

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

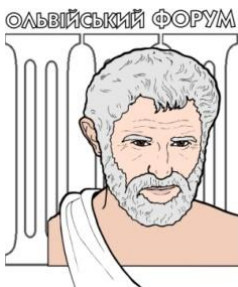


**ОЛЬВІЙСЬКИЙ ФОРУМ – 2019:
стратегії країн Причорноморського регіону
в геополітичному просторі**

XIII Міжнародна наукова конференція
6–9 червня 2019 р., м. Миколаїв

ТЕЗИ

Мовно-культурна політика



Миколаїв
2019

Ольвійський форум – 2019 : стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі : XIII міжнар. наук. конф. 6–9 червня 2019 р., м. Миколаїв : тези доп. : Мовно-культурна політика / Чорном. нац. ун-т ім. Петра Могили. – Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2019. – 132 с.

Підсекція. НОВІ ВИКЛИКИ У НАВЧАННІ
ПРОФЕСІЙНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ

УДК 81'37.81-114:[811.161.2+811.162.1+811.111

Білоус А. О.,

*в. о. викладача кафедри англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

СЛОВОТВОРЕННЯ ВІДЛОКАТИВНИХ
АГЕНТИВНИХ ІМЕННИКІВ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ
ПОРІВНЯНО З ПОЛЬСЬКОЮ ТА АНГЛІЙСЬКОЮ МОВАМИ

Здатність мови утворювати нові слова, різноманітна та розгалужена система її словотвірних засобів забезпечують пристосованість до змін у мовленні суспільства та подальше збагачення її словникового складу. Назви виконавців дії є одним із найбагатших словотвірних розрядів як щодо кількості лексем, так і щодо багатогранності словотвірних типів у межах словотвірної категорії особи. На сьогодні існують різні думки стосовно семантико-синтаксичної сутності словотвірної категорії агентивності.

Об'єктом пропонованої розвідки є словотворення відлокативних агентивів у сучасній українській, польській та англійській літературних мовах. Дослідження словотвірної категорії агентивності привертало увагу багатьох науковців. І. Ковалик подав власну класифікацію СК іменника, у якій чітко визначив місце словотворчого розряду *potina agentium*. Н. Клименко структурувала вміст СК агентивності, визначивши її ядро та периферію. Межі СК агентивності також досліджували: Н. Шнякіна, А. Мамрак, В. Лопатін, Ю. Балтова. Словотвірну будову агентивних назв вивчали: Т. Басова, А. Майборода, І. Олійник. Окремі семантичні підгрупи розглядали: В. Коломієць, І. Сухомлин, Н. Титаренко та ін. відомі науковці.

Актуальність дослідження визначається частковим обґрунтуванням теоретичних засад СК агентивності в українській мові порівняно з польською та англійською. М. Кочерган проводить загальний зіставний аналіз лише деяких СК різних частин мови споріднених та неспоріднених мов. Було вперше зроблено спробу проаналізувати зазначену формальну субкатегорію словотвірної категорії агентивності в україн-

ській мові порівняно саме з польською та англійською мовами й визначити насамперед відмінні словотвірні типи.

Словотвірна категорія – це абстрактна одиниця дериватології, що формується сукупністю словотвірних типів, похідні слова в межах яких належать до однієї частини мови, утворені однакою способом та об'єднані спільністю дериваційного значення, що виражене різними словотвірними формантами. Залежно від частиномовної належності твірного слова суфіксальні іменники поділяємо на віддієслівні та відіменні (відіменникові та відприкметникові), а також агентиви, утворені основоскладанням і словоскладанням.

Н. Клименко виділяє назви виконавців дії або агентиви (від лат. *agens* (*agentis*) – діючий) і зазначає, що це одна з категорій назв діячів на позначення осіб за родом діяльності, фахом, заняттям, які виражаються іменниками. Порівняно з назвами осіб вони становлять найчисленнішу групу. Ядром її є віддієслівні похідні, на периферії знаходяться відіменні утворення. У віддієслівних іменниках значення дії передається твірним дієсловом, її виконавця – суфіксом, семи конкретизаторів дії (об'єкта, знаряддя, місця, продукту) не виражені в структурі слова. Натомість у відіменних похідних вони, як і сема 'виконавець дії', виражені в слові, а значення самої дії є потенційним. Агентиви утворюються афіксацією, субстантивацією, осново- та словоскладанням, а також абрєвіацією».

Відлокативні агентиви розглядаються як одна з формальних субкатегорій відіменникових дериватів зазначеної словотвірної категорії. Твірна основа похідних субстантивів передає основне лексичне значення слова і може вказувати на об'єкт, інструмент, місце або результат дії. Словотвірний формант має агентивне значення, тобто вказує на виконавця дії, яка, у свою чергу, розуміється потенційно виконуваною. Назви виконавців дії можуть утворюватися від твірної основи слова, що є назвою місця, де виконується дія. До цієї групи зараховуємо назви професій (напр., *аптєкар* – людина, яка працює в аптеці), назви осіб за сільськогосподарською діяльністю (напр., *горóдник* – той, хто працює на городі, займається городництвом) та назви осіб, які перебувають або виконують дію в якомусь місці (напр., *каторжник* – людина, яку заслано на каторгу, або яка перебуває чи була на каторзі). До цієї групи не зараховуємо назви національностей та мешканців міст, сіл, незважаючи на те, що вони позначають осіб, які перебувають в тому чи іншому місці. Також додаємо лексеми відприкметникового походження, які семантично пов'язані з місцезнаходженням, напр. *невільн-ик* ← *невільн-ий* (КГС, 170) – людина, яка перебуває в неволі.

В українській мові для творення слів цієї семантичної групи використовується незначна кількість суфіксів, з-поміж яких продуктивни-

ми є **-ник-** (*сад-ів-нік* ← *сад* (КГС, 729), **-ист-** (*гімназ-іст* ← *гімназія*-а (СУМ, 69), **-ар-** (*аптєк-ар* ← *аптєка*-а (УСС, 19); малопродуктивними виступають: **-он-** (*компаньй-он* ← *компанія*-а (УСС, 105), **-єр-** (*парламент-єр* ← *парламент* (СУМ, 216), **-ач-** (*цирк-ач* ← *цирк* (СУМ, 353) та **-івник-** / **-овник-**, які виділяє у словнику Є. Карпіловська, не кваліфікуючи **-ов-**, **-єв-** як інтерфікси (*банк-івнік* ← *банк* (КГС, 38).

У польській мові для творення відлокативних агентивів використовуються суфікси:

– продуктивні: **-нік-** (*ogrod-nik* ‘городник’) ← *ogród* (SSJP, 149), **-ист-** / **-yst-** (*gimnazj-al-ist-a* ‘гімназіст’) ← *gimnazjum* (SSJP, 66), *seminarz-yst-a* ‘семинарист’) ← *seminarium* (SSJP, 223), **-арз-** (*kuch-arz* ‘кухар’) ← *kuchnia* (SSJP, 107), **-(ow)ієс-** (*cyrk-owiec* ‘циркач’) ← *cyrk* (SSJP, 43);

– малопродуктивні: **-аріusz-** (*parlament-ariusz* ‘парламентер’) ← *parlament* (SSJP, 161), **-usz-** (*provincj-usz* ‘провінціал’) ← *provincia* (SSJP, 184), **-єр-** (*bank-ier* ‘банкір’) ← *bank* (SSJP, 20);

– непродуктивні: **-Ø-** (*kompan-Ø* ‘компаньйон’) ← *kompania* (SSJP, 103), **-ор-** (*gwiazd-or* ‘хвастун’) ← *dwiazda* (SSJP, 69).

В англійській мові відлокативні агентивні іменники утворюються за допомогою продуктивних суфіксів **-єр-** (*garden-єр* ‘городник’) ← *garden* (CD, 94), *bank-єр* ‘банкір’) ← *bank* (CD, 39), *cash-єр* ‘касір’) ← *cash* (CD, 47), **-ист-** (*pharmac-ist* ‘фармацевт’) ← *pharmacy* (CD, 342), відоб’єктна мотивація, *cult-ist* ← *cult* (CD, 58) та малопродуктивних **-арі-** (*parliament-арі* ‘депутат’) ← *parliament* (CD, 1138), **-он-** (*compani-on* ‘компаньйон’) ← *company* (CD, 58), **-аріан-** (*parliament-аріан* ‘парламентер’) ← *parliament* (CD, 329) *libr-аріан* ‘бібліотекар’) ← *library* (CD, 793), **-ал-** (*provinci-al* ‘провінціал’) ← *province* (CD, 1205), **-ан-** (*seminari-an* ‘семинарист’) ← *seminary* (CD, 1536), *sectari-an* ‘сектант’) ← *sectary* (CD, 1522).

Зіставляючи відлокативні агентиви в досліджуваних мовах, зазначаємо, що переважає група слів з різними основами та різними суфіксами. Тому переважна більшість відлокативних назв діячів утворюється за допомогою відмінних суфіксів в українській, польській та англійській мовах. Як вже зазначалося, порівнювані деривати відрізняються способом творення: якщо словотвірна пара *law-nik* ← *lawa* (SPR, 210) в польській утворена за місцем виконуваної дії (дослівно ‘той що сидить на лаві’), то в українській подібна номінація не утворюється (таку людину називають *zasidá-mєль* (← *zasidá-tи* (СУМ, 111). Аналогічно в українській *mєль-ник* (← *молóти* (КГС, 530) – людина, що займається перемелюванням, тому твірною базою є дієслово, а не іменник, на відміну від агентива *mlyn-arz* ← *mlyn* (SPR, 231) в польській мові.

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

BUILDING STUDENTS' COMPETENCE IN SPEAKING A FOREIGN LANGUAGE

Student's competence in speaking English or any other foreign language is one of the key features what outlines a student on the labour market today. It gives students more opportunities and help them to develop themselves.

Nowadays a lot of the recent studies have focused on competence approach of teaching and learning English. The strategies of a way how communicative skills and speaking skills can be developed are becoming more and more topical in the modern world, despite methods of teaching English have switched its orientation from communicative technologies to competence approach. It is known that in modern educational institutions there is a problem of emphasizing on students' ability to maintain a conversation rather than to do grammar exercise or to read a professionally-oriented text.

The most valuable result of learning English is the ability to speak English expressing your points of view in everyday and professional situations. The ability to speak a foreign language can provide a person with a lot of opportunities and benefits in modern life. Speaking is also a vital element of the language learning process.

Effective instructions teach students of different specialties speaking strategies like using minimal responses, recognizing scripts, and using language to talk about language. These speaking strategies help expand students' knowledge of the language and their confidence in using it. We outlined such instructors to help students learn to speak so that the students can use speaking to learn. Live communication is a key area, which can greatly improve students' confidence in speaking English. That's why we grouped the most important means and strategies what can make the favourable impact on students' competence in speaking:

1. Implementation of a vocational training. The aim of vocational training involves professional-oriented communicative competence that will allow them to use a foreign language during their professional activity.
2. Recognizing scripts. Greetings, apologies, compliments, invitations, and other functions
3. Use small groups in discussion and debates instead of whole-class discussion: large groups can make participation difficult.

Using case situation and learning professional vocabulary to extend student's potential in speaking. They should have such features as professional development, the bases of business communication during presentations, negotiations, telephone conversations, meetings.

4. Role-playing activities and games. Many speaking tasks (role-play, discussions, debate, problem-solving etc.) are intrinsically enjoyable in themselves and if planned carefully (by the teacher) and completed successfully (by the students) contribute to increasing their self-esteem.

5. Using strategy «Listen to speak». Audition, listening to the music, records of the dialogs, watching movies with further discussion are very important forms of activity for speaking abilities development.

6. Encouraging communication outside the class. General educational process should be based not only on the classes activities but also on the autonomous work of students. So we will discuss the most efficient activities what can help us with it.

7. Discussions the professionally-oriented topics, situations and articles to rise students' interest for discussion.

8. Using Multimedia and Modern Technologies, Apps to simplify students way of learning new words and extending their vocabulary.

The most important purpose in education professionals of non-philological department is communication in their professional sphere so the tasks and activities for such professional teaching should be absolutely necessarily for effective communication in the professional sphere, available for students and increase the level of general preparation of the students. So, first of all we should develop their abilities to communicate on such topics what can be useful for their everyday life and professional activity.

УДК [378.015.31:159.9.018.2]:811.111

Гришкова Р. О.,

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

ПЕРСПЕКТИВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Ідея запровадження дуальної освіти в Україні, оприлюднена Міносвіти і науки в 2018 році, знайшла підтримку в наукових колах, вищих закладах освіти та в суспільстві в цілому. Дуальна освіта (від латинсь-

кого слова «dualis» – подвійний) – це вид освіти, при якій поєднується навчання осіб у закладах освіти з навчанням на робочих місцях на підприємствах та організаціях для набуття певної кваліфікації. Поширення цієї ідеї викликано необхідністю реагувати на вимоги часу, змінами у свідомості молодих людей, переоцінкою ставлення громадськості до рівня освіченості та професійної підготовки молоді. Цінності, що сповідувалися ще на початку нашого століття, відійшли в минуле, поступившись місцем сучасним вимогам до освіченості людини. В умовах незалежної держави виросло нове покоління української молоді, менталітет якої значно відрізняється від світосприйняття попередніх поколінь. Нинішні студенти позбавлені комплексу меншовартості, яким страждали їхні однолітки ще років п'ятнадцять тому, налаштовані на отримання якісної освіти, вірять у можливість самореалізації в майбутньому професійному житті. Спілкуючись з однолітками з інших країн через Інтернет та в соціальних мережах, маючи змогу порівняти власні перспективи з намірами і пріоритетами молодих людей з інших країн, українські студенти стверджуються в бажанні бути корисними своїй вітчизні, принести користь своєму народові, самореалізуватись в Україні. Бажанням студентів мають відповідати позитивні зміни в системі вищої професійної освіти.

Останнім часом було зроблено багато кроків на шляху до удосконалення системи освіти: прийнято Закони України «Про освіту» (2014 р.) та «Про вищу освіту» (2017 р.), затверджено концепцію Нової української школи (2016 р.), створено Національну агенцію контролю якості освіти (2018 р.) тощо.

Проблемою оптимізації освітнього процесу опікувались вітчизняні вчені та педагоги І. Зязюн, В. Луговий, В. Кремінь, Н. Ничкало, О. Пошетун, С. Сисоєва та ін. Так, І. Зязюн відстоював думку щодо підготовки студентів педуніверситетів з «подвійною» спеціалізацією: наприклад, учитель математики додатково мав би отримати кваліфікацію бухгалтера, щоб поєднувати роботу в школі та в сільраді, якщо не вистачатиме годин на ставку за основним місцем роботи. Вчитель-мовник міг би працювати з документообігом, якби йому забракло годин у школі тощо. Це допомогло б уникнути закриття малокомплектних шкіл у сільській місцевості, де школа є осередком життя всього села. Зараз ми розглядаємо цю пропозицію академіка І. Зязюна як крок до оптимізації освітнього процесу.

Ініціатива ж Міносвіти і науки України полягає в тому, щоб поєднати навчання в стінах університету з практичною діяльністю студентів-старшокурсників на виробництві, на фірмах та в офісах, які відповідають профілю навчання та спеціалізації студентів кожного факультету. В умовах існуючої застарілої лекційно-семінарської системи навчання, відтворювальної педагогіки та «масовізації» (*термін С. Квіта*)

вищої освіти викладачеві досить складно подолати упередженість щодо модернізації освітнього процесу у ВЗО. 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 непрофільюючих 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, відмітимо, 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.

Запровадження дуальної освіти в українських закладах вищої освіти вимагає значного часу для узгодження навчальних планів, синхронізації діяльності університету з роботою профільних підприємств, фірм та офісів, і, перш за все, отримання згоди підприємств та фірм на співпрацю з університетами. Наразі бізнес структури в нашій країні звикли отримувати готових фахівців з університетською освітою, не докладаючи жодних зусиль і не витрачаючи коштів для їх підготовки. Зважаючи на закордонний досвід, ситуація має змінитись на користь дуалізації освіти, якщо Україна налаштована на входження до європейського простору вищої освіти.

378. 016:811.111'24]=111

Гриженко Г. Ю.,

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

ASPECTS OF TEACHING ENGLISH WITHIN GLOBALIZATION ERA

Globalization has resulted in accelerating of all the processes and creating new challenges to the educational system. Knowledge and skills in any field

become outdated very fast and have to be updated regularly. Modern society requires a flexible educational environment which is able to support technical progress, provide new career opportunities and ability to study quickly and relevantly react on any changes. Modern education has a great task to work out a mechanism of preparing students able to compete in the world markets as self-confident, productive and successful members of society. We can watch the process of Ukrainian students and young specialists attempts to become such players on the global arena. It doesn't mean that Ukrainian education has to prepare professionals for the global community only. First of all we should take care of supplying our country with competent and flexible workers, ready to constantly study and able to constantly change approach to and methods of work.

Modern teachers realise that without developing sense of self-esteem, ability for goal setting, leadership skills and creative and critical thinking it is impossible to reach such aims as mentioned. It is known that the modern system of education in the field of learning foreign languages is based on personally oriented paradigm and demonstrates many ways of development – personally oriented, communicatively cognitive, intercultural and competence approaches. Personally oriented language learning paradigm of educational system focuses attention on the cognitive activity, individual students' development, flexible and intellectual possibilities and skills using such technologies as interactive, communicative, multimedia, informational and others.

Modern way of educating should include active learning which encourages students to study through reading, writing, talking, listening, and contemplating. There is a growing trend to encourage students to take a more active part in their own education. According to Bonewill C. and Eison J. the more active and engaged students are in learning process the more they become capable of analysing and evaluating information by themselves, becoming independent thinkers and lifetime self-instructors.

As Arthur Chickering and Zelda Gamson point out in 'Seven Principles for Good Practice' students do not learn much by simply being in class and listening to the teacher, they need to talk about what they are learning, write about it in everyday life. Students shouldn't be passive consumers of existing ideas and information, they should become active partners and create their own knowledge. For example, when the students of the second year of History department try to make their own blogs connected with their professional topics, they learn to choose the relevant information themselves, try to make it brief and catching, study creative writing. Especially active they were during the President lecture company when each of them heard a mass of contradictory facts, information that needed to be checked and thought over. Each student had his or her own opinion which they were eager to express but had no proper opportunity to express their point of view. Classroom blogging

gave them such a platform. Incorporating blogs in the process of education provides active learning features. The exercise of writing a blog encourages students to expand their own ideas and thoughts. A classroom blog provides students with the opportunity to form an interactive community. The focus is on learning and sharing information. Blogs also motivate students to become 'experts' on a topic and share their knowledge with others. Blogs are interactive because readers can respond to or even start a discussion. Using a blog involves some of the most essential techniques of collecting information and creative generating and summarizing ideas and, mostly important, improve their research skills and ability to be more analytical and critical. The main demands of modern society that young professionals come across are the ability and desire to create some new product which can be competitive enough, to be able to find the new ways of deciding some professional problems creatively, capability to put into practice new ideas and foresee the desired result of activity. It means that one more important feature that should be developed in students is creativity. The study of scientific literature dedicated to the phenomenon of creativity shows that scientists (V. Antonishina, J. P. Guilford, E. P. Torrance, J. S. Feldhusen, V. Frytsiuk and the others) do not present the unambiguous definition of creativity, its structure, components and criteria. But they all have the same idea about such necessary components of creativity as competence, ability to think creatively and motivation. Possessing them makes it possible to create something new, generate new ideas that nobody had before, find opportunities to use the new ideas in professional activity. English teachers should use every possibility to stimulate such creative environment of learning that can lead to developing creative thinking and ability to generate new ideas. One more important requirement of modern educational process is developing critical thinking which gives students ability to think independently, to revise the evident, to plan the activity beforehand and at the same time to be flexible enough to change the plan if necessary. This process is called metacognitive monitoring – self-evaluating of your own thinking process, your own actions observation and being ready to correct mistakes and find compromise solutions. A person who thinks critically forms an adequate point of view on the environment, can use alternative thinking, is able to prove his or her opinion. Critical thinking helps to identify the problem and find non-trivial decisions. Modern society needs such professionals who are able to be independent and tolerant to other views at the same time. Forming such a mentality must be in the focus of every teacher irrespective of the subject they teach because modern market demands personalities with their own fresh ideas, ready for self-development and gaining new knowledge.

Дідора В. Р.,
*викладач кафедри англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ПИСЕМНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ (НА МАТЕРІАЛІ РОБОТИ З ЕСЕ)

Професійно орієнтована англомовна комунікативна компетенція є основним компонентом професійної діяльності студентів. Писемна комунікативна компетенція підсумовує всі складові іншомовної комунікативної компетентності в єдине ціле.

Основними психолінгвістичними поняття, на які акцентується увага при вивченні англомовної писемної компетенції, є: мотивація, увага, увага, пам'ять та мислення, які задіюються під час виконання трьох фаз мовленнєвої діяльності: спонукально-мотиваційної, орієнтовно-дослідницької та виконавчої.

У методиці навчання іншомовного писемного мовлення існує декілька підходів до оволодіння вміннями створювати писемний текст, серед них комунікативний, професійно орієнтований та компетентнісний.

Для формування англомовної писемної компетенції виокремлено принцип домінуючої ролі вправ та диференційованого підходу до навчання різних видів мовленнєвої діяльності, принцип комунікативно-особистісної організації навчальної діяльності та принцип циклічності побудови навчального процесу, який пов'язаний з принципом систематичності та послідовності.

У типовій програмі з англійської мови для професійного спілкування «English for specific purposes» перераховані критерії оцінювання рівня володіння іноземною мовою та письмового мовлення зокрема. Серед них виокремлюють: зміст, точність, лексичний і граматичний діапазон, організація зв'язності тексту, реєстр і формат.

Написання есе є базою для формування навичок створювати письмові тексти для професійних комунікативних цілей. Мета створення есе – побачити самостійне бачення студентом проблеми, питання, теми на підставі опрацьованого матеріалу та аргументів, у відповідності до обраного підходу, стилю тощо.

Есе складається з трьох основних частин: вступу (Introductory Paragraph), основної частини (Body) та висновку (Concluding Paragraph), дотримання яких є обов'язковим. Обрано класифікацію з 5 типів есе: expository; descriptive; narrative; compare-&-contrast; persuasive/argumentative.

Основні три етапи написання есе: prewriting, writing і postwriting. Першим етапом можна вважати цілеспрямоване розширення словникового запасу. Другим етапом є детальне вивчення зразків писемного мовлення на різні теми і написання власного висловлювання наприкінці цього етапу. Третім етапом є корегування написаного тексту.

Відповідно до теорії поетапного формування розумових дій розглядаємо три етапи навчання студентів-журналістів англомовного писемного спілкування, які базуються на трьох основних етапах написання есе. У зв'язку з чим було розроблено три групи вправ, які відповідають цим етапам.

Розроблена система вправ заснована на лінгводидактичній основі вивчення англійської письмової мови, що базується на професійно орієнтованому принципі. Вибір методів навчання залежить від мети і типу уроку, рівня знань, умінь і здібностей учнів.

УДК 378.147+376.68+371.322

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

ESP STUDENTS' LEARNING PREFERENCES

There are continuous attempts of improvements, new approaches and insights in the sphere of English for Specific Purposes (ESP). Despite a number of various theoretical perspectives to teaching ESP, many real practitioners still lack a realistic comprehensive and cohesive approach that could be suited to multiple learning environments.

One of the most considerable challenges of ESP is definitely the difficulty that teachers frequently face when they have to teach something that they personally have little expertise in, for instance, IT or engineering. This holds especially true if they choose the content-based approach.

Another problem in this field is the lack of correlation between the content or approaches that teachers choose for their classes and learners' expectations from them. Teachers oftentimes are faced with their students' reluctance to embrace certain instructional activities in the classroom. This happens because the majority of students have their own preferences about what the class should be like and what they should be engaged in. Some students aim to be continuously involved in a free conversation that allows them to express their point of view. Thus, this group of students gravitates

towards communication approach. Other students, however, prefer a deliberate focus on grammar acquisition or enhancing their reading or listening skills. Therefore, the teacher obviously should take into account these learners' preferences while opting for certain instructional materials for their ESP classes.

It is a relatively new concept that students are regarded as participants of decision-making process in the choice of forms of learning and the content. Until quite recently students and teachers had quite rigidly outlined roles that any cooperation in this sphere was not all possible. Students were perceived as acquirers of knowledge while teachers were considered as transmitters of knowledge. It is needless to say that in many countries with collectivist cultures this still remains true.

According to the most recent research the most effective classroom activities that ESP students find relevant and useful are role plays, talking and listening to other students, learning about culture, language games, authentic songs, learning conversations by heart, communicating with native speakers invited to a class, etc.

Taking into account students' needs and preferences will inevitably enhance their learning motivation. Therefore, a negotiation with students in terms of content and approach choice seems a reasonable suggestion and should be widely implemented into ESP classrooms.

УДК 811'243:316. 77]:796-051

Димова І. В.,

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

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕНСИВНОЇ МЕТОДИКИ ДЛЯ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЯХ

У сучасному світі наявні причини й умови іншомовного спілкування, оскільки іноземна мова виступає одним із головних засобів отримання, пізнання й накопичення нової інформації, що, відповідно, визначило ще раніше необхідність володіння всіма видами мовленнєвої діяльності: говорінням і аудіюванням, а також читанням і письмом.

Володіння іноземною мовою є один з основних механізмів реалізації процесів інтеграції України у європейський та світовий науковий, освіт-

ній та культурний простір. Зростання ролі вивчення іноземних мов пояснюється реформуванням системи освіти в Україні у рамках її участі у Болонському процесі, що висуває нові вимоги щодо вивчення іноземних мов. Так, за рекомендаціями Комітету Ради Європи з питань освіти випускники вищих немовних навчальних закладів (ВНЗ) мають володіти професійно-орієнтованими іншомовними навичками і вмінням в усіх видах мовленнєвої компетенції, рівень сформованості яких визначається на основі освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця.

Сугестопедичний напрям у педагогіці з'явився у зв'язку зі спробою болгарського лікаря психотерапевта Георгія Лозанова використовувати сугестію як засіб активізації резервних психічних можливостей особистості у навчальному процесі, зокрема при навчанні іноземним мовам. Сугестія – це засіб комунікативного впливу на людину в будь-якому стані, що створює умови для активізації резервних можливостей особистості.

Основні положення сугестопедії зводяться до наступного:

- навчання повинно бути радісним і ненапруженим;
- його слід здійснювати як на свідомому, так і на підсвідомому рівнях;
- в навчанні слід використовувати зазвичай незадіяні резерви свідомості з метою підвищення результативності.

Головним завданням інтенсивного методу навчання іноземної мови є опанувати, в умовах жорсткого ліміту часу, іноземну мову як засіб спілкування і засіб пізнання, виробити вміння і навички розуміння усного мовлення іноземною мовою в нормальному (природному) або близькому до нормального темпі при практично необмеженій побутовій, суспільно-політичній та загальнонауковій тематиці.

Сугестопедична технологія може наповнити новим змістом методи, що з'явилися останнім часом як моделі навчання іноземних мов.

Розробка інтенсивного методу відкриває перспективи для розвитку в таких аспектах:

- зміщення параметрів навчання з кількісних на якісні;
- навчання всім видам мовної діяльності за допомогою сугестопедичної технології;
- перегляд співвідношення між домашнім та аудиторним навантаженням студентів на користь останньої;
- вибудовування нового характеру взаємодії викладача й студента, а також студентів між собою.

Диндаренко О. А.,
*старший викладач кафедри англійської мови
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ НОВІТНІХ ФОРМ ГРИ ПРИ НАВЧАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЮРИСТІВ

Здійснюючи підготовку майбутніх фахівців, необхідно розвивати в них навички використання іншомовної професійної й наукової лексики, навчати їх спілкування в контексті спеціальності, особливо з допомогою інтернет-ресурсів та новітніх технологій навчання. Треба враховувати, що існує тенденція збільшення співвідношення кількості годин самостійної роботи студентів з АМ до аудиторної, в тому числі і юридичної спеціальності. І саме Інтернет як унікальне середовище для навчання іноземних мов є дуже багатим джерелом навчальних ресурсів. 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. 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. Найголовнішим у використанні комп'ютерних ігор на заняттях з іноземної мови є те, що студенти повинні бути забезпечені таким завданням, яке має мовну практику. У протилежному випадку вони будуть просто грати у гру. Перед заняттям з використанням комп'ютерної гри викладачу необхідно окреслити навчальні цілі та з'ясувати, яка частина гри або її рівень найкраще відповідає окресленим цілям. Як правило, викладачі іноземної мови, які використовували комп'ютерні ігри на своїх заняттях, радять брати ігри-пазли, оскільки вони вимагають від гравців знаходити рішення, використовуючи логіку чи дослідження, що дозволяє робити прогрес у грі. Можна також обирати ігри, засновані на спостереженнях, де потрібно знайти сховані предмети, а також квест-ігри типу «виберись з кімнати». Грем Стенлі рекомендує скористатися покроковим керівництвом до обраних вами ігор, яке зазвичай має багатий вокабуляр. Викладач може використати цю інформацію в якості тексту на аудіювання, який він зачитає в аудиторії, або той самий текст можна роздати студентам. У цьому випадку вони самостійно читають текст і потім виконують інструкції. В обох випадках керівництво потрібно попередньо адаптувати до рівня своїх студентів. Таким чином, див-

лячись на те, чи правильно студенти виконують завдання у грі, можна одразу з'ясувати, чи зрозуміли вони інструкції викладача. Ще один варіант опрацювання цієї інформації – розмістити її на дошці чи на столі викладача, студентів організувати для роботи в парах або в невеликих групах – один студент з пари або групи повинен підійти до дошки, прочитати інструкції, повернутися на місце і передати ці інструкції своїм одногрупникам. Якщо в аудиторії є інтерактивна дошка, на екран можна вивести гру, ціллю якої є знайти сховані предмети. Спочатку зі студентами необхідно опрацювати нову лексику, яка може їм знадобитися, а потім під час гри викладач може задавати питання, які стосуються опису схованого предмета або його місця розташування. Якщо доступу до комп'ютерного класу й Інтернету немає, можна використати комп'ютерні ігри заочно. Зазначається, що сила ігор у навчальних цілях полягає не тільки в самих іграх (тобто вивченні мови під час гри), але скоріше в контексті та заходах, які пов'язані з ними певним чином або є їх продовженням. Можна підготувати рекламне оголошення на сайт знайомств від імені якогось персонажу відомої комп'ютерної гри і попросити студентів здогадатися, про кого йде мова. Потім студенти в парах повинні написати свої оголошення від імені відомих героїв, використовуючи вокабуляр для опису зовнішності і характеристики особи. Після цього вони зачитують свої оголошення решті групи, що повинна здогадатися, який персонаж мається на увазі. У підсумку можна попросити кожного студента написати лист-відповідь на будь-яке зачитане оголошення від імені іншого комп'ютерного героя або дати це як домашнє завдання. Крім того, можна попросити студентів зіграти у вибрану вами гру вдома і на наступне заняття підготувати їм питання з фактичними помилками про події, висвітлені у грі. Студенти діляться на дві групи, і кожна група по черзі відповідає на запитання викладача, за кожен правильну відповідь групі нараховуються бали. Потім кожна група повинна скласти свої запитання про гру і задавати їх іншій групі. Після цього підраховуються бали і обирається група-переможець. Наприкінці студентів можна попросити написати невелику розповідь про гру, використовуючи задані питання. Існують й інші варіанти використання комп'ютерних ігор для вивчення англійської мови. В якості самостійного завдання для студентів можна попросити їх проаналізувати та описати героїв або сюжет їх улюблених ігор; обговорити окремі скріншоти гри; попросити їх письмово описати й пояснити вибрані варіанти проходження того або іншого рівня гри; поспілкуватися у чаті з іншими фанами гри, а потім зробити роздруківку, проаналізувати лексичні та граматичні одиниці, використані під час спілкування; створити свій веб-сайт, щоб допомогти вивчаючим англійську мову зіграти у гру. Звісно, необхідно розуміти, що занят-

тя з використанням комп'ютерних ігор не можуть повністю замінити традиційні заняття з англійської мови. Тим не менш, вони можуть суттєво допомогти у залученні до занять всіх студентів групи, навіть тих, у яких рівень володіння англійською мовою досить низький, а також сприяти появі усвідомленої позитивної мотивації до подальшого вивчення англійської мови. Саме комп'ютерні ігри можуть допомогти вивчити найбільш складну лексику за темами. Використання комп'ютерних ігор сприяє розвитку потреб у спілкуванні студентів англійською мовою, їх прагненням до набуття знань і практичних навичок, підвищенню рівня мотивації до вивчення іноземної мови (англійської).

УДК 378.147-057.875:811.161.2

Денищич Т. А.,
*канд. пед. наук, доцент кафедри української філології,
теорії та історії літератури
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ СТРАТЕГІЇ ЯК ОСНОВНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

Сучасне осмислення проблеми мовної освіти та шляхів її реалізації потребує формування фахівців з високим рівнем сформованості комунікативної компетентності, здатних до спілкування в усіх сферах суспільного життя. Формувати таку особистість, щоб досконало володіла літературною мовою і творчо нею послуговувалася як органічним засобом самоствердження та самовираження, покликана вся система освіти, зокрема основна її ланка – вища школа.

Проте процес навчання передбачає використання поняття дидактична стратегія, яка в сучасній науці тлумачиться як система керівництва та управління в їхніх головних та загальних напрямках, виходячи з цілей та завдань навчання. На основі теорії навчання дидактична стратегія визначає порядок здійснення всіх завдань у взаємозв'язку засобів, форм, методів навчання, наукової роботи викладачів і студентів. До дидактичної стратегії включено: організацію і формування навчального процесу, побудову системи (програми) передбачуваного перебігу навчання, постановку конкретних навчальних та наукових завдань і очікування їх рішень. Стратегія, таким чином, виступає засобом управління, необхідним викладачеві для ефективного забезпечення навчального процесу.

