

Міністерство освіти і науки України
Чорноморський національний університет імені Петра Могили



**«МОГИЛЯНСЬКІ ЧИТАННЯ – 2018:
Досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні:
глобальний, національний та регіональний аспекти»**

XXI Всеукраїнська науково-методична конференція

ТЕЗИ

Філологія

Миколаїв, 12–17 листопада 2018 року

Миколаїв – 2018

Могилянські читання – 2018 : Досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні: глобальний, національний та регіональний аспекти : XXI Всеукр. наук.-метод. конф. : тези Філологія, Миколаїв, 12–17 листоп. 2018 р. / ЧНУ ім. Петра Могили. – Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2018. – 128 с.

© ЧНУ ім. Петра Могили, 2018

СЕКЦІЯ ГУМАНІТАРНІ НАУКИ

ПІДСЕКЦІЯ: **Нові виклики у навчанні професійної
англійської мови студентів-нефілологів**

УДК [378.015.31:159.9.018.2]:811.111

Гришкова Р. О.,

д-р пед. наук, професор,
завідувач кафедри англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Педагогічна майстерність викладача розглядається нами з позицій запровадження компетентнісного підходу до навчання, який передбачає поєднання знань, умінь і навичок студентів з їхнім власним досвідом використання отриманих знань у своїй практичній діяльності. В університеті студент має закріпити навички роботи в команді, які він отримав у школі, навчитись толерантного ставлення до одногрупників, представників різних національностей та старшокурсників. Університетські викладачі мають навчити студента співпрацювати з іншими людьми, однолітками, які закінчили не тільки престижні міські школи, але приїхали вчитись з віддалених сіл чи інших областей, звикли до іншого стилю життя, сповідують інші цінності. Щоб навчити студентів послуговуватись отриманими знаннями на практиці та адекватно поводитись в академічному середовищі, викладач вищої школи має володіти високим ступенем педагогічної майстерності.

Педагогічна майстерність викладача вищої школи – це найвищий ступінь педагогічної діяльності, що проявляється у сформованій професійній компетенції, творчості викладача, постійному удосконаленні методів навчання та способів впливу на студентів, наявності індивідуального стилю роботи, завдяки чому повністю реалізується його творчий потенціал. Вона складається із сукупності професійних знань викладача, педагогічної техніки та гуманістичної спрямованості особистості викладача. Педагогічна техніка передбачає наявність способів, умінь і прийомів навчальної діяльності, що дозволяють постійно моти-

увати студентів до опанування своєї академічної дисципліни, досягти поставленої мети у вихованні позитивного ставлення студента до навчання. Викладач-майстер поєднує в собі педагогічні здібності, вміння управляти іншими і самим собою, вміння співпрацювати і налаштовувати контакти зі студентами, колегами, іншими співробітниками. Від рівня педагогічної майстерності викладача залежить бажання студента вчитись, формування віри у власні сили й спроможність оволодіти необхідними знаннями й уміннями, поглиблювати і свої знання, удосконалювати навички майбутньої професійної діяльності.

Відтепер в умовах існуючої застарілої лекційно-семінарської системи навчання, відтворювальної педагогіки та «масовізації» (термін С. Квіта) вищої освіти викладачеві досить складно реалізувати власні професійні амбіції й подолати упередженість щодо модернізації освітнього процесу у ЗВО. На заняттях з гуманітарних дисциплін усе ще переважає відтворення тексту підручника, переказ чужих думок замість розвитку критичного мислення й формування власної точки зору на обговорювану проблему. На семінарах студенти відповідають на завчасно розподілені питання, як це було 30–40 і навіть більше років тому. Як згадується у «Дорожній карті реформування вищої освіти України» (2018 р.), в Україні 79 % випускників середньої школи вступають до університетів, тоді як у розвинених європейських країнах – в середньому 60–63 %. При тому, що значна кількість першокурсників має низький рівень знань з непрофільних предметів, навчальний процес у вищій школі ускладнюється необхідністю «довчити» слабких студентів до середнього рівня, щоб студент міг сприймати навчальний матеріал університетського курсу. Це збільшує навантаження на викладача, відволікає його від заняття питаннями власного саморозвитку й удосконалення своєї кваліфікації, що відбивається на його педагогічній майстерності. Щоправда, зауважимо, що останнім часом значно скоротилося аудиторне навантаження студентів і зросла частка самостійної роботи. Ми розцінюємо це як важливий крок на шляху до запровадження європейських стандартів у вищій освіті.

У підсумку зазначимо, що викладач вищої школи має перебувати у постійному пошуку нових ефективних методів навчання й способів впливу на студентів, щоб удосконалювати свою педагогічну майстерність і добиватись позитивних результатів у своїй діяльності.

Гриженко Г. Ю.,
старший викладач кафедри англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ПРО ВАЖЛИВІСТЬ СТВОРЕННЯ ЗОНИ КОМФОРТУ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ

Перед кожним викладачем стоїть проблема створення найбільш сприятливої атмосфери у процесі навчання і кожен вирішує її по-своєму. Вочевидь, що найперше кожен має замислитись над проблемою створення позитивних емоцій. Саме емоції важливі для створення мотивації, щоб встати вранці і почати діяти. Даніель Гоулман у книзі «Емоційний інтелект» вказує на важливість врахування емоційної сфери для найкращого подолання труднощів під час навчання. Якщо відсутня емоційна складова, рано чи пізно логічні доводи втрачають свою силу. Це може призвести до апатії – втрачання інтересу до всього, що відбувається навколо. Тому привітність, похвала, щира зацікавленість є тим, без чого не буде тривалого успіху. Сучасна психологія вже довела, що для нормального психологічного розвитку людині необхідне почуття безпеки. Саме почуття, що тобі нічого не загрожує є однією із базових потреб людини (всім добре відома піраміда потреб людини А. Маслоу). Дитина добре розвивається за наявності батьківської турботи та піклування. Але це стосується не лише дітей. Дорослій людині також потрібно почуття захищеності та спокою.

Відомому американському гумористу Марку Твену належать мудрі слова: «Людина не може бути задоволена власним життям, якщо вона незадоволена собою». Ми вважаємо головним завданням педагога виховувати щасливу людину, тому що тільки така людина буде спроможною змінювати життя на краще. Саме для цього мають бути створені умови, які сприятимуть тому, щоб людина мала змогу бути задоволена собою – тобто своєю діяльністю та її результатами. У сучасному житті люди намагаються досягти успіху, побудувати кар'єру в умовах жорсткої конкуренції. Починається пошук шляхів для досягнення мети, до того ж усе більше набирають популярності всілякі тренінги особистісного зростання, а разом з ними і фігура суворого тренера, який вимагає вийти із зони комфорту, щоб якомога швидше досягти мети, кращих результатів, кар'єрного зростання тощо. Цей експерт з особистісної ефективності із «палицею в руках» вимагає від людини бути краще на межі, а іноді й поза межами її можливостей, вважаючи необхідним постійно створювати ситуацію напруги та так званого

челенджу. Людина перебуває в постійній напрузі і може певний час працювати на позитивний результат доволі продуктивно. Але, на думку багатьох психологів, це не може бути довготривалим успіхом – для досягнення саме такого успіху людині потрібне відчуття впевненості у своїх силах, спокою і рівноваги, якого не може бути в ситуації постійного стресу. Типовою помилкою викладача може бути перенесення ставлення до деяких студентів у групі, які не дуже хочуть працювати, до всієї групи загалом. Психологи Е. Вул і Д. Уокер із університету Каліфорнії (University of California, San Diego) опублікували дослідження в журналі Psychological Science, яке називає таке явище «ефектом черлідінгу». Спілкуючись з однією людиною, ми сприймаємо її індивідуальні якості та особливості. Спілкуючись із групою людей, ми часто враховуємо середні якості усіх її учасників. Д. Уокер зазначає, що ми бачимо групу єдиним цілим і групи можуть бути як більш, так і менш привабливими. Іноді викладач навіть сам не усвідомлює причини певного ставлення до групи і тут важливо не переносити однакове ставлення до всіх, хоча, з іншого боку, однією з головних вимог є бути неупередженим і не виокремлювати когось особливим чином, ображаючи інших. Зрозуміло, що майстерністю викладача є вміння підтримати такий баланс, за якого кожен студент буде вважати себе важливим та рівним серед інших.

Ще однією проблемою для викладача, особливо такого, який ще не має досвіду роботи, є бажання бути ідеальним в очах студентів. Дуже типовою є ситуація, коли викладач ніяковіє, не знаючи відповіді на питання, і намагається всіляко приховати це. Особливо це стосується іноземної мови, де завжди знайдеться слово, якого ти не знаєш. У такому випадку треба показати студентам, що навчання є постійним процесом, який триває все життя і викладач нічим не відрізняється від студента у подібній ситуації. Намагання ж приховати те, що тобі щось невідомо, може виглядати жалюгідним і не викличе поваги. Навпаки, треба не розгубитись, а запропонувати дізнатися відповідь разом, з'ясувати якесь питання шляхом збору додаткової інформації тощо. Лише ставлення до студентів як до рівних учасників процесу навчання є запорукою створення так званої зони комфорту у цієї діяльності. Психологи навіть назвали намагання не виглядати краще за інших «ефектом Коломбо», жививаючи ім'я відомого детектива, який робив вигляд, що співрозмовник часто є розумнішим за нього, тим самим спонукаючи його до більш легкого, невимушеного спілкування. Зрозуміло, що це в жодному разі не є заклик до непрофесіоналізму, непередготовленості чи нещирості. Звичайно, викладач має викликати повагу рівнем своїх знань, але водночас він не має бути якимось недо-

сяжним ідеалом, що знаходиться десь на горі навчального процесу. Як відомо, найголовнішою умовою навчально-виховного процесу є його особистісна зорієнтованість, спрямована на те, щоб кожен студент став повноцінним, самодостатнім, творчим суб'єктом діяльності, пізнання, спілкування, вільною та самодіяльною особистістю. Саме в цьому полягає гуманістична спрямованість навчально-виховного процесу, центром і метою якого є особистість вихованця. У процесі навчання розвиваються або нівелюються самооцінка, самоповага, толерантність, самостійність, відповідальність, прийняття точки зору інших, уміння дискутувати чи відстоювати свої переконання. Тому те, як ми навчаємо, має не менше значення, ніж те, чого ми навчаємо.

УДК 378.147.376.68.371.322

Діордієва А. В.,
викладач кафедри англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

КЛЮЧОВІ СПОСОБИ ПОДОЛАННЯ МІЖКУЛЬТУРНИХ НЕПОРОЗУМІНЬ

Процеси академічної мобільності студентів вимагають посиленої уваги до таких питань: оптимізація міжкультурної взаємодії серед студентів та викладачів, подолання міжетнічної неприязні й розвінчання неістинних стереотипів. Існує низка усталених методів, які хоч і не гарантують абсолютного вирішення питання, можуть виявитися ефективними в певних випадках міжетнічних непорозумінь, полегшити та прискорити подолання конфліктних ситуацій:

- встановлення емоційних зв'язків між людьми через ідентифікацію, досягнення спільності почуттів;
- особисте знайомство людей, що належать до різних етнічних груп, оскільки саме анонімність зумовлює прояви агресивності;
- натхнення людей одним ідеалом, створення певної «надмети», яка б об'єднувала людей різних етнічних груп задля її досягнення;
- інформаційний взаємний обмін між групами;
- перенесення агресії в культурно-ритуалізовану площину – спортивні змагання тощо.

Одним з найпотужніших факторів, що впливають на міжкультурні конфлікти, є етноцентризм, тобто властивість сприймати та оцінювати життєві явища інших культур (мова, література, їжа, одяг, житло, зви-

чаї, норми поведінки та спілкування тощо) через призму традицій та цінностей своєї етнічної групи, яка виступає в якості певного еталона.

Етноцентризм не можна розцінювати як цілком негативне явище, адже через нього підтримується національна ідентичність, а також зберігається цілісність етнічної групи, однак надмірні прояви етноцентризму можуть запобігати міжгруповій взаємодії та взаєморозумінню людей різних культур.

Сучасні дослідження етноцентризму довели, що цей феномен апріорі не завжди імплікує вороже ставлення до представників інших груп і цілком може поєднуватися з терпимим ставленням до міжкультурних відмінностей.

У свою чергу негативні прояви етноцентризму, що перешкоджають ефективній міжкультурній взаємодії, можна зменшити такими способами:

- 1) створювати такі образи при зіставленні двох культур, які взаємно доповнюють один одного;
- 2) розвінчувати неістинні етнічні стереотипи.

УДК 378.151.091.33:811.111

Димова І. В.,

викладач кафедри англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ З ВИКОРИСТАННЯМ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ

Одним із важливих факторів, який визначає характер змін у системі освіти, є науково-технічний прогрес, який сьогодні неможливо уявити без комп'ютерних систем. Інновації є невід'ємною частиною розвитку сучасного життя та, безумовно, торкнулися системи освіти, а тому проникнення сучасних, в тому числі й мультимедійних, технологій в галузь освіти є закономірним і невідворотним.

Педагогіка вже давно шукає шляхи досягнення якщо не абсолютно, то високого і стабільного результату в роботі зі студентами. Отже, головним питанням сьогодення в системі нової освіти є опанування студентами вмінь і навичок саморозвитку та самовдосконалення особистості, що значною мірою досягається шляхом впровадження інноваційних технологій. Актуальним на сьогодні постає також питання встановлення мотивації і зацікавленості власне процесом вивчення

іноземної мови. Традиційне навчання не дає студентам можливості досягнути іноземну мову повною мірою, а тому перешкоджає їх розумінню структури і функції мови та робить пасивними одержувачами знань. Для підвищення ефективності процесу навчання та його подальшої оптимізації все частіше застосовуються мультимедійні засоби. Мультимедійне забезпечення навчального процесу покликане активізувати пізнавальну діяльність студентів, а візуалізація та яскраве мультимедійне забезпечення сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу.

Таким чином, використання мультимедійних технологій під час викладання іноземної мови збільшують активне мислення студентів і їхні комунікативні здібності в соціальній практиці.

Мультимедійні технології дають змогу створювати електронні додатки до існуючих підручників, енциклопедій, довідників, тренажерів, розвивальних ігор, які стимулюють пізнавальну активність, розширюють кругозір, формують нові вміння та навички студентів, стають цікавим навчально-інформаційним засобом.

Науковці довели, що поява мультимедійних засобів навчання в закладах освіти передбачає: інтенсивне використання персональних комп'ютерів і без паперової технології як інструмента повсякденної навчальної роботи; коригування змісту традиційних дисциплін та їх інтеграцію; розробку методів самостійної наукової і дослідницької роботи студентів під час виконання різноманітних дослідницьких проєктів; навчання методам колективного вирішення проблем.

Мультимедійні системи мають унікальну можливість надавати величезну кількість корисної і цікавої інформації в максимально зручній і доступній формі. Метою застосування відеоматеріалів та інших мультимедійних засобів є ліквідація прогалів в іншомовній підготовці.

Упровадження мультимедійних засобів навчання значно підвищує якість презентації навчального матеріалу та ефективність його засвоєння, збагачує зміст освітнього процесу, підвищує мотивацію до вивчення іноземної мови, створює умови для більш тісної співпраці між викладачем та студентом. Якщо застосування мультимедійних технологій є добре продуманим, то заняття буде образним, наочним, цікавим, життєвим, дозволить розвивати вміння студентів працювати в парах і групах.

**PROFESSIONALLY ORIENTED TEXT AS AN ELEMENT
OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE THE STUDENTS
OF NON PHILOLOGICAL SPECIALTIES**

One of the developed directions at modern high schools is implementation of competence approach. English is taught in different kinds of fields. During the process of such education different methods can be used. Among them we discuss professionally oriented texts like a deep source of professional vocabulary. Professionally-oriented study of foreign languages can be described like the process of education combined with the students' needs in foreign languages with an orientation on features of the future profession, specialty. The process of language learning requires authentic communication and constant practicing, the activities that can be realized through interaction with people, language materials and learning environments, including technological professionally oriented terms.

This approach involves combining the process of learning a foreign language with development of personal qualities of students and obtaining professionally-oriented knowledge of the given language.

The aim of vocational training involves professionally-oriented communicative competence that will allow them to use a foreign language during their professional activity. The purpose of professionally oriented education is learning and further use of the professional terminology during communication. The task of the teacher is to organize learning process with an aim to meet the needs of each student depends on his specialty.

One of the most important types of educational activities during a professionally oriented training is reading texts on professional topics. In this case reading is not only a kind of training of speech skills, but also a way of perception information about the subjects of their specialization and professional terminology.

Such texts can be found in textbooks, manuals, and in the form of popular science literature that can be used as texts for home reading. These texts should correspond with the communicative students' requests, professional significance, relevance of issues, informational saturation and novelty, authenticity and accessibility for students.

Such texts shouldn't be too big to help the students to memorize lexical terms and general vocabulary. The tasks with some questions after the text

can be provided as well as some exercises for translation, tasks for choosing synonyms and antonyms, making case imaginary situations and common discussion of the given text.

Thus, the described method of learning English is used to facilitate memorizing of professionally oriented vocabulary and avoiding errors in their use. The study of potential difficulties, which Ukrainian professionals may face in the process of using English terminology during their professional activity, is important for developing the guidelines to eliminate possible mistakes and avoid misunderstanding in professional communication. It is crucial for students of medical faculty, jurisprudence, IT, palynology departments to be aware of peculiarities of professionally oriented lexical vocabulary of their sphere.

УДК [378.147.091.39:004.738.5]:811.111]-042.65-057.875(043.5)

Диндаренко О. А.,

старший викладач кафедри англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ-ЮРИСТІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Знання іноземних мов і їх викладання – один із пріоритетних напрямків освітньої діяльності держав світу. Слід зазначити, що одним із найбільших досягнень останніх десятиліть, які значно вплинули на освітній процес в усьому світі, стало створення всесвітньої комп'ютерної мережі Інтернет. Саме Інтернет як унікальне середовище для навчання іноземних мов є дуже багатим джерелом навчальних ресурсів. Навіть дуже «традиційний викладач» погоджується, що the World Wide Web (www) має безмежну і найсвіжішу інформацію з будь-якої теми. Можливості використання Інтернет-ресурсів неосягні. Глобальна мережа Інтернет створює умови для отримання необхідної студентам, для самостійної роботи, на яку виділяється все більше годин, і викладачам інформації, що знаходиться в будь-якому куточку земної кулі: країнознавчий матеріал, статті з газет і журналів, необхідну літературу і т. ін. Студенти можуть брати участь у тестуванні, вікторинах, конкурсах, олімпіадах, відеоконференціях, що проходять у мережі Інтернет; листуватися з однолітками з інших країн; отримувати інформацію з проблеми, над якою якраз працюють. Це може бути співпраця українських студентів і їх закордонних однолітків з однієї чи кількох країн. Необхідність застосування Інтернет-ресурсів у на-

вчанні іноземних мов диктується розвитком техніки і сучасними потребами отримання великого обсягу інформації. Уміння знаходити нову текстову, графічну, аудіо- та відеоінформацію, що міститься в іншомовних галузевих матеріалах, користуючись відповідними пошуковими методами й термінологією, передбачені вимогами «Програми з англійської мови для професійного спілкування». Основна мета вивчення іноземної мови – формування комунікативної компетенції. Комунікативний підхід має на увазі навчання спілкування і формування здатності до міжкультурної взаємодії, що є основою функціонування Інтернету. Виходячи з цього, можна зробити висновок, що Інтернет сприяє навчальному процесу, допомагає студентам оволодіти мовою в певному обсязі, використовуючи зручні й цікаві засоби. На заняттях з іноземної мови за допомогою Інтернет-ресурсів можна вирішувати цілу низку дидактичних завдань: формувати навички й уміння читання, використовуючи матеріали глобальної мережі; удосконалювати вміння писемного мовлення; поновлювати словниковий запас; формувати стійку мотивацію до вивчення іноземної мови та інше. Аудіовізуальні матеріали, які використовуються у процесі навчання англійської мови для спеціального вжитку, можуть бути як аутентичними, так і спеціальними (створені викладачами або самими студентами). У контексті викладання англійської мови спеціального вжитку дидактичний потенціал відео- та аудіоматеріалів полягає не лише в тому, що їх можна використовувати як матеріал для аудіювання, а й у тому, що їх застосування має й інші істотні переваги, а саме: 1) розвиває мовну та мисленнєву діяльність – формує особливий стиль мислення й здатності оперувати необхідними юридичними поняттями та судженнями; 2) підвищує навчальну мотивацію – формує у студентів позитивне ставлення до оволодіння мовою, культурою ділового спілкування. Пропоненти освітніх відео- й аудіоматеріалів (2) стверджують, що встановлювати контакт зі студентами за допомогою технології, яка їм найбільше подобається (комп'ютер), є ефективним засобом залучення їх до процесу навчання; 3) формує у студентів готовність до самооцінки та самовдосконалення, що стає передумовою їх подальшого професійного розвитку; 4) у випадку виконання проекту (створення власного відео чи подкасту), формує у майбутніх фахівців навички командної роботи, міжособистісного спілкування, які є необхідними для повноцінного функціонування як у навчальному середовищі, так і за його межами. Беручи до уваги вищезазначене, використання матеріалів з мультимедіа ресурсів допомагає підвищити ефективність самостійної підготовки до практичних занять з дисципліни «англійська за професійним спрямуванням для студентів юридичного факультету».

Коломій Н. В.,
старший викладач кафедри англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

РОЛЬ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Кожен студент має свою основну мотивацію в навчанні. Основними прийомами мотивації в процесі навчання є орієнтація навчального матеріалу на його практичний зміст, орієнтація на конкретну професійну діяльність, демонстрація в мовленні практичного використання теоретичних положень. Існують також основні прийоми поточної мотивації на етапі формування і контролю діяльності студентів: створення завдань оптимальної складності, новизна та непередбачуваність завдань, позитивний зворотний зв'язок або інформування студентів про успішність їхньої діяльності.

Є студенти, які спрямовані на себе, їм притаманні орієнтації на пряму винагороду, прагнення до задоволення власних потреб, особистих переваг, престижу, власного благополуччя, авторитарності. Коли навчання відповідає їхнім прагматичним прагненням, досягненню власних цілей, то вони виявляють до нього живий інтерес. Якщо ж ні – то активність таких студентів знижується. Існують такі студенти, у яких спрямованість направлена на інших людей, їм притаманні орієнтації на спільну діяльність, пошук соціального схвалення, залежність від групової думки, оцінки, прагнення підтримувати хороші стосунки з оточуючими. У цьому разі активність суб'єкта великою мірою залежить від настанов та прагнень, які домінують у групі. Якщо студентська група спрямована на навчання, то це може позитивно впливати на активність суб'єкта в навчанні. І навпаки, якщо група не налаштована на навчання, то це може негативно впливати на навчальну діяльність студента. Для тих студентів, у яких домінує спрямованість на справу, характерна налаштованість на якість та точність, прагнення якнайкраще виконувати навчальні завдання, схильність відстоювати свою думку в інтересах справи, здатність до співпраці та взаємодії заради справи. Обов'язково потрібно враховувати психологічні і психофізіологічні особливості студентів, обумовлених їхнім соціальним статусом, віком і характером основної діяльності. Викладач повинен знати і розуміти студентів, адекватно оцінювати їхні особистісні якості і стани, і це справедливо вважають однією з найважливіших професійних якостей і ставлять її на друге місце після знання предмета, який вони виклада-

ють. Успішна навчальна діяльність студента залежить не тільки від ступеня володіння прийомами інтелектуальної діяльності; вона обумовлена також особистісними параметрами навчальної діяльності – стійкою системою відносин студента до навколишнього світу і до самого себе. Важливу роль у зацікавленості студентів до вивчення іноземної мови відіграють мотиви «престижності», бо знання іноземної мови зараз свідчить про особистий «статус» людини, який впливає на підвищення самооцінки.

Іншим впливовим мотивом є бажання мандрувати та навчатися за кордоном. Це стало можливим за сучасних умов, коли країна взяла напрямок на європейську інтеграцію (створення інтегрованого професійно орієнтованого навчального середовища). П. М. Якобсон визначає три типи мотивації навчання. По-перше, на його переконання, існує мотивація, яка може бути названа «негативною», під якою він розуміє спонуку студента, спричинену усвідомленням певних незручностей і неприємностей, які можуть виникнути, якщо він не буде навчатися (низькі оцінки, неспроможність скласти заліки та іспити або взагалі, недопущення до сесії, погроза відрахуванням, дорікання з боку батьків, викладачів та однокурсників). Подібна мотивація навряд чи приведе до успішних результатів. По-друге, мотивація, яка має позитивний характер, але також пов'язана з мотивами, що закладені не в самій навчальній діяльності. Ця мотивація виступає у двох формах. В одному випадку вона визначається вагомими для особистості соціальними прагненнями, у зв'язку з чим навчання розглядається як шлях до здійснення свого призначення у житті. Подібна настанова в навчанні, якщо вона достатньо стала і посідає значне місце в особистості студента, дає йому насагу для подолання труднощів, для виявлення терпіння і старанності. Це найбільш цінна мотивація. Однак, якщо в процесі навчання дана настанова не буде підкріплена іншими мотиваційними чинниками, то вона не забезпечить максимального ефекту. Третя форма мотивації визначається вузькоособистими мотивами студента: схвалення людей з його оточення, шлях до власного благополуччя і т. ін. На думку П. М. Якобсона, навчатися спонукає 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, майбут-

ніх спеціалістів якої вони мають підготувати компетентними щодо використання іноземних мов в їхній 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, які знання та навички, що вони отримують на заняттях з іноземних мов, дійсно допомагають їм у працевлаштуванні і подальшій впевненій роботі на посаді, сприяють їхньому кар'єрному зростанню, тоді мотивація значно підвищується.

УДК 378.12:81'243

Остафійчук О. Д.,

викладач кафедри англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

UNIVERSITY AS A PLACE TO DEVELOP LEADERSHIP SKILLS FOR FUTURE QUALITY LIFE

Higher education is facing challenges much more than ever before. It needs leaders who can motivate students and staff. The issue of creating new leaders in a modern society remains relevant in a competitive global context.

Experts agree that greater opportunities to acquire necessary skills for communication, self-reflection time management, problem-solving will increase student's chances of becoming effective leaders later in life.

Higher education institutions are increasingly faced with pressures to change their practices of learning and teaching to meet the demands of industries, students, and government. Higher education aims to improve the practices of teaching and

learning as one of the key determining factors to contribute to the transformation of the universities and explore the factors contributing to effective academic leadership in terms of learning and teaching at universities.

Students now have a wide range of options to gain and improve their leadership skills. Here are the ways how students can develop their skills at university. Engaging in challenging work, having opportunities for growth and exercising autonomy are important motivating factors for potential leaders, alongside the desire to contribute to the society. Universities can act on this by ensuring the development of roles and projects that allow students to challenge themselves, and by providing training programmes that

offer opportunities for growth. Engaging students at all levels with strategic direction and decision-making will also help to encourage more people to pursue leadership roles. Universities will put themselves in a better position to attract and retain talented employees if they can provide clarity, job security and proactively communicate the opportunities for development.

Graduating from university not everybody fully understands all the responsibility for adult life. They see working world as a place full of career opportunities and ideas realization. Workloads and necessity for quick decisions can put enormous pressure and stress on personal lives not only of those who occupy leadership positions, but everybody who have a big gap in work-life balance. This can be a serious deterrent for those looking to step up and risks limiting the number of people in leadership positions. Higher education adequately reflects the society it serves. The system mostly relies on opportunities for those with the ambition and potential to progress in their careers. Experts report an awareness of the difficulties faced by students in progressing to higher levels.

Students should remember that more of their learning will take place outside the class. Becoming leaders, students can develop many qualities that will define them as great leaders possessing such skills as flexibility, creativity, ability to delegate, strategic vision, effective communication and problem-solving.

УДК 378.091.322-021.464-057,375:811.111](043,2)

Парсяк О. Н.,

старший викладач кафедри англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

САМОСТІЙНА РОБОТА З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Метою вищого навчального закладу є підготовка майбутніх фахівців у певних галузях професійної діяльності. Важливим компонентом такої підготовки є викладання іноземної мови. Висококваліфікований фахівець має володіти знаннями з іноземної мови, щоб відповідати вимогам сучасного суспільства. Міжнародною мовою науки є англійська мова, тож зрозумілим є прагнення оволодіти нею на достатньо високому рівні. Викладання англійської мови в закладах вищої освіти має професійне спрямування. Важливою складовою навчання студентів є їхня самостійна діяльність. У процесі самостійної роботи форму-

ється пізнавальна активність студента. Самостійне навчання веде до самоосвіти, яка в вищому навчальному закладі поєднується з навчанням. У процесі самостійної роботи у студента з'являється особистий досвід (П. І. Зінченко), формується особиста думка, індивідуальне судження, вміння використовувати набуті знання для аналітичного підходу до явищ суспільства, до майбутньої професії (Н. Д. Молдавська). Як відомо, мовна практика поділяється на усну і письмову форми комунікації, що тісно пов'язані між собою. Варто приділяти увагу не стільки формі мовлення, скільки його змісту. Це досягається шляхом використання різних форм самостійної роботи. Зацікавленість студента до навчання пов'язана з його життєвими потребами. Мотив його навчальної діяльності стимулюється формуванням інтересу до знань.

Мета ж навчання реалізується через поєднання інтересу і мотиву навчання. Навчальна діяльність студента є ефективною тоді, коли цінність поєднується з інтересом до навчання.

Професійний інтерес до вивчення англійської мови виникає тоді, коли вибір майбутньої професії є мотивованим. Важливими компонентами успішного навчання є також лінгвістичні здібності, наполегливість та цілеспрямованість особистості.

Самостійна робота студента з англійської мови має бути організована таким чином, щоб студент під керівництвом викладача, беручи до уваги його інструкції, виконував низку завдань, метою яких є оволодіння певним матеріалом або формування мовних вмінь. Тут провідна роль належить викладачеві, оскільки саме він планує самостійну роботу студентів, продумує її мету, організовує контроль.

Самостійні завдання, які даються під час занять, мають здебільшого загальний характер. Вони є одні для всіх на одну й ту ж тему. Це може бути твір, тексти або вправи. Студенти можуть виконувати їх в складі групи або парами, а також індивідуально. Контроль здійснюється безпосередньо на занятті.

Домашня самостійна робота є важливим аспектом самостійної навчальної діяльності студентів. Без системної домашньої роботи неможливо оволодіти навчальним матеріалом з англійської мови. Домашнє завдання є продовженням роботи в аудиторії. Під час його виконання застосовуються мовні вміння і навички, завчається лексичний і граматичний матеріал; у студента формується і вдосконалюється допитливість, кмітливість, наполегливість.

Вивчення англійської мови, як і будь-якої іноземної, є дуже трудомістким процесом. На виконання домашніх завдань витрачається достатньо велика кількість часу. Регулярність занять є надзвичайно важливою. Студент має привчатися до щоденних, нехай і нетривалих занять.

Ефективність домашньої самостійної роботи залежить від того, наскільки студент володіє навчальними та інтелектуальними вміннями. Особливо важливими є спеціальні навчальні вміння: лексичні та граматичні вміння, вміння з читання, з усного мовлення, з аудіювання. Це – основний мінімум, без якого неможлива ефективна самостійна робота студента у процесі вивчення англійської мови.

Мислення і мовлення тісно пов'язані між собою. Завдяки мисленню здійснюється пізнання предмета, завдяки мовленню – комунікація.

Вивчення англійської мови позитивно впливає на загальний розвиток студента, формування його світогляду. Виконання самостійної роботи потребує розвинутого мислення, здійснення логічних дій. Нова інформація, яку отримують студенти під час виконання самостійних завдань, її опрацювання, аналіз, складання плану статей, їх реферування, анотування, сприяють розвитку мислення студентів.

Значну роль у оволодінні іноземною мовою відіграє пам'ять, тому складовою самостійної роботи мають бути завдання на запам'ятовування.

Тим, кому нецікаво виконувати самостійні завдання з англійської мови (завжди знаходяться такі студенти) слід пояснити, що, якщо примусити себе взятися за роботу, сумлінно виконувати її, не відволікатись, то поступово прийде задоволення результатом і завдання вже не будуть викликати негативних емоцій.

Ми розглянули деякі теоретичні положення самостійної роботи студентів.

У подальших дослідженнях плануємо приділити увагу практичним аспектам організації самостійної роботи студентів з англійської мови.

УДК [37.013.42:323.1]:364-43

Рябова Ю. М.,

канд. пед. наук, старший викладач англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ПРИНЦИПИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Підготовка майбутніх соціальних працівників у ВНЗ України здійснюється на основі Державного галузевого стандарту спеціальності «Соціальна робота». Водночас вища освіта студентів цього фаху розглядається науковцями шляхом аналізу особливостей професійного навчання соціальних працівників в Україні. Визначення перспектив та формування системи підготовки та підвищення кваліфікації діагности-

ки професійних здібностей, системи фахового відбору, визначення професійних ролей і функцій соціального працівника, формування професіоналізму й духовно-морального портрета особистості соціального працівника, формування професійної моделі соціального працівника та аналізу її окремих компонентів: професійної комунікативної компетентності, толерантності, гуманності.

