці Ю. Неклюдова з вивчення просторово-часових відношень у сюжетній структурі російської билини, звідки його й запозичує Ю. Лотман. У його працях із семіотики простору активно звучить думка про належність героя до певного місця «*locus*'у». *Locus*'и щодо героя є функціональними полями, потрапляння у які автоматично включає героя в конфліктну ситуацію властиву цьому *locus*'у. Локуси можуть бути точковими, наприклад: дім, або лінійними – дорога. Незважаючи на те, що Ю. Лотман услід за Ю. Неклюдовим використовує написання поданого терміна латиницею, сьогодні дослідники художнього простору схильні використовувати кириличне написання терміна та оперувати ним у ширшому контексті. Локус, за визначенням В. Прокоф'євої, це просторовий концепт, що співвідноситься з культурним об'єктом реальної дійсності, має видимі або уявні межі та може мати ієрархічну структуру – складатися з підлокусів.

Можна помітити декілька тенденцій щодо використання поданих понять сучасними літературознавцями. З одного боку, поняття *топос* та *локус* розрізняють на підставі такої семантичної ознаки як відкритість/обмеженість, коли *топос* розуміється як відкритий простір, *локус* – обмежений. З іншого боку *топос* може використовуватися на позначення мови просторових відношень, що функціонує в тексті, *локус* же співвідноситься з конкретним просторовим образом, що відсилає до реальності. Як бачимо, *топос* і як поняття, й щодо описуваного ним просторового об'єкта, є дещо ширшим у порівнянні з

локусом, що може ставати складовою частиною першого залежно від закладеного в нього змісту.

В. Прокоф'єва виділяє такі категорії топосів/локусів: національні та міжкультурні, що виходять за межі індивідуальної авторської свідомості та належать свідомості всього народу та його національної літератури (наприклад: загальнолюдський локус ДІМ); локуси цивілізації та природні топоси (місто, море, степ та ін.); локуси реальні, що корелюють із реальним простором та фантастичні, уявні; індивідуальні локуси, що належать до ідіостилію письменника, а також види локусів: статичні та динамічні, горизонтальні/вертикальні, замкнуті/відкриті.

УДК 811.111

Рибачук О. Л.,
*старший викладач кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

IMPROVING EFL STUDENTS' VOCABULARY THROUGH MIND MAPPING

The abstract deals with teaching techniques providing success in students' learning English vocabulary. One of the challenges while learning a foreign language is memorizing the vocabulary. Teachers are constantly searching for effective methods, techniques, tools to teach students vocabulary, help them to become fluent in a foreign language.

Scott Thornbury stated, «Vocabulary cannot be taught, it can be presented, explained, included in all manner of associations...» (Thornbury, 2002). One of the effective ways and tools to help students learn vocabulary, contributing to enhancing the vocabulary skills is mind mapping technique. It is not a traditional way of vocabulary teaching and learning strategy. Thus, the use of mind maps to facilitate students' English language knowledge acquisition, vocabulary in particular, is the aim of the abstract.

Originated in the late 1960s by Tony Buzan, mind maps are widely used nowadays by millions of people, teachers in particular, around the world whenever they wish to use their minds effectively and creatively.

A mind map is a powerful graphic technique which provides a universal key to unlock the potential of the brain. It is a tool to stimulate both the left and the right brain in thinking for individuals and groups (Buzan, 1989). It

also improves memory. A mind map involves in work the full range of cortical skills – word, image, number, logic, rhythm, colour, and spatial awareness – in a single, powerful manner. It gives a person an opportunity and freedom to roam the infinite expanses of the brain. It can be applied to every aspect of life where an improved learning and clearer thinking will enhance human performance.

The teacher can use mind mapping in class to present or revise the vocabulary on the topic under discussion. A mind map is a kind of friendly diagram that helps a student to think, imagine, remember and revise things. The tool provides a practical approach dealing with lots of new words, as it is possible to easily create themed collections, and add new words to them wherever they thematically fit. Their radiant structure brilliantly reflects the networks connecting individual ideas with each other in our brain. Just like the brain stores information by connecting tree-like branches, learning is most effective when connections are made and structured. Mind maps reflect this. They appeal to different learning styles such as visual, kinesthetic, and encourage students to think about connections in the learning content.

Ingredients for «Mind Map Recipe» are as follows:

1. Blank paper.
2. Coloured pens and pencils, highlighters.
3. Your brain.
4. Your imagination.

In order to make a mind map it is important to know the technique. The following general steps to make a mind map are presented:

1. Start in the centre of a blank page turned sideways. Starting in the centre gives your brain freedom to spread out in all directions and to express ideas more freely. A teacher writes the main topic in the centre.

2. Use an image or picture for the central idea as the image is worth a thousand words and helps you to use your imagination. A central image helps you to concentrate, gives your brain more of a buzz.

3. Use colours throughout. Colour adds life to the map, energy to creative individual's thinking and is fun.

4. Connect your main branches to the central image. Draw sub-branches and connect them to the main branches. You draw sub-branches in order to highlight ideas connected to the main branch. You connect branches because brain works by association. It likes to link two or three things together. By connecting branches you will understand and remember a lot more easily.

5. Make your branches curved rather than straight-lined, because straight lines are boring to our brain.

6. Use one key word in a line, because single key words give your mind map more power and flexibility.

7. Use images throughout, as each image, like the central one, is also worth a thousand words.

After completion of the mind map it is necessary to sum up the work, which may encourage students to think about why the clustered particular ideas together as well as how the map has clarified their thinking. Mind mapping gives advantages for both a teacher and students. A teacher can draw a map involving students in work as it is a mutual process. Regular practice is necessary for mastering mind mapping techniques. Once students have learnt how to do it, they can apply it in their own learning process, creating their own mind maps for learning vocabulary and organize their thoughts and ideas before writing procedures, preparing presentations, and writing reports. Eventually, students gain more confidence in mastering the vocabulary. Besides, teaching and learning by mind mapping is fun and it motivates students to learn and use words regularly.

УДК 37.01.378+811.111

Сопачова В. В.,
*старший викладач кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЧИТАННЯ ПРИ ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ УНІВЕРСИТЕТІВ

У сучасному світі, коли англійська мова стає засобом комунікації, її викладанню приділяється багато уваги. Читання та розуміння прочитаного є важливою навичкою при вивченні мови та невід'ємною складовою при її викладанні. Сучасні технологічні засоби роблять викладання читання більш цікавим для студентів.

Важливою умовою при викладанні читання є автентичність текстів, тому викладач має бути тим модератором, який зможе відібрати автентичні тексти, варті уваги студентів. Інтернет дає доступ до багатьох джерел, які висвітлюють нагальні проблеми певного суспільства та світу загалом. Таким джерелом є, наприклад, сторінка Голосу Америки (Voice of America), яка публікує актуальні статті, що можуть бути використані для читання та обговорення на заняттях з англійської мови. Перевагою використання сучасних технологій на заняттях є те, що студенти та викладачі мають доступ як до текстів у надрукованому форматі, так і до відповідних аудіо матеріалів. Таким

чином, студенти можуть не лише прочитати текст, а й почути цей текст, одночасно покращуючи навички аудіювання. Існує багато сайтів, що пропонують тексти для читання, а також план для викладачів для підготовки до заняття, що сприяє більш якісному проведенню заняття. Варто відмітити такі джерела: сайт American English, BBC Learning English та Teaching English від British Council.

Іншою умовою при викладанні читання є відповідність текстів рівню студентів. Якщо текст буде занадто складним для студентів і вони матимуть труднощі при його читанні, процес прочитання тексту та усвідомлення матеріалу займе багато часу, тому обговорення тексту та перевірка розуміння прочитаного не зможе відбуватися належним чином. Якщо рівень студентів є високим, вони можуть читати літературні тексти в оригіналі та обговорювати їх. Сучасні технології дають доступ до великої кількості книжок. Наприклад, проект Гутенберг на сьогодні пропонує більше, ніж 56000 безкоштовних книжок в електронному форматі, які студенти можуть читати на своїх пристроях, знаходячись не лише в аудиторії.

Тексти для читання англійською мовою мають також відповідати віку та інтересам студентів, оскільки такі тексти залучають емоційний компонент та сприяють кращому сприйняттю інформації. Культурний компонент є невід'ємною частиною при вивченні мови, тому читання англійською має бути спрямоване на пізнання інших культур та порівняння їх з українською культурою. Саме завдяки наявності культурного компоненту та інтересу до тексту читання текстів англійською мовою стає не метою, а засобом вивчення нового.

Читання залишається невід'ємною частиною викладання англійської мови, оскільки саме завдяки читанню студенти вчаться розпізнавати та опановувати різні граматичні структури та вивчати лексику, яка є актуальною в сучасному світі. Це сприяє формуванню навичок говоріння та можливості висловити власні думки.

УДК 821.111-32

Пархоменко Е. О.,

викладач кафедри,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

SYMBOLISM IN «A CANARY FOR ONE» BY ERNEST HEMINGWAY

The works of Ernest Hemingway were always abundant in hidden symbols that could be read between the lines. The short story «A Canary for

One» is not an exception but a vivid example of Hemingway's masterful use of symbols to better convey the main ideas and messages of the story. The very title of the short story is symbolic and should be carefully considered and paid special attention to.

A canary for one. The use of the indefinite article «a» together with the pronoun «one» in the title of the short story suggests the idea of loneliness. So who was lonely in this short story? As we know, in the short story, an American lady – one of the main characters – bought a canary as a present for her daughter. They returned from their trip across Europe almost two years ago, but her daughter has been still getting over her separation from a Swiss man who she fell in love with. The young couple was separated by the American lady who deliberately sent her daughter back home to the United States. The American lady was intending to give the canary to her daughter in order to cheer her up and help her forget the Swiss man. Such a symbolic present may be interpreted in different ways.

First of all, a canary in a cage may symbolize the daughter of the American lady. Like a caged canary, her daughter is «imprisoned» at home and overprotected by her mother, she lacks independence and freedom to do what she wants to or make her own decisions. The American lady still calls her daughter «my little girl». The American lady covers the birdcage with a cloth when she thinks it's time for the canary to sleep, and takes the cloth off the birdcage when she wants the canary to sing for, she says, the bird loves the sun and sings in the sun. Similar to the way she decides when it's day or night for the bird, the American lady decides everything for her daughter – from dresses up to a future husband.

The choice of the bird – a yellow canary – adds to the symbolism of the short story. Yellow is commonly regarded to be a colour of separation. Having separated her daughter and the Swiss man who «were simply madly in love», it's not coincidental that the American lady decides to give a yellow canary as a present to her daughter. Thus, in the context of the short story, a canary becomes a symbol of separation and loneliness. Now the title of the short story, «A Canary for One», may be interpreted in the meaning of «A Canary for the *lonely* one», taking into consideration that the lonely one is the American lady's daughter.

Though not only the American lady's daughter is lonely in the short story. The Swiss man whom the American lady separated her daughter from also lost his love. It's symbolic that the American lady takes her daughter's beloved away from her and then gives a canary to her instead, as a substitute for her lost love. It's well-known that only male canaries can sing when it's their mating period. The American lady is deaf, but she has no doubt she can hear the singing of the canary, and she enjoys it. She wants

the canary to cheer her daughter up with its singing. So she gives a single male canary to her single daughter to help her forget the man she fell in love with. It's possible to conclude that a canary may as well symbolize her daughter's beloved. The Swiss man might have been the only person who could make her daughter happy forever, and now the canary is the only thing that is supposed to make her daughter happy again.

A careful reader will never run out of symbols to interpret while analyzing Hemingway's works. The symbolism in Hemingway's short stories is difficult to find at first glance, it's mostly concealed beneath the surface, like an iceberg. So one should pay special attention to every slightest detail and every short word as the author tends to hide his messages quite deeply below what seems obvious and mundane.

Проблеми перекладознавства

УДК 81'25

Аннич Р. В.,
викладач,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНІ ЗАСОБИ В РОМАНІ ГЕРБЕРТА ВЕЛЛСА «МАШИНА ЧАСУ» ЯК СКЛАДОВІ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ

Індивідуальний стиль письменника є досить складним явищем у мові та літературі. На формування індивідуального стилю впливають різноманітні фактори, а саме соціальні, політичні та історичні умови в країні та світі, втілення традицій та новаторства в творах письменника, жанрові ознаки твору, світогляд та свобода творця. Сукупність цих факторів разом створює самобутній стиль письменника, а саме, ознаки творчої манери, система і засоби художньої виразності, сукупність особливостей його творчості.

Для перекладача важливою та найскладнішою проблемою є передача повної сукупності елементів індивідуального стилю мови оригіналу на мову перекладу. Найпоширенішим способом вирішення цієї проблеми, є проведення повного стилістичного аналізу вихідного тексту для виявлення основних рис авторського стилю, частотності використання тих або інших значущих одиниць.

Індивідуальний стиль Г. Веллса є дійсно унікальним та цікавим для аналізу. Він увійшов у літературу зі своїми поглядами та творчими методами. Твори Г. Веллса написані людиною зі своєрідним колом життєвих уявлень, своїми перевагами та недоліками. Найповніше індивідуальний стиль автора розкривається через використання лексико-стилістичних засобів.

У своїх творах Г. Веллс використовує цілу низку увиразнюючих засобів, які разом створюють самобутній індивідуальний стиль автора. Одним із найцікавіших романів є «Машина часу». Український переклад здійснив М. Іванов. Серед найуживаніших стилістичних засобів виокремлюється епітети, метафори, порівняння. Епітети за своєю природою є потужними засобами в руках письменника для створення необхідного емоційного фону розповіді, вони розраховані на певну реакцію читачів. Метафора використовується для того, щоб зробити наше мовлення більш свіжим та ефективним. Порівняння

виділяє найсуттєвіші ознаки описуваного через пошук іншого, для якого ця ознака є виразнішою. Загалом, переклад цих засобів не становить суттєву проблему для перекладача, адже в українській мові існує велика кількість відповідників, що точно передають та відображають зміст оригіналу.

Найяскравішими прикладами метафори є наступні: *sun hopping across the sky*, що має переклад *сонце, яке кружляло на небі*, *eye travelled* та його переклад *шукаючи очима*, *sleep coming upon me* та його відповідник *сон, що підкрадається*, і нарешті *red tongues of the flame* – *червоні язички полум'я*. Загалом оригінал англійською мовою та їх українські відповідники повністю збігаються у значеннях, таким чином не створюючи перешкод та проблем для перекладача. Він лише добирає українські еквіваленти англійських слів.

В романі, величезна кількість епітетів. Труднощів вони майже не викликають, треба лише доцільно вибирати еквівалент аби передати той самий емоційний колорит, який він несе в оригіналі. Ось, наприклад, ми бачимо наступне *spasmodic effort* як *відчайдушні спроби*, *wild extravagant theories* мають переклад *найекстравагантніші теорії*, *slight creature* та варіант *невеличке створіння*, *sweet and liquid tongue* – *ніжна і милозвучна мова*. Досить цікавим прикладом є *black and blank future* та його переклад *майбутнє сповнене тьмниць і загадок*. По-перше, перекладач змінює частину мови епітетів в оригіналі, таким чином вони стають іменниками. А по-друге, перекладач певним чином змінює колорит та контекст. Якщо в оригіналі ми бачимо яскраво виражені негативні кольори слів *black and blank*, то вже в перекладі ці слова подаються у більш позитивному вигляді.

Якщо мова йде про порівняння, то зазвичай перекладач мусить або шукати аналог, або ж підбирати еквівалент, згідно яким відбуватиметься ототожнення значень. *Room was brilliantly illuminated* має переклад *ясно, як удень*, *face was ghastly pale* та його переклад *блідий, як мрець*, *crab-like creature*, що в перекладі відтворене як *подібна до краба істота*.

Загалом аналізуючи Г. Веллса, можна зробити висновок, що письменник досить вміло та часто використовує лексико-стилістичні засоби, окрім вищезгаданих, він використовує метонімію (*hotplate* – *гарячі страви*), оксиморон (*lifeless sounds* – *мертві звуки*), гіперболу (*horribly frightening* – *страшенно наляканий*) та перифраз (*brighter circle* – *яскраві кружальця зірки*).

У більшості випадків перекладач намагався якнайточніше відтворити лексико-стилістичні засоби. Для цього він шукав або еквіваленти в українській мові, або дослівно перекладав, якщо аналоги англійської та української мов співпадали, або ж добирив відповідники, що трохи відрізняються за прямим значенням англійських слів.

Бужиков Р. П.,
канд. пед. наук, доцент (б. в. з.),
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

INTERRELATION OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES WITH STUDENTS' PRACTICAL ACTIVITIES IN HIGH SCHOOL

One of the most important social requirements of modern society is the informatization of education. It requires a review of the experience of implementing new interactive technologies, analyzing and evaluating the possibilities of their use in the educational process. Nowadays new interactive technologies penetrate the education sphere, which allow to depart from the standard and usual presentation in the form of a slide show. The innovative aspect in the educational system and the educational process is the tendency towards the increasing of interactive technologies introduction: network, mobile and information technologies. With the new equipment there is a new form of presentation of new material with the help of interactive devices (interactive whiteboards, interactive displays) that helps to prepare students' performance or presentation in real time.