З огляду на викладене можемо стверджувати, що лінгводидактичні стратегії навчання передбачають застосування технологічного підходу до навчання, який забезпечує цілісність та системність діалогічного мовлення студентів, що спирається на результат навчання – компетентний рівень володіння вміннями й навичками, а залежно від цього визначає зміст навчання, його організацію, адекватний вибір системи методів, прийомів і засобів навчання.

Розробка стратегій навчання діалогічного мовлення студентів гуманітарного профілю передбачає, що цілеспрямована робота з формування професійного діалогічного мовлення студентів стане результативною, якщо:

- здійснювати навчання української мови (за професійним спрямуванням) на комунікативно-діяльнісній основі з урахуванням риторичних засад;

- забезпечувати адекватність форм, методів і засобів навчання індивідуальним особливостям студентів, змісту навчання з метою вдосконалення їхніх умінь самореалізовуватися через інтеракцію;

- систематично працювати над розширенням лексичного професійного мінімуму студентів і збагаченням їхнього усного діалогічного мовлення шляхом використання інтерактивних методів;

- спиратися на розроблену систему вправ та завдань, зміст яких пов'язаний зі специфікою обраного фаху;

- моделювати професійно орієнтовані мовленнєві ситуації з урахуванням дидактичного й комунікативного потенціалу мовних одиниць.

Крім того, важливе місце в навчанні повинно бути відведено самостійній роботі студентів, що забезпечувала б ознайомлення з комунікативно значущими темами, які мають вплив на формування професійного мовлення.

Основні навчальними завдання, які забезпечать удосконалення діалогічного мовлення студентів можемо визначити такі: створення комплексу завдань і вправ, які найбільше сприятимуть формуванню діалогічного мовлення студентів; пошук ефективних шляхів удосконалення усного мовлення майбутніх фахівців; перевірка ефективності застосування в навчальному процесі нових педагогічних технологій (інтерактивні імітаційні методи навчання, інноваційні форми й методи навчання), що забезпечуватимуть реалізацію дослідного навчання.

Навчання професійного діалогічного мовлення студентів потрібно здійснювати з урахуванням таких напрямів мовної підготовки студентів: оволодіння системою теоретичних знань сучасної лінгвістичної науки, передусім відомостей з риторики, стилістики, культури мов-

лення, комунікативної лінгвістики, теорії мовленнєвої комунікації; формування умінь і навичок, необхідних студентам для побудови діалогічного мовлення, його використання у професійній роботі; удосконалення мовленнєвих якостей у процесі ділового спілкування.

Організація навчальної діяльності студентів неможлива без змістовного дидактичного забезпечення. З огляду на це такий дидактичний матеріал повинен містити експліцитну та імпліцитну професіоналізацію, допомагати студентам оволодіти професійним мовленням, відповідати меті й завданням дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)».

Зважаючи на викладене, у розробці лінгводидактичних стратегій навчання діалогічного мовлення студентів, потрібно враховувати таке:

- провідним підходом визначити технологічний з урахуванням комунікативно-діяльнісного та функційно-стилістичного підходів до вивчення української мови;

- спиратися на випереджувальний розвитку усного професійного мовлення;

- урахувувати комунікативні потреби студентів, що зумовлює роботу над комунікативно значущими для студентів жанрами наукового, розмовного й офіційно-ділового стилів;

- комплексної роботи над рецептивними й продуктивними видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням та говорінням);

- застосовувати у процесі формування діалогічних умінь і навичок інтерактивні методи і прийоми навчання.

Отже, можна зробити висновок, що лінгводидактична стратегія розглядається як система керівництва й управління в навчанні діалогічного мовлення та спирається на загальнодидактичні основи навчання української мови у виші.

УДК 378.147.091.33:811.111

Колодій Н. В.,

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

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК НЕВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У МАЙБУТНІХ ІТ ФАХІВЦІВ ПІД ЧАС ПРЕЗЕНТАЦІЙ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Розширення міжнародної співпраці та євроінтеграція обумовлюють потребу сучасного суспільства у людях ініціативних, які володіють

комунікативними вміннями і здатні до самореалізації у житті та професії. Сучасний фахівець має реагувати на постійні соціальні зміни, а не залежати від набору вмінь і знань, здобутих під час навчання у ВНЗ. На світовому ринку праці акцент робиться на вміннях, які дозволяють вправно поводитись з інформацією – презентаційних уміннях. Техніка презентації – важлива комунікативна навичка, якої треба спеціально навчатись, адже створення і проведення презентацій (як рідною так і іноземними мовами) є професійним обов'язком численних спеціальностей сучасного ринку праці, а для майбутніх представників ІТ індустрії вміння вести презентацію англійською мовою особливо актуальне. Це вимагає не тільки знання мови, але й уміння правильно відібрати, обробити та подати інформацію, адаптувати її до конкретної аудиторії, враховуючи її професійні, гендерні і культурні особливості та можливі міжкультурні розбіжності в сприйнятті інформації. Принципово важливим є володіння прийомами невербальної комунікації.

На сьогоднішній день вивчені складові невербального компонента комунікації: лицьова експресія, жестикуляція, кінесика, проксемика, акустика мовлення та голосу, пози. Дослідження також довели можливість усвідомленого контролю особистістю власної невербальної поведінки. Н. П. Волкова наводить дані психологів, згідно яких 60–80 % комунікації відбувається з використанням невербальних засобів; значущість у спілкуванні міміки, жестів становить 55 %, інтонації – 38 %, слів – 7 %; більше 90 % інформації у перші секунди спілкування передається невербальними засобами. Кротік Н. Л. підкреслює важливість навчання невербального спілкування на заняттях з англійської мови у вищих навчальних закладах немовних спеціальностей. С. Б. Моркотун детально вивчає вербальні та невербальні засоби комунікації презентатора. Але власне необхідність і методи навчання невербальній комунікації під час презентацій (тренінгів, диспутів) англійською мовою в рамках курсу професійної англійської мови для певних спеціальностей ще мало досліджені.

Обґрунтування необхідності навчання ефективному використанню невербальних засобів під час презентацій у курсі професійної англійської мови для студентів ІТ спеціальностей, адже дуже часто студенти під мультимедійною презентацією розуміють логічно пов'язану послідовність слайдів, об'єднану однією тематикою і загальним принципом оформлення і концентруються на створенні слайдів, забуваючи про сам виступ перед аудиторією, важливість ефективної, професійної і навіть деякою мірою артистичної подачі матеріалу. На факультетах комп'ютерних наук під час викладання курсу професійної іноземної мови в рамках теми «Мистецтво презентації», підтеми «Невербальні

засоби комунікації презентатора» можна почати з вивчення засобів невербальної комунікації взагалі та розвитку відповідних навичок під час виконання спеціальних вправ, а потім зосередитися на «мові тіла» під час проведення презентацій, подивившись та проаналізувавши презентації відомих особистостей ІТ індустрії, переваги і недоліки їх стилю та поведінки. Можна проаналізувати, наприклад, презентації Стіва Джобса, Білла Гейтса, Стіва Балмера, Павла Дурова, Томаса Суареза та інших. Презентації передують попередня робота зі студентами, під час виконання якої готується не тільки презентаційний матеріал, а й планується сам процес. Викладач разом зі студентами розробляє структуру презентації, план «візуальної підтримки». Непростим для учасників є планування «простору» акції, утримання інтересу до свого виступу. Слухачі активно реагують на презентатора, коли той до них звертається, активно задають питання після презентації. Обговорення презентацій дуже важливе і мотивує аудиторію до уважнішого сприйняття заходу.

Вміння ефективно та правильно використовувати вербальні і невербальні засоби комунікації під час проведення презентацій англійською або іншими іноземними мовами суттєво підвищить цінність ІТ-спеціаліста на ринку праці, тому необхідно враховувати такий аспект як невербаліка при вивченні іноземних мов.

УДК 378.14-054.6:811.161.2

Ліучова С. А.,

*в. о. викладача кафедри англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

НАВЧАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Мовленнєва компетентність – це різновид комунікативної й означає здатність людини до практичного використання знань про мову в процесі спілкування. Монологічне мовлення є усно-мовленнєвою формою спілкування, що передбачає зв'язне і неперервне висловлювання однієї особи, яке звернене до одного або декількох слухачів, співрозмовників (іноді – до самого себе).

Відповідно, компетентність у монологічному мовленні (КММ) – це здатність реалізувати усно-мовленнєву комунікацію у монологічній формі в життєво важливих для певного віку сферах і ситуаціях відповідно

до комунікативного завдання. КММ передбачає, що мовець уміє планувати, здійснювати і коригувати власну комунікативну поведінку під час породження та варіювання іншомовного мовлення у різних типах монологічних висловлювань відповідно до конкретної ситуації спілкування (контексту), мовленнєвого завдання й комунікативного наміру та згідно правил спілкування у цільовій національно-культурній спільноті.

При навчанні професійно-спрямованому монологічному мовленню розрізняють два види: підготовлене і непідготовлене. Підготовлене мовлення – висловлювання, елементи якого попередньо відробляються в надфразових єдностях, а потім репродукуються у формі повідомлення інформації. Непідготовлене мовлення – це рівень володіння мовою, при якому мовець може без підготовки, без опори на попередньо задані одиниці використовувати засвоєне раніше мовне і мовленнєвий матеріал в ситуаціях, які не мали місця в попередніх видах роботи на заняттях. Таке мовлення є спонтанним. Згідно вимог до навчання іноземним мовам у вузах, підготовлене професійне мовлення – один з етапів формування непідготовленого мовлення. Забезпечити активне володіння мовою як засобом формування і формулювання думок в галузі відповідного профілю – головна задача професійно спрямованого навчання мові на нефілологічних спеціальностях вузу.

Під час підбору вправ для формування вмінь монологічного мовлення необхідно передбачити вправи, які безпосередньо спрямовані на формування невід’ємних характеристик монологічного мовлення. Усі вправи для формування компетентності у монологічному мовленні мають відповідати певним вимогам: бути посильними за обсягом (з урахуванням поступового нарощування труднощів): мовленнєвого матеріалу, умов виконання); залучати різні види пам’яті, сприймання і мислення; бути цілеспрямованими і вмотивованими; активізувати пізнавальну і розумову діяльність студентів; містити найтипівіші життєві приклади і ситуації спілкування. Структура вправи повинна відповідати послідовності етапів моделі монологічного мовленнєвого висловлювання (мотиваційно-спонукаючий етап – виникнення мотиву передати в усній формі якусь інформацію та формулювання думок (внутрішнє мовлення); виконавчий етап – звукове оформлення думки за допомогою мовних засобів (зовнішнє висловлювання) та контрольний етап, під час якого можлива корекція помилок, що виникають у процесі зовнішнього мовлення.

Залежно від комунікативної функції монологічного мовлення розрізняють такі типи висловлювань: монолог-повідомлення, монолог-опис, монолог – міркування, монолог – розповідь. Кожен з них характеризується своєю особливістю: повідомлення – хронологічною послідовністю,

опис – фактологічною, розповідь – фабульною послідовністю. Такий характер мовлення і вимагає від студентів адекватних умінь: правильно складати одну завершену фразу, комбінувати різноструктурні фрази, трансформувати, розширювати, доповнювати вже засвоєні мовленнєві зразки згідно з цілями та умовами спілкування, вільно викладати свої думки, обговорювати факти, розкривати причинно – наслідкові зв'язки подій та явищ.

Лінгвістична характеристика усного монологічного висловлювання не можливе без ретельного вивчення її фонетичних, граматичних та лексичних аспектів. Головною метою навчання англійської мови є забезпечення активного володіння нею як засобом формування і формулювання думок в галузі повсякденного спілкування та в галузі відповідного профілю і прикладне її використання в соціальній і професійних сферах.

Для монологічного мовлення характерні односпрямованість, зв'язність, тематичність, контекстуальність, відносна неперервність, послідовність, логічність. Монолог є відносно автономним. Ситуація для монологу є відправним моментом, потім він ніби відривається від неї, формуючи власне середовище – контекст. Монологічне висловлювання, як правило, не обмежується однією фразою і триває протягом певного часу, не перериваючись, завдяки чому досягається завершеність думки. Послідовність і логічність монологічного мовлення реалізуються в розвитку ідеї основної фрази шляхом уточнення думки, доповнення до неї, пояснення, обґрунтування тощо.

Основною складовою професійно-спрямованого навчання у вузах є монологічне мовлення, оскільки саме ця форма мовлення потребує від студентів володіння знаннями по своїй професії і вміння самостійно продукувати їх, наводити свою особисту точку зору.

УДК 378.12:81'243

Остафійчук О. Д.,
викладач кафедри англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

MOTIVATION IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Knowledge and the process of studying have become a highly discussed issue all over the world. Nowadays we are greatly concerned with the question of motivation that leads to knowledge obtaining. How is it possible to generate motivation and why is it so important especially for learning English?

Foreign language learning has always been a topic for discussion. Both teachers and researchers have considered motivation as one of the key factors in foreign language teaching and learning. Motivation may vary in form and way of expressing, but it has always been a certain impetus at the beginning of acquiring a foreign language and one of the most important features on a long and tedious way of learning, plateau and success. It takes time to see what else can provide more results other than motivation to a great extent. Without sufficient motivation, students with remarkable abilities and desire to learn cannot accomplish long-term goals. Neither proper curricula nor teaching methods and techniques can ensure any achievements.

Nowadays people are arranging some meetings and conferences, sometimes some kind of exhibitions where they can show the achievements of the students and share some experience and knowledge in a particular sphere with others. Concerning the system we might adopt to the working context something about active involving people in the process of gathering, sharing, discussing and changing the situation. A learner has to have a very strong motivation as it influences his/her further learning and attitude towards the language. Students realize that being in the class and learning English and doing the tasks they can form self-expressing atmosphere, and feel that the structure and essence of the language learning is their own creation. They rule what is going on. They should take some self-directed steps to control their activities outside the class. Their participation characterizes internal motivation. External motivation is characterized by the role of the teacher who should be some kind of a significant other whose attitude towards the language, his teaching and the learners forms the students' perception of the course. There always exist dual objectives to learn for development and to keep the students being motivated.

There should be some kind of connection that leads to feedback. Students should feel free to express themselves the way they like. They can share the stories that happened to them during last weekend and so on and so forth. Speaking in public causes fear and doubts, especially if the student has to tell about his/her professional issues. It may be difficult to pay attention to every student and his/her needs, though to make progress they have to understand that speaking and communicating is the best way to step forward.

One of the ways make everybody be involved is the task of preparing some news to tell in English. It may be about international or local news. The matter of news can leave nobody indifferent. Thus, every student may be interested in being the part of the process. Teaching ESP requires special attitude as the subject is connected with the special issue matter in the field of study.

The main aspects of successful motivation: tolerance, which is not only about the way a teacher treats a students, but how a teacher make all students

respect each other in the process of learning; self-perfection and development of the students; the atmosphere of activity, and positive energy.

УДК 81'36/.373.611-115:[811.161.2:811.161.1

Погорєлова К. Ю.,
викладач кафедри англійської мови
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

РУХОМИЙ КОРЕНЕВО-СУФІКСАЛЬНИЙ АКЦЕНТНО-ДЕРИВАЦІЙНИЙ ТИП ВІДДІЄСЛІВНИХ СУФІКСАЛЬНИХ ІМЕННИКІВ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ ТА НЕРУХОМІ АКЦЕНТНО-ДЕРИВАЦІЙНІ ТИПИ В РОСІЙСЬКІЙ

Тільки акцентуація лексеми в цілому дає загальну картину рухомості або нерухомості наголосу (наприклад: *гор-á – гор-í – гор-í – гóр-у – гор-óю, (на) гор-í – гóр-о; гóр-и – гíр-Ø – гóр-ам – гóр-и – гóр-ами – (на) гóр-ах – гóр-и*). На підставі цього виводиться поняття акцентного типу.

С. Пономаренко зазначає, що у дериваційному плані рухомістю – нерухомістю наголосу характеризуються похідні повнозначні слова, тоді як у непохідних така характеристика відсутня, оскільки в сучасній мові вони не мають словотвірної бази.

Акцентно-дериваційний тип (АДТ) – це модель розміщення наголосу в процесі словотворення в межах словотвірної пари. На підставі цього можна визначити нерухомі АДТ, у яких наголос у процесі словотвірного акту не змінює свого положення, залишаючись на тій самій морфемі, та рухомі АДТ.

Визначено морфемну структуру твірного та похідного слів, місце наголосу у твірному і похідному слові як в українській, так і в російській мовах; встановлено продуктивність словотвірного типу; з'ясовано акцентно-дериваційний тип, а також виявлено подібності та відмінності в АДТ RS аналізованих словотвірних пар в українській та російській мовах.

АДТ RS – продуктивний як в українській мові, так і в російській. Якщо в українській мові рухомий коренево-суфіксальний акцентно-дериваційний тип, то в російській потенційно словотвірні пари можуть функціонувати з нерухомими АДТ (АДТ R, АДТ S, АДТ F).

Віддієслівні суфіксальні іменники, утворені за допомогою формант **-тель-** в українській та російській мовах становлять продуктивний словотвірний тип:

укр. *міслити* (ОС, 333; УЛВН, 330; СУОС, 346) → *мислітель* (ОС, 333; УЛВН, 330; СУОС, 346) рос. *мыслить* (ОСРЯ, 263; СУРЯ, 241) → *мыслитель* (ОСРЯ, 263; СУРЯ, 241).

Більшість двоскладних іменників мають наголошений суфікс. Віддієслівні іменники з суфіксом **-ок-** зазвичай походять від безпрефіксних дієслів недоконаного виду. Слова, що містять первинне його значення «предмет, за допомогою якого виконується дія; результат дії» – малопродуктивні в українській та російській мовах, продуктивне значення цього суфікса – «дія, що складається з окремих повторюваних актив, і має значення одноразової дії»: укр. *вітися* (ОС, 95; УЛВН, 90; СУОС, 84) → *вітók* (ОС, 95; УЛВН, 90; СУОС, 84) рос. *вітсья* (ОСРЯ, 67; СУРЯ, 76; ОЭСРЯ, 54) → *вітók* (ОСРЯ, 67; СУРЯ, 76).

У дієслові *совати* наголос ще на праслов'янському ґрунті зазнав переміщення з кореня на суфікс **-а-**. В українській мові цей процес не відбувся, тому корінь залишився.

Баритоновані іменники на **-аць** з кореневим наголосом у пізньопраслов'янський період зазнали акцентного впливу окситонованих іменників з тим самим суфіксом, і цей вплив продовжувався на ґрунті слов'янських мов... набули суфіксальної акцентуації, а флексійної – під час словозміни.

Дієслово *сіяти* в українській мові вживається з суфіксом **-ач-** (у слові *сівач*: суфікс **-ач**, **-в-** – інтерфікс), а в російській мові функціонує з суфіксом **-тель**: укр. *сіяти* (ОС, 526; УЛВН, 603; СУОС, 651) → *сіва́ч* (ОС, 524; УЛВН, 601; СУОС, 650) – АДТ RS укр. *сіяти* (ОС, 526; УЛВН, 603; СУОС, 651) → *сія́ч* (ОС, 526; УЛВН, 603; СУОС, 651) – АДТ RS рос. *се́ять* (ОСРЯ, 515; СУРЯ, 390) → *се́ятель* (ОСРЯ, 515; СУРЯ, 390; ОЭСРЯ, 261) – АДТ R.

Зазвичай двоскладові лексеми із суфіксом **-ець** / **-ец-** мають суфіксальне наголошення.

Коренево-суфіксальний акцентно-дериваційний тип нараховує 18 проаналізованих словотвірних пар в українській та російській мовах. З АДТ RS в українській і російській мовах всього 14 (77,8 %) словотвірних пар. З АДТ RS в українській мові й рухомими АДТ у російській вибірка складає 4 словотвірні пари в обох мовах (22,2 %).

МІЖПРЕДМЕТНА КООРДИНАЦІЯ У НАВЧАННІ ПРОФЕСІЙНИХ ДИСЦИПЛІН ТА ДИСЦИПЛІН ЗАГАЛЬНОГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ

Через взаємозв'язок навчальних дисциплін на засадах міжпредметної координації маємо можливість підготувати майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в багатонаціональному середовищі. Розуміння терміна «координація» та його роль з розвитком науки змінювались. У філософському енциклопедичному словнику під терміном «координація» розуміють узгодження, сполучення, упорядкування, у відповідності до дій, понять, складових частин чого-небудь. Координація в контексті управління навчальним процесом – це узгодження навчальних програм за суміжними дисциплінами з огляду на спільність трактування досліджуваних понять, явищ, процесів і часу їхнього вивчення, тобто ретельно розроблений взаємозв'язок навчальних предметів, що сприяє інтеграції знань. Проблеми координації міжпредметних зв'язків в основному розглядають питання інтегрованого навчання, зокрема розширення міжкультурних знань і розвиток вмінь професійної взаємодії.

Інтеграція (лат. *integratio* – відновлення, поповнення, від *integer* – цілий) – процес зближення і зв'язку наук, що відбувається разом з процесами їх диференціації. У Педагогічному словнику за редакцією М. Ярмаченка це поняття визначається як «процес і результат створення нерозривно зв'язаного, єдиного і цільного у навчанні. Інтеграція здійснюється через злиття в одному синтезованому курсі (темі, розділі, програмі) елементів різних навчальних предметів, злиття наукових понять і методів викладання різних дисциплін у загальнонаукові поняття й методи пізнання, комплексування й підсумовування основ наук у розкритті міжпредметних навчальних проблем».

Аналіз освітнього стандарту показує, що освітньо-професійна програма підготовки соціальних працівників передбачає вивчення здобувачем вищої освіти таких циклів дисциплін:

- гуманітарної та соціально-економічної підготовки;
- математичної та природничо-наукової підготовки;
- професійної та практичної підготовки.

Один із теоретиків української соціальної роботи В. Полтавець дав визначення соціальної роботи як системи теоретичних знань і заснованої на них практики, яка має на меті забезпечення соціальної справедливості шляхом наснаження і підтримки найменш захищених верств суспільства та протидії факторам соціального виключення.

Отже, процес фахової підготовки майбутніх соціальних працівників виражається у визначенні міждисциплінарних зв'язків, зв'язку фахових дисциплін зі змістом професійної діяльності, складовими якої є теоретичні та інструментальні знання в основі підготовки до майбутньої професійної діяльності соціального працівника в багатонаціональному середовищі.

УДК 811.111'373:33

Степаненко Т. І.,
*викладач кафедри англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Грамматична компетентність як знання граматичної системи мови і правил її функціонування у процесі комунікації є невід'ємною складовою частиною підготовки фахівців з іноземних мов, і тому вимоги до рівня ГК студентів були і залишаються незмінно високими. Грамматична компетентність передбачає: а) системне знання лексичного, морфологічного, синтаксичного, фонетичного та орфографічного аспектів мови для розуміння та побудови осмислених та зв'язних висловлювань; б) володіння граматичними поняттями, а також засобами вираження граматичних категорій; в) знання стилістичних особливостей іноземної мови, що вивчається; г) автентичність використання іноземної мови; д) навички та вміння адекватно використовувати граматичні явища в мовленнєвій діяльності в різноманітних ситуаціях спілкування для розв'язання комунікативних задач і вирішення проблем. Для того, щоб забезпечити та реалізувати успішний процес розвитку ГК за умови застосування комунікативного підходу, необхідно дотримуватись таких принципів: принцип врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів; принцип комунікативної спрямованості навчання; принцип доступності; принцип поетапного формування іншо-

мовних знань, вмінь та навичок; принцип міждисциплінарного взаємозв'язку та взаємообумовленості різних компонентів в системі підготовки студентів; принцип особистісно-орієнтованого напрямку навчання; принцип мовленнєво-поведінкових стратегій; принцип врахування лінгвокультурологічних особливостей граматичних явищ. Крім того, система вправ, призначена для формування англomовної ГК студентів, має містити соціокультурну інформацію, проблемні завдання культурознавчого характеру, які спонукають студентів до здійснення діалогу культур, до спілкування з представниками іншої культури. Переважна більшість студентів вивчає іноземну мову, виконуючи велику кількість тренувальних вправ, що сприяє автоматизації граматичних мовленнєвих навичок. Таким чином у них формується відповідна система роботи на заняттях іноземної мови – читання, переклад, заучування напам'ять слів, діалогів, переказ текстів, відповіді на питання тощо. На жаль, робота над граматичною стороною мови найчастіше обмежується читанням правила і його тренуванням в реченнях (з опорою або без опори на таблиці / схеми), в результаті чого постає проблема, що через відсутність реальної комунікації на заняттях, навіть студенти із досить високим рівнем теоретичних знань відчують труднощі у вираженні своїх думок.

Засвоєння граматичного матеріалу доцільно проводити на наступних етапах: 1) пред'явлення мовного зразка (через аналіз і синтез граматичного явища); 2) тренування; і 3) вживання в мовленні. Для кожного з етапів характерні відповідні їх цілям вправи. На I етапі засвоєння необхідно осмислити граматичне явище, з'ясувати його зміст, форму і вживання. Ознайомлення з новим навчальним матеріалом для продуктивного засвоєння здійснюється найчастіше в навчально-мовленнєвих ситуаціях. Необхідно створювати умови для демонстрації форми і конструкції як динамічної одиниці, що має певну функціонально-комунікативну роль у спілкуванні. На II етапі відбувається тренування граматичного матеріалу і формування граматичних мовленнєвих навичок. Формування мовленнєвих граматичних навичок передбачає розвиток навичок відносно точного відтворення вивченого явища в типових для його функціонування мовленнєвих ситуаціях і розвиток їх гнучкості за рахунок варіювання умов спілкування, що вимагають адекватного граматичного оформлення висловлювання. Навчання граматичній стороні мовлення, що пов'язане з формуванням відповідних автоматизмів, ефективно здійснюється через цілу низку тренувальних вправ. Оскільки тренувальні вправи самі по собі не розвивають уміння брати участь в комунікації, то необхідно розвивати навички спонтанної комунікації відповідно до потреб ситуації, а для цього потрібна си-

стема комунікативно-орієнтованих вправ. На III етапі здійснюється остаточне оформлення граматичних мовленнєвих умінь і навичок. Вправи на цьому етапі повинні мати, передусім, комунікативну цінність (комунікативні завдання, навчальні і природні мовленнєві ситуації, комунікативні ігри). Такі завдання повинні бути наближеними до реального спілкування, зверненими до самого студента та передбачати використання його власного життєвого досвіду. Комунікативно-орієнтоване навчання граматики дозволяє підвищити мотивацію, розширити експресивні можливості мовлення, що додає природності висловлюванням студентів. Під час формування ГК, поряд із застосуванням ефективних методів навчання, доцільно змінити і вимоги щодо здійснення контролю. При організації контролю рівня сформованості ГК головним завданням є не ступінь засвоєння студентами знань граматичних правил, не вміння утворювати граматичні форми та конструкції, а вміння виконувати дії та операції з ними, тобто вміння користуватися граматикую задля здійснення мовленнєвої діяльності, уміння вибирати з усього обсягу засвоєних граматичних засобів лише ті, які відповідають комунікативному завданню.

УДК 378.147.091.322:811.111'24]-057.875(043.2)

Чуєнко В. Л.,

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

TEACHING WRITING SKILLS TO ECOLOGY STUDENTS AS A PART OF ESP

Years spent at the university are aimed at obtaining by students fundamentals of their professionalism and essential skills necessary for their future careers. A substantial emphasis is placed on foreign language communicative skills, writing skills in particular.

Compared to the earlier years when at non-philological faculties writing in a foreign language wasn't paid much attention to, nowadays it is becoming more and more popular, mainly due to the rapid development of information technologies which have stimulated electronic communication via mobiles and the Internet. Now students are supposed to perform written tasks as successfully and efficiently as the oral ones. Even the majority of language tests, either entrance or graduate ones, are conducted in the written form.

According to the requirements stated in standards of ESP and Common European Framework of Reference for Languages, students striving for a Bachelor's degree should be able to write professional texts and documents in English on a variety of topics concerning their specialization, highlighting personal significance of events and experiences.

The issue of writing skills development has been studied by many scientists, including O. Tarnapolsky, G. Alred, N. Fenton, A. Brooks and P. Grundy, J. Harmer, etc. Their research has indicated that it is a specific skill which is extremely difficult to learn, even for native speakers. Firstly, the interaction between the participants of communication is realized by means of the text message without a direct feedback. Secondly, the ideas must be presented coherently and clearly so that the author's intention could be easily interpreted and understood. Thirdly, there are a lot of genres in writing with their peculiarities that should be taken into consideration. It's a big challenge, especially for second language learners, so many of them often get demotivated.

To solve this problem, teachers implement various approaches and strategies to make these writing practices more successful and student-oriented. The aim of our research was to analyze advantages and disadvantages of some of them, particularly of those which can be used while teaching discipline «English for Ecology» at the Ecology department.

While teaching writing in and outside the classroom, ESP teachers have several approaches to choose. They can either focus more attention on the process of writing – *a process approach*, or on its product – *a product approach*. Some appeal to *a genre-based approach*, the others try to develop students' creative writing – *a creative approach*. The decision which approach to use depends on a variety of factors, including:

- students' level of progress and skills development, of information perception, preferences;
- time allotted for learning a skill;
- teacher's experience and proficiency;
- genres which need to be acquainted with, etc.

The product approach pays more attention to setting the aim at the beginning of the process and anticipates seeing a ready written product. In the process approach, on the contrary, all stages like idea generation and drafting, structuring, reviewing, editing, redrafting, etc. are important. Of course, this is more time-consuming, but many scientists believe that learners are likely to make more progress while correcting and improving a great number of messy drafts, wishing to organize their thoughts in a better way. Moreover, it is a good example of collaborative work which foresees exchanging thoughts on the topic, which can provide a necessary feedback.

However, when the classroom time is limited, for example, one class a week, the process approach may not be appropriate. The product-based approach is more preferable when we want the students to write a short advertisement for a holiday rest, a business letter or a brief 7-sentence story on the spot.

In fact, the discipline «English for Ecology» foresees teaching students writing texts of different genres, including essays on ecological topics and annotations to the articles, as well as technical descriptions, instructions, CVs, formal and informal e-mails and other business and technical correspondence. Basic knowledge of genres can be valuable for their professional development and better adaptation. They learn to request information in the written form, to complain and apologize, to arrange some important meetings, etc. Taking on different roles and positions, working with based on real life situations they are given an opportunity to interact in a simulated work environment to make real-life communication easier in the future.

Still, many scientists consider creative writing to be a tool for effective learning. Writing poems, scripts or stories is believed to be highly motivating as it reveals a person's creative potential and makes him or her experience positive emotions like satisfaction, delight and even pride. Thus, at the ESP classes while discussing the worldwide problem of plastic pollution, the Ecology students were offered to write scripts to the film «Plastic Soup». The topic «Recycling VS Reuse» implied making posters for an Eco-Exhibition. Senior students became thoroughly engaged as this task required demonstrating their creativity and originality. Working together in collaborative groups and assisting each other, they managed to solve the problems which they couldn't solve working independently.

It's obvious that diversifying educational process with various methods and techniques, taking into account all possible benefits and drawbacks of different approaches, ESP teachers can ensure favorable conditions for effective teaching writing skills to students and creating positive learning environment.

Project research as a creative activity may involve either individual or team work, which implies reading and processing a large scope of information taken from various resources. Working together in collaborative groups and assisting each other, students manage to solve the problems which can't be solved when working independently. Students' motivation increases when they understand their personal importance and contribution into the mutual process. Satisfaction and pride come when they see how successful, meaningful and evaluated the product of their activity is.

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

КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Актуальною потребою сучасних закладів вищої освіти є створення умов, за яких кожен студент мав би змогу навчатися самостійно здобувати необхідну інформацію, використовуючи її для власного розвитку, самореалізації, для розв'язання існуючих проблем. Самоосвітня діяльність дає можливість для розширення кругозору, пошуку нових знань, розвитку умінь самостійно здобувати інформацію. Пізнавальна самостійність є необхідною умовою отримання студентами кращої підготовки до соціальних ролей і професійних знань.

Формування пізнавальної самостійності у студентів є важливим етапом їхньої підготовки до фахової діяльності. Якість фахової підготовки у вищій школі безпосередньо пов'язана з рівнем пізнавальної самостійності студента.

Структура пізнавальної діяльності складається з багатьох компонентів. Мотиваційно-аналітичного компонент обумовлюється взаємозалежністю мотиву та аналізу в пізнавально-самостійній діяльності студентів. Процес становлення мотиваційної сфери студента не має чітко визначених обмежень за часом, і навіть може розвиватися протягом терміну навчання. Завданням викладача в цьому процесі постає вчасно зорієнтувати студента, допомогти визначитися, виокремити нові мотиви згідно певній навчальній меті, та самореалізуватися. Ефективність цього процесу взаємопов'язана зі значимістю педагогічного впливу викладача, що використовує всі ресурси навчання (зміст, методи, прийоми, засоби, форми спільної діяльності) для формування внутрішньої психологічної установки студента.

Пізнавальна самостійність студентів як інтегративна якість особистості, що має в основі пізнавальну активність має 5 компонентів:

1. Оцінний компонент.
2. Орієнтирний компонент.
3. Мотиваційний компонент.
4. Змістово-операціональний компонент.
5. Емоційно-вольовий компонент.