Підготовка соціальних працівників здійснюється в Україні на трьох рівнях: базовому, середньому та вищому – університетському.

Соціальна робота в будь якій країні передбачає навчання тих, хто збирається нею займатися. Характер і форми цього навчання надзвичайно різноманітні, що відображає специфіку соціальної роботи як професійної діяльності в різних країнах.

Навчання соціальній роботі повинно базуватися на власній концептуальній моделі. Закономірно, що в процесі підготовки соціальних працівників необхідно враховувати й опиратися на економічну та соціальну ситуацію в країні; адже власне вони впливають на сутність соціальної діяльності і на систему вимог, що пред'являтимуться до професійних працівників цієї професії.

Сьогодні в нашій країні, як і в інших країнах світу питання полягає в тому, що навчання соціальній роботі не може тільки пасивно відображати соціальний розвиток, воно повинно вести активний пошук шляхів вирішення соціальних проблем, що з'являються. Професіоналів для соціальної сфери потрібно готувати таким чином, щоб вони були здатні змінити, усунути і коректувати негативні соціальні прояви у суспільстві.

У соціальній роботі функціонує велика сукупність складних, різноманітних зв'язків і відносин, принципи соціальної роботи мають системний характер. Їх можна звести у три групи: соціально-політичні; організаційні; психолого-педагогічні. Перші виражають вимоги, що випливають із науково обґрунтованого змісту соціальної політики держави. Це державний підхід до завдань, що розв'язуються у соціальній роботі, гуманізм і демократизм соціальної роботи, тісний зв'язок змісту й форм цієї роботи з конкретними умовами життєдіяльності особи, соціальної групи, законність і справедливість соціальної роботи.

Принципи соціальної роботи – це не приблизні абстракції чи суб'єктивні умовиводи. Вони об'єктивні за змістом і суб'єктивні лише за формою. Люди формулюють їх для того, щоб повсякденна практика не суперечила наявним соціальним закономірностям і водночас була раціональною, економічною та ефективною.

Принципи соціальної роботи – це важливий структурний компонент логічних форм наукової теорії, завдяки яким теоретичні положення безпосередньо співвідносяться з практикою соціальної роботи.

На нашу думку, одними з найважливіших принципів соціальної роботи є такі принципи: законності та прав людини, толерантності, гуманізму, комунікативності, універсальності, охорони соціальних прав, конфіденційності та соціального реагування.

УДК 378.016:81'243]:004.052

Степаненко Т. І.,

викладач кафедри англійської мови,
ЧНУ імені Петра Могили, м. Миколаїв

ЗАСОБИ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ 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 в 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. 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 під час навчання 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 зауважити і про роль проблемного навчання в підвищенні мотивації, оскільки під час вирішення 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 під час вивчення 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 проекційної апаратури.

Метод «мозкового штурму» дуже популярний за кордоном і вважається одним з найефективніших. Його сутність полягає в 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 378.064.2:811.111'243-047.22]=111

Чусько В. Л.,
старший викладач кафедри англійської мови,
ЧНУ імені Петра Могили, м. Миколаїв

TEACHER-STUDENTS COLLABORATION IN THE ESP COURSE

The necessity of having highly qualified specialists that could satisfy market requirements has increased the role of ESP learning. The ability to overcome a serious on-the-job competition and the prospect of getting a

well-paid job are seen as motivating factors for the majority of graduates. This stimulates their desire to learn foreign languages and obtain essential for their further professional activity competencies like fluent knowledge of special terminology and its proper implementation while discussing professional topics, understanding special authentic literature, autonomous or teamwork etc.

Positive learning dynamics in the ESP course can be achieved by encouraging students' collaboration or cooperation with a teacher or other students. Both of these types of interaction offer enormous benefits for the learners.

Thus, cooperation foresees the division of tasks among participants, so each individual seeks outcomes that are beneficial both to him/her and to all group members, showing his/her contribution to the common goal. Collaboration, in its turn, is a model of partnership in learning, as it implies working together at a common goal and coordinating mutual efforts while achieving this goal. The participants get involved in mutual decision-making and problem-solving. They learn to think critically and take control over their own successes and failures. Moreover, they learn to become more flexible open to dialogue. Many scientists believe that in collaborative groups, competition doesn't work much. In their opinion, being more supportive than competitive is likely to lead to a higher level of creativity and innovation.

The teacher's role in stimulating students' interest in collaborative practices at ESP classes is enormous. First of all, this can be achieved by changing the stereotype of what a teacher should be, from being «a sage-on-the-stage» to becoming «a guide-on-the-side», who doesn't constantly instruct and interfere, but rather advises and collaborates. Students want to see a teacher who is fair and supportive and who takes an interest in each of them, but not only in high-achieving ones. When they feel they are trusted and respected as individuals, they are likely to become engaged learners.

As a rule, collaborative teachers are the ones who are ready to adjust their teaching methods or strategies to the changing situations when it is necessary. They can offer help to the low-achieving students and freedom when those are ready to perform independently. To facilitate collaboration among students, they can offer a variety of classroom activities like role play, brainstorming, case-study, chain story games, interviews, fishbowl debates, round-table discussions or mini-conferences, project research work etc. and try to make these activities personally meaningful. Self- and peer-assessments lessen the teacher's involvement into the learning process and give students more space for self-regulation.

In general, traditional teacher-students relationships have redefined towards partnership and collaboration, emphasizing the necessity of providing a good classroom management and a comfortable, supportive learning environment which can enhance students' motivation to learning languages.

Шейна О. О.,
доцент, старший викладач кафедри англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

IMPORTANT ASPECTS OF TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORKERS

The deep economic and social crisis in Ukraine in the mid-1990s contributes to the growing importance of social work as a type of professional activity whose purpose is to regulate the legal, economic relations of the individual and society, to provide every person with assistance and support in solving his problems, to provide effective social protection every member of society. This is a way of responding to a new social situation, its problems, and opportunities.

The formation of the system of providing social services in modern conditions requires increased attention to the training of specialists in the social sphere, especially social workers.

A social worker is an employee of a social service that provides social services to its clients. He must know: the normative documents on the organization of social and domestic services for the elderly and the disabled at home, the organization of households, sanitary and hygiene requirements for the care of elderly and disabled people at home, the basics of psychology of older people, ways of providing urgent pre-care, the basis of legislation in the field of social protection of elderly and disabled people.

Social work is considered in two directions: as a kind of professional activity and as an academic discipline, and also emphasizes the multidisciplinary nature of social work and practical vocational training of social workers.

Social work as a kind of professional activity is based on various humanitarian and democratic ideals. It has five key aspects: socio-economic, national-geographical, political, cultural, spiritual.

Like any other activity, social work has its structure, each element of which is organically linked with others. This is the subject, content, control, object, means, function, and purpose. The object of social work is the problems of people solution of which requires outside assistance. The subjects include the state as a whole, which implements social policy, state, charitable and social organizations, social workers, and clients. Content of social work as the pedagogical activity includes the following stages: collecting and analyzing information about the client's problem, assessing the situation objectively, planning the appropriate actions, choosing the optimal

solution, selecting the appropriate technique (method) for solving the problem, applying it to solve the problem, evaluating the effectiveness.

It is important to focus on the professional training of social workers on the multidisciplinary tasks and functions performed by various social services. It is necessary to emphasize the practical vocational training of social workers, which

- contributes to the formation and development of professionally important personal qualities of a specialist, skills and abilities to conduct diagnostics, to create a map of the social history of the client, to solve conflicting problems of clients, to have a social and legal basis, to organize the interaction of different departments, to carry out analytical, forecasting and corrective work;

- allows to realize the acquired knowledge and skills effectively;

- enables students to make sure their choices are correct;

- forms the readiness of students for professional activities in the social sphere.

- defines the general and specific tasks, practical skills and skills that a highly skilled social worker must possess.

Attracting future social workers to participate in the organization and implementation of the learning process helps students to carry out analysis independently, creatively approach the combination of theoretical and practical knowledge, and activate the development of cognitive independence.

It should be noted that the modernization and humanization of the higher education system of Ukraine in the context of European integration require an increase in the professional level of future social workers. The professional training of future social workers should be comprehensive and focus on multidisciplinary tasks and functions performed by various social services. A key component in the training of social workers should be practical vocational training and professional-oriented practice.

UDC 378.016:81-057.875]:[005.21+005.336.2

Шестюк Л. В.,

канд. пед. наук, доцент кафедри англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

BLOCKCHAIN FOR EDUCATION

Part of the learning process is the use of testing, examinations and qualifications to demonstrate the results of learning. This requires a secure and

efficient way of storing results and tracking back to judgements and approvals. Until now, this has been managed by established organizations that provide formal exams, accreditation and qualifications. The records are stored by the organization and the student is given a paper certificate.

A new technology, the blockchain, offers a digital system that can reliably store many kinds of educational record, from a degree certificate to a student essay or a video of a dance performance, in a universal record that is not held in one institution but is copied across many computers. Blockchain allows people to show their own creative works and ideas to the world, staking a claim for invention and gaining recognition. Blockchain is the database technology of the Bitcoin currency. It offers a secure, distributed and low cost way to store records and validate any transaction that can be represented digitally. The blockchain is a long chain of data items (which could be text, images, video, and software) linked to each other and stored as identical copies on every participating computer. It uses modern data security methods to make sure that items in the chain cannot be altered.

Blockchain learning explores how this approach could be applied to education, shifting from central records of student performance held by schools and universities to a more democratic model in which achievements are recorded by a wider range of participants.

Blockchain technology allows any participant to add a new record such as an exam score to a single digital chain of events. This chain is stored across many computers, yet cannot be altered or undone. A blockchain could be used as a permanent shared record of intellectual achievement. It enables anybody to store academic certificates, creative works such as poems or artworks, even original ideas. There is no need for individuals to claim their inventions – the record is there for all to see. Just as bitcoin is a financial currency, so an educational blockchain could be linked to a currency of intellectual reputation.

People can gain credit for carrying out an intellectual task such as reviewing another person's creative work, or can donate small amounts of reputational credit to boost another person's artefact or idea – all recorded and visible on the shared educational blockchain. While blockchain technology opens new possibilities for trading educational reputation as a currency, it also raises significant concerns about treating learning as a commodity to be bought and sold.

As education paradigms evolve, technological innovation is expected to diversify the ways in which tests are designed and individuals are evaluated. With this diversification and the changes it brings about, different evaluating organizations may come to utilize individuals' test results in different ways, each in accordance with its own evaluation methods. Open and secure

handling of academic data will become possible through the adoption of application programs leading to the emergence of new educational services in the future. With this infrastructure in place, each evaluating organization sent an individual's testing records could assess those results and calculate a score in a way that fits its own methods. Additionally, the creation of an open yet secure infrastructure has the potential to draw many educational institutions to the network, resulting in high credibility in test administration. Finally, given its strength as an open data exchange protocol, the new technology can be applied not only in the educational arena, but also in a wider range of industries, from medical care to environmental services to energy.

УДК 378.016:81'243]005.13(043.2)

Шмуля Л. В.,

викладач кафедри англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

МОТИВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Процес удосконалення підготовки висококваліфікованих спеціалістів і підвищення якості навчання становить об'єкт цілого ряду теоретичних досліджень та пошуку практичних рішень. Найактуальнішим у наш час є пошук внутрішніх резервів інтенсивного розвитку навчального процесу у закладах вищої освіти. У зв'язку з цим однією з центральних проблем педагогіки вищої школи виступає дослідження мотиваційної сфери особистості як фактора ефективності навчальної діяльності.

Центром навчальної діяльності студентів є усвідомлення ними мотивів, цілей, прийомів навчання та самих себе як суб'єктів навчальної діяльності, який організовує, спрямовує та контролює процес навчання.

Джерелом мотивації в найбільш загальному розумінні є потреба, що створюється на основі суперечностей між тим, що людина має, чим володіє, чого досягла і тим, чого не має, чим не володіє, чого не досягла. Бажання мати, оволодіти, досягти становить зміст потреби.

Умовами формування та розвитку мотивів професійного навчання виступають сформоване професійне уявлення студентів; чітко визначена та усвідомлена кінцева мета навчання; розуміння практичної значущості та зв'язку з кінцевою метою кожного окремо взятого за-

няття, кожного виду роботи; використання методів емоційної регуляції в навчальній діяльності; відпрацювання системи навчальних дій, що одночасно виступає умовою формування та розвитку пізнавальних мотивів навчання.

Умовами формування і розвитку пізнавальних мотивів навчання визначаються: ведення навчального процесу на рівні функціональних можливостей студента, максимальна опора на діяльність, пов'язану з мисленням; емоційна атмосфера процесу навчання; сприятливе спілкування в навчальному процесі, активізація навчальної діяльності студентів.

Важливою умовою формування пізнавальних мотивів навчання студентів є внутрішня вмотивованість викладача.

Найважливішою умовою формування та розвитку комунікативних мотивів навчання можна вважати надання комунікативного характеру всьому курсу навчання іноземної мови, тобто побудова його як моделі процесу міжособистісного спілкування.

Основу мотивації вивчення іноземної мови студентами складають мотиви професійного досягнення, комунікативні, пізнавальні, які досить часто підкріплюються зовнішніми мотивами. Зовнішні мотиви – це вимоги викладачів, батьків, навчальних програм. Вони ґрунтуються на почутті обов'язку перед суспільством, сім'єю, викладачами, товаришами, за основу мають відповідальність, повагу до вимог дорослих, бажання зміцнити репутацію гарного студента. Внутрішні мотиви діяльності учнів зумовлені особистими інтересами, переконаннями, намірами, мріями, ідеалами тощо. Дія зовнішніх і внутрішніх факторів мотивації має бути врівноваженою, крайнощі тут небажані. Абсолютизація внутрішнього зацікавлення звужує фактичні можливості учня, а сухий підхід з позиції зовнішніх вимог позбавляє процес навчання емоційного забарвлення. Проте у всіх випадках найменшу користь приносять зовнішні негативні мотиви такі як залякування негативними оцінками тощо.

Процес формування і розвитку мотивів навчання повинен бути спрямований не тільки на підвищення загального показника інтенсивності мотиваційного синдрому, а й на формування такої його структури, яка б задовольняла вище згадані умови. Це повинен бути процес формування не якогось одного мотиву, а їх тріади: мотивів професійного досягнення, комунікативних та пізнавальних, та водночас зняття або зведення до мінімуму представленості мотивів уникнення негативного емоційного досвіду, які значною мірою впливатимуть на характер почуттів, які студент переживає під час заняття, та призводять до формування стійкого ставлення до діяльності вивчення іноземної мови.

Нарешті, мотивацію слід розглядати не як короточасний фактор діяльності, який можна відкинути після досягнення мети. Йдеться про те, щоб почуття обов'язку було стабільним і закріплювалось у характері людини в постійне прагнення до діяльності, щоб воно стало рисою людини і впливало на хід її життєдіяльності й тоді, коли самі стимулювальні фактори перестають діяти.

**ПІДСЕКЦІЯ: Нові тенденції у перекладі та стилістиці
з німецької мови**

УДК 811.13'25'373.7

Восхевич А. І.,
старший викладач кафедри ТПП з німецької мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

**ФУНКЦІОНАЛЬНА ПОДІБНІСТЬ
І РОЗБІЖНІСТЬ ФРАЗЕОЛОГІЇ СПОРІДНЕНИХ МОВ
У ПЕРЕКЛАДАЦЬКОМУ АСПЕКТІ**

Лінгвістичний ареал романських мов охоплює широкий простір, в якому розташовуються мови, які досить різко відрізняються такі, як французька й іспанська, а також мови настільки близькі, що досить важко послідовно розрізнати їх. Функціональна подібність мов ховається в історичному минулому народів. Розбіжність фразеології споріднених мов найчастіше виявляється в їхні функціональних проявах. Попри те, що існує зовнішня 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.

Історичні умови виникнення романських мов, а саме, іспанської і французької, свідчать, що іспанська мова є більш архаїчною, ніж французька, тому що романізація Іберійського півострова відбувалася раніше, ніж стародавньої Галії. У 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, передусім, більш пізніми мовними процесами, фонетичними, граматичними, а також процесами формування фразеологічної бази.

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 французь-

кої мови обумовлена не тільки минулими взаємозв'язками з латиною, але й подальшою конкретною історією, а також їхнім сучасним становищем.

Усе це має пряме відношення до проблеми фразеологічного фонду таких мов, як іспанська і французька та їхньої праматері латини. Стійкі словосполучення, прислів'я, приказки, ідіоматичні вирази, що властиві кожній мові, уже більш ніж дві тисячі 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 не спроможний надати такий переклад стійкого словосполучення, який би повністю відповідав конкретному 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.

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

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

Фразеологізми як 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 прислів'ям і приказкам, серед яких виділяється група аргументованих стереотипів з дидактичним сенсом, що спирається на традиційну народну мудрість – прислів'я і приказки.

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

Найбільш цікавими в колі цих стійких словосполучень з ідіоматичним спрямуванням для перекладу на рідну мову здаються лінгвістичні стереотипи з метафоричним значенням та їх семантичне і комунікативне функціонування.

Образи, взяті з природного оточення, вживаються у стереотипних стійких словосполученнях з метафоричною основою, тут 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 залежно від контексту.

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

Необхідно сказати, що з боку особливостей перекладу стійких словосполучень, серед них існують повні, часткові, ідентичні еквіваленти. Переклад фразеологізмів завжди викликав надзвичайну зацікавленість усіх, хто під час роботи часом вимушений перекладати стійкі словосполучення. Це явище становить одну з головних труднощів, які виникають на шляху перекладача піл час перекладу, як художніх творів, так і інформаційних повідомлень, як побутової розмови, так і бесіди науковців, тобто, цей феномен присутній в усіх професійних стилях мови. Щодо «Неперекладності» фразеології багаторазово було зауважено. Це питання досліджувалось видатними іспанськими, латиноамериканськими, а також французькими, російськими й українськими дослідниками цього лінгвістичного явища, перекладачами й ученими.

Досягнути найбільш близької форми, добитися найкращого результату є метою перекладача, тому що фразеологізм несе в собі певну емоційну наповненість, обумовлену тим соціальним середовищем, в якому виник цей фразеологізм. Виходячи з цього, метою 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 й історичні умови, в яких відбувалося формування іспанської та української мови, були зовсім несхожими й відмінними.

Ворона Т. О.,
викладач кафедри ТПП з німецької мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

КОРОТКИЙ ОГЛЯД МОБІЛЬНИХ ДОДАТКІВ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Використання мобільного Інтернету в багатьох країнах вже перевершило використання настільного Інтернету. Така тенденція спостерігається серед молодих людей, адже вони частіше вивчають іноземні мови, ніж старше покоління. Мобільні пристрої дозволяють учням під час вивчення мови більш ефективно використовувати свій час, наприклад, під час поїздок або очікування у лікарів. Існує безліч мобільних додатків для вивчення німецької мови, які можна використовувати з усіма видами портативних пристроїв, наприклад, смартфони iPod або iPad. Багато з цих додатків є безкоштовними, хоча деякі з них також платні – про-версії (наприклад, іноді можуть знадобитися про-версії для завантаження даних, якщо ви хочете працювати в автономному режимі).

Німецько-навчальні мобільні додатки особливо підходять для вивчення лексики. Оскільки більшість мовних додатків інтегровані з технологією розпізнавання мовлення, вбудованих в мобільні пристрої, вони ідеально підходять для навчання вимови. Існують також програми для дітей, де діти можуть вивчати другу мову, просто граючи в ігри. Багато програм також працюють в автономному режимі в місцях без підключення до Інтернету. Ось короткий огляд на сьогодні кращих мобільних додатків для вивчення німецької мови. Більшість з них мають безкоштовну базову версію, у той час як платні про-версії пропонують хороше співвідношення ціни і якості.

Goethe-Verlag пропонує курси для початківців (рівні A1-A2), які також доступні у вигляді мобільного додатка для iPhone і андроїдів під назвою 50 Sprachen. На своєму веб-сайті дотримуйтесь посиланням на iTunes store або Google Play, щоб завантажити програму. У вас може бути безкоштовна версія, але вона містить лише перші 30 уроків для новачків. Повний курс німецької мови, що складається з 100 уроків, обійдеться у 3,49 євро (Deutsch Komplet-Sprachpaket). За допомогою цього додатку можна вивчити основну німецьку лексику і структуру речення, щоб мати змогу розуміти співрозмовника та висловлюватися в більшості звичайних повсякденних ситуацій.

Phase6 Hallo Deutsch Erwachsene – ще один додаток для вивчення німецької мови для смартфонів і невеликих портативних пристроїв, які

були розроблені для іммігрантів, що почали нове життя в Німеччині. Тим не менш, його може будь-хто безкоштовно завантажити для вивчення німецької мови. На додаток до англійської мови він доступний ще дев'ятьма іншими мовами, включаючи арабську і фарсі. Основна увага приділяється побудові словника, необхідного в повсякденних ситуаціях, і навчання вимови та сприйняття мови. Цей курс підходить для початківців. Існує також дитяча версія цього додатка під назвою «Фаза 6 Hallo Deutsch Kinder». Komplett-Sprachpaket). За допомогою цього додатка ви зможете вивчити основну німецьку лексику і структуру речення, щоб висловлюватися в більшості звичайних повсякденних ситуацій.

DeutschAkademie – це додаток, що дозволяє користувачам практикувати за рівнем (A1-C2). Він відстежує статистику навчання і включає 22 000 граматичних і фонетичних вправ та понад 800 годин інтерактивних онлайн-курсів. На форумі німецькі викладачі можуть відповісти на питання, і весь курс ґрунтується на Європейських базових документах для мов. Однак цей додаток призначений для практики, тож не є основним інструментом навчання.

Отже, серед великої кількості додатків для вивчення німецької мови кожен може обрати для свого рівня та користуватися безкоштовною версією. Перевагою такого навчання є те, що можна займатися будь-де та в зручний час. Крім того, підключення до інтернету теж не є обов'язковим – існують автономні версії. Єдиний недолік полягає в тому, що мобільні додатки для вивчення іноземної мови – це додаткова практика, а не основний курс навчання.

УДК 378.016:81'25-051-057.875](043.2)

Греков В. О.,
старший викладач кафедри ТПП з німецької мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТОВАНOSTІ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПЕРЕКЛАД»

Перекладачем не народжуються, перекладачем стають. Або ж не стають. Не стати перекладачем можна через значну кількість факторів-перепон, багато з них навіть не стосуються лінгвістичного боку підготовки майбутніх спеціалістів. Не можна сперечатися з тим, що якраз лінгвістичному боку підготовки на філологічних факультетах ВНЗ надається значна, або ж принаймні належна, кількість аудиторних

годин. Загалом приблизна кількість годин аудиторної роботи студента за 4 роки навчання на бакалавраті становить до 7 000 годин (в автора цей показник згідно з інформацією, наданою в додатку до диплома, становить 6 556 годин. З них першої мови та практики перекладу близько 1 900 годин. Дисциплін, що безпосередньо стосуються підвищення професійної орієнтованості, дві – «Цивільний захист», «Захист інтелектуальної власності», загальна кількість годин до 60 на кожну.

Наразі автор викладає студентам ЧНУ ім. Петра Могили дисципліну ОПДУП (основи професійної діяльності усного перекладача), в обсязі 1 пари на тиждень (ті ж 60 годин на рік). Це дуже цілеспрямована дисципліна, яка викладається студентам другого курсу, хоча логіка вимагає викладання її на першому, оскільки дисципліна (за курсом, запропонованим автором) містить базові відомості такого характеру:

- Оформлення та складання резюме;
- Оформлення, складові та оновлення перекладацького портфоліо;
- Правила пошуку роботи у галузі та дотичних галузях діяльності, як того дозволяє вказана в дипломі інформація;
- Встановлення спектра послуг;
- Визначення власних параметрів у якості перекладача;
- Калькуляція перекладацьких послуг на різноманітних перекладацьких ринках;
- Збір та аналіз статистичних даних стосовно сучасних умов праці на ринку;
- Специфіку роботи перекладача-фрілансера, перекладача, що працює в агентстві, перекладача в айті-компаніях тощо;
- Реакція на переклад у пропонуванних умовах;
- Укладання перекладацького договору;
- Формування навичок роботи в колективі.

Слід зазначити, що предмет – з метою абсолютної впевненості викладача в засвоєнні викладеного матеріалу – має викладатися українською, адже метою університетів є виховання експертів європейського класу, які залишаться працювати в нашій країні, а не полишать її задля аналогічної професійної діяльності за кордоном.

Стислий зміст дисципліни, викладений англійською, можна знайти в підручнику В. Грекова «5-фазовий тренінг перекладача», а також готується до друку другий підручник того ж автора під назвою «Переклад як бізнес», де зміст курсу викладено значно детальніше та українською мовою, адаптовано до потреб студентів першого курсу. Утім, бажаний обсяг дисципліни – від двох пар на тиждень, тобто протягом двох триместрів загальна тривалість курсу становитиме $14 \times 2 + 18 \times 2 + \text{залік/екзамен} = 68\text{--}70$ годин, при цьому кількість студентів та їхні

перша та друга мови за спеціальністю не мають значення, оскільки дисципліна може викладатися потоково.

Окрім власних підручників, автор, звичайно ж, бере на себе сміливість порекомендувати підручники авторства Лінн Віссон, Р. Міньяр-Белоручева, Г. Мірама, Т. Шеремінської, які створюють у перекладачів чіткіше уявлення стосовно певних пунктів програми дисципліни ОП-ДУП, специфіки діяльності усних та письмових перекладачів, можливих підводних каменів тощо.

УДК 378.147.091.33:621.395.721.5](043.2)

Корягіна А. Ю.,

викладач кафедри ТПП з німецької мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ЗАСТОСУВАННЯ МОБІЛЬНИХ ДИВАЙСІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Мобільні пристрої, зокрема інтернет-смартфони і планшети, стали невід'ємною частиною повсякденного життя. Це особливо стосується молодих людей, для яких мобільні пристрої стали важливим засобом зв'язку зі світом, насамперед через соціальні мережі.

Студенти все більше і більше використовують свої телефони, щоб залишатися в постійному контакті з друзями. Однак, коли студенти заходять до аудиторії, то найчастіше очікування або, по суті, абсолютна вимога – щоб телефони вимикалися.

Стрімкі темпи технічного прогресу призвели до того, що інформаційні технології проникли в усі галузі нашого життя, в тому числі й освіту. Сьогодні педагогіка немислима без використання комп'ютерних технологій для навчання різних предметів на різних етапах у вузах. Найбільш інтенсивно розвивається в цій галузі мобільне навчання, що зумовлено розширенням ринку мобільних пристроїв, їх застосуванням у роботі.

Мобільні пристрої стають невід'ємною частиною нашого життя, проникають в освітній процес.

Можливість використання мобільного навчання в практиці сучасного викладання взагалі і в практиці викладання іноземної мови у ВНЗ зокрема є актуальним питанням. Цей спосіб навчання іноземної мови є відносно новим, він посилює наочність і збільшує інтенсивність занят-

тя, сприяє індивідуалізації та диференціації навчання, підвищуючи його якість.

Серед 86 студентів Інституту іноземної філології університету було проведене анкетування, основними питаннями якого були такі:

1. Чи використовуєте Ви мобільний телефон (МТ) у навчальних цілях?
2. Якщо так, то для яких саме: словники/пошук інформації в Інтернеті/запис і зберігання навчальної інформації/аудіювання/читання книг/перегляд навчальних відео/консультація з товаришами по навчанню?
3. Скільки часу в день Ви користуєтеся МТ для навчальних цілей (у середньому)?
4. Чи користуєтеся Ви мобільними додатками для вивчення іноземної мови?
5. Чи хотіли б Ви користуватися МТ на занятті?

Результати були такими:

1. 84 студенти користуються МТ у навчальних цілях.
2. Студенти користуються електронними словниками, переглядають навчальні відео, але не працюють з аудіоматеріалами.
3. У середньому в день студенти 3,5 години користуються МТ для навчальних цілей.
4. Студенти шукають інформацію в інтернеті для навчальних цілей, читають книги.
5. Усі хочуть мати можливість користуватися МТ на занятті.

А оскільки студент є суб'єктом навчання, то у виборі навчальних методів слід відштовхуватися від його вподобань, інтересів та бажань. Не можна заперечити, що життя сучасної молоді немислиме без мобільних телефонів, функціонал яких дійсно вражає широтою: плеєр, фотоапарат, мобільний браузер для виходу в Інтернет, комунікатор, органайзер, диктофон тощо. Не можна також забувати, що постійно розробляються нові спеціалізовані мобільні додатки.

Важливим фактором у застосуванні мобільних дивайсів на заняттях з іноземної мови, зокрема німецької, вважається і те, що для освітніх організацій упровадження мобільного навчання практично безкоштовне, оскільки зараз майже всі студенти є власниками так званих інструментів мобільного навчання.

МОВНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ВВІЧЛИВОСТІ В НІМЕЦЬКОМОВНИХ ТЕКСТАХ МАЛОЇ ПРОЗИ

Категорія ввічливості розглядається лінгвістами з кінця ХХ століття в різних аспектах. Більшість науковців розглядають її як поняття, яке тісно пов'язане з мовленнєвим етикетом. На думку Ю. Д. Апресяна, мовленнєвий етикет є сукупністю типових висловлювань, закріплених мовленнєвими і національно-культурними традиціями в певному мовному колективі для використання в конкретних соціально-комунікативних ситуаціях.

У людському спілкуванні переплітаються як соціальні і психологічні, так і мовні чинники. Отже, вивчення комунікативного акту вимагає комплексного підходу, який має постійно враховувати ці складники. У цьому процесі особливу роль відіграє мова, основною функцією якої є її комунікативна функція. Варто зазначити, що мовні характеристики акту комунікації вивчено ще недостатньо. Встановлення контакту та його підтримання передбачає обов'язкове дотримання певних норм мовного етикету співрозмовників: уваги до партнера, врахування його потреб, доброзичливого ставлення тощо.

Матеріалом нашого дослідження є німецькомовні тексти малої прози. Оскільки художній стиль займає особливе місце серед інших функціональних стилів, то він є серцевиною стилістичної системи національної мови. Саме художній стиль взаємодіє з усіма іншими стилями, а також за допомогою системи образів впливає на розум, волю, емоції читачів.

Кожна мова світу має властиві лише їй лексичні, морфологічні, синтаксичні та просодичні засоби вираження ввічливості, які сприяють утворенню мовного етикету. Мовознавці виділяють так звані мовні формули звертань і вітань, які сприяють встановленню контакту між комунікантами: формули вибачення, прохання, подяки, прощання, побажання тощо. Провідною рисою спілкування є ввічливість. Аналізуючи мовні засоби вираження ввічливості, вважаємо за доцільне зупинитися детальніше на таких функціональних формулах категорії ввічливості: звертання, вітання, вибачення, подяка, прохання, прощання тощо. В текстах малої прози при підтриманні контакту в комуніка-

тивному акті часто вживаються етикетні формули привітання, вибачення, подяки та прохання.

Наведемо приклади етикетних формул подяки в німецькій мові, які найчастіше вживаються в текстах малої прози.

У німецькій мові, як і в українській, категорія ввічливості реалізується за допомогою семантичних та синтаксичних мовних засобів. Проте, набір маркерів ввічливості розрізняється за якісним та кількісним складом, що зумовлюється особливостями мови і культури, а найбільш поширеними семантичними засобами вираження категорії ввічливості є маркери вдячності.

Danke schön! Danke sehr! Lieben Dank! Vielen Dank! Herzlichen Dank! Усі ці вислови українською мовою перекладаються як *Дуже дякую! Щиро дякую!*

До семантичних засобів вираження категорії ввічливості належать також маркери вибачення, ключовими словами і фразами яких слугують формули-вибачення, як, наприклад: *Ich bitte um Entschuldigung! Ich bitte um Ihre Tasse, Tonio.*

Характерною ознакою формул-вибачень у німецькій мові є наявність питальних речень, модальних конструкцій, умовних речень тощо. „*Störe ich?*“ *fragte Tonio Kröger auf der Schwelle des Ateliers.* „*Ich hätte nicht kommen sollen*“ *sagte er.*

Лексичні засоби вираження ввічливості в німецькомовних текстах малої прози теж відіграють важливу роль. Досить поширеним є вживання адресатом апелятивів: *Entschuldigen Sie, Verzeihung, Entschuldigung* (вибачте, пробачте, даруйте); використання авторами формул етикетного мовлення: *Nichts zu danken!* (Нема за що!) *Es war mir ein Vergnügen!* (Був радий допомогти!) *Nicht der Rede wert!* (Про це не може й бути мови!); використання в текстах малої прози модальних дієслів та лексичних формул типу: *gestatten Sie, darf ich fragen* (дозвольте, можна спитати); використання вибачень: *schade, leider, es tut mir Leid* (шкода, жаль, мені прикро)

Отже, ми дійшли висновку, що до найпоширеніших засобів вираження ввічливості в німецькомовних текстах малої прози варто віднести модальні фрази, форму розділового запитання, ступеневі прислівники, модальні дієслова, модальні частки, мовні звороти, відповідні конструкції речень, лексичні маркери тощо.

ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ АСПЕКТ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ

Основна роль ділового спілкування – сприяти діловим стосункам, щоб обслуговувати громадські потреби людей у типових ситуаціях.

Мовленню у сфері управління притаманна низка специфічних особливостей, які повинен враховувати перекладач.

Істотним чинником ділового спілкування є повторення дій та ситуацій, через це виникають шаблони поведінки. У зв'язку з цим перекладач ділових документів повинен володіти такими шаблонами й правилами оформлення ділових паперів заради успішної перекладацької діяльності.

Важливою рисою ділового спілкування є тематична обмеженість та спрямованість на конкретну аудиторію чи організацію. Отже, можна виокремити такі особливості ділового спілкування:

- офіційний характер;
- адресність;
- повторність;
- тематична обмеженість.

Мовознавець М. Пилинський зазначав, що найпершою традиційною ознакою досконалості для групи «нехудожніх» стилів, до яких належить й офіційно-діловий, залишається стислість, а також такі вирази: додержання основних загальномовних і функційно-стилістичних мовних норм; слова й вислови, безпосередньо пов'язані з думкою, мають стояти в тексті якнайближче; дотримання максимально чіткого, послідовно-логічного і граматичного зв'язку між реченнями, що містять окремі судження та ін.

Офіційно-діловий стиль вживається в офіційній кореспонденції (листах), угодах, контрактах, заявах, автобіографіях, характеристиках, дорученнях, розписках тощо.

Основними проблемами, з якими стикається сучасний перекладач такі:

- Невміння виокремити явища, одиниці, структури однієї мови від іншої в умовах ділового спілкування.
- Відсутність навичок користування довідковою літературою.
- Несамостійність мислення, нетворчий підхід у розв'язанні різноманітних проблем як перекладацького характеру.

- Спрощений підхід до вивчення як мови документів, так і їхньої структури.

При здійсненні ділового перекладу необхідно не тільки відмінно володіти іноземною мовою, але також глибоко і бездоганно володіти знаннями ділового стилю спілкування. У зв'язку з цим діловий переклад має ряд особливостей.

Так, він передбачає вживання спеціалізованих термінів, встановлених зворотів і штампів, облік граматичних особливостей побудови пропозиції, а також добре знання перекладачем звичаїв і культури носіїв іноземної мови.

Для того щоб контракт або договір був переведений максимально точно, чимале значення надається знанням правил і стандартів ділового листування. Досить часто під час перекладу офіційних документів текст перекладається дослівно. Це робиться з метою недопущення помилок у розумінні якого-небудь зворота.

У цілому, під час виконання ділового перекладу варто суворо дотримуватися таких правил:

- Стислість – текст оригіналу повинен бути максимально стисло і лаконічно викладено.
- Точність – припускає, що всі положення, викладені в оригіналі, будуть відображені й у перекладі.
- Ясність – зміст перекладу не повинен викликати подвійного трактування.
- Грамотність – перекладений текст повинен відповідати всім нормам літературної мови, на яку здійснюється переклад.

Також під час виконання ділового перекладу особлива увага звертається на переклад різних скорочень. Так, всі аббревіатури необхідно привести у відповідності зі спеціальними і загальноприйнятими скороченнями. А ті скорочення, які не підлягають перекладу, зберігаються мовою оригіналу.

Треба враховувати, що під час ділового перекладу засобами транскрипції необхідно передавати:

- найменування компаній, товариств, корпорацій і т. ін.;
- іноземні імена та прізвища;
- будь-які фірмові назви;
- назви вулиць, ресторанів, готелів, а також інших власних назв.

Крім того, в тексті перекладу повинні зберігатися національні особливості конкретних виразів і слів, які пов'язані з особливостями суспільного життя, соціальних відносин і навіть кліматичних та географічних умов.

Науменко А. А.,
старший викладач кафедри ТПП з німецької мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ В ІСПАНОМОВНОМУ ПУБЛІЦИСТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

Об'єктом дослідження є українські суспільно-політичні реалії в іспаномовному публіцистичному дискурсі. Предмет дослідження складають суспільно-політичні реалії України під час відтворенні їх в іспаномовному публіцистичному дискурсі.

Матеріалом дослідження є іспаномовні публіцистичні матеріали: «El País», «El Mundo», «ABC», «La Vanguardia», «Sur».

Центральною інтегративною одиницею мовленнєвої діяльності, яка знаходить відображення у своєму інформаційному сліді (усному та письмовому тексті) є дискурс.

Комунікативний намір автора-публіциста – переконати читача не просто в правомірності, а саме в правильності авторського бачення, авторського трактування дійсності. І весь публіцистичний дискурс організовується під контролем цієї глобальної авторської інтенції. Публіцистичний дискурс демонструє два основних типи ідеологем: соціальні та особові.

Соціокультурні явища, характерні лише для певної нації або національності й відображені в мові цієї національної спільноти, називаються фоновою інформацією. Остання включає специфічні факти історії, особливості державного устрою і географічного середовища національної спільноти, характерні предмети матеріальної культури, фольклорні поняття – все те, що в теорії перекладу зазвичай називають реаліями. У реаліях найнаочніше виявляється близькість між мовою і культурою: поява нових реалій в матеріальному і духовному житті суспільства приводить до виникнення відповідних слів у мові. Відмінною рисою реалії є характер її наочного змісту. Реаліям властивий і часовий колорит. Як мовне явище, найбільш тісно пов'язане з культурою, ці лексичні одиниці швидко реагують на всі зміни в розвитку суспільства; серед них завжди можна виокремити реалії – неологізми, історизми, архаїзми. Кожний з типів реалій вимагає індивідуального підходу під час перекладу.

Переклад реалій – це справа не тільки перекладацької техніки, а й перекладацького мистецтва. Залежно від переваги того чи іншого виду інформації, що її несе реалія в кожному конкретному випадку (денотативної, конотативної, зокрема національно-культурної, локальної), від композиційної здатності реалії в ситуативному контексті, залежить вибір способу відтворення її семантико-стилістичної функції (Р. П. Зорівчак).

Прийом калькування, який полягає в передачі безеквівалентної лексики мови-джерела за допомогою заміни її складових частин – морфем або слів (у разі стійких словосполучень) їхніми прямими лексичними відповідностями в цільову мову. Наприклад, *propaganda naranja, la revolución naranja, comité ejecutivo*. Варто також зауважити про такий феномен як «напівкальки». Це свого роду часткові запозичення, які складаються частково зі свого власного матеріалу, а частково з матеріалу іншої мови. Наприклад: *Rada Suprema, herederos de Maidán*. Приблизні еквіваленти лексичних одиниць можна назвати «аналогами»: наприклад, в іспаномовній статті інформативного характеру ми зіткнулися з українською реалією «партія Пора», яку автор статті вирішив передати так: «*Llegó la hora*».

Дослідивши іспаномовний публіцистичний дискурс, ми зауважили, що серед способів відтворення у публіцистиці найуживанішими є такі: транслітерація (транскрипція), калькування, описовий переклад, трансформаційний переклад та субституція.

УДК 81'253

Науменко А. М.,

д-р філол. наук, професор, завідувач кафедри ТПП з німецької мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

УСТАЛЕНЕ І ДИСКУСІЙНЕ ПРО АДЕКВАТНІСТЬ ХУДОЖНЬОГО ПЕРЕКЛАДУ

Але крім названого вище суб'єктивного аспекту перекладацького свавілля (тобто бажання перекладача не перекласти, а обробити оригінал), проблема перекладацького «свавілля» має ще одну, об'єктивну рису – культуртрегерську: перекладач прагне показати своєму читачу-співвітчизнику інше, іномовне мислення, друге світосприймання, чужинну художню образність тощо. У цьому випадку суб'єктивне «свавілля» стає об'єктивною потребою і є більш привабливим, ніж так звана лінгвістична «адекватність».

Коли у 1823 р. французи де Сор і де Сен-Женьє видали том гетевських «Приміток до “Племінника Рамо”», дуже кардинально переробивши їх, щоб підпорядкувати зміст цілям пропаганди своїх ліберальних політичних ідей, то Гете оцінив це свавілля перекладачів позитивно, бо вважав, що головну (культуртрегерську) функцію перекладу вони все ж зберегли, бо змогли *«передати кожній нації (німецькій і французькій) хоча й обмежене, але все ж таки уявлення однієї про другу»*.

Дивовижним, але цілком закономірним є той факт, що багато людей (також і ті, що знають мову оригіналу) читають гарний переклад навіть з більшою втіхою, ніж сам оригінал, бо культуртрегерська функція перекладу (точніше: пекельна праця перекладача) доносить до них те художнє багатство стилістики першоджерела, яке під час читання оригіналу значною мірою зникає навіть для читача, який непогано знає його мову. Н. Асєєв у статті 1956 р., яку він назвав **«Нове життя “Фауста”»**, писав з цього приводу, що він до Б. Пастернака, хронологічно останнього (на час створення цієї книги) перекладача гетевського **«Фауста»** російською мовою, ніколи не міг дочитати до кінця переклад цього твору Н. А. Холодковським, бо його переклад здавався Н. Асєєву дуже довгим, сухим, млявим тощо, і М. Асєєв не бачив навіть і в інших перекладах **«Фауста»** (тобто до пастернаківського) *«переносних значень слова, відтінки котрих не збагнеш простою словниковою відповідністю»*, а ось переклад В. Пастернака, він сприйняв, так би мовити, за один подих, бо *«перекладач, легко почувавши себе у словникових і змістових особливостях гетевської поетики, легко і сильно оволодів мовою Гете, його засобами висловлення, його культурою»*.

Можна зараз не брати до уваги оцінку Н. Асєєва щодо перекладу В. Пастернака (чи правильна вона), але треба підкреслити справедливість його думки про культуртрегерську функцію перекладу (дивись останнє слово цитати з Н. Асєєва, наведеної вище, яке тут треба тлумачити не у вузькому значенні *«культура Гете»*, а в широкому – *«мислення Гете як вияв загальнонаціональної культури»*).

Отже, адекватність – це, насамперед, як було сказано вище, проблема теоретична: чи можна знайти перекладацькі прийоми збереження концепції оригіналу, тобто єдність ідейного змісту та художніх засобів його втілення. Зберегти цю єдність лінгвістичним шляхом неможливо і в першу чергу практично, бо, крім потрібної, неминучої, непереборної і автономної оцінки оригіналу перекладачем (як окремим індивідумом, як професійним філологом і як читачем-коментатором), обов’язково виникає ще і єдність вказаної тріади компонентів індивідуального стилю перекладача, тобто неминуче свавілля перекладача як

митця, який переносить оригінал в інше мовно-мисленнєве, тобто культурне середовище.

Зберегти цю єдність лінгвістичним шляхом неможливо навіть у восьми рядках гетевської **«Нічної пісні мандрівника»**, про що детально йдеться далі, а що ж тоді казати про переклади таких літературних гігантів, як **«Війна і мир»** Л. Н. Толстого, **«Зачарована душа»** Р. Роллана, **«Сага про Форсайтів»** Дж. Голсуорсі, **«Йосиф та його брати»** Т. Манна та ін.?!

Про неможливість адекватного перекладу лінгвістичним шляхом найкраще знають, мабуть, самі автори оригіналів. Так, у 1939 р. У листах до К. Тренге німецький драматург Ф. Вольф жалкував: *«Боже, як я нудьгую за театром! За німецьким театром, німецькою мовою!»*. Підтекст його нудьгування є цілком зрозумілим: Ф. Вольф вже сім років на чужині, а його кращі драматичні твори публікуються й ставляться лише в перекладах: **«Професора Мамлока»** поставлено єврейською мовою у Варшаві в 1934 р., **«Троянського коня»** – російською у Москві в 1937 р., **«Бомарше»** вперше побачив світло рампи в 1939 р. В російському перекладі тощо.

Т. Манн мав на увазі те ж саме, коли в 1942 р. у зв'язку з відкриттям у Мексиці німецького емігрантського книжкового видавництва **«Вільна книга»** казав: *«Я дуже добре знаю той болісний і неприродний настрій, який охоплює письменника, коли його книжки видаються лише у перекладах»*.

Про право перекладача на свідомий відхід від оригіналу казав і Б. Пастернак і перекладознавець С. С. Прокоповіч та ін., а серед західних дослідників можна назвати австрійського компаративіста М. Вандрушку та ін. Усі вони оцінюють лінгвістичний переклад як мовознавчу обробку, як суб'єктивну інтерпретацію, яка має свої причини і свої види.

Так, В. Комісаров називає чотири причини виникнення перекладацької інтерпретації: контекст, довідники, самостійність перекладача, зумовлені текстом здогадки. Але головне тут полягає не в причинах, які можуть бути й іншими, а в їх наслідку: *«лінгвістичні»* перекладачі, як і *«лінгвістичні»* критики, своєю інтерпретацією перекручують, спотворюють, псують оригінал, обробляють його, на що не раз вказували дослідники практики перекладу. Та не треба забувати, що критик під час інтерпретації свідомо відмовляється від збереження художніх засобів оригіналу (він замінює їх описом), зосереджуючись лише на передачі ідейного задуму, тоді як *«лінгвістичний»* перекладач є впевненим щодо того, що він правильно передає і художні засоби, й ідейний задум.

Свою формою ці дві інтерпретації, звісна річ, відрізняються: поняття, наукові образи, переказ ідеї та її засобів у критика та інтуїція, художні образи, саморозвиток ідеї та її засобів у перекладача. Оцінюючи цю проблему загалом, можна сказати: оригінал є багатозначним, а перекладацька лінгвістична інтерпретація є однією з багатьох можливостей його прочитання (збагнення, осмислення) як і інтерпретація критика, читача, актора, режисера та ін. Але кожна з таких інтерпретацій є завжди порушенням (а іноді, навіть, і зруйнуванням) концепції оригіналу, яка гіпотетично може бути виведена мовою перекладу як синтез усіх можливих інтерпретацій (що, зрозуміло, практично не може бути зроблено на шляху лінгвістичного перекладу; та й теоретично теж, про що детально буде сказано нижче).

Справжній адекватний переклад зробити лінгвістичним шляхом неможливо. Його недосяжність стверджували й самі перекладачі: В. А. Жуковський (що перекладач віршів є завжди суперником автора оригіналу), А. К. Толстой (що треба перекладати не зміст або форму, а лише *враження*), В. Я Брюсов (що треба вибирати в оригіналі тільки один, але головний компонент художнього багатства і доводити лише його до читача) та ін. Лінгвістичний переклад з будь-якою мірою наближення до оригіналу (на відміну від дослівного перекладу) є завжди обробкою, яка від справжньої (тобто офіційної, самим перекладачем заявленої) різниться лише тим, що перекладач запевнює себе (та й то не завжди), що він перекладає, а не оброблює, хоч насправді він є теж *«оброблювач»*.

Закони, згідно з якими суб'єктивне бажання перекладача перекласти адекватно породжує об'єктивно обробку оригіналу, дуже складні: тут і філософія (дійсність та її художнє відбиття), і естетика (специфіка художньої творчості), і психологія (белетристика як мовленнєвий і комунікативний акт), і лінгвістика (закони мов оригіналу та перекладу), і літературознавство (позамовні компоненти художнього образу) тощо, про що автор цієї статті детально писав у своїх попередніх працях.

Якщо стати на точку зору лінгвістів, що всі мови світу призначені для спілкування між людством та земним буттям, яке, на їхній погляд, однотипне за своєю суттю для будь-якого етносу (мовляв, у всіх людей є народження, кохання, сім'я, праця, смерть тощо), то тоді чинники і можливості адекватності обов'язково повинні знаходитися в самих зіставлених перекладом мовах. Вважається, що мова спроможна втілювати власними засобами будь-яку чужорідну думку; проблематичним, щоправда, залишається запитання: *«Наскільки повно?»* Та й у цьому напрямі абсолютної перешкоди для адекватного перекладу лінгвістика

не бачить, бо те, що сьогодні вона спроможна перекласти лише частково, завтра – після активних міжмовних й міжкультурних контактів – вона вбере у повноцінний одяг (наприклад, культурологічна модель перекладу француза Ж. Мунена).

Отже, з мовознавчого боку адекватність, як помилково вважають лінгвісти, є категорією історичною, тобто такою, що невпинно еволюціонує до своєї повноти, на що ще в середині ХХ ст. помилково вказав щойно названий Ж. Мунен і що підтвердила, як помилково вважає багато вчених, практика множинності перекладів.

Так виглядає ситуація у перекладознавстві, якщо на це дивитися очима лінгвіста, котрий звук бачити в тексті суму лінгвістичних одиниць, кожна з яких може бути перекладена еквівалентом (повним відповідником) чи аналогом (частковим відповідником) або ж – у разі їх відсутності – запозичена з мови джерела чи роз'яснена перекладацьким коментарем. Такий підхід до оригіналу треба назвати, як вже було сказано вище, мікроперекладацьким, бо кожній одиниці мови оригіналу (тобто як відносно автономному мовному мікроявищу) лінгвістика дійсно знаходить словниковий відповідник у мові перекладу. На цьому мікроперекладацькому принципі, до речі, і будуються всі двомовні словники.

Але в тексті (тобто мовленнєвому макроявищі) автономна мовна одиниця стає невід'ємним мовленнєвим компонентом текстового цілого, втрачаючи свою словникову автономію і отримуючи нерозривні зв'язки як із сусідніми одиницями, так і з усім висловлюванням-текстом. Такий підхід до оригіналу треба назвати макроперекладацьким, бо на його просторі діють вже зовсім інші чинники, які перетворюють адекватність на феномен, невловимий для лінгвістичного перекладу. І немає жодного наукового сенсу в тому, щоб заплішувати очі на цю проблему, називаючи її сьогодні «забобою», як колись радянські перекладознавці охрещували її «*доказом буржуазної ідеології*». Треба згадати наведений вище стародавній (зовсім не дурний) перекладацький вислів «*tradutori – traditori*» («перекладачі – зрадники»), звернутися до безлічі практичних прикладів до нього і спробувати оцінити їх об'єктивно.

Про об'єктивну неминучість втрат суттєвих якостей оригіналу під час їх лінгвістичного перекладу свідчать приклади з останньої двохсотрічної практики лінгвістичного європоцентристського перекладу. На початку ХІХ ст. у Росії велися запеклі дискусії щодо можливості вивчати Байрона за перекладами його творів чи необхідності ознайомлюватися з ним тільки в оригіналі; точної відповіді тоді не знайшли, хоч більшість схилилася до другої точки зору. Через 150 років в одній

європейській країні було влаштовано творчий конкурс на переклад листа пушкінської Татяни до Онєгіна, щоб, як вказували в умовах конкурсу його організатори, донести до читача відсутні в існуючих перекладах крилату та виразну легкість, яскравість, особливу ритміку, надзвичайну образність оригіналу. Наслідки конкурсу виявилися занадто сумними: з 241 варіанта перекладів, виконаних як професійними, так і аматорськими перекладачами й поетами, журі конкурсу не визначило жодного повноцінного, котрий заслуговував би на першу премію.

УДК 811.112.2'25'373(043.2)

Ніколащенко Ю. А.,
старший викладач кафедри ТПП з німецької мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ФОРМУВАННЯ НАВИКІВ ПЕРЕКЛАДУ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ ТЕКСТІВ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Для підготовки професійно освічених фахівців необхідно розвивати навички перекладу суспільно-політичної лексики. Процес навчання базується не лише на основі навчальних текстів, а й на опрацюванні текстів суспільно-політичного характеру, промов та виступів державних, політичних та суспільних діячів, будь-яких статей та публікацій міжнародних, державних та суспільних організацій. Їхній зміст наповнений інформацією провідних економістів про діяльність міжнародних фінансових організацій, відображає реальну картину бізнесу і пропонує широку палітру поглядів та думок щодо тих чи інших політичних подій. Переклад суспільно-політичних текстів має свої особливості, яким необхідно приділяти увагу при навчанні студентів немовних спеціальностей.

До лексики, яка зустрічається в німецькій публіцистиці, належать слова зі сфери політичної номенклатури (назва установ, партій, посад, організацій т. ін.), економіки та міжнародних відносин. Такі лексичні одиниці відображають розвиток суспільства, визначають суспільні відносини. Вони постійно знаходяться «в русі», замінюючи чи доповнюючи словами та аббревіатурами, котрі відображають появу нових явищ та понять у цій галузі суспільного життя. Так аббревіатура EWG – Europäische Wirtschaftsgemeinschaft змінилася на EG – Europäische

Gemeinschaft (en); UN змінилася на UNO – Organisation der Vereinten Nationen. Такі слова вважаються визначеннями реалій внутрішньополітичного, економічного та культурного життя не тільки німецькомовних держав, але й інших країн. Засвоєння такої лексики дає можливість студентам вирішувати практичні завдання перекладу, реферування та анотування такого роду літератури. До того ж у студентів виникають труднощі під час перекладу суспільно-політичних реалій, оскільки відсутній еквівалент в мові, на яку перекладається, який здатний відобразити це явище або предмет, передати його колорит, національну або історичну окраску. При перекладі суспільно-політичних текстів застосовують такі перекладацькі прийоми:

- транскрипція та транслітерація – ці прийоми дуже часто використовуються перекладачами під час перекладу суспільно-політичних та публіцистичних текстів. Транслітерація – це передача засобами мови перекладу графічного (буквального) складу іншомовного слова, а транскрипція – це передача звукової форми буквами на мову перекладу. Ці способи використовуються для передачі іншомовних власних назв, та назв різного виду компаній, фірм, газет, журналів. Наприклад, як – der Bundestag – Бундестаг; Brandenburg – Бранденбург; der Vizekonsul – віце-консул; das Memorandum – меморандум;

- описовий переклад – das Bundesgesetzblatt – назва періодичного видання, в якому публікуються закони та постанови уряду;

- трансформаційний переклад – перебудова синтаксичної структури речення, лексична заміна з повною заміною значення вихідного слова.

Гіперонімічний переклад – це такий вид перекладу, за якого родове поняття замінюється на видове.

Не менш складним вважається також і переклад заголовків суспільно-політичних текстів, оскільки заголовки слугують для привертання уваги читача та дають змогу зрозуміти, про що буде йтися у статті. Назви німецьких статей складаються із «шапки» та підзаголовка. Якраз «шапки» суспільно-політичних текстів викликають труднощі під час перекладу, оскільки мають ряд граматичних особливостей: відсутність артиклів та допоміжних дієслів, використання та скорочення метафор, жаргонізмів, повторень, гра слів тощо. Отже, головне завдання студента – зберегти стилістичну функцію заголовку при перекладі, зрозуміти та передати задум автора, враховувати спосіб та засоби подачі матеріалу автором вихідного тексту.

Гуменій В. В.,
викладач-асистент кафедри ТПП з німецької мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

АВТОРСЬКА МАСКА ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ НАРАТИВНОЇ СТИЛІСТИКИ АТОРА

Проблема автора та його художнього втілення в літературному творі була завжди актуальною в літературознавчій науці. Розмірковуючи над проблемою реалізації авторської маски, дослідники пропонують розрізняти первинного (не створеного) і вторинного автора (образ автора, створений первинним автором).

Дослідники наполягають на тому, що первинний автор не може бути образом і виступати з прямим словом, оскільки від особи письменника нічого не можна сказати, адже говорячи просто як письменник, без перевтілення в образ, первинний автор може перетворитися на звичайного публіциста, мораліста, вченого тощо.

Зіставляючи цю думку з енциклопедичним визначенням авторської маски як «способу приховання письменником власного обличчя з метою створення у читача іншого (відмінного від реального) образу автора», можна дійти висновку, що саме маска виступає інструментом створення образу такого «вторинного автора».

За загальноприйнятим визначенням, наратор є адресантом фіктивної наративної комунікації. Поняття є досить широким, його ототожують з розповідачем чи оповідачем. Наратор констатується в тексті і сприймається читачем не як абстрактна функція, а як суб'єкт, неминуче наділений певними антропоморфними рисами мислення та мови. В. Шмід визначив основні риси наратора: всезнання та всюдисущість, здатність проникнути у найбільш потаємні закутки свідомості персонажів, наявність певної точки зору на події та ситуації.

У тлумаченні, пропонованому В. Виноградовим, авторська маска – це «концентроване втілення суті твору, яке поєднує всю систему мовних структур персонажів у співвідношенні з оповідачем, розповідачем чи розповідачами і яке через них постає ідейно-стилістичним осередком, фокусом цілого», а більш конкретна наративна інстанція, суб'єктне начало, яке піддається аналізу саме як експліцитний образ (а не «ідейно-стилістичний осередок» цілісного тексту), тобто оповідач або розповідач.

Виявити, а отже і проаналізувати, авторську маску в тексті зазвичай допомагають такі ознаки: по-перше, це вибір специфічного наратора і

способу нарації, який максимально забезпечить ефект достовірності; Я-наратив – найпомітніший маркер авторського маскуванню (хоча можлива оповідь і від третьої особи, сфокусована на внутрішньому світі героя-маски). Художнє перевтілення автора в інший образ, який нібито говорить від себе, моделює суб'єктивне світосприйняття і світорозуміння, відповідно до якого в тексті фіксується певна дійсність та її оцінка. Можна навіть сказати, що текстовий наратор «володіє» не лише власним світом; у фокусі його мови опосередковано відбиваються й інші персонажі, їхня мова, а також вчинки, про які читач може дізнатися рівно настільки, наскільки цей наратор бачить їх вартими уваги, однак читацька оцінка зафіксованого може відрізнятися від пропонованої. Параметром, який аналізує авторську маску і буде вважатися мова і відбиті в ній свідомість, спосіб мислення, характер, оціночні судження, ідеї, вчинки, галузь діяльності/професійні орієнтації, зрештою всі деталі, направлені на створення ефекту достовірності обраної автором маски.

Авторську маску, окрім розповіді від першої особи, маркують мова та відповідна свідомість: численні діалектизми та характерні синтаксичні конструкції. Вона визначається вибором специфічної наративної стратегії, покликаної приховати «реального» автора твору за голосом створеного суб'єкта-оповідача, і свідчить про текстову двоплановість як результат співіснування двох світів: експліцитного світу фіктивного наратора та імпліцитного світу авторського.

Основним маркером прийому авторської маски виступає стилізоване мовлення наратора й відбиті в ньому свідомість, спосіб мислення, характер, оціночні судження, ідеї, вчинки, сфера діяльності/професійні орієнтації, зрештою всі деталі, направлені на створення ефекту автентичності обраної наративної стратегії.

УДК 81.2 Латин-923

Попова Л. Г.,
старший викладач кафедри романо-германської філології,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ЛАТИНСЬКІ ЛЕКСИЧНІ ЗАПОЗИЧЕННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ ТА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ У НАВЧАННІ ЛАТИНИ

Використання на заняттях з латинської мови тих фактів української мови, які були запозичені з латини, є звичним явищем. Використовуючи ці дані, цікаво розглядати їх у всіх можливих аспектах не зупиняючись на простій констатації. Історії про походження слів є дуже цікавими, тому більшість підручників з латини наводять приклади українських дериватів або поруч зі словами лексичного мінімуму, або подаються у лексичних вправах на визначення значення слів. Велику зацікавленість серед студентської аудиторії викликають значення особистих імен, рідше прізвищ латинського походження, тлумаченню яких варто приділити увагу під час знайомства з групою.

Слід також зупинитися на фонетичному оформленні лексичних запозичень. Воно часто показує шлях попадання слова в іншу мову. Усний шлях проникнення часто пов'язаний з перекручуванням слова, напр.: *matrona* – матрюшка, *roena* – пеня, або якщо слово запозичене через іншу мову (французьку, польську, німецьку), напр.: *manus cura* [манус кура] – манікюр, *gelu* [гелю] – желе, *maior* [майор] – мажор. Поруч із цим у мові існують слова *гель* та *майор*, які походять від цих же слів.

Для свідомого сприйняття запозичень з латини важливо уявляти різницю між класичною та пізньою традицією вимови латинських звуків, більшість підручників подає лише одну з них, в Україні – пізню. Але дотримуючись однієї традиції вимови, слід ознайомити студентів з іншою, пояснивши, в якому випадку певний варіант вимови є для нас актуальним, напр.: від імені *Caesar* походять слова – *Kaiser*, цар, цісар, кесар.

Корисно звертати увагу студентів на морфологічне оформлення запозичень в українській мові. Спільне походження систем відмінювання в латинській та українській мовах обумовлює їхню схожість, що

дозволяє як латинські слова жіночого роду з основою на – а та чоловічого або середнього роду з основою на – о/е оформлювати аналогічним відмінюванням української мови з утратою закінчень, напр.: *міністр, арбітр, циркуль, культура*, або без неї, напр.: *казус, бонус*.

Слова інших типів відмінювання зазвичай розподіляються в українській мові між двома зазначеними типами залежно від роду: жіночого роду – без втрати закінчення: лекція, акція; чоловічого – з втратою: курс, фрукт, порт. Крім того у оформленні запозичень спостерігається також зміна роду *regio, regionis* (жіночий рід) – регіон (чоловічий рід). Середній рід частіше змінюється на чоловічий або жіночий, напр.: *mandatum* – мандат, *opus* – опус, *monstrum* – монстр, *praemium* – премія, *praesidium* – президія, *subsidium* – субсидія, *collegium* – колегія, ніж зберігається.

Форми множини середнього роду можуть переосмислюватися як форми однини жіночого роду, напр.: *datum* (sing.) – *data* (plur.) – дата (однина), *astrum* – *astra* – айстра.

Іноді відбувається зміна приналежності до певної частини мови, наприклад, як іменники, запозичуються форми дієслів: *кредо* – я вірю, *вето* – я забороняю, *кредит* – він вірить, *дебет* – він зобов'язаний, *аудит* – він слухає, *сервіс* – ти служиш, *placebo* – я сподобаюсь та герундиви; *меморандум* – те, що слід запам'ятати, *легенда* – те, що слід прочитати, *дивіденди* – те, що слід поділити. Крім того форми герундія (віддієслівного іменника) використовуються як прислівники, напр.: музичні терміни *кредендо, димінуендо*.

Може запозичуватися форма будь-якого відмінка (омнібус, ребус – давальний відмінок множини, кворум – родовий відмінок множини). Зацікавленість студентів зазвичай викликає наявність дублетів при запозиченні, напр.: іменник *divisio, division-is*: дивізія (оформлення запозичення за родовою приналежністю) та дивізіон (оформлення за кінцевим звуком основи).

Найдивовижнішим є, звичайно, коли ціле словосполучення внаслідок запозичення стає одним словом, напр. *res publica* (народна справа) – республіка, *para bellum* (готуєся до війни) – парабелум.

Використання фактів української мови пожвавлює заняття з латинської мови, завжди привертає увагу студентів і кожен викладач із цієї дисципліни намагається використовувати цей матеріал під час пояснення, виконання вправ чи читання текстів, щоб продемонструвати актуальність вивчення класичних мов.

Пітерова Н. А.,
старший викладач кафедри романо-германської філології,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

МЕТОДИ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРНИМИ ТЕКСТАМИ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Особливістю сучасного світу є те, що наші студенти будь-якого віку не люблять читати. Вони вважають цей процес нудним і нецікавим. І замість цього вони шукають можливість замінити читання відеоматеріалами. Тому самостійне читання художнього тексту як спосіб отримання комунікативних навичок втрачено. Таким чином, завдання вчителя – зробити роботу з текстом іноземною мовою цікавою та змістовною. Це читання текстів, розвиває мислення учнів, допомагає набутти здатності відчувати мову, її явища, зрозуміти їх ієрархічну структуру, взаємопов'язаність і передбачати інтуїтивно, вгадувати нові лінгвістичні явища, невідомі раніше. Інформація, яку студент отримує від текстів іноземної мови, формує свою концепцію світу. Інтелектуальна робота, яку виконує читач, розвиває лінгвістичне припущення, незалежність, щоб подолати лінгвістичні та семантичні труднощі. Читання допомагає оволодіти мовним матеріалом, його консолідацією та накопиченням. Однак не слід забувати, що читання тісно пов'язане з іншими типами мовної діяльності: написання, прослуховування, розмова. Потрібно навчити студентів використовувати читання для вивчення лексичного матеріалу та граматичного оформлення мови та як джерела інформації.

Робота з текстом може бути розділена на три основні етапи: *підготовчий етап*, коли студенти зосереджують увагу на темі тексту через підготовчі вправи, що містять попередню інформацію, пов'язану з темою тексту інтерв'ю про інформацію; *основна стадія*, коли саме здійснюється читання як вправа, що має за мету формування комунікативних здібностей учнів; і *завершальний етап*, коли кожен повинен показати результати своєї роботи.

