

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Управління освіти і науки Кам'янець-Подільської міської ради
Гетенгенський університет імені Георга Августа (Німеччина)
Альпійсько-Адріатичний Університет Клагенфурт (Австрія)



**«МОВА ТА МОВЛЕННЯ:
ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ,
КОМУНІКАТИВНИЙ ТА ДИДАКТИЧНИЙ
АСПЕКТИ»**

МАТЕРІАЛИ

ІІ МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

(19-20 листопада 2020 року)

Кам'янець-Подільський

2020

УДК 81 (082)
ББК 81я431 М74

Редакційна колегія:

Т. В. Калинюк, кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (відповідальний редактор)

Т. В. Боднарчук, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (відповідальний секретар)

А. О. Хоптяр, декан факультету іноземної філології, кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

М74

Мова та мовлення: лінгвокультурологічний, комунікативний та дидактичний аспекти : збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції, м. Кам'янець-Подільський, 19-20 листопада 2020 р. / редкол. Т. В. Калинюк (відп. ред.) та ін. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. 224 с.

У збірнику матеріалів II міжнародної конференції «Мова та мовлення: лінгвокультурологічний, комунікативний та дидактичний аспекти», яка відбулася 19-20 листопада 2020 року у Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка представлені доповіді учасників, які відображають різноаспектні дослідження актуальних проблем сучасної філологічної науки в Україні та світі.

Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій. Відповідальність за зміст статей і матеріалів, допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

https://www.sr.de/sr/home/nachrichten/politik_wirtschaft/ministerpraesident_hans_neue_corona_beschraenkungen_100.html (дата звернення: 31.10.2020).

6. Österreich lockert Corona-Beschränkungen : веб-сайт. URL: <https://www.br.de/nachrichten/meldung/oesterreich-lockert-corona-beschraenkungen,3002c19fe>. (дата звернення: 31.10.2020).

7. Schiedsrichter Patrick Ittrich im Interview: «Als das Smartphone eingeführt wurde, hat nichts funktioniert» : веб-сайт. URL: <https://www.goal.com/de/meldungen/schiedsrichter-patrick-ittrich-itw-interview-var-bundesliga/fig114fs00ym1mceh5fimtmc>. (дата звернення: 31.10.2020).

8. Schulen, Kitas und Handel bleiben offen : веб-сайт. URL: https://www.sr.de/sr/home/nachrichten/politik_wirtschaft/ministerpraesident_hans_neue_corona_beschraenkungen_100.html (дата звернення: 31.10.2020).

Раїса Долгова

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Тетяна Калинюк

кандидат педагогічних наук,

завідувач кафедри німецької мови,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ГЕНДЕРНА ФРАЗЕОЛОГІЯ: ОСНОВНІ ПІДХОДИ

Сьогодні простежується тенденція до того, що гендерні дослідження стають підґрунтям для соціологічних, психологічних, культурологічних, антропологічних, лінгвістичних та інших наукових розвідок. Серед лінгвістичних галузей гендерна фразеологія викликає особливий інтерес. Оскільки фразеологічні фонди різних мов відзначаються накопичувальним потенціалом, що відкриває перспективи для подальших досліджень гендерного чинника.

Досліджуючи особливості фразеологічного потенціалу будь-якої мови, у першу чергу необхідно звернути увагу на найбільш характерну й універсальну її особливість, а саме на довгостроковість зберігання культурно значущої інформації, з одного боку та на швидку реакцію стосовно найактуальніших тенденцій, з іншого. Як стверджує І. Зикова, «своєчасне та швидке реагування фразеологічної сфери мови на найбільш релевантні проблеми сучасної культури виявляється у мовній об'єктивації або вербалізації нових концептів і концептуальних зон за допомогою фразеологічних засобів» [3, с. 17].

Зважаючи на те, що фразеологія поряд з лексикою є найбільш чутливими шарами мови, в яких найшвидше може виявлятися результат соціально-економічних змін, що відбуваються в суспільстві. Таким чином вона є втіленням суспільних явищ і трендів, які можуть змінюватися в процесі еволюції суспільства, але залишатися назавжди закарбованими в мовній системі.

Фразеологія дозволяє описати зміни, що відбуваються у динаміці, а також суспільні орієнтири, що змінюються з часом. Це можна пояснювати тим, що «в процесі фразеологічного утворення фразеологізуються лише ті вільні поєднання слів, які номінують актуальні для певного періоду реалії, події, що здатні створити яскравий образ, який мотивує фразеологічне утворення» [2, с. 37].

Нами проаналізовано низку наукових розвідок, що стосуються проблеми гендеру у фразеології. Зокрема, Концепт «жінка» у російській фразеології

детально проаналізовано у монографії В. Телії [6]. Авторка розглянула погляди на жіночу природу, які є сталими для російської ментальності. На прикладах дослідниця продемонструвала те, що більшість цих переконань пов'язана з фізіологічними й розумовими здібностями, адже в них закладено основи культурно-національної інтерпретації для інших параметрів концепту.

У монографії А. Кириліної «Гендер: лінгвістичні аспекти» розглянуто гендерні стереотипи у російській та німецькій фразеологічних системах [4]. Дослідниця відмічає загальні риси гендерних стереотипів у порівнюваних мовах:

- андроцентричність, тобто орієнтованість мови на дефініції й оцінки, що продукуються під кутом зору чоловіків;
- низька оцінка жінки як в російській, так і німецькій мовах;
- споживче ставлення до жінок, тобто їхні позитивні характеристики присутні у тих сферах, де вони можуть бути корисними для чоловіків;
- на позначення негативних рис чоловіків використовуються номінації, що вказують жіночих референтів;
- в обох мовах одиниці, що репрезентують моральні норми, відносяться до жінок;
- спостерігається подібність в оцінці й визначенні типових жіночих властивостей, таких як слабкий інтелект, сварливість, балакучість.

У своїх дослідженнях Д. Гамулець розглядає особливості гендерної репрезентації на прикладі сербського фразеологічного матеріалу [1, с. 219-226]. У сербській фразеології, здебільшого чоловіки постають сильними й витривалими, а жінки – ніжними. Автор наголошує, що характеристика повноцінної, гідної жінки, означає наявність поряд із нею чоловіка. Автор стверджує, що за соціологічними опитуваннями, сербські чоловіки до сьогодні продовжують «піднімати руку» на жінок, що сприймається в суспільстві як належне. Звичайно, що образ чоловіка більш ідеалізується, ніж образ жінки.

У дисертації Н. Павленко висвітлено особливості реалізації гендерного компонента в структурі та семантиці фразеологічних одиниць сучасної англійської мови. Авторка дослідила андроцентричну англійську культуру та історію, які будуються навколо маскулінного начала, водночас усі соціокультурні аспекти, що пов'язані з жінкою, розташовані на периферії суспільного життя. Про це свідчать не лише кількісні дані дослідження, але й те, як зображуються чоловіки в англійськомовній свідомості: сильними,

владними, іноді з властивими їм недоліками характеру, але ж це сприймається як належне. У дослідженні Н. Павленко на прикладі ФО продемонстровано, що жінка в уяві носія англійської мови – це особа, яка вміє слідкувати за своєю зовнішністю, заміжня – це не тільки чесна й шанована пані, але та, яка вміє вести господарство, наглядати за дітьми і будинком, й що не менш важливо, коритися чоловікові, бо він – основа всього. Жінка не має права бути в пошуку нових стосунків, або мати сексуальні стосунки до заміжжя, оскільки це, на думку андроцентричного світу, є антисоціальним і аморальним.

У результаті дослідження було встановлено, що в деяких площинах англійськомовної дійсності, чоловіча й жіноча категорії не протиставляються одна одній, а мають деякі схожі особливості. Докладне вивчення семантичної специфіки фразеологізмів, що номінують людину за рисами характеру, уможливило дійти висновку, що однаково засуджуються ненависть, заздрість, похвалання, зарозумілість, лінощі, розгульний спосіб життя тощо, незалежно від гендерної маркованості фразеологічної одиниці.

У науковій роботі В. Самаріної проаналізовано лінгвокогнітивну специфіку гендеру у фразеологічному й пареміологічному фонді російської і англійської мов [5, с. 7]. Проведений аналіз дає змогу авторці дійти таких висновків: 1) ідеали російської і англійської культур є різними: ідеалом російської культури є жіноча сутність, водночас в англійській – чоловіча постать; 2) найчастотнішим протиставленням в російській фразеології є «сімейні» пари *мати – батько, брат – сестра*, в англійській – «чисте» гендерне протиставлення *«man – woman»*, що не є характерним для російських фразеологізмів; 3) ціла низка ідіом в обох мовах проєктує народне бачення еталону фізичних характеристик і ментальних властивостей людини, крім того в англійській мові можна виділити ідіоми, що втілюють бачення еталонів нетривалості, тимчасового і несправжнього.

Висновки про домінування чоловічого аспекту над жіночим спостерігається всюди у багатоаспектних дослідженнях, проведених фразеологами на базі багатьох мов, що свідчить про те, що кроки щодо рівності статей є досить повільними й небажаними з боку сильної половини людства.

У межах лексикографічного підходу до опису гендерно маркованих фразеологізмів, як одного з найбільш репрезентативних, заслуговує на увагу наукова праця Е. Піірайнен [7, с. 98], що містить дослідження, проведене на матеріалі фразеологічних словників німецької мови. Вона однією з перших поставила питання про необхідність вивчення гендерно маркованих

фразеологізмів у різних мовах та їхнього лексикографічного опису. Е. Піррайнен розмежує два типи гендерної специфіки – на підставі актуального значення фразеологічної одиниці або на підставі її образності, кожен з яких включає чинники, що обумовлені біологічними, фізіологічними або соціокультурними особливостями. Проведене дослідження дає авторці змогу дійти висновку, що гендерна специфіка в основному проявляється в ідіомах, що стосуються анатомічних або біологічних особливостей чоловіків і жінок, а обмеження у вживанні цих фразеологізмів відносно статі є природними. Щодо соціокультурних факторів – ці обмеження можуть бути непостійними і мінливими.

Огляд всіх вищезазначених наукових праць засвідчує, що дослідження гендеру у різних мовах надає дані для вивчення чоловічого й жіночого аспектів культури, а також особливостей їхнього портретування в мовній картині світу. Таким чином, дослідження фразеологічного фонду будь-якої мови за допомогою гендерного підходу забезпечує новими можливостями вивчення фразеологічної семантики завдяки опрацюванню інформації, що може бути отримана при розгляді маскулінного й фемінінного концептів культури.

Отже, фразеологічні одиниці як елемент культурної спадщини кожної мови закарбовують у собі усталені гендерні стереотипи і соціальні ролі, що є сприятливим фактором для аналізу специфічних гендерних маніфестацій. Огляд літератури за темою дослідження підтверджує, що більшість учених-фразеологів дотримується думки про домінування чоловічого аспекту у фразеології німецької мови, що, мабуть, можна пояснити сталою історичною традицією зростання чоловічого начала над жіночим.

Список використаної літератури

1. Гамулець Д. Гендерний аспект у сербській фразеології : *Вісник Львівського університету. Серія Філологічна*. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2012. Вип. 56 (1). С. 219-226.
2. Добрыднева Е. А. Коммуникативно-прагматическая парадигма русской фразеологии : монографія. Волгоград : Перемена, 2000. 223 с.
3. Зыкова И. В. Гендерный компонент в структуре и семантике фразеологических единиц современного английского языка : дис канд. филол. наук : 10.02.04. М., 2002. 219 с.
4. Кирилина А. В. Гендер: лингвистические аспекты. М. : Издательство «Институт социологии РАН», 1999. 180с.

5. Самарина В. С. Гендер во фразеологии: когнитивно-лингвокультурологический аспект : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.19. Ставрополь, 2010. 28 с.
6. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. 295 с.
7. Piirainen E. Geschlechtsspezifität in der deutschen Phraseologie : *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch*. М. : Das Wort, 1999. S. 97-122.

Наталія Загоруйко

кандидат філологічних наук,

старший викладач кафедри журналістики

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

ЗМІНА МОТИВАЦІЙНОЇ ПАРАДИГМИ НА ПРИКЛАДІ РЕКЛАМНИХ РОЛИКІВ ШОКОЛАДУ «КОРОНА»

У сучасному інформаційному просторі реклама є не лише ефективним засобом збуту товару, але й проростаючи на культурному ґрунті й відображаючи ключові тенденції розвитку суспільства, водночас є складним культурним феноменом постмодерністської доби. Як зауважує Почепцов – міфокультура базується на простому принципі: символ меншої сили захоплює символіка вищої сили [3, с. 137].

Актуальність зазначеного явища засвідчують наукові дослідження як із соціальних комунікацій так і культурології, психології, лінгвістики, об'єктом яких стає реклама, її вплив та зв'язок із соціокультурними явищами. Дослідники розглядають рекламу як складову процесу міжкультурної циркуляції всієї спадщини цивілізації й говорять про її здатність актуалізувати власну ідейну передачу, трансформувати різні значення й сенси і пристосовуватись до мінливих культурних обставин, не відмовляючись при цьому від укорінених стереотипів, архетипів і культурних зразків [1, 3]. Це дає підстави визначати рекламу як «динамічну інформаційну систему, завдяки функціонуванню якої здійснюється непрямий контроль за розвитком економічних, соціальних, а також культурних процесів в суспільстві, зокрема, нормативно-ціннісних орієнтацій людей стосовно їх повсякденної життєдіяльності» [4, с. 6].

З огляду на здатність реклами як сприяти збуту товару так і моделювати поведінку соціуму, цікавими є результати психологічних досліджень, які пояснюють реалізацію цих функцій тим, що реклама передає людям інформацію не про предмети, а про ставлення до них. Зокрема американський вчений Абрахам Маслоу підкреслював, що «актуальність тієї чи іншої потреби людини мотивує її до певного виду діяльності, мислення, поведінки» [3, с. 304]. З'ясовано, що реклама є ефективним маніпулятором вартостями й в основі будь-якої купівлі лежить почергова актуалізація емоційних і раціональних мотивів, адже споживаємо не товар, а той мотив, який лежить в основі купівлі.

Схематично засади маніпулювання споживачами за допомогою мотивів відображає «піраміда потреб» (А. Маслоу), в основі якої є «фізіологічні потреби (їжа, секс, вода), вище – потреба в безпеці (безпека здоров'я, майна, майбутнього), далі – любов, прив'язаність, належність до соціальної групи, ще далі – повага і самоповага, й нарешті – задоволення інтелектуальних потреб, самовираження» [3, с. 304]. Ключовим у розумінні реклами є те, що вона намагається об'єднати певні уявлення про певний продукт з нашими глибинними і найосновнішими потребами. Відтак, реклама досягає мети, якщо враховує інтенціонально-вольові стани (намір, бажання) потенційного споживача, узгоджується зі спрямованістю його настанов.

Разом з тим динамічність розвитку сучасного суспільства змінює пріоритети бажаного, що так виразно можна побачити, звернувшись до рекламних кампаній бренду шоколаду «Корона», який вже понад 20 років представлений на вітчизняному ринкові. Не змінивши свої гасла «Шоколад “Корона” – смак бажання», «Шоколад “Корона” – смак справжніх почуттів» – рекламні ролики цього бренду засвідчили зміну системи аргументації та зміну мотиваційної парадигми, що зумовлена соціокультурними процесами, адже реклама є спресованим образом сучасності (М. Маклюен).

У першому рекламному роликові елегантний, вишуканий образ жінки, одягнутої у класичну червону сукню, яка знаходилась в розкішному ретро автомобілі мав означати вишуканий смак шоколаду. Потрібні конотації посилювались присутністю вродливого чоловіка, який доповнював уявлення про ідеальну пару, та водночас апелював до романтичних почуттів аудиторії. Важливою деталлю було те, що форма ювелірних прикрас, які були на жінці, через динамічність образу, зливались із формою та рельєфом самої шоколадної плитки. Можна припустити, що вибір саме ретро автомобілю був не випадковим – старе, добре відоме аудиторії, але перевірене часом мало працювати на нову марку шоколаду. Та й саме концептуальне наповнення назви «Корона» підказувало на який статус претендує новий продукт. Відтак, довершеність стилю означала вишуканий смак продукції. А якщо пригадати реалії початку 90-х років, то запропонований образ межував на грані нездійсненої мрії, ідеалу та був метафорою достатку добробуту, яку можна прирівняти до успіху.

У наступних рекламних роликах автори, підтримуючи заданий тон, орієнтували свою продукцію на закоханих. Показовими в цьому плані стали рекламні ролики з саундтреками Ані Лорак «Несеш мене до краю мрій від

бажань, до бажань, Корона. Люблю тебе, бажання смак, будь зі мною кожен день, Корона...» та Злати Огневич «Пристрасть». В цих романтичних історіях аргументація здійснювалась від потреб людини любити та бути / бажати бути коханою. Справжні почуття – справжній шоколад: (пропозиція руки і серця, вибір на користь справжнього кохання, реалізація жіночності в пристрасному танці, зустріч із венеціанським красенем). Все це чітко спрацьовує в історіях з реклами про піаніста, про наречену, яка втікає, про наречену, яка отримує обручку у формі корони. Метафора *смак шоколаду – смак бажання* стала основою історії про дівчину, яку смак шоколаду переносить із ванни у венеціанську гондолу до вродливого чоловіка.

Реакцією на емансипацію жінки став рекламний ролик 2011 року «Світ без шоколаду», в якому було використано прийом аргументування від протилежного. Автори вказали, що світ без жінки втрачає сенс, адже саме завдяки їй був створений шоколад. Салоганом стали слова: «Спокушений жінкою – натхненний жінкою».

У рекламі шоколаду «Корона», який був виготовлений за оновленою рецептурою –58% какао – довершений смак цього продукту підкріплюється конотаціями з шедевром Коко Шанель – маленькою чорною сукнею, яка стала ідеальною, завдяки точним розрахункам відомого модельєра.

Короткочасну зміну іміджу бачимо в рекламі, де було презентовано шоколад у новій леопардовій обкладинці за участю Ані Лорак. Реклама втілювала не лише бажання зробити щось наперекір правилам, не лише апелювала до інстинктів та грала на порівнянні жіночої сексуальності з граційністю леопарда, але й не залишила байдужими завзятих модниць, адже на час появи цього ролика у 2013 році леопардовий принд, попри свою постійну актуальність (жінкам імпонує близькість із граційним, та водночас небезпечним хижаком), був ультрамодним у 2013-2014 рр.

Подовження тенденції апелювати до інстинктів та чуттєвості спостерігається у рекламі «Корони» «Червона спокуса» 2014 року. Це провокативний рекламний ролик, саудтреком до якого стала пісня Natalia Kills «Problem».

На прикладі цієї реклами чітко видно, як сильно вкорінилась культура гедонізму в наше суспільство – людина не здатна чекати – вона вимагає задоволення вже і негайно. У цій рекламі задоволення (вгамування) смакових бажань мотивується безпосередньо через задоволення сексуального бажання. До речі, саме й про це йдеться й в згаданій пісні, зокрема лунають такі слова:

«Come and put me out», що в перекладі українською означає «Прийди й згаси моє полум'я». А відеоряд безпомилково підказує, що саме мається на увазі. Не випадково культурологи говорять про те, що культурна навала XIX-XX століття утвердила язичницьку культуру безмежного гедонізму, засновану на принципах успіху та насолоди, а сексуальність становить наріжний камінь сучасного стилю. Дослідниця Ж.-М. К'юбільє говорить, «якщо технологія – становий хребет нашої культури, то сексуальність пронизує її наскрізь» [2, 162]. Відтак, короткий спалах, вибух чуттєвості й апеляція до інстинктів чітко прослідковується в характері поведінки героїнь цієї реклами й спрямоване на приваблювання уваги потенційних споживачів.

Список використаних джерел

1. Дзюба О. А. Медіа-реклама як креативне мистецтво сучасного культурного простору України / О. А. Дзюба // Молодий вчений. 2018. № 1(1). С. 127-130.
2. К'юбільє Ж.-М. Порногламур. К.: Основи, 2009. 175 с.
3. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / Ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк; За науковою редакцією В. В. Різуна. Київ: Центр вільної преси, 2013. 352 с.
4. Удріс Н. С. Реклама як засіб формування сучасного способу життя міського населення України : Автореф. дис... канд. соціол. наук : 22.00.04 / Н. С. Удріс; Харк. нац. ун-т ім. В.Н.Каразіна. Х., 2003. 20 с. укр.

Жанна Зарубайко

Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича

Науковий керівник:

Володимир Кушнерик

доктор філологічних наук,

професор кафедри германського,

загального і порівняльного мовознавства,

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

АНГЛІЙСЬКІ ЗАПОЗИЧЕННЯ У ЗМІ (СФЕРА ЮРИСПРУДЕНЦІЇ)

Тенденція до інтеграції в сучасному світі призводить до того, що в культурах різних країн з'являється все більше спільних рис, і поступово стираються національні відмінності. Дана тенденція властива і для мови, яка чуйно сприймає всі зміни у житті суспільства і відповідно до цього збагачується лексичними запозиченнями.

Л.В. Васил'єва вказує на те, що процес запозичення на сучасному етапі розвитку мови є найбільш репрезентативним способом збагачення мови[1].

М.С. Омельченко відзначає, що в кінці ХХ – початку ХХІ століття на німецьких громадян буквально звалився шквал запозичень з англійської мови та його американського варіанта, які проникають в усі сфери життєдіяльності німецького суспільства.

Представники наукового середовища – мовознавці Німеччині зробили серйозні зусилля, щоб розробити певні критерії, що дозволяють знизити вживання в німецькій мові англо-американської лексики, розуміючи той факт, що цей процес займе тривалий період. Такий підхід змінив ситуацію і, починаючи, з 2005 року в медіатекстах помітно зменшилося входження і вживання англо-американізмів [2, с. 4].

Аналіз теоретичних робіт дозволяє вказати на те, що було проведено ряд наукових досліджень, присвячених особливостям функціонування англо-американізмів в медіадискурсі (Денисова Ю.Н.; Крисін Л.П.; Розен Е.В.; Broder С. та ін.). Були створені словники-довідники, розраховані на широкі верстви громадськості.

Об'єктом дослідження до теперішнього часу ставали запозичені слова, документально зареєстровані в словниках. Одночасно з цим існує досить велика кількість запозичень, незафіксованих лексикографічними джерелами, які, таким чином, знаходяться в активному процесі освоєння їх системою мови.

Актуальність даного наукового пошуку продиктована необхідністю всебічного вивчення новітніх англійських правових запозичень, що знаходяться в процесі входження в систему німецької мови, практичною потребою в аналізі їх відмінних властивостей від етимонів і споконвічно німецьких слів.

Об'єктом дослідження є англійські правові запозичення, що увійшли в німецьку мову в останні десять – п'ятнадцять років.

Метою дослідження є комплексне типологічне вивчення англійських правових запозичень, що знаходяться в процесі засвоєння німецькою мовою, в тому числі аналіз їх формально-функціональних характеристик у німецьких ЗМІ.

Матеріалом дослідження послужили лексичні запозичення з англійської мови, відібрані з німецьких текстів ЗМІ: газет, журналів, версій журналів в мережі Internet.

Сфера права створює одну з найважливіших складових сучасного суспільства, а правова концептосфера – одну з найбільш фундаментальних форм суспільної свідомості поруч з релігією, наукою, мистецтвом, фольклором, філософією. Будучи невід'ємною часткою культури, яка з позиції семіотики є складною знаковою системою, правова концептосфера має власне знакове (перш за все вербальне) забезпечення, яке в силу його високої соціокультурної значущості, застосовується не лише в юридичному дискурсі, а і далеко за його межами.

Найвідомішими артефактами у сфері права є договір про мир між Єгиптом та Хетською імперією, датований 1271 роком до нашої ери, а також *Corpus Juris Civilis*, перекладений спочатку на грецьку, а згодом ще на декілька мов. Перекладачі цих та інших юридичних текстів минулих століть, напевно, вже тоді розмірковували над методологічними проблемами такого складного і відповідального завдання [3].

Юридичне функціонування мови – особливе середовище, в якому існують свої внутрішні закономірності, що склалися у правотворчих і правозастосувальних процесах, закріплені у спеціальних законодавчих актах чи прийняті в юридичній практиці. Воно визначається рядом факторів як лінгвістичного (внутрішні тенденції розвитку системи в синхронному і діахронному плані, економії мовленнєвих засобів), так і екстралінгвістичного порядку (причинами соціального, політичного, ідеологічного характеру тощо).

Аналізуючи процес функціонування запозичень з англійської в німецькій мові, можна зазначити, що зазвичай запозичується основне значення того чи

іншого слова. В процесі запозичування відбувається різке звуження семантичного об'єму запозиченого слова, нерідко до одного, основного значення. Проте є слова англійського походження, які функціонують в німецькій мові з переліком значень, як і в англійській мові. Візьмемо для прикладу англійське *lobby*. *Die Lobby* в німецьких газетах та журналах зустрічається з різними значеннями. Зі значенням вестибюль (*Vestibül, Hotelhalle*) це слово з'являється в німецькому журналі *Der Spiegel*:

Um Mitternacht hatte Franco die Gäste in die Hotellobby gebeten, wo ein Fünfziger-Jahre-Kino aufgebaut war. Er zeigte dort einen halbständigen Kurzfilm, den er für die „Rebel“-Ausstellung gedreht hatte.

Далі у цьому ж виданні маємо інше значення:

Nun drängt die Lobby der Film- und Musikindustrie, die sogenannte Deep-Packet-Inspection für professionelle Datenspeicherer und sonstige Provider zur Pflicht zu erklären: Die Provider sollen sich die von ihnen gehandelten Daten genau ansehen müssen und Urheberrechtsverletzer den Behörden melden [4].

У газеті *Die Zeit* бачимо наступні вживання:

Die Arbeitnehmer und ihre Lobby sind wieder am Drücker [4].

Selbst Arbeitnehmer glaubten, sie brauchten keine Lobby mehr. „Ich handele mein Gehalt selber aus“, dachten viele. Doch wer regelt wirklich alles selbst, Urlaubstage, Weihnachtsgeld, Arbeitszeit, Prämien? [4].

Право, як предметна сфера, яку означають та відображають терміни, у більшості випадків є сукупністю ідеальних, абстрактних спеціальних понять, а не позначенням явищ та предметів матеріального світу. Таким чином, терміни права та самі поняття є результатом абстрактної думки народу, який створив національну мову та право своєї держави.

У зв'язку з виникненням нових сфер права (космічне, екологічне), деякі закони зазнали значних модифікацій. Саме тому виникла необхідність у створенні нових термінів. Причини запозичення англіцизмів наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття пов'язані з відсутністю відповідного поняття в когнітивній базі мови.

Виходячи із дослідженого матеріалу, нами встановлено, що серед основних тенденцій поповнення німецькомовного словникового фонду сучасних мас-медіа є такі:

- оновлення німецької лексики неологізмами іншомовного походження;
- вкраплення розмовних лексичних елементів у журналістський текст;
- збагачення мови засобів масової інформації творенням нових слів;

– збільшення кількості запозичених слів за рахунок похідних.

Науковий пошук у даній царині продовжується.

Список використаних джерел

1. Васильева Л.В. Обогащение современного немецкого языка иноязычными заимствованиями: Экспериментально-типологическое исследование на материале англицизмов: дис..канд. филол.наук: спец.10.02.20 – сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание / Лариса Викторовна Васильева – Ставрополь, 2004. – 220 с.

2. Омельченко М.С. Особенности функционирования заимствованной лексики в текстах СМИ : дис..канд.филол.наук: спец. 10.02.04 – Германские языки/ Марина Сергеевна Омельченко. – М., 2010. – 231 с.

3. Дорда С.В. Складності перекладу юридичної термінології / С.В. Дорда [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://dspace.uabs.edu.ua/bitstream/123456789/8389/3/The%20translation%20difficulties%20of%20the%20juridical%20terminology.pdf>

4. Зуева И.В. Особенности употребления английской юридической терминологии / И.В. Зуева [Електронний ресурс] – Режим доступа: http://www.pglu.ru/lib/publications/University_Reading/2010/VII/uch_2010_VII_00024.pdf

Тетяна Калинюк

кандидат педагогічних наук,
завідувач кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка

ГЕНДЕРНИЙ ФРАЗЕОЛОГІЗМ ТА ЙОГО ОЗНАКИ

Фразеологічне значення має складну природу. Воно може бути співвіднесеним з лексичною семантикою, адже ці типи значень є дуже подібними. Проте багато лінгвістів (В. Архангельський, В. Глухов, О. Кунін, Ю. Солодуб) постулюють думку про те, що фразеологічна семантика – це набагато складніший феномен, тому вважають за потрібне розглядати його як окрему лінгвістичну категорію.

На перший погляд, може видатися, що фразеологічне значення схоже на лексичне, оскільки має *три аспекти*: (денотативний, сигніфікативний і конотативний); відображає реальні явища завдяки їх узагальненню; легко піддається розкладанню на найдрібніші компоненти значення – семи. Але, фразеологічне значення значно складніше, ніж лексичне, оскільки містить додаткові відтінки денотативного, сингіфікативного, конотативного, образного, національно-культурного, прагматичного плану.

Основна відмінність фразеологічного значення від лексичного впливає з особливостей структури ФО, яка характеризується багатоконпонентним складом, що має певну синтаксичну організацію. Компоненти фразеологізму в більшості випадків можуть потенційно співвідноситися з відповідними самостійними лексемами і «мають формально-синтаксичну схему, що, як правило, відповідає певним синтаксичним моделям змінних словесних комплексів, з притаманними їм морфологічними засобами, граматичними категоріями, які у фраземах мають суттєві обмеження» [2, с. 175].

Використовуючи матеріал різних мов, Ю. П. Солодуб [7] акцентує увагу на тому, що основна відмінність між смисловими структурами фразеологічної і лексичної одиниці полягає не в складниках значень, оскільки вони абсолютно ідентичні, а в їхній ролі у складі цих значень. Він, зокрема, наголошує на тому, що велика експлікованість фразеологічного образу, складність внутрішніх відносин між його лексичними компонентами частіше розширює не лише

конотативні, але й номінативні можливості фразеологізму, робить його значення еврисемічним [7, с. 51].

Проблема фразеологічного значення завжди викликала зацікавленість у мовознавців. Існує багато різних думок вчених з приводу концепції фразеологічного значення. Науковцями запропоновано різні підходи до цієї концепції. Заслуговує на увагу той факт, що термін «фразеологічне значення» уперше було запропоновано видатними вченими О. Кунінім і В. Архангельським незалежно один від одного.

О. Кунін розглядає фразеологічне значення як інваріант інформації, яка виражається семантично ускладненими, окремо оформленими одиницями мови, що не утворюються за породжувальними структурно-семантичними моделями змінних словосполучень [5, с. 84]. Дослідник вирізняє три компоненти у фразеологічному значенні:

- *сигніфікативний* аспект фразеологічного значення – це зміст поняття, реалізованого в цьому значенні;

- *денотативний компонент* репрезентує об'єм поняття, який ідентифікується за допомогою виділення мінімальної кількості основних ознак, які узагальнюють денотат;

- *конотація* доповнює значення мовної одиниці за допомогою емотивного, експресивного, оцінного й стилістичного компонентів, які вона містить.

В. Архангельський запропонував виокремити фразеологічне значення в особливу лінгвістичну категорію і висунув тезу про те, що фразеологічне значення має особливу властивість і відрізняється від лексичного, що і послужило стимулом для інших вчених до подальшого дослідження цієї проблеми [1, с. 202].

Окрім цього, вагомий внесок у вивчення фразеологічного значення було зроблено В. М. Глуховим, який визначає «фразеологічне значення як своєрідний спосіб і особлива властивість відображення світу нашою свідомістю, це така мовна семантична категорія, яка використовується для образної характеристики й посилення об'єктивної оцінки осіб і фактів, для передачі експресії і емоційного стану мовця» [3, с.28].

А. Мелерович вважає, що фразеологічне значення є мовним значенням, що закріплене за стійким поєднанням слів, яке абстраговане від семантики мовних елементів, що створюють форму його вираження, і не розподіляється між словами, які входять до складу певного стійкого звороту [6, с. 46].

Як зазначалося вище, обґрунтування такого лінгвістичного явища, як фразеологічне значення, ускладнюється різним розумінням самої фразеологічної одиниці та обсягу фразеології. Однозначно можна стверджувати, що трактування фразеологічного значення безпосередньо пов'язане з розумінням походження і компонентного складу фразеологізму.