The basic principles of teaching in high school include such as scientific nature of education, accessibility and the teaching of theoretical material using modern interactive technologies, establishing trustworthy relations between teachers and students, mutual respect, the development of the individual personality of students, combining activity and creative initiatives of students with a demanding teacher's leadership and, of course, the relationship between the theory and the practical activity.

The interrelation of the theory with practical activity is traced during classes with the use of interactive technologies, situational learning methods and presentations of student scientific reports. To accomplish situational tasks, a final practical lesson is given, when students already have an idea of all the methods of analysis and can choose their own method of study.

Students consider specific situational tasks. The teacher adjusts and directs their activities. This lesson aims to teach students to make independent decisions about the application of their knowledge into practice.

The learning process accelerates and becomes more interesting for students as the use of interactive techniques makes it possible to demonstrate teaching material, make written comments over the image on the screen, add ones own ideas. At the same time, all information is recorded using such technologies can be transferred to students, stored in the memory of the media, printed, sent by e-mail.

The basis of the effectiveness of using interactive technology is software that includes a variety of features and tools. Such technologies allow you to

create video and slide presentations and help you to display situations as close as possible to real ones. They allow you to place pictures, texts, other objects that can vary in size, be copied, become transparent and return.

The use of computer models and interactive technologies in the learning process provides an opportunity to achieve positive results:

- increase of visual information amount that significantly improves the quality and effectiveness of lecturing or conducting practical classes;
- involving students into activities, taking into account their creative potential;
- the brightness of computer graphics allows you to develop visual-thinking;
- the opportunity to process a large amount of information is realized;
- conditions are created for individual research work, during which they can independently conduct their experiments, quickly check their hypotheses, establish regularities.

When conducting practical classes using interactive technology students have the opportunity to focus on the problem of the lesson, its goals and tasks that focus students on the most important and difficult moments. The teacher does not spend time writing tasks and schemes, drawing on the board. Usage of colorful and interactive resources, the ability to move and transform objects, record a sequence of actions to set the hyperlink and much more other things make classes productive and creative.

Thus, the introduction of new technologies in the sphere of education leads to the transition from the old scheme of reproductive knowledge transfer to a new, creative form of learning. One of the main tasks of modern education is to create a stable motivation for students to acquire knowledge, the other one is to find new forms and tools for mastering this knowledge through student creative decisions. Implementation of situational tasks in the educational process is very appropriate scientific training for the preparation of coursework, diploma, master's theses, as well as for further practical work of future specialists.

УДК 378.147

Бужикова Р. І.,

канд. пед. наук, доцент (б. в. з.),

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

ADVANCED TECHNOLOGIES IN HIGH SCHOOL: DIDACTIC EDUCATION OPPORTUNITIES

The rapid development of modern technologies and the global Internet requires the restructuring of the domestic education system.

For many countries, the concept of advanced technologies is no longer new. In order to reveal its essence, it is necessary to consider the process of developing new approaches to educational services, which includes the following aspects: knowledge, technology, training, teacher, profession, etc.

Ten years ago in our country the main source of knowledge for students was a teacher or printed teaching aids. Unfortunately, even today, many of our learners believe that their knowledge depends primarily on the teacher, and not on them themselves, but on purposeful continuous self-work.

So, by refining the concept of advanced technologies, we note that this is the creation of a flexible and open, interactive learning environment with the help of a world wide open source. Advanced technologies can provide the highest level of education that meets the requirements and capabilities of the present, will allow young people to adapt to a rapidly changing environment, will ensure the transition from book content to active one.

The development of information technologies has changed the role of teachers and students as participants of the educational process, as well as the appearance of new teaching methods, directed to the individual-oriented education of each student.

The classical didactic principles in the traditional system of teaching include the principles of science, systematic view point and consistency, the connection of theory with practice, the clarity of learning, consciousness and activity, the availability and duration of knowledge. All these principles are interconnected and interdependent, complete each other. In the educational practice of universities, they are reflected in the form of rules, methods and forms of organization and conducting educational work.

It is important to note that now the learning process must be professionally oriented in order to help a future specialist in a particular field after graduation to enter easily the business environment as a young specialist. The benefits of advanced technologies are the gaining of communication skills, critical thinking, cooperation and leadership, intercultural understanding, and career.

We live in the context of the emerging global economy which develops and requires our continually updating, mastering the new tools. Teaching always follows us in everyday life and in informal interaction with others, in purposeful attempts to study, and in formal experience that is associated with traditional teaching.

Webinars, symposia, conferences on e-learning are useful not only for students but also for teachers. Let's note several essential elements for the successful implementation of advanced technologies: digital textbooks for interactive learning, online classes, electronic assessment system, teacher training.

One of the most important components of the educational process in a higher educational institution is the research work of students, which

includes the preparation of scientific reports, articles, abstracts, writing essays, course papers, diplomas and other works. The emergence of network communication facilities and the World Wide Web contributes to the introduction of problem-research computer training methods for future teacher training. Among them is the project technology of teaching, which helps students to solve professional problems independently with the obligatory presentation of the results of their scientific work.

The development of informational culture is facilitated by independent and research work of students, which requires an individual approach and affects the formed individual style of their professional activities. Productive methods of such work are the pursuit of individual teaching and research tasks, such as a scientific report, representing a publicly-announced message, a detailed presentation of a particular scientific problem.

Modern specialist learns for life, creates innovations, looks for ways to solve social problems, becomes a citizen of the world. The countries of the European Union support such people regardless of age and social status. Advanced technologies allow people with disabilities, elderly people, business people, and those who feel uncomfortable at the traditional desk.

To sum up, it can be noted that when introducing advanced technologies into the educational process of higher educational institutions there is an increase in the level of knowledge, skills and professional competence of future specialists.

УДК 81'25

Головнєва-Коппа О. О.,
*канд. філол. наук, старший викладач кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

СТАН УКРАЇНСЬКОГО ПЕРЕКЛАДУ СЬОГОДЕННЯ

Традиційно переклад визначається як процес досягнення щонайкращої смислової відповідності між двома текстами у двох різних мовах. Вперше такий погляд на переклад сформулював Марк Туллій Цицерон (106–43 рр. до н. е.).

Із історичних досліджень, що існують на даний момент, можна дійти висновку, що є замало інформації про історію професії перекладача, хоча існування перекладених документів минулого, підтверджує існування перекладу в давні часи. Обриси перекладу в різні часи різнилися. Переклади могли істотно відрізнитись один від одного. Жодні міжнародні переговори не обходяться без перекладачів. Відносини з зарубіжними партнерами відіграють найважливішу роль в

житті країни і його народу. Враховуючи складні умови формування та життя нашої нації, переклад для українців був завжди більшим ніж просто засобом ознайомлення з надбанням світового письменства, чи обміном інформацією. Починаючи зі старокіївської доби, перекладацька діяльність відіграє важливу роль у культурному житті нашого народу і є пізнавальним, виховним засобом та засобом збагачення нашої мови. Слід враховувати розвиток європейських держав і необхідність в своєчасному отриманні інформації із-за кордону, що неможливо без залучення перекладача.

Проблемами сучасного стану українського перекладу займаються такі науковці, як О. І. Чередниченко, Р. П. Зорівчак, Г. Наконечна, Д. Дроздовський, Коломієць Л. В. та ін. По всій країні регулярно проводяться конференції та дискусії з приводу проблем сучасного перекладу. Інтернет-видання часто проводять конкурси прозових та поетичних перекладів між молодими перекладачами.

Існує ряд проблем у світі сучасного перекладознавства, які слід вирішувати. Однією з найгостріших проблем сучасної перекладацької діяльності є якість перекладу, яка у більшості випадків є досить незадовільною. Ще однією проблемою сучасності є – незavidний статус та престижність перекладацької праці. За словами Петра Тарашука, «Перекладацька праця не престижна і за самою своєю суттю, бо це процес вторинної творчості, або відтворення, і наслідок ставлення до неї: скажімо, в бібліографічних посиланнях ніколи не згадують прізвищ перекладачів, у статтях і рецензіях на перекладні видання ім'я перекладача найчастіше відсутнє. Але ж за нормального стану державної політики у сфері культури, нам були б потрібні сотні перекладачів, причому лєвова частка працювала б аж ніяк не в галузі художнього перекладу, де можливо здобути певне визнання і тому прізвище перекладача в бібліографічній згадці про перекладний твір – це престиж професії, і показник рівня культури в країні».

Однією з найгостріших проблем сучасної перекладацької діяльності вважається фінансова складова, причому вона стосується як перекладачів, так і видавців. Так, перекладач Євгенія Кононенко зазначає, що: «Можна перекласти величезну книгу – і заробити на два місяці проживання, а перекладати п'ять місяців. А якщо мати родину, то це затягнеться на сім-вісім місяців роботи, а заробиш на два. Тому батьків родини нині серед перекладачів дуже мало». Проблемою видавництва є існування за кошти іноземних спонсорів, і допомога держави майже повністю відсутня. Зрештою, гонорар перекладача залежить не тільки від обсягу, але й від тиражу видання книжки. А оскільки на сьогоднішній день книжки видаються невеликими тиражами, то, відповідно, й зарплата перекладача є невисокою.

Ще однією проблемою є відсутність критики перекладу. Критика займає багато часу, адже потребує деталізованого вивчення і порівняння тексту оригіналу з перекладом. Важливою проблемою є відсутність системного контролю за перекладами і фрилансерами. Цікавою дрібницею є те, що вводячи в пошуковій стрічці термін «фрилансер» отримуємо цифру в 307.000 результатів, а вводячи слова «робота фрилансера Україна» отримуємо 314.000. Це означає, що в Україні достатньо велика кількість пропозицій для фрилансера, яке на жаль ніким на належному рівні не контролюється. Ми отримуємо неякісний переклад не через те, що в країні не вистачає спеціалістів, а через відсутність організації, яка б контролювала саме цю сферу. Ми намагаємося розвивати країну і розширювати кордони, а натомість знищуємо культуру письма, змінюючи інформацію, подану іноземною мовою за допомогою фрилансерів в яких відсутня навіть базова освіта філолога, не говорячи про освіту перекладача.

На сьогоднішній день, перекладацька робота в Україні, має асистемний характер. Не існує державної програми перекладу суспільно значущих видань, як і не існує переліку тих українських праць, що обов'язково мають бути представлені на світовому ринку. Зрозумілим є те, що існує поняття попиту і необхідності в перекладі одного чи іншого продукту. Для цього мають існувати дослідницькі бюро, які б визначали необхідність перекладу того чи іншого матеріалу. Необхідно намагатись вивести сучасний український літературний світ, світ кіноіндустрії на новий рівень і виконуючи якісний переклад доносити до іноземного читача і слухача світ української нації.

УДК 81'25

Слісєва С. В.,
*старший викладач кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ТРУДНОЩІ ПЕРЕКЛАДУ КІНОФІЛЬМІВ ЗА ДОПОМОГОЮ СУБТИТУВАННЯ

В теперішній час найбільш поширені два види перекладу аудіовізуального контенту: дубляж і переклад за допомогою субтитрів.

У сучасному мовознавстві залишається актуальним дослідження відтворення субтитрів, що пояснюється процесом глобалізації і використанням великої кількості відео інформації з різних частин світу. Крім того, відсутній системний опис категоріальних ознак, який дозволив би створити функціональну типологію текстів аудіовізуального матеріалу.

В теперішній час аудіовізуальний переклад є самостійною областю дослідження. У процесі аудіовізуального перекладу перекладач стикається не тільки з семантичним перекодуванням сенсів, але і з деякими обмеженнями, які виходять за межі мови і відносяться до побудови, структури і синтаксису візуального ряду відеоматеріалу.

У цій доповіді, «субтитр» буде розглядатися як напис у нижній частині кадру кінофільму, що є коротким перекладом іншомовного діалогу (чи взагалі тексту) мовою, зрозумілою глядачам.

Проблематику відтворення субтитрів у відеоматеріалах розглядали такі фахівці, як Козуляев А. В., Маленова Е. Д., Яковлева Л. В., Ткачева И. А., Руکنглаз И., Janecová E., Bartoll E., Ogero P., T. Tomaszkiwicz та ін.

Переклад за допомогою субтитрів є адаптацією оригінальних діалогів відповідно з потребами іншомовної цільової аудиторії, оскільки при цьому виді перекладу виникає необхідність забезпечення семантичної і формальної еквівалентності, між початковим і перекладеним текстами.

Загальною особливістю перекладу за допомогою субтитрів, є необхідність ущільнення (компресії) оригінального звучного тексту для відображення його у вигляді субтитрів. Результатом цієї компресії є одна з перекладацьких трансформацій – неточність мовних елементів, що має на увазі відмову від передачі в тексті перекладу семантично надмірних мовних одиниць.

Наприклад, такі мовні одиниці, як *well, you know, you see, amm, as I say, etc.* можуть бути помилковими без втрати смислового навантаження речення. Так само вирази *yes, sorry, thanks, no, ok* можуть бути опущені, оскільки у фільмах при якісному звучанні і вимові їх можна чітко почути і зрозуміти. Але все залежить від комунікативної ситуації і не завжди подібна погрішність може бути доречною. Одним з прикладів може служити нечітка вимова або вимова у сленговому варіанті: *okeu – dokey, tha, yur, nup, etc..*

Якщо у тексті зустрічаються двоскладові прикметники і говір, у якого є односкладові еквіваленти в мові перекладу, то у субтитрах замість двоскладових використовуються їх односкладові еквіваленти. При зміні синтаксичних структур в субтитрах складніші синтаксичні конструкції замінюються простими, оскільки вони легше сприймаються. Але при подібній зміні обов'язково повинен зберегтися баланс між семантичним аспектом (збереження смислового навантаження), прагматичним аспектом (збереження функції тексту-оригіналу) і стилістичним (збереження первинного стилю). Також, опущення в українському перекладі може супроводжуватися об'єднанням декількох речень в одне.

Наступним випробуванням для перекладача є необхідність поміщати переклад в обмежену кількість рядків і знаків, що обумовлено міжнародними стандартами швидкості читання та відображення субтитрів на екрані. Стандартна кількість рядків на екрані – два. Більшу кількість рядків людина сприймати не спроможна в дуже обмежений період часу. Довжина рядка не повинна перевищувати 35 символів, рахуючи пропуски і розділові знаки (з урахуванням часу перебування на екрані). Причина такого обмеження – середня швидкість читання. Крім того, чим довше рядок, тим складніше його прочитати, не відволікаючись від зображення.

Дуже важливим аспектом при створенні субтитрів є відео-зображення на екрані. При перекладі необхідно дивитися на екран, оскільки актори часто вживають мову жестів замість слів. Текст перекладу відрізнятиметься від оригіналу саме із-за наявності великої кількості невербальних складових кіносцени.

Особливу складність представляє прив'язка зміни субтитрів до зміни планів у кадрі, що технологічно скорочує час і простір у перекладі. Раніш у фільмах швидкість зміни планів була менша ніж в теперішній час. Тому перекладачу доводиться брати до уваги зміну планів, побудову монтажу та прискорення темпу подачі інформації глядачам.

Основним принципом субтитрування є ритм читання. Редукція об'єму субтитрів не носить механічний характер. Перекладач повинен задати для глядача ритм читання субтитрів, тобто поєднання об'єму текстової інформації, яка буде присутня на екрані впродовж усього часу показу фільму і швидкості.

Таким чином, подальше вивчення особливостей та труднощів створювання субтитрів дозволить покращити переклад аудіовізуального матеріалу як напрямок перекладацької діяльності.

УДК 811.161.2'373.46:[339.138:004.738.1]

Любенко О. В.,
викладач,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ СММ-ТЕРМІНОЛОГІЇ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Сучасній людині важко уявити життя без мережі Інтернет. Сьогодні це найпотужніше джерело інформації, яке забезпечує зв'язок

між окремими людьми, між компаніями та, навіть, між державами. За останні 20 років у сфері інформаційних та комунікаційних технологій відбулися значні зміни, головним досягненням яких стала поява соціальних мереж. З кожним роком швидкість, з якою такі зміни входять у наше життя, невпинно зростає. Наприклад, розвиток мобільних технологій відіграє важливу роль у формуванні впливу соціальних мереж. По всьому світу, мобільні пристрої домінують за загальною кількістю часу, який люди проводять в Інтернеті.