Домашнє читання є обов'язковим завданням для всіх студентів, це додаток до основного посібника, постійне та достатньо об'ємне читання, щоб отримати значну долю інформацію про мову та її форми. Для того, щоб це читання було постійним та обов'язковим, воно має бути посильним, має бути відповідним до можливостей студентів. Тому тексти повинні бути легкими (адаптованими) з наукової, художньої, публічної, політичної та популярної літератури, яка в основному містить знайомі лексичні та граматичні матеріали для студентів. За міс-

цем і часом читання: позакласне читання, домашнє. Тому основним завданням читання вдома є отримання інформації з текстів іноземною мовою. Водночас систематичне читання в домашніх умовах є основним джерелом і засобом для збільшення активного словникового запасу, а також пасивного словникового запасу, що також розвиває усні навички студентів.

У процесі вибору тексту домашнього читання необхідно виходити з цього:

- 1) історія або фрагмент тексту повинні бути виразними та цікавими;
- 2) наявність емоційного та образного впливу, при досить швидкій зміні дії;
- 3) текстовий матеріал повинен бути сучасним;
- 4) тематична близькість теми до життєвого досвіду та інтересів студентів;
- 5) можливість зіткнення точок зору та суджень, що можливо було б використати для подальшого обговорення;
- 6) можливість декількох ситуаційних перетворень змісту тексту, щоб можна було припустити або здогадатися про проходження історії;
- 7) необхідно вибрати текст з точки зору моральних проблеми, які в ньому виникають, як вони вирішуються (саме ті, що важливі для студентів).

Зрозуміло, для цього необхідно знати характер групи і взагалі проблеми, важливі для студентів.

На першому етапі, підготовчому, необхідно підготувати студентів до читання тексту. Це може бути:

- підготовча робота з граматики (робота з граматичним матеріалом, який студенти знайдуть у тексті);
- підготовча робота для кращого розуміння змісту (ви можете запитати про зміст тексту, вони можуть щось знати по темі тексту, або вгадати зміст; можна подивитися відеоролики; можна дати завдання шукати інформацію, пов'язану з текстовим змістом). Якщо це літературний текст, можна поговорити про автора тексту, обговорити його біографію або деякі факти його життя чи його літературні твори.

Вчитель також встановлює мету читання, яку інформацію студенти отримають, чому навчатися, або що будуть робити наприкінці читання тексту.

Наступним етапом є читання. Метою цього етапу є отримання інформації про текстовий зміст.

Останній етап є найбільш спеціальним, оскільки він служить для досягнення мети всієї цієї роботи. Мета залежить від матеріалу, який містить текст; це може бути:

- 1) контроль розуміння загального змісту;

- 2) перевірка розуміння деяких важливих деталей;
- 3) оцінювання значення змісту інформації отриманої протягом читання; аналіз тексту.

На підставі тексту ми можемо працювати не тільки зі змістом тексту, але й зі словами та граматичними конструкціями, що використовуються в тексті, які призначені для розвитку усних мовних навичок. У цьому випадку читання – є інструментом, а не навчальною метою. Очевидно, що посттекстовий етап буде присутнім у тому випадку, коли текст розглядається не стільки як засіб формування читання, але для розвитку продуктивних навичок (усних або письмових), або, простіше кажучи, вміння говорити і писати іноземною мовою. І саме з цієї причини для мотивації навчального процесу ми можемо використовувати не тільки звичайні завдання, наприклад, переклад, переказ, обговорення, розмова, відповіді на запитання (усного чи письмового характеру), але такі, що викликають зацікавленість учнів, наприклад, рольові ігри за сюжетом тексту, запис вистави на відео, презентація якогось проекту на основі матеріалу тексту з пошуком додаткового матеріалу в інтернеті, святкування національного свята Іспанії чи Латинської Америки з усіма звичаями країни, дегустація традиційної їжі країни для цього свята; культурні, історичні вистави тощо. Усе це може привчити наших студентів шукати нову інформацію щодо змісту тексту, те що їх цікавить, і таким чином, вони будуть читати все більше і більше. Звичайно, щоб досягти успіху в цій роботі, вчитель повинен багато чого продумати, щоб підготувати такі завдання і мати достатньо часу для цього. Наприклад, якщо то підготуємо театралізовану роботу, ми розглянемо методи вирішення двох важливих дидактичних проблем: гарантувати розвиток усного спілкування з одного боку, а з іншого – перетворити цю роботу на мотиваційний фактор навчальної діяльності.

УДК 11.133.1 : [82-92+070]

Мозолевська А. С.,

канд. філол. наук, в. о. доцента кафедри романо-германської філології,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ЗАГОЛОВОК У СУЧАСНОМУ ФРАНЦУЗЬКОМУ ІНТЕРВ'Ю: СТРУКТУРА ТА ФУНКЦІЇ

Зацікавленість дослідників у вивченні жанрів мас-медійного дискурсу можна пояснити великим прагматичним та комунікативним потенціалом текстів масової комунікації та їхньою направленістю на соціа-

льного адресата. Варто зазначити, що «зіркове» інтерв'ю виділяється як відносно новий різновид та все ще перебуває у процесі жанрової концептуалізації. «Зіркове» інтерв'ю зазвичай представляє собою діалогічний дискурс, що поєднує елементи інформаційно-аналітичного та портретного інтерв'ю. Визначення даного субжанру зумовлено вибором співрозмовника журналіста, що є публічною особою, представником певного прошарку суспільства, тобто формальна та тематична специфіка «зіркового» інтерв'ю зумовлені нетиповими ознаками мовленнєвої особистості «зірка».

Роль заголовка як основного структурно-композиційного елементу франкомовного «зіркового» інтерв'ю визначається його стилістично сильною позицією, спроможністю називати текст та надавати ввідну інформацію. Цей композиційний елемент дозволяє визначити такі елементи комунікативної ситуації як герой інтерв'ю та основна тематика бесіди. Структурні особливості заголовка французького інтерв'ю, а саме наявність у більшості випадків декількох складових (заголовка та підзаголовка, заголовка та цитування тощо) дозволяють репортеру дозувати інформацію, тобто семантична інформація реалізується поетапно у цьому композиційному елементі.

Серед основних функцій газетного заголовка визначають номінативну, інформативну та експресивну функції. Номінативна функція полягає у називанні тексту та надаванні можливості читачу виділити певний текст з ряду подібних. Інформаційна функція забезпечує відображення змісту тексту у заголовку, а експресивна функція привертає увагу читача певними засобами виразності. Слід зазначити, що специфіка заголовка французького «зіркового» інтерв'ю на відміну від інших жанрів, полягає в тому, що експресивна або рекламна функція посідає провідне місце. Експресивні елементи вживаються поряд з інформаційними, що допомагає не тільки звернути увагу на статтю, але й сприяє створенню позитивного образу респондента.

Номінативна функція заголовку «зіркового» інтерв'ю перш за все полягає у введенні читача у контекст бесіди та репрезентації респондента. У більшості проаналізованих зразках «зіркового» інтерв'ю в заголовку присутня номінація респондента. Номінативна частина може займати різні позиції в заголовку, хоча препозиція є більш типовою для франкомовного інтерв'ю. Оскільки особистість респондента є центральною у смисловій структурі цього субжанру інтерв'ю, то, на нашу думку, є закономірним намагання репортера надати ключову інформацію саме в заголовку. У більшості проаналізованих інтерв'ю простежується номінація респондента в заголовку, що може свідчити про глобальну стратегію побудови цього структурно-композиційного елементу.

Зважаючи на значне функціональне навантаження, респондент використовує декілька алгоритмів будови заголовка: номінація респондента + з'ясування тематики інтерв'ю; номінація респондента + уточнення особистості; номінація респондента + цитування респондента; номінація респондента + характеристика особистості.

Важливим смисловим елементом заголовка є підзаголовок, хоча він присутній не в усіх проаналізованих зразках. Наявність підзаголовка надає можливість репортеру дозувати інформацію та вводити її відповідно до свого задуму. У більшості випадків підзаголовки безпосередньо пов'язані із заголовком та містять уточнювальну інформацію. На відміну від заголовка, який привертає увагу, інтригує потенційного читача, підзаголовки несе функцію роз'яснення, тлумачення інформації, що міститься в заголовку. Підзаголовки містять додаткову інформацію про респондента та тему бесіди, у той час як заголовки надає лише ім'я співрозмовника та натяк на його професійну діяльність. Прагматичний ефект подібної структури заголовка полягає у поступовому заповненні інформаційних лакун потенційного читача, що досягається за допомогою недостатньої інформативної насиченості основної частини заголовка та інформаційно вагомого внеску підзаголовка. Підзаголовки дозволяють не тільки отримати додаткову інформацію про респондента, але й локалізувати розмову у просторі (назва міста, час розмови, канал передачі інформації), що дозволяє створити ефект присутності масового читача під час розмови. Обставини розмови також є додатковим джерелом імпліцитної інформації про співрозмовника, його соціальний статус та фінансове положення.

Таким чином, заголовок як один з основних композиційних елементів французького портретного інтерв'ю дозволяє ідентифікувати респондента, зовнішні обставини бесіди, тему розмови, з'ясувати відношення репортера до респондента, а також отримати певні фонові відомості, що є важливими для розуміння основної частини інтерв'ю.

**ПІДСЕКЦІЯ: Німецька філологія та методика викладання
німецької мови та літератури у вищій школі**

УДК 371.3:478:811.112.2

Вакуленко Т. І.,

канд. пед. наук, доцент кафедри романо-германської філології,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ÖSTERREICHISCHES DEUTSCH

Die Hauptstadt von Österreich Wien gehört zu den traditionsreichsten Hauptstädten Europas. Als Haupt- und Residenzstadt der Habsburger, einer der bekanntesten europäischen Dynastien, erlebte Wien seit dem 13. Jahrhundert einen kontinuierlichen Aufschwung. Es entwickelte sich zu der Stadt, wie wir sie seit dem 19. Jahrhundert kennen. Die Habsburger waren inzwischen Kaiser von Österreich und Könige von Ungarn geworden, und Wien war das administrative Zentrum der österreichisch-ungarischen Monarchie und darüber hinaus auch eines der kulturellen und geistigen Zentren nicht nur von Mitteleuropa. Wien war die Stadt der Musik, der Wissenschaft, der Philosophie und der Literatur. Seinen Höhepunkt erlebt es am Vorabend des Ersten Weltkriegs, als seine Einwohner für kurze Zeit die Zwei-Millionen-Marke überschritten. Im südöstlichen Winkel des deutschen Sprach- und Siedlungsgebietes entstanden, hat Wien in seiner Bevölkerung immer wieder Zuwanderer integriert – kamen sie aus anderen deutschen Ländern (wie auch die Babenberger und Habsburger) oder zogen sie aus den nicht deutschsprachigen Gebieten des habsburgischen Besitzes zu. Gerade Letzteres verrät heute immer noch das Wiener Telefonbuch mit seinem deutsch-slawisch-romanisch-ungarischen Namencocktail, und dies hat in der Sprache Wiens seine unverkennbaren Spuren hinterlassen, die die Monarchie überlebt haben, als Wien zur Bundeshauptstadt der kleinen Republik Österreich und zu einem eigenen Bundesland wurde. Ein zweiter Einschnitt waren die Jahre 1938 bis 1945, als viele seiner Einwohner in die Emigration, in die KZs und auf die Schlachtfelder des Zweiten Weltkrieges getrieben wurden und Wien so (abgesehen vom menschlichen Leid) auch einen Aderlass an geistiger Potenz hinnehmen musste, von dem es sich erst langsam wieder erholte, um aufs Neue zu einer der europäischen Hauptstädte der Kultur zu werden. Der wienerische Dialekt, oder das Wienerische, der in Wien und Umgebung gesprochen wird, gehört nach wie vor zum Alltagsleben der Wiener und wird als eine Art Kulturerbe betrachtet.

Der Werdegang und die geschichtliche Entwicklung der wienerischen Mundart, des Wienerischen, ist ziemlich lang. Unter diesem Begriff versteht man die Wiener Stadtsprache, wozu man das österreichische Standarddeutsch, den Dialekt, der sich von dem Standarddeutschen nicht nur durch die Aussprache, sondern auch durch den Wortschatz und die Grammatik wesentlich unterscheidet, die Umgangssprache und den Jargon zählt. In dem vorliegenden Beitrag möchten wir aber zuerst eine kurze Übersicht über die bedeutendsten österreichischen Mundarten bieten, und genauer gesagt, über die dialektgeographische Gliederung Österreichs.

Die dialektgeographische Gliederung Österreichs. Österreich und Südtirol bilden den sich nach Südosten erstreckten Teil des deutschen Sprachraumes, der seit dem Frühmittelalter durch die Verbreitung der Baiern allmählich eingedeutscht wurde. Im Westen und Südwesten wurde dieser Raum von den Romanen und im Osten und Südosten von den Slaven besiedelt. Infolgedessen verbindet Österreich mit dem deutschen Sprachraum nur die westliche Grenze über Bayern. Den Rest dieses Gebietes umgeben sechs Fremdsprachen, wie z.B. Tschechisch, Slowakisch oder Ungarisch, wobei die südböhmischen und südmährischen Gebiete noch bis zum Ende des zweiten Weltkrieges zum deutschen Sprachraum gehörten und erst nachdem die Sudetendeutschen 1945/46 vertrieben wurden, rückte die Sprachgrenze an die Staatsgrenze heran. Was die dialektale Grundlage betrifft, so gehört Österreich zum Bairischen. Die Grenze erstreckt sich von Tirol im Westen über Kärnten und die Steiermark im Süden und über Salzburg und Oberösterreich im Norden bis zum Burgenland und Niederösterreich im Osten. Durch entscheidende lautliche Kriterien gliederte sich das Bairische am Ende des 12. und Anfang des 13. Jahrhunderts (einschließlich Übergangszonen) in drei Gebiete: Südbairisch, Mittelbairisch und Nordbairisch, wobei für Österreich und das naheliegende Osttirol nur zwei von diesen Gebieten ausschlaggebend sind – das Mittelbairische und das Südbairische. Der westliche Teil von Österreich – Vorarlberg, gehört zum alemannischen Dialektgebiet. Das Bairische und das Alemannische waren auf dem gegenwärtigen österreichischen Gebiet für die weitere Mundartentwicklung entscheidend.

Das Bairische. Die Begriff Bairisch stammt aus dem Mittelalter und wird von der Bezeichnung für die Bewohner des Alpen- und Donaulandes, die Baiwaren, abgeleitet. Das Bairische zählt zu einer der größten Dialektverbände im Südosten der deutschsprachigen Region. Diese Region schließt Oberbayern, Niederbayern und Oberpfalz in der Bundesrepublik Deutschland, Südtirol (die nördlichste Provinz Italiens) und das gesamte österreichische Gebiet (außer Vorarlberg und Tiroler) ein.

Das Südbairische. Das Südbairische reicht über die Steiermark, Kärnten, Tirol (Bundesländer im Süden und Westen der Republik Österreich und der nördliche und östliche Teil der historischen Alpenregion Tirol) sowie die italienische Südtirol. Im Vergleich zum Mittelbairischem ist das Südbairische der Schriftsprache viel näher infolge der Erhaltung der nebenbetonten Silben und der Bewahrung der Fortes, sehr intensiv gesprochenen und mit großer Spannung der Artikulationsorgane gebildeten Konsonanten *[k]*, *[s]* und *[p]*, *[t]*. Im Anlaut unterscheiden sich außer dem einheitlichen *[p]* Fortis und Lenis, wie zum Beispiel *dâch* neben *tâg* und das *[k]* wird zu *[kch]* infolge der zweiten Lautverschiebung, z.B. *kchlan* (klein), *khufə* (Kufe). Das Präfix *ge-* bleibt als *[g-]* oder *[gə-]/[gi-]/[gɛ-]* erhalten, z.B. *gsoffan* und *gəsunkchn*. Anhand folgender Beispiele kann man bemerken, dass auch die Silben im Auslaut erhalten werden, wie zum Beispiel in: *sune* („Sonne“), *hirwäst* („Herbst“), *pa:də tāge* („beide Tage“).

Das Mittelbairische. Das Mittelbairische stellt eine Untergruppe der bairischen Dialekte dar und ist geographisch in einem kleinen Teil des österreichischen Bundeslandes Steiermark vertreten, im größten Teil von Salzburg sowie in Burgenland, Oberösterreich, Niederösterreich und Wien. Die Untergruppe umfasst alle entlang den Flüssen Isar und Donau gesprochenen Dialekte an der nördlichen Seite der Alpen. Bis zum Ende des zweiten Weltkrieges hat man auch im Böhmerwald, in Südmähren, und Südböhmen mittelbairische Dialekte gesprochen. Aber das Mittelbairische wird seinerseits noch in Westmittelbairische und Ostmittelbairische eingeteilt. Die Isoglosse verläuft durch Oberösterreich nach Westen zur Staatsgrenze zwischen Deutschland und Österreich, diese Dialektgrenze wird deutlich sichtbar dadurch umgestellt, dass der Wiener Dialekt einen großen Einfluss auf die Sprache in dieser Region ausübt. Eine der wichtigsten Eigenschaften des Mittelbairischen ist die Konsonantenschwächung. Auf diesem Grund verwandeln sich Fortes-Laute in Lenes: *[p]* zu *[b]*: (*Pech* zu *Bech*), *[t]* zu *[d]*: (*Tabak* zu *Dāwåg*), *[k]* vor *[l]*, *[n]* oder *[r]* werden zu *[g]*: (*Keil* zu *gheil* und *Knecht* zu *Gnēchd*), auch wenn es sonst eine behauchte Lenis ist *khua* anstatt *Kuh*. Außerdem werden auch Doppellaute zu Fortes, manchmal sogar zu Lenes schwächer: *ackern* zu *əkan*, *Hütte* zu *Hitn*, *Suppe* zu *Supm̩*. Die Lenes bleiben entweder erhalten und werden zu Frikativen: *Weber* zu *Wewa*, *lieber* zu *liawa*, oder werden nicht ausgesprochen: *Bube* zu *Bua*, *Weib* zu *Wai*, *Krug* zu *Gruī*. Ebenso wie die Schwächung von Konsonanten sind auch die Verschmelzungs- und Angleichungserscheinungen im Mittelbairischen sehr häufig zu finden: *reden wird* zu *reṽ*, *sieden* zu *siaṽ* oder *seoṽ*, *leben* zu *leṽ* und *heben* zu *he m̩*. *[Rl]* und *[d(e)l]* verschmelzen zu silbischem *[l]*: *Nadel* wird zu *Nəl*, *Mädel* zu *Mal* und: *ich*

fädle ein zu *i fa| ai/n*. Die Vokalisierung des [l] und [r] ist ein weiteres bedeutendes Charakteristikum im Mittelbairischem. In der Praxis bedeutet es, dass aus [l] und [r] (in gewissen Positopen) ein Vokal wird: *Garten* wird zu *Gʁadʁ*, *Herz* zu *Hʁaz*, *Wald* zu *Woid*, *Tal* zu *Toi*, *fallen* zu *fʁi:n* und *viel* zu *fü*. Die angeführten Beispiele kann man als eine Art Spracherleichterung ansehen. Beim Ausfall der nebenbetonten Vokale sind ähnliche Prinzipien vorgelegt: in erster Linie betrifft das das Präfix [ge]: wenn das Verb aber mit [j], [l], [r], [s], [ʃ], [f] oder mit einem Vokal anlautet, wird das Präfix zu [g] verkürzt: *gesungen* wird zu *gsunga*. Daneben wird das [g] an den Wortstamm angeglichen und fällt ganz aus: *gebunden* wird zu *buntn*, *geplatzt* zu *plätzt*, *getan* zu *dän*, *gedreht* zu *draht*, *getrunken* zu *trunkn*, *geklungen* zu *klunkhen* usw. Die Vokale am Ende der Silbe werden auch weggelassen: *Brücke* wird zu *Bruk* und *Hase* zu *Hʁs*. Die Pluralendung [n] bei weiblichen Substantiven wird in den Nominativ übertragen: *Gasse* zu *Gasn*, *Lücke* zu *Lukn*.

In dem vorliegenden Beitrag haben wir versucht, die geographische Lage einzelner Gebiete Österreichs und auch einige grammatische und phonetische Merkmale des Bairischen, insbesondere dann des Süd- und Mittelbairischen zu behandeln. Im weiterem möchten wir uns genauer der Geschichte der Wiener Mundart widmen.

УДК 378.126: 378.147+811.112.2

Кіришова О. В.,

канд. пед. наук, доцент кафедри романо-германської філології,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

РЕЖИМ ЧИТАННЯ У НАВЧАННІ СТВОРЕННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ ПРОЕКТІВ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ФІЛОЛОГІЇ

З метою оптимізації процесу формування професійно орієнтованої комунікативної компетентності і мовленнєвої компетентності магістрантів мовних вищих навчальних закладів багато дослідників пропонують метод проектів. Тут перед нами постало питання, розвитку яких мовленнєвих навичок та вмінь магістрантів ми маємо приділяти увагу і формуванню яких мовленнєвих навичок та вмінь навчати майбутніх викладачів під час роботи над проектом.

С. К. Фоломкіна, Л. П. Смеякова, Н. Д. Гальскова та ін. вказують, що текст, а, відповідно, і стратегія обходження з ним мають посісти

пріоритетне положення. Спираючись на їхні твердження, ми пропонуємо навчати магістрантів створювати професійно орієнтовані проекти на основі німецькомовних текстів. Завдяки читанню цих текстів магістранту буде доступна будь-яка інформація та досвід людства, нагромаджений у найрізноманітніших сферах трудової, творчої, соціально-культурної діяльності.

Отже, видом мовленнєвої діяльності, формуванню вмінь з якого буде присвячене наше навчання, було обране читання. Так, С. К. Фолломкіною було визначено п'ять режимів, або видів, читання: *переглядове, ознайомлювальне, вивчаюче, пошукове, критичне читання*. Кожен вид потребує формування різних умінь, і ми маємо вирішити, уміння з якого виду читання будуть об'єктом у процесі навчання магістрантів створювати професійно орієнтовані проекти. Читання з повним розумінням тексту (*вивчаюче читання*) «вчить дбайливого ставлення до тексту», оскільки саме інформація, що подається в тексті, а не мовний матеріал, є об'єктом «вивчення» при цьому виді читання. Проте найбільш поширеним у всіх сферах життя є читання з розумінням основного змісту тексту (*ознайомлювальне читання*). Створення проектів, у свою чергу, вимагає умінь швидко переглянути ряд текстів, для того, щоб знайти конкретну інформацію. Формування таких умінь є метою *пошукового читання*. Проаналізувавши літературу з цієї проблеми, ми дійшли висновку, що кращим об'єктом навчання у межах проектного методу є **пошукове читання**. По-перше, воно є квінтесенцією 1) *переглядового* та 2) *ознайомлювального* або *вивчаючого* читання, оскільки магістрант має швидко *переглянути* текст/тексти, знайти потрібну інформацію і сконцентрувати на ній свою увагу, намагаючись зрозуміти її повністю (*вивчаюче читання*) або основний зміст (*ознайомлювальне читання*) – залежно від конкретної комунікативної мети. По-друге, цей вид читання передбачає наявність у магістрантів сформованих умінь, необхідних для орієнтування в логіко-смісловій структурі тексту, знаходження та вибір нової чи заданої інформації, об'єднання в логічне ціле здобутої інформації з кількох джерел згідно з конкретною проблемою. Методисти вказують, що робота з текстом/текстами може завершуватись підготовкою повідомлення чи реферату. У нашому ж випадку вона має завершитись презентацією. До того ж, зазначає О. Б. Тарнопольський, пошукове читання здебільшого суто професійне, оскільки так читають в основному маючи на увазі якусь конкретну спеціальну (професійно значущу) мету.

Максимчук С. М.,
старший викладач кафедри романо-германської філології,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

HÖRVERSTEHENSTEXTE: TYPOLOGIE, SYSTEM

Die Hörübungen sind ein außerordentlich wichtiger Bestandteil eines effektiven und abwechslungsreichen Fremdsprachenunterrichts. Die vorgeschlagene Übungstypologie wird mit entsprechenden Aufgabenstellungen dargestellt. Die Hörübungen enthalten Aufgaben, die vor dem Hören, während des Hörens und nach dem Hören gemacht werden können.

Aufgaben, die vor dem Hören gemacht werden können:

Ziel: Hinführung zum Thema, Motivation der Lernenden, Aufbau einer Hörerwartung, Aktivierung des Vorwissens durch Aufbau einer Hörerwartung, Aktivierung des Vorwissens durch.

- Assoziogramme (Signalwort, Signalsatz);
- visuelle Impulse (Illustration, Bild, Foto, Bildsalat, Video, Skizze usw.);
- akustische Impulse (Geräusche, Musik, Stimmen);
- Besprechung des Themas (Vorerfahrungen, Weltwissen der Lernenden);
- Vorgabe von Schlüsselwörter (Strukturskizze, Wortgeländer, „roter Faden“ durch den Text);
- Arbeit mit Satzkarten;
- Zuordnungsübungen (Bild - Text, Bild - Bild, Text – Text);
- richtige Reihenfolge herstellen (von Bildern, Texten usw.);
- Vorsprechen/Vorspielen einer sprachlich (und inhaltlich) vereinfachten Version des Hörtextes;
- Besprechung einer Lesetextes mit ähnlicher Thematik, Lesen einer inhaltlichen Zusammenfassung;
- phonetische Vorentlastung.

Aufgaben, die während des Hörens gemacht werden können:

Ziel: Intensives Hören

- Einzelne Informationen (Namen, Ort, Zahlen usw.) aufschreiben, Rasterübungen;
- Text mitlesen;
- Lückentext mitlesen und Lücken schließen;
- Mitlesen der Schlüsselwörter/des Wortgeländers;
- Arbeit mit (umfangreichen) Wortlisten (*Was wird tatsächlich gesagt?*);
- Beantworten von globalen W- Fragen (*Wer? Wo? Wann? Wie viele Personen?*);

Nichtverbal reagieren und handeln:

- visuelles Diktat, Körperbewegungen, Weg verfolgen: Stadtplan, Landkarte;
- richtige Reihenfolge herstellen.

Ziel: Extensives Hören

Nichtverbal:

- Mehrwahlantworten (Multiple-choice);
- Richtig – Falsch ankreuzen;
- Ja – Nein ankreuzen;
- Informationen zuordnen (z.B. durch Pfeile);
- Arbeit mit Wortlisten (nur einige wenige vorgegebene Wörter müssen herausgehört werden);
- einen bestimmten Auftrag ausführen.

Verbal :

- tichwortartiges Beantworten von globalen Fragen (*Wer? Wo? Wann?*

Wie viele?);

- einzelne Informationen in Raster eintragen.

Aufgaben, die nach dem Hören gemacht werden können:

Ziel: Kontrolle, Arbeit am Text

- Zuordnungsübungen (Text - Text, Bild - Bild, Bild – Text);
- Richtig – Falsch (kurze Hörtexte);
- Ja – Nein (kurze Hörtexte);
- Fragen zum Text: Raster mit 6 W-Fragen;
- richtige Reihenfolge herstellen (Wörter, Überschriften, Bilder);
- Raster ausfüllen;
- Welche Aussagen treffen zu?

Gert Solmecke nimmt in seinem Buch eine *Stufung* der Aufgaben zum Hörverstehen *nach der Schwierigkeit der Aufgabenstellungen* vor. Er geht von der Überlegung aus, dass der Grad der Schwierigkeit von Übungen zum Hörverstehen nicht so sehr von den Hörtexten selbst abhängt, sondern von der Art der Aufgabenstellung. An den Anfang seiner Progression stellt er Aufgaben zum *Wiedererkennen* von Lauten, Intonationsmustern, Wörtern und Wortgruppen. Beim Anfänger liegt der Schwerpunkt bei nichtverbalen Aufgabenstellungen wie: identifizieren, ankreuzen, markieren.

Die zweite Stufe sind Aufgaben auf der *Ebene des Verstehens*, die *keine sprachproduktiven Leistungen* von den Lernenden erfordern. Zu ihnen rechnet er Ordnungs- und Zuordnungsaufgaben, Mehrwahlaufgaben, die Pantomime, Zeichnungen usw.

Die dritte Progressionsstufe stellen Aufgaben auf der *Ebene des Verstehens* dar, die *wenig sprachliche Leistungen* von den Lernenden erfordern. Das sind Aufgabenstellungen wie: Lückentexte ergänzen, Schlüsselinformationen zusammenstellen, auf eine Situation angemessen reagieren usw.

In der vierten und fünften Stufe schließlich werden *erhöhte analytische und sprachproduktive Anforderungen* an die Lernenden gestellt, und zwar bei Textinterpretation, Bewertung von Meinungen usw.

Abschließend sind noch zwei weitere Möglichkeiten, Hörübungen zu systematisieren, zu erwähnen. So schlägt Gerhard Neuner beispielsweise eine Stufung von Übungen zum Hörverstehen auf der Lautebene vor. Das betrifft sowohl die Unterscheidung von Einzellaute (Komponentenübungen) als auch das Erkennen und Abgrenzen von Tongruppen (Unterscheiden einzelner Wörter in Wortgruppen) und die Bedeutung von Intonationsmustern für das Verstehen.

УДК 37.018.4-053.8=112.2](043.8)

Чернявська О. К.,

викладач кафедри романо-германської філології,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

FREMDSPRACHENUNTERRICHT BEI DEN ERWACHSENEN

In den letzten Jahren sind immer mehr Erwachsene daran interessiert, Fremdsprachen zu lernen. Es ist mit dem Wunsch, sich in einer Karriere zu entwickeln, mit der Möglichkeit zu reisen und wissenschaftliche und kulturelle Beziehungen aufzubauen verbunden. Die Bildungsaktivität eines Erwachsenen unterscheidet sich wesentlich von der eines Schülers oder Studenten. Die Besonderheiten der Erwachsenenbildung werden durch ihre Lebenserfahrungen, das Einkommensniveau, den sozialen Status und die moralische Reife bestimmt.

In den meisten Fällen sind Erwachsene, die eine Fremdsprache lernen, hochmotiviert, sie verfügen bereits über ein gewisses Maß an Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie über genügend Geduld und Beharrlichkeit, um neues Material zu erlernen. Gleichzeitig gibt es eine Reihe von negativen Faktoren, die den Lernaktivitäten von Erwachsenen inhärent sind: Zeitmangel, Angst vor Fehlern oder Unwilligkeit "unserios" auszusehen, weniger psychologische Flexibilität im Vergleich zu Studenten.

Die moderne Andragogik bietet verschiedene Anschauungsweisen des Fremdsprachenunterrichts bei Erwachsenen. Zum Beispiel, R. Efimova glaubt, dass es unmöglich ist, einem Erwachsenen den Wunsch, neues Material zu lernen, zu erzwingen. Nur diejenigen, die ein Ziel haben (ins Ausland zu gehen, berufliche Fortschritte usw.), werden beim Lernen effektiv sein. Erwachsene müssen auch das Wissen erhalten, das praktisch anwendbar

ist. Ein Erwachsener sollte die Möglichkeit haben, das erworbene Wissen im wirklichen Leben anzuwenden und das untersuchte Material regelmäßig zu wiederholen. Im Prozess des Lernens sollten Erwachsene ihre Erfahrung berücksichtigen. Wenn das neue Wissen nicht mit dem übereinstimmt, was die Person bereits weiß, stimmt sie laut R. Efimova unbewusst darauf zu, dieses Wissen zu verwerfen. Beim Unterrichten von Erwachsenen ist es auch wichtig, die informelle Situation zu schaffen und auch die "Bewertung" zu vermeiden.

Im Gegenzug formulierte O. Leontiev die allgemeinen Prinzipien für den Erwerb einer Fremdsprache, die bei der Arbeit mit den Erwachsenen angewandt werden sollten: kommunikatives, kognitives und persönliches. Die Einhaltung des Kommunikationsprinzips stellt Kommunikation als ein System zielgerichteter und motivierter Prozesse sicher, in denen die Interaktion von Menschen stattfindet. Das kognitive Prinzip beinhaltet die Beherrschung der Sprache als "Baumaterial" des Weltbildes. Seine Umsetzung beinhaltet die Schaffung von Situationen der realen Kommunikation, unter Berücksichtigung der individuellen Strategien und Stile der Zuhörer, ihre Interessen. Das persönliche Prinzip ist dafür verantwortlich, die während des Lernprozesses erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten in echte Kommunikation zu überführen.

Wissenschaftler bieten verschiedene Möglichkeiten, die Effizienz beim Erlernen von Fremdsprachen zu erhöhen. So betont E. Ryzhikova die Priorität der unabhängigen Bildung, das Prinzip der gemeinsamen Aktivität, die Abhängigkeit von Erfahrung, Individualisierung, Systemizität und Kontextbezug.