Для того, щоб повною мірою розкрити й описати особливості ФО з гендерним компонентом, необхідно детально вивчити специфіку фразеологічного значення і встановити, яку роль у цьому значенні відіграє гендерний компонент. Тому, беручи до уваги думки вчених стосовно цього питання, було вирішено взяти за основу для дослідження концепцію фразеологічного значення, розроблену В. М. Телією [8, с. 107], згідно з якою вона пропонує розглядати значення ідіом як ієрархічно впорядковану модель, яка виступає у вигляді макрокомпонентів, що утворюються семантичними «примітивами» – семантичними складовими. На її думку, основними макрокомпонентами, що складають семантичну структуру ідіоми є:

1) *deskриптивний макрокомпонент*, який відповідає за логіко-понятійний аспект дійсності і відображає обсяг лексичного поняття, або зміст, що відображено в семантиці фразеологізму, та співвіднесення його з дійсністю;

2) *оцінний макрокомпонент*, який підкреслює цінність поняття, що відображається ідіомою. Береться усереднена модель оцінки, що визначається відповідно до певних культурних норм, які характерні для тієї або іншої національної ментальності;

3) *мотиваційний макрокомпонент*, що позначає образ, який відповідає дійсності або не відповідає та належить до її нереального уявлення;

4) *емотивний макрокомпонент*, що об'єднує відомості про емотивне забарвлення ідіоми і, як стверджує В. М. Телія, емотивність значно посилює суб'єктивний фактор та прикріплюється до денотату у вигляді оцінного й емотивного аспектів. «Ідіоми – це свого роду мікротексти, в яких, окрім образного опису фрагменту дійсності, що власне позначається, присутні й супутні значення (у мовознавстві їх прийнято називати конотаціями), що виражають оцінне й емоційне ставлення мовця до того, що позначається. Складання цих смислів створює ефект виразності, або експресивності ідіом» [8, с. 10];

5) *стилістичний макрокомпонент*, який відповідає за доцільність використання того чи іншого словосполучення. Проте, В. Телія наголошує, що процедура стилістичної маркованості сама по собі вимагає знань про мову та її

стилістичні особливості;

б) *граматичний макрокомпонент*, що дає відомості про фонетичні, морфологічні, синтаксичні особливості фразеологізмів і їхній зміст.

Як стверджує В. Телія, між усіма вищезазначеними компонентами фразеологічного значення існує тема-рематичний зв'язок. Описативний макрокомпонент виступає у ролі «теми» по відношенню до інших макрокомпонентів значення ФО: «Здається, що зміст цього макрокомпоненту можна уподібнити фундаменту: він ніби прихований від безпосереднього сприйняття, проте несе в собі всю граматичну конструкцію фразеологічної одиниці разом з її «архітектурним» оформленням – макрокомпонентами, що доповнюють опис вищезазначеного елементу дійсності» [8, с. 21]. Виходячи з цього, інші макрокомпоненти значення можна розглядати як «рему», тобто поступове розкриття цільнооформленого значення фразеологізму може визначатися напрямом від відомого до невідомого, від загального до часткового і від об'єктивного до суб'єктивного.

І. Зикова висуває гіпотезу про існування ще одного – *гендерного* – макрокомпоненту в семантиці фразеологізмів, який взаємодіє з усіма вищезазначеними. Цей макрокомпонент, нашаровуючись на опис ідіоми, допомагає адекватно відобразити культурні поняття «чоловіче- жіноче». Однак, «складність його аналізу полягає в тому, що він може «розсіюватися» по всіх інших макрокомпонентах фразеологічного значення у разі відсутності в описі експліцитної теми, що вказує на денотата чоловічої або жіночої статі» [4, с. 29].

Поряд з цим, семантика ФО може повною мірою розкривати соціальну вагу і значущість позицій статі, а також вказувати на шляхи досягнення соціальних позицій, які диктуються статтю. Яка б не була ця позиція, вона завжди чітко позначена семантикою фразеологізму. Кожен фразеологізм є свого роду правилом, вказівкою на те, до чого треба прагнути, і навпаки, чого слід уникати. Значення фразеологізму служить показником «правильності» або «неправильності» певної соціальної позиції, що відбивається в семантиці фразеологізму.

Список використаних літературних джерел

1. Архангельский В. Л. Устойчивые фразы в современном русском языке. Опыт теории устойчивых фраз и проблемы общей фразеологии. Ростов на Дону : Изд-во Ростовского университета, 1964. 315 с.

2. Белоноженко В. М. Фразеологическое значение и способы его разработки в словаре : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.02 «Русский язык». Киев, 1984. 26 с.

3. Глухов В. М. Фразеологическое значение в сопоставлении с лексическим : *Фразеологическая номинация: Особенности семантики фразеологизмов* : межвузов. сб. науч. тр. Ростов-на-Дону : Изд-во Рост. пед. ин-та, 1989. С. 27 – 37.

4. Зыкова И. В. Способы конструирования гендера в английской фразеологии. М. : Едиториал УРСС, 2003. 232 с.

5. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка. М. : Высшая школа, 1996. 381с.

6. Мелерович А. М. К вопросу о языковых формах выражения фразеологической абстракции : *Вопросы русского языка: Проблемы лексики и синтаксиса*. Ярославль : ЯГПУ, 1976. Вып. XI. С. 46-55.

7. Солодуб Ю. П. Сопоставительный анализ структуры лексического и фразеологического значений : *Филологические науки*. Тамбов : Грамота, 1997. № 5. С. 43-54.

8. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. 295 с.

Олександра Кацюра

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Науковий керівник:

Галина Авчіннікова

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
теорії та практики іноземних мов

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ПРЕС-РЕЛІЗ У ЖАНРОВІЙ СТРУКТУРІ PR-ДИСКУРСУ

Значна роль PR-діяльності в сучасному суспільстві обумовлює інтерес до вивчення такого явища, як PR-дискурс. Дискурсивний підхід до PR дає можливість детально розглянути особливості PR-комунікації та принципи створення PR-текстів. Прес-реліз вважається найбільш показовим жанром PR-дискурсу. Різні аспекти цього жанру висвітлено в роботах таких дослідників, як В. С. Білоус, А. П. Коваль, О. Ф. Пінчук, Г. Я. Солганик, Г. Л. Тульчинський. Основи публік рілейшнз, в тому числі основні напрями діяльності із пресою наведено в посібнику В. Г. Королько. С. В. Шевчук, визначаючи базиси української мови за професійним спрямуванням, розглядає прес-релізи як найпоширеніший спосіб передавання інформації засобам масової комунікації. Дослідник С. В. Козак визначає прес-реліз та його індивідуальні риси як жанр медіа-дискурсу [2; 3; 8].

За визначенням С. В. Шевчука, прес-реліз (англ. Press-release – випуск для преси) – це стисле повідомлення для преси про якусь важливу подію (прес-конференцію, презентацію, акцію тощо). Його можна використовувати під час розроблення та реалізації проекту для безперервного інформування як громадськості, так і засобів масової інформації. Написання цього документа не вимагає великих витрат часу, проте правильно складений прес-реліз надзвичайно ефективний, коли треба представити інформацію, яка потребує миттєвого висвітлення у ЗМІ (наприклад, дата і місце проведення громадських слухань) [8, с. 437].

Академічні джерела розглядають прес-реліз не як готовий до друку редакційний матеріал, а як інформаційний напівфабрикат, що повинен допомогти журналістові підготувати на його основі власну публікацію [4, с. 215]. При цьому мається на увазі, що журналіст (або редактор) не просто мінімально править отриманий текст і підписує його своїм прізвищем, а верифікує й інтерпретує інформацію, що міститься в ньому, супроводжує її

експертними коментарями та довідковими даними, структурує матеріал, забезпечуючи найбільш цікаве подання [6, с. 146].

Умовно прес-релізи можна поділити на два види: стандартний і спеціальний. Стандартний прес-реліз призначений для інформування про події, що заплановані в діяльності установ, організацій, підприємств, зокрема виокремлюють: стандарт-реліз, де вміщено інформацію для ЗМІ про повсякденні події; стандарт-реліз, що знайомить ЗМІ з подіями, які відбуваються періодично. Спеціальний прес-реліз складають, коли виникає потреба поінформувати про незаплановані події.

За функціональним призначенням і терміном подання стосовно події прес-релізи поділяються на такі види: прес-реліз-анонс, прес-реліз-новина, інформаційний прес-реліз, прес-реліз-резюме [1, с. 9-10].

У багатьох джерелах докладно висвітлюються принципи створення прес-релізів [4; 1]. Згідно з основними вимогами до змісту прес-релізу, він описує лише реальні факти, присвячений одній події [1]; інформація, яка описується є актуальною і раніше не публікувалася; найактуальніша інформація зазвичай міститься у перших двох абзацах. Важлива характеристика прес-релізу – наступність: кожне наступне повідомлення підкріплює ідеї попередніх [5].

Прес-реліз не відображає емоційного ставлення до інформації, що повідомляється, тому виключається використання епітетів із відкрито позитивним значенням і таких знаків пунктуації, як знак питання, знак оклику [1]; лексичний «стрижень» прес-релізу становить нейтральна лексика, переважним є вживання слів у їх прямому значенні [7]. Форми теперішнього часу Present Indefinite – найбільш типові тимчасові форми, які використовуються у текстах цього жанру, оскільки мета прес-релізу полягає в інформуванні про актуальну подію. Інші форми вираження теперішнього часу, а також форми минулого і майбутнього зустрічаються рідше і несуть певне смислове навантаження. У прес-релізі не вказується автор публікації, оскільки така публікація висловлює корпоративну точку зору. У різних дослідженнях ця особливість пов'язується із такою характерною рисою прес-релізу, як «полісуб'єктність» або «приховане / помилкове авторство».

Головними способами поширення прес-релізів у мережі Інтернет є: 1) розміщення на сайті організації; 2) розміщення на спеціалізованих платних / безкоштовних сайтах (наприклад, PR.com, PRLog, Pr- inside.com, OnlinePRnews, Newswire, PressReleaser.org, OpenPR тощо), які публікують прес-релізи у відкритому доступі і здійснюють розсилку текстів у ЗМІ (як правило, послуга

розсилки для компаній є платною). При використанні зазначених способів прес-реліз досягає цільової аудиторії через посередника (представника ЗМІ) або безпосередньо. Перейшовши в електронний формат, прес-реліз адаптувався до нових технологій, очікувань аудиторії і величезного обсягу інформації, що надходить із численних джерел. Онлайн прес-реліз зберігає риси традиційного прес-релізу, хоча і з деякими варіаціями, і при цьому набуває нових характеристик, що пов'язані з переходом в електронний формат.

Отже, прес-реліз за визначенням етекстом не для кінцевої аудиторії, а для журналістів. Однак у сучасних умовах аудиторія прес-релізу значнорозширюється. Поширення прес-релізу не тільки ініціює журналістські матеріали, а й призводить до його появи в медіапросторі в незмінному вигляді. Крім того, з'явилися нові види прес-релізів, що мають безліч інших переваг. Адже в них є елемент інтерактивності, тобто можливість за допомогою інтернету вести діалог зі спікером, а посилання допоможуть оперативно знайти потрібну інформацію про компанію та керівництво.

Список використаної літератури

1. Карпушин Д. Пресс-релиз: правила составления. С.Пб : Питер,2007. С. 9-10.
2. Козак С. В. Прес-реліз як жанр медіа-дискурсу.*Науковий вісник Волинського національ-ного університету імені Лесі Українки. Серія «Філологічні науки. Мовознавство»*. Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2010. № 7. С. 119-123.
3. Королько В. Г. Основи публік рілейшнз. М.: Рефл-бук, 2000. 528 с.
4. Кривонос А. Д. Основы теории связей с общественностью. С.Пб : Питер, 2011. 384 с.
5. Рыженко Е. С. Виды интертекстуальности в пресс-релизах, размещенных в Интернете: дис. на соискание науч. степени канд. филол. наук: 10.02.04.Волгоград, 2014. 187с.
6. Сапкин А. В. Трансформация аудитории пресрелиза.*Связи с общественностью и реклама в системе коммуникаций : сборник трудов кафедры рекламы и связей с общественностью*. М. : Факультет журналистики МГУ, 2011. Вып. 7.202 с.
7. Тихомирова А. В. Коммуникативные и лексико-грамматические характеристики пресс-релиза как разновидности PR-текстов: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. филол. наук: 10.02.04. М., 2009. 22 с.
8. Шевчук С. В. Українська мова за професійним спрямуванням : підручник. – Київ : Алерта, 2010. 696 с.

Алла Качан

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Науковий керівник:

Алла Паладьєва

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри теорії та практики іноземних мов,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

КОНСТИТУТИВНІ ОЗНАКИ РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСУ

За останні роки інтерес лінгвістів до вивчення реклами значно зріс. Цей факт обумовлений не тільки економічними чинниками, але й явищем самої реклами як елемента масової культури, її значним впливом на мову завдяки креативності та смисловій наповненості. Інтенсивно вивчаються культурологічні [1], когнітивні, прагматичні й стилістичні аспекти рекламного тексту [7] і дискурсу, зокрема, фреймова організація [6], гендерні особливості [4], особливості імпліцитного впливу [5]. Проте, актуальним залишається з'ясування взаємозв'язку та взаємовпливу окремих лінгвальних аспектів реклами, що спроможне пояснити її впливовість на розвиток мови й мовлення.

Виділення конститутивних ознак рекламного дискурсу передбачає його розгляд із точки зору основних компонентів моделі комунікації: хто говорить - що говорить - кому говорить. Комунікативну модель можна описати з позицій одномірності / багатовимірності, актуальності / віртуальності адресанта і адресата повідомлення; асиметричного / симетричного характеру комунікації; типу соціально-психологічної дистанції між учасниками, яка визначається їх становищем у суспільстві; конвенціональних правил і норм комунікативної взаємодії.

Найважливішими ознаками адресанта і адресата дискурсу реклами виступають одномірність / багатовимірність джерела комунікації, а також актуальність / віртуальність учасників рекламного спілкування.

У своєму дослідженні Л. Кочетова зазначає, що багатовимірність джерела рекламного повідомлення зводиться до того, що спонсор несе фінансову та юридичну відповідальність за рекламне повідомлення, не будучи його творцем. Спонсора можна визначити як учасника рекламної комунікації, комунікативна відповідальність якого включає замовлення рекламного тексту, його оплату, схвалення і юридичну відповідальність за зміст.

До основних характеристик творця рекламного тексту відносяться колективність і анонімність автора, оскільки в процесі його створення беруть участь представники компанії клієнта, співробітники рекламного агентства (копірайтери, художній директор, технічний персонал, моделі тощо). Хоча рекламне агентство має назву, вироблений ним текст не підписується, оскільки мета авторів - транслювати ім'я спонсора, але не своє власне. Ця дихотомія відображає існування фінансового джерела (хто платить) і творчого джерела (кому платять) [3, с. 90].

Клієнтом рекламного дискурсу в традиційному розумінні цього терміна виступає невизначений масовий адресат. Категорія адресата рекламного дискурсу має трирівневу структуру і ділиться на віртуальну аудиторію, яка актуалізується у рекламному тексті як цільова аудиторія; актуальних споживачів - представників спонсора, які вирішують питання про придбання рекламного тексту; реальних споживачів, існуючих у реальному світі, зі своїми потребами, мотивацією поведінки, ціннісними уподобаннями.

Таким чином, із точки зору важливості учасників у комунікативному процесі традиційний рекламний дискурс є асиметричним типом спілкування, оскільки адресат не вступає в реальний або віртуальний діалог із відправником рекламного повідомлення та реагує на вплив прагматично - поводить певним чином [2, с. 72].

Основна особливість рекламного дискурсу полягає в тому, що реклама є «вимушеною» комунікацією. Оскільки адресат не має бажання брати участь у рекламі, вона стає побічним продуктом під час перегляду передачі, читання газети і користування Інтернетом. В основі реклами лежить мовний акт-пропозиція, оскільки рекламний дискурс неможливий без пропозиції клієнту будь-яких товарів і послуг.

Поряд із встановленням зворотного зв'язку з адресатом рекламного повідомлення, сучасна реклама, яка включає у себе всі нововведення комп'ютерної індустрії, використовує технологічні засоби для того, щоб переконати потенційного покупця у перевагах рекламованого товару. Одним із таких засобів є трастпайлот (trustpilot), за допомогою якого можна дізнатися незалежні думки людей про рекламований товар. У рекламному повідомленні, зацікавленному в трастпайлоті, знаходиться QR - код і вербальне звернення до адресата, наприклад: *Scan code for 100% real and Trustpilot verified, independent customer reviews*. Але слід зауважити, що в наш час цей сервіс є менш популярним у порівнянні з твіттером, Фейсбуком та іншими соціальними

мережами, що може бути обумовлено, з одного боку, відносною новизною трастпайлота і, отже, його територіальною обмеженістю, з іншого - непевністю рекламодавців у конкурентоспроможності товару в умовах незалежної оцінки.

Таким чином, конститутивні ознаки рекламного спілкування виділяються на основі зіставлення рекламного дискурсу з іншими типами дискурсу, зокрема, художнього та повсякденного, і зводяться до кількох бінарних опозицій: актуальність / віртуальність, симетричність / асиметричність, одномірність / багатовимірність джерела комунікації, орієнтація на окрему особистість / інституційність, що визначають особливе місце дискурсу реклами в системі інституційних типів спілкування.

Список використаних джерел

1. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов). М.: Изд. Центр “Академия”, 2003. 128 с.
2. Карасик В. И. Языковая кристаллизация смысла URL: <http://zavantag.com/docs/427/index-2016978.html> (дата звернення 26.10.2020).
3. Кочетова Л. А. Английский рекламный дискурс в динамическом аспекте: дис. на соискание науч. степени д. филол. наук: 10.02.04. Волгоград, 2013. 438 с.
4. Малишенко А. О. гендерні особливості англомовного рекламного дискурсу друкованих засобів масової інформації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.04. Харків, 2010. 20 с.
5. Нагорная Е. В. Соотношение эксплицитной и имплицитной информации в рекламном дискурсе (на материале англоязычной рекламы) : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. филол. наук: 10.02.04. М., 2003. 23 с.
6. Раду А. І. Екологія фреймових структур і структурно-композиційна організація рекламного дискурсу. *Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразіна*. 2010. № 805. С. 62–67.
7. Самаріна В. В. Німецькомовний рекламний дискурс: прагматичний, когнітивний та лінгвостилістичний аналіз: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.04. Харків, 2010. 20 с.

Юрій Кійко

доктор філологічних наук, доцент,
доцент кафедри германського, загального та порівняльного мовознавства,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

АЛГОРИТМ ДОСЛІДЖЕННЯ В СУЧАСНІЙ КОНТРАСТИВНІЙ ГЕНРИСТИЦІ

У контрастивних студіях простежуються три загальні напрями дослідження: 1) ментальний, 2) текстолінгвістичний і 3) мовноструктурний (дет. див. [3, с. 69-76]).

Перший напрям розвинули Р. Б. Каплан, Й. Гальтунг і М. Клайн. Він тісно пов'язаний з Гумбольдтівською ідеєю мовної картини світу і з гіпотезою лінгвальної відносності Сепіра-Уорфа. В основі таких досліджень лежить теза про зв'язок між мовою і культурою, що відбивається в мові через характерні стилі викладу інформації. Недоліком цього підходу вважають відсутність емпіричного аналізу на достатній кількості матеріалу, оскільки зазвичай подібні роботи наводять лише добре відомі культурні стереотипи про англосаксонську, німецьку, романську, слов'янську чи східну культури.

При текстолінгвістичному підході дослідники орієнтуються на результати лінгвістики тексту, переважно щодо пропозицій до типології текстів. На передній план виходять, з одного боку, описовий аналіз макроструктури тексту, тобто послідовність його складників, а, з іншого боку, аналіз ілокутивної структури тексту. Таким чином долається недостатність емпіричного аналізу і тенденційність до оцінювальної характеристики попереднього підходу. В таких студіях основну увагу приділяють граматичним і лексичним ознакам на матеріалі переважно стандартизованих текстів. Цей підхід, на відміну від попереднього, не є виключно контрастивно спрямованим, оскільки зіставляти можна різні види текстів однієї мови як в синхронії, так і діахронії.

Мовноструктурний підхід передбачає аналіз текстового корпусу, насамперед, як основи для порівняння виключно граматичних явищ у різних мовах, а не самих жанрів. Тому у вузькому розумінні контрастивної генристики цей напрям не входить до неї. Подібні розвідки проводять в руслі порівняльної стилістики і перекладознавства, коли намагаються виділити типові контрасти при використанні мовних засобів.

Викремлені напрями у реальних дослідженнях часто перетинаються. Тому, на нашу думку, залежно від матеріалу дослідження доцільно поєднувати

ці підходи при контрастивному аналізі, оскільки вони доповнюють один одного.

У сучасній контрастивній генристиці використовують досить широку палітру методів з різних царин. Зазвичай, застосовують методи лінгвістичного аналізу для виявлення виключно мовних властивостей текстів у лексичному, синтаксичному та стилістичному аспектах. Так, за допомогою контент-аналізу отримують дані про текст через кількісний підрахунок частоти певних його одиниць. Методи квантитативної лінгвістики дозволяють виявити статистичні закономірності текстової будови. При використанні методу дискурс-аналізу, в основі якого лежить концепція про дискурс, намагаються встановити зв'язки між мовними і позамовними аспектами тексту (Т. van Dijk). Для виявлення прихованого політико-ідеологічного складника тексту застосовують метод критичної лінгвістики. Методом когнітивного аналізу з'ясовують концептуальний бік різних жанрів. Метод лінгвокультурологічного аналізу застосовують при виокремленні культурних компонентів тексту, наприклад, реалій, запозичень, одиниць безеквівалентної лексики тощо, що дозволяє прослідкувати національно-культурні особливості жанрів.

Найбільш комплексний метод при аналізі текстів запропонували М. Гайнеман і В. Гайнеман [2, с. 143–164]. Автори використовують багаторівневу модель, побудовану за принципом виділення ознак. Науковці виокремлюють чотири рівні зі своїми складниками: 1) функціональний рівень розглядає мету тексту; 2) ситуативний рівень визначає локальні та темпоральні ознаки тексту; 3) тематичний і структурний рівень характеризує змістову спрямованість; 4) якісний рівень описує мовні характеристики тексту. За потреби, як зазначають науковці, можна залучати додаткові класифікатори.

Останнім часом для розширення, систематизації й активізації текстологічного описового апарату мовознавці намагаються поєднувати лінгвістичні підходи із соціологічною системною теорією Н. Лумана [4]. Вихідним моментом при цьому є діалектичний взаємозв'язок між суспільством і комунікацією: існування суспільства можливе лише завдяки комунікації, а комунікація, у свою чергу, потребує суспільства. Тут простежується загальнолінгвістична теза про мову як суспільне явище. Подібно до соціологічного поділу суспільства, деякі мовознавці, наприклад, Х. Ганзель, намагаються класифікувати "світ текстів" [1]. Адже жанри є результатами процесу комунікації в різних підсистемах суспільства, тобто походять з різних сфер комунікації. Таким чином, вибудовується такий алгоритм аналізу: 1)

ситуативний рівень (де?): розглядається контекст появи того чи іншого жанру; 2) соціальний рівень (хто?): розглядається автор тексту; 3) темпоральний рівень (коли?): в центрі уваги перебуває часова характеристика тексту; 4) тематичний рівень (що?): розглядається тема тексту; 5) функціональний рівень (для чого?): звертається увага на мету тексту; 6) структурний рівень (як?): розглядаються граматичні, стилістичні аспекти текстобудови.

У подібному напрямі працюють науковці Ю. Шпітцмюлер і І.Г. Варнке [5], які запропонували модель DIMEAN (нім. *DiSkurslinguistische MehrEbenenANalyse*). У цьому алгоритмі дослідження враховуються додаткові параметри з огляду на комплексність поняття дискурсу.

Дещо в іншому ракурсі виконують текстолінгвістичні роботи, у яких основна увага приділена аналізу інформаційної структури тексту в руслі ідей Т. ван Дейка. При цьому користуються різними теоріями, наприклад, *Quaestio*-моделлю. За цією моделлю, текст повинен відповідати на одне експліцитне або імпліцитне загальне питання. Залежно від жанру або інтенції автора питання може бути більш чи менш очевидним або ж більш чи менш абстрактним. Так, певний кулінарний рецепт відповідає на питання *Як приготувати борщ?* Такий підхід можна використовувати при аналізі окремих текстів, оскільки сам аналіз вимагає багато часу.

Основну увагу в прикладних студіях приділяють розгляду теми тексту, тематичній будові, можливим стратегіям побудови текстів (опис, наратив, аргументація тощо). При суто мовному аналізі дослідники звертають увагу на частотну лексику, синтаксис і стилістичні характеристики жанрів. Не останню роль у подібних аналізах відіграє опис невербального боку текстів. Технічне оформлення текстів включає в себе візуальні аспекти (світлини, схеми), а також опис використаних графічних прийомів (колір, шрифт тощо).

Отже, в сучасній контрастивній генристиці викристалізовується комплексний багаторівневий алгоритм дослідження різнотипних жанрів. Разом з тим, слід зазначити, що через складності жанрової типології, неоднотайність серед науковців щодо визначення релевантних властивостей текстів, а також через питання репрезентативності корпусу досліджуваних текстів залишається нагальна потреба вироблення новітніх методичних підходів у методології контрастивної генристики.

Список використаних джерел

1. Gansel Chr. Textsortenlinguistik. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 2011. 128 S.
2. Heinemann M. Grundlagen der Textlinguistik: Interaktion – Text – Diskurs. Tübingen: Niemeyer, 2002. 281 S.
3. Kiyko Y. Medientexte aus fraktaltheoretischer Perspektive: deutsch-ukrainische Kontraste. Berlin: Peter Lang, 2020. 312 S.
4. Luhmann N. Einführung in die Systemtheorie. 4. Aufl. Heidelberg: Auer, 2008. 347 S.
5. Spitzmüller J., Warnke I.H. Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse. Berlin, Boston: de Gruyter, 2011. 236 S.

Зоряна Колицун

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Тетяна Боднарчук

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри німецької мови,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

НАРОДНА ЗАГАДКА ЯК ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Сучасний етап розвитку лінгвістики характеризується докорінною зміною базисної наукової парадигми та поворотом до розгляду мовних явищ під антропоцентричним кутом зору, що зумовило перехід від поширеного в лінгвістиці ізоляціонізму до міждисциплінарного дослідження одиниць мови й мовлення (Н. Арутюнова, Ф. Бацевич, А. Белова, О. Воробйова, О. Кубрякова, А. Левицький, А. Приходько, Т. Радзівська та інші). Значний внесок у дослідження етнокультурної специфіки бачення світу, яке відображається у мовній свідомості та комунікативній поведінці представників різних мовних соціумів, зробили такі вітчизняні лінгвісти, як І. Голубовська, М. Кочерган, О. Селіванова, О. Тищенко, М. Фабіан, а також зарубіжні дослідники А. Вежбицька, В. Гак, Ю. Караулов та ін.

Загадка, яка є одним із найдавніших і найбільш своєрідних зразків ранньої духовної творчості народу, ніколи не перебувала поза увагою дослідників. У світовій мовознавчій та історико-естетичній традиції загадки вже протягом двох із половиною тисяч років продовжують викликати інтерес широкого загалу фахівців (В. Анікін, І. Березовський, Ю. Левін, Й. Хейзінга, У. Фікс та ін.).

У сучасному світі спостерігається певний парадокс: з одного боку, всі народи світу максимально зближуються за способом життя, побутом і культурою, і нагальною потребою життя людства стає діалог етносів, культур і свідомостей, а з іншого, – загострюється національна чуттєвість. Однак уся історія мовознавства, філософії та інших наук свідчить про інтенсивні пошуки спільної інтернаціональної системи смислів та правил їх упорядкування для всіх мов і соціумів [1], універсальної мови мислення. У цьому процесі мова виступає в ролі своєрідного опосередковувального засобу, будучи вираженням ідеології як способу поняттєвого освоєння дійсності.

Виникнення лінгвальних національно-специфічних форм, які, по суті, й зумовлюють самотність національно-мовних картин світу, детермінується двома основними факторами:

1) фрагмент реального світу, який впливає на колективну свідомість етносу (тобто природне середовище етнічного колективу та матеріальна культура

артефактів, створена народом), хоча перший фактор, беручи до уваги концепцію В. М. Манакіна, можна поділити на два – природа і культура [2, с. 49–57];

2) національний спосіб мислення [3] як особливості колективної етнічної свідомості, що виявляються в неоднаковості логічного оперування одними і тими ж самими реаліями зовнішнього світу, у різноманітності виявів наївної звичайної свідомості (насамперед її емоційно-оцінних, соціально-ціннісних, морально-етичних компонентів). Таким чином, загальнолюдський космос світобачення конкретизується національними мікрокосмами і через різні варіанти пізнається інваріант.

Народна загадка є дуже вдалим прикладом втілення вербалізованого досвіду і знань, накопичених певною лінгвокультурною спільнотою, синтезом духовно-індивідуального та культурно-історичного у світобаченні людини і народу. Найбільш значний слід у семантичній структурі фольклорного тексту залишила міфологічна свідомість, специфічні риси якої (пріоритет колективних уявлень, ідея ізоморфізму, тотожності об'єктів, дифузність свідомості, олюднення природи, сприйняття світу у вигляді гармонійно врівноваженої системи протилежних об'єктів, синкретизм і цілісність свідомості) реалізувалися в системі умовно-художніх прийомів і засобів фольклорного тексту [4, с. 242].

Існує багато різних поглядів дослідників загадки щодо плану вираження її змісту. Загадку визначають як короткий опис або стисле оповідання [5, с. 533], і метафоричний вислів, хитромудре питання, розраховане на догадливість, кмітливість тих, що розгадують [6, с. 225]; короткий поетичний твір, в якому той, хто загадує, свідомо приховує поняття про відомий предмет чи явище.

І. Березовський стверджує, що загадки – це стислі поетичні запитання, мудрі сентенції які у прихованій, часто нарочито завуальованій формі зображують окремий предмет чи явище через інші, на основі їх певної спорідненості, подібності, часто ледве вловимі запитання, що одночасно робить натяк на відповідь, образно називаючи той предмет, про який йде мова? проте у цих вдалих і дотепних питаннях неодмінно криється відповідь на них .

М. Пазяк, та В. Чичеров, дають таке визначення: метафоричний вислів, хитромудре питання, розраховане на здогадливість і кмітливість тих, хто їх розгадує; інакомовний опис якогось предмета, який подається, як правило, у формі запитання; афористичний твір, що складається зі стислого поетичного, часто ритмізованого вислову, в якому певний предмет чи явище зображене через його метафоричний еквівалент. Загадка – те, що за гадкою, за думкою [7]. Довідкова література містить такі тлумачення:

1. завдання-гра, яка повинна бути вирішена;
2. таємниця, щось невідоме; це завдання для роздуму, у більшості випадків наочно конкретний опис об'єкта, який треба відгадати.

відображають його основну тему [3, с. 226].

На думку В. Іванова, газетний заголовок має впливати на читача, а тому йому притаманні відповідність змісту, точність, виразність тощо [2, с. 110]. Спираючись на аналіз цих та інших його властивостей, автор визначає поняття якісного газетного заголовка, який він розуміє як «концентроване відображення головної ідеї твору, головної думки автора, але відображення максимально стисло, лаконічне, чітке, конкретне» [цит. за 2, с. 110].

Загалом, газетний заголовок розглядається у науковій літературі, з одного боку, як самостійна мовленнєва одиниця, а з іншого — як компонент тексту [2, с. 110].

Щодо функцій, які виконують газетні заголовки, то у цьому питанні вчені не мають одностайної думки.

В. Зайцева на основі аналізу праць з цієї проблематики робить висновок, що дослідники виокремлюють такі функції газетного заголовка: 1) функцію композитивності, під якою розуміють організуючу роль заголовка в системі «заголовок — текст — ілюстрація» в друкованому матеріалі; 2) функцію інформування (роз'яснювальну, називну тощо); 3) функцію атрактивності (функція привертання уваги) [2, с. 110-111].

Розрізняють також інформативно-нейтральну та інформативно-афективну (В. Мужев), інформаційну та роз'яснювальну функції (Г. Вейхман та ін.) [2, с. 110].

О. Фадєєва висловлює думку щодо домінування певної функції заголовка. Дослідниця зауважує, що заголовки є, як правило, поліфункціональними, однак у більшості випадків домінує якась одна функція у конкретному заголовку. Усі функції взаємодіють між собою та сприяють адекватності процесу комунікації. На думку авторки, заголовок виконує інформативну, оцінну функції, а також спонукальну (у них виражається заклик до дії) та інтригуючу (заголовок привертає увагу читача та спонукає його до певного тлумачення змісту, але не дозволяє заздалегідь зробити висновок щодо змісту повідомлення). Функції газетних заголовків пов'язані з їх прагматичними типами [4, с. 135-136].

Отже, дослідники розглядають газетний заголовок як важливий (або найважливіший) компонент, який виражає головну ідею газетного тексту, хоча іноді як самостійну мовленнєву одиницю.

Газетним заголовкам притаманна поліфункціональність, усі функції взаємодіють між собою, однак у конкретному заголовку домінує, зазвичай, одна з них. Більшість вчених визначають як одну з головних функцій інформативну.

Список використаних джерел

1. Дурняк Б. В., Батюк А. Є. Розробка і дизайн рекламних видань : навч. посіб. Львів : Видавництво «Українська академія друкарства», 2006. 315 с.

2. Зайцева В. В. Типи метонімічних перенесень у структурі газетного заголовка. *Ученые записки таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Сер. «Филология. Социальные коммуникации»*. 2012. № 1, ч. № 2, т. 25 (64). С. 109-116. URL: <http://sn-philol.cfuv.ru/wp-content/uploads/2017/01/0212.pdf> (Дата звернення: 31.10.2019).

3. Пердейчук Т. І., Садовник-Чучвага Н. В. Семантико-стилістичний аналіз заголовків англomовних статей про Україну. *Наукові записки національного університету «Острозька академія». Сер. «Філологічна»*, вип. 44. С. 226-229. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2014_44_69 (Дата звернення: 31.10.2019).