Таке широке використання соціальних мереж у всьому світі, робить їх дуже популярною та надзвичайно ефективною платформою для ведення бізнесу. Саме тому, професія СММ-менеджера (Social Media Marketing – маркетинг у соціальних мережах) за останні кілька років набула неабиякої популярності у нашій країні. Якщо ж розглядати термінологію, яка використовується у сфері СММ, можна сказати, що україномовна система термінів знаходиться на стадії розвитку.

Беручи до уваги той факт, що наука маркетингу зародилася і почала активно розвиватися, в першу чергу, у Сполучених Штатах Америки, саме англійська лексика і термінологія має найбільший вплив на формування української термінології сфери СММ.

Комп'ютеризація та вживання лексики сфери соціальних медіа (або соціальних мереж), окрім екстралінгвістичних, мають суттєво лінгвістичні аспекти. До них належать: специфіка процесу запозичення лексики мережі Інтернет; способи введення такої лексики у письмове та усне мовлення; її розподіл на загальну та термінологічну; проблеми перекладу й адаптації англійської лексики Інтернету; формування відповідної термінології та специфічного сленгу.

Дослідження проблеми становлення, розвитку і функціонування термінів мережі Інтернет проводили такі українські і російські науковці, як Ворон О. В., Клименко Н. Ф., Кондратюков Л. К., Крапіловська Є. А., Мельничук О. С., Тераненко О. О., Ярмоленко С. Я. та інші. Зокрема, тема лексичних інновацій у мові мережі Інтернет висвітлюється у роботах таких сучасних слов'янських лінгвістів, як Айдачич Д., Бойчук М. В., Ліхолітов П. В., Луговінова О. В., Попко Л. П. та інших.

За В. Н. Комісаровим еквівалентність розкриває найважливішу особливість перекладу та є одним із центральних понять сучасного перекладознавства. Для загальної характеристики перекладацького процесу використовуються терміни: «адекватний переклад», «еквівалентний переклад», «дослівний переклад», «буквальний переклад» та «вільний переклад».

Адекватним перекладом називається такий, що забезпечує прагматичні завдання перекладацького акту на максимальному рівні

еквівалентності, відповідно до усіх жанрово-стилістичних вимог. Еквівалентним називається переклад, що відтворює зміст іншомовного оригіналу (денотативне (предметно-логічне) та конотативне (емоційно-експресивне) значення) на одному з рівнів еквівалентності. За визначенням будь-який адекватний переклад має бути еквівалентним, але не кожен еквівалентний переклад визнається адекватним. У перекладі розрізняють теоретично можливу і оптимальну еквівалентність. Перша, визначається співвідношенням структур і правил функціонування двох мов, друга – відповідно оригіналу та перекладу в конкретному випадку. Дослівним перекладом називається той, в якому еквівалентно відтворена лише предметно-логічна частина змісту оригіналу. Він називається адекватним, якщо задачею є лише передача фактичної інформації. Буквальний переклад, відтворює формальні елементи оригіналу, через що порушуються норми мови перекладу, або дійсний зміст оригіналу залишається непереданим. Буквальний переклад є неадекватним. Вільний переклад, виконується на більш низькому рівні еквівалентності, ніж той, що досягається за відповідних умов перекладацького акту. Він може бути визнаним адекватним, якщо відповідає іншим вимогам перекладу і не пов'язаний з вагомими втратами при передачі змісту оригіналу.

Переклад термінів, зокрема лексики сфери СММ, становить предмет особливої уваги, коли справа стосується науково-технічних текстів. Характерними рисами термінів є чіткий зв'язок з певним поняттям, явищем або процесом, точність і прагнення до однозначності.

УДК 81'25

Лютянська Н. І.,

*канд. філол. наук, викладач,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ПЕРЕКЛАДАЦЬКІ СТРАТЕГІЇ ВІДТВОРЕННЯ АНГЛОМОВНИХ МАС-МЕДІЙНИХ ТЕКСТІВ

Переклад є складним багатоаспектним процесом, що зумовлений як лінгвістичними, так і екстралінгвістичними явищами.

Виділяють дві категорії аналізу перекладацької діяльності. Серед них: мікростратегія та макростратегія. Перша з них пов'язана зі способами розв'язання низки перекладацьких завдань, тоді як друга – зі способами розв'язання одного завдання.

Поняття стратегії перекладу включає в себе прийняття рішень відносно тих аспектів тексту оригіналу, які мають бути відображені в його перекладі. Тобто, під час процесу перекладу перекладач використовує певні принципи, що є необхідними для транскодування тексту.

Транскодування англомовних мас-медійних текстів має особливе значення, оскільки такий тип текстів передає специфічну інформацію для англомовної спільноти. Йдеться, в першу чергу, про лексико-семантичний рівень тексту.

Для передачі лексико-семантичних особливостей тексту оригіналу звичай використовують *калькування*, що визначається як копіювання структури слова, словосполучення, або речення мови оригіналу (МО) у мові перекладу (МП).

При цьому, калькування як стратегія перекладу англомовних мас-медійних текстів може здійснюватися на різних рівнях. Серед останніх фонетичний рівень. У цьому випадку говорять про *транскрибування* або *транслітерування*. При транскрибуванні копіюється звукова форма слова (*Condoleezza Rice* – *Кондоліза Райс*, *college* – *коледж*), а при транслітеруванні – графічна форма слова (*Donald Sterling* – *Дональд Стерлінг*, *Berlin* – *Берлін*, *blogger* – *блогер*). Крім того, йдеться і про *змішане транскодування*, коли копіюється частково звукова і частково графічна форма слова (*Saudi Arabia* – *Саудівська Аравія*, *officer* – *офіцер*). Варто зазначити і адаптивне транскодування, тобто форма слова копіюється, частково адаптуючись до норм МП (*ethnic* – *етнічний*, *racist* – *расистський*).

Калькування може застосовуватися на морфемному рівні (*non-profit* – *неприбутковий*, *intolerant* – *нетолерантний*). Крім того, слід зазначити і калькування словосполучень (*nuclear arsenal* – *ядерний арсенал*, *war crimes* – *військові злочини*).

Варто зазначити, що у перекладознавстві стратегія передбачає вибір загальних орієнтирів критеріїв перекладу, якими керується перекладач. Поширеними перекладацькими стратегіями у цьому випадку є одомашнення (*domestication*) та очуження (*foreignisation*). Під час першої з них значення слова/словосполучення з мови оригіналу наближується до значення у мові перекладу (*The Home Office* – *Міністерство внутрішніх справ*, *How do you do* – *вітаю*, *pub* – *шинок*). Під час другої – зберігається лексема у мові оригіналу та пояснюється у мові перекладу (*primaries* – «*праймаїзіз*» – *тип голосування, в якому обирається один кандидат від партії для подальшої участі у виборчому процесі*, *Obamacare* – «*обамакеа*» – *реформа охорони здоров'я та захисту пацієнтів 2010 року у Сполучених Штатах Америки*).

Таким чином, до перекладацьких стратегій відтворення англomовних мас-медійних текстів українською мовою належить калькування, що реалізується на декількох рівнях мовної системи. Іншими стратегіями є одомашнення та очуження. Вищезазначені стратегії мають свої особливості.

УДК 81'25

Медведєва А. А.,
аспірант,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ВЛАСНИХ НАЗВ У МУЛЬТФІЛЬМІ «ЗООТРОПОЛІС»

Питання перекладу власних назв у кіноперекладі наразі не достатньо розроблене українськими вченими. Відсутність чітких критеріїв та правил змушує перекладача самостійно обирати способи та методи перекладу. Для того, щоб проілюструвати це твердження, ми обрали мультиплікаційний фільм «Зоотрополіс» («Zootopia») у багатоголосому закадровому перекладі.

«За своєю морфемною будовою українська власна назва будується з основи (у прізвищ вона зазвичай походить з прізвиська або іншого імені, а у топонімів пов'язана без всяких посередників з загальними словами, що відображають особливості об'єктів) або основи з ономастичними формантами. Створюючи значуще власне ім'я, перекладач використовує одну з двох словотвірних моделей: 1) чиста основа або 2) основа + ономастичний формант = власна назва».

В мультиплікаційному фільмі «Зоотрополіс» наявні власні назви, утворені методом складання основ: Левогрив, Шкрябогрив, Крутихвіст. Зважаючи на той факт, що для сюжету мультфільму важливим є розділення тваринного населення Зоотрополісу на ссавців та хижаків, вважаємо, що переклад прізвища лиса «Wilde» як «Крутихвіст» в українському перекладі не є доречним, хоча і передає характерні риси персонажа. З іншого боку, варіант «Уайлд» російською мовою не несе ніякого смислового навантаження. В якості альтернативного варіанту ми пропонуємо «Хижак» або «Дикун».

Ім'я диспетчера поліцейського відділку Benjamin Clawhauser досить очевидно містить алюзію на ім'я персонажу серіалу «Поліцейська академія» – незграби та панікера лейтенанта Маузера. З такою ж

імовірністю це може бути й натяк на однойменну назву відомої моделі зброї. Тому, російський варіант перекладу «Бенджамин Когтязер» здається більш адекватним варіантом перекладу, аніж український «Бенджамін Шкрябогриз».

Іронія – один із частовживаних прийомів при перекладі власних назв у мультфільмі «Зоотрополіс». Пихатий та боязкий мер Зоотрополісу, прізвище якого перекладається як «Лев'яче серце» (Lionheart) на думку авторів українського та російського перекладу не заслуговує на таку поважну характеристику, що влучно було передано ними як «Левогрив» та «Златогрив» українською та російською мовами відповідно.

Як зазначає О. А. Леонович, «-ford, -ham, -ley, -ton – популярні англійські топонімічні суфікси» (переклад наш – А. М.). Вони є словотвірними формантами для багатьох прізвищ. Тому, варіанти перекладу із вживанням суфіксів іншомовних антропонімів видається адекватним у передачі оніма «Duke Weaselton» як «Дюк Тягнуок» (в українському перекладі) або «Дюк Хорьковиц» (в російському перекладі); а також оніма «Emmitt Otterton» як «Казимир Видревський» (в українському перекладі) або «Эммет Выдрингтон» (в російському перекладі). Останній варіант, до речі, є найбільш вдалим, оскільки зберігає словотвірний суфікс оригіналу.

Російський варіант перекладу імені лівинця «Flash» (англ. – спалах) – «Блиц» – це транслітерація з німецької «der Blitz» (нім. – блискавка). В свідомості старшого покоління цей онім може асоціюватися з Бліцкриг (нім. Blitzkrieg – блискавична війна) – «створена на початку ХХ століття теорія ведення швидкоплинної війни». Проте, у свідомості глядачів молодшого покоління ця лексема навряд чи викличе будь-які асоціації. З іншого боку, ім'я «Шмиг» в українському перекладі досить доречно передає іронічне ставлення авторів мультфільму, адже герой-лівинець гіперболізовано повільно працює.

Як бачимо, автори українського та російського перекладів мультиплікаційного фільму «Зоотрополіс» не притримувалися певної низки стратегій при перекладі власних назв. Скоріше, можна сказати, що в кожному окремому випадку було вжито метод перекладу, що створював у результаті найдоречніший варіант на думку перекладача. В деяких випадках перекладач, вочевидь, робив акцент на смислове навантаження імені, в інших – на гумористичний ефект. В будь-якому разі вважаємо, що такий хаотичний підхід до створення оказіональних онімів при перекладі не є нормою для перекладознавства, як науки. Тому вбачається за необхідне розробити певні правила та алгоритми перекладу таких лексичних одиниць.

Мелінчук Н. В.,
студентка,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

КИТАЇСТИКА ТА ЯПОНІСТИКА В УНІВЕРСИТЕТАХ НІМЕЧЧИНИ

Хінезистичні наукові розвідки у галузі дослідження мови та культури Китаю та Японії є одним з актуальних напрямів вивчення, навчання та викладання в університетах Німеччини і на сучасному етапі. Завдяки розвитку дипломатичних відносин між країнами посилюється інтерес до їхньої культури та мови. Вже починаючи з XIX ст. з'явилися перекладознавчі та філологічні спеціальності з «Китаїстики/синології» та «Японістики», оскільки у Китаї та Японії поряд з китайською та японською літературними мовами паралельно існує величезна кількість діалектів. Наприклад, діалекти на Сході Японії: (тохоку, канто, токай-тосанські); західні японські діалекти (хокурику, кансайські (кінки), тюгоку, умпаку, сікоку); та діалекти Кюсю (хоніті, хітіку, сацугу); китайські діалекти: північні (гуанхуа та бейфанхуа) та інші діалектні гілки (пекінська – 北京官話, хебейсько-шаньдунська – 冀魯官話, цзянхуайська – 江淮官話, гілка Цзяо-Ляо – 膠遼官話, гілка Лань-Інь – 蘭銀官話, північно-східна – 东北官話/東北官話, південно-західна – 西南官話/西南官話, Чжун'юанська гілка (діалекти Центральної рівнини) – 中原官話). Мовознавці та перекладознавці, що досліджують китаїстику та японістику називаються «хінезисти», а ті фахівці, що вивчають лише китаєзнавство називаються «синологами».

КИТАЇСТИКА/СИНОЛОГІЯ

В університеті ім. Гумбольдта м. Берлін у 1810 р. засновано семінар східноазійських мов (**Seminar für Ostasiatische Sprachen**).

У 1925 р. під керівництвом Е. Хеніша (**Е. Haenisch, 1880–1966**) та Г. Халоуна (**G. Haloun, 1898–1951**) в університеті ім. Георга-Августа м. Гьоттінген виникає синологія, наука, що вивчає мову та культуру Китаю.

ЯПОНІСТИКА

В університеті м. Трір 1914 р. виникає японістика. У той період у світі вже розпочалась Перша світова війна.

В університеті ім. Гумбольдта м. Берлін 1926 р. виникає «**Інститут обопільних знань духовного життя та офіційних державних установ у Німеччині та Японії**» («**Institut zur wechselseitige Kenntnis des geistigen Lebens und der öffentlichen Einrichtungen in Deutschland und Japan**»). Пізніше в цьому ж університеті 1928 р. за ініціативою К. Кацунобу (**К. Kazunobu, 1884–1949**) створюється Німецько-японське товариство (**Deutsch-japanische Gesellschaft**), яке проіснувало до 1945 р.

У Рейнському університеті ім. Фрідріха Вільгельма м. Бонн у літньому семестрі 1930 р. професор Оскар Кресслер (**Oscar Kressler, 1876–1970**) прочитав лекції з японської культури та вперше провів заняття з японської мови.

На сучасному етапі (станом на 01 січня 2018 р.) китайська та японська мова та література представлені в таких німецьких університетах, а саме: університет м. Кельн, університет м. Трір, університет ім. Еберхарда та Карла м. Тюбінген, університет ім. Фрідріха-Олександра м. Ерланген та м. Нюрнберг, Вестфальський університет ім. Вільгельма м. Мюнстер, університет ім. Вільгельма Гумбольдта м. Берлін, університет ім. Йоганна Вольфганга Гете м. Франкфурт та університет м. Гамбург.

Мовно-культурна політика

УДК 811.161.2'37

Крутоголова О. В.,

*канд. пед. наук, доцент кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТУ «РОДИНА» В ПАРЕМІЙНОМУ ФОНДІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Протягом ХХ–ХХІ століть вектор лінгвістичних досліджень виразно спрямований на вивчення питання національної специфіки мовних і мовленнєвих явищ, що дозволяють проникнути в глибини ментальності певного етносу. Науковці генерують нові підходи до дослідження мовного матеріалу, ураховуючи попередні здобутки мовознавців та вже наявні принципи: антропоцентризму, когнітивізму, лінгвокультуралізму (встановлення тісного зв'язку мови з культурою народу).

Паремійний матеріал вже не одне століття слугує засобом пізнання концептів, оскільки паремії – це мовні явища, що відбивають життя народу, риси характеру, вчинки, життєвий досвід, реалії довкілля, релігійні уявлення людей; це родові поняття, що охоплює такі видові явища як прислів'я, приказки, прикмети, повір'я, замовляння та ін. Усі ці одиниці відбивають духовний досвід етносів та формують їхню мовну і концептуальну картини світу.

Науковий інтерес до проблем пареміології зростає наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. як у зарубіжному, так і у вітчизняному мовознавстві (В. Калашник, З. Коцюба, В. Мокієнко, М. Пазяк, В. Перетц, Г. Пермяков, О. Селіванова, М. Сумцов, В. Ужченко, Н. Шарманова та ін.), що дає змогу створювати численні фундаментальні наукові праці, робити спроби міжнародних класифікацій паремій, укладати паремійний матеріал у словниках, проводити паремійні паралелі на матеріалі споріднених і неспоріднених мов. Паремії безпосередньо пов'язані з прагматичною ситуацією, із соціокультурними й етнолінгвістичними моделями їхнього використання та розуміння.

Метою доповіді є характеристика особливостей репрезентації концепту *родина* у фонді паремій української мови, а завданням – висвітлення сутності паремій як етнічно та культурно маркованих вербальних мікротекстів взагалі та в українському паремійному фонді зокрема.