G. Kalinina bietet Studiengruppen unter Berücksichtigung der verschiedenen kognitiven Stile des Erwachsenen Kontingent von Studierenden zu bilden (das Erlernen von Fremdsprachen soll eine sozio-kulturelle Komponente enthalten, die für die Motivation der Studierenden und die Bildung von Bereitschaft zur interkulturellen Kommunikation zu erhöhen). Zusammen mit der traditionellen Sprachprüfung, G. Kalinina schlägt auch vor, psychologische Fragebögen durchzuführen, um die optimalen Formen und Methoden der Fremdsprachenunterricht zu bestimmen. Es ist praktisch, sowohl Probenunterricht mit verschiedenen Lerntechnologien, um die effektivste Art des Erlernens einer Fremdsprache zu identifizieren, vorzuschlagen, als auch im Lernprozess audiovisuelle Medien, authentische Materialien, Computer, Internet und Multimedia zu maximieren.

Daher sollten die Besonderheiten des Fremdsprachenunterrichts für Erwachsene in der Vorbereitung und im Unterricht bei dem Lehrer berücksichtigt werden. Dadurch werden die Erwartungen der Studierende erfüllt, und die Ziele des Unterrichts erreicht.

СЕНС І ЗНАКИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПОЕЗІЇ

В українському літературознавстві термін «експериментальна поезія» ще не усталений, не представлений у літературознавчих словниках, натомість вони містять визначення таких понять як: «експеримент», «конкретна поезія», «фігурний вірш» тощо, що так або інакше пов'язані з експериментальною поезією.

Зокрема, українська експериментальна поезія – це особливий поетичний напрям (він, що важливо, функціонує паралельно із традиційними практиками сучасного віршування), який доцільно розглядати, як сукупність різноспрямованих, однак не протилежних формотворчих тенденцій.

Певною мірою явище художнього експерименту можна вважати універсальним і позачасовим. Кожна епоха, починаючи від античності, пропонувала свої способи експериментування. Однак поняття «експериментальна поезія» передбачає щонайменше дві основні ознаки: свідоме спрямування автора на експеримент, тобто прагнення показати особливості мови поезії у несподіваний спосіб, і принцип іронічної інтелектуальної гри.

Один із дослідників феномену експериментальної поезії Б. Стороха наголошує на тому, що терміни «конкретна», «візуальна», «експериментальна» поезія є нетрадиційними для українського літературознавства. Позаяк у літературознавчих словниках можна знайти лише поняття «летризму», він пропонує розрізнити поняття «візуальності» та «експериментальності»:

Описуючи тяглість експерименту в поетичному мовленні, акцентуються ознаки, що визначають такий спосіб побудови текстів. Перш за все – це свідоме бажання створити щось незвичне, конкретне спрямування («установка», за формалістами) автора змінити уявлення про поезію. Для того, щоб відбувся злам очікувань та зміна стереотипів, автори використовують елементи, загалом не властиві для поезії, як-от візуальні засоби, звук, рухи і под.

Узагалі ж якщо говорити про перші зразки роботи над формою тексту, то тут слід здійснити ретроспективний огляд. Зокрема, поезії Давньої Греції, епіграми на предметах побуту як прототип першої спроби

візуальної поезії, або, наприклад, українські писанки, малюнки на яких теж можна розглядати як українські збірки зорових поезій.

Звісно, це лише приклади, і жодного експерименту тут немає, але, тим не менш, у такий спосіб митці намагалися звернути увагу до традиційного змісту за допомогою незвичайної форми. У цьому випадку йдеться про модерністів, які яскраво виражали опозицію щодо традиційної поезії. Замість повторення вони прагнули до неповторного, індивідуального. Та чи насправді створюється справжня опозиція, адже все нове – це добре забуте старе.

«Інакшість» експериментальної поезії вбачається у свідомому спрямуванні на різноманітні способи ламання й змішування канонів, специфіки мовомислення, знаковості та закодованості такої літератури. Інакше кажучи, рецепція експериментальної поезії – це суцільний мовний код, що компілює в собі безліч літературних практик та поетик різних художніх шкіл. Відтак, поетичний експеримент здійснюється в умовах повної свободи тлумачення і практично без цензури, тобто без претензій на обов'язковість прочитання, хрестоматійність чи канонічність.

Відтак, експериментальним називаємо свідоме спрямування автора створити поезію так, як ще ніхто не практикував. Така техніка обов'язково передбачає елемент гри, який, по суті, стає визначальним, а також момент ризику (непередбачуваність реакції на твір). Таким чином, основні ознаки експериментальної поезії – інтенція автора щодо зміни уявлення про саму природу поетичної творчості і принцип іронічної гри з ознакою «свободи», тобто вільної гри значень. Експериментальна поезія, маючи глибоке історичне коріння, у контексті постмодернізму проявила себе у багатоманітні форм.

УДК 82-313.3

Хренова О. В.,
викладач кафедри романо-германської філології,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ОНІРИЧНИЙ ДИСКУРС У РОМАНІ НОВАЛІСА «HEINRICH VON OFTERDINGEN»

Романтизм як культурна парадигма, духовні орієнтири якої окреслюються в розвитку мистецтва більш пізніх напрямів, викликає велике зацікавлення в сучасних дослідників. Тому важливо відшукати нові перспективи аналізу творчої спадщини романтиків: підхід до вивчення

окремих художніх явищ на основі традиційних і новітніх методик, з урахуванням досягнень різних літературознавчих шкіл, дозволяє відкрити досі не акцентовані оригінальні риси поетики, краще пізнати естетичні вартості романтизму. Дослідження функціональності літературного сновидіння доби романтизму веде до розкриття своєрідності поетики твору і на цій основі допомагає зрозуміти тогочасний міжлітературний процес, напрям та добу в цілому.

Процес авторського «снотворення» в художньому тексті залишається й сьогодні недостатньо з'ясованим і потребує критичного осмислення. Між тим вивчення взаємозв'язків картин сну з авторською концепцією й художніми особливостями творів відкриває необмежені можливості світу художньої літератури.

Серед величезної кількості літературних творів на оніричну тематику особливе місце посідають твори Новаліса (Фрідріха фон Гарденберга) – одного з найвідоміших німецьких письменників кінця VIII – початку XIX століття, поета, містика та одного з чільних представників німецького романтизму. Для оповідної техніки Новаліса характерне поєднання великої кількості методів, прийомів і засобів, які набувають нового значення в його творах. Одним з таких літературних прийомів, які використовує Новаліс, є сон, мотив якого найяскравіше проявляється в його романі «Heinrich von Ofterdingen».

Сам Новаліс назвав свій роман «Heinrich von Ofterdingen» філософським романом природи. Дія роману віднесена до середньовіччя, до XIII ст., а його протагоністом є поет-міннезінгер Генріх фон Офтердінген, особистість напівісторична-напівлегендарна. Та це якраз і влаштувало Новаліса, бо він аж ніяк не збирався змальовувати історичного Генріха фон Офтердінгена і надавати історичну характеристику його епохи.

У романі «Генріх фон Офтердінген» послідовно реалізується новалісівська ідея «романтизації світу» як поєднання ідеального й реального, трансцендентального й емпіричного, вічного й минулого, причому наголос зміщується на перші в цих парах складники.

Головний структурний принцип «Генріха фон Офтердінгена» автор створив на основі переконання, що роман повинен бути суцільною поезією. Але для цього йому довелося перенести свій роман в невизначено-міфічну далечину середньовіччя, де подібний диктат поезії не зустрічає такого спротиву, як у сучасності.

Починається роман Новаліса сновидінням головного героя, в якому закодована програма його життя і його поетичне покликання. Роман розгортається як розшифрування цього коду і як його реалізація в образах-символах. У центрі картинного й динамічного сновидіння героя –

Синя квітка, образ-символ, який переноситься в роман і теж стає його центром, до змістової глибини якого стягуються всі ниті твору. Синя квітка в романі Новаліса – це справжній романтичний образ-символ, місткий і багатозначний, загадковий, і непрозорий в своїй глибині. Це символ і романтичної *Sehnsucht*, туги-нудьги за безкінечним, і поетичного покликання героя з його особливою місією, і його любові до Матільди, через яку Генріху відкривається Бог. Домінування Синьої квітки реалізується в романі й колористично, тим, що весь він витриманий в синіх тонах.

Роман Новаліса «Генріх фон Офтердінген» виступає етико-філософською системою, у якій головний герой знаходиться на шляху пізнання сенсу існування, поетично зображеного за допомогою символу блакитної квітки, побаченої уві сні. Усі частини роману вказують на цей символ і ведуть до нього.

Зміст такого співвідношення частини і цілого, що виражений Новалісом у фрагменті: «Кохана – це аббревіатура універсуму, універсум – елогантура коханої». Такою «елогантурою» а в цьому випадку виступає текст роману, а «аббревіатурою» – блакитна квітка.

Символ виявляє себе в сюжеті поступово, просуваючись від нижчих форм свого втілення до, відповідно, найвищих. Власне сюжет виконує функцію певної багаторівневої феноменології пізнання. «Генріх фон Офтердінген» належить традиції роману розвитку, який тут реалізований у метафорі мандрівки. Мандрівка, яку Генріх здійснює з Ейзенаха до Аугсбургу, є водночас його сходженням духовними сходами, які ведуть до блакитної квітки. Можна стверджувати, що символічний зміст роману реалізує себе в його сюжетній структурі як еволюційний рух головноного героя на шляху пізнання сенсу життя.

Слід зазначити, що характерна риса роману, його синтетичність, підкреслює основний його мотив, а власне мотив сну. Насиченість твору поетичними творами, легендами, казками та піснями, колористична лексика та глибоко філософський задум створюють враження багатопланового сновидіння, сна уві сні, міфу про досягнення людиною сенсу буття. Не в останню чергу впливає на це враження і незавершеність роману, викликаючи асоціацію з тим, як різко, дуже часто на найцікавішому місці, обривається сон, примушуючи нас домислювати, створювати безліч варіантів кінцівки та можливого перебігу подій.

Сон певною мірою є автономною категорією в романі, проте поза оніричним дискурсом у творі неможлива реалізація інших прийомів та категорій. Саме сон виступає тут основним художнім образом, який стає поштовхом до того, що головний герой вирішує вирушити у мандрівку на пошуки блакитної квітки, побаченої напередодні уві сні і все,

що з ним відбувається під час мандрів, його зустрічі й розмови, всі перипетії долі, набувають у романі символічного змісту, тут сновидіння виконують провіденційну функцію, в творі спостерігається благоговійне ставлення до них. Прикметно, що саме цей роман і став символом процесу зміни сприйняття західноєвропейською культурою оніризму: від іронічного та грайливого до серйозного та глибокого.

**ПІДСЕКЦІЯ: Нові тенденції у перекладі та стилістиці
з англійської мови**

УДК 378.148

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

**PERSON-ORIENTED APPROACH
TO FORMATION PROFESSIONAL SKILLS
IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION**

Modern technologies of teaching at a higher educational establishment are oriented on creation of conditions for self-expression and self-development of a student. One of these technologies is the person-oriented technology of teaching, in the center of which is the student's identity.

The formation of person-oriented education at a higher school is conditioned by socio-economic changes in our society, the development of market relations. Market conditions require professional mobility, high competence, a number of personal qualities.

The main aim of person-oriented teaching is developing the individual cognitive abilities of each student, helping them to identify themselves and to form a culture of life that enables them to build their lives productively.

Person-oriented teaching at a higher school is based on certain principles:

- priority of student's individuality, who is the subject of the educational process;
- correlation of educational technologies at all the levels of education with the laws of professional development of the individual;
- definition of the content of education by the level of development of modern social, information technologies and future professional activities;
- a forward-looking character of education, which ensures the formation of professional competence of a future specialist;
- determination of the efficiency of the educational institution by the organization of the educational environment;
- taking into account the student's individual experience, his needs for self-realization, self-determination, self-development.

Under such conditions there is a harmonious formation and comprehensive development of personality, full disclosure of his creative forces, the acquisition of unique personality. Personally-oriented study at a high school requires correction of the content of education, forms and means of its im-

plementation. The semantic component of the educational process should cover all the necessary for the formation and development of student's personality, for the formation of a future specialist.

An important role in person-oriented teaching is given to lectures, discussions, special trainings, seminars-trainings, solving problem situations, etc.

The effectiveness of person-oriented education depends on the correct construction of its content, to which the following requirements are put:

- the educational material should ensure the identification of the content of the subjective experience of the student, including the experience of his previous training;

- the presentation of knowledge by the teacher (in the textbook) should be aimed not only at the expansion of their volume, structuring, integration, generalization, but also on the constant transformation of the acquired subjective experience of each student;

- active stimulation of the student, the possibility of self-education, self-development, self-expression;

- designing and organizing the educational material in such a way that the student would be able to choose content individually;

- identification and evaluation of educational working methods, which the student uses independently, continuously, productively.

In the implementation of person-oriented teaching, a special role is devoted to the communication of subjects of the educational process in higher education. It creates conditions for the development of vocational and professional motivation, provides training for the nature of cooperation, ensures the achievement of the goals and objectives of the training, promotes the development of students and improving the professional capacity of teachers.

УДК 378.147

Бужикова Р. І.,

канд. пед. наук, доцент (б. в. з.), в. о. доцента
кафедри ТПП з англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

INDIVIDUAL WORK IN THE SYSTEM OF STUDENTS' PROFESSIONAL TRAINING

Qualitative education is a guarantee of the future of the country, an important component of its national identity and public welfare. The National State Program "Education. Ukraine of the XXI Century." has defined the

strategy of education development in Ukraine, the priority directions and ways of creating a system of continuous education.

The growth of the role of individual work of students leads not only to an increase in its volume, but also causes a change in the relationship between the teacher and the student as equal subjects of educational activity, will accustom himself to solving the issues of organization, planning, control of his educational activities, cultivating independence, as personal character trait.

Individual work is one of the most important components of the educational process, which involves the integration of various types of individual and collective educational activities, which are carried out both during classes, extra-curricular work, without the teacher's involvement and under his direct guidance. In the context of a modern educational system, individual work dominates among other types of educational activities of students after practical training (may range from 15 to 55 % of the program material) and allows to consider accumulated knowledge as an object of student activity.

To master the material, students can be offered a variety of methods for individual work with the book: drafting a plan for reading, writing abstracts, summarizing, writing an annotation, quoting, reviewing, referencing, and commenting.

Nowadays the book has been replaced by other sources of information, such as ICT (information and communication technologies), and students are "residents" of social networks, Internet space, virtual computer world.

Innovative educational technologies are aimed at increasing interest in learning, accustoming the student to work independently, being competent and mobile, adapting to the requirements of modern society.

Information technologies play the leading role in the organization of individual work of students, because they provide students with access to self-education, non-traditional accumulation of knowledge through the sources of ICT, expand opportunities for creativity.

The individual work of students in studying the curriculum disciplines at the university with the use of information technologies should be organized as a holistic system:

- the use of educational sites;
- work with electronic publications;
- implementation of individual tasks based on the use of ICT;
- current certification through electronic testing, as one of the forms of organizing the control of individual work of students.

The use of modern information technologies in the process of organization of individual work has several advantages:

- the material is given at the current level;
- the possibility of choosing by a student of individual work mode;

- use of opportunities for transferring educational material to electronic media;
- variability of tasks with person-oriented taking into account opportunities and abilities of students;
- the increase of students' professional motivation;
- possibility of electronic control of mastering of the necessary material.

It should be noted that the student's individual work is capable of effectively developing creative activity, creative thinking taking into account individual abilities, and intensifying creative individual work. At the same time there is adaptation of the educational material to the level of knowledge of the student, which is achieved through a multi-level structure of activity.

УДК 81'25:378.1

Бужикова Т. О.,
викладач кафедри ТПП з англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК ПРОФЕСІЙНА ЯКІСТЬ ПЕРЕКЛАДАЧА

З кожним роком Україна все впевненіше інтегрується у світове співтовариство, розвиває співробітництво з іншими країнами й народами в різноманітних сферах: у промисловості, культурі, науці та освіті. Для забезпечення ефективної міжнародної співпраці, міжкультурного діалогу зростає потреба у фахівцях, які поряд із гарними знаннями іноземної мови володіють умінням урахувати в процесі спілкування національно-культурні особливості партнерів. У зв'язку із цим виникає необхідність постійного розвитку та вдосконалення комунікативної компетенції перекладача в процесі його професійної діяльності, де особливу роль відіграють знання, уміння й навички, відповідальні за успішність комунікації в міжкультурному аспекті.

Формування іншомовної соціокультурної (міжкультурної) компетенції студента-перекладача набуває додаткового значення як засіб виховання його особистості. Передбачається, що освіта в усьому світі повинна відповідати міжнародним кваліфікаційним вимогам, щоб фахівець із перекладу, незалежно від того, де саме він одержав освіту, почував себе впевнено в будь-якій країні. У зв'язку із цим, завданням

студента є оволодіння особливостями міжкультурної компетенції такою мірою, щоб грамотно орієнтуватися в потоці штампів і відточених фраз про свого іншомовного співрозмовника й бути здатним відстояти свою позицію.

Особистісні характеристики перекладача повинні відповідати успішному формуванню його іншомовної соціокультурної компетенції, особливо необхідної для міжкультурного спілкування. Які ж існують індивідуальні навички й уміння фахівця з перекладу, що сприяють успішному формуванню іншомовної соціокультурної компетенції, а, відтак, й успіху в налагодженні діалогу з іншомовним співрозмовником? До них належать:

- готовність розуміти психологічні стани співрозмовника, уміння зрозуміти позицію іншого, виявити цікавість до його особистості;
- уміння створити обстановку терпимості до несхожості з іншою людиною в спілкуванні;
- уміння надавати своїм емоціям не руйнівний, а конструктивний характер, високий ступінь саморегуляції, витримка й позитив.

Подолання комунікативних перешкод під час перекладу може мати місце лише у разі досягнення міжкультурної компетенції, яка є продуктом «діалогу культур». Існує ряд творчих завдань, що сприяють розвитку міжкультурної компетенції. Вони можуть бути поділені за такими темами: суспільні та особисті свята; подарунки (знайомство з ритуалами вручення і вибору подарунків); культурно-специфічні особливості поведінки, вибору страв і напоїв за святковим столом; теми-табу в громадських місцях та за їжею; назви історичних та архітектурних пам'яток, площ, вулиць, фірм, періодичних видань, міфічних персонажів та імена національних героїв і діячів; побутова культура, пов'язана з національними традиціями, мовним етикетом і т. ін.

Враховуючи вищезазначене, більш ніж закономірним видається поширення нової тенденції у підготовці студентів-перекладачів – розвитку міжкультурної компетенції, що може (і повинна) стати основою ефективного спілкування. В умовах міжкультурної комунікації домінантна комунікативна схема перекладу вимагає пошуку динамічної еквівалентності, якої можна досягти за належної перекладацької компетенції. Її важливим компонентом є міжкультурна компетенція, яка робить перекладача ключовою фігурою у діалозі культур.

Головньова-Коппа О. О.,
канд. філол. наук, завідувач,
старший викладач кафедри ТПП з англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ПЕРЕКЛАД І СУЧАСНИЙ СВІТ ПЕРЕКЛАДАЧА

Існує безліч визначень терміна «переклад». За Виноградовим В. С., «Переклад – це особливий, своєрідний і самостійний вид словесного мистецтва». За Бархударовим Л. С. – «процес трансформації мовленнєвого утворення на одній мові в мовленнєве утворення іншою мовою зі збереженням незмінного значення».

При дослідженні перекладу в центрі уваги опиняються не лише мовні, а й психолінгвістичні, соціальні та культурні аспекти. На сьогодні переклад є невід'ємною частиною людської цивілізації, в якій існують різні етноси та культури. Збереження культурних особливостей і є однією з основ грамотного перекладу.

При письмовому перекладі перекладач має час на розмірковування щодо підбору кращого еквівалента тієї чи іншої фрази, чого не має усний перекладач. За лічені секунди усний перекладач повинен вловити зміст сказаного і, перекодувавши його іншою мовою, висловити мовними засобами і надалі вловлювати потік мови, щоб висловити наступне речення. Усний перекладач завжди працює на межі людських можливостей.

Вимоги до перекладачів є дуже високими. Самі знання мов не є цілком достатніми для роботи. Перекладачі повинні досконало володіти не лише засобами комунікації, а й мати точне відчуття мови та вміння концентруватись на різних речах водночас. У дослідженні Всесвітньої організації охорони здоров'я професію перекладачів конференцій визначили третьою за рівнем стресу після професії пілота реактивного літака та авіадиспетчера. Перекладачі повинні долати як фізичне, так і психологічне навантаження, стрес і вміти вловити особливості мови доповідача.

Перекладацька практика значно випередила теорію перекладу. Перші переклади не використовували теорії. Теорія набувалась роками. Про це свідчить незначна кількість підручників з теорії перекладу на сьогоднішній момент. Кожен випадок перекладу є неповторним і під час перекладу складно перекладати завченими виразами, але можна використовувати різні техніки.

У своїй роботі перекладач постійно стикається з необхідністю обирати між різними варіантами перекладу, вирішувати, що у тексті, який надано для перекладу є найбільш важливим і має бути обов'язково передано. Перекладач має враховувати і вивчати заздалегідь особливості промовця з яким надалі буде працювати, якщо це усний переклад. Насправді з практикою перекладач відпрацьовує особистий стиль.

У своїх працях перекладачі намагаються сформулювати нормативну теорію перекладу, викладаючи ряд вимог, яким повинен був відповідати гарний переклад. Французький перекладач Етьєн Доле вважав, що перекладач повинен дотримуватися наступних п'яти основних принципів перекладу:

- він повинен досконало розуміти зміст тексту, що перекладається і намір автора, якого перекладає;
- він повинен досконало володіти мовою, з якої перекладає, і настільки ж чудово знати мову, на яку перекладає;
- перекладач повинен уникати тенденції перекладу слово в слово, бо це спотворило б зміст оригіналу і згубило б красу його форми;
- перекладач повинен використовувати в перекладі загальнозвичані форми мовлення;
- правильно вибираючи і маючи у своєму розпорядженні слова, перекладач повинен передати загальне враження, вироблене оригіналом у відповідній «тональності».

Перекладач повинен відмінно володіти іноземною мовою і вивчати культуру народу, мовою якого він спілкується. Він повинен досконало знати свою рідну мову і бути високо ґрунтованою і начитаною людиною, яка постійно розвивається і стежить за цікавими та загальними подіями своєї країни та світу.

УДК 81'25

Елісєєва С. В.,
старший викладач кафедри ТПП з англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНІ ЗВ'ЯЗКИ В АУДІО- ТА ВІДЕОКОНТЕНТІ СУЧАСНИХ ЗМІ

Термін «інтертекстуальність» був введений теоретиком постструктуралізму, французькою дослідницею Юлією Кристєвою в 1967 році для позначення загальної властивості текстів, що виражається в наяв-

ності між ними зв'язків, завдяки яким тексти (чи їхні частини) можуть багатьма різноманітними способами явно або неявно посилатися один на одного. Спочатку ідея «діалогу між текстами» належала М. М. Бахтіну.

Крім М. М. Бахтіна, цю проблему вивчали Ю. М. Лотман, В. Н. Сокир, Р. Барт та інші. Термін «інтертекст» використовується для позначення сукупності текстів, яка постійно розвивається, існує або на ідеальному, або на віртуальному, або на бібліотечному рівнях і яка конструється в *corpora*. При цьому термін «сопрога» використовується у множині, оскільки тексти можуть групуватися за часом створення, за способом передання, за жанрами, за галуззю застосування і за мовами.

Кожен текст є інтертекстом: інші тексти є присутніми в ньому на різних рівнях у більш-менш впізнаваних формах, наприклад, тексти попередньої культури і тексти навколишньої культури. Кожен текст є новою тканиною, витканою із старих цитат. Обривки культурних кодів, формул, ритмічних структур, фрагменти соціальних ідіом і т. ін. — вони всі поглинені одним текстом і перемішані в ньому, тому що в тексті й навколо нього існує мова як засіб комунікації.

Аудіовізуальний сектор як цілісне і багатовимірне явище, яке має різноманітність форм, що склалася в певну структуру, зазвичай не аналізується. У ще меншому ступені піддається науковому осмисленню відео- та аудіоконтент з точки зору сенсів, які їм транслюються.

З метою проведення аналізу необхідно визначати тип окремого аудіовізуального твору. Канал трансляції в цьому випадку фактично не має значення.

У типологізації аудіо- й відеоконтенту використовується контекстний підхід. Контекстна типологія має на увазі те, що ознаки аудіо-, відео матеріалу повинні аналізуватися залежно від того контенту, в який він інтегрований, оскільки цей контент може повністю змінити типологічні параметри відео або аудіо, вплинути на його сприйняття.

За аудиторною спрямованістю аудіо- та відеоматеріал може бути побудований з урахуванням інформаційних звичок конкретної цільової аудиторії або розрахований на будь-якого глядача. Останній тип представлений найчастіше на відеохостингах різного рівня, наприклад, YouTube, де система пошуку роботизовано, тож на запит за словом «комп'ютер» може видати абсолютно різнотипні, різножанрові відеотвори. Також подібний контент виявляється і на сайтах універсальних телеканалів. Перший тип контенту спостерігається на спеціалізованих сайтах, у базах даних, в тематичних групах соціальних мереж.

Межі між цими типами розмиті, оскільки одне і те саме відео може опинитися (і виявляється) в структурі універсального і монотематичного ресурсу, в чому і проявляється інтертекстуальність подібного

контенту. Одне відео може переходити з однієї категорії в іншу. Причому початкову аудиторну спрямованість буває важко визначити. Але навіть у тому випадку, якщо зрозуміло, з якою метою автори створювали відеотвір, це не звільняє його від змін за ознакою цільової аудиторії. Наприклад, відео, яке спочатку було викладене на сайті телеканалу «Культура» і, відповідно, адресоване цільовій аудиторії цього каналу, може бути скопійоване на персональну сторінку користувача однієї із соціальних мереж або на сайт іншої цільової спрямованості (наприклад, сайт новин) і, отримавши доступ до необмеженої аудиторії, стати надзвичайно популярним. Процес «мутації» типологічної належності відео в цьому випадку неминучий, відповідно являючи собою інтертекстуальний зв'язок. Щодо аудіо-, відеоматеріалів, складно говорити про цільову аудиторію окремо взятого медіатексту. Його поширення може бути абсолютно непередбачуваним.

Що стосується типологізації сучасного медіаконтенту, то виділяють три його основних типи: 1. Оригінальний професійний контент; 2. Аматорський контент, який виробляється споживачами, або User Jenerated Content; 3. Продукт, який створюється штучним інтелектом (роботами).

Між вказаними типами контенту існує перетин, взаємовідсилання в тих випадках, коли користувачі соцмереж посилаються на інформацію традиційних ЗМІ або коли ЗМІ використовують як джерела інформацію від користувачів, або в тому випадку, коли між внутрішніми сайтами ЗМІ відбувається обмін інформацією або відсилання на відповідні джерела.

УДК 811.111'25

Кузенко Г. М.,

канд. філол. наук, доцент кафедри ТПП з англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ПРОБЛЕМА ЧАСОВОГО СИМВОЛІЗМУ В ХУДОЖНЬОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Художній переклад потребує від перекладача багатого життєвого й професійного досвіду, постійного поновлення знань і спостережень як за рідною мовою так і за мовою оригінального літературного твору в історичному розвитку. Перекладачам художніх творів необхідний не тільки перекладацький досвід, а й знання проблем художнього перекладу: співвідношення контексту автора і контексту перекладача, про-

блема точності і правильності, збереження національного забарвлення, передачі історичного колориту та символіки твору, дотримання індивідуальної своєрідності оригіналу, передачі часової дистанції та характерних рис певного літературного напрямку тощо.

Сьогодні для перекладознавчих досліджень особливий інтерес становить взаємозв'язок символіки й культури. Символ виокремити як предметний образ, який на базі певних асоціативних, гносеологічних або інших зв'язків репрезентує поняття або явище. Варто відзначити два базових аспекти, що впливають на символіку: етнокультурні та ментальні утворення, а також індивідуальні фактори, які знаходять своє відображення в символі.

О. Потебня, досліджуючи символи в народно-епічній творчості, зауважив, що тільки з точки зору мови можна впорядкувати символи відповідно до поглядів народу, а не свавілля того, хто пише. Автор одним із перших запропонував розглядати символіку з точки зору лінгвістики, базуючись на знаннях про побут народу – носія мовного оточення, в якому функціонує символ.

Для носія мовної культури символи та символічні значення зазвичай відомі, проте вони стають справжнім викликом для перекладача, коли необхідно передати їх мовою перекладу. Йдеться не про звичайну полісемію, а про цілий пласт архетипних значень, які необхідно або експлікувати, або інтерпретувати, або компенсувати, адже в іншому випадку текст буде частково або повністю неадекватно представлений, а внаслідок чого, отримаємо неякісний переклад.

Яскравим прикладом символізму є часові відношення, тому в процесі перекладу слід враховувати належність твору та його персонажів до монохронної чи поліхронної культури. У монохронних культурах час – найвища цінність, здобуток індустріально розвиненого суспільства. Монохронні культури фанатично дотримуються часових меж, графіка роботи, вчасного виконання запланованої дії, концентрації на одній справі впродовж конкретного відрізка часу (звідси назва «монохронний»), кодифікованої поведінки, що не допускає запізньов на призначений час. Діаметрально протилежними є поліхронні культури, в яких створення належних відносин між людьми переважає над часовим пріоритетом. Як результат, маємо комунікантів, що одночасно займаються виконанням різних дій, перебивають співрозмовника в процесі спілкування, що розглядається радше як демонстрація солідарності, ніж порушення правил спілкування, легко змінюють плани, відволікаються на інші речі, більш опікуються стосунками з близькими та друзями, ніж приватною власністю, виявляють сильну тенденцію до створення довготривалих («на все життя») стосунків, надають перевагу змісту над формою – щирості над формальною ввічливістю. За наведеними визначеннями, англійці й українці відповідно належать до

монохронної та поліхронної культур, які зумовлюють вибір відповідних стратегій і тактик мовленнєвої поведінки.

Часова дистантність твору є проблемою перекладацької практики. Як зазначає В. Колесникова, процес комунікації між письменником і його адресатом (читачем) має свої особливості. Учасники дискурсу віддалені один від одного у часі й просторі. Навіть тоді, коли читач знайомиться з художнім твором рідною мовою, йому не завжди вдається адекватно сприйняти те чи інше авторське посилення, найтонші відтінки авторської думки та авторських задумів. Ще більші специфічні особливості має процес комунікації між письменником та іноземним читачем, який читає твір не в оригіналі, а у перекладі. Читач сприймає художній твір із точки зору своєї епохи, найкраще вибираючи те, що є для нього близьким – ідейно та естетично. Ось чому в сучасному перекладознавстві вважається, що вивчати функцію часу як на рівні *оригінал–переклад*, так і *переклад–переклад*, є надзвичайно важливим із семіотичного й комунікативного поглядів.

Свої міркування щодо часової дистанції ще в 50-ті рр. XX ст. висловлювали, зокрема, Є. Еткінд, С. Маркіш, Л. Соболєв, Ф. Сологуб та ін. У 1967 р. В. Россельс у статті «Турботи перекладача класики» аналізує способи передачі часової дистанції з використанням старих творів рідної літератури як орієнтира. На його думку, це пов'язано з ризиком надання перекладу разом з історичним колоритом чужого для оригіналу національного колориту. Так само вважає й О. Кундзіч, наголошуючи, що «старіння кожної мови неповторне, бо воно зумовлюється її структурою, тому синтаксичні й лексичні шари архаїзмів можуть надати перекладу несподіване забарвлення, що відбиває перипетії історії народу» (О. Кундзіч, с. 237). Використання архаїзмів як засобу часової стилізації пов'язане з небезпекою привнесення чужого національного колориту до цільового тексту, тому архаїзми, що використовуються з метою вказівки на часову віддаленість оригіналу, не повинні мати вираженого національного характеру.

УДК 811.161.2'373.46: [339.138:004.738.1]

Любенко О. В.,
викладач кафедри ТПП з англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ТЕРМІНОЛОГІЯ СФЕРИ СММ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ ВІДТВОРЕННЯ 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 галузі інформаційних та комунікаційних технологій відбулися значні зміни, головним досягненням яких стала поява соціальних мереж. З кожним роком швидкість, з якою такі зміни входять в 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. Якщо ж розглядати термінологію, яка використовується у сфері СММ, можна сказати, що україномовна система термінів знаходиться на стадії розвитку. 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 в 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., Лутовінова О. В., Попко Л. П. та ін.

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», «точний 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.

Переклад термінів, зокрема лексики галузі 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.

Соціальні медіа дуже швидко розвиваються, тому існує гостра проблема у швидкому та адекватному перекладі специфічної лексики і термінології. На жаль, хоча в Україні ця галузь досліджень знаходить-ся на стадії розвитку, в нашій країні існує недостатня теоретична база для повноцінного розв'язання тих практичних питань, які постають перед сучасним перекладачем. Термінологія, в основному, відтворюється завдяки таким прийомам як транслітерація та калька, а отже в такому випадку можливості і потенціал української мови використовуються недостатньо.

УДК 81'25

Лютянська Н. І.,

канд. філол. наук, старший викладач кафедри ТПП з англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНЦІЯ ПЕРЕКЛАДАЧА: ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТА СКЛАДОВІ

Глобалізація світового економічного і політичного простору зумовлює необхідність підготовки майбутніх фахівців у галузі перекладу. Відповідно сучасному перекладачеві вже недостатньо мати хороші знання іноземної мови.