4. Фадєєва О. В. Функції та засоби прагматизації газетних заголовків. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер. : Філологія*. 2017. № 27, т. 2. С. 135-139. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmgu_filol_2017_27%282%29__39 (Дата звернення: 31.10.2019).

Тетяна Петрова

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

THE FRONTIER IN AMERICAN PHRASEOLOGY

In American history the advancing border that marked the westward movement of European settlers from the original Atlantic coast (17th century) to the Far West (19th century) found the term *frontier*. So much has been written on this period that it is difficult to find any subject not covered in the literature. The role of the frontier is tremendous not only in the history but also in contemporary life of Americans. In his essay "The Significance of the Frontier in American History" (1893), Frederick Jackson Turner insisted that "the peculiarity of American institutions is, the fact that they have been compelled to adapt themselves to the changes of an expanding people - to changes involved in crossing a continent, in winning a wilderness, and in developing at each area of this progress out of the primitive economic and political conditions of the frontier into the complexity of city life." It was this unique American experience that reshaped inherited patterns into native ones. It created "a new product that is American." It explains "American development" [1].

The impact of the frontier can be traced in many spheres, undoubtedly, including the language. Phraseology, as its integral component, encapsulates the social and cultural knowledge characteristic of the nation, the accomplishments of this civilisation, and phenomena pertaining to mentality, tradition, folklore, system of values of the given linguistic community. The lexical units of this level show that people not merely acquire knowledge of and experience the world but also assess it in their own particular ways. And the examples which imply the way of life on the frontier are not the exceptions. The idiom *rope (someone) in* reflects the experience of catching and collecting cattle with the help of lassoes by the frontiersmen in the West. The idiomatic meaning is "to include (someone); to persuade (someone) to join in doing something: *We roped him in to help.*" [4].

Though the frontier was different a lot is connected with a life in the woods that predetermined many typical American characteristics. The prototype of the idiom *this neck of the woods* originally denoted a remote community in the woods, later the idiomatic meaning "a particular place or part of the country" developed which can be seen from the example: *What do you do in the evening in this neck of*

the woods? [4]. The etymological meaning of the expression *have a chip on one's shoulder* was "a reference to a man who carries a piece of wood balanced on his shoulder in the hope that someone will give him an excuse for a fight by knocking it off". The idiomatic meaning developed in it is: "to have rather an aggressive manner, as if always expecting to be insulted, ill-treated etc: *He is very difficult to deal with - he's always had a chip on his shoulder about the lack of education.*" [4]. The origin of the phraseological unit *run-of-the-mill* has reference to the life in the woods too. It came to mean "not special or unusual", while originally it meant "ungraded sawn timber as produced by a sawmill." [4].

Gambling became a very popular and favourite activity for Western immigrants. The phrases "pass the buck" and "the buck stops here" both came from card games. The 'buck' was originally a buckhorn-handled knife passed round to show who was dealing. 'Deal' itself became the power behind phrases such as "new deal", "square deal", "fair deal", "raw deal", "big deal", "you bet", "put up or shut up!", "I'll call your bluff" were first heard around the card table. Thanks to dedicated gambling men the American English adopted such phraseological units as *an ace up the sleeve, up the ante, throw on one's hand, a poker face, a wild card, scoop the jackpot* and many others [3].

The drink accompanying cards has also become good for the language, making the list with about two hundred idioms denoting a drunk: *see a bear, eat a toad and a half for breakfast, waste his punch, get the Indian vapours, cast up one's accounts, eat the cocoa nut, clip the King's English* etc. [2].

One more facet of frontier history, the gold rush of the 1850's and 1860's, can be found out in the idiom *strike (it) lucky*, the etymological meaning of which expressed anticipation of gold miners (forty-niners) to find gold or silver. Idiomatic meaning: "to have good luck in a particular matter: *We certainly struck lucky in choosing that school*" [4].

Historically, *go West* was originally an Elizabethan expression meaning 'to die' and referred to the frontiersmen who went into Pennsylvania, Ohio, and Illinois and disappeared. Later, the American cowboys used this phrase to refer someone who had deserted his family or left his job, usually in search of a new and better start. Ironically, the doughboys of the First World War used this expression to describe a fellow soldier who went AWOL (absent without leave), restoring its original Elizabethan sense [2].

Список використаних джерел

1. Billington R.A. America's Frontier Heritage. Albuquerque : University of New Mexico Press, 1991. 302 p.
2. Bragg M. The Adventure of English. The Biography of a Language. London : Hodder and Stoughton, 2003. 355 p.
3. McCrum R., Cran W., MacNeil R. The Story of English. London : Penguin Books, 2003. 470 p.
4. Wordsworth Dictionary of Idioms. Ed. E.M. Kirkpatrick and C.M. Schwarz. Ware, Hertfordshire : Wordsworth Editions Ltd., 1995. 448 p.

Віта Подоляк

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Тетяна Боднарчук

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри німецької мови,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ОСОБЛИВОСТІ KANAK SPRAK ТА ЇЇ ПОТЕНЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ

Мова – це динамічна система, компоненти якої знаходяться в постійному русі та розвитку. [2 с. 320]. Мінливість мови є прямим наслідком її основної функції – бути засобом комунікації, а здатність мови до змін дає змогу їй не відставати від процесів ускладнення, перебудови позамовної реальності, адаптуватися до швидкої зміни навколишнього середовища. Вагомий вплив на мову мають міграційні процеси, а саме переплетення різноманітних мов і культур. У результаті міграції людей арабських та турецьких національностей у Німеччині набуває поширення канакіш (канак-шпрак, канакська мова), яка стала частиною медійного світу та літератури.

У сучасному світі канакіш стала не лише особливою формою німецької молодіжної мови, а й цікавою темою для наукових досліджень та дискусій. Хоча вивченню даного мовного явища присвячені праці таких науковців, як Й. Гердес, Т. Пете, Ф. Заїмоглу, Г. Вайзе, К. Мюллер, З. Шеноджак, Н. Каноглу та ін., канакіш належить до недосліджених мовних феноменів.

Мета наукової розвідки – формулювання визначення терміна «канак шпрак», фіксація особливостей, характерних для канакіш на яскравих прикладах, поширених у медійному та літературному світі сучасної німецької мови.

Поняття канак-шпрак та канакіш походить від слова Kanake. Словник Дуден подає таке визначення лексеми der Kanake:

1. Корінний житель тихоокеанських островів, особливо Нової Каледонії;
2. Іноземець, який належить до іншого, чужого етносу (дискримінаційне лайливе слово, грубо, зневажливо);
3. Людина, яку зневажають, ненавидять (розм. зневажливо) [3].

Слово «Kanake» походить з полінезійської мови, де воно означає «людина». У Німеччині це слово спочатку використовувалося як груба, зневажлива назва для іноземців, особливо турків. Сьогодні турки другого та

третього покоління, які проживають в Німеччині, самі з гордістю так себе називають. [1. С. 223 – 226.].

Словник мови Kanakisch налічує близько 300 слів, одну третину якого складають слова, пов'язані з фекаліями та сексуальними виразами, іншу третину – з марками автомобілів, їх моделями та варіантами. Решта складається з сполучних слів, назв типів мобільних телефонів та слів, які необхідні для розуміння мови. Також вокабуляр включає типові фрази, які додаються майже до кожного кінця речення, наприклад weisstu (ти знаєш), Alder (старий), isch schwör (клянусь).

Для даної мови характерні такі особливості:

Фонетичні:

- Відсутність кноклаута;
- Відсутність поняття довгої голосної і короткої голосної: Sohn- Zon, Vater: [fa:] ter - [fa] ter;
- Помилки в інтонації.

Граматичні:

- Складності у використанні і правильному застосуванні відмінків «Isch mach disch messer»;
- Місце дієслова в реченні – довільне;
- Неузгодженість підмета і присудка: «Dann sage ich: Hey, Tusse, du eine Traum ist»;
- Відсутність дієслова sein в значенні «бути»: «Was denn los hier?»;
- Складності у використанні граматичного роду іменників «Der Fenster da offen», «Die Mädchen is sexu»;
- Зміни під впливом молодіжного сленгу через принцип мовної економії befürchte ich, habe ich - befürcht ich, hab ich; ist- is;
- відсутність артиклів у назвах країн, які є в німецькій мові винятками (die Türkei, der Iran, der Irak): «Weil ich in Türkei geboren bin»;
- зворотній порядок слів (інверсія): «Geh ich schwimm mit Freunden», «Bin ich in Kino.» Вираз «Ich bin Friedrich Schiller» можна зрозуміти як: «Я – Фрідріх Шиллер», але насправді це «Я є на вулиці Фрідріха Шиллера» «Ich bin an der Fiedrich-Schiller Straße».
- використання іменників без артиклів і прислівників на позначення місця: «Hast du Handy?», «Sind wir schon Zoo?».

Лексичні:

- Появою нових іноземних слів, запозичених з турецької або арабської мов. Наприклад, слово «lan», прийшло з турецької мови і означає тип, приятель: «ich will mit dir spielen lan». Слово «Wallah» – ще один поширений приклад запозичення з арабської мови. Підлітки використовують його нарівні зі словом «Jschwör», що позначає дієслово «клянусь». Наприклад: «Wallah, der kann das».
- Злиття лексичних одиниць machmal – machma; musst du – musst tu.
Стилістичні:
- Велика кількість ввідних слів, слів-паразитів, зниження стилістики речень через вибір лексики і граматичних помилок.

Слід зауважити, що такі особливості як: випускання артиклів, спрощення речень, скорочення слів є актуальними для сучасної молодіжної німецької мови. Проте, як стверджують дослідники, що чим поширеніший серед молоді цей спрощений спосіб мовлення, тим більший вплив він має на дорослих без міграційного коріння, які спілкуються з м на роботі чи у повсякденному житті [4]. Це демонструє розмитість межі між деякими особливостями канакіш та новими спрямуваннями німецької молодіжної мови з тенденцією до «економного» її використання [2, С. 46-51].

Отже, канакіш це один з різновидів німецької діалектної мови, який утворився внаслідок еміграції людей з арабських країн та має характерні фонетичні, граматичні, лексичні та стилістичні особливості. Канак Шпрак слугує переважно для спілкування молодих людей, а також використовується як прояв пародіювання, поширюється на сучасну німецькомовну літературу, телебачення, соціальні мережі та, звичайно, має значний вплив на німецьку літературну мову.

Список використаних джерел

1. Михальчук Н. О. Вивчення молодіжного та студентського сленгу з позицій лінгвістики тексту та дискурсу. *Наукові записки Нац. університету Острозька академія*, 2013. № 35. С. 223 – 226.
2. Ткачівська М. Р. Текстовий метисаж як одна з важливіших авторських стратегій. *Вісник Прикарпатського національного університету* 2014. Івано-Франківськ, 2015. С. 46-51.
3. Duden. Deutsches Universalwörterbuch. URL:<https://www.duden.de /Kanake> (Дата звернення 01.11.2020 р.)
4. Lange A. «Ich bin noch Büro» Kurzdeutsch findet Einzug in Alltagssprache. URL:<http://www.ntv.de/KurzdeutschfindetEinzuginAlltagssprache.html> (Дата звернення 28.10.2020 р.)

Андрій Редьква

аспірант, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Науковий керівник:

Володимир Кушнерик

доктор філологічних наук, професор

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

ФОНОСЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТІВ (на матеріалі німецьких газет та журналів)

Питання про зв'язок між звучанням та значенням слова було вперше поставлено ще філософами античних часів. Платон вважав, що люди вільні вибирати назву для речей, але їх вибір зовсім не випадковий, а залежить від особливостей речі, а також від особливостей звуків [2].

У 20 ст. фоносемантика була визнана галуззю лінгвістики, а її ідеї дали поштовх для безлічі різних досліджень та експериментів у молодих галузях мовознавства, таких як психолінгвістика, нейролінгвістика, когнітивна лінгвістика та інші. Предметом вивчення фоносемантики є звукозображальна система мови, у якій аналізуються зв'язки між звуком і значенням лексичної одиниці [1, с. 38].

Аналіз джерел і публікацій свідчить, що проблема „звук-зміст” та асоціативно-символічне значення початкових фонемних сполучень – фонестем, привертала увагу багатьох вітчизняних (С.В. Воронін, А.А. Калита, В.І. Кушнерик, В.В. Левицький, О.Б. Михальов та ін.) та зарубіжних (Л. Блумфілд, З. Ертель, Х. Марчанд, В. Мюс, С. Ульман, Б. Уорф, Е. Фенц, Дж. Фьорс, З. Харріс, Ф. Хаусхолдер, Е. Юнгер, та ін.) дослідників [3, с. 67].

Нами досліджуються початкові фонемні сполучення слів (фонестеми типу [bl-], [br-], [dr-], [fl-], [fr-], [gl-], [gn-] ..., усього 29 одиниць) німецької мови, здійснюється аналіз фонестемної лексики, а матеріалом для дослідження стали промови німецьких політиків – Ангели Меркель та Йоахіма Гаука. Політична промова зазвичай виголошується на злободенну тему й стосується суспільно значущої проблеми, яка хвилює широкий загал. Досліджені промови були об'єднані такою тематикою: „культура“, „політика“, „економіка“ та „війна“.

Проте не варто забувати, що публіцистичний стиль обслуговує і неполітичні сфери спілкування: культуру, спорт, діяльність громадських організацій тощо. Публіцистичний стиль широко використовується в газетах і журналах, на телебаченні і радіо. Статті із газет та журналів на нейтральну тематику висвітлюють певну неполітичну інформацію та володіють своєю

емоційною насиченістю. Тому ми припускаємо, що вживання фонестемної лексики у політичних промовах буде відрізнитись від вживання фонестемної лексики у текстах на нейтральну тематику. Порівняння цих двох груп дасть змогу встановити, які фонестеми більш характерні для політичних промов, а які для статей на нейтральну тематику.

Для того, щоб зможти порівняти промови німецьких політиків та статті на нейтральну тематику, нами було опрацьовано 50 статей із журналів та газет, таких як „Spiegel“, „Die Zeit“, „der Freitag“ та інших. Усі статті стосуються нейтральних тем, наприклад „література“, „кіно“, „театр“, „спорт“, та „біографії людей“. Загальна кількість слововжитку цих текстів становить 30 246 лексичних одиниць, а кількість виявленої фонестемної лексики становить 1 532 одиниці, що підтверджує наше припущення про наявність фонестемної лексики у публіцистичних статтях на нейтральну тематику. Було визначено домінантні фонестеми, відповідну фонестемну лексику та асоціації, які вони викликають.

Найбільш вживаними фонестемами у статтях на нейтральну тематику виявилися ft- (254 л.о.), fr- (123 л.о.), fp- (122 л.о.), pr- (112 л.о.), gr- (90 л.о.), tsv- (88 л.о.), br- (87 л.о.), tr- (85 л.о.), kl - (78 л.о.), bl - (62 л.о.). Стосовно лексики, у якій зустрічаються ці фонестеми, то фонестема [ft-] зустрічається найчастіше в таких словах як *stehen, Stadt, stark, sterben*. Фонестема [fr-] зустрічається в словах *Frau, Freund, früh, frei*. *Stadt* та *frei* викликають позитивні асоціації. Фонестема [fp-] найчастіше вживається в словах *spielen, spät, Spannung*, які несуть позитивне забарвлення. Фонестема [pr-] трапляється у словах *Prince, Problem, Preis, Protest*. Останні три слова викликають негативні асоціації. Фонестема [gr-] також найчастіше трапляється в слові *groß*, яке проявляє домінантну ознаку, та *Grund* і *grün*. Фонестема [tsv-] зустрічається переважно у словах *zwei, zwischen, zwar*. Фонестема [br-] – у словах *bringen, brechen, Bruch, Bruder*. *Brechen* та *Bruch* викликають негативні відчуття і асоціюються з мінорними мотивами. Фонестема [tr-] найчастіше зустрічається у словах *treffen, tragen, trotzdem*. Фонестема [kl-] характеризується словами *klein, Klima, klingen, klar*, які мають позитивне забарвлення. Фонестема [bl-] трапляється у словах *bleiben, Blick* та *bloß*.

Порівнявши статті на нейтральну тематику із промовами політиків Німеччини на тему „політика“, було встановлено, що для політиків Німеччини у промовах на дану тему характерним є вживання фонестем [ft-], [fr-], [gr-], [pr-], [tsv-], [tr-], [kr-], [fl-], [br-], [gl-]. Кількісні показники фонестем [fp-], [kl-], [dr-], [kn-], [kv-], [sk-], [gn-] переважають у нейтральному матеріалі. Фонестеми

[fr-] та [fm-] демонструють практично однакові показники в обох групах (34-35 та 9-7). Фонестеми [pfr-] та [fpl-] не відіграють жодної ролі в обох групах.

Порівнявши статті на нейтральну тематику із промовами німецьких політиків на тему „культура“, ми встановили, що вживання фонестем [fr-], [gr-], [gl-], [l-], [spr-], [pfl-] є більш характерним для політичних промов даної теми, в той час, як фонестеми [ft-], [sp-], [pr-], [tsv-], [br-], [tr-], [kl-], [bl-], [kr-], [dr-] переважають у нейтральному матеріалі, а фонестеми [pfr-] та [fpl-] не відіграють жодної ролі в даній порівняльній групі.

Результати дослідження підтверджуються методами квантитативної лінгвістики, а саме значенням критерію X^2 та коефіцієнта взаємної спряженості К. Дані наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

Статистично значущі критерії X^2

Порівняльні групи	Критерій X^2 та коефіцієнт взаємної спряженості К
Нейтральний матеріал – Промови на тему „політика“	$X^2 = 194,64$; К = 0,101
Нейтральний матеріал – Промови на тему „культура“	$X^2 = 163,25$; К = 0,112

Отже, нами проаналізовано публіцистичні статті на нейтральну тематику та виявлено фонестемну лексику, яка є конотатором певних асоціацій та носієм певного мажорного або мінорного забарвлення, що власне і виконує експресивну функцію мови. Також встановлено, використання яких фонестем характерне для політиків Німеччини у промовах на тему „політика“ і „культура“, та які фонестеми переважають у нейтральному матеріалі. Перспективою даного дослідження є порівняльний фоносемантичний аналіз публіцистичних текстів із іншими видами літературного тексту (проза, поезія). Також у перспективі доцільним видається дослідження звукосимволічних властивостей фонестем у публіцистиці з урахуванням феміністичного фактору.

Список використаних джерел

1. Воронин С.В. Основы фоносемантики. Л.: Изд-во Ленинг. ун-та, 1982. 242 с.
2. Воронин С.В. Фоносемантические идеи в зарубежном языкознании. Л. : Изд-во Ленинг. ун-та, 1990. 200 с.
3. Левицький В.В. Фонетичні зв'язки слів-синонімів і слів антонімів у німецькій мові. *Іноземна філологія*. 1979. №54. С. 67-71.

Катерина Романюк

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Володимир Кушнерик

доктор філологічних наук,

професор кафедри германського,

загального і порівняльного мовознавства,

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

ПЕРІОДИ ПОЯВИ СЛІВ ФРАНЦУЗЬКОГО ПОХОДЖЕННЯ В СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

В останні роки у наукових розвідках особливої актуальності набувають дослідження, що стосуються взаємовпливу мов і культур, що зумовлено швидким розвитком інтеграційних процесів у Європі та світі загалом. Безперечно, мова реагує на ці зміни і одним із проявів цього є запозичення, дослідження яких є одним з найважливіших завдань у плані виявлення закономірностей взаємозв'язку мов.

Німецька мова на сучасному етапі розвитку знаходиться у постійному пошуку нових номінацій, тому дослідження питання запозичення, незважаючи на численні наукові розробки, не втрачають своєї актуальності. Сьогодні увага лінгвістів до іншомовної лексики пояснюється багатьма гносеологічними та мовними причинами, а актуальність таких досліджень зумовлюється використанням запозичень у всіх сферах людської діяльності (наука, виробництво, культура, мистецтво, торгівля, реклама, спорт, побуттощо), швидкою адаптацією запозичених слів і їх активізацією в мовленні.

Питання аналізу французьких запозичень у німецькій мові стало об'єктом вивчення для багатьох як вітчизняних, так і зарубіжних лінгвістів. Зазначимо, що інтерес до цієї проблематики з часом не згасає, що свідчить про її багатоаспектність і невичерпність. Так, загальні й окремі питання теорії розглянуто у роботах Ш. Баллі, Р. Будагова, В. Гака, Г. Дружина, Л. Єфремова, Е. Розена, М. Степанова та ін. Активно вивчаються особливості функціонування, адаптації запозичень у німецькій мові (А. Бауманн, Р. Бергманн, Г. Глюк, Т. Гостюк, С. Груєнко, Н. Дюканова, В. Зауер, Р. Келлер, В. Котвицька, О. Таранова, Д. Циммер, В. Янг та ін.).

Аналіз наукових досліджень щодо визначеної проблеми засвідчив наявність численних публікацій, у яких вивчаються окремі аспекти запозичення з французької в німецьку мову. Однак ця тема потребує комплексного вивчення явища запозичень шляхом проведення історично-порівняльного аналізу слів французького походження, які ввійшли до словникового складу німецької мови та характеризуються відповідним звуковим і графічним оформленням, що й визначає мету нашого дослідження.

У різні часи були спроби надати процесу запозичення негативної чи позитивної оцінки. Перші прояви боротьби за чистоту мову (пуризм) з'явилися в XVII-XVIII ст., що проявилось в першу чергу критикою засилля французької лексики. У 1885 р. у Німеччині навіть було створено «Загальну спілку німецької мови», яка ставила собі за мету чистоту німецької мови і особливо критикувала засилля романізмів. Все ж більшість вчених розглядають цей процес природного розвитку системи мови..

Значимо, що німецька мова постійно зазнавала впливу багатьох європейських мов, що обумовлюється багатьма чинниками: географічним, політичним, соціальним. Порівняно з впливом англійської, романських, слов'янських мов вплив латини на німецьку мову є давнім явищем, який особливо чітко простежується в епоху Середньовіччя та Відродження. Протягом середніх віків пізніше, латинська мова була мовою католицької церкви, науки, медицини. Вагому роль відіграє класична латина в епоху Відродження, коли гуманісти проявляли величезний інтерес до античності і коли письменники, користуючись латиною, намагалися наслідувати античні зразки, особливо мову Цицерона. Латинська мова стає в цей період важливим засобом міжнародного культурного і наукового спілкування. До XVIII ст. латина залишалася мовою дипломатії і міжнародною мовою науки, що сприяло проникненню відповідної латинської лексики в західноєвропейські мови, німецьку зокрема. У наш час латина відіграє досить важливу роль у медицині, системі гуманітарної освіти, при вивченні сучасних романських мов та їх історії [1, с. 175].

Говорячи про запозичення, розглянемо основні етапи розвитку німецької мови. У нашому дослідженні послуговуватимемося періодизацією, яка була запропонована Х'юго Мозером. В її основі врахування політичного та культурного розвитку країн Європи.

Згідно цієї періодизації після давньонімецького періоду (770-початок XVI ст.) настає період пізньої середньовічної німецької мови (1250–1520 рр.),

тобто бюргерська мова, в основній же лежить розмовна мова освічених вищих верств населення, які проживали переважно у містах. У новому німецькому періоді (з 1520 р.) Х. Мозер виділяє старший новонімецький (початок XVI ст.- друга половина XVIII ст.), характерною рисою якого є становлення єдиної літературної мови завдяки творам Мартіна Лютера. Цей період він поділяє на ранньонімецький (1520–1620 рр.), німецький період бароко (1620–1720 рр.), німецький період Готшеда (1720 р.–остання чверть XVIII ст.).

Слова французького походження з'явилися у словниковому складі німецької мови упродовж чотирьох періодів, які характеризуються певними особливостями, а їх поява зумовлена низкою соціальних причин. Розглянемо кожен із періодів.

Всередині VIII і наприкінці XI ст. в німецькій мові з'явилася порівняно невелика кількість латинороманських слів в старофранцузькому оформленні. Так, наприклад, немає сумнівів в тому, що старонімецьке слово *priestar* виникло із старофранцузького *prestre*, яке походить з греко-латинського *presbyter*. Це підтверджує Фр. Клуге в «Етимологічному словнику німецької мови». Він вважає, що слово *priestar* появилось в давньоверхньонімецькій мові у VIII ст.[1].

Приблизно в цей час у давньоверхньонімецькій мові з'являються слова *babes* «папа римський», яке походило від старофранцузького слова *papes*, а також слово *alamuosan* «милостиня» від старофранцузького *almosne* і багато інших. Незважаючи на те, що з середини VIII – кінця XI ст. німецька мова збагатилася певною кількістю старофранцузьких слів, проте в цей час в німецькій мові будь-яких змін у фонетичній, граматичній чи словотворчій структурі під впливом французької мови не відбулося.

Запозичені слова із французької мови оформились, таким чином, за фонетичними, граматичними і словотвірними законами німецької мови і зазнали тих змін, що й власне німецькі слова. Внаслідок цього майже всі французькі запозичення цього періоду настільки асимілювалися, що стали сприйматися як власне німецькі слова. Більшість із них увійшли у словниковий склад сучасної німецької мови. Наприклад, слова *Almosen*, *Papst*, *Priester*, *Turm* та інші. Романські запозичення у німецькому словнику свідчать, що чужий словниковий склад може заповнювати певні ніші у семантичній системі німецької мови. Завдяки численним романським запозиченням поповнювалися тематичні ряди, тематичні групи, лексико-семантичні групи німецької мови і, таким чином, вдосконалювалися. Прикладом є тематична група назв кольорів,

яка була розширена завдяки назвам кольорів французького походження: *lila, beige, orange, violette, azurn*.

Німецька мова, як і будь-яка інша мова, на кожному етапі свого розвитку керувалася цілком логічним принципом привнесення до свого лексичного запасу іншомовних слів, а саме: практичною потребою. Мова як живий організм постійно еволюціонує і відгукується на зміни в суспільстві. Тому в різні епохи це були різні тематичні пласти лексики – залежно від основних процесів в геополітичному, науковому, мистецькому, соціальному просторах – наукова, воєнна, торгова, релігійна лексика тощо. На сучасному етапі розвитку німецької мови триває тенденція запозичення із англійської мови, що характерно також і для інших мов світу.

Список використаних джерел

1. Білан Н.М. Періоди появи слів французького походження в німецькій мові: *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. Випуск 59. С. 174-177.

Людмила Турчин

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Юрій Кійко

доктор філологічних наук, доцент,

кафедра германського, загального і порівняльного мовознавства

Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

СУЧАСНИЙ НІМЕЦЬКИЙ КОМЕНТАР, ЯК МЕДІАЖАНР У СТРУКТУРНОМУ ТА СЕМАНТИЧНОМУ АСПЕКТАХ

Останнім часом спостерігається зростання інтересу до однієї з новітніх галузей лінгвістичного знання, яка отримала назву “медіалінгвістика”. Об'єктом мовознавчих студій в різних мовах були замітки, інформаційні статті, кореспонденції, тексти-інтерв'ю, огляд, репортажі В. Зайцева; В. Здоровега; Р. Карамішева; Ю. Кійко; М. Кім; Л. Кройчик; Н. Burger; Н. Lüger та інші (детальніше див. [1]). Відсутність комплексних досліджень німецьких медіатекстів такого аналітичного жанру журналістики як коментар і зумовлює актуальність нашого дослідження.

Матеріалом для аналізу слугували сучасні німецькі електронні джерела: Berliner Kurier, Berliner Zeitung, Hannoversche Allgemeine Zeitung, Münchner Merkur та Süddeutsche Zeitung за період з 01.05.2020 до 31.08.2020 р. Об'єктом дослідження ми обрали 67 коментарів з вказаних джерел суспільної, політичної та спортивної тематики. Метою мовознавчої студії було встановити характерні ознаки коментарів в структурному, морфологічному, стилістичному та невербальному аспектах шляхом комплексного аналізу складових цього виду медійних текстів.

Коментар — слово багатозначне. Це і журналістський жанр, і метод. Влучну ремарку також інколи називають коментарем. Коли ж ми говоримо про коментар як журналістський жанр, то маємо на увазі текст, побудований за законами доведення, який аналізує актуальну суспільну подію. Предметом відображення коментаря є саме подія, яка породжує у автора певні думки. Саме цей факт і дає змогу відокремлювати коментар від статті. Бо статті можуть писатися, за словами Л. Кройчика та Н. Стебліної, на "позачасову тему". А от для коментаря важлива оперативна реакція на актуальну суспільну подію, враження, яке не претендує на повний аналіз [2; 3]. *У статті для цього потрібно було б додати до цього історію питання, думку експертів, проаналізувати висловлювання обох лідерів, навести статистику тощо.*

Для структури німецького медійного коментаря в більшості випадків характерні наступні елементи: 1. Надзаголовок; 2. Заголовок; 3. Підзаголовок; 4. Зачин. 5. Вказівка на час появи та ім'я автора; 6. Світлина з джерелом і з підтекстом; 7. Розробка взаємозв'язків між новим фактом та тими фактами, які

вже відомі аудиторії; 8. Деталізація подій, які коментуються, встановлення важливих подробиць, ознак події. Використовуючи цей прийом, автор віднаходить такі факти, що не були відомі широкій аудиторії; 9. Порівняння фактів, розробка аналогій, проведення паралелей; 10. Протиставлення фактів; 11. Інтерпретація тексту (роз'яснення). Тут можна коментувати заяви політиків, порівнювати старі й нові тексти. 12. Прогнозування наступних подій або наслідків, що вважається обов'язковим структурним елементом коментаря.

У сучасній німецькій медіапрактиці заголовок є ключовим компонентом коментаря. Він містить інформаційне ядро будь-якого повідомлення, яке синтаксично виражається переважно простим, номінативним або складнопідрядним реченнями. Середня довжина заголовка німецького коментаря в електронних версіях газет складає в середньому 6 словоформ. Серед 67 заголовків німецьких медійних коментарів більшість мають будову простого речення (41 заголовок — 61%), 24 заголовки є номінативними реченнями (36%), 2 коментарі є складнопідрядними реченнями (3%). Крім заголовку важливе місце в структурі заголовкового блоку медіакоментарів окрім центрального заголовка, займають *надзаголовок* та *підзаголовок*, *світлини*, які супроводжують такі важливі реквізити як легенда або вказівка на джерело та автора. Вони відіграють допоміжну роль стосовно основного заголовка, на що вказують також невербальні ознаки – величина шрифту, курсив, колір тощо. Особливістю німецького підзаголовка в інформаційних текстах можна вважати використання одразу декількох типів речень.

Зачин або лід належить до важливих складових медіакоментаря. Основна функція зачину полягає в короткому інформуванні щодо теми повідомлення. Як показав аналіз зачинів в німецькій медійних коментарях інтернет-версій досліджуваних видань, зачин в німецькому медіакоментарі включає в себе такі компоненти як *місце дії* (де), *подія*, *факт*, *проблема* (що), *респондент* (хто), а також додаткову інформацію про *респондента* (який). Німецький зачин містить в середньому 3 речення. Основна частина коментаря, тобто сам текст, може складатись від 2 до 9 абзаців в залежності від теми повідомлення та вимог редакції. Важливими структурними елементами основної частини разом з *введенням в проблему* або *зачином* є коментування, в ході якого додається ряд інших фактів, причому композиційно факти можуть бути розосереджені у вільному порядку по тексту коментаря. Середня довжина речення в коментарях більшості досліджуваних електронних газет коливається від 15,9 до 19,2 словоформ і складає 17,7 словоформ. Це не суперечить висновкам відомих мовознавців, які довели, що в сучасних медіапрактиках переважають короткі речення та німецькій медіамові зокрема. На нашу думку, дещо збільшена середня довжина речення зумовлена особливостями жанру коментаря. Автори повідомлень намагаються в одному висловлюванні якомога докладно передати зміст події, пояснюють взаємозв'язок причин та наслідків, тому активно

використовують складнопідрядні синтаксичні конструкції та вставні речення, в яких висловлюють власну думку, коментують події або дають коротке роз'яснення ситуації, що полегшує читачам розуміння написаного.

В текстах німецьких коментарів в електронних версіях досліджуваних газет найчастіше вживаються іменники (65,8%), їм притаманні морфологічні ознаки роду, числа та відмінка, що відображені переважно у супровідних словах – артиклях. На другому місці дієслова (21%), які відмінюються в різних особах та вживаються в різних часах. Це дає можливість охопити весь темпоральний простір, який передував події, простежити ситуацію в теперішньому часі та передбачити імовірні наслідки в майбутньому. На третьому місці прикметники (6,5%), четверту за кількістю вживань групу словоформ утворюють займенники (2,9%), на п'ятій позиції за кількістю вживань прислівники (2,5%). Найменшу за чисельністю групу склали числівники (1,3%).

В німецьких медійних коментарях трапляються переважно добре відомі пересічному читачеві стилістичні тропи, насамперед, *епітети*, *метонімії*, *метафори*. Результати стилістичного аналізу дозволяють стверджувати, що з художньо-виразних засобів в текстах коментарів найчастіше вживаються епітети (181 — 57%). На другу місце за кількістю випадків вживань стилістичних тропів в медіакоментарях знаходяться метонімічні перенесення (131 — 41,4%), серед яких домінує локальна метонімія, тобто перенесення з місця на об'єкт і навпаки. Це переважно назви країн, столиць, міст, державних установ або будівель замість урядів країн, підприємств, футбольних команд та ін.