Як відомо, методика концептуального аналізу склалася в когнітивній лінгвістиці, предмет якої почав окреслюватися з початку 80-их років. Низка ґрунтовних праць присвячена теоретичним основам лінгвокогнітології та практичним здобуткам у цій галузі. Так, у науковому доробку зарубіжних лінгвокогнітологів слід виділити такі: Ungerer F., Schmid H.-J. «An Introduction to Cognitive Linguistics», Lee D. «Cognitive Linguistics: An Introduction»; Croft W., Cruse D. A. «Cognitive Linguistics», Evans V., Green M. «Cognitive Linguistics: An Introduction», Geeraerts D. «Cognitive Linguistics: Basic Readings», Kristiansen G., Achard M., Dirven R., Ruiz de Mendoza F. «Cognitive Linguistics: Foundations and Fields of Application. A Reader».

У мовознавстві 90-х років ХХ століття з'явилося поняття «концепт», що в тогочасному науковому обігу співіснувало зі схожими термінами – «лінгвокультурема» (В. Воробйов), «логоепістема» (Є. Верещагін, В. Костомаров, В. Бурвікова), «міфологема» (М. Ляхтеєнмякі, В. Базильов). Очевидно, що сьогодні в зарубіжній та вітчизняній лінгвістиці найбільш частотним у вживанні є саме термін «концепт».

Сучасна українська пареміологія розробляється І. Голубовською, О. Дуденко, В. Жайворонком, В. Калашником, О. Лабашук, Н. Пасік, В. Пироговим, О. Селівановою.

«Концепт *родина* – один із найважливіших елементів характеру й світогляду народу. Це найважливіший для дитини соціальний інститут. Оскільки родина – форма життя суспільства, вона національно специфічна і є дзеркалом, у якому відображаються соціальні, правові, демографічні, культурні сторони життя народів» (Карманова З. Я., «Феномен сознания vs феномен слова (феноменологические этюды)»).

Дослідницька частина доповіді присвячена опису процесу обробки 217 паремій української мови, тобто визначенню місця кожного значення в структурі концепту *родина*. Процедура аналізу здійснювалася за принципом польової організації, зіставного методу, з використанням прийомів компонентного аналізу, словникових дефініцій. Були визначені й структуровані макро- й мікрополя, притаманні українській етнокulturі (національний концепт).

Ядром концепту є стрижневе слово, що в процесі осмислення доповнюється новими семами, які в тексті реалізуються через мовні одиниці (слово, словосполучення, речення).

Особливо виразно в семантиці концепту *родина* постає таке: підкреслюється винятковість власної дитини порівняно з дітьми чужими; безапеляційно стверджується, що від «недосконалих» батьків народжуються погані діти, а від «ідеальних» – гарні; вихованням дітей

повинні займатись виключно батьки, причому необхідно прагнути до співпадання поглядів у вихованні; відзначається особливо серйозне ставлення до одруження, адже від успішності у виборі партнера залежить усе подальше життя; ставлення до міжнаціональних шлюбів переважно негативне; засуджується пізне народження дитини; до родинних цінностей українці відносять вірність, взаємоповагу, розуміння і терпимість, фінансове забезпечення; в українських народних прислів'ях та приказках про добру, вірну дружину зафіксовано повагу до жінки, до її розуму, визнання її особливого становища в українській сім'ї.

УДК 81'367.04

Островська Л. С.,

*канд. філол. наук, доцент кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ВПЛИВ ІНТОНАЦІЇ НА ФОРМАЛЬНУ ОРГАНІЗАЦІЮ ПРОСТОГО РЕЧЕННЯ

Метою пропонованого дослідження є простежити залежність формально-граматичної структури односкладного номінативного речення від інтонаційних характеристик як визначальних для комунікативного рівня.

Синтаксична структура як така, що перебуває в основі формальної побудови речення, являє собою лише статичну структуру, абстрактну схему, що не здатна сама по собі виражати завершену думку, тобто бути комунікативною одиницею. Іншими словами, речення стає завершеним повідомленням, динамічною структурою, тобто висловленням, на рівні його актуального (комунікативного) членування, що співвідносить речення з конкретною ситуацією та виражає комунікативну настанову мовця повідомити те, що міститься в його свідомості та про що має бути поінформований адресат. Отже, формальна організація речення тою чи іншою мірою підпорядкована темарематичному членуванню висловлення.

Формальну організацію речення супроводжує інтонація: вона виражає завершеність речення, розрізняє питальну модальність, емоційно-експресивні характеристики, членує речення на інтонаційно-сміслові відрізки (синтагми) та ін.


Важливим компонентом інтонації є паузація. Мовець робить паузи, інтонаційні наголоси, презентуючи, таким чином, об'єктивні явища

дійсності та суб'єктивність її відображення. Спостереження над мовним матеріалом дає можливість стверджувати, що окремі формально подібні синтаксичні структури матимуть різну синтаксично-граматичну організацію в силу різних інтонаційних характеристик за актуального членування висловлення. Особливо показовими в цьому плані видаються окремі різновиди реченневих конструкцій, які залежно від характеру інтонування та паузації, матимуть виразні ознаки односкладних номінативних речень або двоскладних структур.

Розглянемо декілька таких випадків, коли субстантив на формальному рівні або представляє головний член номінативного речення, або ж є компонентом двоскладного залежно від інтонаційних характеристик, що є похідними від комунікативно-прагматичних настанов адресанта.


Загальноприйнятою є думка про те, що номінативним реченням властива особлива констатувальна інтонація, яка є своєрідним показником предикативності номінативного речення. Зміна ж такої констатувальної інтонації призводить і до формальної структурної відмінності синтаксичної конструкції.

Проаналізуймо речення *Це моя історія...* з погляду інтонування та паузації. Якщо метою повідомлення є ствердження буття, існування предмета, то іменник *історія* вимовлятиметься з логічним наголосом, а сама синтаксична конструкція з констатувальною інтонацією та підвищенням голосу:


Це моя історія... Я розповів... (С. Алексієвич, с. 220).

Відповідно до актуального членування речення аналізоване висловлення характеризуватиметься нульовою темою, увесь його компонентний склад представлятиме рему. На структурно-граматичному рівні таке речення визначається як повне, односкладне, номінативне, а саме вказівне номінативне, оскільки ідею існування ускладнено вказівкою на цей предмет, формальним виразником чого стає вказівна частка *це*. Структурна схема досліджуваного речення матиме вигляд (cop) N₁, де (cop) – показник предикативності номінативного речення, так званий синтаксичний нуль; N₁ – іменник у називному відмінку.

Коли ж метою висловлення *Це моя історія... Я розповів...* (С. Алексієвич, с. 220) стає визначення вказівного займенника *це*, то логічний наголос падатиме на субстантивну конструкцію, а висловлення вимовлятиметься зі зниженою інтонацією, крім цього, додається паузіція після займенника *це*:


Це // моя історія... Я розповів... (С. Алексієвич, с. 220).

Комунікативна структура такого речення містить тему *це* і рему *моя історія*. Формальна структура речення таким чином тлумачиться як повна двоскладна з підметом *це* і складеним іменним присудком *історія* з формально невираженим дієсловом-зв'язкою. Структурна схема такого речення являє собою модель $\text{Prop}_1 - (\text{cop}) N_1$, де Prop_1 – займенник у називному відмінку; (cop) – формально невиражене дієслово-зв'язка; N_1 – іменник у називному відмінку.

Таким чином, можна зробити висновок, що послідовно простежується залежність формально-синтаксичної структури простого речення від інтонаційних характеристик його реалізації в мовленні, зокрема яскраво виявляється кореляція формально-граматичного та комунікативного рівнів односкладних вказівних номінативних і поширених буттєвих номінативних з двоскладними повними реченнями.

УДК 811.161.2

Полуктова А. Ю.,
викладач кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

**АКЦЕНТНІ ВІДМІННОСТІ ІМЕННИКІВ СЕРЕДНЬОГО РОДУ
*ѣ- / *јѣ-ОСНОВ НА -ств- В УКРАЇНСЬКОМУ ВИДАННІ
«ГРАМАТИКИ» М. СМОТРИЦЬКОГО 1619 р. ПОРІВНЯНО
З РОСІЙСЬКИМ ВИДАННЯМ 1648 р.**

Акцентну групу складають іменники, що належать до одного словотвірного типу та утворені за допомогою суфікса *-ств-*: *єстество*, *торжєство*, *худобєство*. В українському виданні всі лексеми характеризуються кореневим наголошенням, тоді як у російському *єстество́*, *торжєство́* – флексійною акцентуацією, а *худоб́єство* – кореневою.

Іменник *єстество*, що належав у праслов'янській мові до баритонованої а. п. із суфіксальним наголосом – *(j)estъstvo, ужито у формах наз. та ор. одн. з кореневим наголосом в українському виданні пам'ятки та флексійним наголосом у московському стародрукові. В. Складенко стверджує: «Іменники із суфіксом *-ств(о)* в українській мові, як і в російській та білоруській, – переважно книжного походження. Велику кількість їх становлять запозичення зі старослов'янської мови (через церковнослов'янську). Старослов'янська (староболгарська) акцентуація іменників із суфіксом *-ъstvo* була тісно

пов'язана з праслов'янською, а тому старослов'янське (церковнослов'янське) наголошення запозичених іменників можна розглядати як давнє».

Баритоновані іменники могли характеризуватися як кореневою, так і суфіксальною акцентуацією. Лексему *естество* В. Скляренко відносить до баритонованих іменників із суфіксальним наголосом: «У баритонованих іменниках на -ьство із суфіксальним акцентованим редукованим голосним у слабкій позиції наголос на ґрунті староболгарської або давньоруської мови перемістився з редукованого голосного суфікса на попередній голосний»: *есть'ство*.

У подальшому розвитку іменниками цього типу первісна акцентуація була втрачена. Наголос на закінченні в московському виданні відбиває давньоруську традицію постановки наголосу: наз.-зн. – *естьство* (ЧНЗ, 112 зв.), ор. – *естьствомъ* (ЧНЗ, 123). Цей давній тип наголосу зберегли як норму сучасні українська та російська мови: *ество́* (УЛВН, 194, Погр. ОС, 194), *естество́* (ОСРЯ, 143).

У староукраїнських пам'ятках засвідчена варіативність наголошення: *естество́* (К., 12 зв.), *естество̀* (Зиз. Л., 45), *естество̀* (Є., 2 зв.) і *естество́* (Є., 76, 100 зв.), *естество̀* (Гр. Зиз., 85), *естество́* (Гр., 3/2 зв.; Гал., 125 зв.; Бар., 61, 80 зв., 158 зв., 193 зв. – двічі, 231, 236; Рад., 146 – двічі, 148, 430) і *естество́* (Гр., 3/3, 10 зв., 63 зв.; Рад., 147, 150, 731; Тупт., 23 зв.); *естество́* (Желех., 215), *естество́* (Коп. Ом., 15 зв.), *естество́* (Г. Кл., 1) у той час, як обидві форми в українському виданні пам'ятки засвідчують кореневе наголошення.

Як указує І. Огієнко: «У теперішній час у західноукраїнських говорах слова на -ство часто вимовляють з наголосом на кінці: *священство́*; у нашій Службнику маємо те саме: *єпископства́*, *множества́*, *по множеству́*, *множествомъ́*, *въ множествѣ́*. Але в більшості своїй слова на -ство звичайно зберігають наголос того слова, від якого повстали (речівник, прикметник або дієслово), напр.: *воїнство́* (від *вои́нь*, звідси давнє *вои́нскій*), ... *въ гра́жданствѣ́*, *єпі́скопство́*, *мнѣ́жество́*, *по мнѣ́жеству́*, *мнѣ́жествомъ́*, *въ мнѣ́жествѣ́*, *та́йнство́*, *чю́вства́* і др.».

Таким чином, можемо стверджувати, що коренева акцентуація іменника *естество* більш давня та відбиває старослов'янську, церковнослов'янську та давньоруську традицію, проте флексійна була більше характерна для південно-західних говорів української мови, що згодом стала нормативною в сучасній українській літературній мові.

Такі ж закономірності виявлено й у наголошенні іменника *хидожество*, який в українських стародруках зафіксований з різними варіантами акцентуації: *хидожество́* (Гр. Зиз., 3 зв., 15), *хидожества́*

(Л., 11 зв.), *хидожество* (Адел., 11; Адельф., 5 зв.), *хидо́жество* (Л. Сл., 14 зв.), *хидо́жество* (К., 12), *хидо́жестве* (К., 100), *худо́жество* (Бер., 51) і *художество́* (Зиз. Л., 85).

Під час аналізу спостережено особливості акцентуації іменника торжество, який належав у праслов'янській мові вже до окситонованої а. п. з наголосом на флексії – *тъгожьstvò. Як стверджує В. Складенко, то «переважна кількість окситонованих іменників із суфіксом -ьstvo ... зберігає в українській мові первісну флективну акцентуацію». Таким наголошенням характеризуються й іменники сучасної української та російської мов: *торжество́* (Погр. ОС, 565; Погр., 539; Желех., 976; УРС, VI, 75; УЛВН, 653), *торжество́* (ОСРЯ, 583). Як зазначала З. Веселовська: «Наголос іменників з деякими суфіксами, як, наприклад, -ство, -ество: *существо, дѣвство, множество, мужество, художество*, відзначався за давніх часів більшою строкатістю, ніж тепер, в усіх східнослов'янських мовах». Про заміну первісної акцентуації пише В. Складенко, пояснюючи причину появи в староукраїнській мові кореневої акцентуації *торжество* (К., 88) впливом відповідних непохідних іменників – *тъгожь на ґрунті церковнослов'янської або української мови.

Таким чином, іменники, утворені додаванням до основи суфікса -ств-, мають подвійний наголос, один з яких був утрачений. Українська аналізована пам'ятка зберегла кореневий наголос, ймовірно, під впливом церковнослов'янської мови. Неоднозначність визначення позиції наголосу підтвердила З. Веселовська: «До нашого часу немає сталого наголосу в словах цієї групи в усіх східнослов'янських мовах».

СПИСОК СКОРОЧЕНЬ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Бар. – Баранович Л. Меч духовный. – К., 1666 (стародрук).
Бер. – Берында П. Лексікон славеноросскій, и имен тлъкованіе. – К., 1627 / підгот. до вид. В. В. Німчук. – К. : Вид-во АН УРСР, 1961. – 272 с. (стародрук, перевид. факсим. способом).
Г. Кл. – Смотрицький Г. Ключ царства небесного, 1587 р. (стародрук).
Гал. – Галятовській І. Ключ разумнія. – К., 1659 (стародрук).
Гр. Зиз. – Зізаний Л. Грамматика словенска. – Вилно, 1596 / підгот. до вид. В. В. Німчук. – К. : Наукова думка, 1980 (стародрук, факсим. вид.).
Желех. – Желеховський Є., Недільський С. Малорусько-німецький словар : У 2 т. – Л., 1886.
Зиз. Л. – Зізаний Л. Лексис, 1596 // Лексис Лаврентія Зізанія : Синоніма славеноросская / підгот. текстів і вступ. статті В. В. Німчука. – К., 1964. – 203 с. (стародрук, перевид. фотомех. способом). Є. – Смотриській М. Грамматіки славенскія правилное синтаґма. –

- Св'є, 1619 / Підгот. до вид. В. В. Німчук. – К. : Наукова думка, 1979 (стародрук, факсим. вид.).
- К. – Смотриській М. Грамматики или писменница языка словенскаго (Грамматики или писменница «зыка Словенскаго» тшательемъ въ кратыцѣ здана в кремаици рокоу»). – Кременець : Друкарня Богоявленського монастиря, 1638. – 104 арк. (стародрук).
- Коп. Ом. – Копистенській З. Омліа албо казаньє на роковую память... – К., 1625 (стародрук).
- Л. Сл. – Апостол. – Львів, 1639 (стародрук).
- ОСРЯ – Орфоэпический словарь русского языка : Произношение, ударение, грамматические формы / С. Н. Борунова, В. Л. Воронцова, Н. А. Еськова ; под ред. Р. И. Аванесова. – 4-е изд. – М. : Рус. яз., 1988. – 704 с.
- Погр. ОС – Погрібний М. І. Орфоепічний словник. – К. : Рад. шк., 1984. – 629 с.
- Рад. – Радивилівській А. Огородок Маріи Богородици. – К., 1676 (стародрук).
- Тр. – Транквіліон К. Зерцало богословіи. – Почаєвъ, 1618 (стародрук).
- Тупт. – Туптало Д. Руно орошенное. – Чернігів, 1683 (стародрук).
- УЛВН – Українська літературна вимова і наголос : словник-довідник / уклад. І. Р. Вихованець, С. Я. Єрмоленко, Н. М. Сологуб, Г. Х. Щербатюк. – К. : Наукова думка, 1973. – 724 с.
- ЧНЗ – Чудівський Новий Завіт, 1355 / Огієнко І. Словник наголосів Чудівського Нового Завіту 1355 року : Записки чина св. Василя Великого. – Львів, 1937 – 104 с.