Рівень сформованості пізнавальної самостійності виступає показником оволодіння знаннями і прийомами розумової діяльності. І навпаки, оволодіння логічними способами розумової діяльності неможливе без сформованості всіх компонентів пізнавальної самостійності. Тобто пізнавальна самостійність виступає комплексним показником сформованості логічних умінь.

Виховання в студентів позитивного ставлення до результатів своєї праці, уміння не зупинятися перед труднощами, що виникли в результаті навчально-пізнавальної діяльності, проявити свою волю є також необхідною умовою розвитку пізнавальної самостійності.

Навчання прийомів самоконтролю дозволяє закріплювати їх у процесі самостійної діяльності, проводити аналіз результатів своєї діяльності.

Пізнавальна самостійність - фактор якісної підготовки фахівців. Людина, що поєднує навчання з продуктивною працею, переносить на навчання своє відношення до практичної діяльності. Це виражається, зокрема, в тому, що процес навчання набуває в її очах змісту самоосвітньої діяльності, в яку вона включається за внутрішнім переконанням. У цій діяльності вона виявляється здатною до самоуправління і саморегуляції. Знання розцінюється нею як засіб, необхідний для розв'язування різного роду проблем, що виникають у її житті.

Пізнавальна самостійність – одна з властивостей особистості, що характеризується наступним структурним складом: готовністю студента до набуття і поповнення професійних знань; сукупністю науково-теоретичних професійних знань; сформованістю способів навчання, що набуті в процесі активної пізнавальної діяльності; умінням застосовувати знання і способи навчання в період підготовки до професійної діяльності і під час її здійснення.

Пізнавальна самостійність – основа професійної самостійності. Усі компоненти взаємопов'язані між собою. Розвиток пізнавальної самостійності повинен відбуватися в напрямку розвитку всіх її структурних компонентів. Пізнавальна самостійність студентів як інтегративна якість особистості має в основі пізнавальну активність, що пов'язана з ініціативою, з пошуком різних шляхів розв'язування навчально-пізнавальних задач без участі викладача (викладач готує систему завдань), що забезпечує саморозвиток особистості. Вона забезпечує критичне ставлення студента до власного виконання навчальних дій; прояв здатності до рефлексивного осмислення набутих знань, умінь та навичок у навчальному процесі.

Шерстюк Л. В.,
*канд. пед. наук, доцент кафедри англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТАКОГНІТИВНИХ СТРАТЕГІЙ СТУДЕНТАМИ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Багато досліджень зосереджувалися на пошуку ролі метакогнітивної обізнаності у навчальному результаті студентів. Існує багато доказів того, що метапознання студентів може безпосередньо впливати на процес і результат їх навчання (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner; Bolitho et al.; Eilam & Aharon; Mokhtari & Reichard; Palmer & Goetz; Victori & Lockhart; Циммерман & Schunk; Purpura). Метакогнітивне підвищення обізнаності може підвищити рівень студентів, їхню продуктивність та реалізацію навчальних цілей.

У межах мови викладання одна низка досліджень зосереджувалася на пошуку ролі, яку грають метакогнітивні знання у визначенні ефективності спроб індивідуумів вивчати іншу мову. Згідно з Flavell, роль метакогнітивних знань у багатьох когнітивних заходах, пов'язаних з використанням мови помітна, наприклад, в усному повідомленні інформації, усному мовленні, усному розумінні, розумінні прочитаного, написання текстів, вивченні мови, різних видів самонавчання. Дослідження метакогнітивних знань і вивчення мови, особливо стратегії студентів, визнало взаємний вплив з точки зору вивчення другої мови (Zhang & Goh) і підкреслює той факт, що метакогнітивні знання повинні бути включені в програми підготовки студентів, щоб зробити навчання більш ефективним (Wenden).

Відповідно до цього, дослідники намагалися уточнити характеристики хороших студентів і типи стратегії, які вони використовують у конкретному мовному завданні (Birjandi et al). Встановлено, що вони використовують метакогнітивні стратегії. Знання про характеристики завдань і застосування відповідних стратегій для вирішення завдань є основним визначальним фактором ефективності вивчення мови (Mahmoudi et al.). Причина полягає в тому, що метакогнітивні стратегії дозволяють студентам грати активну роль у процесі навчання, керувати і направляти своє власне навчання і в кінцевому підсумку знайти найкращі способи практикувати та закріпити те, чого вони навчилися (Chari et al.). Це ставить їх в привілейоване положення для обробки та

зберігання нової інформації та призводить до кращої продуктивності тестування, результату навчання, та кращих досягнень (Mokhtari et al. ; Zimmermt al.). Більш того, метакогнітивні знання характеризують підхід експертів до навчання (Baker & Brown, Nickerson et al., Wong), вони покращують результати навчання (Dickinson; Zimmerman; Zimmerman & Bahdura) сприяють засвоєнню інформації (Nickerson et al.), розумінню письмових текстів (Brown et al. ; Schommer), застосуванню нових видів навчальних завдань (Vann & Abraham), що покращує прогрес у навчанні (Victori & Lockart), а також якість та швидкість пізнавальної взаємодії студентів (Pintrich et al.).

Проблема застосування різних типів стратегій студентами філологічних спеціальностей під час читання, письма, говоріння та аудіювання розглядалась у роботах багатьох зарубіжних та вітчизняних учених. Результати цих досліджень підтверджують той факт, що студентип філологічних спеціальностей використовують більш широкий спектр стратегій у порівнянні з іншими користувачами мови (Андерсон; Rasekh et al.). Подібні результати були також в ряді досліджень для тих, хто вивчає другу мову (Goh; O'Maley, Chamot & Küpper; Vandergrift; Young). Узагальнюючи результати цих досліджень, можемо сказати, що застосування метакогнітивних стратегій допомагає студентам краще обробляти та зберігати нову інформацію, знаходити найкращі способи практикувати та покращувати те, чого вони навчилися (Vandergrift et al.), відіграє важливу роль у посиленні мислення та розуміння (Costa; Sternberg; Wenden).

Заслужують на увагу також теорії та результати досліджень про взаємозв'язок між метакогнітивними стратегіями та автономією навчання, про їх взаємний вплив на успішне навчання. Згідно з Wenden метакогнітивні знання впливають на саморегуляцію навчання у плануванні, моніторингу та оцінюванні навичок самостійного вивчення мови. Про це повідомляє метакогнітивне знання, коли студент приймає рішення щодо планування, початку навчання, моніторингу, регуляції завершення процесу навчання, наприклад, самоспостереження, оцінка проблем і прогресу, а також рішення щодо повторення та повторного вивчення; створення критеріїв для оцінювання після завершення навчального завдання. Розглянуто метакогнітивні знання як передумову саморегуляції (Butler & Winne; Baker & Brown), вона забезпечує базу знань планування, моніторинг та оцінку (Perkins & Salomon), допомагає зробити навчання студентоцентрованим, а не пасивним (Paris & Winograd). Деякі автори також доводять, що стратегії вивчення мови є ключовими факторами в досягненні автономії (Wenden, Brown, Оксфорд, Skehan, Yang) і що метакогнітивні стратегії збільшують автоно-

мію студента та її напрямок до більш індивідуалізованого навчання (Fewell). Vandergrift у своєму дослідженні щодо взаємозв'язку між метапознанням, мотивацією і прослуховуванням знань знайшов закономірність між трьома рівнями мотивації і повідомляє про використання студентами метакогнітивних стратегій. Він також стверджує, що ці закономірності забезпечують деякі докази гіпотетичних зв'язків між теорією самовизначення, саморегульованим навчанням, автономією студентів і метапізнанням.

Зважаючи на вищезазначене, ми дійшли висновку, що застосування метакогнітивних стратегій студентами філологічних спеціальностей відіграє важливу роль у вивченні мови, що має бути використано у процесі розробки навчальних курсів для студентів нефілологічних спеціальностей.

УДК 378.016:811.111.(043.2)

Шилова І. С.,
*викладач кафедри англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

АНГЛІЙСЬКА МОВА ЯК СКЛАДОВА ГУМАНІТАРНО- ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТА-ЮРИСТА

В умовах розширення сфер співробітництва Міністерства юстиції, юридичних фірм, та юристів загалом з зарубіжними партнерами надзвичайно актуальною стає здатність спілкування з іноземними колегами. Відповідно, одним із найважливіших елементів професійної компетентності майбутніх юристів є володіння іноземною мовою на досить високому рівні, доступному для сприйняття. Саме тому навчання іноземної мови як засобу комунікації у процесі майбутньої професійної діяльності є пріоритетним завданням викладача.

Головним завданням практичних занять з вивчення іноземної мови є формування і розвиток комунікативних мовних навичок. Потреба в мотивації до вивчення англійської мови як однієї з головних пріоритетів юриспруденції стає досить значною, тому що знання цієї мови дають змогу відкрити достатні перспективи у кар'єрному розвитку майбутнього юриста.

Умовами для професійно-орієнтованого навчання іноземної мови студентів юридичних факультетів є необхідність ознайомлення їх з загальною та юридичною терміносистемою права, читання аутентичних

текстів, формування в них навичок самостійної роботи зі створення індивідуального словника, оволодіння навичками усного професійного спілкування на прикладах найпоширеніших ситуацій повсякденного спілкування, необхідних для професійної комунікації

Для того щоб зробити процес навчання більш цікавим і продуктивним викладачі застосовують комунікативний метод навчання. Комунікативна спрямованість навчання – передумова успіху в практичному оволодінні студентами іноземною мовою. Основою для навчання в умовах немовного середовища слугуватиме текст іноземною мовою. Викладач повинен відібрати ті види і типи текстів за спеціальністю, які допоможуть курсантові реалізувати комунікативні можливості говоріння.

Таким чином, оволодіння іноземною мовою ніби випереджає оволодіння всіма дисциплінами юриспруденції. Саме тому в навчальному плані юридичного факультету англійська мова завжди стоїть на самому ранньому етапі навчання – на першому курсі. У зв'язку з цим викладачу англійської мови необхідно з самого початку чітко і предметно позначити студентам роль і місце іноземної мови в системі спеціальних дисциплін не тільки як джерела загального розвитку, але і як засобу комунікації у сфері юриспруденції.

Особливістю профільно-орієнтованого навчання англійської мови студентів юридичних спеціальностей у вищих навчальних закладах є максимальне врахування специфіки професійної сфери.

Отже, можна констатувати, що професійно-орієнтоване навчання англійської мови студентів-юристів дозволяє організувати активну взаємодію всіх учасників процесу спілкування, за якого відбувається ефективний обмін аутентичною, професійно значущою інформацією іноземною мовою, набуття вмінь професійного спілкування.

УДК 378.016:811.111.(043.2)

Шмуля Л. В.,

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

ІНШОМОВНА ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ

Сьогодні в Україні питання щодо іншомовної професійної компетентності як ніколи є актуальним. Процес модернізації системи вітчизняної освіти в умовах інтенсивного розвитку суспільства актуалізує проблеми підвищення якості вищої освіти. Це зумовлює не тільки збі-

льшення обсягу знань за фахом для засвоєння студентами, але й формування здатності майбутніх випускників до їх творчого застосування в реалізації завдань професійного спрямування, спроможності здійснювати іншомовне професійне спілкування з представниками інших країн та виконувати професійну діяльність в умовах іншомовного середовища.

Метою і результатом вищої професійної освіти виступає поняття «професійна компетентність», тобто здатність успішно діяти на основі практичного досвіду, умінь і знань при вирішенні завдань професійної діяльності.

Компетентність має інтегративну природу. Вона розкриває знання сутності певної роботи, способів і засобів досягнення окреслених цілей, а також відповідні вміння і навички. Компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, що включає особистісне ставлення до неї і предмета діяльності. Компетентність – це стійка готовність і здатність людини до діяльності зі «знанням справи».

Іншомовна комунікативна компетентність – це необхідний людині рівень сформованості досвіду міжособистісної взаємодії, щоб успішно функціонувати в суспільстві з огляду на власні здібності й соціальний статус. Отже, іншомовна професійна компетентність – це сукупність лексичних знань (загальноживаної іноземної термінології та професіоналізмів – слів і мовленнєвих зворотів, характерних для мови фахівців певної галузі), граматичних (необхідних для правильної побудови речень тощо), соціокультурних (особливості світосприйняття, традиції, звичаї, моральні та естетичні цінності різних народів) і власне конкретно професійних знань, умінь і навичок, необхідних для іншомовного спілкування у різних ситуаціях і сферах, які пов'язані з безпосереднім виконанням виробничих завдань та функціональних обов'язків.

Формування іншомовної професійної компетентності студента має відбуватись поступово шляхом накопичення відповідних знань і навичок визначеного рівня.

Головним завданням опанування іноземною мовою професійного спрямування у закладах вищої освіти сьогодні є не просто навчити студентів користуватися нею як засобом спілкування в усіх видах мовленнєвої діяльності різних ситуаціях, а використовувати іноземну мову в усіх видах мовленнєвої діяльності у професійній сфері, оскільки ефективність навчання безпосередньо залежить від ступеня наближення процесу передачі знань, формування навичок і умінь до реальних умов їх практичного застосування.

Професійно орієнтована іншомовна підготовка передбачає професійну спрямованість змісту навчальних матеріалів та діяльності, яка

спрямована на формування професійних умінь. У свою чергу професійна спрямованість діяльності потребує інтеграції дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» з профілюючими дисциплінами.

Оскільки іншомовна професійна компетентність реалізується в умовах іншомовного середовища засобами іноземної мови, для її формування у майбутнього фахівця застосовують сучасні методи та засоби оволодіння іноземною мовою, дотичні до професійної орієнтації студента: опрацювання новітньої фахової інформації з електронних іноземних джерел, проведення презентацій іноземною мовою, організація зустрічей зі спеціалістами-представниками іншомовної культури, викладання окремих предметів іноземною мовою. З метою набуття практичного досвіду в умовах міжнародної мобільності рекомендують навчання і стажування за кордоном, залучення студентів до співпраці з іноземними товариствами.

УДК 378

Мещанінов О. П.,
д-р пед. наук, професор,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

МІФИ ТА РЕАЛІЇ ЄДНОСТІ НАВЧАННЯ ТА ДОСЛІДЖЕНЬ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ

Єдність навчання і досліджень в університетах України залишається традиційно важливою темою для визначення стану і відповідності викликам сучасності, що стоять перед університетами України. Щоб встигати за швидкими змінами і забезпечувати випереджальний характер розвитку університету необхідні динамічні відповіді на окреслене питання. Динамічні відповіді доцільно шукати і формувати через застосування сучасних інструментів. Відома Іспанська лабораторія з автоматичного обрахунку світового рейтингу університетів і є сучасним прикладом по застосуванню потрібного інструментарію (<http://www.webometrics.info/en>).

Міфи чи реалії (?) єдності навчання і досліджень в університетах України:

1. Теоретично всі дисципліни повинні мати дослідницьку складову, щоб відповідати статусу університетської дисципліни.

2. Більшість студентів старшокурсників, коли своєчасно включатися у процес дослідження, вже працюють і тому часу на повноцінне

навчання майже не залишається, не кажучи про проведення ґрунтовного дослідження по курсу.

3. Дослідження вимагає занурення в обрану тему з метою визначення стану рівня наявних робіт і вибору напрямків їх вдосконалення. Таке занурення неможливо без серйозного аналізу сучасних досягнень і порівняння з результатами попередніх альтернативних пошуків. Але студенти, як правило, хочуть мати швидку відповідь, без особливих зусиль, що принципово неможливо. «Все і одразу!». Отже, парадокс зароджується в самій логіці і методології наукового пошуку де принципово немає швидких відповідей, інакше це не наукове дослідження, а лише компіляція відомих рішень без ґрунтовного узагальнення і висунення припущень, що підлягають як мінімум перевірці.

4. Викладачі змушені працювати в різних університетах, щоб забезпечувати прийнятний рівень добробуту в сім'ї, та завантажені безліччю паперових звітів і переробкою форм звітності про власну викладацьку роботу, тому і часу і бажання і мотивації на формування завдань на наукові пошуки студентів не залишається.

5. Наукові дослідження мають суто індивідуальний характер і навіть колективна робота в складі бригади вимагає від викладача індивідуальної відносини і відповідального коригування ходу наукового дослідження, що вкрай проблематично.

6. Не поодинокі випадки, коли власна наукова робота викладача носить досить поверхневий характер і частіше задовольняє потребу університету в формальній відповідності кадрового складу спеціальності університету за вимогами ліцензійних і акредитаційних комісій МОН України.

7. Старіння кадрового складу спеціальностей університету в сучасних умовах є не виключенням а майже фатальною особливістю, приреченістю на втрату наступності і традицій, що склалися у наукових школах.

8. Але вчені старшого покоління, як правило, не можуть і не хочуть віддалятися від пошуку нових рішень в науковій сфері, якої присвятили кращі свої молоді роки. Вони наполегливо працюють в пошуку нового і небувалого. Ця захопленість передається молоді. Сподіваємося, що надовго. І так вирощуються нові вчені.

9. Становлення дистанційних форм навчання в передових університетах доповнюється розвитком дистанційних форм проведення наукових досліджень. Зазначене суттєво сприяє залученню студентів комп'ютерних факультетів до наукових досліджень, наприклад, з розробки інструментарію по автоматизації обчислень та дистанційного отримання результатів.

10. Залучення студентів до розробки, разом із авторитетними викладачами, спеціалізованих сучасних метрик для автоматизованих систем проведення наукових досліджень є реальною єдністю навчання і досліджень в передових університетах України.

11. Залучення студентів до розробки самих автоматизованих систем проведення наукових досліджень в області дисципліни доцільно втілювати як нову форму навчання. Тобто розробка, як кращий метод навчання!

12. Єдність навчання і досліджень в університетах України доцільно впроваджувати разом з розвитком дистанційних форм проведення наукових досліджень.

13. Таким чином, опора на ІТ середовище може і повинна виступати сучасної рушійною силою і ефективною технологією по послідовному і наполегливому поєднанню творчої роботи викладачів і студентів. Так і буде відбуватися реальне об'єднання навчання і досліджень в університетах України, як мінімум з десятиліття. Виникнення і становлення нових технологій обумовлює виникнення і становлення нових форм єднання навчання і досліджень.

Підсекція. МОВА, ЛІТЕРАТУРА, КУЛЬТУРА –
НОВІ ТЕНДЕНЦІ У ВИВЧЕННІ
ТА ВИКЛАДАННІ

УДК 82.09:821](043.2)(1-25)=111

Старшова О. О.,
канд. філол. наук, доцент кафедри англійської філології
Васильянець О. С.,
студентка 541 гр,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

**ІНТЕРПРЕТАЦІЯ КАЗОК У ВЕРСІЯХ МАРІССИ МАЙЄР:
СЕРІЯ «МІСЯЧНІ ХРОНІКИ»**

Популярність казки як жанру на рубежі ХХ і ХХІ століть підтверджується успіхом творів таких авторів як Р. Дал, Д. У. Джонс, Н. Щерба, Дж. Ділейні та Дж. К. Роулінг. Інтерес до цього жанру зростає з кожним роком все більше і більше, а письменники все частіше використовують класичні варіанти відомих казкових образів та сюжетів для написання так званих «*fairytale retelling*». Наприклад, Кемерон Джеймс у своїй серії книг «Безумство» створює нову історію дівчини на ім'я Аліса Уандер, яка потрапляє до психіатричної клініки, а професор Картер Пілар використовує картини Льюїса Керрола, щоб знайти справжнє місце знаходження Країни Див. Сара Дж. Маас у своїй серії книг «Королівство шипів та троянд» розповідає нову історію Красуні та Чудовиська, яка відбувається у світі, де люди і феєри не можуть жити у злагоді, а Джоді Лінн Андерсон розкриває темні секрети Тигрової Лілі у своєму однойменному романі. Автори прагнуть долати рамки традиційного словесного мистецтва, оновлювати жанрово-стильові форми, тому саме казка приваблює їх своєю мобільністю у плані модифікацій.

Марісса Майєр – одна із найпопулярніших письменниць, яка створила унікальну серію книг, що становить сучасну інтерпретацію класичних казок, дія яких відбувається у футуристичному майбутньому. Переплітаючи найрізноманітніші жанри (такі як *young adult*, фентезі, кіберпанк, наукову фантастику та антиутопію), вона розповідає нові історії класичних казкових героїв, які живуть у світі, де співіснують прості люди, андроїди, кіборги та раса «лунатиків». Саме таке незвич-

не поєднання жанрів разом із казковими мотивами і робить серію книг цікавим матеріалом для дослідження.

В даній роботі зроблена спроба інтерпретації казкових образів і елементів таких класичних казок як «Попелюшка» та «Червоний капелюшок» на основі серії книг Марісси Майер «Місячні хроніки». Письменниця представляє неочікувану трансформацію усім відомої казки про Попелюшку, яка відбувається через тисячі років після нашого сьогоднішнього дня. Вона грає із теорією постгуманізму, показуючи, що прогрес і роботизація мають дещо негативний вплив на майбутнє суспільство. Головна героїня першої частини «Місячних хронік», Лінн Сіндер, кіборг, належить до другого щабля суспільства через те, що майже половина її тіла складається із імплантів та проводів. Вона стикається із ненавистю з боку людей, яка суперечить основним положенням руху трансгуманізму. На противагу думці про те, що кіборги – це досконалі створіння, які у майбутньому поведуть світ за собою, Марісса Майер створює у книзі зовсім протилежну ситуацію. Авторка також грає із феміністичними мотивами, змінюючи ролі Попелюшки і Принца, роблячи дівчину незалежною від того, обере її Принц як дружину чи ні. Лінн Сіндер виступає набагато сильнішою особою за Принца Кая, який готовий здатися під тиском інших людей. Таким чином, їй не доводиться чекати на свого принца, аби стати принцесою та позбутися життя у бідності – її доля знаходиться тільки у її власних руках.

Так само у другій частині «Місячних хронік», яка розповідає історію нового Червоного Капелюшка, Скарлет Бенуа, Марісса Майер повертається до феміністичних мотивів. За їх допомогою вона робить Червоний Капелюшок сильним жіночим протагоністом, який готова боротися за справедливість без жодної сторонньої допомоги. У цьому випадку дівчина більше не виступає лише як здобич Вовка. Вона бере на себе відповідальність за пошуки своєї бабусі, яка зникає безвісті. Авторка також грається з персонажем Вовка, створюючи зовсім протилежний класичному образ, при цьому, поєднуючи у ньому образ не тільки Вовка, а й Мисливця. Таким чином, Вовк більше не полює на дівчину, а навпаки – захищає її у будь-якій ситуації. Справжнім злом у книзі стає армія біоінженерних солдат, створених Королевою Леваною. Саме їх авторка наділяє звіриними інстинктами та жагою убивати.

Відтак, Марісса Майер продовжує постмодерністську традицію до трансформації відомих сюжетів та образів на тлі пост гуманістичного суспільства.

Запорожець Г. В.,

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

DEVELOPING LANGUAGE TEACHER COMPETENCES AT THE UNIVERSITY

Preparation for teaching languages is an important part of graduate education. A competent teacher is a leader who wins the hearts and minds of the students. Such a teacher sees the value in developing and working with others and actively seeks out opportunities for professional collaboration. The Oxford Advanced Learner's Dictionary defines competence as «the ability to do something well» and as «a skill that you need in a particular job or for a particular task».

Being a teacher at any level requires a significant amount of knowledge and skill. Paying attention to the core competencies for educators helps to ensure that all teachers and those who work in education are prepared to make teaching and learning a positive experience for students and their parents.

Competency-Based Language Teaching (CBLT) focuses on what «learners are expected to do with the language» (Richards & Rodgers, 2001, p. 141). This approach emerged in the United States in the 1970s and can be described as «defining educational goals in terms of precise measurable descriptions of the knowledge, skills, and behaviors students should possess at the end of a course of study» (Richards & Rodgers, 2001, p. 141).

Among the foundation competences of a language teacher to be developed during their study at the university the following may be enlisted: contact well with students, creating a learning environment, lesson plan design, use varied teaching strategies, be good at communication – being a group facilitator, demonstrating a commitment to the profession, staying up-to-date, being able to navigate diverse perspectives, being well-rounded. Being well-rounded not only means having a breadth of knowledge but also having the ability to participate in various discourses, think interdisciplinary.

Most important seems to be contracts of teachers and students. Educators must be able to positively interact with all students. This includes difficult students, students who work below grade-level and students whose personalities just grate on a teacher. Teachers must put aside their prejudices and feelings in order to treat all students with respect, provide them with equal opportunities for learning and make them feel confident.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ СЛОВНИКОВОГО СКЛАДУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Експериментальне навчання проводилось в Миколаївському обласному центрі перепідготовки і підвищення кваліфікації (МОЦППК) працівників органів державної влади, місцевого самоврядування, державних підприємств, установ і організацій, який підтримує ініціативу щодо формування професійного англійськомовного середовища публічних службовців та впроваджує інтенсивні тематичні постійно діючі семінари з вивчення англійської мови для службовців різних рівнів підготовки.

В експерименті було задіяно 54 держслужбовця віком від 28 до 58 років, які вивчали у школі й у вищому навчальному закладі німецьку та французьку мови і ніколи не вивчали англійську. Метою курсу «Розмовна англійська мова для публічних службовців (початковий рівень-1)» було формування та розвиток англійськомовної комунікативної компетенції, необхідної і достатньої для вирішення комунікативно-практичних завдань у ситуаціях спілкування на початковому рівні, що відповідає міжнародному рівню А-1 (elementary). Завданнями курсу було ознайомити слухачів з основами фонетичної, орфографічної, граматичної, лексичної систем англійської мови та сформувати репродуктивні і продуктивні навички спілкування в межах початкового рівня А-1. На вивчення курсу відводилося 72 години, з них 59 – практичні заняття, 9 – самостійна робота, 4 – проміжне та вихідне тестування. Заняття проводились двічі на тиждень по три академічні години на протязі десяти тижнів. У результаті вивчення курсу слухачі повинні були опанувати фонетичну, орфографічну і граматичну системи англійської мови в об'ємі початкового рівня А-1, оволодіти лексичним мінімумом у розмірі 400–450 одиниць, навчитися створювати репліки та короткі діалоги в межах таких основних сфер спілкування, як «Особистісна», «Публічна», «Освітня».

Для проведення експериментального навчання був використаний підручник з навчання англійської мови «Round Up» (Evans, 2005), а також мобільний додаток Дмитра Петрова «Полиглот 16, базовий рі-

вень», який знаходиться у вільному доступі у базі даних Play Market мобільних смартфонів і планшетів з операційною системою Android.

Нами було створено три групи слухачів різного віку по 18 осіб в кожній. Під час вивчення словникового складу англійської мови, через мобільний додаток Viber, що дозволяє здійснювати обмін файлами, слухачі регулярно отримували на свої смартфони двомовні аудіословники до кожного уроку – авторські аудіозаписи нових слів та словосполучень з перекладом у такій послідовності: кожне слово та словосполучення спочатку звучало українською мовою, а потім англійською. Крім того, вони отримували файли з малюнками і графічними зображеннями нових слів і словосполучень для зорової опори під час самостійної роботи. Слухачі отримали також інструкції щодо процесу аудіювання: їм було рекомендовано прослуховувати і промовляти нову лексику першого тижня щодня, другого тижня – через день, третього тижня – через два дні, четвертого тижня – через 4 дні під час фізичної активності у спортзалі, парку, чи то під час виконання побутових обов'язків вдома, дорогою на роботу та додому, тощо. Звичайно, на виконання рекомендацій викладача слухачі витрачали більше 9 годин самостійної роботи, передбачуваних програмою курсу, проте, виконуючи завдання, вони більшою частиною використовували час, відведений на виконання фізичної активності, чи то на дорогу до роботи, додому, тощо, і не витрачали додатково свій вільний час.

Після чотирьох тижнів експериментального навчання був проведений проміжний контроль кількості і якості засвоєної лексики. Під час заняття слухачам на їх смартфони були розіслані файли із 184 зображеннями вивчених слів і завданням графічно написати значення кожного зображення англійською мовою. Крім того, вони отримали усне завдання скласти короткі діалоги з 5–6 реплік з використанням вивчених слів в граматичних структурах дієслів *to be, can, may, must, need, have got*. Результати контрольної перевірки показали максимальну кількість вивчених слів – 180, мінімальну – 84, середній показник – 134. Всі слухачі змогли створити короткі діалоги з 4–6 реплік кожний. Опитування слухачів підтвердили позитивний вплив аудіювання під час фізичної активності на процеси запам'ятовування нової лексики.

Слід також зазначити, що крім виконання під час занять граматичних вправ з новими словами і тренувань в усному мовленні в позааудиторній діяльності після шести тижнів навчання слухачі почали користуватися додатком *«Полиглот 16, базовий рівень»* Дмитра Петрова, який був встановлений на їхніх смартфонах для самостійних тренувань у вживанні нової лексики у письмовій формі, а також для самоконтролю

лю, оскільки додаток автоматично відразу перевіряє виконане завдання і вказує на помилки тим самим викликаючи у слухача азарт і мотивуючи до подальшої роботи. Він надає можливість швидкого багаторазового повторення виконання одного і того ж завдання і призводить до запам'ятовування лексики і граматичного матеріалу у підсвідомості людини. Додаток має функцію озвучування вживаної лексики, що також сприяє формуванню фонетичних навичок.

В кінці вивчення курсу нами був проведений вихідний контроль кількості і якості засвоєної лексики. Слухачі отримали завдання на переклад слів і словосполучень англійською мовою, граматичних завдань з використанням структур *there is, there are*, дієслів *to be, have got, can, may, must*, присвійних займенників, утворення стверджувальних речень, запитань і відповідей в теперішньому, минулому і майбутньому неозначеному часі. Загальний обсяг лексичних одиниць, задіяних в завданнях, налічував 216 слів. Це слова, які слухачі вивчали після проміжного контролю. Передбачалося, що виконуючи завдання, вони використають ще приблизно 30-40 лексичних одиниць. Оцінювання проводилось за 100-бальною шкалою за трьома показниками: коректність розуміння змісту поставлених завдань і, як наслідок, відповідність вживання лексичних одиниць та граматична правильність утворених словосполучень і речень. Перевірка результатів контрольної роботи показала: 18 % слухачів отримали від 90 до 95 балів, що говорить про високу ступінь засвоєної лексики (90–95 %), 37 % слухачів отримали від 80 до 89 балів, що засвідчує дуже добрий рівень оволодіння лексичним матеріалом (80–89 %), 45 % слухачів отримали від 70 до 79 балів, що також є показником доброго і посереднього володіння вивченим словниковим складом (70–79 %). Якщо порівнювати ці показники з програмою вищого навчального закладу, за якою студенти університетів/інститутів мусять вивчати щомісяця не менше 100 слів, то слухачі МОЦППК цілком справилися з її завданням, оскільки середній показник кількості вивченої лексики лише за перших чотири тижні навчання склав 134 одиниці, а загальна кількість – близько 400 лексичних одиниць. Отже, авторська технологія аудіювання є ефективною, відповідає вимогам Програми з англійської мови для університетів/інститутів і може бути використана у навчанні дорослих словникового складу англійської мови.

Колесник Г. Л.,

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

ДИМ ЯК САКРАЛЬНИЙ ЦЕНТР У РОМАНІ Г. Л. ОЛДІ «ТОЙ, ЩО ЧЕКАЄ НА ПЕРЕХРЕСТІ»

Імена сучасних українських письменників з Харкова Дмитра Громова та Олега Ладиженського не є добре відомими читацькому загалу. Тільки найвідданіші шанувальники їхньої творчості знають, що ім'я славнозвісного метра вітчизняної фантастики Генрі Лайон Олді, визнаного найкращим письменником-фантастом 2006 року на загальноєвропейському конвенті фантастів, насправді є псевдонімом, який активно використовують ці автори з 1990 року. Відомий навіть точний «день народження» цього псевдоніму – 13 листопада. Саме тоді письменники закінчили своє перше оповідання «Кіно до труни та...». Прізвище письменника Олді створена з перших літер імен авторів: Олег та Діма. Що до ініціалів, то вони відповідають першим літерам їхніх прізвищ в алфавітному порядку: Громов та Ладиженський. Повне ім'я автора (Генрі Лайон) з'явилося лише на вимогу одного з видавців вказати повне ім'я та по батькові автора. (Березин 2009, 1)

За багаторічну письменницьку діяльність цей творчий тандем спробував себе у різноманітних жанрах. Однак, на певному етапі, письменники прийшли до висновку, що наявні жанри не зовсім відповідають потребам їх творчості. Тому, цілком свідомо, вони починають експериментувати. Критика з зацікавленням спостерігала за цими експериментами та намагалась дати їм визначення. В одному з своїх інтерв'ю письменники з гумором згадують цей період: «Як тільки не називали наші книги. І «центоном» (є такий клаптиковий давньоримський жанр), і «міфологічним реалізмом епохи постмодерну», і «гранд-гінголем» ... Відверто кажучи, нас це мало турбує. Жаль тільки, що слово «фантастика» у багатьох відразу викликає зверхню посмішку.» (Андреева 2013, 8) Втомившись від таких визначень, письменники вирішили самі дати назву тому жанровому різновиду, який вони створили. Він отримав назву «філософський бойовик»: «слово «бойовик» характеризує напругу зовнішньої дії, а слово «філософський» напругу дії внутрішньої. З того часу ми використовуємо цей термін стосовно себе-коханих» (Андреева 2013, 8).