Отже, медіакоментарі досліджуваних інтернет-версій німецьких газет мають стандартний набір структурних елементів, які мають чітко визначене місце в будові коментаря. При написанні коментарів автори використовують широкий спектр словоформ та граматичних засобів для повного відображення актуальних політичних, економічних та спортивних подій та їх коментування для подальшого обговорення у суспільстві.

Список використаних джерел

1. Кійко Ю.Є. Фрактальне моделювання інваріантно-варіантної структури медіатекстів у німецькій та українських мовах : дис. ... док. філол. наук : 10.02.17, 10.02.21 / Кійко Юрій Євгенович. – Чернівці, 2017. 433 с.
2. Кройчик Л. Основы творческой деятельности журналиста / Л. Кройчик – СПб., 2000. – 168 с.
3. Стеблина Н. Коментар як журналістський жанр / Каждую пятницу (електронная газета будущих журналистов: https://sites.google.com/site/evfriday/uceba/gyrn_maist_3k (дата звернення 29.09.2020)).

Інна Яремчук

кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ПРИТЧЕВИЙ ДИСКУРС ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Проблема мовної картини світу в лінгвістиці, починаючи із часів В. Гумбольдта і закінчуючи сьогоднішнім не є повністю дослідженою. Це стосується насамперед її фрагментів, пов'язаних із мовленням. Мовлення – досить складний з лінгвістичного погляду процес, оскільки поєднує в собі усі чинники, пов'язані не лише з усвідомленням реалій навколишнього світу, але й має свої оцінні смислові конотації, звукові, інтонаційні комплекси тощо.

Сучасні лінгвістичні дослідження спрямовані на збільшення кількості робіт, присвячених вивченню текстів жанрів малих форм у різних аспектах: лінгвістичному, прагматичному, дискурсивному. Розвиток комунікативної лінгвістики довів необхідність міждисциплінарного синтезу ідей, розроблених у мовознавстві, соціології, психології, філософії та культурології. Для всебічного аналізу процесу спілкування індивідуумів уже недостатньо вивчення лише мови як системи знаків. У межах цього напрямку досліджується мова як комунікативна подія (Г. П. Кисилиця, К. Я. Кусько, М. Л. Макаров, О. І. Морозова, Л. С. Піхтовнікова).

Дискурс – складне лінгвістичне явище, яке має багато визначень, що не протирічають одне одному. Дискурс розуміється як «текст, занурений у життя», тобто як текст, що має значення лише відповідно до умов його творення і тлумачення. Дискурс у такому розумінні – це мовна діяльність, накладена на соціальні координати [1, с. 94]. Також дискурс розуміється як «дискурсивна практика», тобто когнітивно-мовленнєве, інтерактивне явище. При цьому дослідники або спираються на поняття тексту як мовного матеріалу, результату, або можуть обходитись без цього поняття, вважаючи дискурс результатом і процесом одночасно [3, с. 95-96].

Типи дискурсу мають багато вимірів. За ознакою типу інформації в комунікації, за класифікацією Ф. С. Бацевича, дискурс притчі є духовним, а саме символічним [1, с. 88]. За формою мовлення він є наративним, за переважаючим функціональним стилем – це художній дискурс [1, с. 89]. Метою художнього дискурсу є акумулювання і передача знань про навколишній світ, а

також передача соціально-значущих ідей у формі не тільки раціональної, але, насамперед, асоціативно-образної та естетичної інформації, за допомогою художніх образів та концептів.

Притча як один із підтипів художнього дискурсу підлягає під загальне визначення дискурсу, а її цілі є індивідуальним проявом цілей художнього дискурсу. Дискурс притчі створюється для передачі глибоких соціально-значущих ідей і представлень про сутність людини, її мораль, її зв'язки зі всесвітом. Така мета не може ґрунтуватися на повністю раціональних уявленнях. Цим зумовлено введення у притчу символічного смислу, вибір якого відбувається на когнітивному рівні створення дискурсу. Надання символічного смислу звичайним подіям і діям персонажів – завдання дискурсивної стратегії, яка створюється і реалізується на прагматичному рівні дискурсу притчі.

У результаті аналізу попередніх досліджень притчі як типу тексту, існуючих визначень притчі та після уточнення понять тексту і дискурсу стосовно притчі розроблено визначення притчі як типу дискурсу:

Дискурс притчі є комунікативна подія, що має на меті утвердження і передачу духовних цінностей людського існування, ємної етико-філософської істини, яка не може бути повністю виражена вербально. Ця мета реалізується у дискурсивних стратегіях непрямої комунікації між автором та читачем і надає шляхом узагальнення символічний смисл звичайним об'єктам і подіям, описаним у тексті притчі. Текст притчі є переважно наративним, має дидактичну спрямованість; він як складова дискурсу відображає основні цілі та ідеї дискурсу у вигляді образів-символів, які виникають при узагальненому трактуванні описаних у тексті ситуацій. За типом інформації в комунікації та функціональним стилем дискурс притчі належить до духовного, а саме символічного типу художнього дискурсу [2, с. 57].

Надане визначення притчі як типу дискурсу встановлює її прагматичний статус і відкриває шлях до вивчення стилістичних засобів реалізації прагматичних завдань цього типу дискурсу.

Прагматика тексту і дискурсу притчі стосується її комунікативного аспекту – організації ефективного спілкування між автором та читачем, відображення ідей притчі у комунікативній діяльності персонажів. Дискурс притчі відрізняється своєю ціллю, яка полягає у передачі глибоких соціально значущих ідей, що не можуть бути передані повністю вербально.

Така ціль також не може ґрунтуватися на повністю раціональних уявленнях, саме тому у притчі є наявним символічний смисл, вибір якого відбувається на когнітивному рівні створення дискурсу. Символічний смисл надається обставинам і діям персонажів за допомогою дискурсивної стратегії, яка реалізує себе на прагматичному рівні дискурсу притчі.

Ще однією особливістю дискурсу притчі є непряма комунікація між автором і читачем, що породжує особливий дискурсивний простір-час комунікативних процесів. Ця особливість також відображається у дискурсивних стратегіях і складає предмет лінгвопрагматичних досліджень.

Розглянемо текст Ф. Ніцше „Vom Biß der Natter“:

Eines Tages war Zarathustra unter einem Feigenbaume eingeschlafen, da es heiß war, und hatte seine Arme über das Gesicht gelegt. Da kam eine Natter und biß ihn in den Hals, so daß Zarathustra vor Schmerz aufschrie. Als er den Arm vom Gesicht genommen hatte, sah er die Schlange an: da erkannte sie die Augen Zarathustras, wand sich ungeschickt und wollte davon. „Nicht doch“, sprach Zarathustra; „noch nimmst du meinen Dank nicht an! Du wecktest mich zur Zeit, mein Weg ist noch lang.“ „Dein Weg ist noch kurz“, sagte die Natter traurig; „mein Gift tötet.“ Zarathustra lächelte. „Wann starb wohl je ein Drache am Gift einer Schlange?“ – sagte er. „Aber nimm dein Gift zurück! Du bist nicht reich genug, es mir zu schenken.“ Da fiel ihm die Natter von neuem um den Hals und leckte ihm seine Wunde.

Als Zarathustra dies einmal seinen Jüngern erzählte, fragten sie: „Und was, o Zarathustra, ist die Moral deiner Geschichte?“ Zarathustra antwortete darauf also: Den Vernichter der Moral heißen mich die Guten und Gerechten: meine Geschichte ist unmoralisch.

So ihr aber einen Feind habt, so vergeltet ihm nicht Böses mit Gutem: denn das würde beschämen. Sondern beweist, daß er euch etwas Gutes angetan hat [4, с. 330-331].

У риторичних стратегіях цієї притчі присутні стратегія ефекту ошуканого очікування (*meine Geschichte ist unmoralisch*), стратегія поступки (*Sondern beweist, daß er euch etwas Gutes angetan hat*), стратегія переконання (*Den Vernichter der Moral heißen mich die Guten und Gerechten: meine Geschichte ist unmoralisch*).

У смислових стратегіях цієї притчі присутнє дистанціювання від ситуації (шляхом її коментування), наочний приклад, неоднозначність смислу (хто кому з персонажів зробив добро). У психологічних стратегіях присутній іронічний

виклад сюжету, що полягає у занадто легкій релятивізації суджень, що є Добро і Зло. В естетичних стратегіях присутнє образне посилення за рахунок іносказання (*die Natter = der Feind*).

Отже, дискурс притчі є непрямою комунікацією між автором і читачем, що породжує особливий дискурсивний простір-час комунікативних процесів. Визначення притчі як типу дискурсу встановлює її прагматичний статус і відкриває шлях до вивчення стилістичних засобів реалізації прагматичних завдань цього типу дискурсу.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф. С. Нариси з комунікативної лінгвістики : монографія. Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2003. 281 с.
2. Піхтовнікова Л. С., Яремчук І. М. Прагмастилістичні характеристики німецькомовної притчі : монографія. Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2017. 305 с.
3. Почепцов Г. Г. Коммуникативные технологии двадцатого века. Киев : Ваклер, 1999. 349 с.
4. Nietzsche F. Werke in drei Bänden München, 1954. Band 2. S. 330-331.

СЕКЦІЯ 2

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ПЕРЕКЛАДУ У МІЖКУЛЬТУРНОМУ АСПЕКТІ

Ірина Гуменюк

кандидат філологічних наук
завідувач кафедри іноземних мов,

Подільський державний аграрно-технічний університет

Оксана Кунцьо

викладач кафедри іноземних мов,

Подільський державний аграрно-технічний університет

БЕЗЕКВІВАЛЕНТНІ ФРАЗЕОЛОГІЗМИ ТА СПОСОБИ ЇХ ПЕРЕКЛАДУ.

Порівняльне вивчення мов, спрямоване на виявлення їх схожих і відмінних рис, є актуальною проблемою сучасного мовознавства. Особливий інтерес у цьому зв'язку становлять дослідження в галузі фразеології, яка найбільш яскраво відбиває своєрідність життя того або іншого народу, його культуру, традиції й менталітет [2]. Дуже важливим є залучення як об'єкта порівняльного аналізу фразеологічного матеріалу різноструктурних і типологічно різних мов, оскільки виявлення загальних рис і диференціальних ознак сприяє виробленню рекомендацій щодо практичного оволодіння досліджуваною мовою. фразеологічних одиниць (далі ФО) мають велике значення не тільки для збагачення лексичного складу, але й для створення широких можливостей у вираженні різних значенневих відтінків, конкретизації, посилення багаторазовості й послідовності дій, продуктивності, розмаїтості у викладі думок.

Об'єктом даного дослідження є безеквівалентні способи перекладу ФО англійської та української мов із елементом на позначення кольору.

Розглянемо наступні способи перекладу безеквівалентних фразеологізмів-колонорімів:

Метод калькування щільно пов'язаний із поняттям безеквівалентної фразеології та є досить ефективним при відтворенні національного колориту оригіналу.

Так, у випадку якщо в англійського фразеологізму немає еквіваленту в українській мові, варто використати дослівний переклад та передачу фразеологічного образу [4]. Це є можливим тоді, коли в результаті калькування ми отримуємо вираз, образність котрого легко сприймається українським читачем і не створюється враження несправжності, нехарактерності для норм української мови. Передумовою калькування є достатня мотивація семантики ФО значенням її компонентів.

Калька – термін полісемантичний. З одного боку, він позначає слово чи словосполучу, що утворена через передачу структури іноземного зразка засобами рідної мови та має властивості відтворюваності. З другого боку, термін фразеологічна калька вживається, зокрема в перекладознавстві, для позначення оказіональних випадків калькування іншомовних усталених словосполучень фразеологічного рівня, які не стали надбанням мови-рецептора і, як наслідок, не зафіксовані в її лексикографічних джерелах [1].

Хоча калькування свідчить про не досить високий рівень перекладу, Р. П. Зорівчак зауважує, що цей прийом є досить вагомим, тому що зберігає всю національну специфіку фразеологізму, ілюструючи спосіб мислення іншого етносу, адже читач повинен постійно відчувати, що він читає іншомовний твір, у якому присутня специфіка іншої культури, реалії іншого життя [3, с. 82].

Так, наприклад: ФО «*The grass is always greener on the other side of the hill (fence)*» – буквально «Трава завжди зеленіша з іншого боку пагорба (паркана)». Такий переклад можливий лише в тому випадку, якщо створений образ семантично прозорий, тобто реципієнту не важко зрозуміти, про що йдеться. Переклад же фраземи або ідіоми за допомогою такого способу, на нашу думку, неприпустимий, оскільки може призвести до повного руйнування змісту і нерозуміння. У такому випадку можна відмовитися від підбору фразеологічного відповідника, зробивши переклад за допомогою вільного словосполучення або перекласти дану ФО використавши український фразеологізм «добре там, де нас немає».

Ще аналогічні приклади: «*all cats are grey in the night*» – буквально «всі коти сірі вночі»; «*an honest miller hath a golden thumb*» – буквально «у чесного мірошника золотий палець»; «*black man is a pearl in a fair woman's eye*» - буквально «чорний чоловік – перлина в очах світлої жінки» тощо.

Іноді перекладач може стояти перед вибором використання того чи іншого типу відповідника, якщо можна дати кілька варіантів адекватного перекладу. У

такому випадку йому самому належить вирішити, якому типу відповідника віддати перевагу.

У випадку якщо в англійській ФО не має фразеологічного еквіваленту в українській мові, а дослівний переклад призводить до незрозумілого буквалізму, доводиться відмовитись від передачі образності і передавати зміст ФО за допомогою вільного сполучення слів, тобто використовувати описовий переклад. **Описовий або дискриптивний переклад** найповніше розкриває суть явища, котре описується. Однак дискриптивний переклад має здатність лише відтворити сигніфікативно-денотативне значення та суб'єктивно-оціночну конотацію. Тоді як функціонально-стилістична та емоціонально-експресивна конотація не може бути передана, оскільки переклад ФО у такому випадку здійснюється стилістично нейтральними словосполученнями. Також при описовому перекладі розширюється компонентний склад, відбуваються значні зміни в структурно-граматичній організації тексту.

Суть та особливості дескриптивного перекладу пов'язані з поняттям ФО як багатопланового, багатфункціонального явища дуже складної смислової структури.

Фразеологізми суцільної ідіоматичності, що виникли в результаті повної лексикалізації, не можна калькувати, бо деякі з їхніх компонентів не співвідносяться взагалі із самостійними, окремими лексемами. Якщо зміст не можна передати одиницями фразеологічного рівня іншої мови, його відтворюють описово.

Якщо зміст фразеологізму відтворюється у перекладі описово, то зникає перший змістовий шар, який, без сумніву, впливав би на загальне фразеологічне значення ФО. Зникає, відповідно, образ, а разом з ним стилістично-функціональна й експресивно-емоційна конотації, що виникли б від взаємодії образного шару й фразеологічного значення ФО. У перекладі відтворюється, передусім, сема діагнозу та зрідка окремі конотативні семи.

До прикладу ФО *a white elephant* – буквально «білий слон» - подарунок, від якого важко позбутися; щось, що доставляє більше неприємностей, ніж користі; майно, котре є важкою ношею для власника. Ще приклади: *yellow peril* – буквально «жовта загроза» - небезпека нападу азіатів на європейців; *scarlet woman* – буквально «червона жінка» - римо-католицька церква; *white boy* – буквально «білий хлопець» - член таємної селянської асоціації в Ірландії; *red herring* – буквально «червоний оселедець» - привід для відвертання уваги тощо.

Варто зазначити, що описовий переклад застосовують найчастіше при відтворенні семантики національно самобутніх виразів, своєрідних мовних реалій, що зв'язані зі способом мислення народу, способом його розуміння навколишнього світу, способом його висловлювання.

Іноді умови контексту не дозволяють використати жоден із перерахованих способів перекладу образного фразеологізму. В такому випадку перекладач мусить звернутися до **контекстуальної заміни**, тобто знайти такий український фразеологізм, котрий, хоч і не є відповідником англійської ФО, але досить точно передає її зміст в даному конкретному контексті.

Таким чином, до найпоширеніших способів перекладу безеквівалентних фразеологізмів відносимо калькування, описовий переклад та контекстну заміну.

Список використаних джерел

1. Ковальська І. В. Колористика як перекладознавча проблема (на матеріалі українських і англомовних художніх текстів): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.16. К., 2001. 19 с.
2. Кушнерик В.І., Гуменюк І.І. Структурно-граматичні особливості фразеологічних одиниць із колоративами в англійській мові. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Філологічні науки*. Випуск 48. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2019. С.180-185.
3. Зорівчак Р. П. Фразеологічна одиниця як перекладознавча категорія. Львів: Вища шк., 1983. 175 с.
4. Зубач О. А. Національно-культурна своєрідність семантики фразеологічних одиниць з колористичним компонентом у сучасній німецькій мові: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.04. Донецьк, 2007. 23 с.

Наталія Шерстюк

викладач кафедри іноземних мов з
латинською мовою та медичною термінологією
Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава

Наталія Тянько

викладач кафедри іноземних мов з
латинською мовою та медичною термінологією
Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава

ОСОБЛИВОСТІ МЕДИЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ

Медичний переклад має особливу роль серед інших видів науково-технічного (спеціального) перекладу, так як має безпосереднє відношення до життя людини та її здоров'я. Переклад медичних текстів стає все більш і більш затребуваним у зв'язку з розвитком медицини як науки та з міжнародними зв'язками лікарів різних країн. Медична тематика являється одним з найскладніших видів перекладу, що вимагає від перекладача не лише знання мови, а й розуміння медичних процесів [3, с. 108].

Метою нашого дослідження стає висвітлення особливостей медичного перекладу, акцентувавши увагу на лексичних трансформаціях, застосованих при перекладі. За класифікацією медичного перекладу, він поділяється на письмовий і усний, при цьому усний переклад представлений формальним і неформальним спілкуванням.

Для формального спілкування характерне вживання певних лексичних одиниць та синтаксичних конструкцій (мова конференцій, консиліумів, презентацій, доповідей тощо) [4, с. 299]. При неформальному спілкуванні (спілкування лікаря з пацієнтом) ефективність комунікації знижена і ускладнюється тим, що один з її учасників часто не володіє достатніми спеціальними знаннями з медицини, і, відповідно, встановлюються бар'єри для спілкування, серед яких: семантичний, комунікативний, психологічний, культурний, стилістичний. Письмовий переклад поділяється на переклад медичної документації (історія хвороби, медична довідка, рецепт, амбулаторна карта тощо) і переклад наукових досліджень (статті, рецензії, описи досліджень, звіти, навчальні посібники тощо).

Медичні тексти характеризуються такими особливостями, як синонімія термінів, спеціалізована медична термінологія (в тому числі і міжнародна), медичні аббревіатури і скорочення. Фахівці відзначають, що сучасна медична

термінологія – одна з найскладніших в понятійному та змістовному відношенні системи термінів: «Медичний лексикон є константним явищем в термінах інших наук (біології, хімії, фізиці, мікробіології, радіології, генетиці, антропології, психології, кібернетиці тощо), що становить кілька сотень тисяч слів і словосполучень» [4, с. 301]. У деяких областях медицини 40% термінологічного фонду займають синоніми. Оскільки раніше трактати з медицини писалися латинською і грецькою мовами, в медичну науку було введено багато латинських і грецьких термінів і понять. Греко-латинська термінологія використовується і в сучасній медичній мові. У клінічній термінології суфікси набувають великого змістового значення, ніж в загальнолітературній мові, деякі з них отримують термінологічне значення. Серед поширених суфіксів клінічної термінології виділяють суфікси грецького походження -genous, -itis, -orna, -osis, -is. Наприклад, cellulitis / celiulite – флегмона, necrosis – некроз, омертвіння тканин тощо [1, с. 101].

Вживання аббревіатур і скорочень є ще однією особливістю медичного тексту, а отже, і перекладу. Вони зустрічаються в назвах захворювань та симптомів, медикаментів, процедур, методів діагностики, в назвах медичних установ, посад, документів і різних класифікаторів. При перекладі таких мовних одиниць необхідно враховувати варіанти відповістей: 1) аббревіатура / скорочення є в обох мовах (Multiple Sclerosis (MS) – розсіяний склероз (PC)); 2) є тільки в одній мові (FAD diet (Food faddism) – суворі дієти); 3) є в обох мовах, однак частотність вживання різна (ТБ – туберкульоз (рідко ТБ)); 4) є варіанти одного і того ж скорочення (DTP / DPT АКДС / КДС) [2, с. 116].

Переклад одиниць вимірювання також викликає певні складнощі, що пов'язано з тим, що в різних країнах існують свої стандарти. Так, в Англії рівень гемоглобіну в крові вимірюється в грамах на децилітр, а в Україні – в грамах на літр, тому при перекладі частіше ці показники адаптують: 13 г / дл = 130 г / л [5, с. 529].

Використання цих прийомів можливо завдяки тому, що схоже звучання та написання медичних термінів не завжди є індикатором його приналежності. Це пояснюється загальним походженням багатьох медичних термінів, джерелом для яких зазвичай служить латинська мова. Серед медичних термінів відзначаються запозичення із сучасних мов (найчастіше англійської). Прикладами такого перекладу можуть служити: Laparoscopic gastric bypass – лапароскопічне шунтування шлунка; Epilepsy – епілепсія; Dermatitis –

дерматит; Psoriasis – псоріаз; Anemia – анемія; Thrombocytopenia – тромбоцитопенія; Hemophilia – гемофілія тощо [2, с. 117].

Між медичними термінами різних мов може спостерігатися невідповідність по граматичному числу, в цьому випадку при перекладі використовується прийом морфологічної трансформації: Infectious disease – інфекційні захворювання; Migraine headaches – мігрень; Allergies – алергія; Chlamydia (infection) – хламідії тощо [1, с. 232].

Отже, переклад медичних текстів, як і переклад будь-яких інших текстів, вимагає спеціалізованих навичок, спрямованих на вміння працювати з певним типом тексту (як з письмовим, так із усним). Для перекладу медичних документів потрібна спеціальна термінологія і дискурсивні маркери, типові для аналогічних текстів. Тому лінгвістична компетенція перекладача включає в себе загальні та спеціалізовані мови. Медичний перекладач повинен бути не медичним працівником, а спеціально підготовленим перекладачем, тобто лінгвістом, який пройшов відповідне навчання з урахуванням медичної спрямованості.

Список використаних джерел

1. Міжнародна анатомічна термінологія (латинські, українські, російські та англійські еквіваленти). Вінниця: Нова книга, 2010. 392 с
2. Сухарева Е.Е., Черникова Н.С. Проблемы перевода медицинского дискурса в контексте социального перевода. *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014. № 4. С. 115-120.
3. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы). СПб.: ИД Филология-Три, 2002. 416
4. Ширинян М.В., Шустова С.В. Трудности медицинского перевода и способы их преодоления при обучении студентов неязыковых вузов. *Язык и культура*. 2018. № 43. С. 295-316.
5. Booker D. Dangerous abbreviations. New York, 2004. P. 529-531.

СЕКЦІЯ 3

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ТА ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.

Станіслав Бабюк

Уманський державний педагогічний інститут імені Павла Тичини,

Науковий керівник:

Олена Бевз

кандидат педагогічних наук, доцент,

Уманський державний педагогічний інститут імені Павла Тичини,

USING GAMES IN PRIMARY SCHOOLS FOR EFFECTIVE GRAMMAR TEACHING

Teaching and learning a foreign language like English is not an easy task. The situation becomes more difficult when the learners are primary school children and teaching and learning focus is grammar, an activity often regarded as 'boring, 'uninteresting' and 'tedious'. However, one's mastery over a language is determined by the appropriate use of language by that individual following grammatical rules and failing to follow the rules of grammar marks one's use of language as erroneous [1]. Therefore, systematic attempt is done to teach grammatical rules and structures to the language learners from the beginning of language teaching and learning process. However, the success or failure of learning, mastering and using the grammatical rules and structures is largely determined by the technique and approach used by the grammar teacher to teach.

The learner-centered, interesting, motivating technique of grammar teaching is believed to generate positive results whereas traditional, teacher-centered, uninteresting, uninvolved method is believed to be a cause of failure for learners to learn and master grammar rules and structures. Therefore, the grammar teaching technique, which involves language learners, to maximum, in learning in amusing and creative way, motivating, challenging and stimulating his/her mental processes, and reducing classroom anxiety and fear, is desired and recommended for fruitful language teaching and learning process. In this respect, the present paper discusses the effectiveness of using games for teaching grammar to primary school students as

a technique, which could easily be utilized and exploited for maximum benefits for learners.

What is a game? Nicolson and Williams [5] define the game as a form of teaching which may be used in circumstances where ordinary approaches are not well tolerated; when attention is hard to get and harder to keep. A game is a structural activity with learning at the end (Salopek, 1999: 29). Klauer (1998) says that a game must be governed by rules. If it is not, it is not a game.

The study is based on the practical experiment done on the learners of Uman school №8 in the second form using grammar games. The results, which proved to be fruitful and positive, are discussed as a basis for the argument in support of using games for teaching grammar to schoolchildren.

Arif Saricoban and Esen Metin, authors of “Songs, Verse and Games for Teaching Grammar” explain how and why games work for teaching grammar in an ESL classroom. They say, “Games and problem-solving activities, which are task-based and have a purpose beyond the production of correct speech, are the examples of the most preferable communicative activities.” They go on to explain that grammar games help children not only gain knowledge but be able to apply and use that learning [4].

During my school experience, I noticed that learners were very active during some game and at the same time, they were boring when they did exercises in worksheets. Most young learners will not internally decide that they want to learn grammar. They do not yet understand the concepts of why it is important to know proper grammar, so these external factors will not affect them much either. Instead, intrinsic motivation can lead to encourage them to play games. If these games are good then they will be learning while they are playing.

That’s why I decided to discover is it more effective to practice the games for learning grammar less than do it in a worksheets. Therefore, I formulated research questions in such way:

What do children tell about learning grammar?

What does teacher tell about using games for grammar learning?

These will give me a possibility to much better understanding learners’ preferences and concerns. Therefore, I decide to determine is it effective to used games for grammar teaching in primary school. In addition, we should know that when we are looking for games to use in our classroom, we do not just pick something to be a “time filler” which does not have a definite linguistic outcome. These games may entertain the students, but when we do not have much time with

them each day as it is, we should want that game to do double duty to get the most out of the time we spend playing games. Additionally, games have the advantage of allowing the students to “practice and internalize vocabulary, grammar and structures extensively” [2]. They can do this because students are often more motivated to play games than they are to do deskwork. Moreover, during the game, the students are focused on the activity and end up absorbing the language subconsciously. One can also add that fun learning games usually contain repetition, which allows the language to stick.

Aydan Ersoz, author of “Six Games for the ESL/EFL Classroom” also explains more reasons why games do work for teaching grammar. Learning a language requires constant effort and that can be tiring. Ersoz says games can counter this as because:

- Games that are amusing and challenging are highly motivating.
- Games allow meaningful use of the language in context [3].

Therefore, I have a conversation with English teachers about their opinion of using for grammar teaching. Oddly enough they have the same opinion: “ Using games for grammar teaching are effective with various positive aspects both for teacher and learners, but it is a very difficult task to find those game which would definitely fit the topic of the lesson from one side and should be interesting for learners from the another side.

In addition, I did experiments with young learners in the second form. In this experiment, I wanted to find out in what way learners more effectively understand the information about grammar. I prepared exercise in worksheet and game, which had different approaches to the study of material. At the end of experiment, I saw that learners had much better understand material using the game.

For many students, learning grammar is a boring and hard job. To show pupils that learning grammar could be a fun and interesting, different activities like games should be used as one of the ways. The experience from the relevant research reveals: that teaching “grammar” through different activities like games is better than teaching grammar as a formal system through sticking to the given exercises in the textbooks, if our aim is for students to use grammar more effectively and conventionally.

When planning the use of games, the teacher needs to consider what his/her objectives are. In addition, the teacher should have experience, be familiar with the ways of using games, puzzles, their rules, and concentrate on the time, place, tools, and the groups as well. Although, it cannot be said that games are always better and easier to cope with all students, many pupils can find games relaxing and motivating.

Therefore, games should be an integral part of a lesson, providing the possibility of intensive practice while at the same time very enjoyable for both the students and teachers. To sum up, the preparation for teaching grammar using games, can be a little bit time-consuming which requires much thinking and creative approach from the teacher, but it is definitely worth as it can help in achieving the true aims and objectives of EFL teaching and learning in general and grammar in particular by making the process learner centered.

References

1. Bacha, Joel. Play and Affect in Language Learning URL: <https://genkienglish.net/playand affect.htm> (дата звернення 07.05.2020)
2. Aydan Ersoz. June 2000. Six games for the EFL/ESL Classroom. The Internet TESL Journal, Vol. VI, No.6.
3. Hong, Lin. Using Games in Teaching English to Young Learners. URL: <http://iteslj.org/Lessons/Lin-UsingGames.html>(дата звернення 04.05.2020)
4. A. Saricoban and E. E. Metin. Songs, Verse and Games for Teaching Grammar. The Internet TESL Journal, vol. 6, no. 10. 2000.
5. Williams, J. D. The Teacher's Grammar Book (Second Edition). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers: Mahwah, New Jersey London, 2005. 25p.

Аліна Бамбуляк

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Юлія Крецька

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри німецької мови

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

КЛАСИФІКАЦІЯ ТЕСТІВ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ІНШОМОВНИХ ЗНАТЬ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Тестування є ефективним засобом організації контролю у навчанні іноземної мови і культури, може забезпечити успішну реалізацію мети і всіх функцій контролю, а також задовольнити вимоги, що висуваються до його якості.

Тестування як термін означає у вузькому сенсі використання або проведення тесту, в широкому – сукупність етапів планування та складання тестів, обробки та інтерпретації результатів проведення тесту тощо. Тест як засіб контролю розуміють як систему завдань, виконання яких дозволяє визначити рівень володіння учнем ІМіК за допомогою спеціальної шкали оцінювання [3, с. 160].

Існують різні класифікації тестів. Аналіз наукових джерел, в яких висвітлюються питання тестового контролю, виявив, що в практиці викладання іноземної мови досить поширеними є п'ять типів тестів [1, 2], а саме:

1) тести підсумкового контролю (Leistungstest), що ґрунтуються на мовленнєвій програмі, за якою працює клас, і дозволяють оцінити роботу як учнів, так і вчителя. Метою таких тестів є отримання інформації щодо рівня навчальних досягнень учнів на випускних чи вступних іспитах;

2) тести проміжного та поточного контролю успішності (Fortschrittstest). Їхня мета полягає передусім у мотивуванні школярів до навчання й отримання інформації щодо рівня засвоєння ними навчального матеріалу, а також їхніх труднощів у навчанні;

3) тести підсумкового контролю (Einstufungstest), що використовуються для розподілу учнів за групами відповідно до їхніх навчальних досягнень;

4) стандартизовані тести (Eignungsprüfungen), метою яких є оцінювання мовленнєвих досягнень учнів та їх відповідності вимогам програми;

5) тести розумових здібностей (Eignungstest), які проводяться з метою визначення рівня сформованості комунікативної компетентності, виявлення індивідуально-психологічних особливостей учнів, та, відповідно, забезпечення

їх необхідною підтримкою. Ці тести покликані сприяти успішному оволодінню предметом.

Подібну класифікацію подано в інших джерелах: тести навчальних досягнень, тести загального оволодіння іноземною мовою, тести на виявлення здібностей до вивчення іноземної мови тощо [3, с. 160].

Крім того, вчені пропонують проводити класифікацію тестів для визначення рівня навчальних досягнень учнів з іноземної мови за:

- рівнем уніфікації (стандартизовані / нестандартизовані);
- рівнем упровадження (національні, навчального закладу, вчительські);
- статусом використання (обов'язкові, пілотні, дослідницькі);
- співвідношенням з нормами або критеріями;
- видом тестового завдання (тести з завданнями закритими і відкритими)

[2, с. 25].

Така класифікація, на думку вчених, є однією з найбільш структурованих.

Слід зауважити, що у навчанні іноземних мов застосовується головним чином мовне тестування. Мовний тест – це підготовлені згідно з певними вимогами завдання, які пройшли попереднє випробування з метою визначення якісних показників і які дозволяють виявити рівень мовної і/або комунікативної компетентності учасників тестування та оцінити результати тестування за заздалегідь встановленими критеріями [3, с. 161].

Досить часто у навчанні іноземних мов у школі використовуються нестандартизовані тести [3, с. 162]. Вони розробляються, як правило, самим учителем для учнів, та складаються на матеріалі конкретної теми для перевірки рівня сформованості певної навички або вміння. Нестандартизовані тести застосовуються під час поточного контролю з метою забезпечення зворотного зв'язку у навчанні ІМіК.

Отже, тести є важливим засобом організації контролю у навчанні іноземних мов, однією з найважливіших їхніх функцій є діагностична. У школі найчастіше використовуються нестандартизовані тести для поточного, проміжного та підсумкового контролю. Вони дозволяють учителю контролювати досягнення учнів, підвищувати ефективність навчання, враховуючи вікові особливості учнів та рівень володіння ними іноземною мовою.

Список використаних джерел

1. Барышников Н. В. Французский как второй иностранный язык в средней школе и особенности его преподавания. *Иностранные языки в школе*. 2017. № 5. С. 27.
2. Волина С. А. Учебник немецкого языка для второго года обучения : для институтов и факультетов иностранных языков. М. : Высшая школа, 2019. 303 с.
3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.; за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.