УДК 81'366.52=161.1(043.2)

Понкратова В. М.,

викладач,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

АКТУАЛЬНІСТЬ ТВЕРДЖЕНЬ І. ОГІЄНКА ЩОДО ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ В XXI ст.

Є постаті в історії України, які силою таланту, міццю духу, цілісністю світогляду вплинули чи не на кожную галузь суспільного життя. Саме такою неординарною особистістю був **Іван Іванович Огієнко (Митрополит Іларіон)** – церковний діяч, політик, історик, мовознавець, філософ, педагог. Сьогодні ми коротко розглянемо одну сторінку його лінгвістичної творчості та проведемо паралелі з сучасністю, оскільки думки цієї видатної людини не тільки не втратили актуальність, а і заграли новими барвами в XXI столітті.

Іван Огієнко є автором понад двох тисяч публікацій, хоча далеко не з усіма у нас є можливість ознайомитися. Наприклад, «Історія української літературної мови» стала відомою широкому загалу в 2001 році, тоді як перше її видання побачило світ у 1949 р. за кордоном. У цій праці нашу увагу привернув параграф **«Головні ознаки соборної української літературної мови»**, де автор висловлює свою позицію цілісно, логічно, послідовно. Саме ці твердження розглянемо детальніше.

1. «Літературна наша мова мусить бути чистою, без разячих говіркових привнесень». Сьогодні це вже не викликає сумнівів, давно проведені відмежування між діалектами та літературною мовою, наголошено на тому, що літературна мова – наддіалектна. І дійсно, задля цілісності та єдності мовців маємо використовувати «соборний» (єдиний для усіх, так само, як і усім зрозумілий) варіант, а не «місцевий».

2. «Мусить бути тільки всеукраїнський соборний правопис, цебто один для всього українського народу». Скільки мудрості у цьому, здавалося б, простому висловленні. Правописні дискусії початку ХХІ ст. показали, наскільки це важливе для нас питання. В. Німчук у статті, опублікованій у збірнику праць 4 україністичного з'їзду в Одесі, писав, що «...єдиний правопис консолідує національну культуру, етнос, хаотичне розхитування орфографічних правил призводить до дестабілізації усієї норми літературної мови, дезорієнтує носіїв писемної мови, знижує грамотність населення». Тож регламентованість та стандартність літературної мови є обов'язковими.

3. «Говорити треба літературною мовою». Не варто «опрощувати, вульгаризувати» мову, що певний час було традицією не тільки в розмовному мовленні, а і в написанні літературних творів. М. Драгоманов теж наполягав, щоб «народність нашої літературної мови не обертати в простонародність». Здається, навмисно зараз ніхто не використовує просторіччя, та мода залишилася в минулому, але чи усі сучасні мовці таки говорять українською літературною мовою? Наприклад, на півдні України? Не тільки в державних та громадських установах, а і в міжособистісному спілкуванні? Тільки розвиток світогляду, палке захоплення рідною мовою допоможе нам реалізувати цю настанову.

4. Наша мова має бути «не засміченою чужими словами, які легко можна віддавати й словами своїми». У розвитку цієї тенденції було складено спеціальні словники-довідники, напр. «Свої не гірші від заморян» С. Караванського. І в сучасне мовлення все активніше повертаються трохи призабуті *летовище* (аеродром), *книгозбірня*

(бібліотека), *славень* (гімн) та ін. Проте, як на мене, у цьому процесі варто керуватися здоровим глуздом, викреслити усі запозичені слова з мови навряд чи вдасться, та і чи є в тому сенс...

5. «Кожна літературна мова вільно поповнюється новими словами, т. зв. новотворами (неологізмами)». Активність цього процесу ми спостерігаємо на власні очі: нещодавно неологізм *комп'ютер* вже став загальноновживаним. Дійсно, «нове життя нового прагне слова».

6. «Цінною ознакою доброго стилю є ясність мови» – теза, яка на сьогодні стала настільки очевидною, що навіть не потребує коментаря. Висловлювання сучасної людини *a priori* має бути чітким, логічним, ясным і зрозумілим.

7. «Треба всіма силами дбати про те, що зветься культура літературної мови». Ця теза актуальна сьогодні, не дарма попитом користуються словники-довідники з культури мовлення, у вишах студенти вивчають «Культуру української мови», десятки тисяч переглядів набирають відео з культури слововживання (напр., експресуроки української мови О. Авраменка).

8. Ще одним аспектом, на якому наголошує І. Огієнко, є правильність літературної мови, тобто відповідність лінгвістичним нормам.

А тепер розглянемо визначення літературної мови, наведене в сучасному підручнику для вишу:

Літературна мова – це унормована, регламентована, відшліфована форма існування загальнонародної мови, що обслуговує найрізноманітніші сфери суспільної діяльності людей: державні та громадські установи, художню літературу, науку, театр, освіту й побут. Літературна мова характеризується такими ознаками:

- унормованістю;
- уніфікованістю (стандартністю);
- наддіалектністю;
- поліфункціональністю;
- стилістичною диференціацією.

Як бачимо, співвіднесеність з наведеними твердженнями І. Огієнка майже абсолютна. Тези, написані в середині минулого століття, стали підґрунтям сучасного визначення.

І насамкінець: «У своєму культурному розвоєві наша літературна мова виразно стала обличчям на Європу. На Сході нам тісно...». Процес євроінтеграції – вибір сучасних українців. А настанови Івана Огієнка мало того, що випередили свій час, вони відповідають сучасності і, я впевнена, будуть актуальні в майбутньому.

Пономаренко С. С.,
канд. філол. наук, доцент,
докторант кафедри журналістики,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

РОЛЬ НАГОЛОСУ В ПРОЦЕСІ ФОРМОТВОРЕННЯ В СХІДНОСЛОВ'ЯНСЬКИХ МОВАХ

Як уже зазначалося, наголос відіграє важливу роль у процесі як формотворення, так і в процесі словотворення. В. М. Винницький зазначає: «Український наголос відіграє важливу роль у парадигматичному існуванні слова, тобто слова як граматичної одиниці... У парадигматичному плані основна функція наголосу полягає в тім, що він виступає засобом упорядкування парадигми слова і з другого боку засобом протиставлення, розрізнення граматичних класів слів».

У процесі формотворення наголос разом із формотворчим афіксом бере участь в оформленні словоформи лексеми, і ця сукупність словоформ утворює словозмінну парадигму повнозначного слова. У процесі формотворення, або словозміни, наголос, як правило, виступає вторинним (допоміжним) засобом, проте іноді лише наголос виступає засобом розрізнення граматичного значення. Це відбувається тоді, коли формотворчі засоби перебувають в омонімічних відношеннях, пор.: *рук-и* (род. одн.) і *рук-и* (наз. мн.), *пере-нос-и-ти* (недок. вид) і *пере-нос-и-ти* (док. вид). У межах словозмінної парадигми наголос змінюваної частини мови, як відомо, може бути рухомим і нерухомим.

Найбільш докладно роль наголосу при сучасному формотворенні (у сучасній словозміні) на матеріалі російської мови описано вперше у праці акад. А. А. Залізняка «Русское именное словоизменение» (1967 р.), де автором подано повну типологічну класифікацію типів відмінювання іменників, прикметників, числівників і займенників у сучасній російській літературній мові й правила творення всіх словоформ будь-якого відмінюваного слова. За основу класифікаційних типів відмінювання беруться до уваги не лише флексії як формальні засоби вираження граматичного значення й оформлення морфологічних парадигм, а й чергування і, на нашу думку, в першу чергу наголос, або акцент. Тому не випадково у вступній частині монографії дослідник зауважує, що «зовнішній бік будь-якої словоформи представлено в письмовій формі, а саме, записано за правилами чинної орфографії... Цей варіант запису ми будемо називати *акцентованим орфографічним записом*». У другому розділі

праці вчений подає вичерпну класифікацію словозмінних парадигм умовного й дійсного рівнів. Для опису першого типу парадигм було введено два поняття: умовний наголос та умовний вигляд словоформи, у якій основними компонентами є компонент-основа і компонент-флексія. За А. А. Залізником, термін «умовний наголос» – це особлива акцентна ознака, що може набувати двох значень: «умовний наголос на основі» та «умовний наголос на флексії».

Доречність введення поняття «умовний наголос» зумовлено перебудовою фонетичних і морфологічних систем східнослов'янських мов, зокрема занепадом у слабких і вокалізацією в сильних позиціях редукованих голосних *ъ* та *ь*. Річ у тім, що в деяких словоформах, які в сучасній українській мові мають нульову флексію, на попередніх етапах її еволюції (праслов'янський і ранньодавньоруський періоди) мали матеріально виражену наголошену флексію – *ъ* та *ь* (як правило, це слова з окситонованою чи рухомою а. п.), напр.: род. мн. – **blъxъ*, **dŏgъ*; наз. одн. і род. мн. – *stolъ*, *kon'ь*. Те, що ці редуковані опинялися в абсолютному кінці слова, тобто посідали слабку позицію, зовсім не означає, що в згадані періоди вони не могли бути наголошеними. Незалежність сили й слабкості редукованих від акцентуації аргументовано доводять А. А. Залізник і В. Г. Складенко. Але у зв'язку з тим, що все-таки їхня позиція в абсолютному кінці слова, наприклад, у словоформах род. одн. іменників **ā*- та **ǫ*-основ та наз. одн. **ǫ*-основ чол. р., була слабкою, редуковані перетворились на фонемний нуль, а флексія згаданих словоформ стала не матеріально вираженою, а нульовою. Як наслідок, колишній флексійний наголос зазнав рецесії, перемістившись на основу: **blъxъ* → *bloxъ* → *bl'oxъ*, **dŏgъ* → *doŭgъ* → *d'ouŭgъ*, *stolъ* → *stolъ* → *st'olъ*, *kon'ь* → *k'onъ*. У цих випадках коренева давньоруська акцентуація (після занепаду редукованих) є вимушеною, таким чином, у цей період умовний наголос не збігається з дійсним. Звідси й у сучасній українській мові вважається, що слова (словоформи) *бліх*, *дуг*, *стіл*, *кінь* мають умовний флексійний наголос, але при цьому – вимушений дійсний наголос на основі.

Умовний наголос на основі – це така акцентна характеристика словоформи, за якої наголошеним виступає будь-який склад основи, а умовний наголос на флексії – це така акцентна характеристика словоформи, за якої наголошеним є будь-який склад цього морфа. Порівняймо два приклади: 1) в українських словоформах *щедрої*, *нашу*, *книзі* – умовний наголос на основі, тоді як у словоформах *ціни*, *стару*, *якому* – умовний наголос на флексії; 2) *печаллю*, *брата*, *таксі*, *наш*, *дивного* – умовний наголос на основі (пор.: *печаль*, *брат*, *таксі*,

наша, дівне), а в словоформах *двір, весь, сам, мій, verb, стріл* – умовний флексійний наголос (пор.: *двора́, двори́, вся, всього́, всіх, сама́, самих, верба́, вербою́, стріла́, стрілу́* тощо). Перший приклад є ілюстрацією того, коли умовний наголос збігається з дійсним, а другий – коли умовний наголос і дійсний не збігаються. Ця особливість виступає важливою при діахронічному аналізі акцентних явищ східнослов'янських мов – від праслов'янського доби до сучасного стану, інакше кажучи, у період до занепаду редукованих, які могли бути як наголошеними, так і ненаголошеними, і в період після занепаду й вокалізації редукованих, що, на думку акад. Г. П. Півторака, «можна вважати початком самостійної історії української мови», коли після зникнення редукованого в слабкій позиції наголос переміщувався на голосний повного творення. На підставі цієї ознаки А. А. Залізняка було розроблено «еталонні схеми умовного наголосу» (які інакше в акцентологічних працях називаються акцентними типами, або акцентними кривими), що поділено на три групи (для іменникових лексем російської мови): схеми для слів з нерухомим наголосом – *a* та *b* і схеми для слів з рухомим наголосом – *c, d, e, f*, а також схеми для слів з рухомим наголосом, що є варіантами схем другої групи, – *b', d', e', e'', f'*.

1. Так, еталонна схема *a* передбачає, що наголос в межах словозмінної парадигми падає в усіх словоформах на основу (рос. *тигр, карта, шоссе́*), а еталонна схема *b* – в усіх словоформах на флексію (рос. *царь, лев, сон, черта́, тьма, тля*).

2. Еталонна схема *c* – слова з наосновним наголосом у формах однини та флексійним – у формах множини (рос. *море, моря́* і т. д., але мн. – *моря́, морей́* і т. д.; *место, сад, глаз, мастер*); еталонна схема *d* – слова з флексійним наголосом у формах однини та наосновним – у формах множини (рос. *перо́, вино́, дно, казак, сук*); еталонна схема *e* – слова з наосновним наголосом у всіх формах однини та в називному множини і флексійним наголосом у решті форм множини (рос. *ухо́, зверь, волос, мышь, деревня́*); еталонна схема *f* – слова з флексійним наголосом у всіх формах однини та множини, за винятком форми називного множини, що має наосновний наголос (рос. *губа́, ноздря́, гвоздь, конь*).

3. Еталонна схема *b'* – слова з флексійним наголосом у всіх формах однини і множини, крім орудного відмінка однини, де наголос наосновний (рос. *любовь, любви́* і т. д., але ор. одн. – *любовью́; вошь, виши́* і т. д., але ор. одн. – *вошью́*); еталонна схема *d'* – слова з флексійним наголосом у формах однини (крім знахідного відмінка) та наосновним – у всіх формах множини та знахідному відмінку однини

(рос. *зима́*, але зн. одн. – *зи́му*, мн. – *зи́мы*, *зи́мам*, *зи́мами* тощо); еталонна схема *e'* – слова з наосновним наголосом у всіх словоформах, крім форм родового, знахідного та орудного відмінків множини, де наголос падає на флексію (рос. *человек*, але род. – зн. мн. *люде́й*, ор. мн. *людьми*); еталонна схема *e''* – слова з флексійним наголосом у формах називного–знахідного однини і родового, знахідного й орудного множини та наосновним – в усіх інших формах (рос. наз.-зн. одн. *дитя́*, род.-дав.-місц. одн. *дитя́ти*, ор. одн. *дитя́тей (-ею)*; наз. мн. *дети́*, род.-зн. мн. *детей*, дав. мн. *детям*, ор. мн. *детьми*, місц. мн. *детях*).

Ця теорія російської іменної словозміни, запропонована А. А. Залізняком, покладена в основу опису акцентуації повнозначних змінюваних слів в «Русской грамматике–80».

УДК 811.161.2'367.625.41

Томіна О. О.,

викладач,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

АКЦЕНТУАЦІЯ ВІДНОСНИХ ПРИКМЕТНИКІВ У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

В українському мовознавстві дослідженню акцентуації повнозначних частин мови приділяється належна увага. Серед них можна відзначити праці Л. Булаховського, З. Веселовської, В. Складенка, В. Винницького, В. Гальчук, І. Гальчука, К. Іваночка, А. Зинякової, В. Желязкової, К. Тішечкіної, Б. Пристая, Л. Легкої, Р. Міджина, С. Пономаренка, А. Полукетової, Є. Богданової, О. Шестопа. Найповніше висвітлив акцентуацію прикметників В. Винницький у монографії «Українська акцентна система: становлення, розвитку». Науковець зазначав, що з погляду акцентуації прикметники становлять своєрідний морфологічний клас слів, що характеризується сталим, нерухомим наголосом у всіх відмінкових формах однини й множини.

Залежно від походження, морфемної будови, давнього наголошування, фонетичного складу, явищ аналогії тощо прикметники можуть належати до одного з двох акцентних типів: до першого – з наголосом на основі (корені, суфіксові чи префіксові) або до другого – з наголосом на флексії. Нерухомість наголосу дозволяє віднести прикметник до того чи іншого акцентного типу за слововживанням прикметника в одній із відмінкових форм в однині чи множині.

Кореневий акцентний тип – нерухомий кореневий наголос в однині й множині. Слід навести такі приклади відносних прикметників: *учора́шній* ← *учо́ра* (УЛВН, 401); *віта́льний* ← *віта́ти* (УЛВН, 214); *магі́євий* ← *магі́й* (Погр. ОС, 487); *півні́чний* ← *північ* (Пещ. ОС, 549); *інститу́тський* ← *інститу́т* (Пещ. ОС, 365); *чита́льний* ← *чита́ти* (УЛВН, 642); *зві́тний* ← *зві́т* (Погр. ОС, 267); *ситце́ва* ← *ситець* (Погр. ОС, 452); *осі́нній* ← *осінь* (УЛВН, 543); *сього́днішній* ← *сього́дні* (Погр. ОС, 478); *наро́дний* ← *наро́д* (УЛВН, 415); *осві́тлювальний* ← *осві́тлювати* (УЛВН, 515); *за́річний* ← *рі́к* (Погр. ОС, 265).