Саме до жанру «філософського бойовика» й належить роман «Той, що чекає на перехресті», який було написано у 1995. Цей роман входить

до циклу «Бездна голодних очей». Назву циклу письменники пояснюють надзвичайно цікаво. Їх надихнув вигляд глядацького залу, якщо дивитися на нього зі сцени. Однак, якщо світ – театр, а люди у ньому актори, хто ж тоді глядачі? І чи немає за спиною тих глядачів ще когось, хто з жадібністю слідкує за тим, як глядач дивиться виставу? А, можливо, цей ланцюжок можна продовжити до безкінечності? На ці питання й намагаються знайти відповіді герої творів, що входять до циклу. Загалом, «Бездна голодних очей» складається з восьми різних по об'єму творів. Це «безумний психоделічний калейдоскоп світів, дивних образів, неоміфології, стилістичних, мовних експериментів та ідейно-тематичних конструкцій» (Харитонов 1996, 5). Хоча твори пов'язані тематично, на рівні сюжету вони не залежать один від одного, тому кожен з них цілком можна розглядати як окремий закінчений твір.

Слід відзначити, що однією з головних сюжетно-тематичних основ творчості Г. Л. Олді є гра з міфологією різних країн. Широку відомість отримав «Ахейський цикл», у якому письменники звертаються до міфів Давньої Греції та вимушують читачів по-новому осмислити долю Геракла, чи знов відправитися у подорож разом з Одисеєм, або подивитися на світ очима Олени Прекрасної. У найкращих традиціях сучасної пост-модерністської літератури, письменники не змінюють сюжет, лише змінюють точку зору, і від того звичні історії починають звучати цілком не очікувано. У випадку з «Тим, що чекає на перехресті», міф та закони, згідно з якими він функціонує, стають головною темою твору.

УДК 811.111'373.423

Стодолінська Ю. В.,

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

THE COGNITIVE ASPECTS OF METAPHORICAL MODELS

The problem of researching the methods of conceptualizing abstract notions with the help of metaphorical models is one of the key issues in cognitive linguistics. Certain abstract concepts can be understood only through metaphorical models, which are characteristic of them.

The research focuses on defining the notion of metaphorical models and characterizing the main methods of their analysis. Metaphorical models reflect the existing stereotypical ideas, which exist in the contemporary socie-

ty. It is assumed that metaphorical modeling is a method which reflects national identity for comprehension, rubrication, presenting evaluation of a certain reality fragment with the help of scenarios and frames, which belong to a completely different notional sphere.

Two main methods of analyzing metaphorical models within limits of the theory of conceptual metaphor have been singled out. The linguist has to base either on conceptual sphere-source or begin with the sphere-aim. The description of metaphorical models, which are dominant for a specific discourse anticipates outlining the following elements: a new conceptual sphere (in other words mental sphere-aim, denotative sphere, recipient sphere, notional sphere, direction of metaphorical expansion) and, if it is possible, its main conceptual domains, which appropriate frames belong to; the initial conceptual spheres (in other words – mental spheres-sources, significative zones, derivative notional fields, spheres-donors, sources of metaphorical expansion) and – if it is possible – main conceptual domains which are part of these spheres; the frames which belong to conceptual spheres, which are under research (both derivative and new), and structure the appropriate conceptual sphere; the typical slots which make up part of frame, specify its certain aspect, and also concepts, of which the slot consists.

Thus, it can be concluded that the structure of metaphorical models has hierarchical organization. A number of vital metaphorical models can be considered as derivatives from units, which are of a higher level of abstraction – metamodels. The prospective for future research is the analysis of metaphorical models portrayed in different discourses.

УДК 82.09+7.01

Кот С. Ю.,

*старший викладач кафедри англійської філології,
ЧНУ ім. П. Могили, Миколаїв, Україна*

СПАЦІОПОЕТИКА: РОЛЬ АВТОРА У ТВОРЕННІ ХУДОЖНЬОГО ПРОСТОРУ ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ

Художня література як особливий вид словесного мистецтва має специфіку в освоєнні простору. Вона є «топологічною» за своєю суттю та постійно користується «топологічною» мовою (термін В. Подороги), адже в її основі лежить прагнення виразити просторову сутність, що артикулюється в мові, і в той же час не дає мові можливості виразити її

повністю. С. Зотов, поєднуючи з В. Подорогою, підкреслює, що літературний твір не просто є втіленням просторових відносин, що склалися поза текстом, твір є «творення у мові художнього простору, як нової естетичної реальності». При цьому С. Зотов вказує на важливість розрізнення простору художньої творчості та художнього простору як такого. Під простором художньої творчості він розуміє «відкритість співтворення світу в мистецтві, дійсність художнього бачення (сфера творця), художній простір він трактує як конкретну даність, замкнутість, дійсність образу (сфера творіння).

Творення художнього простору та його структура залежать від багатьох факторів. У різних концепціях підкреслюється визначальна роль митця-автора в цьому процесі. Так В. Топоров підкреслює особливу роль психоментальних особливостей автора в побудові простору, указуючи, що носій індивідуального образу простору, свідому чи підсвідому співвідносячи його з «геометризованим гомогенним, неперервним, безмежно подільним та рівним собі у кожній його частині «ньютонівським» простором, підкріює цей образ та має справу з ширшим за профанічний простір семантизованим та / або сакралізованим простором». Саме про такі індивідуальні образи простору повніше за все, на думку В. Топорова, можна судити з художньої творчості. Важливо відмітити, що кожен окремий автор, як пише В. Топоров, «не просто користується «власною» схемою простору, але змушений приймати жорстко мотивовану схему, що визначається не стільки культуро-історичною ситуацією чи його літературними смаками, скільки психоментальними особливостями його як людини, які зберігають зв'язок зі сферою біологічного, хоч і ускладнюються «культурним» опосередкуванням». У таких випадках індивідуальний образ простору в тексті є діагностуючим, оскільки його ознаки особливим чином форсуються: нав'язливо та часто повторюються ключові ознаки цього образу простору, просторовість починає поширюватися на ті сфери, для яких вона не є характерною, та в крайніх випадках індивідуальний образ простору значним чином визначає основу авторського погляду на світ, що В. Топоров називає «спеціалізованими» моделями світу. При цьому нестандартні випадки створення «залежно-індивідуальних» образів простору в художній літературі, які В. Топоров називає «спацио-патологічними», особливо яскраво розкривають специфіку простору та просторовості та нетривіальність їхнього сприйняття патологічною свідомістю. П. Флоренський також вказує на активну роль митця, завдання якого є змінити дійсність, у творенні художнього простору, який «насичує певним змістом якусь область, силою нагнітає туди зміст, змушуючи

простір йому піддатися та вмістити більше, ніж він (простір) зазвичай вміщує без цього зусилля». Проте читач також не стоїть осторонь процесу організації художнього простору. Він отримує від поета формулу певного простору та має сам уявити конкретні образи, у яких виявляється цей простір. Не заперечуючи того, що художній простір – це, у першу чергу, модель світу окремого автора, що виражена мовою його просторових уявлень. Ю. Лотман усе ж наголошує на тому, що ця мова не цілком індивідуальна і великим чином належить та залежить від свідомості епохи, суспільних та художніх груп. Відчуття місця завжди пов'язане з індивідуальним просторовим досвідом людини, і тому відображення простору є результатом певної точки зору.

Осмилення художнього простору відіграє одну з ключових ролей як на етапі творення літературного тексту, так і під час його інтерпретації.

УДК 811.111

Рибачук О. Л.,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

YOU TUBE AS A TOOL IN TEACHING ENGLISH

One of the flexible technology tools for EFL teachers and students are You Tube videos. Teachers of English as a foreign language should integrate technology into their classroom in order to provide effective teaching because «the new generation have grown up digital».

The paper suggests integration of You Tube videos in education, teaching English grammar to the students of the second and third year of study, in particular. The website offers a lot of videos with songs and film strips containing different grammar structures. They can be used by the teachers at the stage of presentation the structure in context as well as at the stage of revision the material. Videos encourage students to remember the structures better.

What are the benefits of the resource?

- You Tube meets students' interests and needs for real life English by providing authentic context, thereby increasing learners' motivation.
- Various styles (formal, informal, neutral) and genres (films, songs, talk shows, debates, etc.) are presented in the videos. Thus, students learn to differentiate between formal and informal grammar structures.

– It provides an opportunity for students to watch, as well as to listen to different kinds of material so that they could develop their listening skills. At the same time, McKinnon remarks that the scenes, movements, feelings and gestures presented in You Tube video segments offer significant visual impetus for language learning.

– Videos on You Tube are limited in length, which makes it suitable to use them in class, to use them as part of a lesson plan.

– Using You Tube motivates and entertains students, since they learn in an enjoyable way. Some scholars state that incorporation of You Tube in the language classroom could reduce the level of stress learners may feel because they could take it as entertaining rather than educational activity.

– Moreover, through You Tube videos, students become aware of the cultural aspect of the English language, which can also motivate them to learn the language enthusiastically.

УДК 372.881.111.1

Пархоменко Е. О.,

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

ВИКОРИСТАННЯ ФРАГМЕНТІВ ІЗ АНГЛОМОВНИХ ТЕЛЕСЕРІАЛІВ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Використання фрагментів із англомовних телесеріалів на заняттях з англійської мови у вищих навчальних закладах викликає у студентів значний інтерес та зацікавленість у роботі, а також мотивує їх до активної навчальної діяльності, особливо якщо матеріал для роботи студенти обирали колективно або самостійно (індивідуально). Окрім роботи з відео-фрагментами безпосередньо на заняттях з англійської мови, певні вправи та види діяльності, пов'язані з переглядом фрагментів телесеріалів, можна пропонувати студентам в якості домашнього завдання.

1. Одним із найпростіших завдань, яке студенти можуть підготувати вдома з метою його подальшого обговорення на занятті, є, наприклад, завдання обрати один із кадрів телесеріалу. Студенти дивляться певний епізод або серію із їхнього улюбленого телесеріалу вдома та обирають певний кадр, який їм найбільше сподобався або запам'ятався. Вони роблять скріншот з цього епізоду та приносять його на наступне заняття, де студенти вже мають описати обраний ними

кадр та обговорити свій вибір. В якості фраз-стартерів можна запропонувати наступні: in this screen grab/screenshot we can see..., in this particular scene there is..., what happens here is that..., the main character/name of character is about to.../or doing something, before this scene there was... і т. д.

2. При цьому викладач та інші студенти можуть задавати додаткові запитання тому студентові, хто доповідає. Наприклад, запитання стосовно того, хто або що саме зображено на скріншоті, що було до цього моменту та які події трапилися пізніше, чому студент вважає, що саме ця сцена є важливою у телесеріалі. Можна попросити студента прокоментувати гру акторів та роботу режисера, кінооператора і таке інше. Роботу із скріншотами та їхнє обговорення студентами можна організувати як в парах, так і у міні-групах, або це може бути фронтальне опитування. З метою ускладнення завдання та мотивування студентів використовувати більш складні вирази та конструкції, можна запропонувати студентам описати обраний ними кадр, не показуючи його при цьому іншим студентам, щоб ті мали змогу ставити додаткові запитання. Це підвищить інтерес до виконуваного завдання як з боку того студента, хто доповідає, так і з боку студентів, які його слухають та мають вгадати описувану ним сцену або телесеріал.

3. Це ж саме домашнє завдання можна ускладнити, якщо попросити студентів під час перегляду серії з обраного ними телесеріалу виписувати слова, вирази та/або граматичні конструкції, які стосуються певної лексичної або граматичної теми, яку вони зараз проходять на заняттях з англійської мови. Студенти повинні будуть написати на дошці або підготувати картки чи роздатковий матеріал з виписаними ними словами та реченнями, які вони мають представити іншим студентам з групи та, за необхідності, ознайомити останніх із перекладом або значенням виписаних лексичних одиниць або граматичних конструкцій. Таке завдання допоможе студентам навчитися впізнавати нові слова та граматичні правила, що вивчаються на заняттях з англійської мови з певної теми, в автентичному мовленні та спостерігати, як саме вони живляються в реальних життєвих ситуаціях.

4. Отже, використання фрагментів із англійськомовних телесеріалів під час викладання англійської мови студентам вищих навчальних закладів є ефективним та простим у виконанні на практиці. Незважаючи на те, що у студентів можуть бути різні смаки стосовно вибору телесеріалу, жанрова складова не відіграє суттєвого значення, адже студенти обирають для перегляду той телесеріал, що подобається саме їм. А це, в свою чергу, стимулює зацікавленість студентів під час виконання завдань та їхню мотивацію до вивчення англійської мови.

Шевченко А. О.,
*викладач кафедри англійської філології,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

WORDPLAY IN ENGLISH AND UKRAINIAN LANGUAGES

Special attention should be given to the contrastive analysis of the wordplay. This point is important for understanding the wordplay creation in different languages.

Considering that the wordplay is a stylistic device in comparable languages that performs certain functions and is an important means of text expression, we have defined a number of convergent characteristics. As for construction, wordplay in the English and Ukrainian languages is formed at the phonetic, lexical and syntactic levels. Parts of words, words, settled phrases and phraseological units are used to form the wordplay. One more common feature is that the most widespread stem of wordplay, namely polysemanticism, homonymy, single-root lexemes, paronymy, synonymy, antonymy. As typologically English and Ukrainian languages differ, there are some divergent features as well. In the translation analysis it is important to pay attention which language phenomena are implemented to express the wordplay in the text.

The polysemanticism is universal language phenomenon which is implemented differently in the English and Ukrainian languages. Wordplay that is based on polysemanticism is used in both languages, but is more widespread in the English. The reasons are monosyllabic and single-root words. Through semantic level simplifications the majority of the English lexemes are polysemantic.

Single-root lexemes are often used for wordplay formation in the English and Ukrainian. Common feature is application of derivatives as a productive way of wordplay creation. The phenomena of synonymy and antonymy are widespread. However the English and Ukrainian languages differ in structure of synonymic and antonymous rows and the sphere of use.

The next point is the wordplay based on homonymy. In English this phenomenon is more widespread, than in the Ukrainian. It explains the fact that in English language words are short and the phenomenon of conversion is more widely used. For this reason, English homonyms almost cannot be reproduced by means of homonyms with similar meaning in the Ukrainian language.

The conclusion is that concerning wordplay formation in the English and Ukrainian languages there are some common and distinctive features.

The fact is that most often wordplay creation in both languages is expressed with a help of polysemanticism, single-root lexemes and antonymy. The main distinctive feature is the usage of stylistic and semantic synonyms, as in the English and Ukrainian languages the structure of synonymic and antonymous rows differs. These factors influence the reproduction of wordplay in the translation.

Підсекція. РОМАНО-ГЕРМАНСЬКА
ФІЛОЛОГІЯ ТА МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ
ІНОЗЕМНИХ МОВ

УДК 371.3:478:811.112.2

Вакуленко Т. І.,

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

WIE HELFEN ANDERE SPRACHEN BEIM DEUTSCHLERNEN?

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

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

werden die Vorteile der Deutschkenntnisse offensichtlich, wenn deutlich wird, dass diese wiederum den Zugang zu anderen Sprachen erleichtern. Themen wie «Die sprachliche Vielfalt» oder «Sprachen im Vergleich» eignen sich besonders gut für das projektorientierte Lernen.

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

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

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

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

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

Sowohl das Englische als auch das Deutsche unterscheiden zwischen dem bestimmten und dem unbestimmten Artikel der Nomen. Gerade für die Sprecher von Sprachen, die kein Artikelsystem haben – wie Ukrainisch und Russisch – kann eine Sprache wie Englisch die Basis für das Erschließen des Artikelsystems der anderen Sprache sein. Der Vergleich zwischen der Artikelverwendung im Englischen und Deutschen erleichtert also das Verständnis der deutschen Artikel, auch wenn die Unterscheidung der drei Genera im Deutschen zu dem Zeitpunkt noch nicht beherrscht wird.

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

Die beschriebenen Beispiele zeigen bereits einige Unterschiede, die im Unterricht thematisiert werden sollten, damit es nicht zu Übertragungsfehlern von einer Sprache auf die andere, also zu Interferenzen, kommt. So findet man zwar im Englischen unbestimmte und bestimmte Artikel, doch im Deutschen gibt es im Gegensatz zum Englischen drei Genera und einen Pluralartikel, während das Englische keine Differenzierung im Nomen nach Genus vornimmt.

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

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

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

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

Welche Rolle spielt dabei die Erstsprache? In einigen Fällen könnten die Ähnlichkeiten zwischen der Erstsprache und dem Deutschen sicher größer als die zwischen dem Deutschen und der ersten Fremdsprache sein. Manchmal eignen sich bestimmte Strukturen in nicht verwandten Sprachen sogar besser auf einen Vergleich. Im Englischen weisen die Nomen z.B. keine grammatischen Genera auf, die Nomen der meisten anderen Sprachen haben aber zwei oder drei Geschlechter. In einem solchen Fall bieten die Ausgangssprachen einen besseren Bezugspunkt für das Verständnis der deutschen Genera als das Englische.

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

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

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

УДК 81'42:[82-6:811.1331]

Каірова Т. С.,

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

**ECHOS DE L'ANTIQUITE AU SERVICE
DE LA COMMUNICATION PROFESSIONNELLE MODERNE
EN LANGUES ROMANES
DANS LE DOMAINE DE LA MEDECINE**

Ab ovo

Les hautes acquisitions spirituelles de la civilisation de la période de sa naissance, de son développement et de sa mort sont englouties d'habitude

par de nouvelles civilisations qui viennent à leur place, comme c'était passé en antiquité quand la civilisation romaine a absorbé celle de la Grèce ancienne. C'est juste en cela que se cache *perpetuum mobile* du développement de la civilisation humaine.

Nous comprenons la notion de *la civilisation* en esprit des traditions françaises comme le panorama du réfléchissement de la société avec son histoire, sa vie quotidienne, son niveau du progrès de la science et de la technique, de la littérature et de l'art, modelé durant des siècles. La notion *les échos des civilisations* sont compris dans nos recherches comme la repercussion, le retentissement des cultures différentes.

Les échos de l'antiquité retentissent aujourd'hui dans le monde romain à travers l'espace temporel, et nous envisageons dans l'article présent le réfléchissement et le rôle des traces des civilisations grecques et romaines anciennes dans la communication professionnelle de nos jours dans le domaine de la médecine, leur aide de l'activité dans le monde romain, particulièrement francophone. Pour avoir une idée nette sur la ressemblance des langues du même groupe romain qui provient du Latin parlé (du Latin vulgaire) comparons une phrase de la célèbre chanson des étudiants écrite en latin «*Gaudeāmus!*» en trois langues romaines (en latin, en français et en espagnol): «*Vita nostra brevis est ...*» (*lat*), «*Notre vie est brève ...*» (*fr*), «*La vida nuestra es breve ...*» (*esp*). Un simple analyse linguistique nous montre l'identité lexicale, la ressemblance des racines des mots. La divergence en écriture, en quantité des syllabes, en ordre des mots dans cette phrase est minimale, et l'information est compréhensible. Et si on ajoute les moindres éléments de l'histoire de la langue, de la civilisation, les nuances de la grammaire etc., ainsi que l'habitude et la capacité d'analyse, on peut être sûr de comprendre à partir de 60 % (et beaucoup plus) de l'information du texte. Ensuite vient la capacité de communiquer, de transmettre nos pensées en langues liées...

Ces problèmes qui nous intéressent depuis longtemps sont étudiés attentivement durant trois ans derniers à l'exemple de l'apprentissage du Latin par les étudiants de l'Institut de Médecine de l'Université Nationale de la Région de la Mer Noire Petro Mohyla (la ville de Mykolaïv, Ukraine), particulièrement leur capacité d'assurer la compréhension adéquate de l'information en français et des contacts professionnels et de la coopération postérieure avec les communicants francophones du monde romain. Dans les expériences dirigés par l'auteur de ce texte ont participé 20 groupes d'étudiants ukrainiens et étrangers de médecine, deux jeunes professeurs de la France ayant leur stages professionnels auprès de la chaire des langues romaines et germaniques de l'Université Petro Mohyla.

Mots clés : linguistique (f) communicative, civilisation (f), langues (f, pl) romaines, francophonie (f), communication (f) en langue professionnelle de la médecine, information (f) du texte.

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

КОНТРОЛЬ ТА ОЦІНЮВАННЯ У НАВЧАННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Система оцінювання є невід’ємним складником програми вивчення німецької мови за професійним спрямуванням. Вона має:

- Співвідноситися з рівнями володіння мовою Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти
- Гармонійно поєднувати оцінювання професійної, мовленнєвої, соціокультурної компетенції.
- Підпорядковуватися цілям, принципам і методам навчання німецької мови за професійним спрямуванням

Мета і форми оцінювання

Оцінювання проводиться на різних етапах удосконалення всього курсу навчання. Воно охоплює вступне, поточне, рубіжне та підсумкове оцінювання. Важливого значення набуває оцінювання рівня самостійної роботи і само оцінювання.

1. *Мета вступного оцінювання* – розподілити студентів по групах за рівнем володіння німецькою мовою.

2. *Поточне оцінювання* розробляється окремими ВНЗ з урахуванням власної специфіки. Мета – визначити досягнутий студентом рівень навичок та вмінь, а також якість засвоєння навчального матеріалу.

3. *Рубіжне оцінювання* здійснюється наприкінці модуля, семестру або навчального року для діагностики рівня сформованості комунікативної компетенції на проміжному етапі вивчення німецької мови за професійним спрямуванням.

4. *Підсумковий іспит* перевіряє рівень комунікативної компетенції студента у межах як загальнонавчальної, так і професійної і фахової тематики відповідно до вимог програми.

Він складається, як правило, з письмової та усної частин. До письмової частини доцільно вносити завдання на:

- розуміння прочитаного (закриті й напіввідкриті типи завдань);
- розуміння прослуханого (закриті й напіввідкриті типи завдань, особливо тексти з пропусками) і складання нотаток;
- опрацювання і створення тексту з орієнтуванням на ситуацію (напіввідкриті і відкриті типи завдань).

Усна частина може проходити як керована співбесіда за фаховою тематикою, а також тематикою міжнародних іспитів, під час якої студент виявляє своє вміння зрозуміло й коректно вести розмову і дискутувати у фахово-професійному контексті.

5. Основний потенціал *самооцінювання* полягає в його використанні як інструмента підвищення мотивації та ефективнішої організації навчання. Правильність само оцінювання значно зростає при застосуванні чітких і надійних критеріїв. Самооцінюванню підлягають комунікативний і лінгвістичний рівні володіння мовою. Власний рівень володіння мовою студенти зможуть діагностувати, враховуючи шкали і дескриптори Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Важливе значення мають рекомендації викладачів стосовно стратегії навчання та критеріїв самооцінювання.

Критерії оцінювання:

1. Змістовність: відповідність темі, розкриття теми, обґрунтованість відображення комунікативних намірів та форм їх реалізації.

2. Когерентність: логічність викладу, чіткість структури, зв'язність висловлювань, реалізація комунікативного наміру.

3. Лексична адекватність: використання лексики відповідно до комунікативного наміру та визначеного рівня володіння німецькою мовою.

4. Граматична коректність: дотримання правил орфографії і пунктуації, правильність вживання різноманітних граматичних структур.

5. Відповідність фонетичним нормам: правильність вимови, інтонації, темпу мовлення.

Оцінювання повинно бути прозорим і зрозумілим для студента. Студенти повинні бути ознайомлені з критеріями оцінювання до початку навчання.

Кондрацька П. О.,

в. о. викладача,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

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 у 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.

Взагалі 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 ніякого 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 із ознакою «свободи», тобто вільної гри значень. Експериментальна поезія, маючи глибоке історичне коріння, у контексті постмодернізму проявила себе у багатоманітні форм.

УДК 811.112.2'282

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

EINE LITERARISCHE FIGUR CHARAKTERISIEREN (CHARAKTERPROFIL)

Bei der literarischen Charakteristik einer Figur kommt besondere Bedeutung der Art und Weise zu, wie in Gesprächen sich Personen selbst charakterisieren und wie sie von anderen charakterisiert werden. Es geht dabei um die sogenannte «**direkte**»und „**indirekte**»**Charakterisierung**.

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

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

Charakterprofil

In dem folgenden Profil sind jeweils gegensätzliche Verhaltenseigenschaften zusammengestellt. Das Profil hilft dabei, Figurenbeschreibungen gedanklich und auch sprachlich zu bewältigen. Nutzen Sie das Profil, um im Bereich der Figurenbeschreibung die Differenziertheit des Ausdrucks zu verbessern. Zugleich hilft das Profil, Figuren für eigene kreative Texte oder Textergänzungen auszufantasieren und die richtige Mischung von Eigenschaften für sie zu finden.

Persönliche Dynamik

- aktiv/ tatkräftig/energisches/tüchtig
- vital/lebenslustig
- beharrlich/hartnäckig/willensstark
- anspruchsvoll
- engagiert
- zielstrebig/ zielbewusst
- gierig/begehrlich/lüstern
- ehrgeizig/strebsam
- erfolgreich
- interessiert
- wild
- leichtsinnig/leichtfertig
- draufgängerisch
- konsequent
- zerfahren/unkonzentriert
- aufgedreht

- lethargisch/passiv/antriebslos/träge
- dekadent
- willensschwach
- anspruchslos/ bescheiden
- uninteressiert
- planlos/ ziellos
- zufrieden
- resigniert
- gescheitert/erfolglos
- teilnahmslos
- sanft
- kontrolliert
- vorsichtig/umsichtig
- inkonsequent
- konzentriert
- besonnen

Gemütslage

- leidenschaftlich/temperamentvoll
- ausgeglichen/beherrscht/besonnen
- heiter/vergnügt/ fröhlich

- phlegmatisch/leidenschaftslos
- cholerisch/ launenhaft/jähzornig
- melancholisch/ schwermütig/trübsinnig

Selbstbewusstsein

- selbstständig/autonom
- selbstsicher
- nervenstark
- mutig/tapfer
- unterwürfig/willfährig
- unbekümmert

- unselbstständig/abhängig
- unsicher
- schreckhaft
- feige/hasenherzig
- rebellisch
- grüblerisch

Moralische Ausrichtung

- charakterfest/charakterstark
- integer/gewissenhaft/skrupulös
- tugendhaft
- edelmütig
- ehrlich/aufrichtig
- pflichtbewusst
- verantwortungsbewusst
- dankbar
- treu
- sorgfältig

- charakterlos
- verdorben/skrupellos/gewissenlos
- verlottert
- schurkisch
- verlogen/unehrlich
- pflichtvergessen
- verantwortungslos
- undankbar
- untreu
- schludrig

Geistige Fähigkeiten

- kenntnisreich
- intellektuell
- phantasievoll
- klug
- gebildet/kultiviert
- ideenreich
- reif
- geistreich
- naiv
- vernünftig
- einsichtig
- scharfsinnig
- charismatisch
- erfahren
- umsichtig
- präzise
- aufmerksam
- unwissend
- geistig schlicht
- ideenlos
- beschränkt/dumm
- ungebildet/unkultiviert
- ideenarm
- unreif/unerfahren
- geistlos
- überlegt
- törricht/irrational
- uneinsichtig/dickköpfig
- oberflächlich
- unauffällig
- unerfahren
- unbedacht
- phrasenhaft
- blind

Geistige Orientierung

- idealistisch
- lebensfremd/weltabgewandt
- praktisch interessiert
- kultiviert
- aufgeschlossen
- progressiv
- realistisch
- lebensnah
- praktisch uninteressiert
- derb/unkultiviert
- engstirnig
- konservativ/reaktionär

Emotionale Aspekte

- sensibel/empfindsam
- empfindlich
- liebevoll/zärtlich
- dünnhäutig/erregbar
- kühl
- munter/aufgeräumt
- strahlend
- fröhlich/heiter
- hartgesotten/unsensibel
- dickfellig/robust
- grob/gefühlskalt
- abgebrüht/abgeklärt/
unaufgeregt
- hitzig/leidenschaftlich
- müde/apatisch
- finster/schwermütig
- depressiv/verzagt/verbittert/
mürrisch

Soziale Aspekte

- anhänglich
- sympatisch
- gesellig
- gesprächig
- gutmütig/wohlwollend
- empfindsam/gefühlvoll/
sentimental
- zuverlässig
- überlegen/souverän
- kriecherisch/servil
- bindingslos
- unsympatisch/abstoßend
- vereinsamt/zurückgezogen
- zurückhaltend
- gehässig/boshaft/giftig
- unsentimental/
empfindungslos
- unzuverlässig
- unterlegen
- herrisch/despotisch

– ausgleichend/integrierend/
integrativ
– offen/offenherzig

– tolerant
– aufgeschlossen/
verständnisvoll
– angeberisch/selbstherrlich/
arrogant
– neidisch/missgünstig
– gönnerhaft/freigebig
– uneigennützig
– hilfsbereit/gefällig
– edelmütig/hochherzig/
nachsichtig
streng
– gnadenlos
– nachgiebig –
– friedlich
– versöhnlich/
harmoniebedürftig
– freundlich/liebenswürdig/nett

– entzweiend/zersetzend/
spalterisch
– hinterhältig/intrigant/
verschlossen
– intolerant
– engstirnig/kleinlich/
borniert
– bescheiden

– großzügig
– knauserig
– berechnend
– ungefällig/stoffelig
– nachtragend

– mitleidig
streng/hartnäckig
– aggressiv/feindselig
– streitsüchtig
– unfreundlich/garstig

– unkompliziert

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

УДК 811.111-631.5

Міхільов О. Д.,

*д-р. філол. наук, професор кафедри романо-германської філології,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ПОЭТИКА РАССКАЗА ГРЭМА ГРИНА *UNDER the GARDEN* («Под садом»)

По общему мнению самых авторитетных писателей и литературных критиков Запада, с которым согласна русскоязычная и украинская научная общественность (Г. Алякринский, С. Белза, В. Ивашева, А. Зверев, Н. Жлуктенко, А. Михилев, К. Шахова, С. Филошкина и др.), Грэм Грин (1904-1991) является самым выдающимся представителем английского романа XX века, который еще при жизни стал классиком.

В то же время Грин мало известен как замечательный мастер рассказов и новелл, которые в английской научной и издательской практики обозначаются обобщающим термином *short stories*. Наряду с тремя десятками романов, среди которых огромную популярность приобрели «Стамбульский экспресс», «Брайтонский леденец», «Суть дела», «Сила и сла-

ва», «Тихий американец», «Наш человек в Гаване»: «Комедианты», «Почетный консул», «Человеческий фактор», «Монсеньор Кихот», ему принадлежит пятьдесят четыре *short stories*. Примерно половина из них переведена на русский язык и лишь одна *short story* на украинский – новелла «Последнее слово» (*The Last Work*).

Новеллы и рассказы Г. Грина затрагивают широкий спектр актуальных проблем жизни человека в условиях, по его собственному выражению, «ожесточившегося» XX века. В них отражены все аспекты бытия личности, осмысленные как в политических, социо-культурных, бытовых, так и в экзистенциально-философских измерениях, что придает им необыкновенную идейно-эмоциональную глубину и красочность.

Рассказ «Под садом» был написан Грином в 1962 году и относится к третьему, наиболее продуктивному периоду его творчества (1955–1991 гг., согласно периодизации, предложенной официальным биографом писателя Н. Шерри). Он является текстологически наиболее объемным среди всех его рассказов: если их большинство укладывается в четырнадцать страниц, то «Под садом» имеет пятьдесят шесть страниц.

Фабула его довольно проста. Герой рассказа, пятидесятирехлетний англичанин Уильям Вилдич, узнав, что у него рак легких и что единственным шансом для продления жизни является немедленная операция, решает съездить в дом своего детства – поместье дяди, где вместе с матерью и старшим братом Джорджем он проводил все летние каникулы вплоть до окончания школы и привык считать его родным домом. Поместье после смерти дяди перешло к старшему брату Уильяма.

В доме он находит свой школьный рассказ «Клад, спрятанный на острове», написанный им в тринадцатилетнем возрасте, который вызвал столь глубокое неудовольствие его матери, что она даже написала суровое письмо директору школы об упущениях в их системе воспитания. Рассказ и приложенная к нему переписка матери с директором заставляют его задуматься о том, какая же реальность легла в основу его школьного рассказа – романтический вымысел, навеянный чтением книг, или действительные события далекого прошлого.

Американский исследователь творчества Грина М. Шелден рассматривает этот рассказ только с точки зрения наличия в нем биографических данных писателя. По его мнению, рассказ целиком основан на фактах жизни Грина и является ключом к большей части его творчества и может дать ответ на вопрос, что же собой представлял подросток Грин, ставший впоследствии писателем, который специализировался на создании закрытых историй и зашифрованных правд. К сожалению, избранный М. Шелденом подход ведет к предельному сужению художественной специфики данного рассказа и его идейно-смыслового содержания.

Рассказ же «Под садом» в поэтологическом плане представляет собой несомненный интерес как с точки зрения его сюжетно-композиционного

построения, так и порожденных его структурой художественных смыслов. Он состоит из трех частей, каждая из которых в свою очередь имеет определенное количество разделов: пять разделов в первой части, семь разделов во второй части и три раздела в третьей части. При этом повествование в первой и третьей частях ведется от имени имперсонального рассказчика (всезнающий нарратор), во второй же части, наиболее объемной, от инстанции гомодиегетического нарратора (Я-нарратор).

Вторая часть представляет собой рассказ от первого лица, которым является юный Уильям Вилдич, попавший в таинственное подземелье, расположенное на небольшом островке посреди озера в усадьбе дяди. Юный герой, отличительной чертой характера которого являются скрытность и поиск приключений, тайком пробирается на остров и у корней дуба находит вход в подземелье.

Следуя по извилистому лабиринту, он открывает подземное жилище двух странных и загадочных людей – одноногого бородатого философа Джевитта и его сожительницу Марию, с которыми проводит двое или трое суток. Джевитт открывает ему новый взгляд на мир; рассказывает о своей красавице-дочери, фотографии которой публикуют глянцевого журналы и в которую влюбляется юный герой; показывает ему огромный клад драгоценностей и золотых слитков и разрешает ему тайком покинуть подземелье, захватив с собой золотой горшок.