Тетяна Боднарчук

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри німецької мови,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

РОЛЬ ЛЕКСИЧНОЇ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ (НА БАЗІ АНГЛІЙСЬКОЇ

Глобалізаційні процеси, які відбуваються на сучасному етапі розвитку людства якісно змінили відносини між окремими членами людської спільноти та державами і всі ці процеси безпосередньо пов'язані із мовою і тому питання оволодіння іноземними мовами, перш за все у закладах загальної середньої освіти є справді дуже актуальним. Основною вимогою щодо знань та умінь учнів є формування у них комунікативної компетенції, тобто білінгва, який володіє рідною та іноземною мовами. У процесі спілкування ці мови (їх системи) впливають одна на одну. Це явище прийнято називати інтерференцією. У зв'язку із введенням обов'язкового вивчення другої іноземної мови у закладах загальної середньої освіти, у процесі її вивчення спостерігається не лише вплив рідної мови, але і першої іноземної, тобто, подвійна інтерференція.

Результатом інтерференції часто є порушення взаєморозуміння між людьми у процесі їх спілкування, тому метою даної статті є виявлення причин і наслідків лексичної інтерференції у процесі вивчення німецької мови як другої іноземної (на базі англійської), а також пошуки шляхів її подолання.

Дослідженню різноманітних аспектів міжмовної інтерференції присвячено низку робіт вітчизняних та зарубіжних науковців – У. Вайнрайх, М. Михайлов, Є. Верещагін, К. Закирьянов, Ю. Жлуктенко, С. Семчинський А. Капуш, В. Комісаров, Т. Кияк та ін.

Для глибшого зрозуміння суті «інтерференції» звернемося до трактування даного поняття у науковій літературі. Виявлено, що у визначенні терміну мовної інтерференції немає повної єдності серед лінгвістів. Так, наприклад, для В. Розенцвейга інтерференція – це «порушення білінгвом правил співвідношення контактуючих мов, які виявляються у його мові у відхиленні від норми» [5, с. 33]. М. Затовканюк розуміє інтерференцію як проникнення елементів однієї мови до іншої, яке називають помилкою [3, с. 76-77]. За К. Закір'яновим, інтерференція являє собою перший з елементів двоступінчатої системи проникнення іншомовних елементів, що має епізодичний характер і

розцінюється як відхилення від норми [2, с. 210]. Г. Зимовець пропонує визначати інтерференцію як процес виникнення змін у мові внаслідок взаємодії з іншою, що проявляється у появі інновацій [4, с. 7]. У лінгвістичному словнику знаходимо наступне визначення цього поняття: «Інтерференція (inter+ferio – торкаюсь, ударяю) – взаємне проникнення в мовлення білінгвів елементів різних рівнів двох мов, якими він володіє, що сприймається як іншомовний акцент. Інтерференція є відхиленням від стандартів рідної мови, мовленнєвою помилкою» [6, с.211].

У методиці викладання іноземних мов інтерференція розглядається як негативний результат несвідомого перенесення попереднього лінгвістичного досвіду, як гальмуючий вплив рідної мови на іноземну мову що вивчається. Отже, узагальнюючи численні підходи, можна зробити висновок, що міжмовна інтерференція – це закономірне (психологічно зумовлене) явище змішування кодів на рівні мовленнєвої діяльності окремих дво- або багатомовних індивідів, що може мати і негативний, і позитивний вплив на прагматичний задум міжмовного мовленнєвого акту.

Впродовж тривалого часу вважали, що міжмовна інтерференція відбувається лише в одному напрямі – з рідної мови на іноземну. Проте мовознавець Е. Мегісте, яка займалася дослідженням проявів інтерференції у трилінгвів, дійшла висновку, що фактично лише одна з мов, якими володіє трилінгв, є «активною». За її дослідженням, це та мова, яку трилінгви використовують у повсякденній практичній діяльності (навчання, професійній діяльності тощо) та якою вони активно спілкуються упродовж певного часу (від одного року й більше). При цьому їх рідна мова може переходити у розряд пасивної – мови винятково домашнього вжитку з обмеженим певною побутово-родинною тематикою лексиконом [7, с. 107]. Тоді є підстави стверджувати, що інтерференція може відбуватися не з рідної мови на іноземну, а з іноземної мови на рідну і навпаки.

Щодо лексичної інтерференції, то вона трактується Ю. Жлуктенком як усі зумовлені міжмовними зв'язками зміни у словниковому складі, функціях і статусі лексичних одиниць, що виникають під впливом контакту з іншою мовою [1, с. 129]. Природа інтерференції на рівні лексичних засобів найчастіше відбувається у таких формах: запозичення, які можуть бути чистими та змішаними; калькування слів і фраз, що охоплює кальки-утворення (нові лексичні одиниці) та кальки-поширення (виникнення у лексеми додаткового значення); зміни у значенні слова (семантичні запозичення); зміни вживаності

лексичних одиниць; функціональна субституція різномовних лексичних одиниць [1, с. 131-160]. Зауважимо, що запозичення як явище лексичної інтерференції часто пов'язано зі звуковим і граматичним переоформленням (інтеграцією) запозичених слів і є реальною основою для виникнення інтерференції на інших рівнях мови – фонологічному і граматичному.

Слід враховувати те, що на вивчення другої іноземної мови виділяється менше годин, тому воно має відбуватися інтенсивніше, ніж вивчення першої іноземної мови. Оскільки, німецька та англійська мови є спорідненими, вони містять чимало подібних лексичних одиниць і це варто використовувати на уроці. Йдеться про те, щоб пов'язати у свідомості учнів ті слова, які стосуються елементарних сфер спілкування у всіх мовах, оскільки таким способом їх найкраще можна зберігати в пам'яті, пригадувати й активізувати. Створюючи такі контексти для спільного лексичного запасу англійської та німецької мов, можна використати різні способи запам'ятовування:

1. Візуальна опора (малюнки, підписані двома мовами до різних тем).

2. Впорядкування схем. Загальні поняття часто утворюють системи, відомі учням з рідної мови, які допомагають паралельно семантизувати лексику в двох мовах. Прикладами німецько-англійських відповідників можуть бути: числа, сторони горизонту, пори року, дні тижня, пори доби, кольори.

3. Протилежне значення. Пари слів із протилежним значенням, як показує досвід, запам'ятовуються легше, ніж коли слова вивчаються окремо. Приклади англійсько-німецьких відповідників: я – ти (англ. I – you; нім. Ich – du), високо – низько (англ. high – low; нім. hoch – niedrig), початок – кінець (англ. beginning – end; нім. der Beginn – das Ende) та ін.

Проте досить поширеним явищем є також подібність у звучанні слів у різних мовах та відмінність у їх значенні, тобто, «хибні друзі перекладача». Як показує практика викладання, учні досить часто припускають помилки при перекладі такої лексики як з німецької мови на українську, так і навпаки, напр., у таких словах, як *der Konkurs* – банкрутство (помилково перекладається як «конкурс» – нім.: *der Wettbewerb*), *die Lektion* – урок (помилково перекладається як «лекція» – нім.: *die Vorlesung*; значення «лекція» є на сьогоднішній день застарілим) тощо.

У німецькій та англійській мовах також є слова, які подібні за звучанням або за написанням, але мають різне значення і тому можуть бути неправильно вжиті або неправильно розпізнані. На рівні словникового запасу початкового ступеня таких лексичних одиниць небагато і тому немає великої небезпеки

неправильного вживання «фальшивих друзів». На заняттях початкового рівня рекомендується звертати увагу учнів на такі лексичні одиниці в міру того, як вони трапляються в навчальних матеріалах (напр., *become/bekommen, map/Mappe, gymnasium/Gymnasium*). Слід застерегти учнів, що ці слова можуть бути жити неправильно, і пояснити різницю, використовуючи контекст.

Як показує аналіз наукової літератури та практика, у процесі вивчення німецької як другої іноземної в умовах контактування трьох (української, англійської та німецької), а інколи і чотирьох (української, англійської, німецької та російської) мов виникають як негативні для набуття мовного досвіду проблеми інтерференції рідної та першої іноземної мови, так і можливості для позитивного перенесення здобутого мовного досвіду на нову іноземну мову. При підготовці учителя до уроку німецької мови, яку вивчають як другу іноземну на базі першої англійської слід пам'ятати що навчання другої іноземної мови здійснюється на порівнянні або протиставленні лексики, граматики рідної мови, першої та другої іноземної мов. Тому для учителя важливим є опиратися на знання і досвід, набуті при вивченні першої іноземної мови, а також враховувати знання рідної мови.

Список використаних джерел

1. Жлуктенко Ю. А. Лингвистические аспекты двуязычия. К. : Вища школа, 1974. 176 с.
2. Закирьянов К. З. Двуязычие и интерференция. Уфа: Жизнь, 1984. 344 с.
3. Затовканюк М. Н. Классификация явлений языковой интерференции (на материале лексики и грамматики). Рус. яз. за рубежом. 2-ге вид. 1973. С. 74–77.
4. Зимовець Г. В. Міжмовна інтерференція в умовах контактного білінгвізму: на матеріалі мови української діаспори. К.: Вища школа, 1997. 196 с.
5. Розенцвейг В. Ю. Языковые контакты. Л. : Наука, 1972. 78 с.
6. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава: Довкілля-К, 2010. 844 с.
7. Mägiste E. Selected Issues in Second and Third Language Learning. Language Processing in Bilinguals : Psycholinguistic and Neuropsychological Perspectives. New Jersey : Lawrence Erlbaum Publishers, 1986. P. 97-122.

Віталіна Бурцева

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Ольга Добринчук

кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької мови

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ФОРМИ РОБОТИ З ТЕКСТАМИ КОМІКСІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Комікс беззаперечно є цікавим видом креолізованих текстів, який поєднує у собі два компоненти: вербальний та невербальний. виступає також як засіб мотивації до вивчення німецької мови, він стимулює творчу активність і прагнення учнів до самоосвіти. Використання коміксу як навчального матеріалу на уроці іноземної мови сприяє підвищенню інтересу учнів до іноземної мови і культури країни цієї мови.

На думку дослідниці Е.Е. Анісімової, головна перевага коміксу в тому, що «він пропонує гранично стисло, але емоційно насичену інформацію, в якій немає нічого зайвого. Інформація, яку учень отримає з коміксу, буде емоційно забарвлена, торкнеться його почуття, а значить, і краще засвоїться» [1, с. 95]. Автентичні тексти коміксів є «справжніми елементами іншої культури, вони реальні, індивідуальні, а тому експресивні та цікаві» [2, с. 160].

Саме тому ми можемо стверджувати, що комікс виступає також як засіб мотивації до вивчення іноземної мови, він стимулює творчу активність і прагнення учнів до самоосвіти. Використання коміксу як навчального матеріалу на уроці іноземної мови сприяє підвищенню інтересу учнів до іноземної мови і культури країни цієї мови.

У нашій роботі ми розглянемо різні форми роботи із текстами коміксів та запропонуємо можливі вправи та завдання для кожної форми роботи.

При роботі з текстом коміксу можна використовувати різні **форми роботи**: *індивідуальну, парну, групову, фронтально-колективну*. Розглянемо деякі можливі завдання для кожної із форм роботи.

Форма роботи: **індивідуальна**. *Можливі завдання та вправи:*

- опишіть героя коміксу, місце події, час тощо;
- перепишіть історію коміксу від імені одного з персонажів;
- напишіть приватного листа до одного із персонажів коміксу, що би ви хотіли дізнатися, що вам було не зрозуміло тощо;

Форма роботи: **парна**. *Можливі завдання та вправи:*

- складіть текст/діалог до кадрів коміксу в мовних бульбашках та представте цей діалог перед класом;

- гра «здогадка». Пара отримує дві частини розрізаного кадру коміксу, кожен описує, що зображено на його частині, задає запитання іншому, якщо учасник здогадався, що зображено на картинці напарника – картинки відкриваються;

- переписіть історію коміксу в іншому часі, наприклад у Präteritum та представте її класу;

- прочитайте по ролям уривок коміксу, зважаючи на інтонацію та вимову;

- розіграйте продовження сцени із коміксу.

Форма роботи: **групова**. *Можливі завдання та вправи:*

- придумайте закінчення історії коміксу та намалюйте/створіть онлайн своє продовження; порівняйте свої продовження із результатами інших груп;

- придумайте та створіть свій власний комікс до теми;

- доповнення коміксу: одна група отримує лише картинку коміксу і повинна доповнити його текстом, інша – отримує текст коміксу і повинна доповнити його малюнками до тексту коміксу; спільні результати порівнюються із оригіналом коміксу;

- «до та після». Двом групам учнів пропонуються різні частини коміксу: одні отримують початок, інші – кінець. Учні обговорюють свої частини коміксів, з'ясовують, що спільного та що відрізняється в їх частинах та придумують «середину» коміксу; спільні результати порівнюються із оригіналом коміксу;

- учні перед групою/класом описують кадри коміксу, але не показують їх. Група повинна здогадатися про послідовність кадрів коміксу та подій у ньому; спільні результати порівнюються із оригіналом коміксу;

Зауважимо, що комікс має широкі можливості для розвитку **творчих здібностей** учнів. Учням може бути запропонована проектна (парна або групова) робота, пов'язана зі створенням свого власного коміксу, як ми зазначили вище. Комікс може бути намальований від руки або ж створений за допомогою спеціальних інтернет-сервісів та додатків, наприклад: Pixton.com (<https://www.pixton.com/>); MarvelHQ.com (<https://www.marvelhq.com/>); MakeBeliefsComix.com (<https://www.makebeliefscomix.com/>); StripGenerator.com (<http://stripgenerator.com/>); StripDesigner (додаток на телефоні).

Фронтально-колективну форму роботу, на нашу думку, доцільно

використовувати на завершальному етапі роботи над текстом коміксу. Найкращим прийомом навчання на цьому етапі вважаємо дискусію, теми якої можуть варіюватися з уроку в урок. Завдання групи/класу полягає у тому, щоб скласти список аргументів, висловити свою думку та обговорити доцільність/недоцільність використання текстів коміксів на уроках іноземної мови це у групі/класі. *Можливими темами для загальних дискусій* можуть стати такі:

1. Чи вважаєте ви, що комікси – це мистецтво (сучасне / візуальне)?
2. Чи вважаєте ви, що створення коміксу – це творчий і досить складний процес?
3. Як ви вважаєте, комікс – це літературний жанр?
4. Як ви думаєте, комікси призначені лише для дітей?
5. Які позитивні чи негативні характеристики, на вашу думку, мають комікси?
6. Чи вважаєте ви, що комікси є джерелом культури народу?
7. Чи вважаєте ви, що комікси є частиною масової культури / культури медіа?
8. Як ви вважаєте, чи слід використовувати комікси в освіті? Чому? У викладанні яких предметів?
9. Як ви вважаєте, чи слід використовувати іншомовні комікси для викладання іноземних мов?
10. Чи вважаєте ви, що учням варто/ не варто читати іншомовні комікси?

Звісно, що запропоновані нами форми роботи можуть варіюватися в залежності від виду та обсягу коміксу, цілей уроку, часу роботи над коміксом тощо. Проте ми можемо із впевненістю стверджувати, що комікс є дієвим засобом формування мовних, мовленнєвих та комунікативних компетенцій. Робота з текстами коміксів дозволяє мотивувати учнів до вивчення іноземної мови; стимулювати їх творче мислення та розвивати вміння усного та писемного мовлення.

Список використаних джерел

1. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. М. : Издательский центр «Академия», 2003. 128 с.
2. Резникова, А.И. Использование комиксов в обучении французскому языку и формировании межкультурной компетенции. *Дискуссия*. 2015. № 5 (57). С. 159-164.

Тетяна Гермаківська

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Інна Яремчук

кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри німецької мови

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

МЕТОД ПРОЕКТІВ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

У сприйманні навчального матеріалу важливою є мотиваційна сторона. В основі мотивації лежить потреба. В основі комунікативної мотивації лежить потреба двох видів: а) потреба в спілкуванні як така, властива людині як істоті соціальній; б) потреба в здійсненні конкретного мовного вчинку, потреба «втрутитись» в дану мовну ситуацію. Як зробити цю потребу значущою для учнів – це складне завдання вчителя, замислюючись над якою ватро звернутися саме до проектної методики викладання німецької мови.

Основні характеристики методу проектів наводять Л. Коваль, А. Нехорошева, І. Перішко, О. Петришин, Е. Полат та ін. Науковці відзначають продуктивність цього методу у навчанні іноземних мов та обґрунтовують основні вимоги до його застосування.

У педагогічній науці поняття «метод» визначається як певний спосіб цілеспрямованої реалізації процесу навчання, досягнення поставленої мети [1, с. 148]. За Є. Полатом, метод проектів розуміємо як спосіб досягнення дидактичної мети та сукупність операцій оволодіння певною сферою практичного чи теоретичного знання, тією чи іншою діяльністю [5].

Проектні технології спрямовані на стимулювання інтересу учнів до нових знань, розвиток дитини через розв'язання проблем. Спрямування сучасної освіти на профільне навчання робить знання і застосування методу проектів надзвичайно актуальним. Головною метою проекту є формування таких ключових компетенцій, як уміння вчитися, загальнокультурної та соціальної компетенції.

Слід зазначити, що продуктивність взаємодії учасників освітнього процесу пов'язується з її творчим характером, центральним чинником якої виступає система форм співпраці викладача із учнями, що забезпечує створення

спільності значень, цілей, способів досягнення результату і формування саморегуляції індивідуальної діяльності [4].

Науковці зазначають, що основна мета проектів – сприяння творчим та дослідницьким здібностям у процесі реалізації особистісно орієнтованого навчання. Відповідно до цього, спільна проектно-творча діяльність визначається як спосіб реалізації особистісно-орієнтованої взаємодії, де учень реалізує свої можливості в спільно досягнутому продукті. Педагогічна технологія як проект і реалізація системи послідовного розгортання педагогічної діяльності, спрямованої на виховання вільної, відповідальної особистості як суб'єкта й проектувальника життя тощо [2; 3].

Метод проектів широко використовується у спеціалізованих школах з поглибленим вивченням іноземних мов. В його основі – особистісно-діяльнісний підхід до навчання. Під проектом розуміємо самостійно плановану і реалізовану на іноземній мові роботу, наприклад, випуск газети чи журналу, підготовка виставки, вистави, концерту тощо.

Робота над проектом дає змогу диференційовано підходити до навчання, підвищувати активність і самостійність учнів на основі навчально-рольових ігор, самостійного розв'язання завдань. Слід додати, що у спеціалізованих школах з поглибленим вивченням іноземних мов метод проектів застосовувався не лише на середньому і старшому ступені навчання, але й у початковій школі. Натомість в умовах загальноосвітньої школи його починають використовувати у 7 – 8 класах. Це зумовлено такими характеристиками цього методу навчання, як:

- проект є самостійно планованою та реалізованою школярами роботою, в якій спілкування органічно вплітається в емоційно-інтелектуальний контекст іншої діяльності (гри, анкетування, випуску журналу тощо); робота над проектом – творчий процес. Учні самостійно чи з допомогою вчителя здійснюють пошук шляхів розв'язання важливої для них проблеми, що передбачає самостійне перенесення знань, навичок та умінь у нову ситуацію;

- проект уможливує привнести у навчальний процес соціальні (інтерактивні) форми навчання. В його умовах навчальний процес виходить за межі мовних аспектів у сферу особистісних стосунків та інтересів;

- у ході проекту кожен учень має можливість проявити активність, а також здібності до творчості і самостійності;

- проект змінює функціональні обов'язки учня і вчителя.

За характером кінцевого продукту проектної діяльності виокремлюють такі види проектів:

- 1) конструктивно-практичні. Наприклад, щоденник спостережень, «вигадкування» гри та її опис, розробка ситуації спілкування;
- 2) ігрові-рольові;
- 3) інформаційні і дослідницькі;
- 4) проекти конкретного соціологічного дослідження;
- 5) видавничі. Наприклад, стаття до газети;
- 6) сценарні;
- 7) творчі проекти.

Усі ці види проектів за своїм предметним змістом виконуються як у межах мови, що вивчається, так і мають міждисциплінарний характер.

Проектна технологія забезпечує перехід від традиційних освітніх технологій до нового типу навчання. Вона посилює його розвивальний характер, передбачає спільну, обґрунтовану, сплановану й усвідомлену діяльність партнерів, що вчаться, спрямована на формування в учнів певної системи інтелектуальних і практичних умінь, орієнтована на виконання соціальних ролей та удосконалення особистості.

Метод проектів завжди припускає вирішення певної проблеми, що передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, з іншого інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, технології, творчих здібностей.

Отже, метод проектів дає змогу учням реалізувати своє зацікавлення предметом дослідження, розширити знання в області теми проекту; показати рівень володіння німецькою мовою.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376с.
2. Нехорошева А.В.З досвіду роботи з проектної методикою. *ІЯШ*, 2002. № 1. С.18-21.
3. Пахомова Н.Ю. Що таке метод проектів? *Шкільні технології*, 2004.№ 4. С. 93-96.
4. Педагогічний Енциклопедичний Словник/ за ред.Б.М. Бім–Бад. М.: Велика Російська енциклопедія, 2002.528с.
5. Полат Є.С. Метод проектів на уроках іноземної мови. URL: <http://distant.ioso.ru/library/publication/iaproj.htm> (дата звернення 18.10.2020).

Віта Гнатишин

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Інна Яремчук

кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри німецької мови

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ВИКОРИСТАННЯ ДИГІТАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ (БАЗОВОЇ) ШКОЛИ

Методика навчання іноземних мов постійно розвивається, адже мова, як і світ, не стоїть на місці. Використання сучасних мультимедійних та дигітальних технологій покращує засвоєння знань учнями, а також сприяє цікавості та інтересу до предмету. Дигітальні технології стають невід'ємною частиною життя кожної сучасної людини, особливо школяра.

2020 рік варто назвати роком дигітальних технологій, адже він змусив усіх прилаштуватися до умов нової реальності та змінити підхід до навчання і викладання загалом. Учні стали використовувати дигітальні технології для навчальних цілей, а уроки почали перетворюватись у захоплюючі пригоди.

За останні роки у школі підходи до навчання іноземних мов зазнали значних змін. Сучасна освіта в галузі іноземних мов покликана допомогти учням розвинути міжкультурну комунікацію, стати більш соціальними, а також допомогти увійти у англійський світ технологій та подорожей.

Поєднання традиційного навчання із сучасними цифровими (дигітальними) технологіями є справжньою вимогою сучасного суспільства, адже в умовах карантину необхідно постійно адаптуватись і продовжувати виконувати основні завдання суспільства, а саме навчати підростаючі покоління. Інформаційне суспільство потребує постійного пристосування та навчання. Сучасні діти більшу частину свого часу проводять саме в мережі Інтернет. Їхній інтерес варто використати під час вивчення німецької мови.

Дигітальні технології – це електронні технології, які працюють завдяки цифровим кодам [1, с. 18]. Вони включають в себе:

- підручники з цифровими додатками;
- інтерактивні онлайн-вправи;
- Інтернет з автентичними матеріалами: онлайн-журнали, статті, рекламні ролики, інтерв'ю, фільми тощо;
- власні мобільні пристрої;

- фотокамера;
- відеокамера;
- диктофон;
- смарт – дошка [2].

Цифрова література – це форма літератури, яка народилася в цифровому світі. Тобто текст був створений, наприклад, на ноутбучі, і завантажений у блог чи веб-сторінку для читання в Інтернеті. Цей вид літератури не передбачається для друку, оскільки він може містити кілька типів носіїв інформації. Наприклад: зображення, звуки, відео та гіперпосилання. Ця робота призначена для читання на комп'ютері.

Р. Кирмайер вважає, що при використанні інтерактивних мультимедійних технологій у процесі навчання частка засвоєного матеріалу може сягати 75 % [6, с. 91].

Існує багато видів дигітальних технологій: підручники з цифровими додатками, інтерактивні онлайн-вправи, Інтернет з автентичними матеріалами: онлайн-журнали, статті, рекламні ролики, інтерв'ю, фільми. Також сюди відносяться власні мобільні пристрої (з функціями фотокамери, відеокамери, диктофону) і смарт-дошка. Більшість з них направлені на сучасний формат E-learning (електронне навчання з використанням Інтернет-технологій), який спрямований на професіоналізацію та підвищення мобільності тих, хто навчається.

Дигітальні технології дозволяють використовувати автентичні матеріали, і що є найважливішим – роблять це простим способом. В мережі можна знайти матеріали, які допомагають розширити знання учнів із країнознавства. Наприклад: країнознавчі тексти, які містять завдання; відеоролики або фільми із завданнями; інтерв'ю із носіями мови; радіо та телевізійні канали тощо.

Використання дигітальних технологій дає можливість вживати технологію «перевернутого класу» [4]. Учитель дає дітям переглянути відео, як домашнє завдання із інструкцією до нього. Учні дивляться відео та виконують завдання. Проте, з'являється проблема у вигляді наявності мережі Інтернет вдома у учнів, адже не всі можуть мати таку можливість або ж комп'ютер чи смартфон.

Важливим є те, що ця форма роботи допомагає розвинути індивідуальний підхід до навчання і допомогти учням, які були відсутні на уроці із певних причин. Вони завжди зможуть переглянути матеріал онлайн.

Дигітальні технології допомагають реалізувати задачі середньої освіти: усвідомлення учнями значення вивчення іноземних мов, потреба у спілкуванні

новою мовою, розвиток мовних та мовленнєвих здібностей, оволодіння учнями лінгвокультурознавчими знаннями, освоєння знань про історію та реалії країни, мова якої вивчається.

До переваг електронної освіти можна віднести:

1) Рішення проблем доступності освіти: подолання територіальних бар'єрів доступу до знань; зняття тимчасових обмежень – доступ в зручний для користувача час; можливість дрібного доступу внаслідок поділу занять на блоки; доступ до отримання знань від висококваліфікованих викладачів.

2) Розширення можливостей вибору: можливість вибору вчителя і способу викладу матеріалу; акцент на логіку, образи (асоціації) або практику (кейси, завдання); можливість вибору способу засвоєння матеріалу: слуховий, зоровий, за допомогою моторики або інтерактивної участі; можливість вибору глибини засвоєння матеріалу – широкі лінійки курсів; можливість вибору комфортного способу контролю знань: тести, завдання, вільні твори, проекти, інтерактивні інтерв'ю зі штучним інтелектом [3, с. 52].

3) Розширення форм та інструментів передачі знань: використання поряд з традиційними лекціями-спектаклями та семінарськими заняттями проектної роботи, групових диспутів, рольових і змагальних ігор, в тому числі з віртуальними учасниками.

4) Соціально-економічні переваги: можливість формування соціальних інтелектуальних мереж за інтересами [5].

Дигітальні технології вже давно стали частиною життя сучасного школяра, саме тому вони повинні стати невід'ємною частиною навчального процесу. Їхня користь вже давно доведена багатьма науковцями, а також педагогами в різних країнах. Пандемія перетворила традиційне навчання у дигітальне, саме тому варто звикати до умов нової реальності.

Дигітальне навчання – це дидактичний процес із використанням цифрових технологій, які мають звукові, візуальні, відео та іншого роду спецефекти. Вони підвищують рівень інтересу учнів до уроку, адже вони можуть використовувати свої гаджети із навчальною метою.

Отже, застосування сучасних технологій в освіті створює сприятливі умови для формування особистості учнів і відповідає запитам сучасного суспільства. Використовуючи інформаційні ресурси мережі Інтернет, можна, інтегруючи їх у навчальний процес, більш ефективно вирішувати цілий ряд дидактичних завдань на уроці німецької мови.

Список використаних джерел

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.
2. Виготський Л. С. Педагогічна психологія. М. : Педагогіка, 1991. 480 с.
3. Малафійк І. В. Дидактика : навчальний посібник. К. : Кондор, 2009. 398 с.
4. Мультимедійні технології в освіті URL: <http://ru.osvita.ua/school/method/31692/> (дата звернення 25.10.2020).
5. Ніколаєва С. Ю. Сучасні підходи до викладання іноземних. *Іноземні мови*, 2002. № 1. С. 47.
6. Ягупов В. В. Педагогіка : посібник. К. : Либідь, 2002. 560 с.

Тетяна Зданюк

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри німецької мови,

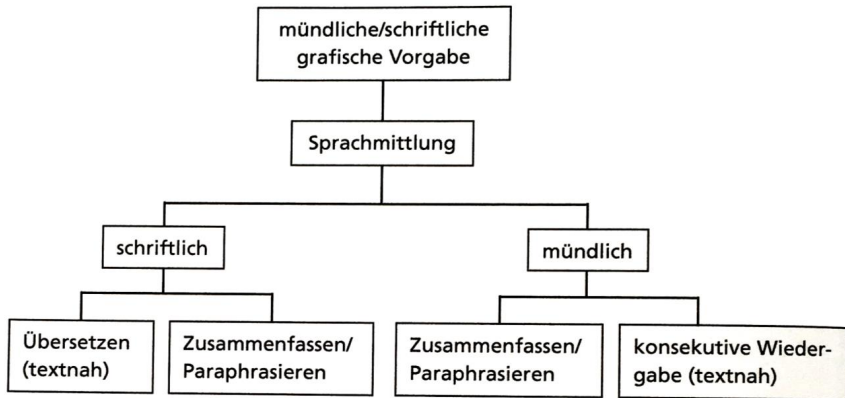
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

SPRACHMITTLUNGSKOMPETENZ IM FREMSPRACHENUNTERRICHT

In letzter Zeit gerät die Sprachmittlungskompetenz immer stärker in den Blick. Es geht dabei darum, fremd- oder ersprachliche Äußerungen sinngemäß in einer anderen Sprache wiedergeben zu können. Die stärkere Hinwendung zur Sprachmittlung hat sicherlich damit zu tun, dass diese Kompetenz sowohl in Alltags- als auch in beruflichen Situationen benötigt wird, z.B. wenn nicht alle an einem Gespräch Beteiligten die gleiche Sprache sprechen oder die an einer Verhandlung beteiligten Personen nicht alle die Verhandlungssprache beherrschen.

Damit Ihnen ganz klar wird, was mit Sprachmittlung gemeint ist, geben wir Ihnen zunächst eine unseres Erachtens treffende Definition: „Sprachmittlung ist die Adressaten sinn- und situationsgerechte Übermittlung von mündlichen oder schriftlichen Informationen von einer Sprache in eine andere. Im Vergleich zur Übersetzung ist Sprachmittlung freier: Man muss sich nicht an die Satzstrukturen, den Ton oder die im Original verwendeten stilistischen Mittel halten, es sei denn, die vorgegebene Kommunikationssituation erfordert dies.“

Die folgende Abbildung macht die wesentlichen Merkmale der Sprachmittlung noch einmal deutlich:



Wahrscheinlich sind Sie selbst auch mit Situationen in Berührung gekommen, in denen Personen als Sprachmittler aufgetreten sind. Vielleicht haben Sie selbst schon einmal einem deutschen Besucher ohne ausreichende Kenntnisse in der Sprache Ihres Landes dabei geholfen, in bestimmten Situationen zurechtzukommen, z.B. bei einer Behörde oder bei einem Arztbesuch.

Die Situation, in der Sprachmittlung erfolgen soll, ist entscheidend dafür, welche Informationen überhaupt übermittelt werden. Dabei spielen die Adressaten eine herausragende Rolle. Denn nur jene Informationen, die für die Adressaten relevant sind, sollten Gegenstand der Sprachmittlung sein. Außerdem müssen Sprachmittelnde den kulturellen Hintergrund und das thematische Wissen der Adressaten berücksichtigen.

Bei der Überprüfung der Sprachmittlungskompetenz könnte man folgende Aspekte fokussieren:

Inwieweit sind die Prüfungsteilnehmenden in der Lage,

- Texte in der Erstsprache als Hintergrundinformation für deutschsprachige Präsentationen, Berichte, Erzählungen usw. zu nutzen?
- deutschsprachige Texte als Hintergrundinformation für Präsentationen, Berichte, Erzählungen usw. in der Erstsprache zu nutzen?
- einer Person, die kein Deutsch kann, relevante deutschsprachige Informationen zu übermitteln (z.B. *ausländischen Touristen oder Austauschschülern in Deutschland*)?
- deutschen Muttersprachlern, die die Erstsprache der Lernenden nicht beherrschen, relevante Informationen zu vermitteln, die es nicht auf Deutsch gibt (z.B. *deutschen Touristen oder Austauschschülern im Heimatland der Lernenden*)?

Für die Sprachmittlung ist typisch, dass die benötigten Kompetenzen über rein sprachliche kommunikative Kompetenzen (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) hinausgehen. Man benötigt – je nach Situation mehr oder weniger stark – interaktionale, strategisch-methodische und interkulturelle Kompetenzen. Denn man muss in einer Sprachmittlungssituation versuchen, allen Gesprächspartnern gerecht zu werden, Verhalten zu erklären und die Anliegen so in die andere Sprache zu übertragen, dass die Kommunikationsziele erreicht werden, ohne dass es zu schwerwiegenden Verstößen gegen die kulturellen Normen der an der Kommunikation Beteiligten kommt.

Wir geben Ihnen nun einige mögliche Formate für die Überprüfung von Sprachmittlungskompetenz.