Відносні прикметники на **-зьк-(ий)**, зберігаючи наголос мотивувальних іменників, завжди мають наголошений корінь. Проаналізуємо такі слова: *пра́зький* ← *Пра́га* (УЛВН, 645); *вороне́зький* ← *Вороне́ж* (Пещ. ОС, 453); *норве́зький* ← *Норве́гія* (Пещ. ОС, 636).

Переважно зберігають наголос мотивувальних іменників і прикметники на **-цьк-(ий)**: *дро́гоби́цький* ← *Дро́го́бич* (Погр. ОС, 387); *ки́ївський* ← *Ки́їв* (Погр. СНУМ, 546).

Відіменникові і віддієслівні прикметники, які без префіксів не вживаються, в основному зберігають кореневе наголошування мотивувальних основ із такими суфіксами: **-исн-, -ист-**: *нена́висний* ← *нена́висть* (УЛВН, 450); *зама́шистий* ← *зама́х* (УЛВН, 225).

Кореневий акцентний тип найбільше репрезентований префіксальними прикметниками із суфіксом **-н-(ий)**. Кореневе наголошування, зокрема, мають утворення, похідні від основ іменників, прикметників, дієслів та інших морфологічних класів, безпрефіксні форми яких зовсім не вживаються: *вира́зний* ← *вира́зно* (Пещ. ОС, 215); *відва́жний* ← *відва́га* – (Пещ. ОС, 225).

Існує низка прикметників з акцентованим коренем, які зберігають наголошування мотивувальних іменників жіночого роду з нерухомим наголосом. Тут найбільше утворень, що виникли від двоскладових слів із кореневим наголосом: *ба́зовий* ← *ба́за* (Пещ. ОС, 195); *ба́йковий* ← *ба́йка* (УЛВН, 167); *лі́повий* ← *лі́па* (Пещ. ОС, 317); *березо́вий* ← *береза́* (УЛВН, 174).

Накореневу акцентуацію має порівняно небагато прикметників аналізованого типу, які походять від іменників сер. р.: *гірло́вий* ← *гірло́* (Погр. ОС, 218); *соп्रा́новий* ← *соп्रा́но* (УЛВН, 478); *со́нечний* ← *со́нце* (Пещ. ОС, 698); *за́лізний* ← *за́лізо* (УЛВН, 245).

Коренево-суфіксальний акцентний тип становлять відносні прикметники на **-ов-(ий), -ев-(ий)**. З-поміж них найбільша кількість утворень від іменників ч. р.: *кле́новий* ← *кле́н* (Погр. ОС, 312); *шовко́вий* ← *шовк* (Погр. ОС, 616); *метрóвий* ← *ме́тр* (Пещ. ОС, 478);

тижнєвий ← *тиждень* (Погр. ОС, 398); *киснєвий* ← *кисень* (УЛВН, 365); *металєвий* ← *метал* (Пещ. ОС, 459).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Пещ. – Пещак М. Орфоепічний словник української мови в 2-х т. / М. Пещак, В. Русанівський, Н. Сологуб, В. Чумак, Г. Ярун. – К. : Довіра, 2001. – Т. 1. – 955 с.
- Погр. – Погрібний М. Орфоепічний словник / М. Погрібний. – К. : Рад. школа, 1984. – 629 с.
- УЛВН – Українська літературна вимова і наголос : словник-довідник / уклад. І. Вихованець, С. Єрмоленко, Н. Сологуб, Г. Щербатюк. – К. : Наукова думка, 1973. – 724 с.

УДК 811.162.1

Цибульська А. М.,
старший викладач кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

МОТИВ ПРИТЧІ ПРО БЛУДНОГО СИНА У ФІЛЬМІ АНДРІЯ ТАРКОВСЬКОГО «СОЛЯРІС»

Фільм «Соляріс», який з'явився в 1972 році, є новим кроком у творчості А. Тарковського. Режисер уперше звернувся до жанру фантастики, а його увагу привернув твір найвідомішого польського фантаста ХХ століття – С. Лема. Однак фантастика С. Лема для А. Тарковського є тільки причиною, щоб розповісти глядачеві про своє бачення світу. У літературному оригіналі перед нами виступає твір науково-фантастичного жанру, у якому польський письменник описує існування розумного Океану на планеті Соляріс. А. Тарковський в основному зберіг сюжет твору С. Лема, але явно інакше розставив акценти, у результаті чого фільм набув релігійного спрямування. Тут слід зауважити, що з таким трактуванням своєї книги С. Лем не погодився. На думку письменника, режисер позбавив фільм науково-пізнавальних та епістемологічних питань, усіх ідей соляристики, таким чином знявши цілком не «Соляріс», а «Злочин і кару».

У картині російського режисера головний акцент зроблений на безвиході, у якій зайшла технократична цивілізація. На початку фільму, коли загадки планети Соляріс пробудили в Кріса Кельвіна інтерес і надію розібратися в них, він теж постав перед глядачем як технократ. На відміну від сина, батько Кріса обрав інший шлях – забутий нетехнократичний світ, усамітнівшись на останньому острівці

живої природи. А. Тарковський пропонує головному герою пройти шлях болісного, однак, рятувального очищення. Але це неможливо без милості Божої, якої, звичайно, немає в книзі С. Лема. Ця милість пролилася на душу Кріса; його батько був нагороджений поверненням блудного сина.

Євангельська притча про блудного сина відображає досвід взаємин «батьків» і «дітей». На символічному плані, пов'язаному з духовним змістом притчі, батьком є Бог, а блудним сином – усе людство, що відійшло після гріхопадіння від Отця. Модель «утеча з дому – неправедне життя і спокуси – покаяння і повернення» лягла в основу фільму А. Тарковського. Структурні фази євангельської притчі відображають основні сюжетно-тематичні блоки «Соляріса»: «утеча з дому» – Кріс Кельвін залишає батька, щоб вписати нові глави в історію соляристики; «неправедне життя і спокуси» – події на борту біляпланетної станції, убивство фантома Харі; «покаяння і повернення» – рішення залишитися на планеті, фінальна сцена фільму, де Кріс припадає до колін батька-фантома.

У фільмі А. Тарковського «Соляріс» показана історія пробудження і покаяння людини. Він зображує грішника, який ще за життя отримав можливість побувати в пеклі власних гріхів. Фільм втілює слова Євангелія від Луки:

«Бо немає нічого захованого, що не відкриється, ні таємного, що не виявиться.

Тому все, що казали ви потемки, при світлі почувється, що ж шептали на вухо в коморах, на дахах проповідане буде» (Лк. 12, 2–3).

Так само Океан Соляріса створює фантомів, які є повними копіями живих істот, раніше знайомих людині. Особливість цих створінь у тому, що з ними пов'язані гострі, травмувальні спогади, фантазії, часто неприємні, соромливі або аморальні. Ми бачимо, як образи з грішної підсвідомості людей агресивно нападають на своїх безпомічних творців. Образи дружин, дітей, якихось страшних карликів показані кожному, нагадуючи про вчинені колись гріхи. Глядачеві здається, що він присутній під час матеріалізації марення. Це фаза початку покаяння за гріхи «блудними дітьми», перші кола пекла або чистилища.

Люди змушують космічний розум Океану відобразити їх божевільні думки. Тим самим екіпаж станції наближається до світу власної пригніченої совісті. І тут є тільки два шляхи: упасти ще нижче або, прийнявши все як належне і заслужене, повернутися до Отця Небесного, завершивши третю фазу притчі про блудного сина – «покаяння і повернення».

Межа між реальністю і уявою знищена, і героїв судять власні образи, що нагадує репетицію Страшного суду. Наприклад, перед Крісом з'являється його покійна кохана – Харі, яка вчинила самогубство. Кріс приречений періодично бачити смерть коханої, бо пам'ять про самогубство, викликане їх розставанням, зберігає її душа.

У книзі С. Лема немає ніякого натяку на спасіння: він пропонує просто звикнути до нових образів, до нових відчуттів. У фільмі А. Тарковського порятунку все ж шукають. Драматизм теми спокути пом'якшує блага звучання молитви Баха в його фа-мінорній прелюдії. Ми спостерігаємо політ Кріса і Харі в момент невагомості – це символ звільнення від страждань, від земного гріха. Воно приходить, коли вже зовсім неможливо терпіти, і нагадує, що Бог не забуває людину навіть у пеклі.

Страждання прояснює свідомість і зцілює душу. Людині необхідний досвід нещастя, що блискуче висловив у російській літературі Ф. Достоевський, – інакше щастя неможливе. Особиста драма здатна перетворити головного героя і показати йому марність концентрації на науці. Через те Кріс виявляється змушеним заглянути в себе, а це значить, доторкнутися до Бога. Так, через серію внутрішніх катастроф головний герой поступово починає розуміти сенс і причини того, що відбувається. Він уже не відчуває агресії і ненависті до Океану, але приймає його вищий закон, закон спокути за скоєне зло. Кріс вступає в стадію покаяння.

У фільмі прямо не говориться про Бога, але в ньому відчувається Його прихована присутність. Головний герой жадає спокути, йому потрібен Бог. Герой «Соляріса» підійшов до тієї межі, за якою або вічна смерть, або вічне спасіння. За біблійними переказами, як тільки людина усвідомлює свою провину і справедливість покарання і щиро готує себе до того, щоб понести кару, у ту ж мить милість Бога знімає покарання, бо метою є досягнення смиренного стану душі. У момент покаянного смирення душа стає немовлям на руках дбайливих батьків. Не дарма свідомість Кріса переносить його в дитинство, до люблячої і милостивої матері. Тут відчувається аналогія з Дівою Марією.

У кінці фільму режисер пропонує глядачеві фінальну біблійну аналогію: шлях блудного сина до батька. Остання сцена «Соляріса» – торжество покаяння і всепрощення на острівці Всесвіту – є чудовою ілюстрацією євангельської притчі. Саме її використав А. Тарковський, зв'язавши багато образів і мотивів свого фільму з біблійними.

Література в контексті сучасності

УДК 821.161.2.09 + 929

Шестопалова Т. П.,
д-р філол. наук, професор,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

ЛИСТУВАННЯ ЮРІЯ ЛАВРІНЕНКА ТА ЮРІЯ ШЕВЕЛЬОВА 1945–1949 рр. ЯК ЧИННИК ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО ЛІТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕСУ

Автографи листів зберігаються в Музеї-Архіві УВАН у Нью-Йорку, де мурівський епістолярій, рукописи, організаційні матеріали складають фонд XL «Мистецький Український Рух». Усе листування разом охоплює 82 листи (№ 539–621).

Одна з магістральних тем цього листування – це створення позапартійного літературно-мистецького видання. Вона виводить до широкої проблеми взаємин літератури й політики.

Так, листування демонструє появу задуму журналу «Україна і світ» на базі газети «Українські вісті» – друкованого органу УРДП. Над назвою й концепцією видання Ю. Лавріненко і Ю. Шевельов відпочатку працювали разом. Трохи згодом Ю. Шевельов прийняв рішення відійти від цього задуму та очолити журнал «Арка», який відпочатку контролювали націоналістичні кола, зосереджені навколо «Української трибуни».

Як знаємо, «Арка» в редакторській співпраці Ю. Шевельова й В. Петрова в історії української літературно-мистецької періодики залишається по-своєму неперевершеною. У ній друкувалися різножанрові художні твори, дискусійні статті з мистецтва, спогади, літературно-критичні матеріали, які викликали інтерес у читачів незалежно від їхніх партійних і політичних симпатій. Погоджуючись редагувати «Арку» як літературно-мистецький і критичний часопис, Ю. Шевельов був майже впевнений, що разом із Ю. Лавріненком, який продовжував працювати для «України і світу» (на ділі журнал отримав назву «Сучасник»), вони створять добрі умови для повноцінного функціонування української літератури й публіцистики в ДіПі-таборах. З другого боку, Ю. Лавріненку було непросто прийняти працю Ю. Шевельова в «Арці». Ідеологія її спонсорів давала якнайменше надії, що журнал (навіть із Ю. Шевельовим) розвиватиметься на демократичних позиціях.

У свою чергу Ю. Шевельов застерігав Ю. Лавріненка від змішування культури й політики в його редакторській праці. Дискусія продовжилася в листах і навіть на шпальтах газети «Українські Вісті», яку редагував І. Багрянний. Ю. Лавріненко обстоював думку, що консолідації нації (у тому числі в її літературно-мистецькій дійсності) передує глибока критика ідеологій. Ю. Лавріненко, відповідаючи на критику Ю. Шевельова писав: «Ви придишливо тепер поглядаєте скося на мої східняцькі статейки... Але ще не пройде і кілька років цього вигнання, як Ви... може подумаєте й інакше. Може Вам здасться тоді, що це була обґрунтована чи необґрунтована спроба затриматися на корені життя – українського життя, а значить і взагалі життя. Не дається, щоб вітер покотив тебе сухим і бездиханним листком по смітниках чужини» (лист Ю. Лавріненка від 20. 03. 1948 р.).

У мисленні й діяльності Ю. Шевельова Україна визначила фокус заглиблення в розмаїті предмети життя, в різні культурно-історичні шари, пізнання їх у різних контекстах, які вилонюються з сучасного світу. Набуте розуміння поверталось Україні й цілому світові як новий досвід, існування якого саме цей фокус зору й забезпечує. Це був шлях модерного представлення України. Затримування себе в романтиці звужувало його, віддаляло перспективу модернізації української культури. Досить звернутися до написаного в 1947 р. «Триптиху про добу, про мистецтво, про провінційність, про призначення України, про голуби і інші речі», щоб зрозуміти, наскільки принциповим був поворот Ю. Шевельова від «наївного романтизму» до модерного світогляду.

Показово, що Ю. Лавріненко залишив нам унікальні за силою романтичного впливу на читача спогади про молоді роки, де описав героїку української людини «на межі» її існування («Чорна пурга та інші спогади»). На відміну від нього, Ю. Шевельов уникав романтизації спогадів, а свою молодість називав «фантастично сліпою». Відхід від «наївного романтизму» дав Ю. Шевельову властивий йому в подальшому професійному житті «зір»: перевіряти очевидне, вивчати предмет так, ніби до нього цього ніхто не робив, у знайомому й зрозумілому бачити загадки, проблеми, так само як і нові інтелектуальні можливості розв'язувати ці проблеми для себе й наступників.

Ю. Лавріненко був захисником традиції в її пізнавальних, моральних, ідейних і духовних сенсах. Ю. Шевельов знайшов себе в меті модернізувати культуру України й прищепити відповідне уявлення про цю – модерну – Україну світові, прагматично закріпившись у глобальному й глобалізованому світі. Його досягнення

унікальні й становлять одну з найбільших вершин української гуманітаристики ХХ століття. Цей шлях нібито має найменше спільного з оспівуванням романтики національної боротьби й українським ґрунтянством... Доки ми не згадаємо слова самого Ю. Шевельова, що модернізація – це тільки необхідне ускладнення традиції в часі.

УДК 821.161.2.09

Даниленко І. І.,
д-р філол. наук, професор,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

МОЛИТВА НА ЧОТКАХ ЯК ЧИННИК ЖАНРОТВОРЕННЯ У ЛІРИЦІ ЗОРЯНИ ЖИВКИ

Новітній літературний дискурс, зокрема український, репрезентує велике розмаїття жанрових модифікацій сакрального звернення до вищих сил, інспіроване, по-перше, кількістю існуючих різновидів релігійно-культурних молитов, а по-друге, широким спектром індивідуально-авторських інтенцій. З-поміж різновидів віршованих молитов на особливу увагу заслуговують поетичні цикли, що також мають подвійну традицію – сакральну (див., приміром, канони: «Ранішні молитви», «Молитви вечірні», «Молитви на всяку потребу», «Молитви перед святим Причастям», «Акафіст Господу Ісусу Христу», «Акафіст Пресвятої Богородиці», тощо) і художню (традиція циклізації лірики, яка особливої популярності набула за доби модернізму). Ліричні цикли, котрі зазвичай інсперовані більш складним авторським задумом, ніж окремі поезії, зумовлюють і більш ускладнену, різноманітну поетику текстів. З огляду на це ліричний цикл Зоряни Живки (Зої Жук) «Молитва на нитці», опублікований у збірці християнської поезії «На Лузі Господньому» (2007), викликає живий як читацький, так і науковий інтерес своєю оригінальністю. Назва цього твору чітко корелює не лише з його семантикою, відсилаючи читача до традиції використання чоток (вервиці) під час молитви, а й одразу визначає жанрово-композиційні та стилістичні особливості тексту, включаючи й віршову специфіку.