Перевод второй части рассказа в нарратив от первого лица – главного персонажа всей истории – придает повествованию атмосферу непосредственности и убедительности подземного мира и его обитателей, о которых рассказывает непосредственный очевидец.

Субъективная часть повествования, обрамленная объективированной историей первой и третьей частей, расширяет пространственно-временные и смысловые границы рассказа, выводя их далеко за пределы частной жизни героя, ставя вопросы предопределения судьбы, границ реальности и вымысла и выбора жизненного пути.

УДК 32:81'42](460.23)

Мозолевська А. С.,

*канд. філол. наук, завідувачий кафедрою романо-германської філології,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

СПЕЦИФІКА СТРАТЕГІЇ ВІКТИМІЗАЦІЇ У КАТАЛОНСЬКОМУ ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

Зацікавленість дослідників у вивченні жанрів політичного дискурсу можливо пояснити великим прагматичним та комунікативним потенціалом текстів політичної комунікації та їх направленістю на

соціального адресата. Особливі здобутки в аналізі взаємодії політиків та масового адресата помітні у галузі Критичного дискурс-аналізу (P. Bourdieu, T van Dijk, N. Fairclough, M. Meyer, R. Wodak). Цей напрямок досліджень присвячено взаємодії політики, влади, ідеології та мови у різних процесах функціонування суспільства. Висунувши твердження про те, що мова повинна досліджуватися як соціальна діяльність (social practice), а не як ізольована система, дискурс-аналіз розглядає текстові структури як засоби реалізації влади, підтримки існуючих та генерування нових ідеологій (R. Wodak). У рамках такого розуміння мовленнєвої діяльності, особливої актуальності набувають розвідки застосування різних типів дискурсивних стратегій, що концептуалізують прояви влади у політичній комунікації.

Незважаючи на значну кількість наукових доробок, присвячених різноманітним аспектам вербалізації дискурсивних стратегій у політичній комунікації, процеси їх застосування у сучасному каталонському політичному дискурсі залишаються недостатньо дослідженими, що зумовлює необхідність подальших розвідок. Ми маємо на меті проаналізувати реалізацію однієї із стратегій впливу на адресата у публічних виступах К. Пучдемонта.

Ми розуміємо стратегію слідом за R. Wodak як «більш-менш точний план, що реалізується для досягнення певної політичної, психологічної або іншої мети» (R. Wodak).

У політичному дискурсі К. Пучдемонта стратегія віктимізації протестується при вербалізації каталонської ідентичності. По-перше, ця стратегія застосовується при концептуалізації образу каталонців. Вони постають жертвами політики уряду Іспанії, що на думку К. Пучдемонта не поважає право голосу та самовираження мешканців Каталонії: «...los catalanes que han sido víctimas de una violencia policial» (Puigdemont, 4/10/2017). У просторі політичної комунікації політика, Іспанія та її державні установи постають як ворожа сила, що стримує прагнення каталонців до незалежності. Перш за все, К. Пучдемонт говорячи про відносини між Каталонією та Іспанією, визначає їх як конфліктні: «Creiem que la millor manera de saber quin projecte gaudeix de més suports (la permanència a Espanya o la creació d'un estat) és votant. Davant d'un conflicte polític – pacífic- entre Catalunya i Espanya, el millor és que els ciutadans de Catalunya es posicionin, i que puguem saber amb precisió on està la majoria i on estan les minories» (Puigdemont, 24/01/2017). Згідно з політиком, цей конфлікт стримує волю та свободу каталонців, оскільки іспанська монархія впроваджує політику окупації та стриміння по відношенню до каталонців. Корінь конфлікту вбачається у небажанні уряду Іспанії визнати права каталонців вирішувати своє майбутнє («...la defensa de la legitimitat i la legalitat catalanes injustament i il·legalment atacades per l'Estat espanyol, que continua

negant-se a acceptar la voluntat dels catalans» (Puigdemont, 1/03/2018). Тут також можемо простежити тенденцію до віктимізації каталонців, що не мають змоги вільно висловлюватись, при чому уряд Іспанії виступає агресором, джерелом різного роду насилля: «els altres posen violència policial, judicial i econòmica» (Puigdemont, 1/03/2018).

Варто зазначити, що каталонці зображуються не як пасивні жертви конфлікту, а як спільнота, що активно протистоїть агресору та намагається подолати несправедливість: «...perquè hem de defensar el dret dels catalans a decidir el seu futur. Davant de la covardia dels qui usen la violència i els recursos de manera illimitada de l'Estat m'admira i m'emociona la valentia dels milers de ciutadans que estan defensant les urnes i estant defensant els collegis electorals perquè la gent pugui participar» (Puigdemont, 1/10/2017).

Для драматизації конфліктної ситуації та підсилення образу Каталонії як жертви, політик говорить не тільки про порушення національних цінностей, але й про родинних та індивідуальних цінностей. У такий спосіб К. Пучдемонт намагається сенсифікувати до проблеми Каталонії як найширшу аудиторію: «Han fet mal a persones i famílies, i sobretot han fet mal a tots els catalans tallant en sec polítiques i inversions en àmbits com el social, el cultural i l'econòmic només, només, per castigar un poble que ha gosat exercir un dret que és reconegut a tots els pobles del món per la Carta dels Drets Civils i Polítics de les Nacions Unides» (Puigdemont, 1/03/2018). Тут К. Пучдемонт зосереджує увагу слухачів на жертвах політики уряду Іспанії, простому населенні, яке страждає у соціальному, економічному і культурному планах.

Отже, дискурсивна стратегія віктимізації у політичних промовах К. Пучдемонта застосовується для створення контрастних образів Іспанії та Каталонії, для привернення уваги до проблеми прав та самовираження каталонців та для впливу на масового адресата.

УДК 811

Пігерова Н. А.

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

ЯК ПРАЦЮВАТИ З ЛІТЕРАТУРНИМИ ТЕКСТАМИ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Очевидно, що література є однією з фундаментальних осей культурної складової мови і тому її треба вивчати на уроках іспанської мови,

але в той же час ми бачимо, що складність її викладання, як засіб, та і як ціль, що проявляється в дефіциті конкретних матеріалів і відсутності ясних методологічних пропозицій для тих хто хоче працювати в класі з літературними текстами. Таке положення речей викликає у професорів і студентів викликає «страх» протистояння літературі. Кожен учень хоче мати рівень компетенції, що робить можливим задоволення читати всілякі тексти, але в більшості випадків цей самий учень розчарується, коли помилково вважає, що йому буде потрібно ідеальний рівень мови, якого він ніколи не зможе досягти. Вчителі, у свою чергу, стикаються з численними труднощами через відсутність спеціальної підготовки, і вони заповнюють свої недоліки підготовки, зосереджуючись на надмірному наголосі на лексичі. Потрібно, отже, роз'яснення і реструктуризація методів викладання та навчання іноземній мові з використанням текстів літературного походження, а також переосмислення ролі, яку література повинна відігравати в отриманні мовної компетентності, міжкультурної компетенції, або, чому б, зрештою не в собі самій: літературна компетентність, кінцева мета цієї роботи.

Якщо проаналізувати історію використання літератури в методах викладання іноземної мови, ми можемо зрозуміти, що література була винятковим методом, ексклюзивом. Пізніше, в структурній стадії, література повністю зникла з підручників, що продовжувалося навіть після розробки комунікативних методів. В даний час його поява спорадична, з вільними літературними зразками, як правило, наприкінці уроків, і як доповнювальна діяльність. Це, як правило, поетичні тексти або фрагменти оповідань і романів, які не мають контекстуалізації, і чия робота в класі не вписується в конкретні цілі, а як обов'язкове посилення на літературу, якої не можна уникнути. Отже, чому навчати літературі? Чи є література корисним матеріалом для роботи в класі? Якщо ми хочемо більш точно визначити використання літературних текстів, то спочатку треба розрізняти типи підходу, будь то спосіб для отримання лінгвістичної компетенції чи метод для досягнення міжкультурної компетенції, або саме літературної.

Якщо візьмемо літературні зразки задля отримання **мовної компетенції**, ми зіткнемось з безліччю можливостей роботи з граматикою та лексикою. Маючи на увазі три літературні жанри, а саме : поезію, оповідання та театр можна виділити такі можливості в роботі з текстами:

1. Опцювання **поетичних** творів може допомогти сконцентрувати увагу студентів на граматичних структурах, так як цей жанр використовує лексичний або синтаксичний паралелізм в якості експресивний ресурс.

2. Читання та граматичний аналіз *художніх* текстів у романах та оповіданнях, або казках може допомогти зрозуміти механізм розповіді, використання часових узгоджень та відповідність часових форм дієслів, які присутні у тексті. Також можливо опрацювати художній опис, який є дуже важливим у цьому жанрі літератури.

3. *Драматичний* текст це фундаментальний метод, що до аналізу розмовної мови та діалогу. Студенти, що розигрують театральну виставу іноземною мовою маю змогу отримати у практичний спосіб знання інтонації, вимови, експресивних можливостей, які властиві іноземній мові.

Отримання **міжкультурної компетенції** невід'ємно пов'язано з будь якими діями у класі, але автентичний текст будь якого літературного твору має змогу поєднати читача з культурними реаліями через слово, суто іспанські вирази, манеру створення вислову, манеру поведінки героїв, та сам зміст. Не зважаючи на тему тексту, якщо це оригінальний, неадаптований текст все у тексті буде виражати національні риси народу, його культуру, його цінності. Тому це єдина повсякденна діяльність, яка показую спільне та відмінне у рідній культурі та культурі, мову якої вивчає студент. Частіше знання про культуру мають теоретичне походження але поява внутрішнього діалогу про «культури» дає вже практичне знання та зацікавленість студента у дослідженні, тому треба надихати студентів на самостійний пошук текстової інформації на мові вивчення. З другого боку не потрібно спрощувати текстові матеріали тому що література несе в собі культурний зріз характерних рис народу і автора того періоду коли було написано твір, і змінюючи текст ми це втрачаємо. Тоді текст, як засіб пізнання культури народу втрачає свою цінність.

Література, як мета. Коли література стає головною метою у роботі в класі ми маємо відштовхуватися від визначення **літературної компетенції**, яку дав Bierswisch (1965):

1. Придбання звички читати;
2. Здатність отримувати задоволення від читання;
3. Здатність розуміти різні літературні тексти;
4. Бути обизнаним в літературних творах представницьких авторів.

Думаю, що це визначення укладає в собі чітко та достатньо точно цілі над якими маємо працювати, али ми стикаємося з великими труднощами, коли хочемо їх досягти на практиці.

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

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНОГО МЕТОДУ У НАВЧАННІ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ

Модернізація навчального процесу підготовки сучасних молодих фахівців є важливим і складним завданням вищої школи, яке є неможливим без активізації та модернізації навчального процесу. Активізація навчання передбачає таку організацію навчального процесу, яка створює умови для дослідницької роботи, творчого мислення, формує інтерес до майбутньої спеціальності. Оптимізація навчального процесу пов'язана з впровадженням інтерактивних методів, які сприяють формуванню ключових компетенцій, необхідних для практичної діяльності. Ключові компетенції – це готовність студентів використовувати засвоєні знання в реальному житті для вирішення практичних завдань. Засоби інформаційних технологій є важливим елементом у цьому процесі. Під інформаційними технологіями мають на увазі сучасне обладнання та системи, які дозволяють керувати інформаційними процесами.

Інтерактивний метод – це певний підхід до навчального процесу пов'язаний з вивчення навчального матеріалу в ході інтерактивного уроку (Вікіпедія). Слово *interactiv* походить від латинських слів *inter*- між та *acti*-(o)- дія. Інтерактивні методи базуються на взаємодії між викладачем та студентом, а також на методах які створюють умови для співпраці, тобто навчання відбувається через діалог. Крім того інтерактивні методи не лише сприяють активності сприйняття, але й розвивають особистість. За допомогою інтерактивних методів студенти набувають такі навички, як: розвиток критичного мислення, аналіз та оцінка своїх ідей та дій, вміння аналізувати інформацію, самостійно формувати свої знання, приймати рішення.

Основними видами робіт є групова робота і робота в парах, рольові ігри, дискусії, робота з різними джерелами інформації (підручники, словники, інтернет, музеї), презентації, мозкова атака, метод проєктів, обговорення відеофільмів.

Яким же чином застосовувати інтерактивний метод у навчанні латинської мови. Звичайно частіше використовувати сучасну комп'ютерну техніку та можливості інтернета, щоб зробити відео-презентації: пояснення нового матеріалу, повторення вивченого. Перевагою таких занять є наочність і бажання студентів вчитися за допомогою сучасної

техніки. Ще більше можливостей надає інтерактивна дошка, якої на жаль немає у розпорядженні більшості викладачів. На ній можна показувати схеми, таблиці, відео тощо. Крім того в інтернеті вже зараз є численна кількість електронних підручників, відео уроків з поясненням окремих граматичних тем та поясненням алгоритму перекладу з латинської мови, онлайн – вправи для закріплення граматики та лексики.

Оскільки у навчанні латини важливим є також культурологічний аспект, знайомство з історією, міфологією, життям та побутом стародавніх римлян можна було б подавати не лише через реферати, а презентації з демонстрацією слайдів, підготовлених студентами, що значно поживило б подачу цього матеріалу.

Іграм, як одній з форм інтерактивного навчання, звичайно також є місце на заняттях з латинської мови.

Перевага навчального процесу, який базується на використанні інтерактивних методів полягає в тому, що процес пізнання охоплює всіх студентів групи без винятку, де кожен робить свій внесок. При цьому активність викладача поступається активності студентів, його завданням стає створення умов для ініціативи студентів. Отже зберігаючи кінцеву мету і основний зміст навчального процесу, інтерактивне навчання змінює звичні транслюючі форми на діалогові, засновані на взаєморозуміння та співпраці.

Підсумовуючи, можна сказати, що навчання в інформаційному суспільстві, де ніхто вже не уявляє свого життя без інформаційних технологій не може існувати без їх використання. А нові вимоги до майбутніх фахівців диктують необхідність використання інтерактивних методів. Всі методичні інновації пов'язані сьогодні саме з ними.

УДК 811

Стодолінський Д. І.,
*старший викладач кафедри романо-германської філології,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ЖАНРОВА ДИВЕРСИФІКАЦІЯ ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ З ІСПАНСЬКОЇ МОВИ

В процесі вивчення іспанської мови з метою закріплення граматичних та лексичних навичок особливе місце посідають творчі роботи, що виконуються студентами після вивчення певної теми, як засіб контролю, систематизації та авто валоризації отриманих знань. Йдеться не

про звичайну контрольну роботу, де необхідно правильно вжити певні граматичні форми, а про вміння використати їх для того, щоб через вивчені та закріплені в процесі практичних вправ навички передавати певні свої думки або створювати нарративні історії. Звичайно, спочатку йдеться про короткі оповідання або мініатюри, які досяжні для студентів вже після вивчення усіх дієслівних форм теперішнього часу дійсного способу. Як правило викладач подає спочатку свій так званий «пілотний «варіант, у якому демонструється запропонований жанр. Вже на цьому етапі студенти вдаються до таких нарративних жанрів як епістолярний, пригодницький, екшн, триллер. Головна вимога до таких робіт – це креативність, втілена через правильні граматичні форми.

Після опанування часів минулого часу до вже згаданих жанрів приєднуються інші. Одним з найбільш вподобаних для студентів виявилась казка, де є можливість дати волю своїй уяві та змінити сюжет знайомих з дитинства казок. Звичайно, спочатку форми минулого часу закріплюються через класичні варіанти казок, з яких викладач готує завдання для студентів, вилучивши, наприклад, відмінювані форми дієслів та замінивши їх інфінітивами. Потім викладач подає «пілотний «варіант видозміненої казки як приклад того, яким, врешті, може бути власний варіант казки. Ця робота вимагає від викладача багато зусиль, адже вона має бути теж креативною та цікавою для студентів. Дуже часто запропоновані студентами версії це чи видозмінений фінал, чи видозмінений сюжет, чи сучасна версія, наприклад, «Червоного капелюшка» або «Попелюшки». Проте найцікавішим варіантом творчої роботи з казкою це казковий «фьюжн», тобто оригінальний сюжет на основі декількох казок, об'єднаних в одну казкову розповідь. Такі творчі роботи генерують у студентів багато позитивних емоцій та зацікавленість у кінцевому результаті, адже по закінченню презентацій робіт влаштовується обговорення та виявляється переможець, якому вручається символічна нагорода. При цьому, звичайно, береться до уваги також правильність вжитих граматичних форм, що, власне, є метою творчого завдання.

Найбільш креативними роботами є ті, що виконуються вже після опанування семи основних часів дійсного способу. Протагоністом при цьому виступає такий жанр як легенда. «Пілотною «є дуже красива іспанська легенда про походження мигдалевих садів Андалузії, яка адаптована викладачем саме під такий граматичний контент. Готуючи свої творчі роботи, студенти мають можливість долучитися до культурної спадщини іспаномовних країн, відчутти їх автентичність, розширити свою лексику та зацікавити інших. Особливо популярні різновиди легенд про походження географічних назв, наприклад, озера Тітіка-

ка, деяких свят, наприклад, Сан Жорді у Каталонії, походження деяких страв, наприклад, знамениті іспанські *tapas* або походження кольорів іспанського прапора.

Вивчення наказового способу теж супроводжується видозміною жанру, де домінуючою є притча. Саме в цьому жанрі частотність наказових форм досягає найвищих значень та стає невичерпним джерелом практичних навичок студентів. Крім основної мети опанування наказовим способом вони поповнюють свій словник поняттями, що відображають людські чесноти та пороки, поняття, що так притаманні контенту даного жанру.

Звичайно, на різних етапах вивчення іспанської творчі завдання виконуються також у інших наративних жанрах, таких як детектив, наукова фантастика, історичний анекдот та навіть поезія для закоханих у цей жанр.

Таким чином, на різних етапах вивчення іспанської мови викладач має можливість перетворити рутинні граматичні вправи на цікаві творчі завдання, які вдало поєднують дидактичну мету викладача та знання і креативність студентів.

УДК 82-313.3

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

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ ВИБІРКОВОСТІ ПАМ'ЯТІ У «ЩОДЕННИКУ 1966–1971» МАКСА ФРІША ТА В ПОВІСТІ «ЗІ ЩОДЕННИКА РАВЛИКА» ГЮНТЕРА ГРАССА

Дослідженнями пам'яті в даний час зайняті представники різних наук: психології, біології, медицини, генетики, кібернетики і ряду інших. У кожній з цих наук є свої питання, в силу яких вони звертаються до проблем пам'яті, своя система понять і, відповідно, свої теорії пам'яті. Зацікавилось цим питанням й літературознавство.

Пізнання дійсності неможливе без сприйняття інформації, що надходить ззовні. Цю інформацію нам надають вище розглянуті психічні процеси: відчуття і сприймання. Проте образи зовнішнього світу, які виникають в корі головного мозку, не зникають безслідно. Вони залишають слід, який може зберігатися протягом тривалого часу. Запам'ятовування, збереження і наступне відтворення особистістю її до-

свіду і складає сутність процесу пам'яті. Завдяки пам'яті розширюються пізнавальні можливості людини. Пам'ять як пізнавальний процес забезпечує цілісність і розвиток особистості.

Одиницями роботи пам'яті є уявлення – образи раніше сприйнятих предметів, явищ, думок чи фантазій людини. Саме через уявлення пам'ять має тісний зв'язок з іншими пізнавальними процесами (відчуттями, сприйманням, мисленням та уявою), які дають основу для запам'ятовування і подальшого відтворення інформації.

Ці процеси напряду знаходять своє відображення у такому жанрі як автобіографічна проза. Автобіографічна проза пройшла тривалий шлях розвитку, і кожна нова епоха привносила свої специфічні особливості. ХХ – початок ХХІ століття не стали винятком і породили багато дивних форм автобіографічного дискурсу, які інколи точніше було би називати псевдо-, квазі- чи навіть антиавтобіографіями, оскільки «сучасне відношення до автобіографізму сформульовано таким чином: «Я можу написати все, що хочу, і назвати це автобіографією (або не автобіографією, а романом чи текстом), і це й буде автобіографією (а якщо і ні, то це не має значення). Як наслідок – ми маємо велику кількість автобіографічних і псевдоавтобіографічних творів, які привертають увагу пересічних читачів і фахових дослідників своєю незвичністю (бо життя кожної людини є по-своєму унікальним), а часом навіть парадоксальністю. Що цікавить літературознавство так це те, яким чином реалізуються механізми пам'яті в автобіографічній прозі та чи можна вивести певний алгоритм їх функціонування.

Реалізація принципу вибіркості пам'яті в автобіографічній прозі полягає у написанні автором самого себе, створенні проєкції власної ідентичності на основі підсвідомого вибору певних спогадів, віднайдені власного «Я».

Були проведені аналіз та порівняння реалізації принципу вибіркості пам'яті у «Щоденнику 1966–1971» Макса Фріша та у повісті Гюнтера Грасса «Зі щоденника равлика».

Зокрема, Фріш остаточно відмовився від будь-яких посередників між «Я» письменника та текстом, у «Щоденнику 1966–1971» він перекладно не лише епоху в цілому, а власне свою проєкцію у процесах пригадування. Проте незважаючи на те, що він дотримується реальних подій та імен, основою щоденника все ж є його власні рефлексії та спогади. Тобто, його автобіографія не є чистою автобіографією, адже вона завжди продиктована . принципу вибіркості пам'яті

Так само як і повість Гюнтера Грасса, яка є мереживом спогадів та думок, наочним прикладом реалізації принципу вибіркості пам'яті не тільки у реальних, але й у вигаданих подіях. Грасс не дає жодної відповіді

просто та прямо, він максимально ускладнює шлях читача до істини, яку серед великої кількості площин, що перетинаються, можна і не помітити. Тут так само спрацьовує принцип вибірковості пам'яті, одночасно відображаючи та захищаючи ідентичність письменника, творця.

Різні твори жанру автобіографічної прози мають різний ступінь правдивості відтворення подій з життя автора. Та так чи інакше, всі вони підпорядковуються принципу вибірковості пам'яті, який нерозривно пов'язаний з щоденниковою прозою як такою та який детермінує рівень відкритості ідентичності письменника читачу, а іноді, як ми побачили на прикладі «Щоденників 1966–1971» Макса Фріша, і рівень відкритості читача автору.

Підсекція ПРОБЛЕМИ В ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВІ

УДК 378.091.212

Бужиков Р. П.,
*канд. пед. наук, доцент б. в. з. кафедри ТПП з АМ,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN STUDENTS

Retrospective analysis allows to distinguish 3 stages of development of informative system of higher education:

1) the emergence of e-learning technology (electronic/distance learning), which is the provision of educational services in conditions of mediated interaction remote from each other participants in the educational process in a specialized environment, which functions on the basis of modern psychological and pedagogical and information and communication technologies;

2) development of technology «blended learning» (mixed training), which involves a combination of different methods of classroom and extra-curricular education;

3) the introduction of «m-learning» (multimedia/mobile education), which provides the provision of distance learning services with the help of modern mobile devices: smartphones, tablets and netbooks, with the use of multimedia training.

Within the limits of modern technologies of training it is possible to distinguish different approaches to the organization of the educational process, namely: synchronous and asynchronous training. During synchronous teaching tutor and the student are simultaneously involved in the education system. This type of training includes «live learning» – the interaction of the teacher and the listener in the classroom or completely reproduces it due to webinars (seminars are based on Internet technologies); text and voice chats. During asynchronous teaching the teacher and the student are not present in the system of study simultaneously. Due to formation of the database, training statistics management, implementation of various forms of control tasks, students work most time doing independently work on the study of electronic courses, and with the teachers or do not meet at all, even online, or it happens rarely, for example, only at the assessment stage and discussion of learning results.

Further improvement of the system of higher education should be based on actualization of training technologies in accordance with information socie-

ty development trends, namely the provision of social networks («s-learning») and informal learning methods use.

Social networks are actively used by millions of people and have enormous learning potential. Besides using and studying popular social networks around the world, higher education institutions can create their own educational social networks in which students and teachers can share knowledge, create scientific communities, to seek help from experts and practitioners. There are excellent databases for storing and sharing knowledge, blogs, forums, wikis projects in which all content is created, specified and updated by the users themselves.

A large number of studies prove that more than half professional knowledge is gained through «casual» learning, in the process of informal communication. Forms of informal training are: participation of students in specialized conferences, seminars, presentations, trainings, etc.; organizing meetings with specialists, thematic tours and excursions, master classes, «workshop». Informal learning can also include badding and stretching. Badding is a learning method that involves providing students the information and (or) to establish a goal and honest feedback. Badding can be manifested in the form of a scientific one mentoring or professional coaching in the implementation of common projects by students of different specialties. Stretching involves expanding knowledge of students by sending them additional nontraditional tasks, in particular involving students in the organization of educational and scientific processes.

Formation of information society and strengthening of innovation processes led to the reorientation of educational priorities for the computerization of the educational process all above. All the mentioned above needs the introduction of new educational technologies, the flexibility of learning process, software update material and technical support of higher education and relevant training of teaching staff.

УДК 37.091.39:378

Бужикова Р. І.,
*канд. пед. наук, доцент б. в. з. кафедри ТПП з АМ,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

IMPLEMENTATION OF MEDIA EDUCATION TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS FOR ACTIVATING STUDENTS' COGNITIVE ACTIVITY

Nowadays in the system of education of Ukraine there is a usual phenomenon of conducting training sessions using multimedia presentations

made in such software packages as, for example, Microsoft Power Point. However, along with the usual presentation Technologies (Microsoft Power Point), appear new, interactive technologies that allow you to depart from the standard and familiar presentation as a slide show. Innovative aspect in the educational system and the educational process tend to the increasing introduction of IT technologies: network, mobile and informational technologies. With the advent of new equipment (audio and video systems, projection devices) there is a question of its effective application in the educational process. New form for using interactive equipment (interactive whiteboard Smart Boards, interactive displays) includes a presentation of a student – a real-time presentation.

The learning process is accelerating and becoming more interesting for students since on Smart interactive whiteboards information can be written with the help of a special marker, demonstrate training material, do written comments over the image on the screen. At the same time everything written on an interactive whiteboard Smart is transmitted to students, stored on magnetic media, printed, sent by e-mail.

It should be noted that working on interactive whiteboards improves the concentration of students' attention, the learning material is absorbed faster, as a result, increases the success of each student. Wide application of interactive technology helps to show the current state of the knowledge, ability to create a script installation, working out of methods of successful presentation. It is worth also considering that the use of media education technologies is advisable to introduce into the educational process with the listeners who acquire advanced training or international business education.

Media education technologies help to deliver dynamic presentations, show documents, web pages or videos on an interactive screen that is convenient and interesting to use.

The basis of the effectiveness of using media education technologies is a set software for the interactive whiteboard that includes various functions and tools. Such technologies allow you to create presentations, slides, frames of which match the size of the screen. On these frames pictures are placed, texts, other objects that may vary in size, copy, become transparent, return, etc. Such projects can be implemented in practice.

On the other hand, the possibilities of using media education technologies and computer simulations should not create an illusion of easy solving pedagogical problems. The use of such approaches requires a teacher to develop a system of tasks that will be aimed at forming a high level of educational development process: analysis, synthesis, generalization, etc. The work of the teacher does not simplify, but also complicates and needs higher qualifications.

Using media education technologies the educational process provides an opportunity to achieve positive results:

- increase the amount of visual information that essentially improves the quality and effectiveness of a lecture or conducting practical lesson;
- allows to develop visual-imaginative thinking;
- the possibility of large quantities of information processing;
- conditions for individual research are created; work with computer models, during which they can independently conduct experiments, quickly check their hypotheses, establish regularities.

Thus, the introduction of new technologies in the field of education leads to the transition from the old scheme of reproductive knowledge transfer to a new, creative form of learning. One of the main tasks of the modern education is the creation of a sustainable motivation for students to receive knowledge, the other – the search for new forms and tools for mastering this knowledge with the help of creative students' decisions.

УДК 82.09(091)

Бужикова Т. О.,
*викладач кафедри ТПП з АМ,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

КОНЦЕПТ «ХАРАКТЕР» В ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНОМУ ОСМИСЛЕННІ

Категорія «характер» посідає у літературознавстві особливе місце: наскільки висока частота вживання терміна, настільки і невизначеним залишається його наповнення. Підставою для подібної невизначеності є декілька причин, найпоказовішими серед яких відзначимо різносторонність зображення людини у літературному творі, складна система художніх засобів. Поняття «характер» у художньому тексті почало формуватися ще за античних часів. Мислителі певної історичної епохи (Арістотель, Г.-Ф. Гегель, Д. Дідро Г. Е. Лессінг та ін.) вкладали у нього різний зміст, поглиблюючи притаманне відповідній епісі образне «бачення» людини.

Дослідженню проблеми художнього характеру присвятили свої праці С. Баришніков, М. Бахтін, С. Бочаров, Л. Гінзбург, А. Михайлов, Б. Томашевський, В. Фашенко, Л. Чернець та ін. Більшість сучасних теоретиків літератури розуміють характер як «образ людини, побачений не зсередини, не з останньої смислової позиції самої особистості, а ззовні, з точки зору іншого, і побачений як «інший», а не як «я».

У сучасному літературознавстві не існує єдності у термінології щодо визначення образу людини в художньому творі. Літературознавці неодноразово вказували на відсутність диференціації понять «характер», «персонаж», «дійова особа», «літературний герой», «образ». Близькість цих термінів зумовила вживання їх в одному синонімічному ряду. Впорядкування понять і їх термінологічне вираження – справа давно назріла. Пропонована розвідка покликана здійснити огляд літературознавчих джерел, в яких розглядається проблема характеру та з'ясувати термінологічне визначення означеного поняття.

Узагальнена сутність характеру зображуваних осіб посідає провідне місце в об'єктивному змісті більшості сучасних епічних творів. Характер конкретної зображеної у творі особи може бути в певною мірою збірним портретом того чи іншого типу людської поведінки взагалі або типу людини відповідної соціально-історичної епохи. Художнім характером є конкретна сукупність душевних рис, що визначає індивідуальність зображеної особи й водночас узагальнює певні життєві типи людей, що постають у творі предметом авторського пізнання та оцінки. За визначенням, запропонованим Ю. Ковалівим у «Літературознавчій енциклопедії», під характером розуміємо внутрішній образ індивіда, зумовлений його оточенням, наділений комплексом відносно стійких психічних властивостей, що зумовлюють тип поведінки, означений авторською морально-естетичною концепцією існування людини.

Виразником характеру в художньому творі завжди виступає якийсь персонаж, проте ці категорії не слід ототожнювати. За доречним зауваженням Л. Чернець, персонаж постає, з одного боку, як характер, з другого – як художній образ, що втілює даний характер з більшою чи меншою мірою естетичної довершеності. Відповідно до їхнього статусу в структурі твору персонаж та характер мають різні критерії оцінки. На відміну від характерів, які викликають етично спрямоване до себе ставлення, персонажі оцінюються насамперед з естетичної точки зору, тобто в залежності від того, наскільки яскраво, певно і концентровано вони втілюють характери.

Специфічною властивістю художньої літератури в цілому є відтворення характеру в його багатоплановості і динаміці. Уявлення про характер літературного героя формується на основі зовнішніх і внутрішніх «жестів» (в т. ч. мови) персонажа, його зовнішності, авторських та інших характеристик, місця і ролі персонажа у розвитку сюжету. Різні компоненти та деталі предметного світу: сюжет, портрет, мовні характеристики, костюм, інтер'єр тощо виступають у творі засобами розкриття характеру. При цьому сприйняття персонажа як характеру не

обов'язково потребує розгорнутої структури образу. Своєрідність категорії персонажа – в його завершальній, інтегральній функції відносно інших засобів зображення.

Підсумовуючи, можна відзначити, що під терміном «художній характер» слід розуміти образ людини в літературному творі, окреслений із певною повнотою та індивідуальною визначеністю, через який розкривається як історично обумовлений тип поведінки (вчинки, думки, переживання, мова), так і притаманна автору морально-естетична концепція людського існування. Художній характер є органічною єдністю загального, повторюваного та індивідуального, неповторного; об'єктивного (соціально-психологічною реальністю людського життя, яка послужила праобразом для літературного характеру) і суб'єктивного (осмислення і оцінки праобразу автором). У результаті літературний характер у мистецтві слова постає «новою реальністю», художньо «вितвореною» особистістю, яка, відображаючи реальний людський тип, ідеологічно прояснює його. Саме концептуальність художнього образу людини відрізняє поняття характеру в літературознавстві від значення цього терміну в психології, філософії, соціології.

УДК 81'25

Єлісєєва С. В.,
*старший викладач кафедри ТПП з АМ,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ТА ЛОКАЛІЗАЦІЇ ПОЛІКОДОВИХ ТЕКСТІВ (НА МАТЕРІАЛІ ТЕКСТІВ-ПОСТЕРІВ)

З часу винаходу друкарства письмовий текст був чітко обмеженим мовленнєвим утворенням, матеріал якого був збудований в єдину послідовність, в певному лінійному порядку. У ХХ столітті в роботах М. Бахтіна була показана можливість розглядати письмовий текст по-іншому, сприймати його як відкритий, як такий, що знаходиться в діалогічних відносинах з іншими текстами, який перегукується з ними і відповідає їм. В цьому випадку окремих текст втрачає замкнутий характер, стає частиною великого цілого. Сучасне мислення стає все більш нелінійним, що знаходить відображення в формах письма, в нових типах тексту.