Перекладацька діяльність розглядається як особливий вид мовної діяльності, спрямований на реалізацію завдань міжмовної комунікації, у процесі якої перекладач виконує цілу низку функцій. Серед них: когнітивно-комунікативна, проєктувальна, організаційна, дослідницька, посередницька та креативна. Виконання цих функцій вимагає формування професійної компетенції у перекладача.

Визначаючи власне поняття «компетенція», слід зазначити, що професійні знання перекладача не враховують обізнаність у галузях, де необхідно здійснювати переклад. Фахівцеві з перекладу слід бути високо ґрунтованим, комунікабельним, тактовним, постійно поповнювати свої знання з окремих галузей знань.

Для здійснення перекладу професійна компетенція перекладача має включати такі складові, як мовну компетенцію (рецептивний і продуктивний плани), комунікативну компетенцію, перекладацьку компетенцію (з навичками білінгвізму та перекладу), технічну компетенцію (уміння кодувати і декодувати інформацію), особистісні характеристики (розвиток пам'яті). Варто зазначити, що перші три складові характерні для всіх видів перекладу, а останні притаманні усному послідов-

ному перекладу. Крім того, не слід забувати й про лінгвістичну компетенцію, оскільки базова лінгвістична підготовка є фундаментом для професійної перекладацької освіти.

Вищезазначені складові професійної компетенції перекладача є спільними для двох видів перекладацької діяльності, як усної, так і письмової. Проте усний переклад висуває додаткові вимоги до підготовки перекладача. Усний переклад забезпечує безпосередньо міжособистісне спілкування, тому він вимагає відповідних знань у галузі психології та етики спілкування. Під час усного перекладу задіяні, окрім читання і письма, два інші види мовленнєвої діяльності, а саме слухання і говоріння. Через це перекладачеві слід сприймати і вміти розпізнавати різні типи усного мовлення, дотримуватися норм літературної вимови. Тобто, йдеться про високий рівень фонетичної компетенції в аудіюванні та вимові, у рідній та іноземній мові. Навички читання і письма при усному перекладі включають застосування техніки швидкого читання і скоропису. Швидке читання вихідного тексту є важливим компонентом усного перекладу з аркуша і відбувається одночасно з промовлянням цільовою мовою.

Скоропис є корисним для усного послідовного перекладу, оскільки допомагає процесу запам'ятовування інформації, що передається. Слід зазначити, що окрім загальноприйнятих символів перекладацького скоропису, кожен перекладач застосовує власні графічні символи та скорочення слів.

Формування професійної компетенції перекладачів у вищих навчальних закладах є складним процесом з широким спектром завдань, щодо розробки методики навчання перекладу, що має відображати модель діяльності перекладача у типових умовах професійної діяльності.

Отже, сформована у перекладача професійна компетенція є сукупністю компетенцій, що включають особистісні якості, набуті знання, уміння і навички як передумови його компетентних дій.

УДК 81'25:008043,2

Синельникова О. Р.,
викладач кафедри ТПП з англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ВІДТВОРЕННЯ КУЛЬТУРНИХ КОНЦЕПТІВ У ПЕРЕКЛАДІ

У процесі перекладу художнього тексту виникають проблеми, зумовлені необхідністю відтворення культурно-сміслової унікальності

та мовно-культурної самобутності етносу, його світосприйняття, менталітету тощо.

Мовні одиниці вихідного тексту можуть відображати абстрактні явища, які характеризують специфіку менталітету носіїв певної етнокультури, в якій сполучаються ідеали та цінності, а також інтелектуальні, емоційно-вольові та духовні якості, притаманні національному характеру.

Актуальності набуває дослідження проблеми відтворення в перекладі культурних концептів як складових національної картини світу.

В умовах перенесення художнього тексту з однієї культури в іншу на перший план виступає відтворення в тексті перекладу ціннісної картини світу оригіналу, що передбачає відтворення кожного оригінального концепту зі збереженням його понятійного, образного та ціннісного компонентів, а також місця, яке посідає цей концепт у концептуальній системі оригіналу.

Оскільки перекладу піддається не лише понятійний компонент концепту, а ціла сукупність образних та ціннісних елементів, перекладачу відводиться роль не «вербального перекодовувача», а інтерпретатора смислового коду, закладеного у вихідному тексті.

Значення набуває збереження у перекладі змісту концепту, тобто співвідношення глибини і об'єму інформації, що міститься в ньому.

Кожен концепт є етнічно, національно і культурно маркованим, наявність у двох різних мовах спільного вербального коду для означення понятійного компоненту концепту не служить гарантією розуміння носіями цих мов інформації на рівні концептів та концептуальних систем.

При сприйнятті тексту перекладу у свідомості його реципієнта як представника культури-сприймача активізується перед усім верхній шар концепту – понятійний, оскільки запозичення концепту, як правило, відбувається на основі перенесення лише його функціональних ознак, без актуалізації додаткових факторів, що утворюють унікальну для конкретної культури денотативно-образно-ціннісну єдність.

Поняття – *концептуальний переклад*, де переклад постає як безперервний процес інтерпретації концептів однієї культури через концепти іншої культури, який забезпечує встановлення еквівалентних відносин між об'єктами (культурами), при цьому еквівалентність може бути лише відносною, інтерпретативною.

Завдання перекладача – сприяти більш повному розкриттю оригінального культурного об'єкта.

У процесі перекладу взаємодіють концепт, інформація, що в ньому міститься, і перекладач.

Реальний світ постає перед перекладачем світом концептів, які вимагають об'єктивної інтерпретації, тобто їхнього перевираження іншими ознаками.

Завдання перекладача полягає у відтворення глибини та обсягу інформації, що міститься у концепті.

Перекладач має активізувати творчі здібності та вибрати з усіх вербальних варіантів саме той, який дозволяє йому виконати це завдання.

Процесу відтворення інформації, що міститься в концептах, передує осмислення всебічної інформації, закладеної у вихідному тексті.

Процес розуміння вихідного тексту зумовлений значною мірою співвіднесенням особистісного досвіду перекладача з соціокультурним контекстом вихідного твору та тією картиною світу, що автор створив на сторінках свого художнього твору.

Реальним завданням перекладача є встановлення *еквівалентності* на рівні концептів, що передбачає собою актуалізацію саме тих значень, які вкладалися автором оригіналу, тобто донесення до сприймача перекладу того образу, що існував у концептуальній системі автора вихідного тексту під час створення ним цього оригіналу.

Рівні *еквівалентності*:

I рівень – заключається в збереженні тільки тієї частини оригіналу, яка становить ціль комунікації;

II рівень – спільна частина змісту оригіналу і перекладу не тільки передає однакову ціль комунікації, але й відображає одну і ту ж позамовну ситуацію;

III рівень – збереження в перекладі мети комунікації і ідентифікації тієї ж ситуації та способу опису ситуації;

IV рівень – поряд з компонентами змісту, котрі зберігаються в третьому рівні, відтворюється значна частина значень синтаксичних структур оригіналу;

V рівень – максимальна ступінь близькості оригіналу і перекладу, збереження в оригіналі всіх основних частин змісту оригіналу.

Перекладачу необхідно зберегти національно-культурну специфіку концептів вихідної культури, звертаючи особливу увагу на ті концепти, які реципієнт може відчувати як характерні для чужорідного середовища.

ЯЗЫКОВОЕ ВЫРАЖЕНИЕ «МЕХАНИЗМА» ТВОРЧЕСКОЙ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В свете бурного развития когнитивизма значительно вырос интерес к эвристике – науке о творческом мышлении. Основным методом исследования лингвистических явлений в настоящее время является концептуальный анализ, благодаря которому идеальные, ментальные сущности описываются простым, обыденным языком. Абстрактные и сложные понятия приобретают метафорическое определение.

Мыслительная деятельность, для которой необходим переход от одного звена в цепи рассуждений к другому, характеризуется присущей ей терминологией, большая часть которой опережает свою регистрацию в английских словарях. Например, английском языке появился новый термин *PO*. *Placed before a statement PO indicates that the statement may actually be wrong, but it is being used as a stepping stone to new ideals*. «Находясь перед определенным утверждением *PO* означает, что предложенная идея может быть неверно, но может послужить ступенькой к новым идеям». *PO* – это юмористический психологический прием, который позволяет перейти к новым идеям, не ущемляя автора «неудачной» идеи, а, наоборот, ободряет его, давая новый шанс к размышлению. *PO* бросает вызов категоричной системе *Yes\No*. – Да\Нет.

Другой термин, встречающийся в мыслительной деятельности – *intermediate impossible* – «доказательство от противного», который применяется в математике. В мыслительной деятельности встречается термин *Porridge word* – «кашеобразные» слова. Этот термин также опережает регистрацию в английских словарях. По своей форме он метафоричен, так как ассоциируется с пищей, с кашей. Примером могут служить слова : *something* – «что-то», *object* – «предмет», «*Device*» – «устройство», *Apparatus* – «аппарат».

Porridge words are ignorance tools. If there were no such words thinking would be dead. «Кашеобразные слова – это «несведущие инструменты», но если бы их не было, то мышление выглядело бы мертвым». Парадокс заключается в том, что эти «окказиональные» слова сами по себе ничего не обозначают, но, тем не менее, оказываются очень полезными при мышлении.

Black-box method – «метод черного ящика» метафоричен по своей природе. Этот метод обозначает случай, когда известен только вход и выход из системы, а что делается внутри системы – неизвестно. *Black boxes enable us to use an effort without actually knowing the details of how it is produced.* В мыслительном процессе используется также метафорическое выражение «*leap frog*», что означает «скачок жабы», например: *to leap-frog over the details* – «перескочить» через все детали».

В мыслительном творческом процессе есть и своя «рабочая» терминология, которая представляет собой обычный «рабочий инвентарь», применяющийся в практической жизни, например *carry-on* – «продолжать» – *Carry-on involves moving from one idea to another* – «продолжай идти от одной идеи к другой», *connect-up* – «соединять» – *Start with two ideals and try to connect them up.* Для выполнения операции соединения одновременно нескольких идей употребляются синонимы: *link-up, fill-in, close the gap.*

Таким образом «рабочий механизм» мыслительной творческой деятельности представлен обычной лексикой, выражающей здравый смысл своих носителей и являющийся мощным экспрессивным инструментом в мыслительном процессе.

УДК 821.161.2.09 (043.2)

Шестопалова Т. П.,

д-р філол. наук, професор, завідувач кафедри української філології,
теорії та історії літератури,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

**ЛОКАЛЬНИЙ ТЕКСТ В ЕГО-ЛІТЕРАТУРІ
ЮРІЯ ШЕВЕЛЬОВА І ЮРІЯ ЛАВРІНЕНКА**

Локальний текст Харкова багато представлений в літературі особистого документа двох відомих діячів доби Розстріляного відродження та української еміграції після II Світової війни Юрія Шевельова (1908–2002 рр.) та Юрія Лавріненка (1905–1987 рр.). У Харкові, вже в першому класі гімназії, виробилися «виришальні комплекси» Юрія Шевельова, що визначили його особисту натуру на все життя: «комплекс другої парти» і «комплекс Вичлінського». Фактично, у першому випадку йшлося про поразку особистих амбіцій, яка, проте, не означала поразки в справі («добре діло може бути зроблене і з позицій другої парти»). «Комплекс Вичлінського» поставав на стику «бестіяльності нападника» і «неможливості відплати або огиди до неї з боку жертви». Обидва комплекси, набуті в дитинстві, Шевельов вважав «невиліковними», такими, що «зрушили підсвідомість», вплинули більше, ніж лекції й наставники, визначили розуміння життя й світу. Пишучи свої унікальні спогади «Я-мене-мені... (і довкруги)», Шевельов міркував, що Харків 1918–1920 років занурив його у процес усвідомлення символізму тодішньої ситуації.

Харків дав перший приклад дії «телуричних сил» України. У цьому місті також відкрилася й досить упізнавана в Шевельова єврейська тема. Євреї привертали до себе «чимось таким, що наближало їх до космополітизму»: вони легко засвоювали елементи української культури й були вдома в російській. Різноголоса тема «Шевельов і театр» теж укорінена в Харків. Також із цим містом він пов'язав ще одну (найбільшу за його визнанням) позачасову рису свого ества: «відкриття України». в короткому обміні репліками з кузеном Анатолем Носовим – науковим керівником антропологічного кабінету Академії Наук.

Харків, за всієї провінційності й убогості, уособлював урбаністичну культуру. У перших роках 1920-х опера й театри набули багато україн-

ського репертуару. З'явився модерний театр Л. Курбаса «Березіль». Стали відомі літературні твори й погляди М. Хвильового, поезія-прорив П. Тичини в модерну сферу мистецтва, проза Ю. Яновського. У цей час Шевельов відкрив для себе Шевченка в оригіналі (перше прочитав «Кобзар» у незадовільному перекладі Ф. Сологуба) й Лесю Українку, яка віртуозно й живо поєднала український етнос і власну фантазію, виховану на аристократичній європейській культурі. Усе це вабило і обіцяло безмежний і яскравий розвиток, непередбачувані досягнення. Це був широкий горизонт очікування щодо України і її майбутнього. На межі 1920–1930 років цей горизонт під тиском російського більшовизму став швидко мінятися. Українці і їхня модерна українська культура прирікалися на репресії й знищення російською неоімперською політикою.

Місто видавало свою українську суть життям селянського базару, розмовами на вулицях, дебатами про майбутнє української культури, літературною дискусією, навіть третім міським парком, який імітував природні гаї Слобожанщини. Ю. Шевельов писав: «Є в німців слово *Sein* – буття, і є добре неперекладне слово *Dasein* – бути в певному часі і місці, бути тут, бути навколо, оточувати. І – додам – бути любленим, бути своїм. Україна була своєю, з її пейзажем, з її людьми, з її білими (тоді!) хатками». Харків не був політично українським, але був психологічно й безсвідомо українським. Україна постала для Шевельова як проблема його сутності (екзистенції) завдяки «ірраціонально українському» Харкову. І як така ця проблема не могла бути вичерпаною (вирішеною раз і назавжди). Шевельов, що мав німецьку кров і відкриту дорогу до заглиблення в російський світ, виховав себе на українського інтелектуала.

Ю. Лавріненко народився на Черкащині, а до Харкова потрапив, вступивши до Харківського інституту народної освіти (колишній Харківський університет). Його сприйняття Харкова позбавлене інтимної родинності, натомість воно зумовлене пізнанням міста як осередку мистецтва й науки й водночас загроженості їх під ідеологічним тиском влади. Промовистим у цьому сенсі виглядає ставлення Ю. Лавріненка до В. Каразіна – засновника Харківського університету. Юнак сприймає його як діяча й мислителя, що розбудовує не місцевий, «локальний» Харків, навіть не Слобожанщину, а цілий модерний світ, втілює власною ініціативою й громадянським сумлінням архетип «Нових Атен» України. Глибоко переконаний у власній правоті, критик уже в еміграції написав «стислу документовану наукову розвідку» «Василь Каразін – архітект Відродження» (1975 р.), у якій відобразив засяги, що формувалися й вигартовувалися в Харкові.

Імовірно, цими засягами можна частково пояснити факт інтенсивної самоосвіти, сказати б, «університету» виключно в лоні власної екзистенції тоді, коли він, за пізнішим висловом Ю. Лавріненка, «номинально зник» з мапи академічного світу, перетворившись на Інститут народної освіти. В умовах жорсткого регламентування науково-філологічних дисциплін заняття О. Білецького, Л. Булаховського, А. Шамрая, П. Ріттера, Н. Мірзу-Авакянц не давали розгубити талант гуманітарія. Зокрема, у ході університетських викладів О. Білецького відбувалося становлення концепту небарокової домінанти творчості українців у XVIII – на поч. XX ст., що ним так чи так позначені всі дослідницькі сюжети Ю. Лавріненка.

У Харкові Ю. Лавріненко став регулярно співпрацювати з періодикою, і не лише як мовний редактор, але й автор матеріалів. М. Хвильовий, відчувши в молодому критикові талановитого однодумця та сподіваючись дістати в свої руки «Літературну газету», запросив його на посаду секретаря редакції. Як відомо, М. Хвильовому не судилося здійснити свій задум, а Ю. Лавріненко, дедалі більше відчуваючи на собі міць партійної сваволі, опинявся в небезпечному становищі. Ю. Лавріненко зазнав двох арештів, витримав сталнські табори й заслання. Опинившись в еміграції, він постійно актуалізує пам'ять про Харків 1920-х – початку 1930-х рр. як про хронотоп Розстріляного відродження. Про це свідчить однойменна антологія Ю. Лавріненка.

Отже, теми Харкова, України, української культури мали на інтелектуалів непослабний вплив, бо це були теми екзистенційні. Харків був однією із джерельних тем, що уводила їх у стан «активованої свідомості», де «навідувала думка» (Моренець). Харків розмістився на багатьох десятках сторінок спогадів «Я – мене – мені... (і довкруги)» Ю. Шевельова та «Мого саду в Арктиці» Ю. Лавріненка. Концептуально й принагідно, прямо й алюзійно Харків присутній у багатьох статтях («Літ Ікара», «Хвильовий без політики», «Зустріч з «Березо-лем», «Четвертий Харків» та інші Ю. Шевельова, «На шляхах синтези кларнетизму», «Павло Тичина і його поема «Сковорода» на тлі епохи», «Василь Каразін – архітект відродження» та інші Ю. Лавріненка).

Праці Шевельова та Ю. Лавріненка слід сьогодні вивчати тим, хто в душі провінціалізму й кочубейщини попередніх століть намагається довести, що в сучасній Україні є «українські» (кращі) і «неукраїнські» (гірші) території, яких не шкода позбутися. Шевельов бачив Україну єдиною. Він тягнув лінію України на схід, до Харкова. Це спосіб здолати внутрішній провінціалізм і кочубейщину як деструктивні риси української ментальності.

Крутогорова О. В.,
канд. пед. наук, доцент кафедри української філології,
теорії та історії літератури,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ПОНЯТТЯ «КОНЦЕПТ» У ЛІНГВІСТИЦІ

Поняття «концепту» в когнітивній лінгвістиці стало одним із ключових у дослідженні мовної картини світу. Поняття «мовна особистість», «мовна картина світу» і «концепт» складають основу категорійного апарату лінгвокультурології, гносеологічне становлення котрих, на думку Володимира Карасика, ще не закінчене, з чим можна погодитися і сьогодні (В. І. Карасик, «О категориях лингвокультурологии»).

Розробка поняття мовної картини світу («*sprachliche Weltbild*») і, власне, сам термін належить видатному німецькому мовознавцю ХХ століття Йоханну Лео Вайсгерберу, котрий послідовно запроваджував у науковий обіг гумбольдтівський «енергейтичний» погляд на мовну картину світу, сутність якого полягала в такому: мовна картина світу – не просто відбиток дійсності, вона є діяльнісною силою, що впливає як на пізнання, так і на практичну діяльність. Л. Вайсгербер визначив п'ять суттєвих ознак мовної картини світу – *словоцентризм* (кожна мова по-своєму вербалізує світ), *системність* (кожна мова зображає по-особливому увесь світ, а не лише окремі його фрагменти, «...мова дозволяє людині об'єднати весь свій досвід у єдину картину світу» (Л. Вайсгербер, «Родной язык и формирование духа»), *своєрідність* (різні мови по-різному позначають час, просторові поняття, по-різному розмежовують кольоровий спектр і под.), *змінність* (у різні періоди розвитку тієї чи іншої мови мовна картина була різною) та *дієвість* (саме мова спрямовує пізнання в певному руслі найбільш дієво порівняно з іншими картинами світу). Л. Вайсгербер запропонував і методику дослідження – польову. У статті ще 1928 року «Der Geruchssinn in unseren Sprachen» («Нюхові відчуття в нашій мові») він описав два лексичних поля німецької мови – смаку й нюху.

У процесі низки подальших досліджень (С. Ульман, В. В. Виноградов, К. А. Аллендорф, О. М. Альчикова, Л. М. Босова, В. І. Карасик, І. Р. Гальперін, О. С. Ахманова, Г. С. Щур, Л. М. Васильєв, Ф. С. Бацевич та ін.) було з'ясовано, що видозмінюються слова у двох протилежних напрямках: одні розширюють своє значення, інші звужують. Семні

зв'язки зазвичай відслідковуються шляхом виявлення між значеннями спільної семи. Зміна обсягу семантики (розширення чи звуження) пов'язане із процесом концептуалізації. Отже, в дослідженнях передбачалося виявлення того, як утримується кореляція між обсягом семантики і концептом, а в останньому – між ядром і периферією.

У центрі сучасних досліджень з лінгвістики перебувають проблеми мовної картини світу та мовної особистості взагалі й письменника зокрема. Наразі всі мовознавчі підходи до розуміння поняття «концепт» зводяться зазвичай до лінгвокогнітивного та лінгвокультурологічного тлумачення цього явища. Так, наприклад, під концептом, як під поняттям лінгвокогнітивного явища, слід розуміти «одиницю ментальних або психічних ресурсів нашої свідомості і тієї інформаційної структури, яка відображає знання й досвід людини; оперативна змістова одиниця пам'яті, ментального лексикону, концептуальної системи мови і всієї картини світу, відображеної в людській психіці» (А. П. Бабушкин, «Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка»).

На думку Володимира Карасика, ці підходи відрізняються векторами стосовно індивіда: лінгвокогнітивний концепт – це напрям від індивідуальної свідомості до культури, а лінгвокультурний концепт – напрям від культури до індивідуальної свідомості (В. И. Карасик, «Языковой круг: личность, концепты, дискурс»).

Спільним у розумінні концепту є те, що він сприймається як комплексне, багатовимірне соціопсихічне утворення, яке співвідноситься як з колективною, так і індивідуальною свідомістю (В. В. Красных, «"Свой" среди "чужих": миф или реальность?»), що є найбільш переконливим. У руслі розгляду «мовної особистості» як сукупності вмінь та характеристик останнім часом у мовознавчих дослідженнях говорять про мовну особистість певного індивіда – автора художнього твору.

УДК 821.161.2

Руссова В. М.,

канд. філол. наук, доцент кафедри української філології,
теорії та історії літератури,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

МИКОЛАЇВЩИНА У ТВОРЧОСТІ ОЛЕСЯ ГОНЧАРА

З Миколаївщиною у Олеся Гончара була своя традиція. Йдеться про сценарій фільму «Партизанська іскра» і вивчення матеріалів та

місця події на Первомайщині в с. Кримка (стрічка вийшла у прокат у 1958 р.).

Цікаво, як письменник-початківець з Миколаєва О. Сизоненко згадував зустріч корифея української прози у Миколаєві, куди той приїхав 31 жовтня 1960 р. на спуск корабля «Радянська Україна» зі стапеля ЧСЗ. В есе «Зблизька» Сизоненко пише: «А я любив і люблю Олеса Гончара ще з почутих по радіо «Альп» аж до схиляння. Та хіба ж тільки я один? Він увірвався в літературу і в наше життя своїми «Альпами» одразу на майже недосяжні вершини». Зазначимо, що власне з цієї поїздки до Миколаєва Олесь Терентійович почерпнув і фрагменти до свого роману «Тронка», давши одному з героїв прізвище миколаївського письменника Тимофія Уралова та відтворивши картину спуску корабля у фіналі роману. Автор передає це через сприйняття Віталіка – одного з героїв роману – що як і Гончар вперше побачив цю величезну майстерню кораблів «і не може очей відвести хлопець від новозбудованого красеня корабля, що уже в півнеба виростає перед ним на стапелях. Наче не водяний, а який-небудь космічний гігант націлівся грузьми сталевими в небо для старту».

Оприявлено сприйняття Олесем Гончарем у серпні 1961 р. краси степової Миколаївщини і в його щоденникових записах, де він живописує захід сонця у с. Висунськ, що на Березнігуватщині. Там же він зробив запис щодо мови: «Як чудово в Миколаєві перекладено на афішці «Алые паруса» – «Ясно-червоні паруси!» Живе дух Аркаса!»

Особливою видається й історія з повістю «Бригантина» (1973 р.) та поставленою за нею режисером Ю. Ільєнком стрічкою «Служка нескошених диких квітів» (1979 р.). До Миколаївської спецшколи на Аляудах О. Гончар приїхав влітку 1971 р. за рекомендацією Міністерства освіти України, аби створити кіносценарій про вихованців спецшколи та їхніх наставників. Тодішні працівники закладу згадували, що письменник детально цікавився навчальною і виховною роботою, побував і в класах, і в майстернях, і в місцях, де проводили дозвілля вихованці. Він бесідував з дітьми, які знаходилися в «штрафних» кімнатах. Його цікавив процес напрацювання форм і методів перевиховання неповнолітніх правопорушників. І через 2 роки вийшла з друку повість «Бригантина».

Зв'язок зі спецшколою у Гончара відновився у 1978 р., коли групу вихованців школи було запрошено на кіностудію ім. О. Довженка для участі у зйомках кінофільму за сценарієм автора. І п'ять вихованців на чолі з вихователем та піонервожатою були відряджені до Києва, де їм

провели також низку екскурсій (музеями, театрами). Фільм, який демонстрували й в кінотеатрах Миколаєва, став подією для вихованців і педагогічного колективу спецшколи. Як зауважив автор хронікально-документального повісткування «Дети на обочине» М. Богомолов, фільм на той час був цінний тим, що вперше в радянському кіно поставили проблему неповнолітніх правопорушників в епоху «розвинутого соціалізму». На жаль, у фотоальбомі «Миколаївщина» (1979 р.) для ілюстрації культурних подій в області вміщено лише одну і досить неякісну світлину зустрічі миколаївців з О. Гончаром. І це тоді, як тих зустрічей було більше десяти впродовж 60-х – 80-х років ХХ ст.

Крім 12-томного видання його творів (2001–2009 рр.) є ще видані 2002–2004 рр. «Щоденники: у 3-х т.», його «Листи» (2008 р.) та «Листи до Олеса Гончара: у 2-х кн.» (2016 р.). Саме в останньому виданні серед інших кореспонденцій письменників України до Гончара вміщено й лист майбутнього на тоді лауреата Шевченківської премії молодого Д. Кременя. У нім відбулося шанобливе ставлення до корифея української прози і, водночас, вдячність за те, що О. Гончар в інтерв'ю напередодні Всесоюзної наради молодих письменників у Москві серед обдарованої літературної молоді, назвав й ім'я Дмитра Дмитровича – шкільного учителя з Миколаївщини, наголосивши, що «росте літературна зміна». Миколаївський поет надіслав Гончареві свою книжку «Південне сяйво» (1983 р.) і зауважив у листі: «Був би щасливий, коли б дещо хоча б з книги Вам сподобалось. Не прошу відписувати мені, знаючи Вашу зайнятість. Буду радий, якщо прочитаєте цю скромну книжку». Коротко Дмитро Дмитрович оповів класика української літератури і про своє захоплення ще у 2-му класі «Прапорonoсцями», про те, що «студентом не боявся говорити вголос і про «Собор», і про «Циклон», які відомо були піддані радянськими критиками несправедливими обвинувачуваннями. Йшлося і про те, що учительовавши, Кремень, «старався донести до дітей світ Ваших героїв – так, не просто героїв Ваших книг, бо Олесь Гончар для мене – більше, ніж письменник. Вашу присутність відчуває кожна мисляча людина». Тож, молодий Д. Кремень у цьому листі підтвердив думку висловлену О. Сизоненком щодо всенародної популярності і шани до особи визнаного письменника О. Гончара.

Косарева Г. С.,
канд. філол. наук, доцент (б. в. з.) кафедри української філології,
теорії та історії літератури,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

**ЛІТЕРАТУРНІ ОБРІЇ ПІВНІЧНОГО ПРИЧОРНОМОР'Я:
ЧАСОПРОСТОРОВІ МЕТАФОРИ В ПОЕТИЧНІЙ ЗБІРЦІ
ДМИТРА КРЕМЕНЯ «СКРИПКА З ТОГО БЕРЕГА»**

Поетичні набутки Північного Причорномор'я є знаковими з погляду мистецьких імен Валерія Бойченка, Емілія Январьова, В'ячеслава Качуріна, Людмили Чижової, Володимира Пучкова, а також Дмитра Кременя. У літературній спадщині цих авторів на мотивному, жанрово-стильовому, художньо-образному рівнях оприявлено часопросторові метафори, що є віддзеркаленням як національних традицій минулого, так і візії сучасності та майбутнього.

Постать і творча спадщина Дмитра Кременя – одного із найяскравіших сучасних митців – є втіленням творчих експериментів як в аспекті поетичної форми, так і самобутньої образно-художньої практики, що тяжіє до інтертекстуальності, онтологізації, метафоризації змісту. Розмаїтість художнього світу ліричного героя, модель просторово-часового континууму, мікротопоси давньої та сучасної історії, пам'яті, кохання, боротьби, пошуку свого шляху репрезентовано у поетичній збірці «Скрипка з того берега», що вийшла у світ в миколаївському видавництві «Іліон» навесні 2016 року. Її упорядником став Тарас Кремень, а оригінальну книжкову графіку репрезентовано відомим художником Юрієм Гуменним. Книга є прикметною тим, що у ній зібрані як поезії, створені протягом двох останніх років, так і абсолютно нові твори, які апелюють до екзистенційних спогадів про античні та біблійні топоси, до фольклорно-міфологічних джерел, родинної пам'яті, а також звернені до сучасного драматичного простору – війни на сході України.

Поетичні тексти книги сконструйовано як своєрідну кінострічку, їй властива поетика візуальності словесного мистецтва. «Кінематограф» Д. Кременя є пластичним та динамічним, свідченням цього є вже назви окремих віршів («Музика із-за кадру», «Каравела. Стоп-кадр»). Монтажно, поза будь-якою закономірністю, у свідомості читачів виринають приховані шари спогадів, пов'язаних із ідилічним простором дитинства («моє верховинське село», юності та становлення митця, а

також травматичні спогади про війну на сході України: «Два роки Україна в камуфляжі. / Два роки й третій рік іде війна».

Вже у самій назві збірки актуалізовано її основний україноцентричний мотив, пов'язаний із метафоричною ідентифікацією досвіду пам'яті. При цьому мозаїчний простір спогадів оприявлено крізь призму архітектонічних метафор (за А. Ассман), до яких належать древні топоси (Еллада, Давній Рим, Скіфія, Афіни, Мілет). Прикметно, що мікропростір ліричного героя розширюється за допомогою метафоричних контекстів – буденних образів «моря і лиману», топонімів Північного Причорномор'я («Ольвії дальній берег», «тендрівська хвиля», Покровка. тощо. Одними із ключових у збірці є зооморфні метафори орла («І впадуть обідрані орли» та ворона як символів архетипного характеру, пов'язаних із спротивом російському імперському дискурсу і водночас вони стають об'єктом споглядання сучасних «трагічних і величних часів», «...що принесла на рідну Україну / Орда кривава – на Донбас і Крим». Поезіям властива інвективна риторика пробудження «од часів лихих четвертувань».

У текстовій площині віршів проступають міфопоетичні метафори «семантичної пам'яті», тобто пам'яті про досвід, зображені через локуси Миколаївщини (Сухий Фонтан, «соборна Садова», собор святої Катерини, Флотський бульвар. Такі місця стають маркерами тяглості поколінь. Тому у книзі зустрічаємо вірші, присвячені пам'яті батька Д. Кременя – Дмитра Ілліча («Остання дорога до Раю»), а також поетичні візії, звернені до предків родини його батька-матері.

Метафора дороги у поетичній збірці Д. Кременя є однією із наскрізних. Вона набуває у творах різних символічних значень: «від шляхів-обжиків» як втілення ідилічного дитинства до травми сучасності – війни на сході України, де «горить Донбас». Ліричний герой збірки – поет-Самовидець – переймається, проговорює і про/переживає трагічні сторінки історії з її ідеологічними постулатами та прагне позбутися тенет імперського дискурсу.

Отже, у збірці Дмитра Кременя «Скрипка з того берега» сконструйовано своєрідну часопросторову модель пам'яті, пов'язану із сторінками давньої і новочасної історії, в якій крізь призму архітектонічних, семантичних і культурних метафор відбувається «о-мовлення» (а відтак і проживання/витіснення) травматичного болю України, бо «...треба жити, щоб жила – вона...».

**МОВНІ ОСОБЛИВОСТІ СЕЛА ІВАНІВЦІ
КЕЛЬМЕНЕЦЬКОГО р-ну ЧЕРНІВЕЦЬКОЇ обл.**

Село Іванівці Кельменецького р-ну Чернівецької обл. знаходиться у ста кілометрах від Чернівців та декількох від Дністра. У документах вперше згадується з 1659 року. У селі мешкає близько 3200 людей. Говірка знаходиться у південно-східній частині покутсько-буковинського говору, який на півночі межує з подільськими говірками, а на півдні – з молдавською мовою. Особливості заселення і дозаселення Буковини спричинили те, що в одному населеному пункті можуть проживати представники різних національностей і різних мов: української, російської, румунської. Вивчення особливостей говірки дає змогу простежити взаємодію говорів, діалектів та наріч, а також зберегти якнайширший самобутній матеріал для досліджень.