Um die Sprachmittlungskompetenz zu überprüfen, benötigen Sie natürlich zuerst einmal eine mündliche oder schriftliche Vorgabe. Dies kann eine deutschsprachige Vorgabe oder auch ein kurzer schriftlicher oder mündlicher Text in der Erstsprache der Lernenden sein. Wichtig ist, dass die Texte für die Lernenden lebensweltlich relevant sind. Es kann sich z.B. um die Beschreibung eines Films, die Zusammenfassung eines relevanten Buches oder eine kurze interessante Erzählung handeln. Die Lernenden sollen dann den Text für Adressaten übertragen, die in Bezug auf ihr Alter, ihr Informationsbedürfnis usw. genau beschrieben sind. Es kann sich bei dieser Sprachmittlung sowohl um eine Paraphrase als auch um eine Zusammenfassung handeln, die sowohl mündlich als auch schriftlich erfolgen kann. Eine konkrete Prüfungsaufgabe könnte folgendermaßen aussehen:

Sprachmittlung

Eine deutsche Freundin / Ein deutscher Freund hat einen ukrainischsprachigen Artikel im Internet gefunden, der sie/ihn sehr interessiert, den sie/er aber nur in einigen Teilen verstanden hat. Da sie/er weiß, dass du recht gut Deutsch kannst, bittet sie/er dich, die wichtigsten Informationen noch einmal zusammenzufassen.

Lies den folgenden Text und übertrage die wesentlichen Inhalte sinngemäß ins Deutsche. Schreibe maximal 80 Wörter.

In den wenigsten Alltagssituationen wird wörtlich übersetzt bzw. gedolmetscht. Außerdem geht es ja gerade darum, wichtige strategische Fertigkeiten wie die Vermeidung von unbekanntem Wörtern, Paraphrasierungen, Erläuterung von kulturspezifischen Begriffen zu überprüfen. Bei der Bewertung der Sprachmittlung sollten wir darauf achten, ob die Informationen, die im Rahmen der Aufgabenstellung relevant sind, adäquat übertragen wurden. Die Adäquatheit der Informationsübertragung sollte bei der Vergabe von Punkten höher gewichtet werden als die formale Korrektheit.

Список використаних джерел

1. Rüdiger Grotjahn, Karin Kleppin DLL 7: Prüfen, Testen und Evaluieren. München : KlettLangenscheidt, 2015.176 S.

2. Daniel Coste, Brian North, John Trim Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (Deutsch): Langenscheidt KG, Berlin München, 2001. 244 S.

3. Щербак О. І., Софій Н. З., Бович Б. Ю Теорія і практика оцінювання навчальних досягнень: навчально-методичний посібник за наук. ред. О. І. Щербак. Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2014. 136 с.

4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання /Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.

Світлана Ефендієва

викладач кафедри іноземних мов з
латинською мовою та медичною термінологією,
Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава

Ксеня Гаврильєва

кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри
іноземних мов з латинською мовою та медичною термінологією,
Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава

СУЧАСНІ ПІДХОДИ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Загальновідомо, що кожен педагогічний працівник зобов'язаний щороку підвищувати свою кваліфікацію відповідно до Закону України «Про освіту» з урахуванням особливостей, визначених цим Законом. В умовах швидкого реагування на пандемію COVID-19 для кожного педагога є цілком на часі професійний розвиток, й нині завдяки різноманіттю курсів, вебінарів та конференцій це можна зробити без жодних зусиль, адже навички організації дистанційних занять нині дуже важливі для викладача.

Прийнято вважати, що формами підвищення кваліфікації є інституційна (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева), дуальна, на робочому місці, на виробництві тощо. Форми підвищення кваліфікації можуть поєднуватись. Далі з'ясуємо, що основними видами підвищення кваліфікації є: навчання за програмою підвищення кваліфікації, у тому числі участь у семінарах, практикумах, тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо [1 с. 19].

Сьогодні МОН рекомендує проводити вебінари з використанням дистанційних технологій, а щодо тематики планування освітніх заходів для педагогів, врахувати актуальні питання організації освітнього процесу в умовах карантинних обмежень. Разом з тим, таке заняття максимально наближене до безпосередньої взаємодії, оскільки дозволяє викладачеві вести діалог в режимі реального часу.

Матеріали здійсненого дослідження дозволяють згрупувати поширені освітні веб-ресурси, де містяться доступні вебінари для викладачів англійської мови: <https://vseosvita.ua/webinar> – освітня платформа, де представлено вебінари на актуальні освітні теми: булінг, сучасні методики викладання іноземних мов, медіа грамотність, педагогічне вигорання під час карантину тощо. <https://naurok.com.ua/webinar> – веб-сайт, який містить онлайн-виступи педагога-

практика, що передбачає презентацію набутого досвіду та спілкування в чаті. Учасники вебінару отримують доступ до запису і додаткових матеріалів, наданих лектором. <https://online.stanford.edu/free-courses> – включає різні способи розширити знання з англійської мови за допомогою безкоштовних онлайн-курсів у доступному та гнучкому графіку роботи. <https://grade.ua/uk/training-centre/webinars/> – веб-сайт, який пропонує семінари та вебінари з професійного розвитку, призначені для викладачів англійської мови з різною кваліфікацією, досвідом та інтересами. <https://home.edweb.net/webinars/> – соціальна мережа та професійне навчальне співтовариство, яке може допомогти викладачам у процесі самоосвіти. <https://www.britishcouncil.org.ua/english/learn-online/websites> – онлайн-курси (МООС), щоб покращити англійську мову і спілкуватися зі студентами з усього світу.

Нами виявлено, що вирішальну роль, з одного боку, у процесах розвитку педагогічної майстерності викладачів вищих медичних навчальних закладів відіграють мотивація до саморозвитку і бажання займатися самоосвітою, а також здійснювати інноваційну, творчу, таку, що ґрунтується на неперервному розвитку й удосконаленні, професійно-педагогічну діяльність, а з іншого, не менш важливе значення відіграють створені для цього організаційно педагогічні умови, «клімат» освітнього середовища [2, с. 15].

Підбиваючи підсумки, сформулюємо, що завдяки простому доступу до мережі, широкому використанню смартфонів і соціальних спільнот освітня галузь поступово переходить у формат електронного навчання. Проблеми інформатизації засобів підвищення кваліфікації серед педагогічних працівників вищих навчальних закладів актуалізують питання класифікації освітніх веб-ресурсів.

Список використаних джерел

1. Беляєва О. М. Освітні інновації: сутність, структура, функції, суб'єкти / О. М. Беляєва // Удосконалення якості підготовки лікарів у сучасних умовах : матеріали наук.-практ. конф. з міжнар. участю, м. Полтава, 24 березня 2016 р. – Полтава, 2016. – С. 19–20.
2. Беляєва О. М. Розвиток педагогічної майстерності викладачів вищих медичних навчальних закладів: проблеми і шляхи розв'язання / О. М. Беляєва // *Pedagogy and Psychology*. – 2018. – VI (63), Issue : 153. – P. 15–19.

Марія Іванова

Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича

Науковий керівник:

Володимир Кушнерик

доктор філологічних наук,

професор кафедри германського,

загального і порівняльного мовознавства,

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

СОЦІАЛЬНІ ФОРМИ РОБОТИ НА УРОЦІ, ЇХ ВИДИ ТА КРИТЕРІЇ ЇХ ПІДБОРУ

Чимало досліджень, що проводилися в США (Richards/Lockhart 1994) та в Німеччині (DESL – Studie 2006) показали, що участь учнів у обговореннях різних тем, процент мовлення, що є показником інтеракції на уроці іноземної мови, дуже обмежений [10, с. 117]. Оскільки традиційно переважає фронтальна форма роботи на уроці, де вчитель пояснює матеріал і цим самим займає більшу частину уроку, учню надається мало часу і недостатньо можливостей для поступового формування власних мовних компетенцій. Як наслідок учні не є підготовленими до спонтанного усного мовлення, не завжди готові відповісти на питання та відреагувати на ситуацію, використовуючи при цьому іноземну мову як основний засіб. Постає запитання, як ефективніше організувати навчальний процес та час, відведений на урок, таким чином, щоб усі учні були заангажовані до комунікації [11, с. 17].

Завдяки правильному підбору соціальних форм роботи, які мають підвищену умотивованість, під час вивчення німецької мови як наслідок, підсилюється окрім зміни соціальних стосунків під час уроку також навчальна автономія, що означає перенесення вчителем відповідальності за навчальні процеси на учнів [2, с. 39]. Осмислене використання різноманітних соціальних форм роботи так само як і їх свідомі зміни є важливим інструментом для інтеракції всіх учасників навчального процесу і гарантує високий рівень успішності учнів. З цього виникає питання, за яких умов імплементація певних соціальних форм є потрібною передумовою. [5, с. 28]

Аналізуючи діяльність учнів на уроці німецької мови, можна виділити 4 основні її форми: індивідуальна, фронтальна, робота в парах, робота в групах.

Індивідуальна форма роботи (кожен учень працює над матеріалом самостійно) тісно пов'язана з фронтальною формою діяльності.

Інтерація під час уроку німецької мови встановлюється найчастіше через різноманітне просторове розташування столів та стільців [11, с. 56].

Найбільш поширеним просторовим розташуванням є звична для школи модель розташування столів у ряд. Цей порядок сидіння підходить перш за все для таких соціальних форм як фронтальний урок або індивідуальна робота. Окрім того, можливим варіантом є робота з партнером, але з одним і тим же сусідом по парті. Групову роботу важко організувати за такого розташування. З досліджень поведінкової психології ми знаємо, що контакт із очима співрозмовника полегшує взаємодію між людьми. Так наприклад U-Форма або окремі групові столи підвищують рівень мовленнєвої участі учнів під час уроку, в той час як традиційне для нас розташування парт тільки ускладнює інтерацію [1, с. 44].

Щоб максимально адаптувати соціальні форми на уроці до бажаної взаємодії, вважається за необхідну можливість змінювати варіанти сидіння в класі. Тому гнучка обстановка (легко пересувні стільці та столи) – важливий критерій оптимального оформлення аудиторії. Однак часто змінити місця неможливо. Незважаючи на це, можна змінювати соціальні форми і без трудомісткої зміни дислокації, що забирає багато часу. Якщо ряди столів є прикріпленими до підлоги, можна проводити роботу в парах з учнем, що сидить попереду або позаду, а також є можливим обмін у груповій роботі [3, с. 53].

Однак перевага соціальних форм залежить не лише від культури навчання. Особистість учнів та вчителя відіграє при цьому не менш важливу роль. Окрім того, на вибір соціальної форми, безумовно, впливає культура навчання, але вона є, скоріше за все, бажання вчителів зменшити невизначеність у плануванні занять і повернутися до звичних моделей розвитку інтерації [4, с. 79].

Щоб знайти в учневі співрозмовника, потрібно, перш за все, правильно поводитися вчителю, а саме: говорити природно, звертаючи увагу на реакцію співбесідника; доводити прийом до кінця; не читати свої репліки за планом уроку або за папірцями; враховувати інтереси співрозмовника; бути щирим; стежити за виразністю інтонації, жестів, міміки, що робить можливим кращого впливу на співрозмовника [8, с. 30]. Взаємодія між викладачами та учнями та між учнем і учнем, як ми з'ясували, визначається соціальними формами навчання. Спосіб, як завдання та вправи повинні бути розв'язаними, визначаються робочими формами. Тож існує широкий спектр можливостей, як організувати взаємодію в рамках спільних соціальних форм «групова робота» або «робота в парах». Форми роботи визначають, як учні працюють і які заходи

слід проводити [7, с. 169]. Робочі форми часто називаються у літературі по-різному. Так, для позначення такої форми роботи як карусель часто використовується термін «кульковий підшипник». Не обов'язково вчитись розрізняти ці терміни, головне – щоб вчитель склав для себе список форм роботи, які він/вона вважає важливими і хоче застосовувати на своїх уроках [9, с. 65].

Окрім того, необхідно визначити, яка форма роботи пасує до виконання тих чи інших завдань. Наприклад, робота в парах використовується для взаємовиправлення домашнього завдання, групова робота підтримує командну роботу учнів, а фронтальна форма навчання є найбільш ефективною для пояснення матеріалу. Варто пам'ятати, що використання різноманітних форм роботи повинно бути гнучким і відповідати навчальній меті.

Список використаних джерел

1. Вишневський О. І. Методика навчання іноземних мов : навч. посіб. Вид 2, переробл. і допов. Київ : Знання, 2011. 206 с.
2. Ключковська І.М., Шаргун Т.О. Інноваційні підходи у викладанні іноземних мов у вищих технічних навчальних закладах //Сучасні проблеми лінгвістичних досліджень та навчання іноземних мов у контексті Болонського процесу: Зб.наук.пр. Хмельницький : ХНУ, 2005. С.67-69
3. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підруч. / Л. С. Панова, та ін. – Київ : Академія, 2010. 327 с.
4. Ніколаєва, С. Ю. Методика викладання іноземних мов середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2, випр. і перероб. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с.
5. Ружин К. М. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: теоретичні засади : навч. посіб. у схемах і табл. для студентів ф- ту інозем. філології освітньо-кваліфікац. рівня «бакалавр». Запоріжжя : ЗНУ, 2012. 115 с.
6. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: навч. посіб. Вид. 3, випр. і перероб. Москва : Просвещение, 2005. 239с.
7. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: навч. посіб. Вид 2, виправ. і перероб. Москва : Просвещение, 1986. 223с.
8. Ярошенко О. Г. Групова навчальна діяльність школярів: теорія і методика. Київ : Партнер. 1997. 193 с.
9. Deutschlehrenlernen/Funk H., Kuhn C., Skiba D., Spaniel-Weise D. München : Klett-Langenscheidt, 2014. 184 p.
10. Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics / Richards J. C., Schmidt R., Kendricks H., Kim Y. Harlow : Pearson Education Ltd, 2002. 608 p.
11. Donn Byrne. Techniques for Classroom Interaction. London - New York : Longman. 1991. 108 p.

Alina Kruk

Candidate of Philological Sciences,
Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages,
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University

EFFECTIVE METHODS TO IMPROVE TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

Learning is an important component in everyone's life. Dale H. Schunk emphasizes that "learning involves acquiring and modifying knowledge, skills, strategies, beliefs, attitudes, and behaviors" [3, p. 2]. Nowadays, more attention is paid to aspects of learning, namely learning foreign language for specific purposes.

Bertaria Sohnata Hutaauruk denotes that "the aim of the ESP is to determine the needs of a specific group of learners" [1, p. 5]. The author notes more concerning English for specific purposes: "The ESP focal point is that English is not taught as a subject separated from the students' real world (or wishes); instead, it is integrated into a subject matter area important to the learners" [1, p. 8]. After all, let's envisage learning English for specific purposes taking into account innovative technologies.

In general, innovative technologies effectively enable students to use educational and methodical literature, acquire professional knowledge, develop problem-solving thinking, form professional reasoning, activate research work and expand the possibilities of self-control of acquired knowledge. The problems of teaching ESP are considered in the publications of such authors as O.P. Bykonina, N.D. Galskova, B.S. Hutaauruk, T. Hutchinson, T.M. Kameneva, L. Klobuchar, I.M. Melnyk, N.M. Odegova, B. Paltridge, O.G. Poliakov, M. Shea, J.C. Richards, N. Roberts, O.M. Sereda, A. Waters and others.

In the educational process, such innovative teaching methods as contextual, simulation, problem, modular are constantly used. They allow the use of new teaching technologies and are based on different types of learning and teaching. The first is electronic learning (e-learning) that offers a great variety of learning paths. This type of learning can support the students by providing a choice and provision of services based on individual needs. It can stimulate social inclusion through the development of online learning groups. The integration of technology into the educational process opens up educational opportunities. Students can access learning content by reading texts, listening to podcasts, or watching video clips.

The second type is mobile learning (m-learning) that is closely linked to e-learning and distance learning. Its difference is the use of mobile devices. M-learning occurs regardless of students' location and is conducted through the use of portable

technologies, especially mobile phones. Self-study, flexibility and instant information are the main features of m-learning.

The following productive type of learning English in a professional field is ubiquitous learning (u-learning). U-learning is a technology of lifelong learning using information and communication means in all spheres of society. Appropriate learning materials that are transmitted to mobile devices are required for u-learning. The main obstacles during the implementation of u-learning are the absence or non-availability for free Wi-Fi and certain technical problems.

The next type, also important and quite active in learning English is flipped learning (f-learning), which allows to reverse the usual learning process. According to this teaching principle, the main assimilation of new students' material takes place at home, and the time of classroom work is allocated for tasks, exercises, laboratory and practical research and teachers' individual consultations.

Often, in the learning process, a mixed learning model (or blended learning) is used that combines the above-mentioned technologies according to the traditional system. Gary Motteram notes that a contender for a methodology that is central to the world of technology and language learning is blended learning. He adds more: "We see this methodology still being developed, but when handled best it is the most likely candidate for a starting point for getting teachers to work with technology in their practice. It is still the case that most teachers work in physical classrooms and looking at ways that these spaces can be augmented with digital technologies is a very good starting point" [2, p. 7].

In general, it is necessary to widely use communicative methodology, use active non-standard methods and forms of work for better conscious mastering of the material in the classroom. The use of modern technologies in combination with visualization and multimedia help to improve students' pronunciation, create communication situations and provide live language conversations between students.

References

1. Hutaurok B.S. English for Specific Purposes. Pematangsiantar : FKIP UHN Pematangsiantar, 2015. 200 p.
2. Motteram G. Innovations in learning technologies for English language teaching. London : British Council. 197 p.
3. Schunk D.H. Learning Theories. An Educational Perspective. Boston : Pearson Education, 2012. 561 p.

Тетяна Лазаренко

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Ольга Добринчук

кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької мови

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

КЛОУЗ-ТЕСТ ЯК ЗАСІБ КОНТРОЛЮ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ

Правильна організація і ретельне управління освітнім процесом впливає на якість навчання іноземної мови. Наскільки добре учні засвоюють програмний матеріал, видно по різному рівню сформованості мовних навичок і умінь. Як правило, контроль мовних навичок і умінь здійснюється відповідно до цілей навчання і поетапним програмним вимогам.

Однією з інноваційних форм інформатизованої системи освіти є тестування. В останні роки помітно зростає інтерес до тестування, це пояснюється тим, що «воно значно підвищує ефективність навчального процесу, оптимально сприяє повній самостійності роботи кожного учня, є одним із засобів індивідуалізації в навчальному процесі» [1]. Також використання тестових завдань є досить ефективним інструментом, що стимулює підготовку учнів до кожного уроку і підвищує мотивацію до досліджуваного предмета.

Одним з різновидів тестів є так званий **клоуз-тест** (англ. cloze-test). Цей вид тесту описаний в методичній літературі ще як тест-доповнення або тест-відновлення. Клоуз-тест був розроблений і запропонований американським вченим В.Тейлором для визначення того, наскільки важкий той чи інший текст для читання і розуміння, а також того, наскільки цей текст цікавий для читача. Cloze-test за визначенням Cambridge Dictionary – це тест, який складається з частин тексту з пропущеними у ньому словами, які потрібно вставити [5].

Особливість клоуз-тесту полягає в тому, що ситуація в ньому представляється у вигляді зв'язного тексту (як монологу, так і діалогу). Поєднання лінгвістичних і екстралінгвістичних особливостей тексту дає можливість подолати абстрагування моделей мовного матеріалу, який перевіряється. Звідси випливає, що успішність виконання клоуз-тесту знаходиться в прямій залежності від того, наскільки швидко учень може зрозуміти весь текст і відновити зв'язки між подіями або станами персонажів,

описаними в тексті. Це в свою чергу визначається тим, як добре він володіє лексикою, що вивчається, в якій мірі у нього розвинена мовна здогадка і оскільки адекватно він розуміє текст кожної конкретної тестової ситуації.

Сказане вище дозволяє зробити висновок, що клоуз-тест може бути використаний як форма контролю в старшій школі на етапі навчання, коли в учнів сформована відповідна мовна база, на якій будується здогад.

Методика складання клоуз-тесту не представляє особливих труднощів. Для основи клоуз-тесту необхідно вибрати уривок прози, об'ємом не менше 100 не більше 300-400 слів, в якому пропускається кожне n-е (тобто 5-е, 7-е і т.д.) слово, незалежно від того, структурне воно чи ні. Уривок прози повинен представляти закінченим за змістом виклад фактів або подій, в якому майже не згадуються власні імена, а пропущені слова досить легко відновлюються за рахунок контексту [2].

Учні читають текст про себе двічі. При першому читанні вони знайомляться з його загальним змістом, при другому – заповнюють пропуски тими словами, які вони вважають необхідними для відновлення змісту всього тексту. Правильність заповнення пропусків свідчать про розумінні тексту, а також про володіння лексичним матеріалом в процесі читання. Таким чином, за допомогою клоуз-тесту досить точно і об'єктивно можна визначити рівень сформованості навичок читання і рівень лексичною компетенцією.

Важливо при роботі із клоуз-тестом звернути увагу учнів на такі моменти: вставлені слова не повинні суперечити трьома рівнями організації тексту: граматичний рівень (сусіднє слово, словосполучення); логіко-лексичний рівень (сусідні речення); концептуально-смысловий рівень (текст цілком) [4].

Дослідниця Н.В. Максимова вважає, що клоуз-тести – це не лише заповнення пропусків у тексті. Вони дають можливість розвивати не лише мовні, але й мовленнєві здібності [3]. Так, наприклад, пропущеним може бути одне зі слів у назві, або ж уся назва тексту, яку учні мають відновити, прочитавши увесь текст, а потім обговорити свої варіанти та порівняти із оригіналом. Також можна запропонувати такі *вправи та завдання у рамках клоуз-тесту*:

- визнач, з яким словом в реченні граматично пов'язане пропущене слово, якою частиною мови воно може бути;
- підбери кілька варіантів слів (синонімів, антонімів), які підходять за змістом і граматично;
- вибери слово, яке найбільш відповідає головному змісту всього тексту;

– за допомогою стрілок покажи смислові відносини між словами, які допомогли тобі відновити пропущене слово.

Варто також зазначити, що комбінування двох видів тестування, таких як множинний вибір і клоуз-тест, також можуть давати можливість визначити не тільки загальний рівень володіння мовою, а й навички читання. В цьому випадку один вид тестування буде доповнювати інший.

Практикуючи педагоги відзначають, що учні досить успішно виконують клоуз-тест, демонструючи швидкість, глибину, цілісність розуміння тексту; здатність встановити причинно-наслідкові зв'язки між персонажами та подіями, описаними в тексті. Клоуз-тест виступає в якості індикатора розвиненості мовної здогадки. На даний момент клоуз-тест є порівняно новим методом контролю не тільки серед учнів, а й серед вчителів. При використанні клоуз-тестів в якості попереднього, поточного, підсумкового контролю вони здатні значно підвищити мотивацію учнів до вивчення іноземної мови, рівень розвитку комунікативної компетенції, мовної здогадки. Тобто клоуз-тест можна назвати ефективним засобом контролю мовного розвитку учнів, здатним активізувати їх навчально-пізнавальну діяльність.

Таким чином, клоуз-тест – це ефективний засіб контролю розвитку основних навичок мовленнєвої діяльності, до яких відносяться читання, письмо та аудіювання.

Список використаних джерел

1. Біднячук О. М. Тестування, як ефективний засіб організації контролю у навчанні іноземної мови. URL: <http://intkonf.org/bidnyachuk-o-m-testuvannya-yak-efektivniy-zasib-organizatsiyi-kontrolyu-u-navchanni-inozemnoyi-movi/> (дата звернення 10.11.2020)

2. Клоуз-тесты как контроль обучения разным видам речевой деятельности : веб.сайт. URL: <https://paidagogos.com/klouz-testyi-kak-kontrol-obucheniya-gaz.html> (дата звернення 10.11.2020)

3. Максимова Н.В. Клоуз-тест и формирование текстовой и коммуникативной компетенций : учебное пособие кафедры гуманитарного образования НИПКиПРО. 2014. URL: <http://www.edu54.ru/user/3953> (дата звернення 10.11.2020)

4. Осинцева Т.В. Приём «клоуз – тест» как эффективное средство формирования техники понимания текста URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/2013/02/02/priyom-klouz-test-kak-effektivnoe> (дата звернення 10.11.2020)

5. Cambridge Dictionary. Online Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru> (дата звернення 10.11.2020)

Віктор Литвиненко

старший викладач кафедри теорії та практики іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ПІСНЯ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Учитель, який хоче мати високі результати навчання, повинен знати стилі пізнання своїх учнів, покладати це в основу організації спільної діяльності педагога і школярів на уроці.

У різні епохи формувалися свої погляди на завдання і характер навчання, що визначали навчальний процес, специфічний для кожного суспільства, конкретних умов його життя, тенденції у теорії та практиці навчання. Сьогодні великий інтерес проявляється до збільшення ролі іноземної мови в діяльності учнів середніх навчальних закладів. Тож, застосування на заняттях мультисенсорного методу – це досить ефективний та доцільний засіб у формуванні мовної компетенції та стійкої мотивації школярів до вивчення іноземної мови. Це сприяє розвитку комунікативних здібностей учнів. Крім цього використання мультисенсорного методу в викладанні англійської мови дозволяє відійти від традиційних форм навчання й підвищити індивідуалізацію навчальної діяльності учнів, оптимізувати засвоєння мовних структур та граматичних правил, а також подолати монотонність заняття при формуванні мовленнєвої та комунікативної компетенції учнів при навчанні англійській мові.

Шкільне навчання для дитини – це загалом процес сприйняття та засвоєння запропонованої інформації. В залежності від особливостей сприйняття і перероблення інформації, людей розподілили на чотири категорії: візуали, аудіали, кінестетики, дискети (серед школярів цей вид сприйняття взагалі рідко). Таким чином вчитель просто зобов'язаний при поданні нового матеріалу використовувати всі можливі способи, в тому числі і через музику і пісню. Використання пісенно-музичного матеріалу дозволяє при економії часу уроку вводити нові лексичні чи граматичні одиниці, спираючись відразу на декілька каналів сприйняття одночасно. Музика та пісні у супроводі музики відмінно сприймаються аудіалами, якщо пісня супроводжується рухами (а дитячі пісні практично завжди і танці теж), то вона легко запам'ятовується кінестетиками. Якщо в підручнику чи в класі є картинки до сюжету пісні, то не буде ніяких проблем із запам'ятовуванням цього матеріалу і у візуалів.

Така комплексна подача нової інформації, крім проблеми зняття труднощів сприйняття, одночасно розвиває у дітей ті канали сприйняття, які у них недостатньо розвинені. Спираючись на зорові образи, діти з добре розвиненим візуальним каналом сприйняття розвивають слух, тому що вони весь час чувають музику і звуки іноземної мови, що супроводжують ці зорові образи. Роблячи розминку, танцюючи або граючи в певну гру під музику і в супроводі англійських фраз, кінестетики звикають запам'ятовувати необхідні для гри або пісні слова і пропозиції. Посібників, що містять пісні і римування під музику на різні граматичні та лексичні теми існує зараз досить багато. Повторення і відпрацювання слів і фраз іноземної мови можуть швидко набриднути учням, у той час як співати і читати одні й ті ж вірші та пісні вони готові нескінченно. Використовуючи пісні і музику, ми можемо розширювати обсяг дитячої пам'яті без будь-якого насильства, самим природним для цього віку способом. Що стосується розвитку і тренування довгострокової пам'яті, то психологи давно довели, що людина добре пам'ятає тільки те, що він пережив емоційно. Діти люблять співати, танцювати. Тому будь-яка програна і заспівана ними лексична одиниця пережита ними, вона пройшла через них, пов'язана з особистими емоціями дитини, стала особисто-значущою - вона запам'ятується назавжди.

Музика і спів можуть надати неоціненну допомогу у вивченні іноземної мови:

- пісні, як один із видів мовного спілкування є засобами більш міцного засвоєння і розширення лексичного запасу, оскільки включають нові слова і вирази. Це сприяє розвитку відчуття мови у школярів, знання її стилістичних особливостей;
- у піснях краще засвоюються і активізуються граматичні конструкції. В деяких країнах створені пісні для вивчення найбільш розповсюджених конструкцій;
- пісні сприяють удосконаленню навичок іншомовної вимови, розвитку музичного слуху, артикуляційного апарату. Вивчення і виконання коротких, нескладних пісень з частими повторами допомагають закріпити правильну артикуляцію і вимову звуків, особливості ритму тощо;
- пісні сприяють естетичному вихованню учнів, згуртуванню колективу, повнішому розкриттю творчих здібностей кожного.

- пісні та інші музичні твори стимулюють монологічні та діалогічні висловлювання, сприяють розвитку як підготовленого, так і непередбаченого мовлення.

З вищесказаного можна зробити висновок, що сучасному педагогу важко не загубитися у прийомах і засобах навчання і найбільш важливим завданням для нього є виділення найефективніших, творчо-направлених. І одним з таких прийомів є використання на уроках іноземної мови віршів, рифмовок і пісень: багатофункціональних по своїй суті, і (головне) за допомогою яких можна створити психологічно комфортну атмосферу в класі, що, досягається не завжди, але просто необхідно всім учасникам уроку.

Також цікаво те, що прийоми роботи з віршованими творами на уроках дуже легко поєднуються з іншими прийомами і роблять урок цікавим, легким і незабутнім. Іншими словами: іноді можна внести живий струмінь в хід уроку, створити ефект новизни і "евристичності".

Отже, використовуючи пісенний матеріал у процесі навчання необхідно пам'ятати, що його потрібно вибирати відповідно до віку дітей, етапу навчання, тематики інших навчальних матеріалів і супроводжувати навчальними завданнями. Слід пам'ятати також, що пісня є незамінним засобом для створення гарного психологічного клімату і емоційної атмосфери на уроці, вона знімає втому і підвищує працездатність учнів.

Список використаних джерел

1. Бікмансурова Е.С. Пісня на уроці французької мови. URL: <http://klasnaocinka.com.ua/uk/article/pisnya-na-urotsi-frantsuzkoyi-movi.html> (дата звернення 26.10.2020)

Віта Марчук

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Тетяна Зданюк

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри німецької мови,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ДО ПИТАННЯ РАНЖУВАННЯ ТЕКСТОВОГО МАТЕРІАЛУ

Слід відзначити, що в процесі формування соціокультурної компетентності орієнтація на поліперспективність та жанрову варіативність є лише вихідною позицією. В процесі навчання перед вчителем стоїть завдання забезпечити деяку послідовність формування умінь соціокультурної компетентності, що передбачає ранжування текстів. В основному ранжування може бути здійснено на основі наступних параметрів [1]:

1. жанрова варіативність текстів преси;
2. різний ступінь насиченості тексту інокультурно маркованими елементами;
3. співвідношення експліцитної та імпліцитної інформації.

Розглянемо послідовно можливості врахування даних параметрів при відборі текстів преси з метою формування соціокультурної компетентності.

Жанрова варіативність текстів преси передбачає, що у рамках певної теми підбираються тексти схожої тематики і проблематики різних жанрів, причому враховуються різні точки зору й думки з однієї і тієї же проблеми. Це є важливим чинником, що запобігає одноманітності текстового матеріалу в навчальному процесі.

Так, до прикладу, інформаційні типи тексту (замітка, повідомлення, хроніка, комюніке), що представляють суспільно-політичний дискурс, можна використовувати для формування в учнів знань про різні міжнародні організації та їх функції, форми державного управління, політичних діячів тощо.

Аналітичні типи тексту, представлені жанрами: «стаття», «замітка», «рецензія», «огляд», «нарис», «глоса», можуть бути використані в навчальному процесі для формування умінь не лише виділення в тексті інокультурно маркованих одиниць, а й їх інтерпретації. Аналітичні тексти різних жанрів можуть слугувати основою формування вмінь:

- рефлексії над задумом автора, змістом тексту;
- виявлення подібності та відмінності в культурах;
- усвідомлення відмінності між власною картиною світу і картиною світу інофону;
- усвідомлення достовірності й переконливості інформації;
- формулюванні власного оцінного судження і коментарі до тексту.

Жанрова палітра дискурсу сучасної преси динамічно розвивається, відображаючи культурні та соціальні зміни в суспільстві. Одна подія, відображена в текстах різних жанрів, може набувати різних відтінків. У процесі формування соціокультурної компетентності представляється доцільним відбирати тексти таким чином, щоб вони утворювали інтертекстуальні ланцюжка. Таким чином, учні зможуть отримати найповніше уявлення про певну подію і познайомляться з різними типами текстів. Наведемо приклад інтертекстуального ланцюжка на тему будівництва в Штуттгарті нового вокзалу "Stuttgart 21". Вона складається з трьох текстів різних жанрів. Перший текст - замітка "Hermann kritisiert Bahn" [Frankfurter Allgemeine Zeitung, 24.06.2019], де повідомляється дата результатів стрес-тесту нової будівлі вокзалу в Штутгарті. Другий текст – інтерв'ю глави федеральної землі Баден-Вюртемберг Вінфріда Кречман і голови Deutsche Bahn Рюдигера Грубе "Es gibt kein Zurück mehr" [Der Spiegel, 18.03.2019], де вони діляться своєю думкою про проблеми, пов'язані з будівництвом. Останньою в інтертекстуальному ланцюжку є стаття "Versaute Verhältnisse" [Der Spiegel, 10.06.2019], де розглядається проблема будівництва в Німеччині таких масштабних архітектурних об'єктів, як і вокзал в Штуттгарті та пов'язані з цим економічні та технічні складності.