На думку М. Бахтіна, кожен текст є пов'язаним з іншими текстами особливими діалогічними відносинами. Одним з видів полікодових тек-

стів можна назвати так званий монокодовий текст – гомогенне лінійне або нелінійне утворення, що включає коди тільки однієї семіотичної системи, перш за все знакової системи мови (в її письмовій формі). Прикладами монокодового тексту є деякі види гіпертексту (енциклопедія, словник, художній текст з коментарями, але без ілюстрацій) і інтертекст.

Прикладом іншого виду полікодового тексту є дікодовий текст, до якого належить креолізований текст. Термін «креолізовані тексти» належить лінгвістам і психолінгвістам Ю. А. Сорокіну і Е. Ф. Тарасову. На їхню думку, креолізовані тексти – це такі тексти, фактура яких складається з двох негомогенних частин: вербальної (мовної / мовленнєвої) і невербальної (що належить до відмінних від природної мови знаковим системам). Як приклади можна привести кінотексти, тексти радіомовлення і телебачення, засоби наглядної агітації і пропаганди, плакати, рекламні тексти.

Термін «полікодовий текст» використовується Л. М. Большіяною, яка досліджувала «лінгвовізуальний комплекс» – газетний текст, супроводжуваний фотозображенням, як різновид полікодових текстів. А. Г. Сонін називає полікодовими такі тексти, які побудовані на поєднанні в єдиному графічному просторі семіотично гетерогенних складових – вербального тексту в усній або письмовій формі, зображення, а також знаків іншої природи.

Полікодові тексти розрізняються за кількістю взаємодіючих знакових систем. Одним з видів полікодових текстів є текст-постера. У зарубіжному прокаті разом з власне фільмом перекладу піддається і його реклама (трейлери, постери). В контексті створення постера іноземного фільму для країни прокату в професійному середовищі зазвичай говорять про локалізацію кінопостера. Перекладу в разі кінопостера піддається лише вербальна складова, що включає такі елементи, як назва фільму, слоган, імена виконавців головних ролей і режисера і т.д.

В процесі локалізації кінопостери піддаються змінам на всіх рівнях – іконічному, вербальному, параграфемному. При локалізації ступінь трансформації оригінального постера може варіюватися від мінімальної і до повної заміни іконічного шару. Однак в більшості випадків локалізація кінопостера має на увазі переклад тільки вербального компонента з повним або частковим збереженням іконічного і параграфемного шарів.

В якості прикладу розглянемо локалізацію постера американського кінофільму *All Roads Lead to Rome* / Римські побачення. На оригіналі головні герої фільму – мужчина і жінка – зображені по краях постера. Між ними на задньому плані розміщений впізнаваний за специфічною архітектурою панорамний вид Риму. Прокатна компанія «Експонента» в процесі локалізації внесла значні зміни в іконічний компонент постера, зберігши при цьому його основну композицію: на тому ж місці зобра-

жені головні герої, але при цьому Сара Джессіка Паркер тепер постає з більш ефектним макіяжем в червоній вечірній сукні з глибоким вирізом, а у Рауля Бова змінилася колірна гамма піджака і сорочки. Задній план також відрізняється від оригіналу. Замість звичайного вигляду міста зверху з'явився його найвідоміший символ – Колізей. В результаті можна сказати, що оригінал сильно програє в візуальному плані своєму локалізованому варіанту, який виглядає як обкладинка глянцевого журналу і здатний залучити відповідну аудиторію, що, мабуть, і було метою прокатників.

Перетворенням також піддалися вербальний і параграфемний рівні. Слоган і імена акторів на локалізованому постері помінялися місцями і їх шрифт збільшився. При цьому з чотирьох імен залишилося тільки одне ім'я Сари Джессіки Паркер, а слоган, як, втім, і назва, повністю змінився. *Sometimes first love needs a second chance* перетворився в *Флірт, любов і секс у вічному місті* з відсиланням на відомий серіал «Секс у великому місті», головну роль в якому виконала Сара Джессіка Паркер. Таким чином прокатна компанія скористалася успіхом даного серіалу з метою привернути більше глядачів в зали кінотеатрів.

Переклад є лише одним з видів мовного посередництва. Інші види мовного посередництва в теорії перекладу отримали назву адаптивного транскодування. Згідно В. Н. Комісарову, адаптивне транскодування може бути представлено як об'єднання двох послідовних перетворень: переклад і задана адаптація тексту. Локалізація може розглядатися як ще один вид адаптивного транскодування. В разі перекладу (і адаптації) полікодових або мультимедійних текстів потрібна трансформація не тільки вербальних, а й внетекстуальних компонентів.

УДК 811.111'25

Кузенко Г. М.,
канд. філол. наук, доцент, кафедри ТПП з АМ,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧНІ МОДЕЛІ У ПЕРЕКЛАДАЦЬКОМУ СЕМІОЗИСІ

Важливим питанням сучасного перекладознавства є вирішення проблеми перекладацької адекватності, співвідношення смислу вихідного та цільового текстів і мовленнєвих засобів, які виражають цей смисл. Процес перекладу не є простою заміною одиниць однієї мови одиницями іншої, а, навпаки, це складний процес, який містить цілу низку операцій,

знання яких перекладачем є запорукою адекватного перекладу. Новітні дослідження зосередженні на вивченні комунікативного аспекту перекладу, проблемі відтворення виразно-зображальних, словотвірних і синтаксичних засобів тексту оригіналу у перекладі. Попри безсумнівну важливість маловивченими залишаються на сьогодні зокрема семантико-синтаксичні моделі в перекладацькому семіозисі.

Вивчення літератури переконує в тому, що перекладацький семіозис складається, щонайменше, з двох етапів: аналізу та синтезу. Аналіз включає розуміння вихідного тексту, його лінгвістичних особливостей та екстралінгвістичних ситуацій. **Етап аналізу** дозволяє виокремити наступні складові: референт (реальна / абстрактна ситуація), актанти (учасники ситуації), предикат (відносини між ними).

Етап синтезу – це перехід від мисленнєвого чи зафіксованого за допомогою запису образу ситуації до продукування повідомлення на мові перекладу. Цей процес можна представити як «переливання старого вина в нові мішки» (Е. Кері) чи «переупакування» (А. Швейцер) семантичного матеріалу оригіналу (актантів і предикатів) в нову синтаксичну структуру / модель речення.

Уважаємо найбільш обґрунтованою й умотивованою запропоновану У. Чейфом класифікацію семантико-синтаксичних моделей для оволодіння комунікативними вміннями та формування фахових якостей перекладача. Ця класифікація семантико-синтаксичних моделей окреслюється чіткою будовою, що охоплює процеси номіналізації, адвербіалізації, ад'єктивізації, вербалізації тощо:

1. Екзистенціальні моделі виражають буття:
Е. g. *Extraterrestrial life exists. – Існує позаземне життя.*
2. Моделі, що виражають дію й відповідають на питання: *What does the subject do?*
Е. g. *The seasons come and go. – Пори року змінюються.*
3. Моделі, що виражають процес й відповідають на питання: *What happens?*
Е. g. *Profits have gone down. – Прибуток знизився.*
4. Моделі абсолютного стану. Якісні прикметники використовуються тільки у найвищому ступені, що, сам по собі, є абсолютним.
Е. g. *He is the best. – Він найкращий.*
5. Моделі відносного стану (можливе використання вищої ступені).
Е. g. *The victory was rapid. – Перемога була швидкою.*
6. Бенефактивні (посесивні) моделі.
Е. g. *The new technique offers patients prospects of long-term survival. – Перспективи довготривалого виживання пропонуються пацієнтам новою методикою.*

7. Експеринціальні моделі з дієсловами сприйняття.
E. g. *They fear violence.* – Вони бояться насильства.
8. Локальні моделі.
E. g. *He fell into the ditch.* – Він впав у кювет.
9. Темпоральні моделі.
E. g. *Reforms lasted decade.* – Реформи тривали десять років.
10. Ембїєнтні моделі.
E. g. *It is raining.* – Йде дощ.
11. Категорійні моделі.
E. g. *Here customer is king.* – Тут клієнтє королем.
12. Каузативні моделі.
E. g. *They made him king.* – Вони зробили його королем.

Спіраючись на викладені міркування, доходимо висновку про те, що важливість вивчення розглянутої теми визначається потребою вдосконалення культурного мовного спілкування, формування адекватного використання різних моделей, вироблення настанов і навичок точної інтерпретації комунікативних намірів співрозмовників під час перекладу.

УДК 821.111

Любенко О. В.,
викладач кафедри ТПП з АМ,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

РОЛЬ АЛЮЗІЇ У РОМАНІ САЛМАНА РУШДІ «САТАНИНСЬКІ ВІРШІ»

Літературна алюзія – це особливий стилістичний прийом, використаний автором з метою надання нового або додаткового значення своєму тексту, який може розпізнати лише «компетентний», обізнаний читач. Зіва Бен-Порат називає це явище «одночасним включенням двох текстів».

Інакше кажучи, читаючи текст, реципієнт інтерпретує отриманий матеріал, а, розпізнавши алюзію, він переосмислює значення цього ж тексту, але в іншому контексті, вже через призму літературної алюзії. У той час як алюзія може бути навмисним або ненавмисним запозиченням матеріалу, літературна алюзія передбачає цілеспрямоване і легке для розпізнавання використання іншого тексту в рамках стилістичної стратегії. Як стилістичний засіб, літературна алюзія також перед-

бачає намір з боку автора. Визначення цього авторського наміру у значній мірі і суб'єктивне, і теоретичне. Відтворення авторського задуму, незалежно від того наскільки переконливими є докази, все одно залишається задачею читача.

Дослідивши висловлювання деяких вчених про алюзію, ми можемо виділити основні характеристики цього поняття:

1. Алюзія – це посилання, що передає приховане значення за допомогою активізації референтного тексту або його частини (більш конкретний референт або конотація);

2. Алюзія може існувати і у прихованій, і у відкритій формах, але для розпізнавання і адекватного розуміння, повинна мати достатню схожість із референтом або елементом прототексту;

3. Референт відноситься до, як передбачається, області загальних знань, відомих авторові та, більшій або меншій, частині його читачів.

Майже усі твори Салмана Рушді відомі своїми яскравими художніми засобами, і інтертекстуальні елементи займають в них не останнє місце. Одним із найяскравіших прийомів є літературна алюзія.

Зокрема, роман «Сатанинські вірші» з моменту опублікування 1988 року викликав велику кількість суперечок, оскільки багато мусульман вважають, що він містить неприйнятні для них богохульні посилання. Через таке невдоволення роман був заборонений в Індії, на батьківщині Салмана Рушді, а згодом і в Індонезії.

Хоча роман і торкається різноманітних політичних, культурних, побутових аспектів, але його основна ідея пов'язана саме з філософськими і релігійними уявленнями про добро і зло. Рушді характеризує деяких героїв «Сатанинських віршів» проводячи невидиму паралель між ними і постатями з Ісламу. Наприклад, Махаунд, один з головних героїв роману має спільні риси з пророком ісламу Мухаммадом. Махаундце пророк, який живе у місті Джахалія, пустелі, де не йдуть дощі. Він має багато дружин, часто одружується із удовами; викладає теорії, які суперечать ісламу; пропагує свої вірування. Також нас відомо, що Махаунд сирота. Він серйозний, чесний, добрий, терпимий до людей. Часто піднімається на Конусну гору для медитацій, де, здається, він може бачити весь світ. Незважаючи на те, що Махаунд комерсант, він стає пророком і віднаходить єдину світову релігію, яка вірить і поклоняється єдиному богові. Мухаммад (джерело алюзії), пророк мусульман, також був сиротою, він також народився у місті серед пустелі. Мухаммад також піднімався на гору в печеру Хіра, де шукав просвітлення у місяць Рамадан. Саме там йому явився Коран. Читаючи роман, ми розуміємо, що і Махаунд і Мухаммад описуються як одна людина, але під різними іменами.

Літературна алюзія виступає чи не найяскравішими прийомом, за допомогою якого Рушді втілює усі свою художні засоби і доносить свою головну ідею до читача. Незважаючи на те, що роман вперше побачив світ досить давно (1988 рік), проблема використання алюзії ще не достатньо досліджена у сучасному вітчизняному науковому просторі.

УДК 81'25

Лютянська Н. І.,
канд. філол. наук, старший викладач кафедри ТПП з АМ,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ТЕРМІНОЛОГІЇ МІЖНАРОДНИХ ПРАВОВИХ ДОКУМЕНТІВ

Під час перекладу документів міжнародного права проблема лінгвістичної та правової адекватності є найбільш серйозною. Через це перекладу термінології, зокрема юридичної, приділяється значна увага, оскільки в термінах відбиваються розбіжності суспільно-політичних та правових систем.

Варто зазначити, що лексика міжнародних правових документів поєднує в собі три типи: загальнозживана лексика, спеціальна лексика та термінологія.

Поняттю «термін» присвячене чимало праць у сучасній лінгвістиці. Так, його визначають як мовний знак, що співвідноситься з поняттям і предметом певної професійної сфери та на основі цього співвідношення входить до певної терміносистеми як її невід'ємний елемент.

Виділяють такі тематичні групи термінів міжнародного права:

1) номенклатурні назви суб'єктів міжнародного права (власні назви суверенних країн, об'єднань держав – *Ukraine, The USA, The EU, Great Britain*; назви міжнародних організацій – *NATO, UNO, WTO, UNESCO*);

2) терміни, що позначають назви складних держав (*federation, union*);

3) терміни на позначення видів та форм визнання (*ad hoc, de jure, de facto*);

4) лексика, пов'язана з питанням самовизначення (*status nascendi, independence*);

5) лексична група, що об'єднує поняття відповідальності (*international crime, breach of peace*);

6) терміни, що позначають способи вирішення міжнародних суперечок (*dispute, negotiations*);

7) терміни, що позначають поняття пов'язані з питанням міжнародно-правового регулювання територій (*annex, state territory*);

8) поняття правового забезпечення міжнародної безпеки (*environmental protection, nuclear security*);

9) лексика, пов'язана з мирними/немирними відносинами між державами (*aggression, intervention, armed forces*);

10) назви документів посвідчувального характеру (*visa, passport, credentials*);

11) поняття правового статусу осіб, які тимчасово або постійно перебувають за межами власної держави (*citizenship, refugees*);

12) терміни, що належать до сфери дипломатичних відносин (*act, declaration, embassy, consular mission, minister, envoy, president, duke, intellectual property, so on*).

Однією з проблем перекладу документів міжнародного права є підбір еквівалентів правової термінології. Термін набуває ключового значення у випадку якщо підібрані еквіваленти є правильними в рамках певного контексту, вдало передаючи поняття національних систем права.

Крім того, при перекладі термінології міжнародних договорів необхідно зважати на контекст, в якому вона вживається. Так, наприклад, залежно від контексту термін *constitution* слід перекладати не як «конституція», а як «основний закон», термін *instrument* позначає не «інструмент», а «міжнародний документ» або «акт», термін *nation* перекладається як «країна/держава», а не тільки як «нація/народ».

До причин невідповідності або розбіжності змісту при перекладі рівно автентичних текстів належать:

- вживання близьких за звучанням або написанням термінів різними мовами, які передають різні поняття в національних системах права;

- вживання термінів, що передають поняття, властиві тільки одній системі права і не мають аналогів в інших.

Отже, термінологія міжнародних правових документів відображає відмінності суспільно-політичних та правових систем різних держав. Згідно з тематикою договорів виділяють групи термінів міжнародних правових документів. Труднощі перекладу міжнародних договорів пов'язані з підбором еквівалентів правової термінології. Крім того, важливого значення набуває контекст, у якому вживаються ті чи інші терміни.

Стеванович Р. И.,
канд. филол. наук, доцент кафедры ТПП с АЯ,
ЧНУ им. Петра Могилы, г. Николаев, Украина

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ПОНЯТИЯ «ВНИМАНИЯ» В ЭВРИСТИЧЕСКОЙ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (на материале английского языка)

В мыслительной эвристической деятельности внимание играет основополагающую роль. Внимание – исходная интеллектуальная операция. Оно является обязательным условием, всякой мыслительной деятельности. В английском языке внимание выражается термином *attention*. Этот термин обозначает «сосредоточенность деятельности субъекта на каком-либо реальном или идеальном объекте» (Краткий психологический словарь, 1985, 40). Его эвристический лексико-семантический вариант, связанный со сосредоточенностью на изучение проблемы выражается словосочетанием – *thoughtful consideration* (Webster's new universal unabridged dictionary 1983, 65). Было установлено, что «внимание – механизм фильтрации поступающей информации...это фокус, центр сознания; оно подразумевает отсеивание информации и выбор той, что подлежит обработке» (Рябцева 2005, 12). Внимание привлекается чем-то выделяющимся, интенсивным, новым, важным. Внимание проходит через все стадии творческого мыслительного процесса и особенно явно оно прорывается в подготовительной стадии творческого процесса, которая связана со сбором и анализом информации, необходимой для решения проблемы. Эвристическая роль внимания в подготовительной стадии воплощена в словосочетаниях: *intellectual attention* – «интеллектуальное внимание», *attention beyond the ordinary* – «неординарное внимание», *a prodigious force of attention* – «удивительная сила внимания». Исходной интеллектуальной операцией является фокусирование внимания. Фокусирование внимания – это выбор из всего воспринимаемого материала главного, приоритетного и состоит из целой системы взаимосвязанных операций. В английском языке это находит отражение в глагольных словосочетаниях с предлогом, где опорным элементом выступает *attention*, что отражается в глагольных словосочетаниях, показывающих направленность субъекта на исследуемый объект: *to turn attention to* – «повернуть внимание», *to attract attention* – «привлечь внимание», *to direct attention* – «направить внимание», *to draw attention to* – «переместить внимание». Фиксирование внимания – это «профилирование», выделение составляющих, их сравнение и соотнесение друг с другом, иерархия (упорядочивание его частей). В английском языке процесс концентрации внимания выражается глагольным словосочетанием:

together attention –»сконцентрировать внимание на», task-oriented attention –»внимание, связанное с поставленной целью», to fix the attention on –»фиксировать внимание», to focus the attention on – «фокусировать внимание».

Фокус внимания может перемещаться с части на целое, с главного на периферию. В английском языке это находит отражение в глагольных словосочетаниях: to draw attention –»отвлечь внимание», to turn attention from –»переместить внимание», to relax attention from –»ослабить внимание», to receive attention –»не заострять внимание».

Состояние сосредоточенности выражается термином *attentiveness*. Этот термин выступает ядром в трехкомпонентном терминологическом словосочетании – *passive intellectual attention*, обозначая внимание, связанное с появлением образов в процессе мышления; что эксплицируется в следующем контексте: *Passive intellectual attention is immediate when we follow in thought a train of images* [В. Chiselin 1985, 11]. Последовательность и многообразие операций связанных с вниманием, выражается в сочетаниях: *sequence of attention, diversity of attention*. Высокая концентрация внимания отражается в сочетании *strength of attention* – «сила внимания». Попытка сконцентрировать внимание выражается словосочетанием *effect of attention* – «попытка быть внимательным», связанной со вниманием.

Благодаря вниманию человек преобразует возможности и потенции в действие, действия – в реальность и результаты, результаты – в достоинства и преимущества, преимущества в креативность и перспективность мышления. «Фокус внимания» помогает объединить в цельную систему большое количество разнородных и имеющих мало общего языковых единиц и средств, отражающих это явление в языке и связать его со смежными с ним.

Таким образом, внимание является неизменным спутником эвристического мыслительного процесса, оно присутствует во всех ментальных операциях, направленных на решение проблемы. Лексический инвентарь описания понятия «внимания» отличается сочетаемостью общепотребительных глаголов с предлогами. Наиболее отчетливо роль внимания проявляется в подготовительной стадии творческого процесса в связи с подготовкой материала для исследования и его анализа, что необходимо для решения поставленной задачи, и выражается в исследовании в выделении пяти классов глаголов, вовлеченных в орбиту подготовительной стадии творческого процесса. В пределах языкового материала, характеризующего подготовительную стадию, выявляются отношения антонимии в описании термина *attention* в связи с его концентрацией, сменой последовательных операций, что объясняется психологическими и умственными факторами.

Дорфман Н. В.,
канд. філол. наук, в. о. старшого викладача кафедри ТПП з АМ,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

ТРАНСФОРМАЦІЯ ПОСТМОДЕРНІЗМУ В РОМАНІ ОГНЕНА СПАХІЧА «МАСАЛАІ»

Вивчення сучасних південнослов'янських літератур на тлі динамічних змін на мапі світу і Балкан зокрема становить особливо актуальну проблему літературознавства. Така актуальність, по-перше, зумовлена політико-географічними змінами на Балканах (розпад Югославії та набуття незалежності її колишніми учасниками, трагічні події у Хорватії, Сербії, Боснії та Герцеговині, конфлікт у Косову), по-друге – стрімким розвитком літературного процесу у південнослов'янському регіоні та недостатнім його вивченням у світі.

Проза чорногорського письменника Огнена Спахіча, спираючись на традиції постмодернізму і багато в чому продовжуючи формальні пошуки сербських та чорногорських письменників-постмодерністів старших генерацій, з другого боку фіксує певний новий етап розвитку постмодерністської літератури у Чорногорії, виявляючи новації та власні авторські пошуки.

Роман «Масалаі» (2014), передостанній на сьогодні роман автора, написано у підкреслено-фрагментарній манері. Невеликі за обсягом розділи, які часто незв'язані за змістом або заперечують один одне, створюють розірвану картину еkleктичного світу, характерну для прози постмодернізму. В межах цієї фрагментарної дійсності автор іронічно заперечує традиції попередньої та часто сучасної літератури, пишучи цілий розділ короткими обірваними фразами, а потім – у наступному – пояснюючи такий вибір втomoю від довгих стилістично-забарвлених речень, прикрашених численними епітетами, метафорами, порівняннями, гіперболами тощо. Іронія його полягає у тому, що саме пояснення оформлене у вигляді такого стилістично-перенасиченого речення.

При цьому роман сповнений алюзій та численних посилань: згадуються К'еркегор, Овідій, Тракл, подорож Магеллана, вірші Пауля Целана, музика Майлса Девіса та Олів'є Мессіана, Девід Боуї, рядки з пісень *the Beatles* ті ін.. У цьому О. Спахіч продовжує традиції постмодерністської літератури попередніх поколінь.

З другого боку, характерний для постмодернізму прийом деконструкції, розроблений Ж. Деррідою, і використовуваний письменниками-постмодерністами різних генерацій, набуває у романі О. Спахіча іншого

звучання, характерного для прози початку ХХІ століття. Великою мірою іронічна постмодерністська деконструкція чергується у тексті з сентименталістською наївністю і вразливістю, та марними намаганнями вибудувати істинну картину світу. Такий напрям пошуків виявляється загалом характерним для прози ХХІ століття. На цьому наголошує і А. Татаренко у дослідженні сербського постмодернізму, зазначаючи, що на початку ХХІ сторіччя постмодернізм як панівний напрям поступається позиціями пост-постмодерністським літературним парадигмам, зокрема неореалізму, транссентименталізму, новому автобіографізму тощо. Так само, про повернення у літературі до категорій щирості, істини, патетичності, оригінальності та навіть певної утопічності зазначав М. Епштейн ще 1998 року, називаючи таке явище «новим сентименталізмом».

У романі «Масалаї» це чергування виявляється у постійному створенні та руйнуванні реальностей: діалог оповідача із мамою у їхній квартирі, детально, подеколи занадто реалістично описаний романний світ (у якому автор змальовує запах із маминого рота, пил на столі у кімнаті, лимонні кісточки у націдженому стакані соку для мами), раптом руйнується автором у наступному розділі згадкою про те, що «діалогу у розділі № 3 ніколи не відбувалося». Але після цього автор знову продовжує створювати та руйнувати численні ситуації з життя героїв, реалістично змальовуючи їх, аби потім знову заперечити. Наприклад, говорячи про себе, оповідач описує себе як плішивого, з ознаками імпотенції та проблемними випороженнями письменника, в якого до того ж кашель курця, темні кола під очима та біль у спині, кажучи втім, що нічого з вищезазначеного не сталося з його тілом. Одразу після цього він описує себе як здорового, привабливого чоловіка, який подобається жінкам.

Примітно, що про осциляцію між постмодерністським та романтичним світовідчуттям, так само як і між ентузіазмом пошуків нового та постмодерністською насмішкою говорять і автори концепції метамодернізму Т. Вермюллен та Р. ван ден Аккер. Вчені позиціонують метамодернізм як нову парадигму, що прийшла на зміну постмодернізму в кінці ХХ століття. З цієї точки зору, роман «Масалаї» може слугувати гарною ілюстрацією того, як така осциляція працює на текстуальному рівні.

З усіх цих коливань вимальовується сталий образ автора як персонажа власного роману, образ самотньої людини, заглибленої у власний внутрішній світ, власні пошуки, яка вперто шукає способів самореалізації і не знаходить, або яка марно шукає справжнього кохання та істинних почуттів. Про своє знайомство з дівчиною він каже, що довго спостерігав за нею перш ніж познайомитися, наділяючи її образ всіма тими рисами, які пізніше не зможе знайти. Останнє, так само як і взагалі віра у можливість будь-якої істини, не було властиве постмодернізму ХХ століття.

Сентименталістський образ маленької людини виявляється у романі у підкресленому образі соціального аутсайдера (невдалого письменника, безробітного) з «маленької країни». Опозицією до лейтмотиву карти світу виявляється у романі згадка оповідача про його місто, яке відсутнє на великій мапі, через те, що це «мікро-географія», місто, про яке можна дізнатися лише побувавши у ньому безпосередньо.

Роман О. Спахіча «Масалаі» є цікавим та яскравим прикладом сучасної чорногорської прози, який, з одного боку, продовжує попередні традиції постмодернізму у південнослов'янських літературах, а з другого – ілюструє постійне продовження пошуків форми та змісту сучасними літераторами, виявляючи належність до нової, відмінної від звичного розуміння постмодернізму парадигми. Сьогодні все ще досить важко сказати, чи є ця парадигма новим етапом, що прийшов на зміну постмодернізму (як стверджують Т. Вермюллен та Р. ван ден Аккер) або черговою ланкою розвитку постмодерністської літератури.

Підсекція. НОВІ ТЕНДЕНЦІЇ У ПЕРЕКЛАДІ ТА СТИЛІСТИЦІ

УДК 811.134.2'373.45:811.124'03(043.2)

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

TRANSFORMACIÓN DEL LATÍN VULGAR EN LA LENGUA ESPAÑOLA ASPECTO TRADUCTOLÓGICO

Los orígenes de las lenguas romances nos llevan a la reflexión sobre el latín vulgar o sermo vulgaris que no es tan vulgar sino es el lenguaje hablado por el plebe romano o sea usado por el vulgo. La lengua madre del español es el latín, pero no el latín «pulido», clásico, que los romanos usaban para las creaciones literarias sino él de todos los días y de toda la gente, él que se hablaba en las casas, las calles, los talleres y los cuarteles.

Latín vulgar o latín tardío es un término genérico, empleado para referirse al conjunto de los dialectos vernáculos del latín vivo, hablados en las provincias del Imperio romano. La extinción como *lingua viva* del latín se asoció con la creciente diferenciación de estos dialectos, que condujo, hacia el siglo IX, a la formación de las lenguas romances tempranas. Algunos autores proponen distinguir técnicamente entre latín vulgar (o popular) y latín tardío (siglo IV en adelante), aunque lingüísticamente es difícil distinguir entre esas dos acepciones.

A estas alturas, todo el mundo sabe aquello de que el español proviene del latín (al igual que las lenguas romances, como el francés, el italiano o el rumano), y que este a su vez desciende del protoindoeuropeo. Sin embargo, **cuando uno habla de latín en general, lo normal es que se esté refiriendo al latín clásico (o algo más extenso como el preclásico, clásico y posclásico)**, es decir, el latín que empleaban los grandes autores en sus obras.

El otro latín es el conocido comúnmente como «vulgar», que no es que fuera obsceno aunque, a veces, también, sino que se le llama así porque era el **latín usado por el vulgo, es decir, el pueblo**, en su día a día.

La variante de latín hablado difiere notablemente del estilo literario del latín clásico en su pronunciación, vocabulario y gramática. Algunos rasgos del latín vulgar no aparecieron hasta la época tardía del Imperio romano, aunque parece que muchos de sus rasgos son sorprendentemente tempranos. Otros, pueden incluso haber estado presentes mucho antes, al menos bajo la forma de latín acriollado. La mayor parte de las definiciones

de «latín vulgar» suponen que es una lengua hablada antes que escrita, porque ciertas evidencias sugieren que el latín se dialectalizó o criollizó durante este período, y porque no hay pruebas de que alguien transcribiera el habla cotidiana de ninguno de sus hablantes. El estudio del latín vulgar requiere el análisis de evidencias indirectas, ya que originalmente nadie usaba intencionalmente las formas de latín vulgar cuando escribía.

Pongamos un ejemplo que queda más o menos cercano (aunque alejándose a pasos agigantados). Cuando uno escribía una carta a sus padres (por encontrarse, por ejemplo, en otro país durante varios meses), no era raro comenzarla de una forma *similar* a esto:

«Estimado padre:

Espero que al recibir la presente se encuentre bien de salud, y también mi querida madre, así como yo estoy bien...

Esto sería latín clásico. Latín vulgar sería llegar a casa, repartir abrazos y preguntar:

¿Cómo estáis? ¿Bien? Me alegro.»

Latín clásico sería usar morfología del tipo futuro de subjuntivo, pretérito anterior o pluscuamperfecto a la latina, así como emplear palabras como «*acribia*» en lugar de «*exactitud*», «*execrable*» por «*odioso*» o «*vate*» por «*poeta*».

Resumimos lo dicho hasta ahora, pues, con que el latín clásico y el latín vulgar existían a la vez. La confusión de que el latín vulgar es el latín clásico corrupto que se dio ya en época muy avanzada proviene, seguramente, de que **los testimonios vulgares de que disponemos son, efectivamente, de época tardía**, pero eso no quiere decir que no existiera desde mucho antes.

Oraciones de ejemplo con el latín vulgar, memoria de traducción:

Sería de apetecer que en tales ocasiones las dichas músicas se limitasen a acompañar algún himno religioso, escrito en latín o en lengua vulgar, cantado por los cantores y las piadosas cofradías que asistan a la procesión.

Est in votis musicam urbanam in his casibus tantum sequi aliquem hymnum spiritualemente latino vel vulgari sermone a cantoribus, vel a piis congregationibus, quae supplicationis sunt participes, praepositum.

En los rasgos gramaticales del latín vulgar están presentes ya las principales señas de identidad de las lenguas románicas; en el siglo VI, un latín fuertemente vulgarizado morirá como lengua (quedando sólo como herramienta culta para la ciencia) y de él empezarán a surgir variantes que, con el tiempo, se convertirán en las diferentes lenguas románicas.

El proceso de la transformación del latín en el castellano se refiere a todos los aspectos lingüísticos: en la fonología cambios de pronunciación, duración de las vocales, palatalización de las consonantes, cambios en el

vocabulario, pérdida de la declinación en la gramática, aparición de los artículos, transformaciones en el campo de sitaxis y otros.

La historia es larga, así que espera una segunda parte para terminar de explicar como esa vulgaridad en el latín evolucionó para configurar las lenguas romances.

УДК 378.016:81'243:621.395.721.5(043.2)

Ворона Т. О.,
викладач кафедри ТПП з НМ,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

СМАРТФОН ЯК НЕВІД'ЄМНИЙ ЕЛЕМЕНТ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Мобільні телефони/смартфони захопили наше повсякденне навчання. Майже 100 % наших слухачів і студентів мають мобільний телефон або смартфон. Цей гаджет є невід'ємним супутником для них, 24/7.

Для чого використовується смартфон?

Мобільний телефон – це незамінний помічник, з його допомогою ви можете підтримувати контакт із друзями, надсилаючи їм повідомлення. Такі соціальні мережі як *Facebook*, *WhatsApp*, *Telegram*, *Instagram* та різноманітні *Google*-додатки – використовуються щоденно. Також, для наших дітей, музичні та радіопередачі, ігри, фотографування та інтернет-серфінг – є дуже важливими. Але смартфон має й іншу функцію. Ці пристрої надають молоді певну свободу й захищений власний простір. Це те, чим раніше був «власний автомобіль», в якому було спокійно, де можна було насолодитися свободою. Сьогодні смартфон це ніби символ статусу та вікно у світ.

У студентському житті мобільний телефон часто сприймається викладачами як відволікаючий фактор. Постійні вібрації, телефонні дзвінки, повідомлення – це невичерпне джерело роздратування. Крім цього, тема «фото та відео» також досить часто критикується. Достатньо просто «клацнути» на смартфоні та зображення викладача з неймовірною швидкістю потрапить в інтернет.

Для того, щоб зрозуміти, чому телефони відіграють таку важливу роль у житті, слід якомога глибше дослідити цільову аудиторію та зануритися в її життя. Можливість залишатися на зв'язку з друзями і дізнаватися найактуальніші новини - надзвичайно важлива для молоді. Вищезазначена інформація дозволяє зробити висновок, що смартфони – не-

від'ємна частина життя студентів. Тож слід з'ясувати, як можна застосувати мобільний телефон у процесі навчання.

Способів використання смартфонів безліч – починаючи з електронних таблиць, підручників, словників та різних додатків *Wikinedii*. Існує багато корисних додатків у вільному доступі. Викладачі повинні знати, пробувати і тестувати нові можливості, щоб вирішити, що є корисним та ефективним.

Іншим варіантом було б ввести, наприклад, мобільну перерву. Сьогодні пропозиція виділяти 5 хвилин мобільної перерви на кожній парі може здаватися безглуздою, але це може змінитися в найближчі декілька років. Деякі менеджери з підготовки персоналу вже усвідомили значущість постійного спілкування та смартфонів для молоді й займаються цим питанням. Як ми вивчатимемо іноземні мови через 50 чи 100 років? Яку роль у процесі вивчення іноземних мов буде відведено засобам масової інформації у майбутньому?