Дослідження українського діалектного матеріалу (карти Атласу української мови) ставить перед сучасними дослідниками коло проблем, серед яких є виявлення смуг змішаності та перехідності міждіалектних явищ. За Атласом української мови з'ясовано, що межі між діалектами неоднакові, одні – виразні, а інші менш виразні, лінгвістичні ареали часто охоплюють територію кількох говорів. Ізоглоси, що розділяють говірки, які контактують, окреслюють широку смугу змішаних говірок.

Говірка села Іванівці Кельменецького р-ну Чернівецької обл. на сучасному етапі відзначається рядом фонетичних особливостей. Вони поширені як у системі вокалізму, так і в системі консонантизму.

Характерною рисою говірки є повне або часткове нерозрізнення ненаголошених голосних [е] та [и]: [в'ін'ке], [в'ін'ки], [обве'вайут'пал'і'є'ц'і], [обви'вайут'пал'і'є'ц'і], [пре'майє], [при'майє].

У системі консонантизму зафіксовано такі особливості:

– часто замість звука [х] вимовляється [ф]: [мо'ло'да не'се'фустку мо'ло'дому], [т'ух'л'і];

– приголосні [з], [с], [ц] вимовляються твердо: [рос'н'ешуца], [зна'ком'л'аци], [зна'ком'л'аца], [х'лопиц]. На Чернівеччині іноді молода виходила заміж без сватання. У такому випадку дія мала назву [ўк'ра'лас'а], [ўк'ра'ласа].

- пом'якшені або м'які [т'], [д'] переходять у [к'], [г']: [к'ітка] (тітка), [к'істо], [г'іўка] (дівка);
 - під впливом подільських говірок з'являється приставний [в] – [воб'ручка], [вобар'інки^е], [в'ікони^е], [вобра'зе];
 - альвеолярний [л] – [зу'л'айут'], [з'лагода], [к'луб], [с'лово].
 - звук [р'] може переходити у твердий [р], [баст'р'ук] і [баст'рук], [к'р'іжма] і [к'рижма];
 - поширеність звукосполук [ир], [ил], [ер], [ел], які можуть вимовлятися і як [ри], [ли], [ірі]: [кер'нец'а / кир'ниц'а / кер'неца / кир'ница / к'ір'ница / к'ір'н'ица / кри'нец'а / кри'ниц'а / кри'ница].
- Серед морфологічних особливостей говірки населеного пункту зазначено таке:
- в О. в. однини іменників І, II, III відміни вживаються фонетично видозмінені закінчення: [х'л'і́бом – 'со'л'ом], [перел'е'вайут' во'дом];
 - досліджуваній говірці зафіксовано функціонування [н] у словах: [м'н'есо], [м'н'асо], [памн'ітник], що, як відомо, є наслідком асиміляції давнього інтєрвокального *j носовим приголосним [м];
 - у мовленні старшого покоління носіїв говорів уживаються дієслівні форми минулого часу з залишками давнього перфекта типу [хо'дилас], [хо'дилисте^н];
 - переважають складені форми майбутнього часу типу [буду від:а'валас'і], [буду ро'дила], [будеш хрес'тила], [с'коро 'буде 'мала], [буде 'мати^е];
 - зворотна частка [с'а] вживається у різних фонетичних варіантах – [с'і], [с'и^е], [с'е^н], [си] і виступає як у постпозиції, так і в препозиції, не зливаючись з дієсловом: [во'на с'і ўк'рала] і [во'на ўк'рала с'і], [на-гу'л'а'ла си], [нагу'л'а'ла с'і], [мо'ле'ла са / мо'ле'ла си / мо'ле'ла с'і];
 - у 3-й особі однини у дієсловах теперішнього часу вживаються форми типу [х'лопец 'женец':і] замість [х'лопиц 'жениц'а], [х'лопиц 'женица], хоча використання другої і третьої форм також зберігається;
 - у 3-й особі множини виступають форми із опущеним кінцевим [т] типу [ход'а ўк'луб], [ход'а на ба'л'і], [нос'а х'л'іб], [д'ружа];
 - форми атематичних дієслів у 2-й особі однини їсти, дати вимовляються як [йіс'], [дас'].

Аналіз фонетичних і морфологічних особливостей села Іванівці Кельменецького р-ну Чернівецької обл. показав, що річка Дністер досі залишається демаркаційною лінією між подільськими і буковинськими говірками.

Поліщук О. Л.,
канд. філол. наук, старший викладач кафедри української філології,
теорії та історії літератури,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ЕВОЛЮЦІЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ІСТОРІЇ В ХУДОЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ II пол. XX ст. – поч. XXI ст.

Справжній сплеск альтернативної історії в художніх творах відбувся вже після завершення Другої світової війни, коли багато хто почав ставити перед собою питання: чи реально було оминати такі трагічні для багатьох народів події? А саме розквіт художньої альтернативістики припадає десь на 60-ті – 70-ті роки XX століття. У цей період виійшли твори, які з часом стали класичними. Філіп Кінред Дік у романі «Людина у високому замку» (1962 р.) побудував сюжет на тому, що СРСР захоплено, США роздроблені, а Японія з Третім Рейхом перебувають у стані холодної війни й космічних перегонів. Отто Безіл у творі «Якби фюрер це знав» (1966 р.) описав, як Німеччина скидає на Японію атомні бомби й до 1960 року завершує світову війну, тут же зображено постапокаліптичну Європу. Цикл «Патруль часу» Пола Андерсона – це розповіді про секретні організації, метою яких стає запобігання вторгненню у їхній світ людей із майбутнього та діям, що можуть призвести до небезпечних змін історії. У всіх цих творах письменники зображували ймовірно можливий, альтернативний варіант розвитку людства.

Протягом XX століття найпоширенішими альтернативно-історичними темами творів зарубіжних письменників були події, пов'язані з Наполеонівськими війнами та Другою світовою війною, американською Війною за незалежність та громадянською війною. Серед них яскравими зразками можна назвати твори Еріка Нордена «Абсолютне рішення» (1973 р.), де зображено боротьбу всередині рейху за владу між расистами, які люто бажають звільнити світ від «дегенеративної жовтої раси», та помірними прагматиками – прибічниками збереження лінії Осі з Японією; Фредеріка Маллеллі «Гітлер переміг» (1975 р.), де завойовник світу Гітлер вінчає сам себе папською тіарою, проголошуючись новим римським папою; Гаррі Тертлдава «Остання стаття» (1988 р.) з описом Третього рейху, що отримав перемогу у Другій світовій війні, окупує Британську Індію, відповідно стає замість британської корони противником індійського національно-визвольного руху на чолі з Махатмою Ганді і Джавахарлалом Неру. Класичним зразком

художньої альтернативістики можна вважати твір В. Аксьонова «Острів Крим» (1979 р., 1981 р.).

Останнє десятиліття ХХ століття також було продуктивним у творенні західними письменниками альтернативно-історичних творів. У жанрі антиутопії С. Штирлінг у творі «Марш через Грузію» (1991 р.) вибудовує версію історії нацистського майбутнього. Події твору Роберта Харріса «Фатерланд» (1992 р.) відбуваються у Берліні 1964 року. Третій рейх, що переміг СРСР та Велику Британію, готується до святкування 75-річчя Адольфа Гітлера, а також до підписання союзної угоди із США, що перемогли Японію. Але волею долі американський президент випадково дізнається про секретне масове вбивство 13 млн євреїв, через що відмовляється від союзництва з нацистами. Без підтримки США нацистський режим зазнає краху. Модель світового панування Третього рейху пропонує С. Корнвелл у «Філадельфійському експерименті II» (1992 р.). У 1995 році виходить у світ книга майора військово-повітряних сил США Девіда Еллія «7 грудня 1941 року: інший шлях». Замість того, щоб бомбардувати Пьюрл-Харбор і воювати проти США, Японія приєднується до Третього рейху у війні проти Радянського Союзу. Японська імперія нападає на Сибір, одночасно захоплюючи Індонезію, Індокитай та Австралію. СРСР не може воювати на два фронти, Сталіна вбито. Велика Британія опиняється під загрозою агресії Німеччини. В Америці перемагають ізоляціоністи, які згортають атомний проект через його багатовартісність. Тим часом Рейх вдало завершує голокост у Європі, скидає атомну бомбу на Нью-Йорк, і США також капітулюють. Але нацисти зустрічають великий спротив американців під час спроби влаштувати голокост в Америці. Твір завершується тим, що переляканий злочинами нацистського режиму, Альберт Шпеєр приводить у дію атомну бомбу на з'їзді НСДАП у Берліні, звільняючи тим самим світ. Твір Н. Сорде «Апельсини Ялти» (1996 р.) присвячено можливій війні Японії та СРСР.

Найвищий інтерес письменників до художньої альтернативістики припадає на кінець ХХ – початок ХХІ століття і навіть не думає згасати в мистецькому сьогоденні. Саме в цей період відбувається зародження української альтернативістики. Без сумніву, її основоположником є Василь Кожелянко зі своїми шістьма романами, написаними в дусі альтернативної історії («Дефіляда в Москві», «Конотоп», «Людинець», «ЛжеNostradamus», «Котигорошко», «Тероріум»). Для В. Кожелянка, як і для інших українських письменників, матеріалами конструювання альтернативних творів послугувала національна історія. Яскравими зразками альтернативної літератури в Україні можна вважати також твори Олександра Ірванця «Рівне/Ровно (Стіна)» (2001 р.), Галини

Тарасюк «Цінь Хуань Гонь» (2008 р.), В. Єшкілєва «Богиня і Консультант» (2008 р.), «Усі кути трикутника» (2011 р.).

На початку ХХІ століття інтерес до альтернативно-історичних творів виявляють і зарубіжні письменники, які продовжують традицію попередників і найчастіше обирають темою для своїх творів вірогідно можливі версії історичних подій часів Другої світової війни. Таким, наприклад, є роман військового експерта Стюарда Слейда «Великий» (2007 р.), у якому зображено події 1947 року, коли ще триває війна СРСР і США проти Німеччини. Третій рейх переміг Францію і захопив Великобританію, встановивши там пронацистський режим. Унаслідок цього Англія стає протиамериканським союзником Німеччини.

Зображенню наслідків альтернативного варіанту закінчення Другої світової війни присвячено трилогію італійського письменника Маріо Фарнеті («Захід» (2001 р.), «Атака проти Заходу» (2002 р.), «Нова імперія Заходу» (2006 р.). У цьому альтернативно-історичному творі Італія – фашистська та монархічна. Залишаючись нейтральною, вона утримується від союзництва з Третім рейхом. І вже після завершення Другої світової війни, яке стало можливим після вдалого замаху 1944 року на Гітлера, разом з Британією та США перемагає агресивний Радянський Союз, який розпочав Третю світову війну.

Серед сучасних зарубіжних письменників, які пишуть у дусі альтернативної історії, також необхідно, на нашу думку, назвати Стівена Кінга з його новим романом «11/22/63», Маріка Лернера з «Мусульманською Руссю», Сергія Анісімова з «Варіантом "Біс"», Олега Курильова з твором «Убити фюрера», Гаррі Тертлдава з «Агентом Візантії», К. С. Робінсона з романом «Роки рису та солі» та багато інших.

У світовій літературі вже зараз можна простежити тенденцію до зростання попиту на альтернативну літературу, котра у свою чергу витісняє з книжкових полиць читачів белетристику та стає поряд із документальною літературою. Насамперед це пов'язано із глобалізаційними процесами у світі, який став занадто мінливим, і щоб встигнути за ним, виживши у шаленому темпі сьогодення, людині необхідно навчитися робити прогнози на майбутнє, передбачаючи, який із можливих варіантів її найбільше буде влаштовувати. Альтернативна історія допомагає краще зрозуміти минуле й побачити, якими шляхами людство мало змогу прийти в інше (найчастіше у краще, ніж ми маємо наразі) сучасне.

Про зростання зацікавленості письменниками художнім моделюванням альтернативно-історичних сценаріїв, а також значного зростання попиту на таку літературу свідчить заснування премії «Sidewise Awards» за найкращий твір, написаний у дусі альтернативної історії.

Цю премію було засновано в 1995 році, вона отримала свою назву на честь твору Мюррея Лейнстера 1934 року «Sidewise In Time» («У бічному часі», «Боком у часі»), у якому описано, як буря змінює місцями ділянки різних часових ліній. Премія передбачає дві номінації: «За найкращий твір малої форми» та «За найкращий твір великої форми».

УДК 821.163.1 (043.2)

Полуктובה А. Ю.,
викладач кафедри української філології,
теорії та історії літератури,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

**АКЦЕНТНІ ВІДМІННОСТІ КОРОТКИХ ПРИКМЕТНИКІВ
В УКРАЇНСЬКОМУ ВИДАННІ «ГРАМАТИКИ»
М. СМОТРИЦЬКОГО 1619 р. ПОРІВНЯНО
З МОСКОВСЬКИМ 1648 р.**

Значний за обсягом лексико-граматичний клас імен складали також прикметники. Загалом виявлено 30 прикметників з розбіжностями в наголошенні. Ураховуючи те, що деякі прикметники вжито в різних граматичних формах, можна говорити про іншу кількість, що складає 61 словоформу, серед яких коротких – 5, повних – 43, ступеньованих форм – 13.

Складний короткий прикметник *двовре́мєнь* вжито в пам'ятках як у короткій, так і в повній формі в наз. одн. жіноч. р. (повна) та в наз. одн. серед. р. (коротка) з кореневим наголосом в українському виданні та суфіксальним – у російському:

двовре́мєнь"а (Є., 12 – двічі) – *двовре́мєнна* (М., 47 – двічі);

двовре́мєнно (Є., 482 – двічі, 483) – *двовре́мєнно* (М., 334 зв. – двічі, 335).

У давньоруській мові слова, утворені таким самим способом за допомогою префіксоїда *дво-*, наприклад, *двосло́вны* (ЧНЗ, 136 зв.) мають наголос на корені. Таку ж акцентуацію засвідчують і українські стародруки: *дво́реме́ньны*, *двовре́мєнныхъ* (Гр. Зиз., 14 зв.), *двовре́мєннаго* (Гр. Зиз., 14), *двовре́мєнный* (К., 99 зв.). На нашу думку, аналізовані словоформи в староукраїнській мові мали саме кореневе наголошення, що збереглося й у сучасній українській літературній мові у формах типу: *дводо́дний, дводо́льний, дводо́нний, двосо́диний, двожи́льний*

(Погр. ОС, 155). Тому в українському виданні «Граматики» М. Смотрицького відбито варіант саме староукраїнської вимови того періоду.

Якісний прикметник *добрь* ужито в пам'ятках у формі наз. одн. жін. р. та наз. мн. чол. р. з кореневим наголосом в українському виданні та флексійним – у російському:

добра (Є., 422) – *добра* (М., 400);

добри (Є., 392) – *добри* (М., 382).

У пізньопраслов'янській мові аналізований прикметник належав до окситонованої а.п. – **dobǫ* з двоскладовою висхідно-спадною інтонацією та спадом тону на флексії в досліджуваних словоформах – **dobra*, **dobri*. Як зазначає Л. Булаховський, у найдавніший час прикметники з довготними та короткісними за походженням коренями в нечленних формах мали наголос на кінцевих редукованих голосних, а членна форма одержала ще в праслов'янську епоху новоактову інтонацію короткостей і наголос на корені. У давньоруській мові пам'ятками зафіксовано два місця наголосу – на корені та на флексії: *до́брь* (ЧНЗ, 142 зв. – двічі), *до́брь* (ЧНЗ, 102 зв., 136 зв.), *добры́й* (ЧНЗ, 46 зв. – двічі), *добры́и* (ЧНЗ, 14), *добры́ми* (ЧНЗ, 38 зв., 138) та *добра́* (ЧНЗ, 27 зв.), *на/о добръ́* (ЧНЗ, 18, 47), *добры́* (ЧНЗ, 5 зв.), *добра́* (ЧНЗ, 47). На думку В. Колесова, у давньоруській мові короткі прикметники жіночого роду окситонованої а.п. «зберігають кінцевий наголос у називному відмінку однини; хитання [наголосу – А. П.] трапляються рідко». Окситонованим коротким прикметникам у формах множини теж властивий кінцевий наголос: *глухы́, голы́, добры́, круглы́, любы́, мертвы́, мокры́, остры́, пестры́, теплы́* т.ін., хоч можливий уже й новий наголос на корені.

В українських стародруках, як стверджує З. Веселовська, наголос на корені в усіх формах коротких прикметників – це результат узагальнення та відхід від давньої системи; вирівнювання наголосу відбулося за аналогією до форм чоловічого роду, наприклад: *до́брыи* (Адельф., 45 зв.; Бер., 8, 205). В. Винницький, досліджуючи акцентуацію непохідних прикметників, відносить аналізовану лексему до акцентного типу К, тобто прикметники, що мають кореневе наголошування у відмінкових формах однини і множини. У поезії XVI–XVIII ст. засвідчено варіантний наголос: *до́брыи* (Зін. Прип., 273; Слав., 443), *добро́му* (Зін. Прип., 163), *добры́м* (Зін. Прип., 278; Поезія XVI–XVII, 270), *добра́* (Зін. Прип., 207), *добро́е* (Слав., 483), *добры́е* (Зін. Прип., 209), *добрыхъ́* (Зін. Прип., 165), але *добра́* (Зін. Прип., 165, 221 та ін.; Поезія XVI–XVII, 67). На відміну від українських стародруків, російські ж пам'ятки фіксують уніфікований наголос коротких прикметників з односкладовою основою на флексії: *жена добра́* (Пол., 106 зв.),

добрѣ женѣ (Дом., 30). Таким чином, можна стверджувати, що українське видання «Граматики» відбиває реальну староукраїнську вимову. Кореневий наголос частіше відбито в українських стародруках, проте трапляються й залишки первісної флексійної акцентуації, яка відбиває або давньоруську, або церковнослов'янську акцентну традицію.

Прикметник *красень* ужито в пам'ятках у формі наз. одн. чол. р. з наголосом на корені в українському виданні та на суфіксі – у російському: *красень* (Є., 403, 404, 470) – *красѣнь* (М., 289, 289 зв., 326). У пізньопраслов'янській мові аналізована прикметникова словоформа належала до баритонованої а.п. з висхідно-спадною інтонацією та спадом тону на суфіксі – *krāsъľь. У Чудівському Новому Завіті досліджуваний прикметник зафіксовано із флексійним наголосом: *краснѣ* (ЧНЗ, 147), *красні* (ЧНЗ, 13), *краснѣ* (ЧНЗ, 104 зв.). У російських стародруках ця лексема трапляється з подвійним наголосом, відбиваючи давню праслов'янську, і давньоруську акцентуацію: *дѣвица свѣтлѣ и краснѣ* (Пол., 52), *краснѣ* (Пол., 52, 260), *красѣнь* (Ратн., 12) і *нить красну* (Подл., 417), *красѣнь* (Ратн., 12). Варіантність наголошення свідчить про динамічні процеси, які відбувалися в аналізованому слові в староросійській мові в плані нормалізації його акцентуації, тоді як на староукраїнському ґрунті форми вирівняли наголос за кореневою морфемою. Українські пам'ятки фіксують лише кореневий наголос, що є характерним для коротких (нечленних) форм прикметників: *красень* (Рад., 9, 170), *красны* (Рад., 20), і зберігається на сучасному етапі розвитку української мови: *красень* (Погр., 254). Отже, наголос в українському виданні відбиває «живу» староукраїнську вимову.

Список використаних джерел

- Адельф. – Адельфотес. Грамматика. – Львів, 1591 (стародрук).
 Бер. – *Берында П.* Лексікон славенороскій, и имен тлъкованіе. – К., 1627 / Підгот. до вид. В. В. Німчук. – К. : Вид-во АН УРСР, 1961. – 272 с. (стародрук, перевид. факсим. способом).
 Гр. Зиз. – *Зізаний Л.* Грамматіка словенска. – Вилно, 1596 / Підгот. до вид. В. В. Німчук. – К. : Наукова думка, 1980. – 191 с. (стародрук, факсимільне видання).
 Дом. – *Орлов А.* Домострой по Коншинскому списку. – М. : Изд. ОИДР, 1908. – 238 с.
 Є. – *Смотрискій М.* Грамматіки славенскія правилное синтагма. – Єв'є, 1619 / Підгот. до вид. В. В. Німчук. – К. : Наукова думка, 1979 (стародрук, факсим. вид.).
 Зін. Прип. – *Зіновієв К.* Вірші. Приповісті посполиті (XVII–XVIII ст.). – К. : Наукова думка, 1971. – 389 с.
 К. – Апостол. – К., 1630 (стародрук).

- М. – Смотрискій М. Грамматіки славенскія правилное синтагма. – Москва : Друкарський Двір, 1648. – 388 арк. (стародрук).
- Погр. ОС – Погрібний М. І. Орфоепічний словник. – К. : Рад. шк., 1984. – 629 с.
- Подл. – Подлинник о книжном переплете (конец XVII века). Издан П. Симони в «Опыте сборника сведений по истории и технике книгопереплетного художества на Руси». – СПб, 1903. – XIV, [2], 307 [6] с.
- Поезія – Українська поезія (кінець XVI – початок XVII ст.). – К. : Наукова думка, 1978. – 431 с.
- XVI–XVII – 1978. – 431 с.
- Пол. – *Полоцький С. Вечера душевная.* – М., 1681 (стародрук).
- Ратн. – Ученіе и хитрость ратного строения пѣ хотныхъ людей. – М., 1647. – 287 с.
- Слав. – *Славинецькій Є., Корецькій-Сатановскій А.* Лексикон славено-латинскій. – М. (середина XVII ст.) // Лексикон латинскій Є. Славинецького. Лексикон словено-латинскій Є. Славинецького та А. Корецького-Сатановського / Підгот. до вид. В. В. Німчук. – К. : Наукова думка, 1973. – С. 421–540.
- ЧНЗ – Чудівський Новий Завіт, 1355 / Огієнко І. Словник наголосів Чудівського Нового Завіту 1355 року : Записки чина св. Василя Великого. – Львів, 1937. – 104 с.

УДК 81'271.14:332 (043.2)

Понкратова В. М.,
старший викладач кафедри української філології,
теорії та історії літератури,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ТОП-5 СТУДЕНТСЬКИХ МОВЛЕННЄВИХ ПОМИЛОК: РЕГІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ

Заговори, щоб я тебе побачив...
Сократ

Усне мовлення – живе, спонтанне, емоційне – важлива форма існування мови, реальний показник знань, «лакмусовий папірець» освіченості, інтелігентності, культурності як окремої людини, так і суспільства в цілому. Дуже хочеться, щоб літературною мовою (нормативною, стандартною, наддіалектною) спілкувалися всі й завжди. Проте це, скоріше, міф, ніж реальність. Помилки в усному мовленні трапляються, це навіть сприймається мовцями без особливої ворожості (хіба що

найбільш перфекціоністично налаштовані особи прошепочуть собі під ніс правильний варіант), оскільки непідготовленість, швидкість відтворення інформації дається взнаки. Але які це помилки? Наскільки вони частотні? Ось ті питання, які примушують замислитися.

Аналізуючи усне мовлення студентів Чорноморського національного університету імені Петра Могили, ми побачили певні закономірності, типові відхилення від норми – як регіональні, так і загальнонаціональні. Про причини цього – далі, а зараз власне топ (наголосимо, побудований саме за кількісним принципом).

1. Першість веде граматично ненормативне поєднання слів (з використанням службових частин мови), пов'язане переважно з калькуванням з російської: *говорити на українській* (чи будь-якій іншій) *мові; відповідно наказу* (закону, інструкції, правилу). Якби матеріал не було зібрано власноруч, не повірила б, що таке вживання настільки розповсюджене й нормативне *говорити українською мовою*, конструкції *відповідно до.../згідно з...* далеко не для всіх очевидні.

2. Трохи далі в цьому своєрідному рейтингу помилки, пов'язані з узгодженням числівників та іменників, з указівкою на порівнювану кількість: *більше п'ятисот метрів* (добре, якщо не *п'ятиста*); *менше п'ятидесяти відсотків* (хоча б не *п'ятидесяти*). В українській мові для подібних конструкцій наявна низка варіантів: *більше/менше як, від, ніж*.

3. Не тішить неправильне утворення ступенів порівняння прикметників: *самий вищий; саме головне; більш правильніший*. Тут і калькований з російської «самий», який в українській мові вживається з вказівним займенником – *той самий*, але ніколи в ступеньованих формах; і неприйнятне поєднання синтетичної та аналітичної форм ступенів порівняння.

4. Відійшовши від лексико-граматичних відхилень, маємо зазначити, що мовленнєва надмірність суттєво псує усне висловлювання: *як-хось певних правил; свій власний досвід; свої певні розбіжності*. Виправляючи подібні помилки, студенти називають їх тавтологією, проте це плеоназм, або семантична тавтологія. Найвищим проявом, з нашої точки зору, стала нещодавно почута конструкція – *наша власна рідна українська мова* (тут слів би вистачило на три, а то й чотири нормативних словосполучення!).

Якщо вищезазначені недоліки чуємо в мовленні студентів з усіх регіонів України, то наступний тип помилок обумовлений впливом діалектного середовища, зокрема говірок півдня.

5. Ненормативність закінчень дієслівних форм: *ходе; носе; говоре; пропустю* та безліч інших.

Відзначимо, що доволі частотними все ще залишаються конструкції *вибачаюся* (замість *вибачте*), *на протязі тижня* (правильно – *протягом*), *наступної неділі* (у значенні *тижня*), *вірна відповідь* (треба – *правильна*), *наступні* (ще гірше *слідуючі*) *приклади* (за контекстом – *такі*), *відкрити вікно* (правильно – *відчинити*) та ін.

Закономірним є питання щодо причин вищевказаної ненормативності. По-перше, це незнання, спричинене як недостатньою обізнаністю, так і небажанням мовців підвищувати рівень мовленнєвої культури, подекуди – своєрідний психологічний спротив використанню літературної мови (буцімто літературна мова нехай функціонує деінде, проте не в міжособистісному спілкуванні). По-друге, інтерференцією, причому наш регіон потерпає від цього чи не найбільше, оскільки російська мова доволі поширена в усному спілкуванні. По-третє, впливом діалектного середовища. Можна додавати до цього переліку низький рівень національної свідомості, майже відсутню мовну політику, історичні передумови, силу звички та ін. Однак якщо є бажання, свідоме прагнення удосконалити власне мовлення, дія несприятливих чинників мінімізується.

Ми не ставили за мету повно та глибоко розглянути сукупність студентських мовленнєвих помилок, а тільки наголосити на найважливішому, за можливості – привернути увагу до проблеми грамотності, в ідеалі – сприяти усуненню зазначених недоліків.

**ПІДСЕКЦІЯ: Нові тенденції у дослідженні англійської мови
та літератури, а також методики їх викладання
у вік глобалізації**

УДК 82.09:821](043.2)(1-25)=111

Старшова О. О.,

канд. філол. наук, доцент кафедри англійської філології,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

**THE BORDERLAND OF NEW YORK: CREATIVE
TRANSFORMATIONS OF MIGRATING CONSCIOUSNESS**

The US at large and NYC in particular have experienced several waves of Ukrainian immigration dating back to the end of the 19th century. Nevertheless, it remains an odd fact that Ukrainian School of American Studies hasn't yet dedicated a special research to one of the iconic American cities – New York. Meanwhile, New York has become central location for the mid-20th century Ukrainian immigration and subsequently, cultural awareness of the city topos. For example, New York Group of Poets made one of the most significant contributions to the artistic discourse of exile back in the 1950s–1960s. America-born children of Ukrainian immigrants, like Orest Stelmach or Olexandr Motyl, put some of their novels within New York setting. Vasyl Makhno who came to the city within the 1990s immigration wave, contemplates on the metaphorical New York spaces in his poetry. Therefore, the city plays significant role in the Ukrainian cultural context.

The aim of the study is 1. to locate and explore the spatiality of New York constructed in a wide range of fictional immigrant narratives including Ukrainian literature that mentions NYC; 2. to discuss the experience of New York as a border city, that causes trauma for a migrating consciousness; therefore, 3. to investigate the processes of the city myth-making and traumatising processes of myth-destruction through the prism of artistic sensitivity.

The theme involves several aspects that require corresponding approaches and methodological bases. Semiotics, theory of space and place, and the problem of trauma form the vectors of this project. First and foremost to keep a solid background is the spatial theory and semiotics of the city. Which signs does it consist of? What are the most eloquent architectural constructions, design elements, street layouts that contribute to the general atmosphere and provoke emotional response? How are the location and the cultural phenomena manifested in symbolical images? What are the peculiarities of New York text in comparison with other city texts like the texts of St. Petersburg, Paris, Berlin, etc.? The methodology is based on the works of semioticians such as

Yu. Lotman, V. Toporov who consider signs in the texts of culture, R. Barthes who investigates the processes of myth-making, U.Eco who shifts the focus from creation to interpretation, and many others. Architectural space plays an important role in the creation of the city image.

The urban landscape 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 a topos, some mental unity symbolical for the country as a whole and for the particular region. Thus, landscape as a geographic space turns into ontological space that in its turn breeds some textual strategy. In other words, speech itself, narration, style of thinking take its origin in the peculiarities of the landscape. The most vivid elements of urban landscape are architecture and disposition of the streets along with the locality of the administrative and cultural center, industrial parts and the suburbs, etc. The goal is to find out how these elements are inscribed into the texts, how urban discourse functions within different historical, psychological, mythological, poetological and stylistic contexts, how landscape poetics is formed.

The second vector of the project is the problem of migration trauma, defined either by exile, or by escape, or by the need for migration as it is. Cathy Caruth's powerful trauma theory followed by Kali Tal, LaCapra and others help to develop methodological approach of the project. Any migrating person has traumatic experience, since s/he has to leave behind possessions, people, places for the sake of the unknown. Will this new living space allow to adopt, to assimilate, or will it continue to banish? What is the image of the city for a migrating consciousness? Where is the place for a newcomer? How do the myths dwelling in the subconscious correlate with the reality? The whole American experience is greatly traumatic, because it started with the painful process of adaptation, conquest and cultivation of the inimical land. New York becomes symbolical representation of this trauma. It involves the literature that sets up the myths about NYC embodying a city of riches and success, therefore, people flee toward NYC because of those stereotypes only to end up disappointed. Finding themselves ultimately in 'exile' causes trauma. These factors brought about the whole range of cultural production dedicated mainly to the search of the ways to overcome the trauma.

Examples are numerous, from different writers of very different cultural and ethnic background. Like Henry Roth who in his novel *Call It Sleep* tells the story of Jewish immigrants, or a contemporary Ukrainian poet Vasyl Makhno who shares his own vision of the city in several poem collections. New York makes illusion of well-being, success and achievement, and eventually leads to the crash of these illusions for the protagonists of Michael Chabon in his novel *The Amazing Adventures of Kavalier and Clay*. The list of the books set in New York is next to endless, but I would like to focus on the recent work about immigrants and add some texts that provide

new myths about New York. Among them are: Chilean writer Isabel Allende (*In the Midst of Winter*), Julia Alvarez from Dominican Republic (*How the Garcia Girls Lost Their Accents*), Joseph O'Neill portrays the Dutch immigrant in his *Netherland*, Gary Shteyngart describes a migrant's experience in *The Russian Debutante's Handbook*, etc.

УДК 81.374

Матвєєва Н. П.,

д-р філол. наук, професор кафедри англійської філології,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ЦІННІСНИЙ КРИТЕРІЙ ПРИ СТВОРЕННІ ГЛОСОГРАФІЧНИХ СЛОВНИКІВ

Глосографічні словники (ГС), – словники лексико-семантичних труднощів писемного тексту, – лексикографічні посібники, спроможні підвищити «культурну грамотність» читачів, – жанр, хоча і давній, але в теоретичному відношенні майже не розроблений, який потребує пильної уваги і мовознавців-теоретиків, і лінгвокультурологів, і лексикографів-практиків, і методистів-педагогів, оскільки ГС – це, насамперед, словники навчальні.

Разом з цим слід відзначити, що лексична (як і будь-яка інша мовна) «складність» – поняття досить умовне, оскільки не існує об'єктивних критеріїв для його визначення. Адже те, що для одного читача є складним в семантичному відношенні, недостатньо зрозумілим, для іншого – може таким не бути, через те що словниковий склад одних людей нерідко значно відрізняється від лексикону інших. У свою чергу, словниковий склад кожного індивіда залежить і від його віку, певною мірою (як свідчать сучасні гендерні дослідження) від статі та від професії, начитаності, інтересів, здібностей, індивідуальних особливостей тощо. Знання або незнання тієї або іншої лексики індивідом залежить, зокрема, і від місцевості, в якій він мешкає. Так, у мешканців міста не викликає труднощів лексика, пов'язана з життям в місті, але їм недостатньо зрозумілі слова, характерні для сільської місцевості та навпаки. Є певні відмінності й у словниковому складі жителів півночі та півдня, сходу та заходу. Тому абсолютно всі бажання всіх читачів задовольнити важко. У цьому відношенні дуже важливе значення набувають різного роду соціолінгвістичні експерименти, які проводяться в процесі створення ГС, і вирішення низки практичних завдань, які одне за одним виникають у дослідників. Одним із таких нагальних, ще не вирішених проблем є дослідження *ціннісних критеріїв*, необхідних для відбору лексичного матеріалу для створення різного типу ГС.