Виходячи зі змісту «Молитви на нитці», можна впевнено стверджувати, що Зоряна Живка репрезентує християнське розуміння функції чоток: для її героїні це – атрибут, який лише нагадує про

необхідність безперервного діалогу з Богом, згідно зі (див. слова св. ап. Павла: «Безперестанку молитесь», 1 Сол. 5: 17). Складений із 16-ти пронумерованих поезій обсягом від 4-х до 17-ти рядків, які зображують зміни у молитовному й духовному стані ліричної героїні, – твір має наскрізну об'єднувальну інтенцію, що корелює із символікою замкнених у кільце чоток, – постійного прагнення ліричної героїні бути на містичному зв'язку з Ісусом Христом, попри різноманітні щоденні справи, людські стосунки (коханий, мама), події (довге очікування автобусу на зупинці), несподіванки (забула вервицю вдома), погодні умови, розгубленість тощо. Написані верлібром, поезії циклу на рівні інтонації створюють ілюзію живого, щирого, але заданого ритмом чоток спілкування ліричної героїні з єдиним адресатом своєї містичної комунікації, який, однак, має багато імен і епітетів. Використовуючи їх на позначення Христа («Пане, Володарю, Господи,/ Спасителю/ Царю, Помазаний,/ Обіцяний, Жданий,/ Слово, Таїно, Премудросте, Боже<...>») лірична героїня оприявнює не тільки своє експресивне, піднесено-шанобливе ставлення до Христа як до Господа, а й акцентує християнське уявлення про рятівну силу Його імені.

Оскільки твір побудований на коротких зверненнях винятково до Христа, то можна з великою мірою імовірності стверджувати, що в основі твору лежить практика промовляння так званої «умної молитви», яка своїм корінням сягає ісихазму – доктрини східного християнства, суттю якої є повне єднання з Богом ще під час земного життя упритул до стану «обожнення» за благодаттю. Засобом, який дозволяв досягнути такого стану, визнавалась умна молитва (ум – екзистенційний центр людини, інстанція відмінна від розуму і тіла), що розвиває величезну енергію високого молитовного почуття. За основу умної молитви править коротка Ісусова молитва («*Господи Ісусе Христе, Сине Божий, помилуй мене грішного*»), яку слід повторювати безперервно протягом свого життя. За св. Каллістом та Ігнатієм, слова цієї молитви сягають апостольських часів. Так, св. апостол Павло казав, що «<...>не може сказати ніхто: «Ісус – то Господь», як тільки Духом Святим» (1 Кор. 12: 3); св. апостол Іван навчав: «Духа Божого цим пізнавайте: кожен дух, який визнає, що Ісус Христос прийшов був у тілі, той від Бога» (1 Ів. 4:2).

Відкриває ліричний цикл Зоряни Живки образ чоток та мотив плинності часу, навіяний виглядом дерев'яних бусин на нитці («дерев'яні коралики/ наче піщинки в годиннику/ ніби краплі в клефсид[р]і»). Тісно переплітаючись з наскрізною темою молитви як шляху до Господа, мотив часу переходить у мотив вічності («<...>з кожною молитвою стаю на мить ближчою до вічності»).

У наступній поезії циклу лірична героїня згадує і про найдавніший варіант християнських чоток – нитяну вервечку з вузликами, які асоціюються в неї з вузликами на пам'ять. Втім, ці вузлики нагадують лише про одне – життєво необхідний діалог людини з Богом, причому це нагадування, на переконання героїні, адресоване обом сторонам: «Молитва – / то взаємне/ нагадування». Наявність двох композиційно виражених діалогічних реплік («Не забудь мене!/ Не забудь Мене!»), разом з мотивованим використанням маленької та великої літер у займеннику «мене», додатково підкреслюють цю думку про молитву як взаємний містичний рух назустріч один одному.

Про те, що власниця вервиці – звичайна жінка, яка прагне духовного єднання з Богом, а не відгороджена від мирської суєти монахиня, свідчить невеличка за обсягом 3-тя поезія, у якій оприявнюються важливі земні прив'язаності героїні: коханий, на зверненнях до якого побудовано цю поезію («Не ревнуй мене нині,/ Коханий!») та мама, до якої лірична героїня збирається навідатись («Прошу не ревнуй, бо/ сьогодні/ я йду до/ Мами»). Вельми прикметно, що слова *Коханий* і *Мама* виокремлюються за допомогою графіки (а отже – інтонаційно) та орфографії (написання з великої літери).

Ситуація очікування автобуса у 4-тій поезії викликає у свідомості ліричної героїні есхатологічні асоціації, мотивуючі її терпіння («Вчуса чекати Царства...»), навчаючи спокою та безупинній молитві за допомогою вервиці, у якій, очевидно, не менше, ніж 150 вузликів («...Четвертий десяток, шостий,/ чотирнадцятий./ Та де ж той автобус?!/ Маранафа! Гряди, Господи Ісусе!).

Те, що чотки у творі – не містичне джерело молитви, а лише аксесуар, що нагадує про неї, з усією промовистою очевидністю засвідчує 5-та поезія, де лірична героїня раптом виявила, що вийшла з дому без вервиці («Лап до кишені – порожньо»). І тоді її любляче Господа серце відчуло і побачило, що весь світ рухається в ритмі Божого імені, включаючи життєдайні сили в середині її самої: «і кожен подих – вдих-видих-вдих,/ кожен удар серця/ будуть мені за чотки <...>»).

Починаючи з 6-го вірша діалог з Господом у циклі набуває певної конкретики, ба навіть драматичної напруженості, бо починає включати в себе водночас і щире покаяння, і прохання суто духовного порядку – про захист, зцілення, любов та милість. Для ліричної героїні зустріч з Богом («Поспішаю до тиші/ Саме тут ми призначили зустріч./ Пам'ятаєш?») – це інтимний простір її життя: містичне побачення, під час якого можна насамперед переконатися у безмежній Господній, милості, котру можна відчутти майже фізично: «Милувати – прощати

засудженого до страти./ Милувати – голубити, ніжити, пестити,/ пригортати./ ...помилуй мене, Господи!».

Починаючи з 9-ї поезії, у циклі відчутно проступає опозиція *Світ Божий – світ мирський*, реалізований у мотиві Слова, (Логосу у християнстві – це друга іпостась Трійці, ще одне ім'я Сина Божого), протиставленого пустослів'ю; а відтак – і у мотиві пошуку істинного шляху, який вочевидь пов'язаний з творчою реалізацією ліричної героїні, що не мислиться поза Божим континуумом: «Шукаю Тебе.../ Чи слів?!/ Висловити себе/ Чи почути Твій голос?». У подальшому згадана вище опозиція конкретизується мотивом розгубленості і розпачу ліричної героїні, інспірованими суєтністю, приземленістю повсякденного життя, у якому не знаходиться місця Творцю Всесвіту («Всесвіт вмер»); і лише жива й непохитна віра у Христа тішить, дає сили далі жити, молитися і боротися, насамперед за себе, аби не зійти зі шляху Божого.

Наскільки це непросто, свідчить поезія 13, яка передає відчай ліричної героїні, викликаний її духовною слабкістю. Драматизм почуттів тут передається за допомогою цілої низки художніх засобів виразності, які роблять вагомими майже кожне слово у вірші: парцеляції, синтаксичного паралелізму, градації, алітерації (включаючи звукову анафору), асонансу, використання паронімів, за рахунок яких відбувається вишукана гра слів («Загубила. Забула. Зрадила./ <...>Тебе. Себе. Світ»). Важливу роль у цій поезії, як і в усьому циклі загалом, відіграє графіка, виражальні функції якої особливо відчутні там, де графічне членування на рядки не співпадає з синтаксисом, викликаючи появу віршових переносів. Мотив імпліцитного каяття, своєрідно переплітаючись з мотивом слова в усіх його значеннях, є наскрізним і в лаконічній 14-й поезії, побудованій за принципом семантичного контрасту: з усіх слів українського лексику (який «тягне на мільон») ліричній героїні «для молитви достатньо двох:/ ГОСПОДИ+ПОМИЛУЙ» – ключові слова Ісусової молитви, для тих, хто відчуває ослаблення віри і прагне повернення Божої благодаті.

У 15-й поезії проблема взаємодії слова профанного й Слова сакрального, Божого або промовленого у Дусі Святому, у духовно-творчому континуумі ліричної героїні вочевидь набуває гармонійного вирішення як результат її тривалого молитовного спілкування з Господом («Все сказано: прохання, перепрошення, подяка, похвала»). Поезія 15 – справжній гімн Божому Слову, велич якого передано не лише на лексико-семантичному рівні (поетична гра з концептом «слово»), а й підсилено за допомогою синтаксичного і графічного курсиву, підкреслено контрастною загальною композицією. Заклучна

рефлексія на тему рятівного імені Ісуса Христа – 16-та поезія ліричного циклу, яка теж побудована за принципом контрасту: лірична героїня із захопленням порівнює «Ім'я Старозавітного Одкровення», котре, як відомо, можна вимовляти лише Первосвященнику «раз на рік/ у таємниці Святині», та «Ім'я Нового Одкровення» – Ісуса, котре християни, всиновлені Богові-Отцю через таїнство Причастя, можуть вільно «шептати-співати-кричати/ щомить/ поміж праці та сну буднів».

Отож, твір Зоряни Живки «Молитва на нитці» – зразок поетичного молитовного циклу, який репрезентує різні душевні стани й духовні етапи зростання ліричної героїні на шляху до чистої, досконалої молитви-єднання з Господом. В основі твору – практика читання по чотках умної, або Ісусової молитви, що позначилось і на семантиці, і на жанрово-стильовій особливості твору. Циклічність поетичного простору засвідчує постійне повернення ліричної героїні до Молитви, про яку їй звикло нагадують чотки: 16-ть поезій – це етапи духовного зростання ліричної героїні з подальшою перспективою повноцінного, істинного життя з Господом «поміж праці та сну буднів». Асоціацію з ритмом чоток викликає внутрішня композиція поезій циклу: зокрема, мотивоване використання специфічного синтаксису, графічного членування тексту на рядки в одне-два слова навіть візуально нагадують бусини, нанизані на нитку. Верлібр, яким написані усі поезії циклу, урізноманітнює ритміко-інтонаційний малюнок вірша, сприяючи створенню враження невідготовленого, щирого мовлення. Однак численне використання повторів різного типу (звукових, лексичних, синтаксичних) надає верлібру більш чіткого звучання, вписуючи його ритм у загальний образ «молитви на нитці». Тож молитва на вервиці (чотках) для сучасної поетеси стала не тільки джерелом поетичного натхнення, яке зумовило зміст твору, а й жанротворчим чинником, що мотивував особливості поетики твору на усіх його рівнях.

УДК 821.161.2'06-1.09 В. Шевчук

Косарева Г. С.,
*канд. філол. наук, доцент кафедри (б. в. з.),
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ІНТЕРМЕДІАЛЬНІСТЬ ТВОРІВ ВАЛЕРІЯ ШЕВЧУКА

Інтермедіальність на сьогодні стала увиразненим феноменом художньої культури і творчим компонентом сучасного письменства.

На думку багатьох дослідників цієї проблеми (Р. Барт, М. Бахтін, В. Беньямін, Н. Висоцька, Ю. Лотман, В. Просалова, Н. Тишуніна, О. Ханзен-Льове, В. Фесенко), це *«принцип взаємообміну художніх моделей і кодів, що належать різним видам мистецтва»*, це *«взаємодія різних медіа»*.

Вперше твори В. Шевчука було екранізовано у 80-х роках ХХ століття. Так, за сюжетом його ранньої новели із збірки оповідань та повістей «Серед тижня» (1967 р.) було екранізовано короткометражну картину «Вона чекає на нього, чекає» режисера Ірини Жилко. Також за мотивами Шевчукового роману «Панна сотниківна» у 1986 році художник-режисер Анатолій Степаненко репрезентував стрічку «Повний місяць. Ноктюрн» на тему українського фольклору та міфології. У 90-х роках ХХ століття Наталія Мотузко випустила кінострічку «Диво у краю забуття» за твором «Петро Утеклий» з другої частини роману-триптиха «Три листки за вікном». У центрі цього фільмотексту – історія вбивства двох братів-близнюків, котрих мешканці села вважають однією людиною. Від страху, що прийшов Месія і настане страшний суд, люди вчиняють нові злочини. Світ магії та чаклунства, а також барокових візій постає перед глядачем з української містичної кінодрами 1992 року «Голос трави» режисера Наталії Мотузко за мотивами однойменного циклу оповідань Валерія Шевчука з роману «Дім на горі» (1983 р.). Стрічку презентовано як класичну версію другої частини роману про міфологічні сповіді козопаса Івана Шевчука та містично-магічний світ українських прадавніх та барокових традицій. Цей кінотекст став яскравою альтернативою відродити фольклорне кіно в Україні у період її національного відродження.

Однією із важливих складових у поетиці творів Валерія Шевчука є візуальна образність, що також слугує певному залученню прийомів кінематографа та сприяє утворенню нових конотацій і змістових зв'язків у романах. Митець у прозописьмі звертається до таких кінематографічних прийомів, як динамічна композиція, монтаж, зміна великого і загального планів, комбіновані зйомки, стоп-кадр, атрибути рапідної (панорамної, уповільненої, задля акцентування на детальній психологізації образної системи, наприклад, така техніка використовується під час сновидінь хлопця).

У кінострічці звертають на себе увагу крупні плани: об'єктив кінокамери уловлює психологізм образу, який полягає в розкритті внутрішнього світу, що може включати наміри, думки, усвідомлювальні почуття та інше. Цікавими є колористичні рішення в автентичному одязі героїні, знахарки Іванихи Галайдики на прізвисько

Жабуніха (у фільмі – акторка Раїса Недашківська). Варто наголосити, що спочатку режисер застосовує внутрішньокадровий рух, при якому камера є статичною, а об'єкт, який знімають, знаходиться в русі. У такий спосіб, образ чаклунки Іванихи Галайдихи є одним із найбільш ґрунтовних, яскравих літературно-художніх образів у сюжетно-композиційній структурі роману «Дім на горі» та, зокрема, в оповіданні «Голос трави», оскільки Валерій Шевчук зацентровує не лише на її фольклорно-міфолічній складовій, прагнучи відтворити автентичну атмосферу прадавніх вірувань українців, але й прагне актуалізувати барокову поетику, побудовану на дихотоміях: світло-темрява, добро-зло, світ земний-світ небесний, рай-пекло, Бог-диявол тощо. Водночас у фільмі збережено Шевчукову філософічність, барокову поетику образу цієї жінки-чаклунки.

Одним із найяскравіших у творі є також образ домовика, який у традиційній слов'янській міфології пов'язаний із духом, який має вплив на добробут сім'ї, бо він господар дому, бог хатнього вогню й печі. Більшість із цих конотацій репрезентовано і в оповіданні автора. На відміну від художнього тексту, де він є епізодичним, у фільмі цей герой посідає майже магістральну роль: детально зображений на початку фільму, фактично, за допомогою уведення цього образу сюжет стрічки поступово динамізується. Тут він постає перед нами маленьким чоловіком, карликом, з вусами та крилами. Вводячи у стрічку образ дівчини, можемо спостерегти, що вона його зацікавлює, називає її «лялею». Він відіграє важливу сюжетотвірну роль. Відтак у фільмі цей образ набуває значної наративної трансформації. Таким чином, Наталія Мотузко намагається поглибити емблематичний образ домовика, який, на нашу думку, у письменника вийшов дещо схематичним, позбавленим атрибутів традиційних дохристиянських вірувань українців.

У такий спосіб, у творчості Валерія Шевчука, зокрема у циклі оповідань «Голос трави» репрезентовано інтермедіальні стратегії, які актуалізуються, по-перше через модифіковані риси бароко у відтворенні ірреального та реального топосів, смислової близькості до барокового світовідчуття героїв; по-друге, особливістю перекодування прозового твору на кінотвір є активне використання прийомів фільмотексту на образному, наративному рівнях. Отже, використовуючи різні кіноприйоми – динамічну композицію, крупний план, паралельний монтаж, прийом зворотної зйомки, стоп-кадри, колористичне рішення фільму, звукоряд і т. ін. – прийоми ведення кінооповіді, Н. Мотузко вдається до зображення художніх образів, які набувають особливої рецепції у глядачів.