Відома доповідь «Horizon» про використання цифрових засобів масової інформації в школах та університетах стосується передбачення не більш ніж на 5 років. Трансформація процесу вивчення іноземної мови може і буде мати місце лише тоді, коли звички викладання та навчання всебічно змінюватимуться, моделі поведінки будуть змінені чи навпаки, зникнуть, і розроблятимуться нові процедури. Усі учасники повинні брати активну участь у змінах. І лише в такому випадку процес вивчення іноземних мов у майбутньому зазнає змін.

Отже, з розвитком сучасних технологій повинні змінюватись підходи та методи викладання іноземних мов. Викладачі мають йти в ногу з часом, а отже застосовувати невичерпний функціонал мобільних телефонів для досягнення основної мети – ефективного викладання іноземних мов.

УДК 378.091.2:81'25-051(043.2)

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

ПОСЛІДОВНИЙ ПЕРЕКЛАД: ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПІДГОТОВКИ

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 боці підготовки на філологічних факультетах ВНЗ надається значна, або ж принаймні належна, кількість аудиторних годин. Взагалі приблизна кількість годин аудиторної роботи студента спеціальності «Переклад» за 4 роки навчання на бакалавраті становить до 7000 годин (в автора цей показник згідно з інформацією, наданою в додатку до диплома, становив 6556 годин. З них першої іноземної мови та практики перекладу близько 1900 годин. Дисциплін же, що безпосередньо стосуються підвищення професійної орієнтованості, дві – «Цивільний захист» та «Захист інтелектуальної власності», загальна кількість годин до 60 на кожну.

Наразі автор викладає студентам 2 курсу 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 наразі викладається студентам другого курсу, хоча логіка вимагає викладання її на першому, оскільки дисципліна (за курсом, запропонованим автором) містить базові відомості різноманітного характеру.

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

Утім, бажаний обсяг дисципліни – від двох пар на тиждень, тобто протягом двох семестрів загальна тривалість курсу становитиме $14 \times 2 + 18 \times 2 + \text{залік/екзамен} = 70-78$ годин, при цьому кількість студентів та їх перша та друга мови за спеціальністю не мають значення, оскільки дисципліна може викладатися потоково.

У даному матеріалі доречно детальніше зупинитися на особливостях організації та підготовки усного послідовного перекладу. Підготовка – абсолютно незалежно від типу перекладу – поділятиметься на психофізіологічну, екстралінгвістичну та лінгвістичну.

Під *психофізіологічною підготовкою* розуміємо розвинення та підтримування на належному рівні таких навичок:

– **Гучність мовлення.** Вона має бути регульованою в залежності від того, чи послідовний перекладач здійснює шушотаж (нашіптування для одного – двох клієнтів) чи послідовний переклад із/без залучення аудіообладнання. Перекладач має визначити комфортну для клієнта гучність, що її він зможе підтримувати протягом усього процесу перекладу (що може бути доволі складним як для початківців, так і для ветеранів, зважаючи на вікові зміни в організмі).

– **Чіткість вимови та можливість підлаштування до сприйняття/відтворення регіональних акцентів** залежно від власних можливостей та необхідності залишити задоволенням клієнта. Чіткість вимови досягається комплексом артикуляційних вправ, марудних, але безперечно корисних. Що ж до акцентів, то, якщо клієнт походить з Великобританії, бажано (але не обов'язково) використовувати британський варіант вимови (включаючи також і лексичні відповідники типу pavement/sidewalk, gas station/petrol station і под). Підлаштування під звичний для клієнта тип вимови є негласним вищим пілотажем, на особисту думку автора, в першу чергу тому, що вимагає від перекладача надзвичайних додаткових зусиль, і є обов'язковим, так би мовити, вишенькою на торті майстра-кондитера. Вишеньки, панове, кладуть тільки найкращі у світі люди. Нам не шкода.

– **Мнемотехніка**, або тренінг пам'яті. Фахівцям у галузі усного послідовного перекладу слід зосередитися на вправах, спрямованих на розширення можливостей довготривалої пам'яті, оскільки їм доводиться відтворювати тривалі уривки усних текстів, максимально зберігаючи зміст та закладений автором концепт. Не зайвим буде також вивчення таких понять, як закони пам'яті, типи пам'яті, буфер інформації, майнд-карти і под., на чому не дозволяє зупинитися короткий та тезовий формат даного матеріалу.

– **Перекладацький скоропис**, який відрізняється від звичайного і становить собою впорядковану систему позначок, розміщення елементів на сторінці, текстових скорочень та малюнків, покликаних за якомога короткий строк відобразити інформацію, подану мовцем, таким чином, аби перекладач міг її безпроблемно розшифрувати, відтворити та перекласти. Так, скоропис завжди ведеться мовою мовця, а не мовою перекладача, про це не можна забувати.

– **Загальна фізична підготовка**, до якої відноситься покращення параметрів витривалості. Часто усному перекладачеві доводиться годинами стояти за спиною клієнта, або ж працювати у напівзігнутому стані під час шумотажу. Перекладач має володіти не тільки залізними нервами, але й сталевим попереком. І ще одна децима має бути з чавуну.

Наступним пунктом є *екстралінгвістична підготовка*, до якої відносяться:

– **Оформлення та складання резюме** (необхідна навичка не тільки для прийому на роботу, але й для надання анкети на участь у різноманітних проєктах, грантах, заходах і под.);

– **Оформлення, складові та оновлення перекладацького портфолію**, яке, коротко кажучи, має містити резюме, офіційне фото перекладача, фото під час перекладу або з попередніми клієнтами (за наяв-

ності), приклади перекладів з тематики, якою перекладач прагне займатися (у вигляді архівованих копій оригіналів та перекладу з ватер-марками);

- **Правила пошуку роботи** у галузі та суміжних галузях діяльності, як того дозволяє вказана у дипломі інформація (оскільки часто вчорашній студент не володіє стратегіями ефективного пошуку роботи, інформацією про агенції, форуми, онлайн-ресурси та ін.);

- **Встановлення спектру послуг** (чітке визначення меж власної діяльності допоможе обмежити коло клієнтів тими, з якими ви ладні співпрацювати);

- **Визначення власних параметрів** у якості перекладача (швидкість перекладу з різної тематики, максимально тривала сесія послідовного перекладу тощо);

- **Калькуляція перекладацьких послуг** на різноманітних перекладацьких ринках (виведення формул оплати, ведення хронометражу перекладу, проведення паралелей із відповідними цінами на світовому та локальному ринку перекладів, відстеження цін конкурентів);

- **Збір та аналіз статистичних даних** стосовно сучасних умов праці на ринку (вміння збору інформації стосовно ринку праці та конкурентних фірм та індивідуалів, оцінки ситуації на ринку перекладів, встановлення та регуляція спектру діяльності, вартості оплати і т.ін.);

- **Специфіку роботи** перекладача-фрілансера, перекладача, що працює у агентстві, перекладача у айті-компаніях тощо (розпорядок роботи, дрес-код, соціальна взаємодія тощо);

- Реакція на **переклад у пропонуванних умовах**;

- **Укладання перекладацького договору** (який після нотаріального завірення матиме найсправжнісіньку юридичну чинність і покликаний запобігати неприємним ситуаціям);

- Формування навичок **роботи у колективі** (оскільки, як казав Джон Донн, «людина – не острів»).

Нарешті, до звичних і відомих нам *лінгвістичних навичок* вже належать **володіння граматиною (морфологією та синтаксисом), лексикою, та стилістикою** як мови оригіналу, так і мови перекладу. Саме ці аспекти перекладацької підготовки усного послідовного перекладача найбільш змістовно та ретельно викладають у сучасних ВНЗ, злісно нехтуючи при цьому викладеними вище психофізіологічними та екстралінгвістичними, зараховуючи, утім, до них лінгвокраїнознавство, яке також викладається в недоречно малому обсязі.

Підсумовуючи вищесказане, можемо сказати, що підготовка усного послідовного (як і синхронного, як і письмового) перекладачів базується на трьох китах, два з яких у сучасних закладах вже (чи то ще?)

плавають доверху черевом. Автор, однак, має на меті виправляти цю ситуацію, скільки стане сил. Іноді і один у полі – військо.

УДК 378.016.147.091.33:811.112.2

Корягіна А. Ю.,
*канд. філол. наук, викладач кафедри ТПП з НМ,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ШЛЯХОМ СТВОРЕННЯ ГРУП У СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ

Наше життя є немислимим без використання мобільного телефону. Ще двадцять років тому він слугував засобом комунікації, а тепер його функціонал вражає: прослуховування музики та інших голосових файлів, швидкий обмін повідомленнями в текстовому та аудіо форматі, зйомка відео, читання книжок, пошук різноманітної інформації в інтернеті та ін. Вивчення питання розвитку різних видів мовленнєвої діяльності у цьому аспекті і зумовлює актуальність цього питання. 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 заняття, сприяє індивідуалізації та диференціації навчання, підвищуючи його якість. Мобільні пристрої прекрасно підходять для навчання знанням і навичкам ХХІ століття. Якщо ви хочете залучити студентів до співпраці, що може бути ефективнішим інструментом, ніж телефон? Організувати відео-конференції на великій відстані стає легко.

Більш детально хотілося б зупинитися на обміні інформацією в мережі, що є, на наш погляд, сплавом чотирьох видів мовленнєвої діяльності. У створеній, наприклад, у Viber чи Telegram, групі вивчення іноземної мови студенти по різному проявляють свої здібності. Просто скласти речення на занятті вважається нудним і малоефективним завданням. А коли викладач надсилає у групу фото і просить прокоментувати його, то студенти охоче залучаються до такої активності. Як показує практика, вони навіть самі виправляють помилки один одного. Так само можна працювати із аудіо-файлами у форматі пісні. Якщо викладач заздалегідь надіслав студентам пісню і їм вдалося її хоча б декілька разів прослухати, то робота на занятті з цим самим аудіо ма-

теріалом піде значно жвавіше, а відсоток вивченої з пісні лексики буде майже втричі вищий.

Додамо ще декілька видів мобільної діяльності на парі. Під час підготовки до розповіді «Моя улюблена книга» чи «Мій улюблений фільм», викладач надсилає у групу інтернет-посилання на описи різноманітних книг чи фільмів німецькою мовою. По-перше, студенти бачать різноманітні приклади характеристики певної книги чи кінофільму і відходять від примітивного опису історії, а вчать аналізувати, надавати рецензії. По-друге, отриманий матеріал буде справді автентичний з сучасними мовними конструкціями. По-третє, усі студенти мають доступ до однієї і тієї ж інформації, їм залишається просто обрати. Крім того, якщо дати студентам змогу на занятті самим пошукати опис фільму чи книги, то це займе багато часу, навіть якщо поставити ліміт 5 хвилин (сучасна молодь схильна бути затягнутою світовою інтернет-паутиною), а обмеження у вигляді 5–10 посилань зеконюють їх зусилля під час вибору. Зрештою, студенти читають та переказують зміст фільму чи книги і отримують чудову схему для власної розповіді. Тема прислів'їв та приказок є надзвичайно великою. Ефективно пройде їх вивчення, якщо запропонувати студентам самим скласти базу тих виразів, аналогами яких вони користуються у повсякденному спілкуванні. Можна просто копіювати з Інтернету з перекладом та надсилати у групу. Можна встановити деякі обмеження стосовно кількості чи теми. Усі прислів'я будуть в одному місці, що однаково зручно і для студентів, і для викладача.

Варто зазначити, що створені групи не повинні бути лише віртуальною базою матеріалів викладача. Це має бути адаптована до інтересів групи мовна платформа, до якої кожен учасник в будь-який час може додати цікавий деформатор, пісню чи посилання на фільм іноземною мовою. Єдина умова, яка повинна неодмінно бути встановлена викладачем, – спілкування у групі тією мовою, яка викладається. Крім того, навчання за допомогою мобільних телефонів за межами класної кімнати надає переваги для кращого використання вільного часу студента; навіть на ходу студенти можуть поліпшити свої навички навчання.

Беручи до уваги усі переваги мобільного навчання та різноманіття мобільних додатків, викладачі повинні навчити студентів бути відповідальними за використання мобільних технологій. Слід навчити студентів, як зробити так, щоб захистити себе від помилок, які вони могли б допустити. Необхідно пояснити, що мобільні технології будуть супроводжувати їх протягом багатьох десятиліть, і можуть при неправильному підході заподіяти їм шкоду.

Мукатасва Я. В.,
*канд. філол. наук, доцент кафедри ТПП з НМ,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНИЙ АСПЕКТ АНАЛІЗУ КОМПОЗИЦІЙНОЇ СТРУКТУРИ ХУДОЖНЬОГО ТЕСТУ

Аналіз художнього тексту у лінгвістичному аспекті може бути продуктивним лише в тому разі, якщо всі його елементи будуть розглядатися як природне відображення його змісту. На єдність змісту і системи лінгвостилістичних засобів вказують у визначенні поняття тексту як найбільш ємної мовленнєвої єдності такі дослідники, як В. В. Виноградої, І. Р. Гальперін, І. К. Кобякова, В. В. Кожинів, О. І. Москальська, А. М. Науменко, В. В. Одинцов, Л. С. Піхтовнікова, Б. А. Успенський, J. Petersen, Е. Різель та інші. Вони акцентують увагу на завершеності художнього тексту, його цілісності й структурованості, які впливають зі структурно-змістової інтегрованості всіх його елементів. Така інтегрованість залежить значною мірою від закономірностей композиційно-сюжетного розвитку твору.

У лінгвостилістичному аналізі художнього тексту існують різні підходи щодо тлумачення його композиції. Розмаїття концепцій композиції, які існують на сьогодні, зобов'язують визначити найбільш релевантні методи аналізу композиції для дослідження конкретного типу тексту.

Під композицією тексту розуміють поєднання і зв'язок компонентів тексту, у рамках яких зберігається один спосіб чи ракурс зображення, при цьому художній текст розглядають як послідовність структурних доміант різних рівнів. Таким чином, композицію можна розглядати як систему ракурсів зображення об'єктів та явищ у художньому тексті, що відповідає переважно змістовому тлумаченню композиції.

Предметом досліджень В. В. Виноградова було співвідношення суб'єктивних планів, різних точок зору в художньому творі. На його думку, точки зору – це такі складові структури художнього тексту, які виявляються на всіх рівнях, починаючи із загальної композиції, співвідношення окремих частин тексту і закінчуючи зв'язком у середині надфразових єдностей, у рамках складного і простого речень.

Услід за В. В. Виноградовим ідею розчленування структури художнього тексту за точками зору висловлює Б. О. Успенський. Слід зазначити, що під точкою зору дослідник розуміє не авторський світогляд, а ту точку зору, яку він приймає в процесі організації оповіді у творі. Так, наприклад, якщо ми розглянемо оцінювання тієї чи іншої події, то це може бути точка зору оповідача, авторська точка зору або

ж точка зору дійової особи. Такої ж думки дотримується А. М. Науменко, позначаючи структуру точки зору як «позицію персонажа, позицію оповідача, позицію автора».

Систематизація концепції композиції зводиться до розподілу їх на традиційні та нетрадиційні підходи. У межах традиційного підходу композицію тексту розглядають як побудову, складну організацію, розташування в певній послідовності елементів художнього матеріалу, включаючи взаємну співвіднесеність окремих частин між собою та з цілим текстом. Нетрадиційний підхід полягає у розчленуванні структури тексту на точки зору. Слід зазначити, що класифікація методів аналізу композиції на традиційні та нетрадиційні є досить умовною і не означає їх протиставлення. Метод аналізу композиції за точками зору є предметом дискусій, він не втрачає з роками своєї новизни і має своїх прибічників.

У руслі як традиційного, так і нетрадиційного підходів відбувається подрібнення композиції на різновиди відповідно до рівнів тексту, включаючи мовні одиниці. Такий аналіз є корисним для виявлення елементів композиції та їх взаємозв'язків, але він не забезпечує цілісного аналізу тексту. Для забезпечення цілісності аналізу потрібен системно-структурний метод, який органічно включив би в себе стрижень усього розмаїття підходів, насамперед, – розуміння композиції тексту як лінгвостилістичного явища.

Елементи системно-структурного підходу знаходимо фрагментарно і більш виражено в окремих роботах, але найбільш широкий зміст поняття композиції отримує в концепції композиції Е. Різель. Це твердження пов'язано з тим, що, саме завдячуючи розробкам дослідниці, її учнів і послідовників, композиція стала об'єктом лінгвостилістики спочатку в радянській, а потім в українській, російській і німецькій германістиці.

Композиція як лінгвостилістичне явище означає, що кожна мікро- і макростильова система володіє своїми стилістико-композиційними закономірностями, які пов'язують в одне ціле внутрішню і зовнішню композицію. Композиція – безпосередній реалізатор стилю, один із головних диференційних елементів стилю.

Якщо композицію розуміти як поєднання і зв'язок компонентів тексту, у рамках яких зберігається спосіб зображення, то це приводить переважно до розгляду структурних рівнів тексту. Такими рівнями тексту можна вважати архітектоніку, тематичне членування, композиційно-мовленнєві рівні.

Відповідно до такого тлумачення композиції тексту теорія Е. Г. Різель побудована на органічній єдності і взаємозв'язку внутрішніх і зо-

вншніх рівнів композиції. На думку Е. Г. Різель, композиція є нерозривним поєднанням елементів форми і змісту цілісної структури тексту, які матеріально виражаються лінгвостилістичними засобами. Автор пропонує членувати текст на компоненти трьох рівнів.

1. Змістовий рівень: внутрішня структура тексту, тобто його ідейно-тематична організація (розвиток дії, сюжетні лінії, мотиви, ідейний і емоційний зміст).

2. Формальний рівень: зовнішня структура тексту, тобто зовнішнє членування тексту на архітектонічні одиниці (абзац, розділ, глава, частина, у віршованому тексті – строфи, рядки, тематичні блоки, суцільний текст).

3. Формально-змістовий рівень: авторська манера зображення (статичний або динамічний опис, авторський коментар, монолог, діалог персонажів). Слід зазначити, що мовленнєві форми Е. Г. Різель розглядає як з'єднуючі ланки між внутрішньою і зовнішньою структурами тексту.

Перевагою концепції Е. Г. Різель є також виокремлення екстралінгвістичних факторів, які суттєво впливають на композицію тексту. До екстралінгвістичних автор відносить такі фактори:

- зміст і мету висловлювання;
- функціональний стиль, стиль жанру, специфіку типу тексту;
- індивідуальний стиль автора;
- епоху та її погляди.

Концепція композиції Е. Г. Різель вважається найбільш упорядкованою і системною, але доповнюється такою ідеєю. Оскільки композиція – це система, то вона завжди має на меті системне утворення. Такою метою в художньому тексті може бути створення узагальненого образу.

Визначення композиції художнього тексту малої прози в результаті поєднання в собі системно-структурного та лінгвостилістичного підходів є найбільш адекватним і зводиться до наступного: «Композиція художнього тексту – це система формальних, змістових, формально-змістовних і образних компонентів, що утворюють у своїх взаємопоєднаннях певні варіанти структур, характерних для стилю відповідного жанру, індивідуального стилю і матеріально реалізовані шляхом відбору і узгодження елементів мови різних рівнів. Композиція як система має на меті створення узагальненого художнього образу, який виникає у взаємодії всіх аспектів і компонентів твору і який складається із системи образів».

Слід зазначити, що, починаючи саме з рівня композиції, відслідковують стилеві риси чи доміанти тексту, після чого вивчають їх реалізацію на мовленнєвих рівнях. Така методика аналізу є також релевантною і для дослідження тексту малої прози.

Мурагова В. Ф.,
*канд. філол. наук, доцент (б. в. з.) кафедри ТПП з НМ,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ ONLINE-ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ФОРМУВАННІ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Якщо машинний переклад стосується перекладу за допомогою комп'ютера з однієї мови на іншу, то автоматизований переклад передбачає лише часткове залучення комп'ютера до процесу перекладу: або використання комп'ютерних словників людиною-перекладачем, або розподіл завдань між комп'ютером та людиною. Хоча іноді ці два терміни вживають як синоніми.

Поряд з цими двома поняттями, також нерідко застосовують термін «CAT – технології» (computer-assisted translation), який передбачає повне залучення людини-редактора до процесу перекладу. Перевагами такого виду автоматизованого перекладу є такі:

- CAT-технології забезпечуються повний переклад вихідного тексту;
- однозначність термінів, що спрощує роботу над великими за обсягом текстами;
- робота з документами різних форматів без завантаження;
- спрощення форматування вже перекладеного тексту;
- збереження бази даних для подальших перекладів;
- можливість автоматичної перевірки орфографії.

Робота CAT-програми побудована просто та зручно. Перекладачам надаються інструменти для автоматизації роботи (завантаження пам'яті перекладу, підбір словників, встановлення додаткових параметрів при перекладі), проте, сам перекладач приймає рішення й вільно редагує переклад.

Перекладач **PROMT** – програмне забезпечення для автоматизованого перекладу текстів.

Найбільш популярними є переклади з української мови на російську та навпаки. На даному етапі розвитку програми існує 60 мовних пар, проте основними мовами перекладу є англійська, іспанська, французька, німецька мови. Працює майже з будь-якими форматами файлів. Програма випускається російською компанією, яка наприкінці 2010 року впровадила гібридну технологію перекладу, яка поєднує в собі різні підходи машинного перекладу. Така технологія дозволяє

вводити текст в голосовому режимі, вести історію перекладених текстів. Крім того, програму можна застосовувати як в онлайн режимі, так і без підключення до інтернету. Загалом, програма PROMPT є відмінним перекладачем, особливо на початковому етапі. Студенти можуть швидко оволодіти алгоритмом роботи з перекладачем, при цьому PROMPT здатний працювати на пристроях з операційною системою Android. Проте, є також і свої недоліки: 1) якість перекладу залежить від об'єму словників; 2) практика використання показує, що 15 % речень перекладаються невірно через недостатнє врахування особливостей граматичної структури; 3) більшість вдалих перекладів є вузько орієнтованими.

Завантажувати програму необхідно з офіційного ресурсу розробника, що дозволить отримати дійсно якісне програмне забезпечення. Крім того, компанія-виробник пропонує акції для навчальних закладів та установ з метою поширення споживачів. Використання PROMPT є одним з початкових етапів роботи майбутнього перекладача, доцільною платформою застосування набутих знань на практичних заняттях.

Наступна програма, з якої варто почати знайомство студентів-перекладачів з інформаційними технологіями, є комп'ютерний перекладач **Pragma 6** з підтримкою восьми мов, в якому наявні різні напрямки перекладу.

Програма орієнтована як на корпоративних, так і приватних користувачів. На офіційному сайті програми розміщений онлайн перекладач, проте у програми є певні недоліки: 1) набір словників обмежений; 2) програма поширюється як умовно-безкоштовна і має 2-тижневий термін ознайомлення; 3) збільшення обсягу мовних модулів приблизно в півтора рази порівняно зі старими версіями програми. Попри ці недоліки, програма дійсно підвищує продуктивність праці, майже на 25 %. З теоретичної точки зору, робота із Pragma 6 допоможе розширити функціональність перекладу (більше текстів різних функціональних стилів).

Найбільш популярною програмою в Україні можна із впевненістю назвати систему автоматичного перекладу **SDL Trados**.

Програма, яка була створена у 1984 році у Німеччині Йохеном Хуммелем та Іко Кніфаузенем, надає можливість управління різними аспектами перекладацької діяльності. Система Trados включає декілька модулів для текстів різного формату. Компанія пропонує як корпоративний варіант програми, так і персональний.

Основою програми є Translation Memory (пам'ять перекладів). Це – лінгвістична база даних, яка постійно фіксує здійснені переклади для подальшого використання. Всі попередні переклади накопичуються в пам'яті перекладу та повторно використовуються, так що користувачеві не потрібно перекладати одне і те ж речення двічі. Чим більше ко-

ристувач накопичує інформації в пам'яті перекладу, тим швидше він може здійснювати наступні переклади.

Основними завданнями, що використовуються для формування професійних умінь і навичок майбутніх перекладачів, під час застосування Trados є вправи на:

- формування й розвиток умінь порівняльного аналізу інформації;
- здобуття додаткових знань у роботі із складовими інтерфейсу програми;
- поступовий переклад документів різного типу з використанням ТМ-файлу від попередньої сесії;
- ознайомлення із технологіями Translation Memory;
- аналіз зручності користування інтерфейсу та ін..

Проте, у будь-якій програмі є свої недоліки: поступове ускладнення інтерфейсу, відсутність можливості відкрити кілька файлів одночасно для автоматичного поширення перекладу, особливо, коли є велика кількість сегментів. Не зважаючи на це, система автоматичного перекладу SDL Trados – вдала платформа для вдосконалення навичок студентів при роботі з інформаційними технологіями.

Окрім зазначених програм, є також безліч інших, які можна використовувати в процесі роботи та навчання. Серед них слід відмітити:

- **MetaTaxis** – система автоматизованого перекладу, розроблена у 2002 році.

Програма може виконувати імпорт-експорт файлів, є простішою у використанні (порівняно з Trados), вартість програми невелика. Зручна альтернатива для початківців у комп'ютерних технологіях перекладу.

- **Wordfast** – програма автоматичного перекладу, що підтримує пам'ять перекладів (як SDL Trados).

- Працює на декількох платформах. Користується попитом серед перекладачів-фрілансерів. Для студентів-початківців дана програма простіша у використанні порівняно з Trados, проте працює на схожих алгоритмах.

- **Déjà Vu** – програма автоматичного перекладу. Має багато переваг для перекладачів-початківців: оптимізує час перекладу та витрати; забезпечує цілісність всіх перекладів, що покращує їх якість.

- **OmegaT** – безкоштовна система автоматичного перекладу, що підтримує пам'ять перекладів. Доречним є розпочати навчання студентів саме з цієї безкоштовної програми, оскільки кожний може завантажити та користуватися нею. Що стосується мов, з якими система працює, їх кількість постійно збільшується завдяки роботі професійних перекладачів.

Науменко А. А.,
*старший викладач кафедри ТПП з НМ,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ПЕРЕКЛАДАЦЬКА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ

Витоки інтерпретації художнього тексту ми бачимо в античній філософії, (зокрема в Аристотеля), де існувала ідея про те, що одні і ті ж істини можна відкривати багато разів. Одна з важливіших перекладознавчих й перекладацьких проблем криється у визначенні інтерпретаційних кордонів перекладу у відношенні до оригіналу. Для її вирішення необхідно, зрозуміло, надати відповіді на наступні запитання: художній текст як витвір мистецтва – це об'єктивна реальність, яка існує поза часом, чи ні? Або художня цінність твору визначається соціокультурним контекстом й залежить від нього, а також від суб'єктивного сприйняття читачаю аудиторією?

Прибічники позитивної відповіді на перше запитання підкреслюють автономність й закритість художнього твору. Так, Е. Кассієр розглядає художній твір як унікальну, незалежну, завершену у собі річ. Прихильник іншої точки зору Р.Барт вважає саме читача головним творцем твору й наділяє його (читача) правом на будь-яку інтерпретацію тексту.

Сучасна орієнтація на функціональний, комунікативно-прагматичний аспект у вивченні тексту передбачає розвиток відразу двох напрямків – дослідження механізмів породження тексту (автор, адресант) та дослідження механізмів його сприйняття (читач, адресат).

Ми розглядаємо художній текст як створену автором віртуальну модель комунікативного акту з читачем; і ми розглядаємо перекладний текст як створену перекладачем передбачувану модель комунікативного акту автора оригінального тексту з його читачем. Отримувач інформації – читач (а перекладач – перший читач), сприймаючи текст, створює його семантику. Сам текст залишається незмінним, однак приписувані йому «реальності» виявляються інколи доволі зміненими й залежать від історичної та культурної ситуації, тезаурусу реципієнта. Так, повідомлення, максимально насичене інформацією, може виявитись позбавленим сенсу, якщо отримувач не в змозі його декодувати.

Під тезаурусом ми розуміємо суму емотивних сприйнять та фізичних й інтелектуальних реакцій, котрі, у свою чергу, залежать від попередньої історії мовної особистості. Зрозуміти художній текст (і оригінальний, і перекладений) означає певним чином співвіднести його зі своїм досвідом засвоєння позатекстової дійсності.

Зміст, сенс й краса – не особливості твору, а наше відношення до нього. Текст перекладу художнього оригіналу можна й треба розглядати як закладене в самому тексті бескінечну множинність його інтерпретацій.

Перекладач – перший читач оригінального тексту. У цьому зв'язку завдання перекладача надзвичайно складне – виступити як «наадресат», як «ідеальний читач», висловивши у перекладі відношення між оригінальним текстом і множинністю приписуємих тексту світів. Починаючи виконання свого завдання, перекладач чекає, що інші носії мови володіють схожим внутрішнім світом; він наділяє інших носіїв мови мовною свідомістю, баченням мовної картини світу, яке не дуже відрізняється від його власного.

Чим глибше рівень розуміння тексту, тим більше відкривається можливих напрямів його інтерпретації.

Перекладацька інтерпретація тісно прив'язана до часового й соціокультурного контексту і таким чином віддзеркалює не художню дійсність оригіналу, а суб'єктивну реальність, в якій працює перекладач.

УДК 81'25 (06)

Науменко А. М.,

*д-р філол. наук, професор кафедри ТПП з НМ,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

POETIK DES AUTORS UND IHR ÜBERSETZEN

1. Das traditionelle und in der ganzen Welt sehr aktiv verbreitete linguistische Übersetzen ruft unbedingt grosse und tiefe inhaltliche und formelle Unterschiede zwischen dem Original und Translat hervor. Das Gesagte kann am Fragment aus Goethes «Faust» leicht bewiesen werden anhand der 5 besten Übersetzungen in die 3 ostslawischen Sprachen. Der russische Übersetzer und professionelle Poet Pasternak übersetzt nicht das, was Goethe direkt sagt, sondern das, was der implizit meint, - das ist der Kern von Pasternaks Übersetzungscredo. Die Frage stellt sich aber dabei, ob er diese implizite Meinung richtig versteht.

2. Betrachten wir die erste Strophe der Ghoetischen «Zueignung» im «Faust». Pasternak übersetzt nicht den Prozess selbst («*Ihr naht euch*», so bei Goethe), sondern beschreibt sein Ergebnis («*Вы снова здесь*»); dabei ist das poetische Credo Goethes falsch definiert, weil anstatt der objektiven, materiellen «*Gestalten*» nur ihre «*menu*» erscheinen und anstatt des fließenden Charakters ihrer Form («*schwankend*», so Goethe) die Fluktuation

von Form und Inhalt zugleich bei Pasternak herrscht («*изменчивые*»). Auf den ersten Blick ist der zeitliche Gedanke in der zweiten Zeile des Originals ins Russische schön und genau übersetzt: «*Die früh sich einst dem trüben Blick gezeigt*» bei Goethe und «*Меня тревожившие с давних пор*» bei Pasternak. Aber schon auf den zweiten Blick versteht man, dass das russische Wort «*тревожившие*» als Partizip II vom transitiven Verb «*тревожить*» dem Reflexivverb im Original «*sich zeigen*» nur teilweise entspricht: erstens ist die Handlung im russischen Text mehrmalig, stets sich wiederholend, während die im deutschen Text einfach andauernd ist; zweitens ist die Handlung des deutschen Verbs auf sich selbst gerichtet (das Subjekt erfüllt sie in erster Linie nur für sich allein, ohne den Beobachter, das lyrische Ich, in Betracht zu ziehen, und wenn auch bei Goethe das Dativ-Objekt «*dem Blick*» steht, es ist für die lexische, morphologische und syntaktische Semantik dieses Verbs von zweitrangiger Bedeutung), im russischen Verb «*тревожить*» dagegen (und auch in seinem Partizip II, das im Pastemakschen Text steht) geht es schon um ein Handeln des Subjekts, das unbedingt, in erster Linie, auf ein Objekt (in unserem Fall auf das lyrische Ich) gerichtet ist; drittens deckt sich nicht die lexische Semantik dieses Wortpaars «*sich gezeigt*»-«*тревожившие*» (das deutsche Wort bedeutet einen äußeren Prozess, etwas, was das Auge wahrnehmen kann, sein russisches Äquivalent aber weist nur auf einen psychologischen Prozess hin, der nur mit einem innerlichen Gefühl zu spüren ist).

3. Es fehlt bei Pasternak auch die Entsprechung zur Goethischen Wortverbindung «*dem trüben Blick*» und in der dritten Zeile erscheint die Modalpartikel «*наконец*» als Gedanke über Möglichkeit, die schattenhaften Bilder schließlich zu erobern, zu verkörpern, während bei Goethe das entgegenliegende Herangehen an seine Gestalten geschildert wird. Außerdem betont das Wort «*воплощенье*» bei Pasternak das Ergebnis eines schöpferischen Prozesses, und seine deutsche Quelle (*festhalten*) fordert die Aufmerksamkeit des Lesers nur auf den Prozess selbst zu lenken, denn der damalige Goethe war sich über die Verkörperung seiner Gestalten noch nicht im Klaren.