Визначенню поняття «цінність» приділялося достатньо уваги філософами, психологами, соціологами, представниками інших наукових дисциплін. Аксіологічний потенціал мовних одиниць досліджувався в працях вітчизняних та закордонних лінгвістів: М. Алефіренка, Н. Арутюнової, О. Бабаєвої, О. Вольф, Г. Гібатової, Т. Космеди, Т. Маркелової, Г. Приходько, В. Телії, З. Фоміної та ін. Наразі в мовознавстві триває активний процес становлення та розвитку аксіологічної лінгвістики (або лінгвоаксіології). Всебічне вивчення мовної оцінки надасть змогу визначити основи світогляду й окреслити ціннісну картину світу окремої людини і мовної спільноти загалом у певних соціокультурних умовах. Лінгвоаксіологія, перш за все, орієнтована на дослідження способів пред'явлення світу, ефективності в міжособистісному і соціальному планах та скерована на виявлення «ціннісного» стану людини й суспільства загалом на синхронному зрізі або в діакронії. Цінність складається з різних темпоральних та генетичних прошарків і є динамічним явищем, оскільки її зміст і структура, взаємозв'язки з іншими цінностями залежать від змін у свідомості людини та суспільства. Субстратний характер цієї категорії у процесах інтерпретації континуального простору буття формує ціннісну картину світу (ЦКС), необхідність вивчення якої зумовлена функційним призначенням цінностей у життєдіяльності людини.

Цінність має трирівневу структуру: 1) *рівень значущості* – рівень субстанційного змісту, який об'єднує внутрішній і зовнішній світи суб'єкта та характеризується мінливістю і непостійністю, пояснюваною домінуванням суб'єктивної ознаки; 2) *рівень осмислення* втілює усвідомлення суб'єктом причини того, чому той чи той об'єкт має важливе значення. Такий рівень є первинним щодо ярусу значущості, оскільки на ньому виявлено те, що в зовнішніх об'єктах і їхніх властивостях буде пріоритетним для суб'єкта; 3) *рівень переживання*, на якому цінність сприймається людиною суб'єктивно відповідно до її унікального життєвого досвіду і через певні усталені переживання відображається у лексиці та фраземіці.

Ціннісне осмислення, встановлення значущості відбувається під час оброблення знань досвіду як мисленнєвого діалогу: формується під впливом реальної життєвої практики за наявності внутрішньої активності людини і світу ідеалів. Усвідомлення особистістю своєї позиції та наявність готовності до діяльності відповідно до певних цінностей визначаємо як ціннісну настанову, ціннісні орієнтації життя.

Для подальшої розробки теоретичних засад створення глосграфічних словників доцільно, на наш погляд, вивчити ціннісні орієнтації життя певної спільноти, для якої створюються ГС, розробити відповідну класифікацію цінностей, згідно з якою, зокрема, зібрати мовні одиниці та укласти словник, орієнтуючись на ціннісні потреби цієї спільноти.

Зубенко Т. В.,
канд. пед. наук, доцент кафедри англійської філології,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

АУДИТОРНЕ ТА ПОЗААУДИТОРНЕ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ ГРАМАТИКИ ЗА ДОПОМОГОЮ ТЕХНОЛОГІЙ

Оскільки інформаційні технології стали все більш доступними, вивчення мови на комп'ютері поступово стало все більш поширеним явищем. Стосовно навчання граматики англійської мови, перш за все, важливо пам'ятати, що не всі знання студенти отримують від викладача. Частину знань студенти отримують не лише з уроків і завдань, а й з інших джерел. Знання, отримані під час занять (аудиторні) та поза їх межами (позааудиторні) є однаково важливими, оскільки аудиторні знання можуть допомогти студентам усвідомити вже відомі з позааудиторної діяльності граматичні структури (Hedge 2000: 150f). Це означає, що під час виправлення студентами зроблених помилок, відбувається усвідомлення граматичних правил використаних у структурах, які вони живають у позааудиторній комунікативній діяльності.

Проте викладання граматики не означає, що викладач повинен стояти перед студентами під час занять і навчати їх. На думку науковців, завдання викладача полягає в тому, щоб знайти чи створити такі вправи, які дозволяють студентам вирізняти граматичні структури у тексті шляхом індукційного навчання. Такі види вправ можуть допомогти студентам у розвитку їх лінгвістичної впевненості та пізнавальних здібностей (Hedge 2000: 151, 60ff). Крім того, Хедж пояснює, що граматику потрібно вивчати в контексті. Цього можна досягти використовуючи приклади, що стосуються життя студентів, які вивчають новий граматичний матеріал. Цим самим можна зробити матеріал зрозумілим та підвищити рівень обізнаності про правила його використання (там же: 159). Марта К. Пеннінгтон також погоджується, що граматика повинна бути контекстуалізована, оскільки і викладач і студенти працюють разом над пізнавальним середовищем, в якому їхні знання розвиваються (2002: 93f).

Сьогодні студенти активно працюють над тим, щоб створити свої власні позааудиторні знання та вміння. Пеннінгтон погоджується з цим і вона вважає, що комунікативний підхід, за яким студенти отримують знання в позааудиторній діяльності, може бути найбільш прийнятним. Роль викладача у цьому підході полягає у забезпеченні студентів необхідними впра-

вами та відповідним граматичним матеріалом (Пеннінгтон 2002: 78). Проте, не всі підручники містять достатню кількість комунікативних вправ. Це змушує викладача шукати додаткові матеріали та вправи, або створювати власні.

Ще однією важливою частиною вивчення граматики є практика її використання у мовленні. Цього можна досягнути декількома способами, однак одним з найпоширеніших є модель «презентація-практика-мовлення». За цією моделлю студенти отримують нову інформацію про граматичні правила, після чого вони практикують їх виконуючи різноманітні вправи, а потім, нарешті, вони використовують вивчені правила у власному мовленні. Одним з негативних аспектів вказаної вище моделі є те, що неможливо бути впевненим, що студенти використовують у власному мовленні у позааудиторній діяльності саме той граматичний матеріал, який вивчався на занятті (Hedge 2000: 165f). Тому контрольоване мовлення під час занять є не менш ефективним, це дає змогу студентам практикувати саме той граматичний матеріал, який вивчався на занятті.

Веб-розробки фахівців пропонують нові шляхи позааудиторної діяльності, а також нові підходи до вивчення граматики англійської мови та контролю її вживання у мовленні. Технології надають студентам доступ до різних ресурсів та способів вивчення граматичних явищ самостійно. На веб-сайті «Learning English» у розділі «Everyday Grammar TV» (<https://learningenglish.voanews.com/z/4716>) розміщено більше сотні відео уроків з конкретних граматичних тем, наприклад, вживання прийменників, прислівників, фразових дієслів, тощо. У кожному відео два диктори пояснюють граматичне явище та наводять багато прикладів його вживання у мовленні у доступній комунікативній формі. Слід зазначити, що з 2016 року кожний місяць з'являється 4–5 нових відеоуроків на різні теми. На-веб сайті «Learning English» є також безліч цікавих ігор, за допомогою яких студенти можуть вивчати граматику граючись.

Значної уваги заслуговує веб-сайт «American English for English Language Teachers Around The World» (Американська англійська для вчителів англійської мови всього світу <https://americanenglish.state.gov/about-us>). Цей веб-сайт є ресурсним центром для навчання та вивчення американської англійської мови та культури. На ньому розміщені різноманітні цікаві навчальні матеріали та ресурси для вчителів. І викладачі, і студенти знайдуть нові способи вивчення англійської мови та отримання додаткової інформації про США. Тут можна знайти творчі нестандартні способи навчання граматики англійської мови, створити свою професійну мережу, сформувати нові професійні навички, навчитись запроваджувати на своїх заняттях інформаційні комунікаційні технології, критичне мислення та стати професійним педагогом. Веб-сайт пос-

тійно оновлюється та поповнюється новими ресурсами. Він має також свою сторінку у соціальній мережі Facebook, на сторінках якої публікуються граматичні матеріали у привабливій розважальній формі, перетворюючи навчання на розвагу.

Розвинути позааудиторні знання та навички можна також на сайтах спілкування з роботами <https://www.tolearnenglish.com/free/celebs/alice.php>; <https://andychatbot.com/>; <https://www.tolearnenglish.com/>.

Отже, аудиторні і позааудиторні знання з граматики англійської мови є дуже важливими, а сучасні технології створюють нові можливості як для викладачів, так і для студентів, дозволяють їм економити час та у короткий термін формувати нові знання, навички та вміння.

УДК 82.09:821](043.2)(1-25)=111

Колесник А. Л.,

канд. філол. наук, доцент (б. в. з.) кафедри англійської філології,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНА ГРА В КАЗУО ІШІГУРО «ПОХОВАНИЙ ВЕЛЕТЕНЬ»

Ім'я Казуо Ішігуро є добре відомим сучасному читачеві. Його можна сміливо назвати знаковою фігурою для англійської літератури сьогодення, адже він як ніхто інший символізує ту унікальну мультикультурну ситуацію, в якій знаходиться як британське суспільство в цілому, так і література Великобританії зокрема. Особливу відомість Казуо Ішігуро отримав у 2017 році, після вручення Нобелівської премії з літератури. Творчий доробок письменника наразі досить невеликий – 7 романів. Усі вони пов'язані між собою важливими для митця темами: історія, її зв'язок із сьогоденням, пам'ять, час, самообман, забуття та здатність до прощення. Особливо яскраво ці теми знайшли своє віддзеркалення в останньому з романів Ішігуро – «Похований велетень» (The Buried Giant, 2015).

Основою для твору Казуо Ішігуро стають реальні історичні події. Автор дуже ретельно обирає час, коли відбувається дія роману: це Англія через декілька десятків років після смерті короля Артура. За словами письменника, головним для нього під час обрання саме цього періоду з історії Великобританії став той факт, що про його події сучасним дослідникам історії нічого достеменно не відомо, тобто автор має велике поле для інтерпретаційної гри з минулим. Головною історичною подією роману стає велика битва між бриттами та англосаксами, в якій бритти на чолі з королем Артуром одержали перемогу. Така подія дійсно мала

місце наприкінці V – на початку VI століття нашої ери та отримала назву Бадонської битви (або битви біля гори Бадон). Ця битва вважається найважливішою перемогою бриттів, завдяки якій експансія англосаксів на британських островах призупинилась на багато років. Згідно з історичними джерелами, на чолі цього повстання бриттів проти англосаксів став напівлегендарний король Амвросій Авреліан, якого вважають одним із найімовірніших прототипів і короля Артура, і Мерліна

Казуо Ішігуро виходить із припущення, що історичної правди як такої не існує, адже в кожного своя правда, яку пам'ятають (в англосаксів – одна, у бриттів – інша), та пропонує докорінно переосмислити важливі для британської культурної пам'яті стереотипи. У цьому новому трактуванні – переможених бриттами англосаксів – благородний король бриттів Артур постає жорстоким і підступним деспотом, а добрий мудрець Мерлін – сповненим зла магом, що переслідує власні цілі.

УДК 811.111'475.373

Стодолінська Ю. В.,

канд. філол. наук, старший викладач кафедри англійської філології,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

THE CHOICE OF NARRATOR MODELS IN AMERICAN FICTION BOOKS FOR CHILDREN

The role of the author and the narrator in a literary work, different types of narrators and their main functions, various narration models are under constant attention of linguists. The investigation of the author's choice of narration models is quite topical in contemporary linguistic studies.

The research focuses on summarizing the choice of narrator models in American fiction books for children in general and specifying the role of the child-narrator in the Little House books by Laura Ingalls Wilder in particular. This is made possible by determining the type of narrator and defining its role in the portrayal of cultural and social problems in the children's novels.

Within the context of this research, the challenge of writing books for children is seen in the importance of creating a book which is written in such a manner that is not only understandable but also enjoyable for young readers. Laura Ingalls Wilder produced her Little House book series, a near autobiographical tale of her own childhood, in which the life of a pioneer girl is described. The choice of the narrator, as well as the central character, is identified as vital for the success of her work.

Therefore, the child-narrator in fiction books for children plays the crucial role in the portrayal of the events, because only a child can 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. Taking into consideration the proximity of the narrator to the protagonist, the description and evaluation of situations and feelings, it can be assumed that the author has chosen a third-person narrator for the books, yet, leaving enough space for the audience to ponder over and judge the actions of the fictional characters.

УДК 81'373.7

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

USE OF ENGLISH AWARENESS IN THE DEVELOPMENT OF ADVANCED LEVEL OF ENGLISH LEARNERS

English is full of collocations. Knowing the meaning of the word requires knowing its dictionary definitions and the type of the words which it is often associated. Automation of collocations helps native speakers to express themselves fluently. Collocation awareness is important for English learners to acquire native-like competence. It is one of the most problematic areas both for teachers and learners of the English language. Experimental studies have pointed out several factors that may influence EFL learners' performance in making correct collocations. The errors usually result from analogy, overgeneralization, paraphrase, interlingual transfer, shortage of collocation knowledge. A lot of researches have been carried out concerning learning English collocations (Lunch, Schmidt). Collocation competence requires both the development of awareness and a set of skills which imply thinking bigger than the word but looking for the two- three word expressions, noticing words which occur in different types of lexical collocations, expanding knowledge of the collocation field, recording collocations with their translation, storing collocations. Students can be taught to see how words hang together. They should be advised to read, analyzing sentences noticing how words co-exist (pedagogical chunking, by M. Lewis).

English learners spend a lot of time learning lexis. The shift in English teaching from grammar to lexis mirrors a change in attitude of linguists. The lexical approach concentrates on developing learners' proficiency with words and word combinations. Collocations deserve to be a central aspect

of vocabulary study. Idioms, fixed expressions, phrasal verbs can be considered items of special attention of advanced level learners of English.

Getting students to come to terms with phrasal verbs is a challenge. But no student who hopes to master the language can afford to overlook them. Many phrasal verbs are idiomatic. The meaning of the verb and particle is different from the base verb of its own. Phrasal verbs can be seen as a type of idiom, although they are often singled out for specific attention in language-teaching materials.

Phrasal verbs play a key role in promoting the attention of English learners to convey the meaning while speaking with a stylish approach. Phrasal verbs are used all the time by native speakers in formal and informal language in spoken and written English. Students who wish to expand their understanding and usage of English will face the necessity of becoming familiar with this part of vocabulary to share their feelings and thoughts in a different way to better communicate with native speakers.

There are ways to show students that phrasal verbs are not impossible to learn and not only people with the background of English knowledge are able to comprehend them. Teachers use different approaches to help English learners to master phrasal verbs. They recommend focus on the verb, on the particle, contextual linking. Some techniques help to learn the meaning of common phrasal verbs.

We see little reason to start from the root verbs. This does not help to make the phrasal verbs memorable and easy to organize for practice. Students need to read and hear phrasal verbs in context. The key point when teaching phrasal verbs is to set them into clear context and keep using them during conversation. When students hear them in different contexts they get hang of them and start using them naturally. You can use phrasal verbs with funny stories, paper cartoons, making dialogues, writing diaries, making sentences or anecdotes. Different groups of students can be made responsible to prepare booklets in which phrasal verbs are presented with some funny pictures. Role plays are helpful to memorize the phrasal verbs, situations with them, activities that personalize the verbs. Games and competitions to list the phrasal verbs, making dominos with particles and verbs on the sides etc. are useful. You may also take different situations relevant to the topic. Like-getting home-what phrasal you use to get home. Phrasal verbs may be learnt by heart in a whole sentence. 'I do not speak English but I get by'. Gradually the structural meaning becomes a part of automatic system in the brain. By clear understanding of different aspects of prepositions students develop awareness of phrasal verbs. Choosing a particular subject (arts, health, sports) makes learning easier. The teacher may prepare reading texts in which phrasal verbs are presented and ask the students to guess them. Then students are proposed to match phrasal verb with meaning

then personalize the exercise by using each phrasal verb in sentences. Students have to join two pieces of paper: one with the verb and the other with the particle and use the found phrasal to complete some phrases.

Lyrics with missing phrasal verbs are very interesting for students. For advanced students you may select extracts from W. S. Maugham's stories, delete the phrasal verb and make the students to fill in the blanks. All this techniques help the students to learn the meaning of common phrasal verbs.

УДК 811.111

Рибачук О. Л.,
старший викладач кафедри англійської філології,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

USING FICTION READING IN CLASS TO ENLARGE STUDENTS' ENGLISH VOCABULARY AND EXPAND THEIR MINDS

One of the effective ways to build and enlarge university students' English vocabulary is through fiction reading. Choosing a book of a British or an American writer on their own and reading it, and accomplishing certain tasks, students have an opportunity to expand their productive (active) and receptive (passive) vocabulary. On the other hand, it expands their mind anyway. It is necessary to read continually – and to read what a student enjoys. We all love reading. Books enlighten, entertain, inspire, and teach. In fact, they do all that, and build the vocabulary too, without students realizing they're doing so.

What benefits does reading English books in the original have? When you read a book, you are lost in another world. Your mind transports you to the book's place and time where you meet its characters. Some of those characters are so unique that you get absorbed into their lives. As you read about their lives, you take in words, which the writer chose to put into his descriptions, and his characters' mouths, and deposit them into your own mind. While you're enjoying the story, your subconscious is choosing lexis for later use. You may find that you toss some of these words in your own general conversations down the road, or describing the characters, or giving the summary of the book in class. You may even surprise yourself with the words you bring up from the archive of your mind. In other words, you don't know you know what you know.

When you read, your mind is constantly working. When you come across an unfamiliar word, you often stop in order to define its meaning from the context, from the phrases and sentences surrounding the unfamiliar

word. The hope is these words will shed light on the new word's meaning. You may even stop and pull out a dictionary to look the word's meaning up.

Whatever you do, that's great. The thing is your mind is active. It's working and making associations, so you can understand meanings. Thus, you learn a new word. You then add this word to those archives locked away in the vaults of your mind. When it's fiction you're reading, the whole process is more fun. You're building your vocabulary doing something you enjoy. "Your escape and entertainment outlet is paying vocabulary dividends as you go".

Fiction reading expands your mind as it builds your vocabulary. A good writer will take you into worlds unique to his or her mindset.

It doesn't matter what reading level you're at, there are a lot of fiction stories and novels out there for you to explore. You will expand your mind in the following ways:

You will learn about people. You will learn to see life from a different perspective – from the viewpoint of a variety of different characters. You "will walk in their shoes for as many miles" as they do and see the world that surrounds them the way they do. You may or may not like what they see or do, but that will raise questions in your own mind, and you will learn to form your own thoughts and opinions on a subject. You will broaden your ability to think critically, abstractly, and constructively.

You will learn about places; places you may never have heard of before. It makes stories and their characters more interesting – you get a story and a geography lesson all in one. Even if you know about a specific place or location, you may learn something new about it. Again, your mind files this information for use later on.

You will learn about 'things' you had no idea of before.

You will learn different ideologies and belief systems. These will definitely raise and even provide answers to questions you may have. Reading about other peoples' moral underpinnings, and opinions will cause you to examine some of your own pre-conceived notions and beliefs. It doesn't mean you will change them all, or even any of them. However, you will at least take a fresh look at them, based on the different viewpoints you experience in a book.

You will learn about different cultures. Tolerance is born of understanding. A fictional story or novel can tell us about a current culture or a culture from a long time ago. We learn about people and their customs, and experience the free-flowing thoughts of the author's creative mind at the same time. Our knowledge of races and their traditions grows. Fiction, which isn't truth in the sense of factual portrayals of events, can illuminate the truth.

Reading fiction is one of the great productive pleasures in life. Students are in the author's classroom so-to-speak, without even realizing the bell rang to begin class. It contributes to expanding students' vocabulary and mind.

Соначова В.В.,
старший викладач кафедри англійської філології,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

TEACHING WRITING SKILLS TO UNIVERSITY STUDENTS IN THE MODERN SOCIETY: CHALLENGES AND PERSPECTIVES

Writing skills are traditionally considered as an integral part of the linguistic competence of every English language learner. Due to this reason, teaching writing is an essential part of teaching English at every level of language competence, and university is not an exception.

Teaching writing skills at the university has several aims. First of all, English language learners are taught to express their thoughts using their grammatical and vocabulary skills. Secondly, writing skills acquired at the university should prepare students for producing texts of different formats. This includes writing essays of different types, as well as writing academic texts. To receive an international certificate that proves a high level of English language knowledge, students may take an international exam in which all English language skills are tested as a part of the exam. Therefore, teaching writing skills at the university should include teaching students to write numerous kinds of essays. Moreover, writing skills in English can comprise demonstrating the ability to create academic texts. This is especially important for those students who want to build an academic career or continue their studies abroad.

Undoubtedly, teaching writing skills at the university helps to form not only particular linguistic skills and competence, but also to advance students' ability to think logically and to formulate their thoughts more precisely in a written form.

Modern society requires a more practical approach to teaching writing skills from teachers of the English language. Students become motivated to study writing when they know the ways of applying their knowledge in real life. On that account, teaching writing skills presents considerable challenges to teachers.

One of the present-day compelling ways of teaching English writing skills is teaching students the art of copywriting. Definitely, teaching copywriting can be performed only when students have the basic writing skills in English, so the course of copywriting may follow other writing courses at the university. Copywriting is becoming more and more prevalent in the modern society, so it includes various types. Teaching copywriting skills to students is perspective, as it can become a real-life tool that will make students ready for their job. Consequently, establishing cooperation between

the university and different companies that need copywriters will not only help to prepare specialists with particular writing skills that can be applied at a job, but also motivate students by showing them a practical way of applying their knowledge.

Certainly, making copywriting a university course poses a lot of challenges for teachers. Firstly, teachers have to stay up-to-date and well-informed to be able to master this art themselves. Secondly, teachers should develop and constantly adjust the course to meet real-life requirements. Thirdly, teachers have to become a medium through which students' writing skills will be applied at a job. Introducing the course of copywriting at the university should take into consideration other writing courses and students' skills. Consequently, it is necessary to think about the basis that students have and the year of studying at which copywriting course can be taught.

УДК 821.111-312.9.09 (73)

Пархоменко Е. О.,

викладач кафедри англійської філології,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

**REFLECTING OUR CONTEMPORARY SOCIETY:
CHARACTERISTIC FEATURES OF THE NEW
TECHNOLOGICAL SOCIETY IN RAY BRADBURY'S
“FAHRENHEIT 451”**

Literary process has always been a reflection of the social and political changes taking place in one particular country or in the whole world. Thus, the genre of dystopia is one of the most interesting literary phenomena for, being a critical reaction to negative trends in the course of the historical process, it becomes a certain form of predicting the future development of society and humanity as a whole.

There is no doubt that one of the most outstanding works in the genre of dystopia is the novel “Fahrenheit 451” written by Ray Bradbury in 1953. In this novel the writer managed to predict very accurately not only the system of values of society, but also the technological progress of the future. Although, fortunately enough, a ruthless struggle with all printed publications has not begun yet, and keeping books at home is not prosecuted in our contemporary society, but more conventional paperback and hardback books are being successfully replaced with electronic or audio books. This might be the first step on the way to the scenario depicted by Ray Bradbury in his work.

The lives of the people who live in the society depicted in the novel are absolutely free from any negative emotions – the only thing they do is have

fun. Though if sometimes they start feeling sad, there are special sedative pills analogous to contemporary antidepressants.

There is no reason to deny the fact that nowadays the Internet as well as interactive television with its numerous TV series and talent shows successfully serve the aim to entertain people and distract them from thinking about what is happening around them in reality. The author depicts in his novel a society focused on consumption and entertainment that fill all the free time that people have, the main form of entertainment being watching television. The large screens that cover the entire wall (the so-called “television walls”) depicted in the novel are a prototype of nothing else but modern flat plasma TV panels. Ray Bradbury describes a variety of different TV models, ranging from huge “television walls” to small portable screens, that can be analogous to modern mobile phones, tablets, or MP3-players. In the novel we read that the image is transmitted on the screen “in colour and volume”, which immediately reminds us of the modern colour television with 3D image that appeared relatively not a long time ago. Moreover, with the help of “television walls”, the characters have the opportunity to communicate with friends, which can be compared to our contemporary way of communicating with people on social networking sites or on Skype.

Among the other technological innovations the appearance of which Ray Bradbury predicted in “Fahrenheit 451” it is possible to point out the following: a bank that dispenses cash around the clock and where customers are served by robots (the analogue of our contemporary cash machines), a mechanical dog (the prototype of modern robots which are currently being developed by Japanese scientists), and a portable radio similar to a capsule; it fits into the ear and is used to communicate at a distance (it reminds us of modern earphones or wireless Bluetooth headset for the phone).

Thus, it is possible to draw many more parallels between Ray Bradbury’s “Fahrenheit 451” and the realities of the XXI-st century. The novel was written in the XX-th century when life was completely different. It hasn’t even been one hundred years since the novel was first published. However, some elements of the fictional future depicted by the writer have already acquired realistic outlines. That is why, reflecting the XXI-st century to some extent, this novel remains popular and relevant even nowadays.

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ: ГУМАНІТАРНІ НАУКИ

ПІДСЕКЦІЯ: Нові виклики у навчанні професійної англійської мови студентів-нефілологів

<i>Гришкова Р. О.</i> Педагогічна майстерність викладача вищої школи	1
<i>Гриженко Г. Ю.</i> Про важливість створення зони комфорту під час навчання.....	3
<i>Діордієва А. В.</i> Ключові способи подолання міжкультурних непорозумінь	5
<i>Димова І. В.</i> Викладання англійської мови з використанням мультимедійних засобів	6
<i>Демиденко А. І.</i> Professionally oriented text as an element of teaching foreign language the students of non philological specialties	8
<i>Диндаренко О. А.</i> Використання мультимедійних засобів для підвищення ефективності самостійної роботи студентів-юристів з англійської мови.....	9
<i>Колотій Н. В.</i> Роль мотивації студентів у процесі вивчення іноземних мов	11
<i>Остафійчук О. Д.</i> University as a place to develop leadership skills for future quality life	13
<i>Парсяк О. Н.</i> Самостійна робота з англійської мови студентів у закладах вищої освіти.....	14
<i>Рябова Ю. М.</i> Принципи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи	16
<i>Степаненко Т. І.</i> Засоби активізації пізнавальної діяльності студентів нефілологічних спеціальностей на заняттях з англійської мови.....	18

Чуєнко В. Л. Teacher-students collaboration in the ESP course	19
Шейна О. О. Important Aspects of Training of Future Social Workers	21
Шерстюк Л. В. Blockchain for Education	22
Шмуля Л. В. Мотиваційний компонент процесу навчання іноземної мови	24

ПІДСЕКЦІЯ: Нові тенденції у перекладі та стилістиці з німецької мови

Восхевич А. І. Функціональна подібність і розбіжність фразеології споріднених мов у перекладацькому аспекті	27
Ворона Т. О. Короткий огляд мобільних додатків для вивчення німецької мови	30
Греков В. О. Підвищення професійної орієнтованості студентів спеціальності переклад.....	31
Корягіна А. Ю. Практичний аспект застосування мобільних дивайсів на заняттях з іноземної мови.....	33
Мукатасва Я. В. Мовні засоби вираження ввічливості в німецькомовних текстах малої прози	35
Муратова В. Ф. Перекладацький аспект ділового спілкування	37
Науменко А. А. Українські реалії в іспаномовному публіцистичному дискурсі	39
Науменко А. М. Усталене і дискусійне про адекватність художнього перекладу	40
Ніколащенко Ю. А. Формування навиків перекладу суспільно-політичних текстів у студентів немовних спеціальностей	45
Гумений В. В. Авторська маска як засіб реалізації наративної стилістики автора.....	47

ПІДСЕКЦІЯ: Романська філологія

Попова Л. Г. Латинські лексичні запозичення в українській мові та їх використання у навчанні латини	49
--	----

Пітерова Н. А. Методи мотивації студентів до роботи з літературними текстами у навчальних закладах.....	51
--	----

Мозолєвська А. С. Заголовок у сучасному французькому інтерв'ю: структура та функції	53
--	----

ПІДСЕКЦІЯ: Німецька філологія та методика викладання німецької мови та літератури у вищій школі

Вакулєнко Т. І. Österreichisches Deutsch	56
---	----

Кіришова О. В. Режим читання у навчанні створення професійно орієнтованих проєктів майбутніх магістрів філології	59
---	----

Максимчук С. М. Hörverstehenstexte: Typologie, System	61
--	----

Чернявська О. К. Fremdsprachenunterricht bei den Erwachsenen.....	63
--	----

Кондрацька П. О. Сенс і знаки експериментальної поезії	65
---	----

Хренова О. В. Оніричний дискурс у романі Новаліса «Heinrich von ofterdingen».....	66
--	----

ПІДСЕКЦІЯ: Нові тенденції в перекладі та стилістиці з англійської мови

Бужиков Р. П. Person-oriented approach to formation professional skills in the system of higher education.....	70
---	----

Бужикова Р. І. Individual work in the system of students' professional training.....	71
---	----

Бужикова Т. О. Міжкультурна компетенція як професійна якість перекладача	73
---	----

Головнюва-Коппа О. О. Переклад і сучасний світ перекладача.....	75
--	----

Єлісєєва С. В. Інтертекстуальні зв'язки в аудіо- та відеоконтенті сучасних ЗМІ.....	76
--	----

Кузенко Г. М. Проблема часового символізму в художньому перекладі.....	78
---	----

<i>Любенко О. В.</i> Термінологія сфери СММ та особливості її відтворення українською мовою	80
<i>Лютянська Н. І.</i> Професійна компетенція перекладача: основні характеристики та складові	82
<i>Синельникова О. Р.</i> Відтворення культурних концептів у перекладі.....	83
<i>Стеванович Р. І.</i> Языковое выражение «механизма» творческой мыслительной деятельности.....	86

ПІДСЕКЦІЯ: Українська філологія

<i>Шестопалова Т. П.</i> Локальний текст в его-літературі Юрія Шевельова і Юрія Лавріненка	88
<i>Крутоголова О. В.</i> Історія становлення поняття «концепт» у лінгвістиці	91
<i>Руссова В. М.</i> Миколаївщина у творчості Олеся Гончара.....	92
<i>Косарева Г. С.</i> Літературні обрії Північного Причорномор'я: часопросторові метафори в поетичній збірці Дмитра Кременя «Скрипка з того берега».....	95
<i>Жвава О. А.</i> Мовні особливості села Іванівці Кельменецького р-ну Чернівецької обл.	97
<i>Поліщук О. Л.</i> Еволюція альтернативної історії в художній літературі II пол. XX ст. – поч. XXI ст.	99
<i>Полукетова А. Ю.</i> Акцентні відмінності коротких прикметників в українському виданні «Граматики» М. Смотрицького 1619 р. порівняно з московським 1648 р.	102
<i>Понкратова В. М.</i> Топ-5 студентських мовленнєвих помилок: регіональний аспект	105

ПІДСЕКЦІЯ: Нові тенденції у дослідженні англійської мови та літератури, а також методики їх викладання у вік глобалізації

Старшова О. О. Поет-мігрант у просторі Нью-Йорку.....	108
Матвєєва Н. П. Ціннісний критерій при створенні глосографічних словників.....	110
Зубенко Т. В. Teaching explicit and implicit knowledge of English Grammar with the help of technologies	112
Колесник Г. Л. Інтертекстуальна гра в Казуо Ішігуро «Похований велетень»	114
Стодолінська Ю. А. The Choice of Narrator Models in American Fiction Books for Children.....	115
Григор'єва О. В. Use of English Awareness in the Development of Advanced Level of English Learners	116
Рибачук О. Л. Using Fiction Reading in Class to Enlarge Students' English Vocabulary and Expand Their Minds	118
Сопачова В. В. Teaching Writing Skills to University Students in Modern Society: Challenges and Perspectives	120
Пархоменко Е. О. Reflecting Our Contemporary Society: Characteristic Features of the New Technological Society in Ray Bradbury's "Fahrenheit 451"	121

ДЛЯ НОТАТОК

Технічний редактор *Д. Кардаш, Н. Хасянова.*
Комп'ютерна верстка *Н. Хасянова.*
Друк *С. Волинець.* Фальцювальні-палітурні роботи *О. Кутова.*

Підп. до друку 5.11.2018.
Формат $60 \times 84^{1/16}$. Папір офсет.
Гарнітура «Times New Roman». Друк ризограф.
Ум. друк. арк. 7,61. Обл.-вид. арк. 7,08.
Тираж 54 пр. Зам. № 5588.

Видавець і виготовлювач: 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.