Наступним параметром для відбору текстів, що сприяють формуванню соціокультурної компетентності є різний *ступінь насиченості тексту інокультурно маркованими елементами*. Для поступового формування соціокультурної компетентності необхідні тексти з різною кількістю інокультурно маркованих елементів. Якщо звернутися до текстів запропонованого вище інтертекстуального ланцюжка, то можна відзначити, що в першому тексті ("Hermann kritisiert Bahn"), де повідомляється дата результатів стрес-тесту нової будівлі вокзалу в Штутгарті, можна виділити наступні слова, що представляють інтерес в соціокультурному плані: Baden-Württemberg, Stuttgart, як топоніми, географічні реалії, які дають уявлення про місце, де відбувається будівництво нового вокзалу. "Stuttgart 21" – проект основного

німецького залізничного оператора (DieBahn). Die grünrote Landesregierung – реалія у політичному житті країни, яка вказує на орган регіональної влади – Landesregierung та політичні партії – Bündnis 90/dieGrünen – grün und SPD (sozialdemokratische Partei Deutschlands) – rot. Знання не тільки перекладу цих слів, але і їх соціокультурного контексту дозволяє учням зрозуміти дискурс даної замітки, читати її з позиції носія мови, що вивчається.

В інтерв'ю "Es gibt kein Zurück mehr" читачі можуть познайомитися с деякими елементами фінансової і політичної сфер Німеччини (Volksabstimmung, Landeshauhalt і ін.), а у статті "Versaute Verhältnisse" інокультурно маркованих елементів представлено більше, так як проблема будівництва в Німеччині нових об'єктів розглядається в більш широкому контексті. Це, перш за все, самі об'єкти, що будуються Flughafen Berlin-Brandenburg, Die Elbphilharmonie, окрім цього в статті з'являються імена провідних німецьких архітекторів Christoph Ingenhoven, Meinhard von Gerkan, Pierrede Meuron. У тексті наводиться більше деталей, пов'язаних безпосередньо з технікою будівництва, наводяться назви відомих німецьких фірм: "Die beiden großen Firmen, die es für die Steuerung von Anlagen dieser Art (Entrauchungsanlage) gibt in Deutschland, Bosch und Siemens, waren nicht in der Lage, diese in einer angemessenen Zeit auch zu erstellen". Цей текст дозволить учням побачити проблему будівництва в Німеччині нових об'єктів в ширшому контексті, зануритися в дискурс. Крім цього вони познайомляться з думками і точками зору трьох архітекторів, що може послужити стимулом до формування власного оцінного судження.

Ще одним параметром для відбору текстів, що сприяють формуванню соціокультурної компетентності може стати *співвідношення експліцитної та імпліцитної інформації в тексті*. Важливими представляються тексти, які по-різному насичені експліцитно вираженими й імпліцитно представленими інокультурно маркованими елементами. На прикладі запропонованого вище інтертекстуального ланцюжка помітно, як вінформаційних типах тексту, де повідомляються переважно факти, переважає експліцитно інокультурна інформація, тоді ж як в аналітичних типах тексту, де присутня авторська позиція, не завжди інокультурно марковані елементи виражені експліцитно. Автентичні тексти преси можуть сприяти формуванню соціокультурної компетентності, оскільки вони володіють високою комунікативною цінністю, частотним і вживаним мовним матеріалом. Даний мовний матеріал має властивість повторюватися, що представляє важливість для навчального

процесу, так як саме повторюваність матеріалу забезпечує найбільш повне і глибоке його розуміння і запам'ятовування.

Список використаних джерел

1. Гусейнова І. А. Критерії відбору текстів для навчання професійно орієнтованого спілкування у мовних вузах. / Пріоритетні напрямки в навчанні іноземної мови. Вісник Моск. держ. лінгвіст. ун-ту; вип. 618. Педагогічні науки. М.: Рема, 2011. 197 с.

Кароліна Олійник

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Юлія Крецька

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри німецької мови

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.

Основною метою навчання іноземних мов є формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності. Комунікативна компетентність є багатокомпонентним явищем і включає в себе мовну, мовленнєву, соціокультурну, навчальну, стратегічну, інформативну та інші компетентності, які у процесі спілкування мають виступати інтегровано. Граматична компетентність є частиною мовної [2, с. 95]. Під іншомовною граматичною компетентністю розуміють «здатність до коректного граматичного оформлення своїх усних і писемних висловлювань і розуміння граматичного оформлення мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок і знань та граматичної усвідомленості» [2, с. 234]. До основних компонентів мовної граматичної компетентності належать граматичні знання, навички, граматична усвідомленість.

Характеризуючи іншомовну граматичну компетентність, вчені виокремлюють різні типи навчальної інформації, які допомагають одержати граматичні знання (правила, зразок мовлення, модель, схема, ілюстративна таблиця, когнітивна метафора); аналізують труднощі формування граматичної компетентності, які мають різні причини, та шляхи їх попередження; цілі, етапи, вправи та завдання формування граматичної компетентності в учнів початкової, основної та старшої школи [2, с. 234-252].

Визначають такі основні етапи формування граматичної компетентності: орієнтовно-підготовчий та етап автоматизації дій учнів з новою граматичною структурою на рівні фрази, понадфразової єдності та і цілого тексту [2, с. 244-247]. Велику увагу в дослідженнях приділяють також використанню інформаційно-комунікативних технологій у навчанні іноземної мови та засобам формування граматичної компетентності, які поділяють на технічні та нетехнічні [2, с. 253]. Розглянемо деякі з них.

До сучасних технологій належить веб-квест (інтернет-проект), який трактують як проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси Інтернету [1, с. 28]. Загалом, використання веб-квесту слід впроваджувати у навчання іноземної мови, в залежності від року навчання та рівня мовної підготовки учнів, починаючи з невеликих завдань під керівництвом вчителя, та поступово переходити до більш складних завдань – індивідуальних та групових проектів. Вважаємо, що дану технологію доцільно використовувати для формування граматичної компетентності у старшій школі, оскільки учні вже достатньо володіють навичками використання інтернет-ресурсів та ознайомлені з проблемними завданнями. Окремі завдання веб-квесту можна використовувати, на нашу думку, для формування граматичної компетентності. Прикладом може бути, зокрема, прослуховування діалогу або перегляд відео, які дають змогу учням ознайомитися не тільки з новим лексичним матеріалом, але й з певними граматичними структурами на орієнтовно-підготовчому етапі формування навички. На завершальному етапі проведення веб-квесту – презентації результатів проектної роботи – можна запропонувати завдання, спрямовані на автоматизацію дій учнів з новою граматичною структурою на рівні фрази, понадфразової єдності та цілого тексту

Серед технічних засобів формування граматичної компетентності вчені-методисти називають, передусім, фонограми (інтерактивні фоновправи), відеофонограми та комп'ютерні вправи [2, с. 254]. Під час виконання інтерактивних фоновправ учні спілкуються з записаним на цифровий звуконосій голосом диктора. Особливістю використання такого засобу є те, що диктору надається певна роль у створенні ситуації мовлення, отже, можна керувати певним чином спілкуванням. Як правило, інтерактивні фоновправи передбачають виконання завдань-інструкцій та складаються з 1) репліки диктора, 2) паузи, під час якої учень виконує завдання та 3) звуковий ключ для перевірки правильності виконання завдання. Такі завдання доцільно використовувати, на нашу думку, на етапі автоматизації дій учнів з новою граматичною структурою на рівні фрази.

Ефективним засобом демонстрації нових граматичних структур вважають відеофонограми, серед них ігрові дитячі автентичні фільми (тут йдеться однак не про автентичні мультфільми, де звук часто спотворений). Фільми мають відповідати віковим особливостям та рівню мовної підготовки учнів. Для молодшої школи рекомендують ігровий фільм *Wizadora*, в основній і старшій

школі на уроці з іноземної мови – перегляд уривку фільму із звуковим супроводом та коментування подій фільму з використанням нових граматичних структур [2, с. 255]. Отже, вважаємо, що такі фільми (відеофонограми) можна використовувати у молодій і середній школі як на орієнтовно-підготовчому етапі, так і на етапі автоматизації дій учнів з новою граматичною структурою на рівні фрази, у старшій школі додається автоматизація дій учнів з граматичною структурою на рівні понадфразової єдності та на рівні тексту.

Комп'ютерні граматичні вправи передбачають однозначну відповідь, учень може скористатися ключем для її перевірки. Такі вправи мають тестовий характер (тести множинного вибору): на вибір граматичної структури за контекстом, видо-часової форми, підстановку, трансформацію тощо. Дослідники рекомендують виконувати тест множинного вибору на основі не окремого речення, а широкого контексту, прослуханого твору, інтерв'ю тощо [2, с. 255]. Такі тести можна використовувати також для перевірки рівня сформованості граматичної компетентності, особливо, коли треба перевірити правильність використання великої кількості граматичних структур на різних рівнях формування граматичної компетентності.

Використання інформаційно-комунікативних технологій у навчанні іноземної мови та технічних засобів формування граматичної компетентності має низку переваг, створює певні можливості для вчителя, про які йшлося вище, та недоліків; до останніх можна віднести, зокрема, зниження рівня спілкування в окремих випадках (наприклад, при використанні фонограм), брак часу та навичок вчителя для підготовки завдань з використанням вказаних технологій та засобів, необхідність значної підготовчої роботи з учнями на уроці тощо. Проте сьогодні, за умов широкого впровадження у практику навчання іноземної мови дистанційного навчання, необхідним вважаємо більш інтенсивне використання на уроках з іноземної мови та розроблення нових інформаційно-комунікативних технологій та технічних засобів навчання.

Список використаних джерел

1. Ленець І. П., Гавриш О. Г. Роль інформаційних технологій на уроках англійської мови в початковій школі. *Збірник наукових праць ДонНАБА*. 2017. № 4, т. 2 (10) с. 26- 29 URL: <https://donnaba.edu.ua/journal/images/2017-10/8.pdf> (дата звернення: 10.11.2020).
2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.; за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.

Яніс Саволайнен

викладач кафедри англійської мови

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

PROS AND CONS OF COLLABORATIVE LEARNING IN SMALL CLASSES

The article runs about the positive sides of changing the quantity of students at classes, and how it can improve the quality of teaching and perceiving information by the students. Different ways and methods of teaching are used in this process. Personalized approach makes it even easier.

Most teachers would agree that teaching a small class comes with many benefits. Teachers can offer one-on-one assistance at times and are more likely to meet the individual needs of their students. Some teachers, however, find it quite challenging to keep their students interested and excited about learning in a small class. Depending on the location you are teaching in, small classes range from about three to seven students. In countries where large classes are the norm, classes of twenty may still be considered small. There are numerous coping strategies and activities that teachers can use to deal with the challenges of timing and student engagement.

Here are some factors which prove the small class to be more useful for the process of teaching:

Comfort: Teachers and students often feel more comfortable when the class size is smaller. Students generally feel more comfortable voicing their questions and opinions.

Students' needs met: Teachers can design customized lessons to meet the needs and interests of all of the class members.

Student centered: Teaching is student centered and often more communicative than is possible in large classes. Students also have more opportunities to speak.

Space: Students have plenty of space to move around in the classroom. Teachers can also arrange excursions (or suggest spontaneous ones) outside of the classroom where students can be exposed to real world English.

Attendance: Class attendance is usually high because students know they will be missed if they are absent. They also feel like they belong to the group.

Tasks Completed: Assignments and homework are more likely to be completed because the teacher is more likely to check.

Preparation time: Less preparation time is required for photocopying. There are generally enough textbooks to go around so photocopying is limited to extra activities.

Detailed Feedback: Teachers have time to provide detailed feedback when marking assignments and tests, so students get a better sense of how they are improving and where they need to work harder. Teachers also have more time to answer questions before, during, and after class.

The teaching approaches used by teachers with smaller classes were the subject of a recent large study using data from the U.S, England, Hong Kong, and Switzerland. In March 2008, the researchers reported that many teachers do not modify their teaching methods when teaching smaller classes but rather continue using the same approach as they used with larger classes. Thus, only some teachers are taking advantage of what is perceived to be one of the major benefits of smaller classes. Irrespective of the teaching methods, however, students in the study continued to perform better in the smaller classes. Thus, students may benefit from smaller classes no matter what teaching methods are used by the teachers. Like the earlier studies, the study also found that children in smaller classes were better behaved and concentrated longer than other students. The students in smaller classes also have more direct interactions with the teacher and work more in groups that alone.

Class size reduction programs are popular with teachers because they are believed to improve academic performance, curtail behavior problems, and accommodate more flexibility in teaching methods. Some experts contend, however, that other types of reforms are more beneficial and cost effective than class size reduction. It is difficult to make a policy decision based on the numerous studies, because they reach conflicting results. Regardless of the conclusions of the researchers, however, it is likely that educators will continue to support smaller class sizes.

Using collaborative learning methodology does not in any way imply a rejection of the traditional approach. All researchers of the problem of group learning come to the conclusion that this type of activity brings positive results only in combination with traditional methods. In addition, it is necessary to remember and explain to students that group work is not just the way to entertain during class time, but educational activity that contributes to increasing the level of knowledge and develops teamwork skills, which will certainly be useful in future professional

activities. It should be recognized that students tend to actively support the ideas of group learning.

References

1. Бэндлер Ричард, Гриндер Джон. «Трансформейшн», издательство: СПб.: Ювента, 1994. С. 34-39.
2. Крюкова О. П. «Strategy Inventory for Language Learning». 1998. С. 115-116.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие; под ред. Е.С. Полат. М. : Изд-ий центр Академия, 1999.
4. Johnson D.W. Active learning: Cooperation in the college classroom. Edina, MN: Interaction Book Company, 1998.

Антоніна Уманець

кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

INDIVIDUAL AND INDEPENDENT WORK OF ESP STUDENTS

The efficiency of individual and independent work of ESP students is closely related to continuous, daily work, and strictly confirms consequences of acquiring foreign language skills. Hence, we develop habits of students orientation in different information resources, psychological adaptation to esteeming functional potentials of both a separate source and overall scope of sources, ability and capacity of students to carry out and use information resources in self-control and self-esteem of success and results of individual and independent work.

Furthermore, another challenge which is no less important to individual and independent work of ESP students is their self-differentiation, i.e. students participation in structuring different kinds of work. Consequently, we develop habits of using information resources in students self-control and self-esteem, prioritized tasks and follow-up search, abilities of planning, self-analysis of students success in individual and independent work.

Independent work of ESP students should be based on fulfilling partial research, academic, and research and development (R&D) work specifically:

- further study of issues elaborated for independent work which improves encoding of information;
- advance work on the issues identified in different ESP texts fragments;
- drawing up the results of Internet search systems;
- adequately developed system of case-methods and techniques;
- consideration and working on group projects;
- development of R&D work.

The individual work is aimed at reinforcement of knowledge, skills of ESP learning, embedding of knowledge in participating in R&D, providing back-up support to students both with high and low language competence.

Tuition hours for students with a high level of foreign languages knowledge who endeavour to acquire more in-depth knowledge provides additional study of major and minor issues, working out supplementary literature and authentic sources in speciality, classroom projecting, elaboration of IT technologies, solving non-standard assignments, R&D work. This work effectively addresses the problems of students

individual involvement in learning ESP and implementation of their creative aptitudes.

Thus, the basic aim in organizing independent and individual work of ESP students is developing habits of processing data, either textual or audio-visual, Internet resources [1-4]. Considering professional content of core specialities, independent and individual work is carried out in some directions: 1) work at professionally-oriented texts; 2) studying professionally-oriented topics for developing oral speech habits; 3) learning and practicing basic word-stock of ESP terms and phrases; 4) using modern information technologies and computer-based educational programs for lexis and grammar practice; 5) bilingual translation of ESP text fragments; 6) research and development work of participants of educational process (students scientific papers, participation in scientific societies, conferences, competitions).

Список використаних джерел

1. Іваніча О. В. Керування самостійною роботою студентів немовних факультетів під час викладання англійської мови. *Теорія і методика професійної освіти*. 2019. Вип. 17, т. 1. С. 69-72.
2. Сідун М. М. Самостійна робота студентів з вивчення іноземної мови. *Науковий вісник Мукачівського державного ун-ту*. 2017. Вип. 1(5). С. 81-83.
3. Супрун О. Використання інтерактивних методів навчання в процесі викладання іноземної мови студентам немовних спеціальностей. *Науковий вісник Мелітопольського держ. пед. ун-ту. Серія : Педагогіка* 1(22). 2019. С. 162-169.
4. Demaizère F., Foucher A. Individualisation et initiative de' l'apprenant. *Etudes de linguistique appliquee*. 2006. № 110. P. 227-236.

Анастасія Целушкова

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Юлія Крецька

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри німецької мови

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ХАРАКТЕРИСТИКА ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ ЯК ВИДУ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Основна мета навчання іноземних мов – «...формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності, що означає оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування, розвиток умінь використовувати ІМ як інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу» [2, с. 24]. Ця мета передбачає, що учні досягають такого рівня іншомовної комунікативної компетентності, який дозволив би їм спілкуватися в усній (говоріння, аудіювання) і письмовій (читання, письмо) формах у межах певних комунікативних сфер, тематики, вивченого мовного й мовленнєвого матеріалу.

Отже, під іншомовною комунікативною компетентністю розуміють здатність успішно вирішувати завдання взаєморозуміння та здійснювати взаємодію з носіями мови, яка вивчається [2, с. 24].

У сучасній методиці навчання іноземних мов іншомовну комунікативну компетентність розглядають як єдність декількох складових, тобто компетентностей: мовленнєвих, лінгвосоціокультурної, мовних і навчально-стратегічної. У свою чергу, іншомовну мовленнєву компетентність трактують як здатність до здійснення таких видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письма та перекладу в важливих для певного віку сферах та ситуаціях спілкування [2, с. 91].

В узагальненому вигляді мовленнєві компетентності зумовлюють здатність реалізувати комунікацію у письмовій формі в життєво важливих для певного віку сферах і ситуаціях спілкування.

Щодо письма, то у різних сферах це поняття тлумачать по-різному. Так, з лінгвістичної точки зору письмо – це «додатковий до звукового мовлення засіб спілкування за допомогою графічних знаків, що дозволяють фіксувати інформацію для передачі її на відстань для зберігання у просторі та часі» (Ахманова О. С.) [2, с. 390]. У методиці викладання письмо розуміють не лише як знакову систему фіксації мови, що дозволяє передавати інформацію у просторі та закріплювати її у часі, але й «продуктивний вид мовленнєвої діяльності, який забезпечує висловлення думки у графічній формі» (Азимов А. Г., Щукин А. Н.) [2, с.390].

З точки зору психології та лінгвістики писемне мовлення – це другий етап механізму письма, для реалізації якого необхідно оволодіти певними мовленнєвими умінями [1, с. 22-23].

Компетентність у письмі означає, що мовець уміє планувати, реалізувати та коригувати власну комунікативну поведінку під час породження іншомовного мовлення у різних типах висловлювань відповідно до контексту, мовленнєвого завдання й комунікативного наміру тощо. Вона ґрунтується на складній і динамічній взаємодії відповідних умінь, навичок, знань і комунікативних здібностей. До умінь письма, зокрема, належать такі:

- уміння будувати речення і тексти;
- уміння забезпечувати зв'язність, завершеність й адресованість текстів, що пишуться;
- уміння композиційно правильно будувати текст певного жанру і типу та ін. [2, с.390].

Щодо мовленнєвих навичок письма, то тут слід розрізняти так звані технічні (графічні й орфографічні) та мовленнєві навички письма (лексичні, граматичні та навички розуміння й вживання засобів міжфразового зв'язку) [2, с.391].

Учені вважають, що писемне мовлення є найскладнішим видом мовленнєвої діяльності, до якої залучаються всі мовленнєві аналізатори: акустичний, руховий, зоровий, рукомоторний.

Потрібно підкреслити, що писемне мовлення розглядалося раніше частіше, як засіб запам'ятовування, тренування мовного матеріалу, навчання.

Потрібно підкреслити, що писемне мовлення розглядалось частіше, як засіб запам'ятовування, тренування мовного матеріалу, навчання. Проте у сучасній методиці поступово розвивається нове бачення писемного мовлення. Науковці визначають писемне мовлення як процес, інтерактивний за своєю природою, оскільки він включає символічну взаємодію між тим, хто пише, текстом та читачем [1, с. 19]. Отже, через писемне мовлення можна інформувати або переконувати адресата, виражати власні почуття, вирішувати проблемні питання.

З огляду на зазначене, писемне мовлення передбачає успішну передачу ідей від відправника через текст. Такий обмін інформацією стає важливим засобом мотивації розвитку інтерактивних вмінь писемного мовлення.

Список використаних джерел

1. Книга вчителя іноземної мови: Довідково-методичне видання / Упоряд. О. Я. Коваленко, Г. П. Кудіна. Вид. 2-ге, доповн. Харків: ТОРСИНГ ПЛЮС, 2006. 412 с.
2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.; за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2013. 590 с.

Богдана Шимкова

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Тетяна Боднарчук

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри німецької мови,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ВПРАВИ ДЛЯ РОЗВИТКУ МЕТАКОГНІТИВНИХ СТРАТЕГІЙ ПЛАНУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

У час стрімкого розвитку всіх сфер людського життя, надзвичайно важливим стає не тільки швидке сприйняття інформації, але й її якісна обробка. У навчальній діяльності це відбувається завдяки реалізації стратегій навчання. Сучасна методика пропонує різні групи стратегій для покращення ефективності навчання учнів, одними з яких є метакогнітивні стратегії планування, оцінювання та моніторингу навчальної діяльності. Для кращого розуміння необхідності таких стратегій, пропонуємо розглянути їх детальніше.

Метакогнітивні стратегії – це стратегії, які концентрують увагу учня саме на навчанні, обдумуванні процесу та плануванні своєї діяльності (підготовка місця і засобів навчання, визначення конкретних завдань та часу їх виконання). До основних метакогнітивних стратегій відносять організаційну, стратегії самоврядування, функціонального планування, самоконтролю, самооцінки, концентрації уваги та вибіркової уваги [1, с.446].

Метакогнізація розумової діяльності учнів вимагає стратегій планування: визначення проблеми, індивідуального режиму роботи, планування шляхів вирішення поставлених задач. У зв'язку з цим значно зростає необхідність розвитку вмінь оцінювання свого прогресу, самоконтролю і самооцінки. Об'єктом самоконтролю і самооцінки виступає рівень ефективності власної навчальної діяльності. Однією з реалізацій зазначених стратегій є ведення учнівського щоденника, де учень може фіксувати результати засвоєння навчального матеріалу. Наведемо приклади вправ для застосування метакогнітивних стратегій [2]. Спочатку пропонуємо учням ознайомитися з анкетною «Наскільки ефективно я вивчаю іноземну мову?»

Фрагмент анкети: Пройдіть опитування. Ви можете дати більше однієї відповіді на запитання (так або ні, не знаю, не впевнений, інколи). Намагайтесь бути максимально чесними.

1. Чи є у тебе конкретна ціль для вивчення іноземної мови?

2. Чи знаєш ти на якому рівні володієш мовою?
3. Коли ти розпочинаєш нову тему чи працюєш над нею додатково в позаурочний час?

4. Під час вивчення мови, ти часто стикаєшся з труднощами?

Такого типу анкетування має на меті визначити когнітивний стиль учнів та розвинути їх вміння використання метакогнітивної стратегії аналізу власної навчальної діяльності. Для підсвідомого стимулювання до навчання ефективним є застосування «**Learner's diary**», який виступає своєрідним рефлексивним документом, який заповнюється кожного тижня, або під час вивчення певної теми. Він відображатиме те, що засвоїв учень у певний проміжок часу, а над чим потрібно ще працювати. Таким чином, будується зв'язок, який надає інформацію школярам про те, наскільки швидко вони рухаються до поставленої мети. Оцінка своєї діяльності буде сприяти розвитку рефлексії, щодо навчальної діяльності, її плануванню, оцінюванню та моніторингу. Наведемо приклади вправ для застосування метакогнітивних стратегій.

Вправа 1 (рецептивна). Метою вправи є знайомство учнів із використанням стратегій оцінювання, моніторингу і планування навчання. **Інструкція:** Чи знаєте ви як краще досягнути успіху у вивченні іноземної мови? Як ви оцінюєте свій прогрес? Проведіть обговорення питання «*Самооцінка – важливий елемент успішного навчання*» разом з однокласниками.

Заповніть таблицю у своєму «Щоденнику вивчення мов», яка містить такі запитання: «*Яку стратегію я обираю?*», «*Які мої завдання, цілі*», «*Що і в якій послідовності мені необхідно робити*», «*Які труднощі виникають у процесі вирішення завдань*» тощо. Таке завдання дасть учням усвідомлення самої навчальної діяльності, тобто, що необхідно не тільки виконувати завдання, але й розуміти, які дії виконуються, що було ефективним, а що лише заважало на шляху до мети. Тільки так можна збільшити шанс того, що учень засвоїть стратегії, та буде і надалі використовувати її. Якщо використана стратегія не принесла бажаного успіху, потрібно проаналізувати причини і внести корективи. Процес заповнення учнівського щоденника стимулює до повторення вивченого матеріалу, та на основі аналізу допомагає скласти план на наступні заняття. Успіх таких стратегій буде залежати від того, наскільки учень здатний запам'ятовувати, помічати нову інформацію та інтерпретувати її. Тому оцінка та планування своїх знань, отримання зворотного зв'язку формуватиме учнівський самоконтроль, який є важливим у процесі навчання [3].

За допомогою різноманітних вправ можна обговорити шляхи досягнення успіху у навчанні з метою актуалізації використання стратегій аналізу, оцінювання і планування власної діяльності, розвивати вміння використовувати стратегії планування, самостійно користуватися ними у власній діяльності. Як приклад наведемо декілька зразків-вправ:

Вправа 1 (репродуктивна). **Інструкція:** Уявіть, що ви абітурієнт. Підготуйте до наступного заняття план на наступний місяць, який, на вашу думку, буде найефективнішим. **Інструкція 2** (наступний урок): Давайте порівняємо ваші ідеї. Чи є у вашому плані час на вивчення іноземної мови? Що вам потрібно для того, аби досягти успіху?

Вправа 2 (продуктивна). **Інструкція:** Отже, минув місяць. Давайте перевіримо ваш план. Яких цілей ви досягнули? Що саме ви могли б порадити своїм однокласникам?

Необхідно зазначити, що ефективність стратегій залежить від чіткості та якості інструкцій вчителя. Правильно підібрані слова вчителя допоможуть зрозуміти учневі необхідність та користь тієї чи іншої стратегії [3].

Отже, як ми вже зазначали, метакогнітивні стратегії планування та моніторингу власної навчальної діяльності мають на меті обговорення шляхів успішного навчання та базуються на порадах вчителя-наставника. Виконання вправ, заповнення таблиць «Я вмію», «Я можу», «Я навчився», ведення власного щоденника успішності, призведуть до покращення навчальної діяльності учнів. Саме завдяки таким навчальним стратегіям учні вчатьсЯ вчитися та розвивають свої навички.

Список використаних джерел

1. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г.Є. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Білоножко Н. Є. Стратегія як одна з основних категорій методики навчання іноземних мов. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету (Серія "Педагогіка та психологія")*. Київ: Вид. центр КНЛУ. 2004. Вип. 7. С. 27-35.
3. Білоножко Н. Є. Експериментальна перевірка ефективності методики формування стратегічної компетенції старшокласників у процесі оволодіння англійською мовою лексико-граматичним матеріалом. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання* : збірник наукових праць. КНЛУ, НМАУ, 2006. Вип. 31. С. 24-29.

Олена Шмирко

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

KREATIVES SCHREIBEN IM DEUTSCHUNTERRICHT

Obwohl die Formen des kreativen Schreibens bis in die Antike zurückreichen und seit Jahrzehnten ein eigenständiger Studiengang („Kreatives Schreiben“) an Universitäten sind, akzeptieren einige Lehrkräfte dies immer noch mit Vorbehalt. Um dies zu veranschaulichen, zitieren I. Mummert und G. Pommerin die Aussagen von Lehrkräften, in denen sie argumentieren, dass es keine objektiven Verfahren zur Bewertung von Kreativität und Originalität gibt und dass der Notendruck und Zeitmangel so groß sind, dass sie sich kreatives Schreiben nicht leisten können [6, S. 3].

Es sei bemerkt, dass in der Fachliteratur zahlreiche Methodische Hinweise zum Studiengang „Kreatives Schreiben“ herausgearbeitet wurden (I. Böttcher, J. Fritzsche, G. Herholz, U. Liebna, B. Mosler, I. Mummert, G. Pommerin, L. von Werder u.a.m.).

Die Wissenschaftler geben praktische Empfehlungen zu verschiedenen Themen im Rahmen des „Kreativen Schreibens“ und deren Gestaltung beim Unterricht [2; 3; 4; 5; 6; 7]. Es sei darauf eingegangen, welche Methoden zur Entwicklung des kreativen Schreibens beitragen:

Schreiben nach Vorgaben (Regeln, Mustern usw.), wo Studierende nicht nur auf eigene Assoziationen, Wahrnehmungen oder Erfahrungen angewiesen werden. Sie können aber eigene Gestaltungsmöglichkeiten frei entfalten. Im Idealfall können sie sogar eigene Regeln oder Muster erfinden (z. B. Schneeballgedicht, Elfchen usw.).

Zu- Nachschreiben von literarischen Texten, indem ein literarischer Text als Anregung zum kreativen Selberschreiben gearbeitet wird (z. B. sukzessives Ergänzen von Satzanfängen, Lückentexte, Text zu Ende schreiben, Textreduktion usw.). Da der Anfang immer das größte Hindernis beim kreativen Schreiben ist, kann man den Anfang einfach „stehlen“: den Anfang beliebiges Textes nehmen und etwas Eigenes daraus machen. Nachdem der Text fertig ist, kann man den Anfang einfach ändern. Man kann auch eine aktuelle Werbung wählen und sie umschreiben: die Überschrift, die Botschaft und die Wortwahl ändern. Eine weitere Übung – ein berühmtes Zitat zu nehmen und es umschreiben (z. B. Albert Einstein: „Gott würfelt nicht“; Mark Twain: „Gib jedem Tag die Chance, der schönste deines Lebens zu werden“;

Benjamin Franklin: „Zeit ist Geld“). Man lernt auf solche Weise abgedroschenen Phrasen neues Leben einzuhauchen.

Schreibspiele (z. B. Wörter finden: Wörterkiste / Wörterkoffer / Wörtersack / Klopfwörter) fordern die gemeinsame weitere Arbeit am Text oder sogar das gemeinsame Verfassen eines Textes. Sie fördern Kreativität und erleichtern den Studierenden den Einstieg in das kreative Schreiben. Eine gute Übung, um kreatives Schreiben zu üben, ist es, einen Film / einen Tag u.a.m. mit drei Worten zusammen zu fassen.

Kreatives Schreiben zu Stimuli, die als Reizmittel oder Anregung fungieren. Sie können sowohl von innen als auch von außen wirken, spontane Assoziationen und Phantasie provozieren oder das sprachliche, kreative Umsetzen anregen (z. B. Bild, Farbe, Gedicht, Musik, Tanz, Zahlen / mathematische Begriffe u.a.m. als Stimuli). Auch sich aufregen, sich empören (die Sau rauslassen) kann als Stimulus wirken. Im sauren Zustand schreibt man ehrlicher. In diesem Zustand wird sich sogar Wortwahl verändern, das Schreiben wird leichter, authentischer fallen.

Akrostichon (ein Gedicht, bei dem die Buchstaben eines Wortes senkrecht untereinander geschrieben werden) als assoziatives Verfahren, das einen Leitfaden oder ein Thema vorgibt und dazu führt, dass Erinnerungen, Vorstellungen, Gedanken, Bilder, Gerüche schreibend individuelle, personelle Gestalt annehmen [1, S. 22–25].

Um kreativ zu schreiben, muss man den Regeln folgen, keine Gefühle zu beschreiben, sondern das, was passiert. Und die Gefühle ergeben sich daraus. So, z. B., nicht schreiben, dass jemand „beleidigt wegging“. Es wäre besser zu sagen, dass er „seine Sachen nahm und wegging ohne ein Wort zu sagen.“ Es klingt bestimmt lebensnaher. Dann kann und sollte man sich vorstellen, dass er beleidigt war. Um dies zu lernen, kann man folgende Übungen machen: erzählte Zustände mit der Aktionsbeschreibung zu ersetzen (jemand war glücklich, jemand war müde, jemand war wütend usw.).

Es sei betont, wie mannigfaltig die Arten des kreativen Schreibens sein können. Es scheint also begründet zu sein, die sich auf Theorie und Praxis stützenden Überlegungen anzustellen, wie man Studiengang „Kreatives Schreiben“ an Universitäten erfolgreich integrieren kann. Dies zieht die Notwendigkeit nach sich, ein Modell für den Einsatz kreativen Schreibens nicht nur als separates Studiengang, sondern auch überhaupt im Fremdsprachenunterricht herauszuarbeiten. Es sei bemerkt, dass bei der Planung, Durchführung und Evaluation kreatives Schreibens mannigfache Aspekte (z. B. Themenwahl, Arbeitsformen als auch Bedürfnisse, Möglichkeiten und Erwartungen der Zielgruppe) in Erwägung gezogen werden müssen,

damit das kreative Schreiben eine interessante Gelegenheit zum Fremdsprachenlernen wird.