Руссова В. М.,
*канд. філол. наук, доцент кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

СТОРІНКА МИКОЛАЇВСЬКОГО ШЕВЧЕНКОЗНАВСТВА

У 2014 р. ми відзначали 200-літній ювілей від дня народження Тараса Шевченка. У зв'язку із цим у 2012–2014 роках активізувалися дослідження його творчого спадку та біографії. Згідно з дослідження С. Чаніна «Великий рід великої людини» (2008) Тарас Шевченко був у селах Баратівка та Улянівка, нинішнього Новобузького району Миколаївської області. У своїх творах Т. Шевченко згадував Миколаїв, Вознесенськ, Очаків, Інгул, Лиман, Степ, скіфські, гунські та грецькі часи, козацькі та гайдамацькі події, чумацькі шляхи. Чимало осіб, які були з ним знайомі, перебували на Миколаївщині. Багато ще залишається нез'ясованого та маловідомого з краєзнавчого шевченкознавства Миколаївщини. До цього зверталися Ф. Камінський, В. Орел, О. Кухар-Онишко, В. Бойченко, останнім часом – І. Марцінковський.

Про те, що у Миколаєві у 1916 р. Н. Малечою (псевдонім Нестор Літописець) був надрукований «Словничок Шевченкової мови», було відомо з «Енциклопедії українознавства» за редакцією В. Кубійовича та інших публікацій. Проте ця інформація була часом невідома спеціалістам-філологам та шевченкознавцям. Невеликий наклад у 100 примірників, час і буремні події ХХ ст., безпідставне звинувачення автора і вислання його без суду до Казахстану, зробили вкрай рідким це перше у шевченкознавстві лексикографічне дослідження поетичних творів Кобзаря. Вперше за часів Незалежності про «Словничок...» і його автора написав Й. Дзендзелівський у «Записках наукового товариства імені Т. Шевченка» 1992 р. Але віднайдений ним у Львові екземпляр «Словничка...» виявився неповним.

Стараннями канд. мед. наук, голови громадської організації «Українське товариство "Просвіта" Миколаївщини» І. Марцінковського був віднайдений екземпляр «Словничка...» із додатком, тобто повний, на відміну того, що тримав у руках Й. Дзендзелівський. Працюючи над документами просвітянського фонду в Державному архіві Миколаївської області, Ігор Богданович віднайшов матеріали та доповнив біографію Н. Малечі саме у часі його перебування у Миколаєві, а публікаціями в журналі «Краєзнавчий альманах» (2010) і газетах «Український південь» (2010) і «Слово Просвіти» (2012) він звернув увагу краєзнавців Миколаївщини на маловідомий «Словничок...» та його автора.

2013 року завдяки ентузіазму І. Марцінковського, Є. Горбунова і К. Горбунова «Словничок Шевченкової мови» був перевиданий, чим став доступний широкому загалу читачької аудиторії. Перевидання складається із вступної статті «Слово до читача», де висвітлюється нелегка доля Н. Малечі, миколаївські сторінки його біографії та зв'язок постаті Т. Шевченка з Миколаївщиною, а також повного тексту самого «Словничка...». Перевидання побачило світ у друкарні П. М. Шамрая із збереженням усіх особливостей оригіналу – формату, тексту, простенького паперу, кольору папітурки та накладу. Завдяки спільним зусиллям видавця і редакторів унікальним «Словничком Шевченкової мови» тепер можна користуватися в усіх обласних, міських і районних бібліотеках Миколаївщини. Є примірник й у фондах кафедри української філології, теорії та історії літератури Чорноморського національного університету імені Петра Могили.

УДК 81'25: 81'366.5

Кузенко Г. М.,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

ЗНАКИ Й ЗНАКОВІ СИСТЕМИ В АСПЕКТІ ПЕРЕКЛАДАЦЬКИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Людина живе в світі знаків, користується знаками і в певних ситуаціях сама є знаком. Одяг людини, її манера поведінки, хода, фігура, тембр голосу, зачіска – ось неповний набір ознак, які можуть багато розповісти про людину тому, хто вміє не тільки дивитися, а й спостерігати. Беручи до уваги цей факт, людині варто поміркувати над силою знаків, що лежать в основі будь-яких інформаційних полів й навчитися розуміти та оперувати ними, оскільки знаходячись у різних сферах, живучи у світі знаків, знакових систем, різноманітної символіки, їй доводиться мати справу з природною (онтологічною) і семіотичною реальностями.

Все, що повідомляється навмисно або мимоволі – це інформація, яка завжди має знакову природу і передається за допомогою знаків й знакових систем. В розумінні терміну «знак» виокремлюють два підходи: 1) лінгвістичний – структурно-функціональний спосіб дослідження мови як системи, включає різні рівні (фонетику, морфологію, синтаксис і т. ін.), виявлення закономірностей внутрішньо властивих мові на різних рівнях; 2) семіотичний підхід відрізняється спрямуванням на

вивчення властивостей знакових систем, тобто дослідженням зв'язків між знаками та їх значеннями.

Під знаком розуміють матеріальний об'єкт, якому в певних умовах відповідає «значення», що може бути чим завгодно – реальною чи вигаданою річчю, явищем, процесом, фантастичною або казковою істотою, абстрактним поняттям. Таким чином, знак як матеріальний об'єкт виступає для інтерпретатора в якості представника іншого предмета і використовується з метою надбання, зберігання, перетворення та передачі повідомлення чи його компонентів. Значення знака (екстенціонал) – предмет, що представляється даним знаком. Сенс знака (інтенціонал) – інформація, що репрезентується у предметі, яку містить сам знак або пов'язується зі знаком у процесі пізнання чи спілкування.

Знаки класифікують наступним чином: 1. Мовні знаки (знаки спілкування): а) знаки природних мов; б) знаки штучних мов. 2. Немовні знаки: а) знаки-копії; б) знаки-ознаки; в) знаки-індекси; г) знаки-сигнали; д) знаки-символи. Найбільш розповсюджені, філогенетично первинні і основні за значущістю в людському суспільстві знаки – це мовні знаки. Такий первісний мовний знак як слово в системі природної мови є елементарною формою існування знань про навколишній світ, формою, що дозволяє чуттєво сприймати зміст феноменів свідомості, які не припускають такого сприйняття, способом перетворення індивідуальної суб'єктивної діяльності індивідів у суспільну, соціальну форму – знання.

Серед знакових систем природна мова має особливий статус. Мова постає як складна багаторівнева система, що включає в себе безліч взаємопов'язаних і взаємообумовлених дискретних елементів. Семіотичний підхід дозволяє віднести до мови різні системи знаків. Такий підхід до знакової системи підкреслює первинність природної мови як основи комунікації і співпраці для всіх мов, що кодифікують позначуване (А. Шафф), залежність всіх штучних знакових систем від природної мови (Н. Мулуд).

Принципи та критерії оцінки знакових систем викликають зацікавленість науковців і можуть бути продуктивними в аналізі специфіки засвоєння різних знако-символічних засобів в онтогенезі. Відзначимо, що в різних наукових працях розрізняють не тільки склад й число характеристик знаків, а й їхнє розуміння. Це стосується навіть таких основних ознак знаку, як «конвенційність», «довільність», «системність».

З розвитком суспільства з'являються нові й удосконалюються старі системи знаків. Необхідність в нових знакових системах виникає тому, що наявні на даному етапі засоби і способи комунікації вже перестають задовольняти зростаючі потреби людини. Адже кожен

новий предмет побуту, новий інструмент, кожна нова технологія вимагають знаків для їх позначення та опису. В результаті у розмовній мові з'являються нові слова, а старі слова наповнюються новим змістом. Оскільки знак є носієм інформації, семіотика має велике прикладне значення у дослідженні і проектуванні знакових систем, що використовуються в процесах передачі та обробки інформації у перекладі.

Отже, знаки і знакові системи – це засоби інформаційної діяльності, які можуть мати як просту, так і складну будову, різнитися стійкістю й тимчасовістю, асинтаксичністю, де знак не залежить від інших знаків, і синтаксичністю, значення знаку визначається правилами відносин між знаками й займаним місцем в тексті. Вивчення знаків й знакових систем є необхідним у формуванні професійної компетентності перекладача, оскільки передбачає розширення світогляду й сприйняття цінностей окремої культури, адже кожен текст – це організована система знаків які відображають певні цінності, ставлення, вірування, припущення та досвід народу. Перекладач замінюючи знаки однієї мови знаками іншої керується завданням створення еквівалентного тексту, тобто тексту як одиниці комунікації.

ЗМІСТ

МОВНО-КУЛЬТУРНА ПОЛІТИКА

Нові виклики у навчанні професійної англійської мови студентів-нефілологів

<i>Біла Т. М.</i> Основні тенденції розвитку технологій, що впливають на утворення і зміну ролі студентських бібліотек	1
<i>Гриженко Г. Ю.</i> Про необхідність створення умов для розвитку критичного мислення на заняттях з англійської мови	4
<i>Діордієва А. В.</i> Адаптація зарубіжних методів міжкультурної підготовки студентів до реалій української вищої освіти	6
<i>Димова І. В.</i> Teaching professionally-oriented English by means of intensive methods	8
<i>Диндаренко О. А.</i> Метод «мозкового штурму» у викладанні професійної англійської мови на нефілологічних спеціальностях....	10
<i>Колотій Н. В.</i> Формування мотивації до вивчення іноземних мов у студентів немовних спеціальностей	12
<i>Степаненко Т. І.</i> Засоби активізації пізнавальної діяльності студентів нефілологічних факультетів на заняттях з англійської мови.....	14
<i>Остафійчук О. Д.</i> Mutual leadership in innovative educational environment.....	15
<i>Парсяк О. Н.</i> Використання аудіоматеріалу фахового спрямування як стимул до зацікавлення вивченням англійської мови студентами-бакалаврами	17
<i>Рябова Ю. М.</i> Волонтерська діяльність у формуванні ціннісного ставлення до міжкультурної взаємодії	19
<i>Чуєнко В. Л.</i> Assessment as a motivating factor in the ESP course.....	20
<i>Шмідт В. В.</i> Принципи і структура педагогічного проектування ...	22

Стилістика і переклад

<i>Восхевич А. І.</i> Схожість і відмінність фразеології споріднених мов у перекладацькому аспекті.....	25
---	----

Ворона Т. О. Застосування ігрових елементів на заняттях з іноземної мови для розвитку навичок говоріння	27
Гончаренко Л. О. Методологічні основи дослідження перекладу ...	29
Греков В. О. Формування компетенції з роботи з іноземними ЗМІ у студентів кафедри журналістики	30
Гуменій В. В. Особливості засобів вираження у публіцистичному стилі	32
Корягіна А. Ю. Лексичні мовні паралелі англійської та німецької мов у викладанні другої іноземної мови студентам-перекладачам	34
Мукатасєва Я. В. Прагматичний аспект аналізу тексту і дискурсу ..	36
Муратова В. Ф. Машинний переклад: «за» і «проти»	39
Науменко А. А. Передача в перекладі кольороназв (на матеріалі іспанської мови)	40
Науменко А. А., Науменко А. М. Переклад і основи наукових досліджень	42
Ніколащенко Ю. А. Вплив англомовних запозичень на сленг німецької молоді	48

Романо-германська філологія
та методика викладання іноземних мов

Вакуленко Т. І. Wie helfen andere sprachen beim deutschlernen?.....	51
Єнальєва О. А. Дитячий білінгвізм у літературі для дітей (на матеріалах твору А. Тукерманн «Книга для Юнуса»).....	54
Кіршова О. В. Організація позакласної роботи майбутніх вчителів німецької мови у ході педагогічної практики	55
Максимчук С. М. Literarische Charakteristik als argumentativer Text (Bereich «Literarische Textanalyse»)	57
Михил'єв А. Д. Жанр «L'autofiction»: література или фікція?	59
Мозолєвська А. С. L'apprentissage de l'intercompréhension des langues romanes dans le contexte ukrainien	62
Пітерова Н. А. Способи мотивації роботи студентів з художнім текстом на уроках з домашнього читання	63
Попова Л. Г. Моніторинг, як умова підвищення якості навчання латинської мови	66

Стодолінський Д. І. Новини іспаномовного світу як інструмент розширення лексики та удосконалення граматичних навиків	67
Чернявська О. К. Особливості викладання іноземної мови дорослим	69

**Мова, література, культура –
нові тенденції у вивченні та викладанні**

Старшова О. О. Contemporary Spatial Theories for the study of Literary New York	71
Запорожець Г. В. Writing of Willa Cather in American Progressive Era	72
Зубенко Т. В. Навчання лексики англійської мови засобами інформаційних технологій у системі освіти США	74
Стодолінська Ю. В. The Female Narrator in the Little House Book Series	76
Григор'єва О. В. Формування культури міжнаціональних відносин у майбутніх учителів англійської мови	77
Кот С. Ю. Топос vs локус: до питання розрізнення понять в сучасному літературознавстві	78
Рибачук О. Л. Improving EFL Students' Vocabulary Through Mind Mapping	80
Сопачова В. В. Використання сучасних технологій для формування навичок читання при викладанні англійської мови студентам університетів	82
Пархоменко Е. О. Symbolism in «A Canary for One» by Ernest Hemingway	83

Проблеми перекладознавства

Анич Р. В. Лексико-стилістичні засоби в романі Герберта Веллса «Машина часу» як складові індивідуального стилю.....	86
Бужиков Р. П. Interrelation of interactive technologies with students' practical activities in high school.....	88
Бужикова Р. І. Advanced technologies in high school: didactic education opportunities.....	89
Головнюва-Коппа О. О. Стан українського перекладу сьогодення.....	91

<i>Єлісєєва С. В.</i> Труднощі перекладу кінофільмів за допомогою субтитрування	93
<i>Любенко О. В.</i> Особливості відтворення СММ-термінології українською мовою	95
<i>Лютянська Н. І.</i> Перекладацькі стратегії відтворення англomовних мас-медійних текстів.....	97
<i>Медведєва А. А.</i> Особливості перекладу власних назв у мультфільмі «Зоотрополіс».....	99
<i>Мелінчук Н. В.</i> Китаїстика та японістика в університетах Німеччини	101

Мовно-культурна політика

<i>Крутогорова О. В.</i> Особливості реалізації концепту «родина» в паремійному фонді української мови.....	103
<i>Островська Л. С.</i> Вплив інтонації на формальну організацію простого речення.....	105
<i>Полукетова А. Ю.</i> Акцентні відмінності іменників середнього роду *ǫ- / *jǫ- основ на -ств- в українському виданні «Граматики» М. Смотрицького 1619 р. порівняно з російським виданням 1648 р.	107
<i>Понкратова В. М.</i> Актуальність тверджень І. Огієнка щодо літературної мови в ХХІ ст.	110
<i>Пономаренко С. С.</i> Роль наголосу в процесі формотворення в східнослов'янських мовах.....	113
<i>Томіна О. О.</i> Акцентуація відносних прикметників у сучасній українській мові.....	116
<i>Цибульська А. М.</i> Мотив притчі про блудного сина у фільмі Андрія Тарковського «Соляріс».....	118

Література в контексті сучасності

<i>Шестопалова Т. П.</i> Листування Юрія Лавріненка та Юрія Шевельова 1945–1949 рр. як чинник вивчення українського літературного процесу	121
---	-----

<i>Даниленко І. І.</i> Молитва на чотках як чинник жанротворення у ліриці Зоряни Живки	123
<i>Косарева Г. С.</i> Інтермедіальність творів Валерія Шевчука	127
<i>Руссова В. М.</i> Сторінка миколаївського шевченкознавства.....	130
<i>Кузенко Г. М.</i> Знаки й знакові системи в аспекті перекладацьких досліджень	131

ДЛЯ НОТАТОК

ДЛЯ НОТАТОК

Редактори *А. Якименко, Р. Грубкіна, Я. Котенко.*
Технічні редактори, комп'ютерна верстка *Д. Кардаш, Н. Хасянова.*
Друк *С. Волинець.* Фальцювальню-палітурні роботи *О. Кутова.*

Підп. до друку 21.05.2018.
Формат 60x84¹/₁₆. Папір офсет.
Гарнітура «Times New Roman». Друк ризограф.
Ум. друк. арк. 8,13. Обл.-вид. арк. 7,68.
Тираж 60 пр. Зам. № 5501.

Видавець та виготівник: ЧНУ ім. Петра Могили
54003, м. Миколаїв, вул. 68 Десантників, 10.
Тел.: 8 (0512) 50–03–32, 8 (0512) 76–55–81, e-mail: rector@chmnu.edu.ua.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 6124 від 05.04.2018.

АДРЕСА ОРГКОМІТЕТУ:

**ОЛЬВІЙСЬКИЙ ФОРУМ – 2018:
СТРАТЕГІЇ КРАЇН ПРИЧОРНОМОРЬСЬКОГО РЕГІОНУ
В ГЕОПОЛІТИЧНОМУ ПРОСТОРИ**

ХІІ Міжнародна науково-практична конференція

Чорноморський національний університет
імені Петра Могили,
вул. 68 Десантників, 10,
м. Миколаїв, 54003, Україна

Тел.: 8 (0512) 50-03-32,

8 (0512) 76-55-81,

8 (0512) 76-55-99,

факс: 50-00-69, 50-03-33,

E-mail: avi@chmnu.edu.ua, rector@chmnu.edu.ua