4. In der vierten Zeile, die die Hauptbilanz zieht, berührt Pasternak nur den Inhalt des Originals, ohne sein Wesen übertragen zu haben: es fehlt bei Pasternak der Bezug auf Platon und die Bewegung des Sturm und Drangs, und das Wort «*задор*» als Äquivalent zum Goethischen «*Wahn*» (umgangssprachlich gefärbt, was bei Goethe nicht der Fall ist) kann weder Inhalt noch Stil des Originals wiedergeben, sondern nur den biographischen Aspekt. Dieses Wort bedeutet im Pastemakschen Übersetzungskontext «*темперамент*», und das Epitheton «*молодой*» verstärkt diesen braven Charakterzug des lyrischen Ich; bei Goethe aber ist das entsprechende Wort «*Wahn*» eine Weltanschauungskategorie. Es ist darum nicht schwer zu ver-

stehen, dass Pasternak die logische Betonung vom bitteren und reifen Nachdenken des Goethischen lyrischen Ich darüber, wie die gemachten Lebenserfahrungen gar nicht leicht verbildlicht werden können, auf den psychologischen Aspekt der schöpferischen Begeisterung verlegt (d.h. auf die Notwendigkeit zu glauben, dass der Dichter in jedem Alter auch imstande ist, unbeschränkt poetisch zu sein). Diese Betonung wäre nur im Munde Goethes aus den Zeiten der «Stürmer und Dränger» gerechtfertigt gewesen, aber im Jahre 1797, als die «Zueignung» geschrieben worden ist, hat sich Goethe aus Illusionen und Täuschungen der «*stürmischen Genies*» der 1770er Jahre, zu welchen auch er während der Entstehung einiger Szenen aus dem «Faust» und der Formulierung seines zukünftigen ganzheitlichen Konzepts gehört hatte, schon längst gerissen.

5. Die Nicht-Entsprechungen zwischen dem Goethischen Original und der Pasternakschen Übersetzung entstehen, weil Pasternak jede Zeile der «Zueignung» durch beinahe unmerkliche Bedeutungsnuancen der Wörter inhaltlich «korrigiert», bis sie zusammen mit anderen Zeilen den ganzen Sinn des Originals gründlich verändert.

6. Der ukrainische Übersetzer Franko wiederholt in der ersten Zeile seiner Übersetzung die Fehler von Holodkovskij, auf dessen Übersetzung er seine Übertragung basieren lässt; sein Wort «*явились*» akzentuiert das Ergebnis, während das Goethische «*naht euch*» nur eine andauernde Handlung betont; die Frankischen «*привіди*» heben eine ideelle Quelle des Kunstbildes hervor, die Goethesehen «*Gestalten*» aber unterstreichen ihr materielles Wesen. Im zweiten Vers begeht Franko den Fehler, den auch Pasternak chronologisch später macht: sein Wort «*являлись*» wie auch das Pasternaksche «*тревожившиє*» bedeutet eine sich wiederholende Handlung, obwohl Goethe mit seinem Wort «*gezeigt*» nur ein einmaliges Geschehen beschreiben will. Außerdem deckt sich Frankos «*мов з-за мгли*» nicht mit dem Goethischen «*dem trüben Blick*» nicht nur deswegen, weil sein Bedeutungsvolumen unterschiedlich und mehr ist, sondern in erster Linie darum, weil es einen objektiven vom lyrischen Ich unabhängigen Prozess darstellt, während Goethes Äquivalent eine subjektive, psychologische Handlung des Ich schildert. Und wiederum bleibt der «*Wahn*» des Originals ohne Übersetzung: «*мрії*» sagen nichts über das Wesen der Dichtung sowie über Platon und «Stürmer und Dränger», und die vierte Zeile bei Franko betont, dass das lyrische Ich auch jetzt nur mit «*Herz*» schafft und nicht mit Ratio und Gefühl, wie es bei Goethe der Fall ist.

7. Die durchgeführte Analyse der Frankischen Übersetzung bedeutet nicht, dass er aus dem Original nichts genau übertragen hat. Schön ist bei ihm z.B. das Wort «*хиткії*» als volles Äquivalent dem Original; nicht schlecht ist auch die dritte Zeile «*Чи вдержу вас тепер?*» als fast die volle Adäquatheit zum Goethischen Vers «*Versuch ich wohl, euch diesmal festzuhalten?*» u.ä.m. Das Wichtigste aber liegt hier nicht in Einzel-

heiten und Kleinigkeiten, die von Franko übertragen oder nicht beibehalten worden sind (wie auch bei Holodkovskij und Pasternak). Das Wichtigste in der Übertragung Frankos liegt in seiner Konzeption der «Zueignung», die der im Original (wie auch bei Holodkovskij und Pasternak) nicht entspricht.

8. Auf den ersten Blick kann man glauben, bei M.Lukaš endlich die echte oder sogar die ideale Übersetzung bekommen zu haben, weil jedes Wort, jede morphologische Einheit und jede syntaktische Konstruktion, jeder Gedanke und jede Schattierung des Originals von Lukaš liebevoll und entsprechend ins Ukrainische übertragen scheinen. Aber leider nur auf den ersten Blick, d.h. wenn man das Konzept des Originals nicht in Betracht zieht: die Gestalten sind bei Lukaš «*туманні*», und das bedeutet, dass das lyrische Ich Lukašs ihr Wesen nicht fassen kann, obwohl es bei Goethe nur um ihre Form geht; das Wort «*з'являлися*» beschreibt bei Lukaš eine sich in der Vergangenheit wiederholende Handlung, während es sich bei Goethe um ein einmaliges Geschehen mit Auswirkungen in der Gegenwart handelt; das Wort «*омані*» entspricht gar nicht dem deutschen «*Wahn*» sowohl im denotativen als auch im konnotativen Sinne; das Wort «*чуття*» schließt in seinen Bedeutungskreis auch den Goethischen Begriff «*Herz*» ein, aber das ist ein Begriff, der der Mentalität der «*Stürmer und Dränger*» nicht ganz entspricht; das Verb «*нідались*» akzeptiert die Gefühle als eine «*handelnde*» Person, bei Goethe aber handelt das lyrische Ich. Und als Ergebnis steht zum Schluss ein von starken und täuschenden Gefühlen ergriffener Stürmer und Dränger in Lukašs Übertragung anstatt des nüchternen Dichters aus der Zeit der Weimarer Klassik, wie es bei Goethe der Fall ist.

9. Es ist leicht zu sehen, dass nur der Anfangsvers bei dem belorussischen S'omuha der Goethischen ersten Zeile ein bisschen lexikalisch (ganz wie bei Holodkovskij, dessen Übersetzung S'omuha während seiner Arbeit am «*Faust*» aktiv nutzte) und noch weniger inhaltlich, aber keinesfalls konzeptuell ähnlich ist. Und sogar in dieser Zeile lässt S'omuha eine bedeutende Abkehr vom Original zu: wie auch Holodkovskij beschreibt er nicht den Prozess («*Ihr naht euch wieder*», so Goethe), sondern sein Ergebnis («*Вы знов са мною*», so bei S'omuha); die Goethischen «*Gestalten*» werden dabei zu «*здані*» verwandelt, und es ist ganz unklar, aus welcher Quelle sie entstehen (aus den Träumen des Ich allein, d.h. aus der Innenwelt, oder aus dem äußeren Dasein), während «*Gestalten*» bei Goethe Schöpfungen der beiden Welten zugleich sind. Und als letzter Pinselstrich an dem Gemälde des Vergleichs - ein paar Worte über das Epitheton «*дарагія*» zum Substantiv «*здані*»: es zeigt nur ein emotionales Verhalten des lyrischen Ich zu seinen Bildern und kein qualitatives wie im Original. Die übrigen drei Zeilen sind bei S'omuha von ihrer deutschen Urquelle lexisch und inhaltlich und konzeptuell weit entfernt: anstatt des Grundes («*sich gezeigt*») malt der Übersetzer die Folge («*вабице в минулаіе*; anstatt der Goethischen «*schwankenden Gestalten*» wird bei S'omuha schon die ganze Vergan-

genheit des lyrischen Ich «*schwankend*», dabei ist dieses Goethische Epitheton wiederum wie bei Holodkovskij durch ein gar nicht sinnverwandtes Wort «*нібы в тумане*» ersetzt; anstatt des «*Wahns*» tritt in der Übertragung S'omuhas «*дзьорзкі крок*» auf. Sogar der biographische Aspekt des Originals ist bei S'omuha fast nicht erhalten geblieben, geschweige denn der ästhetische und der literaturgeschichtliche. Es ist wohl darum geschehen, weil S'omuha strebte, vor allem nur den Vordergrund der Goetheschen «Zueignung» zu übertragen, d.h. nur die Freude des lyrischen Ich, dass es poetische Gestalten seiner Jugend wieder sieht, und S'omuha hat diese Freude dem belorussischen Leser erfolgreich nahegebracht, auch wenn er tiefgreifende Schlüsselgedanken der Anfangsverse in der Goethischen «Zueignung» der Vergessenheit preisgab.

УДК 82-32(0.43.2)

Гуменій В. В.,
викладач кафедри ТПП з НМ,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

ГРАМАТИЧНА МОДЕЛЬ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ НАРАТОРА В ХУДОЖНЬОМУ ТВОРІ

У сучасних філологічних дослідженнях існує значне зацікавлення проблемами наратології, зокрема моделями нарації (оповіді) та категорією наратора (оповідача), які перебувають у полі зору широкого кола вітчизняних і зарубіжних дослідників. У лінгвістиці сьогодення активно вивчають своєрідність текстової дієвості оповідача, особливості комунікативних компонентів художнього твору, типологію персонажів та нараторів, типологію точки зору, що засвідчує безумовну зацікавленість до текстових моделей комунікації.

У комунікативній ситуації аналогом адресанта є не сам автор, а наратор, оповідач, тобто текстовий адресант. Ролан Барт зазначав, що «той, хто мовить у викладі, не є тим, хто пише (у житті)». Тож модель наративної комунікативної ситуації виглядає так:

реальний автор → імпліцитний автор → (наратор → наратор) → імпліцитний читач → реальний читач.

На думку О. В. Падучевої, неповноцінність комунікативної ситуації є однією з причин неможливості отожднення автора і наратора, оскільки автор, будучи відокремленим від свого висловлення, не може виступати для читача просторово-часовим орієнтиром. Отже, характерною рисою наративу є присутність в ньому наратора як посередника між автором і читачем.

Саме наратор виступає центральним поняттям під час аналізу наративу. Більшість дослідників визначає наратора як «Я» твору, яке майже ніколи не є ідентичним з образом автора-письменника, або в якості наративного голосу, «мовця» тексту. Д. Кост вважає наратора абстрактною сутністю, наділеною антропоморфними рисами, яка має конкретну функцію, «місію». У його теорії наратор є суб'єктом проголошення висловлень, що містять наратему або залучені до конструювання наратемі читачем.

Будучи суб'єктом викладу та забезпечуючи цілісність структури й композиції тексту, наратор функціонує першочергово для встановлення репрезентаційних рамок, у межах яких наративний дискурс можна прочитати як повідомлення, а не як вимисел. У такий спосіб наратор звільняє реального автора від відповідальності за «факти» наративу художнього твору.

У сучасній лінгвістиці розрізняють такі функції оповідача: наративна (власне здійснення нарації, історія); режисерська (визначення внутрішньої організації тексту/дискурсу); комунікативна (встановлення контакту між комунікантами, адже в наративній ситуації фігурує два протагоністи: адресат (присутній, відсутній або потенціальний) та оповідач); функція свідка, очевидця (відображення зв'язків (емоційного, морального, інтелектуального), в які оповідач вступає при оповіді історії); ідеологічна (втручання оповідача можуть мати форму авторитетного/дидактичного коментарю). Проте жодна з вищезгаданих функцій не є повністю відокремленою від інших. Вони всі взаємопов'язані, хоча лише наративна функція є облігаторною.

Когерентність структури і композиції художнього тексту забезпечується єдністю свідомості, що за нею стоїть, а саме – свідомістю наратора, бо власне він є суб'єктом втіленої в тексті авторської свідомості, з якою має справу читач. Визначальною рисою наратора є його текстова експліцитність: він діє лише у творі і ніколи поза ним. Кожний новий літературний твір – це кожний новий наратор. Саме тому з часу виникнення поняття «наратор» типологія наратора і його точки зору була в центрі уваги наратології.

Оскільки художній твір інтерпретується в умовах неповноцінної комунікативної ситуації (в наративному режимі), то не існує відношення висловлення до моменту мовлення. У зв'язку з цим темпоральні зв'язки тексту залежать від індивідуального, часового плану наративного суб'єкта. Замість моменту мовлення існує інша точка відліку – момент текстового часу. Для наративної ситуації письмового повідомлення темпоральним ядром слугують часові форми дієслова минулого часу. У суб'єктній нарації, яка імітує усну розповідь, зростає прагнення до характерності викладу та експресивності, тобто час оповідача (нاراتивний час) базується на об'єктивному часовому відліку.

Текстовий адресант (суб'єкт «я») створює умови предикації всередині висловлень наративного мовлення й у текстовому цілому. Суб'єктна визначеність наративної перспективи текстів від першої особи зумовлює підпорядкованість дискурсної зони персонажів наративній логіці «я» – наратора, його експресивному ставленню до персонажа.

Отже, нараторові належить провідна роль у дискурсному просторі художнього твору, оскільки він забезпечує цілісність структури та композиції тексту. Фактично вся фактура сьогоденного англомовного художнього тексту рельєфно постає перед читачем у двох дискурсних зонах – наратора і персонажів, які, взаємодіючи між собою, формують дискурсний ландшафт художнього твору. До мовленнєвих форм, що формують текст, відносять дискурсні сегменти наратора та персонажів. Охоплюючи основний корпус тексту, наратор фіксує основні інформативні, естетичні та комунікативні завдання.

УДК 81'25:791(043.2)

Хортюк Д. О.,
*викладач кафедри ТПП з НМ,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

КІНОПЕРЕКЛАД ТА ЙОГО ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Питання перекладу кінофільмів займає вагомe місце серед низки теоретичних та практичних проблем, котрими займаються лінгвісти, перекладознавці та германісти. У сучасному перекладознавстві ще не сформовано єдиного підходу до перекладу стилістичних засобів сценарію, хоча цією проблемою відтворення цікавилися багато провідних науковців у галузі лінгвістики.

Необхідність кіноперекладу виникла одразу після появи кінематографа. Перше кіно було «німим» (1895–1927). Кіноперекладу, як такого, в той час ще не існувало: всі дії на екрані коментували оператори, які володіли іноземними мовами. Ера кіноперекладу почалася лише з появою ігрових картин, виробництвом яких зайнялися кіностудії, які були засновані на різних континентах: Gaumont, Pathé, Edison Studio, Limelight Department та інших.

Покази ігрових стрічок супроводжувалися виступами конферансьє – професійних артистів, які стали для глядачів того часу голосами «Німого» кіно. Художні фільми кінця XIX – початку XX ст. навряд чи можна назвати видатними зразками кіномистецтва. Це були нечіткі жести статистів на тлі відверто театральних декорацій. Однак саме такі

жести і міміка статистів висловлювали почуття своїх персонажів, служили основою для межсеміотичного перекладу: екранна кинесика приймала в устах конференсьє вербальну форму, надаючи таким чином подвійний емоційний вплив на аудиторію. Крім того, конференсьє коментували монтажні переходи, які використовуються і понині в якості елементів умовного кінематографічного часу: «Настала зима», «Минуло кілька років» і т.п.

Датою народження кіноперекладу можна умовно назвати 1903 р: в США вийшла картина «Хатина дядька Тома» (Uncle Tom's Cabin) режисера Едвіна С.Портера. Тринадцяти хвилинна стрічка – екранізація однойменного роману американської письменниці Гаррієт Бічер-Стоу – запам'яталася перш за все тим, що в ній вперше були використані інтертитри: текст, який з'являвся між сценами і пояснював їх зміст або відтворював репліки героїв.

Цей новий технічний прийом був відразу ж узятий на озброєння кінематографістами усього світу. Інтертитри ділилися на діалогові та пояснювальні, часто відрізнялися один від одного за зовнішнім виглядом: перші зазвичай представляли собою білий текст на чорному фоні, другі – чорний текст на білому фоні. З нововведенням в картини оригінальних і перекладних інтертитрів кіноконференсьє більше не запрошувалися до співпраці (лише у Японії були зацікавлені в кіноконференсьє).

Кінокомпанія Warner Bros ризикнула і випустила на екрани перший в історії звуковий фільм «Співак джазу» (The Jazz Singer), прем'єра фільму відбулася 6 жовтня 1927 року, цей день вважається офіційним днем народження звукового кінематографа. На той момент виник «міжмовний бар'єр», а кінокомпанії вирішували цю проблему різними методами:

1. Знімали з різними акторами-носіями мови, це були різні версії одного і того ж фільму на різних мовах;

2. Головні ролі виконували актори, які розмовляли декількома іноземними мовами, а другорядних персонажів грали нові актори-носії мови;

3. Актори промовляли діалоги на різних мовах, читаючи транскрипцію слів іноземної мови англійською з дошки, позаду камери.

Однак все це було занадто дорого, крім того впав рівень акторської гри, тому від цих методів довелося відмовитися. Таким чином, на зміну грі акторів прийшов дубляж. У 1928 році в Голлівуді були перші спроби дублювання фільмів, тобто повної заміни оригінальних діалогів перекладами. Сторонні актори-носії мови виконували озвучування. У 1920-х роках головним ринком збуту фільмів Голівуду була Європа, тому іммігранти з цих країн були задіяні в цій роботі. Але через трива-

ле перебування в Америці, їх рідна мова стала значно відрізнятись від того варіанту, який використовували в Європі. Голлівуд був змушений відмовитися від виконання дубляжу. Проте, замість цього, філії Голлівуду в Європі наймали акторів в європейських країнах та переозвучували фільми вже в країні прокату, так почалася ера національного дубляжу – одного з найбільш популярних видів кіно / відео перекладу.

Третій спосіб перекладу відео і кіно з'явився в 1930-х роках, це – субтитрування. Вважається, що його винайшов американський кіноперекладач Герман Г. Вайнберг. Його вид субтитрів коротко передавав сенс діалогів однієї або декількох сцен.

Розвиток такого виду кіноперекладу, як дубляж, припав на 1930-ті роки. Уряд Італії, Німеччини, Іспанії та Франції за допомогою дубляжу хотіли стандартизувати мову свого народу, позбутися від провінціальних діалектів. Фільми, які імпортувалися з США стали засобом пропаганди, коли актори почали говорити з екранів італійською, німецькою, іспанською або французькою мовою. Кіностудія Fox не бажала відставати від конкурентів і теж займалася дубляжем своїх кінокартин на іноземні мови; однак, італійська аудиторія була незадоволена якістю і в 1932 році римська кіностудія Cines-Pittaluga відкрила школу дубляжу, незважаючи на всі недоліки (спотворення сенсу діалогів і фільмів, короткі терміни для перекладу (близько 7–12 днів), імпровізацію і технічні проблеми), школа дуже швидко стала прибутковою та успішною.

У Німеччини дубляж також користувався попитом. Дубляж виконувала компанія Universum Film AG, яка перебувала під контролем держави. Німецька школа дубляжу не була на такому ж рівні, як італійська, тому що в країну завозили малу кількість іноземних фільмів, більш популярним в ті роки було німецьке кіно. Дубляж почав розвиватися в Німеччині тільки після закінчення Другої Світової Війни. Так, центром дубляжу в НДР була компанія Deutsche Film-Aktiengesellschaft, яка переклала багато радянських кінострічок.

Дубляж був популярний і в Іспанії, оскільки це було масовим засобом пропаганди. На початку 1940-х років до прокату в Іспанії допускалися тільки картини, дубляж яких був виконаний в студіях на території Іспанії. Дубляж мав проблеми з синхронізацією, а також, як і в Італії, сенс діалогів часто не зберігався.

Франція, на відміну від Італії, Німеччини та Іспанії, не перебувала під впливом диктатури, але тим не менш також надала перевагу дубляжу в кіноперекладі. Французи ставилися до своєї мови з великою повагою, з XVI ст. займалися проблемами її нормалізації, а дубляж продовжив цю традицію, оскільки в 1930-ті роки французькі студії дубляжу ще не мали певного обладнання, багато французьких акторів поїхали до

США, щоб там озвучувати картини. В кінці 1940-х років у Франції був прийнятий комплекс законів, де зазначалося, що необхідно дублювати на французьку мову всі іноземні кінострічки, а також забороняється франкомовним акторам займатися дубляжем фільмів для французького ринку на території Північної Америки. Сьогодні французька школа кінодубляжу вважається однією з найкращих в світі.

Незважаючи на довгу історію дубляжу, європейські країни надають перевагу субтитруванню як основному виду кіноперекладу. На це є ряд причин:

1. Мала кількість населення;
2. Як наслідок, малі збори від прокату іноземних картин;
3. Субтитрування значно дешевше дубляжу (в 8-15 разів);
4. Велика кількість імпортованих фільмів;
5. Традиція зі «збереженню духу оригіналу»;
6. Кілька державних мов, для кожної мови є окремий рядок субтитрів (наприклад, в Бельгії або Швейцарії).

Перевагу субтитрам надають такі країни як Великобританія, Скандинавія, Бельгія, Нідерланди, Греція, Португалія та багато інших європейських країн. Не можна не згадати Великобританії: жителі цієї країни ніколи не відчували проблем з розумінням фільмів, які знімалися в США, тому професійного перекладу вони не потребували. У той же час, в США і в Великобританії європейське кіно швидше вважається «авторським», має меншу глядацьку аудиторію, і тому субтитрування є більш влучним і економічним видом перекладу.

УДК 811.112.2'255'373(043.2)

Ніколащенко Ю. А.,
*викладач кафедри ТПП з НМ,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НІМЕЦЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ НА УКРАЇНСЬКУ МОВУ

Проблематика перекладу німецьких фразеологічних одиниць у сучасному перекладознавстві посідає одне з провідних місць. Фразеологія як одна із багатогранних галузей мовознавства привертає до себе дедалі більшу увагу дослідників. В даний час у вітчизняній і зарубіжній лінгвістиці існує достатня кількість досліджень, присвячених проблемам фразеології, однак вони не в повній мірі розкривають особливості перекладу німецьких фразеологізмів на українську мову. Опису-

ючи роль фразеологізмів в лексичній системі мови, Белікова І. Ф. зазначає, що «фразеологічна одиниця - це мовна одиниця, яка використовується для побудови мовних висловлювань і відтворена в готовому вигляді, володіє постійним і не залежним від контексту значенням». Фразеологізми представляють великий інтерес для дослідження, так як в них втілені психологія, мислення і дух народу.

У процесі перекладу перед перекладачем постають два важливі завдання: 1) виділити фразеологізм; 2) знайти відповідний спосіб для перекладу на українську мову. Для досягнення максимальної адекватності при перекладі фразеологізмів з німецької на українську перекладач повинен вміти користуватися різними «видами перекладу». Перекладацька стратегія визначається в залежності від властивостей фразеологічних одиниць: ступеня смислової злитості, наявності або втрати внутрішньої форми, образності. Згідно думки дослідників Влахова С. І. і Флоріна С. П. визначено два способи перекладу фразеологічних одиниць: фразеологічний (використання еквівалента та аналога) та нефразеологічний (калькування та опис). Фразеологічний переклад являє собою використання в тексті перекладу стійких одиниць різного ступеня схожості. Іноді для перекладу фразеологізмів не потрібно створювати нові стійкі вирази, так як в мові, на яку перекладається фразеологізм, вже є точні або схожі фразеологічні одиниці. Фразеологічний переклад включає фразеологічні та відносні фразеологічні еквіваленти.

1. *Фразеологічний еквівалент* – це фразеологізм, за всіма критеріями рівноцінний перекладеній одиниці і незалежно від контексту володіє такими ж денотативним і конотативним значеннями, а саме при перекладі фразеологізм не повинен мати відмінностей у смислового змісті та метафоричності. Фразеологізми повинні володіти рядом однакових лексико-граматичних показників: сполучуваністю, приналежністю до однієї граматичної категорії, вживаністю, зв'язком з контекстними словами-супутниками. Досить великої кількості фразеологізмів в німецькій мові можна знайти еквіваленти українською мовою. Наприклад, фразеологізм «*stumm wie ein Fisch*» має повний еквівалент в українській мові «німий як риба». Тут чітко видно повну семантичну відповідність, зміст оригіналу збережено в перекладі. Слід навести кілька подібних прикладів: *mit dem Feuer spielen*. – грати з вогнем; *den Schwanz einziehen*. – піджати хвіст; *die Katze im Sack kaufen*. – купити kota в мішці; *es ist nicht alles Gold, was glänzt*. – Не все те золото, що блищить; *blaues Blut haben*. – мати голубу кров.

2. *Відносний фразеологічний еквівалент* або аналог може відрізнятися від вихідної фразеологічної одиниці за такими показниками: інші синонімічні компоненти, невеликі зміни форми або синтаксичної побудови, інша морфологічна співвіднесеність, сполучуваність. В іншому він є повноцінною відповідністю перекладеній фразеологічної оди-

ниці, «відносність» якої скрадується контекстом. Наприклад, фразеологізм «die Spuren verwischen» (досл.:стирати сліди) відповідає українському фразеологізму «замітати сліди». Семантичні та граматичні особливості в даному прикладі зберігаються, змінюється лише присудок.

Нефразеологічний переклад передає значення фразеологічної одиниці за допомогою лексичних, а не фразеологічних засобів мови і використовується в тому випадку, якщо фразеологізм немає еквівалентів або аналогів. При такому перекладі є деякі втрати: образність, експресивність, конотації, афористичність, відтінки значень. До основних прийомів нефразеологічного перекладу відносять калькування та описовий переклад. *Калькування* використовують в тих випадках, коли іншими прийомами не можна передати семантико-стилістичне та експресивно-емоційне значення перекладного фразеологізму. Калькування можливо, якщо дослівний переклад може донести до читача справжній зміст всієї одиниці. Наприклад, фразеологізм «weiße Rabe» перекладається за допомогою калькування «біла ворона». На німецькій мові даний фразеологізм має позитивне значення «розумна, обдарована людина», однак український варіант має негативний відтінок «несхожий на інших».

Описовий переклад – це переказ не фразеологізму, а його тлумачення, як це часто буває з одиницями, що не мають еквівалентів. В контексті цей шлях перекладу самостійного значення не має, так як в будь-якому випадку слід звернутися до контекстуального перекладу. Ein alter Hase. – (букв.: старий заєць). – Людина, яка багато пережила на протязі свого життя.

Отже, при перекладі німецьких фразеологізмів на українську мову слід враховувати їх семантичні, граматичні, синтаксичні та лексичні особливості. До кожної фразеологічної одиниці слід підбирати відповідний спосіб перекладу.

ЗМІСТ

Підсекція. Нові виклики у навчанні професійної англійської мови студентів-нефілологів

Білоус А. О. Словотворення відлокативних агентивних іменників в українській мові порівняно з польською та англійською мовами.....

Буровицька А. І. Building students' competence in speaking a foreign language.....

Гришкова Р. О. Перспективи запровадження дуальної освіти в Україні.....

Гриженко Г. Ю. Aspects of teaching english within globalization era.....

Дідора В. Р. Формування англомовної писемної компетенції у студентів нефілологічних спеціальностей (на матеріалі роботи з есе).....

Діордієва А. В. ESP students' learning preferences.....

Димова І. В. Використання інтенсивної методики для викладання англійської мови на нефілологічних спеціальностях.....

Диндаренко О. А. Використання новітніх форм гри при навчанні професійної англійської мови юристів.....

Денищич Т. А. Лінгводидактичні стратегії як основний засіб навчання діалогічного мовлення студентів.....

Колотій Н. В. Формування навичок невербальної комунікації у майбутніх ІТ фахівців під час презентацій англійською мовою.....

Лікучова С. А. Навчання монологічного мовлення студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей на заняттях з англійської мови.....

Остафійчук О. Д. Motivation in foreign language learning.....

Погорєлова К. Ю. Рухомий коренево-суфіксальний акцентно-дериваційний тип віддієслівних суфіксальних

іменників в українській мові та нерухомі акцентно-дериваційні
типи в російській

Рябова Ю. М. Міжпредметна координація у навчанні професійних
дисциплін та дисциплін загальногуманітарного циклу.....

Степаненко Т. І. Формування граматичної компетентності студентів
нефілологічних спеціальностей на заняттях іноземної мови.....

Чуєнко В. Л. Teaching writing skills to ecology students as a part of ESP...

Шейна О. О. Компонентна структура пізнавальної самостійності
студентів у закладах вищої освіти.....

Шерстюк Л. В. Особливості застосування метакогнітивних
стратегій студентами філологічних спеціальностей

Шилова І. С. Англійська мова як складова гуманітарно-професійної
освіти студента-юриста

Шмуля Л. В. Іншомовна професійна компетентність

Мещанинов О. П. Міфи та реалії єдності навчання
та досліджень в університетах України

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

Старшова О. О., Васильянець О. С. Інтерпретація казок у версіях
Марісси Майер: серія «Місячні хроніки».....

Запорожець Г. В. Developing language teacher competences
at the university

Зубенко Т. В. Експериментальне навчання дорослих
словникового складу англійської мови.....

Колесник Г. Л. Дім як сакральний центр у романі Г. Л. Олді
«Той, що чекає на перехресті».....

Стодолінська Ю. В. The cognitive aspects of metaphorical models

Кот С. Ю. Спаціопоетика: роль автора у творенні художнього
простору літературного твору

Рибачук О. Л. You tube as a tool in teaching english

Пархоменко Е. О. Використання фрагментів із англомовних телесеріалів під час викладання англійської мови студентам вищих навчальних закладів

Шевченко А. О. Wordplay in English and Ukrainian languages

Підсекція. Романо-германська філологія та методика
викладання іноземних мов

Вакулєнко Т. І. Wie helfen andere sprachen beim deutschlernen?

Каїрова Т. С. Echos de l'antiquite au service de la communication professionnelle moderne en langues romanes dans le domaine de la medecine

Кіришова О. В. Контроль та оцінювання у навчанні німецької мови за професійним спрямуванням.....

Кондрацька П. О. Сене і знаки експериментальної поезії

Максимчук С. М. Eine literarische figur charakterisieren (charakterprofil).....

Міхільов О. Д. Поэтика рассказа Грэма Грина *Under the garden* («Под садом»).....

Мозолєвська А. С. Специфіка стратегії віктимізації у каталонському політичному дискурсі.....

Пітерова Н. А. Як працювати з літературними текстами на уроках іноземної мови.....

Попова Л. Г. Використання інтерактивного методу у навчанні латинської мови

Стодолінський Д. І. Жанрова диверсифікація творчих завдань з іспанської мови.....

Хренова О. В. Реалізація принципу вибірковості пам'яті у «Щоденнику 1966–1971» Макса Фріша та в повісті «Зі щоденника равлика» Гюнтера Грасса.....

Підсекція. Проблеми в перекладознавстві

- Бужиков Р. П.** Prospects for the development of higher education technologies in teaching foreign students.....
- Бужикова Р. І.** Implementation of media education technologies in the educational process for activating students' cognitive activity.....
- Бужикова Т. О.** Концепт «характер» в теоретико-літературному осмисленні.....
- Єлісєєва С. В.** Особливості перекладу та локалізації полікодових текстів (на матеріалі текстів постерів).....
- Кузенко Г. М.** Семантико-синтаксичні моделі у перекладацькому семіозисі.....
- Любенко О. В.** Роль алюзії у романі Салмана Рушді «Сатанинські вірші».....
- Лютянська Н. І.** Особливості перекладу термінології міжнародних правових документів.....
- Стеванович Р. И.** Лексические способы выражения понятия «внимания» в эвристической мыслительной деятельности (на материале английского языка).....
- Дорфман Н. В.** Трансформація постмодернізму в романі Огнена Спачіча «Масалаі».....

Підсекція. Нові тенденції у перекладі та стилістиці

- Восхевич А. І.** Transformación del latín vulgar en la lengua española aspecto traductológico.....
- Ворона Т. О.** Смартфон як невід'ємний елемент у викладанні іноземних мов.....
- Греков В. О.** Послідовний переклад: особливості організації та підготовки.....
- Корягіна А. Ю.** Викладання іноземної мови шляхом створення груп у соціальних мережах.....

Мукатасва Я. В. Лінгвостилістичний аспект аналізу композиційної структури художнього тексту	
Муратова В. Ф. Використання online-перекладачів у формуванні компетенції студентів-перекладачів	
Науменко А. А. Перекладацька інтерпретація художнього тексту.....	
Науменко А. М. Poetik des autors und ihr übersetzen	
Гумений В. В. Граматична модель репрезентації наратора в художньому творі	
Хортюк Д. О. Кінопереклад та його історичний аспект	
Ніколащенко Ю. А. Особливості перекладу німецьких фразеологічних одиниць на українську мову.....	

ДЛЯ НОТАТОК

Технічні редактори, комп'ютерна верстка *Д. Кардаш, Н. Хасянова*.
Друк, фальцовально-палітурні роботи *С. Волинець*.

Підп. до друку 28.05.2019.

Формат 60x84¹/₁₆. Папір офсет.

Гарнітура «Times New Roman». Друк ризограф.

Ум. друк. арк. 7,44. Обл. -вид. арк. 7,33.

Тираж 55 пр. Зам. № 5757.

Видавець та виготівник: ЧНУ ім. Петра Могили
54003, м. Миколаїв, вул. 68 Десантників, 10.

Тел. : 8(0512) 50-03-32, 8 (0512) 76-55-81, e-mail: rector@chmnu.edu.ua.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 6124 від 05.04.2018.

АДРЕСА ОРГКОМІТЕТУ:

**ОЛЬВІЙСЬКИЙ ФОРУМ – 2019:
СТРАТЕГІЇ КРАЇН ПРИЧОРНОМОРЬСЬКОГО РЕГІОНУ
В ГЕОПОЛІТИЧНОМУ ПРОСТОРИ**

XIII Міжнародна наукова конференція

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

Тел.: 8 (0512) 50–03–32,

8 (0512) 76–55–81,

8 (0512) 76–55–99,

факс: 50–00–69, 50–03–33,

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