Literaturverzeichnis

1. Böttcher I. Kreatives Schreiben in den Fächern. *Kreatives Schreiben*. Berlin. 2008. S. 21–32.

2. Fritzsche J. Schreibwerkstatt. Geschichten und Gedichte: Schreibaufgaben, -übungen, -spiele. Stuttgart: Klett. 2010. 118 S.

3. Liebnaу U. EigenSinn: kreatives Schreiben – Anregungen und Methoden. Frankfurt am Main: Diesterweg Moritz. 1995. 140 S.

4. Mosler B., Herholz G. Die Musenkusmischmaschine: 128 Schreibspiele für Schulen und Schreibwerkstätten. Essen: NDS, Neue Deutsche Schule, 2003. 178 S.

5. Mummert I. Pommerin G. Über die allmähliche Verfertigung von Texten (I). *DaF* 1999. № 4. S. 198–204.

6. Mummert I. Pommerin G. Über die allmähliche Verfertigung von Texten (II). *DaF* 2000. № 1. S. 3–9.

7. Pommerin G. Kreatives Schreiben im Bereich Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches*. München. 1995. S. 665–683.

СЕКЦІЯ 4

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА.

Ірина Голубішко

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри германських мов і зарубіжної літератури
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ТРАГЕДІЯ Й.В. ГЕТЕ «ФАУСТ» В АСПЕКТІ МІЖВИДОВОЇ КОМПАРАТИВІСТИКИ

О. Анікст, оцінюючи місце трагедії Гете «Фауст» у літературі XVIII століття – за доби Просвітництва – справедливо зауважував, що це «один з тих видатних художніх творів, які, даючи найвищу естетичну насолоду, одночасно відкривають багато важливого у житті» [1, с. 3]. В нашому дослідженні ми розглядаємо перспективи аналізу літературного твору в контексті міжвидових зв'язків, або міжвидової компаративістики. Це питання в літературознавстві знайшло широке висвітлення у працях багатьох вчених (В. Альфонсова, Н. Бочкарьової, Д. Наливайка, В. Силантьєвої, М. Шмеллінга та ін.). Компаративістика в сучасному літературознавстві трактується значно ширше, ніж у момент зародження. Її аспект – вивчення взаємодії літератури з іншими видами мистецтва (література, живопис, музика, архітектура, мистецтво кіно і театру тощо) – один з найменш розроблених.

Трагедія Гете «Фауст» справила величезне враження на багатьох митців – музикантів (Ш. Гуно, Г. Берліоз, Р. Вагнер, Ф. Ліст, С. Рахманінов та ін.), художників (Е. Делакруа, Г. Кларк, В. Коллер, Л. Альма-Тодема, О. Лізен-Майер, М. Врубель, Сальвадор Далі та ін.), кіномитців («Фауст», реж. Ф.В. Мурнау; «Доктор Фауст», реж. Р. Бартон, Н. Коїлл; «Фауст», реж. Б. Небієрідзе; «Урок Фауста», анімація, реж. Я. Шванкмайер»; «Фауст», реж. О. Сакуров; «Доктор Фауст», реж. М. Данстер та ін.). Отже, розглянемо можливість використання під час аналізу трагедії творів живопису, з'ясуємо, як за допомогою ілюстрацій краще осягнути змістове багатство твору. Майстерність Гете полягає, крім іншого, у використанні візуальних можливостей слова. Наведемо декілька прикладів втілення гетівського слова у пластичному мистецтві, живописних творах, які ілюструють історію кохання Фауста і Маргарити (Гретхен).

Недосвідчена юна дівчина, Маргарита закохується у Фауста, хоча цілком розуміє, що не пара йому: говорить про друзів розумних, яких в незнайомця безліч – «сила, // Мені до них – як до зірок» [3, с. 116]. Або після першого побачення розмірковує:

Мій Боже, що за чоловік!
Він думав, думав цілий вік,
А я ж – дурнісіньке дівча,
Лиш слухаю, як він навча.
О Гретхен, Гретхен, бідна ти,
І що він міг в тобі знайти? [3, с. 121]

Під час першого побачення були і стискання рук, і обійми, і поцілунки, пролунало і слово «любить». На картині Августа фон Крелінга вражає майстерність, з якою художник відобразив почуття героїв: Маргарита сором'язливо дозволяє цілувати себе і відповідає на цей поцілунок, закривши очі і повністю довіряючи коханому; Фауст впевнений у собі, його обійми міцні і нестримні. Але за дверима стоїть Мефістофель, який і зупинить цю зустріч.

Це ж побачення малює сучасник Гете, художник-романтик Ежен Делакруа («Фауст, що спокушає Маргариту»). В літку 1825 року в Лондоні Е. Делакруа був присутній на оперній виставі за мотивами «Фауста» Гете, яка дуже вразила художника. У 1827–28 роках він створює серію з 18 літографій до перекладу трагедії. Крім того, пише картину «Фауст і Мефістофель» («Доктор Фауст у себе в кабінеті»), на якій зображає момент, коли перед Фаустом з'являється спокусник. Гете схвально оцінив ілюстроване Делакруа видання в літературно-художній газеті, яку сам і редагував, і у листах до Еккермана. Слід зауважити, що Гете дуже критично ставився до ілюстрування його твору і навіть побоювався, що «Фауст» буде видаватися без малюнків. Повертаючись до літографії Делакруа, на якій зображено Фауста і Маргариту, підкреслимо, що це не побачення у садочку, а прогулянка містом, можливо, це взагалі сцена, коли Фауст пропонує дівчині проводити її додому. Але Мефістофель знову поруч.

Цікавою ілюстрацією сцени побачення (перед нами майже портрети героїв) є картина ірландського художника Гаррі Кларка (1889–1931). Фауст і Маргарита прогулюються. Вони вдягнені в розкішний одяг у стилі середньовічної моди. Закохані спокійно розмовляють, вони стримані, а їхні пристрасні почуття приховані. Маргарита дуже спокійна, навіть дещо відсторонена, і їй нічого не загрожує. Запорукою цього є меч на поясі Фауста, що символізує його рицарське ставлення до Маргарити.

Г. Кларк є автором малюнків, які ілюструють майже всього «Фауста», і ці малюнки зовсім не схожі на картину, про яку йшлося. Цікавим є видання трагедії, підготоване за принципом серії «Велика ілюстрована бібліотека класики» (Москва: Белый город, 2006 [2]). Це повний текст трагедії Гете «Фауст» у перекладі Холодковського за виданням Деврієва (Петроград, 1914 рік). У даній книзі представлені практично всі художники, котрі коли-небудь ілюстрували трагедію Гете. Використані в ній і роботи Кларка, які ілюстрували видання «Фауста», наклад якого було надруковано у видавництві «Grosset&Dunlap» Нью-Йорк. ХХ ст. В цьому виданні використані однокольорові – чорні – малюнки у стилі ірландського Arts and Crafts Movement і нагадували малюнки Бердслея.

Широко представлені в енциклопедичному виданні й роботи німецького художника Моріца Ріцша. Щоби уявити стиль малюнків цього майстра, пропонуємо ознайомитися із замальовкою «Це слово квітки Хай буде словом Бога». Отже, це теж ілюстрація до сцени побачення Фауста і Маргарити: відображений момент, коли дівчина обриває пелюстки квітки, передрікаючи свою долю. Герої змальовані у досить відвертій манері, їхні фігури занадто розкуті, навіть неприкрито сексуальні. Художник зображає їх саме так, вочевидь передбачаючи, чим скінчаться їхні таємні побачення в майбутньому. Цікаве спостереження щодо манери цього художника провела О. Дашевська. Вона пише: «Важливо підкреслити творчі інтуїції М. Ретча (авторка використовує саме таку транскрипцію прізвища художника. – І. Г.). Хоча Ретч про другу частину «Фауста» спочатку нічого знати не міг, він чітко розпізнав ідеал Гете і зобразив Гретхен не тільки доброю і ніжною дівчиною з маленького містечка, але й об'єднав її красу з красою Єлени. Це відбилося не тільки у профілі обличчя і зачісці, але й, наприклад, у складках одягу. Це злиття «романтичного» і «класичного» відповідало духу твору і намірам Гете. Лінії у малюнках Ретча навіть у дрібних деталях дуже точні. Він переводить поезію у суцільну гармонію ясності і прозорості чистого контуру. <...> фактичні характеристики людей, уміння заповнити простір не тільки людьми, але й збагатити їх «духовною силою» – все дозволило Ретчу посісти своє місце в історії мистецтва» [4, с. 49–50].

Розглянуті приклади доводять, що візуалізація тексту дає можливість говорити про багатофокусне бачення – поєднання літературного тексту і живописного варіанта, а це, безумовно, покращує сприйняття першоджерела. Отже, використання значного корпусу живописних ілюстрацій у процесі

аналізу трагедії «Фауст» має на меті сприяння більш глибокому проникненню у зміст твору і розумінню емоційного стану героїв.

Список використаних джерел

1. Аникст А.А. «Фауст» Гете: Литературный комментарий. Москва : Просвещение, 1979. 240 с.
2. Гете Иоганн Вольфганг. Фауст (перевод Н.А. Холодковского). Иллюстрированное энциклопедическое издание. Под ред. В.П. Бутромеева и др. Москва : Белый город, 2006. 672 с. : ил.
3. Гете Й.В. Фауст: трагедія (пер. з нім. М. Лукаша; передмова і примітки Б. Шалагінова). Харків : Фоліо, 2013. 400 с.
4. Дашевская О. А. Библиотека Строгановых как выражение литературного самосознания немецких писателей конца XVIII – первой половины XIX в. *Культурология и искусствоведение: Вестник Томского государственного университета.* № 3. 2012. С. 44–54.

Тетяна Джурбій

кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри історії української літератури та компаративістики Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

РЕЦЕПТИВНА ЕСТЕТИКА ЯК ПРОБЛЕМА СУЧАСНОГО ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА

Починаючи з другої половини минулого століття, художні твори все частіше інтерпретуються крізь призму комунікативної моделі та їх репрезентативної функції. Популярності набирає так звана «рецептивна теорія», що трансформується в рецептивну естетику.

Рецептивна естетика – напрям у літературознавстві, що зосереджується на проблемі сприймання художніх творів (психічному та емоційному), їх впливу на публіку [2].

У літературній теорії рецептивної естетики основна увага приділяється читачеві – як тому, хто формує зміст тексту і тому є визначальним для інтерпретації літератури. Це, свого роду, опозиція до біографізму, в якому зміст тексту передусім виводився з біографії автора, фокус в естетиці сприймання переноситься на реципієнта.

Дана проблема в сучасності ґрунтується на двох дискусійних теоріях (які, водночас, є взаємозалежними) – Ганса Роберта Яуса та Волфганга Ізера.

За твердженням Ізера, «текст оживає лише тоді, коли його читають» [3, с.6]. Тобто метою вчених було поставити читача в центр теорії і, таким чином, розширити діалогічне коло тексту та автора. При цьому Яус у своїй теорії в першу чергу орієнтується на історію літератури, Ізер зосереджується на самому акті читання.

На відміну від теорії структуралізму, в якій літературний сенс уже закріплений у тексті і загальновідомий на всі часи, і Яус, і Ізер переносять свою увагу від тексту до читача і, таким чином, представляють своєю теорією заміну методу, властивого твору. Як випливає з самого поняття рецептивна естетика, в обох теоретичних підходах розуміння значення літературного твору можливе лише через рецепцію літератури читачем.

Акцент робиться на суб'єктивних умовах розуміння тексту. Тільки таким чином можна старі тексти знову і знову трактувати по-різному в подальшому контексті, і можна знайти відповіді на питання, які можуть навіть не виникати в контексті створення літературного твору. Текст повинен давати можливість для

оновлення, оскільки різні читачі в різний час його завжди розуміли дещо по-різному, хоча й при оновленні тексту переважає загальне враження.

Та комунікативна взаємодія між текстом і читачем працює лише в тому випадку, якщо вона надається певними контрольними комплексами в тексті, наприклад, коментарем оповідача. Такі елементи управління в тексті заважають читачеві арбітрувати тлумачення, зменшуючи при цьому суб'єктивність сприймання.

Ізер вимірює естетику літературного твору тим, чи змінюються раніше прийняті норми та очікування читача в процесі сприймання. Те, що читач уже прочитав, породжує сподівання на те, що має відбутися в літературному творі. Тому минулий сенс тексту пов'язаний з очікуваннями щодо майбутніх одиниць значення на кожному етапі сприйняття. У теоретичному підході Ізера перш за все головним є те, що читач є не справжнім читачем, а особливою структурою тексту, в якій читач уже присутній. Для нього естетика вимірюється тим, чи моделюються текстом такі схеми, як соціальні норми. Тільки тоді, коли читач відчуває певне розширення кругозору за допомогою тексту, це може вважатися естетичним для Ізера. Тут виникає проблема в тому, що Ізер моделює певні ситуації, які справжній читач може взагалі і не відчувати. Однак, оскільки читач, як неявний читач, вже передбачений у структурах тексту, тут розглядаються спеціальні соціальні норми і кваліфікуються як норми, що застосовуються до читача. Однак, якщо читач не ототожнює себе з цими нормами, не може бути розширення кругозору читача за задумом автора. Отже, критерій, за допомогою якого Ізер вимірює естетику літератури, сильно залежить від окремого читача, його переживань, очікувань та установок, хоча естетика літературного твору повинна прикріплюватися не до читача, а до самого твору.

Однак для Яуса основна увага приділяється історичному аспекту літератури, оскільки для нього в текстах немає вічних, позачасових істин [4]. Читач бере на себе роль історика, горизонт якого постійно змінюється в процесі розуміння.

Цей горизонт виникає із сподівань читача на художній текст. Такі очікування, в свою чергу, породжуються сигналами з тексту, такими як жанр, а також попереднім досвідом читання. Ці очікування можуть бути підтвержені або заперечені текстом. Для Яуса літературна цінність твору вимірюється саме різницею між нашими власними очікуваннями та досвідом, який ми отримуємо через текст. Він також називає цю різницю "естетичною дистанцією". Чим

більша ця естетична відстань, тим вище Яус оцінює свою естетичну цінність [4].

У сучасних студіях стоїть питання про те, як працює текст, що робить його захоплюючим, що надає йому шарму, який вплив має на читача, стоїть у центрі, як і в іманентних інтерпретаціях тексту, але тепер набагато чіткіше.

Список використаних джерел

1. Еко Умберто. Роль читача. Дослідження з семіотики текстів. Львів: Літопис, 2004. 383 с.
2. Ференц Н.С. Основи літературознавства. Підручник. Київ: Знання, 2011. 431 с.
3. Iser Wolfgang Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa. Konstanz 1970.
4. Jauß Hans Robert Literaturgeschichte als Provokation. 3. Aufl. Frankfurt a. M. 1973.

Ольга Шановал

кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри
германських мов і зарубіжної літератури
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

СВОЄРІДНІСТЬ НАРАТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ РОМАНУ В. ГОЛДІНГА «СПАДКОЄМЦІ»

Роман Вільяма Голдінга «Спадкоємці» («The Inheritors»), який вийшов друком у 1955 році, закріпив за автором славу «творця притч». Адже роман, який на фабульному рівні являє собою трагічну історію винищення групи неандертальців, на глибинному філософському рівні втілює ідею автора про діалектичний характер прогресу, на шляху якого за еволюцію свідомості людство розплачується моральними втратами. Свій погляд на історію письменник протиставляє еволюціоністським ідеям Г. Веллса, на що красномовно вказує епіграф, взятий з його «Нарису історії». Голдінг неодноразово говорив про своє неприйняття веллсівського «спрощеного погляду на історію, на природу людини» [2, с. 138] та впевненості в тому, що науково-технічний прогрес автоматично призводить до прогресу морального: «На мою думку, еволюція поза мораллю і сама по собі не містить гарантії будь-чого, крім зростаючої складності» [1, с. 201]. Тісні паралелі простежуються також між «Спадкоємцями» та оповіданням Веллса 1921 року «The Grisly Folk» («Волохаті люди»), де письменник художньо зобразив теорію витиснення неандертальців людьми сучасного типу. Симпатії Веллса на боці «нових людей», які втілюють людяність, інтелект, прогрес. Його неандертальці – жорстокі й тупі монстри, не здатні на мирне співіснування. Вони нападають на безвинних людей, викрадають та їдять їхніх дітей. Нові люди змушені протистояти своїм звіроподібним попередникам, і, маючи більш розвинутий інтелект, знищують жорстоких супротивників. Веллс виправдовує дії нових людей, адже неандертальці знаходяться на нижчій сходинці еволюційного розвитку, їхній час скінчився, і вони повинні звільнити місце сучасній людині. Нові люди сильніші, розумніші, соціально організовані, мають свої закони й традиції, а неандерталець так і залишається низьколобою, нерозвинутою істотою. Іншими словами, піднімаючись вгору у розумовому розвитку, людина зростає й морально – ось основна думка, представлена Веллсом у цьому короткому оповіданні.

Події, відтворені в оповіданні Веллса, передаються крізь призму

сприйняття нових людей. У «Спадкоємцях» Голдінг дає можливість розглянути сутичку первісних племен з різних точок зору. Ключове значення для втілення філософського задуму письменника має так званий «gimmick» – «трюковий фінал» – несподівана зміна перспективи, що перевертає читацькі очікування.

На початку твору епіграф презентує читачу веллсівський погляд на неандертальців як на нерозвинутих, монстроподібних істот. Далі, у тексті твору, оповідь ведеться з трьох точок зору, що дозволяє умовно поділити роман на три частини.

У перших десяти розділах автор показує світ таким, яким його могла б сприймати дологічна, первісна свідомість неандертальця. Увага читача концентрується на свідомості Лока, нездатній виконувати навіть найпростіші логічні операції, знаходити подібності та робити висновки. Така обмеженість сприйняття захоплює увагу, оскільки читач змушений сам виконувати всі логічні операції, спираючись на бачення первісної людини. Лок мислить образами, «картинками», тому перед автором лежить завдання знайти мовну відповідність низці образів безпосереднього сприйняття, ввести читача у світ первісної свідомості. Голдінг зображає життя неандертальців хоч і важким, але сповненим миру, гармонії та добра. Основу гармонії складає єдність з родиною та з природою, від якої вони себе не відокремлюють.

В одинадцятому розділі, коли читач вже встиг зануритись у світ первісної свідомості, дізнатись, що неандерталець здатний мислити, відчувати радість і біль, зрозуміти, якою трагедією для Лока була втрата його родини, перспектива оповіді різко змінюється. Вона стає гранично об'єктивною. Автор вже не називає героя-неандертальця на ім'я, а говорить про нього як про «руду істоту» й використовує стосовно нього займенник «воно» («it»). Вперше зустрічаємо опис зовнішності неандертальця: «Це була дивна істота, невисока, з тулубом, нахиленим уперед. «...» Рот був великим з широкими губами, а над кучерями на верхній губі великі ніздрі тріпотіли, як пташині крила. Плавного переходу до носу не було, кінчик його стирчав прямо з-під надбрів'їв, що нависали» [3, с. 223]. Об'єктивна, підкреслено безпристрасна оповідь одинадцятого розділу відсилає читача до епіграфу твору. Саме такою низьколобою, нерозвинутою істотою, «... потворною на вигляд чи навіть мерзенною в своєму незвичному для нас вигляді» [3, с. 5] постає неандерталець у «Нарисі історії» Г. Веллса. Перегукування об'єктивно-безпристрасної оповіді в одинадцятому розділі з епіграфом роману дозволяє автору передати обмеженість суто раціонального, наукового погляду на світ, який залишає поза увагою духовний бік життя. Але

читач вже встиг розгледіти у рудій істоті людину, і різка зміна точки зору надає оповіді додаткового драматизму. Помираючий, самотній Лок лягає в позу ембріона й чекає, коли мати-земля Оа прийме його в своє черево. Передсмертний плач Лока змушує пригадати сльози Ральфа у фіналі «Володаря мух», сльози людини, що пізнала страждання, відчула жорстокість світу, повного зла.

В останньому розділі перспектива знову змінюється: події передаються свідомістю одного з нових людей – Туамі, чий розум такий подібний до свідомості сучасної людини, і це наповнює читача розумінням, що саме він і є спадкоємцем «нових людей», які так жорстоко знищили беззахисну расу, і навіть гірше, з'їли їхню дитину. Це страшне усвідомлення, а також невтішний контраст між невинністю неандертальців і розумом *Homo sapiens*, повністю руйнує оптимістичну віру у прогресивний розвиток людини.

Таким чином, множинність точок зору стає основою композиції твору, дозволяє побачити те, що відбулось, з різних боків, оцінити складність взаємозв'язків у наративі. Власне через зіставлення різних точок зору в романі й формується авторська концепція історії.

Список використаних джерел

1. Ивашева В. В. Эпистолярные диалоги. М. : Сов. писатель, 1983. 367 с.
2. Baker J. R. An Interview with William Golding. *Twentieth Century Literature : A Scholarly and Critical Journal*. 1982. Vol. 28 (2). P. 130–169.
3. Golding W. *The Inheritors*. L. : Faber & Faber, 2005. 240 p.

Поліна Шулик

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри германських мов і зарубіжної літератури
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ОБРАЗ МАТЕРІ В ІЗРАЇЛЬСЬКІЙ ЖІНОЧІЙ ЛІТЕРАТУРІ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ПОСДНАННЯ ТРАДИЦІЙ І ПСИХОАНАЛІТИЧНИХ МОДЕЛЕЙ

У творах ізраїльських письменниць, де центральною стає одна з найважливіших тем жіночої літератури – тема материнства, відчувається з одного боку, шанобливо-критичне відношення до минулого, а, з іншого – спроба пристосувати сучасні моделі до національного менталітету.

У самій єврейській традиції спостерігаємо неоднозначне відношення до жінки-матері. У статті Реувена Кипервассера «Женщина, которая зачнет, и мужчины, которые о ней расскажут» [4] знаходить своє відображення поетизація жіночності, що введена у чіткий контекст її корисності чоловікам, для яких головна функція жінки пов'язана з продовженням роду. Але національна єврейська традиція ширша за талмудичну культуру, за своєю природою «андроцентричної, созданной мужчинами и для мужчин» [4].

У Біблії перша жінка Хава відразу ж отримала право називатися «Матір'ю всього живого», Матір'ю всіх своїх нащадків до кінця світу, про Адама ж не сказано, що він – «Батько всього живого», він називається просто Людина, «Адам», або – Перша людина. Цим головний текст єврейської літератури підкреслює, що вплив матері на нащадків сильніший, ніж вплив батька, який перестає відчуватися після декількох поколінь. Жінка не лише народжує, вона дає основу виховання. Так, ґрунтуючись на біблійських і талмудичних текстах, говорить про роль матері єврейська традиція.

Але образ матері в жіночій ізраїльській літературі – це, як вже було зазначено, не лише результат розвитку біблійської і талмудичної традиції. Деякі твори ізраїльських письменниць можна було б навіть розглядати як художню ілюстрацію до психоаналітичних побудов, якби вони чітко налідували моделі, створені в психоаналітичних теоріях. І коли б не відчуття, яке об'єднує всі ці твори і їх героїнь, не зважаючи на вік, інтелект і соціальне положення Це туга. Туга за материнством або туга через материнство.

Художниця з повісті Іегудіт Кацир «А хмари плывуть, плывуть.» [3, с. 5 – 91] намагається втекти від туги в місто дитинства, в спогади про перше

кохання, про перший сексуальний досвід, щоб зрозуміти суть, коріння цієї туги і знайти можливість позбавитися від неї. Причина туги зрозуміла. Рік тому її друге дитя народилося мертвим, і вже цілий рік вона божеволіє від бажання завагітніти черговий раз і від постійного страху: «Я все время чего-то боюсь. Боюсь, что мой следующий ребенок тоже родится мертвым. Боюсь, что Наоми (дочь героини – П.Ш.) заболет ... Но ведь даже когда они вырастают, это все не кончается. *Не дай Бог теракт... Не дай Бог погибнет на войне* (курсив мій – П.Ш.)» [3, с. 39] Але цей страх ще більше загострює її бажання знову стати матір'ю

Героїня роману Цруїї Шалев «Я танцювала, я стояла» [6] – феміністка з повним фрейдистським набором, в який входять: чоловік, коханці, дитина, яку вона втратила, батьки, що несподівано з'являються і так само несподівано зникають. Стосунки з ними виламуються і з традиційних, і з нетрадиційних моделей. Адже в основі тих та інших лежить любов/нелюбов. Яка мати не «любить своє дитя» (Гоголь)? Героїня з першої ж сторінки хоче звільнитися не лише від своєї любові до доньки, але і від свого природного призначення.

У іншому творі Цруїї Шалев, оповіданні «Ведмежа» [6], героїня «всегда хотела знать, что чувствуют, когда кормят грудью» [6, с. 76], але мріє годувати груддю ведмежа-іграшку, яку вона плекає, як дитину: стриже, купає, міняє памперси. Письменниця провокує читача на запитання: чому жінка опирається своєму призначенню? – і з іронією відправляє його шукати відповідь в дитинстві героїнь, підкидаючи йому для підказки ще один персонаж з психоаналізу – батьків. В оповіданні «Ведмежа» читаємо: «На самом деле я всегда задавалась вопросом, – сказала моя мать, – зачем нужно производить на свет детей, если есть игрушки. Ухаживать за игрушками намного легче. И они так преданны» [5, с. 77] – і розуміємо: без психоаналізу (Фрейда) тут не обійтись. Психоаналітичні моделі – материнські імаго у послідовників Фрейда, на перший погляд, різні. Але всіх дослідників об'єднує опис материнської влади, влади, яка вселяє страх і бажання уникнути зіткнення з нею, хоча в ній відчувається якась приваблива сила.

А що у романі?. У романі материнські імаго повільно переходять у едіпів комплекс і навпаки.. Материнські імаго розкривають стосунки в схемі мати – дочка-мати – дочка. Удавана байдужість матері, що постійно забуває її ім'я, програмує бажання героїні відгородитись вже від своєї доньки, яка, бажаючи «уникнути зіткнення з нею», шукає підтримку, захист у батька, як і раніше

відчуваючи потребу в материнській любові («Она слишком меня любила. В этом была ее беда» [6, с. 29] .

І все неначе відповідно до установок феміністів і психоаналітичних теорій розкладено по полицках. Але перед нами сучасний роман ізраїльської письменниці, а «израильская женщина по определению не феминистка: у нее на первом месте должны быть дом, дети» [2]. Уже з першої сторінки зрозуміло, що в творі є два ключові слова: *дівчинка і будинок*, які дозволяють побачити в романі не «убежденность женщины», що «мир настроен против нее» [2], а трагедію матері, що втратила дочку, а з нею сім'ю, будинок, сенс і життя. В оповіданні «Ведмежа» спільне життя молодих людей також не складається через спроби замінити живу дитину іграшкою, хоча зворушлива турбота про ведмедика підкреслює одвічну тягу людства до продовження роду.

У романі лише втрата доньки допомогла героїні усвідомити, що вона сама вже не маленька дівчинка, яка втекла від «всесильної матері» у пошуках захисту спочатку до батька, а потім до численних чоловіків. Вона – жінка-мати, що мріє про те, що у неї вже було, – про дівчинку, яку вона любитиме, не жахаючись страждань і не намагаючись перекласти відповідальність за неї на плечі батька або іншої жінки, про дім, який вона буде захищати («Как же я могу спать, когда горит Дом?» [6, с.120], «и том, что у нее будет только один мужчина, и когда он будет к ней приходит, она будет распрямляться ему навстречу, уставшая и больная. Еда будет горячей и сытной» [6, с. 64].

Героїня нарешті розуміє істину, відому кожній жінці, яка стає матір'ю – «счастье и боль сделались равны» [6, с. 65]. Так відкривається нове «материнське імаго», яке виламується з психоаналітичних моделей, що будуються на описі материнської влади. Героїня втілює не владу, від якої вона свідомо відмовилася, і не силу, яку розгубила, а безпорадність і безсилля перед своїм призначенням, любов'ю доньки (і до доньки), стражданням, перед дійсністю і перед несвідомим.

Незаміжня самотня героїня Майї Арад (оповідання-вставка «Омськ» в романі «Майстер короткої оповіді» [1]) страждає від неможливості народити дитину. і вирішує її усиновити. Але їй доведеться повернутися ні з чим з далекого сибірського російського міста. І причина не лише в тому, що дитина, яка чекала її в Омську, хвора. Для героїні вона потрібна як доказ сили, самостійності, життя, що «вдалося». Егоцентризм жінки не дозволяє їй стати матір'ю, і вона відмовляється забрати дитину. Для ізраїльських героїнь це швидше виключення, ніж правило. Уже давно «вийшовши» із стереотипу

жіночого існування, мати, що не «відбулася», опиняється на межі, коли відмова від жіночого сприйняття дійсності може перетворитися на аморальність.

Твори ізраїльських письменниць не створюють нової моделі жінки-матері, а намагаються повернути «женщине, которая зачнет» її призначення, «извращенное действительностью и ею самой». Ізраїльській літературі це зробити легко внаслідок того, що, не дивлячись на існування в країні феміністичної літератури і феміністичного руху, завдяки сильній єврейській традиції «любая феминистская идея в Израиле становится маргинальной», а тим більше, якщо вона відкидає материнство [2].

Список використаних джерел

1. Арад Майя. Омск [Электронный ресурс] / Майя Арад. – Режим доступа: http://booknik.ru/publications/all/arad_omsk/

2. Интервью с Зоей Копельман [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://shaareinashim.com.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=105:1-----r&catid=30:2012-06-18-11-19-23&Itemid=44

3. Кацир Иегудит. А облака плывут , плывут ...; Сухопутные маяки: Повести / Иегудит Кацир. Пер. с иврита Б. Борухова. – М. : Текст, 2008. – 221 с.

4. Кипервассер Реувен «Женщина, которая зачнет, и мужчины, которые о ней расскажут» [Электронный ресурс] / Реувен Кипервассер. – Режим доступа: <http://booknik.ru/tora/jenshchina-kotoraya-zachnet-i-mujchiny-kotorye-o-neyi-rasskajut/>

5. Шалев Цруйя. Медвежонок / Цруйя Шалев // Еврейский Книгоноша. – 2005. – № 8. – С. 75-78.

6. Шалев Цруйя. Я танцевала, я стояла / Цруйя Шалев. – Иерусалим : Гешарим; М. : Мосты культуры, 5761 – 2000. – 176 с.

СЕКЦІЯ 5

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Вікторія Горлачова

кандидат філологічних наук, доцент,
Національний університет «Запорізька політехніка»

ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНА ЛЕКСИКА ЗА ТЕМОЮ «КОНТРАБАНДНІ ДІЇ» НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ФАХІВЦІВ ЗІ СФЕРИ «МИТНА СПРАВА»

Глобалізаційні процеси сучасності визначають специфіку міжкультурної комунікації на шляху до професійної інтеграції спеціалістів різних сфер. Сучасна вища школа, відповідаючи вимогам ринку праці, трансформується аби надавати затребуваний освітній продукт. В межах нашого напрацювання ми звернулися до особливостей викладання іноземної мови (англійської) для студентів спеціальності «Економіка», напрям підготовки «Митна справа». Ці питання привертають увагу вітчизняних дослідників [1; 2], а це в свою чергу є ознакою актуальності зазначеної теми.

Розгляд професійно-орієнтованої лексики – невід’ємна частина освітнього процесу за дисциплінами «Ділова іноземна мова», «Ділове спілкування у сфері зовнішньоекономічної діяльності». Підготовка майбутнього спеціаліста зі сфери митної справи безпосередньо пов’язана з навичками професійного спілкування іноземною мовою з колегами-іноземцями та іноземцями, що перетинають державний кордон України.

Звернімося до конкретних прикладів розгляду професійно-орієнтованої лексики на заняттях з іноземної мови. Одним з блоків, що, на нашу думку, потребує чіткого визначення та запам’ятовування, є група лексем, яка семантично пов’язана з темою контрабанди. Оскільки в наш час ця лексична група активно поповнюється новими конститuentами з комунікації неформального стилю, то й слід зауважити наявність великої кількості професійних жаргонізмів. Звісно, знайомство з зазначеною темою майбутнього спеціаліста передбачає не тільки розуміння офіційних, англомовних текстів з чітко вираженими ознаками формального стилю, але й усне англомовне

спілкування в неформальних обставинах, наприклад, з колегами для узагальнення досвіду боротьби з проявами контрабанди.

Основними англомовними одиницями лексичної групи зі значенням «контрабандна діяльність» стають лексеми *smuggling*, *trafficking*, *pirating*. Вони стилістично нейтральні та семантично чіткі, що дозволяє визначати їх як термінологічні одиниці. Англійська лексема *pirate* походить від латиської основи *pirate* – «морський грабіжник», лексема *smuggle* має німецьке походження зі значенням «*to transport (goods) illegally*», етимологи датують появу цієї лексеми в вокабулярі англійської мови приблизно XVII-XVIII ст.[5; 6; 7]. З плином часу семантика лексеми *pirate* трансформувалася та розширилася, на сьогодні це не тільки – «*a person who sails in a ship and attacks other ships in order to steal from them*», але й дієслівна одиниця зі значенням «*to make illegal copies of software, films, recordings, etc., to sell them at much cheaper prices*»[5]. Лексема *trafficking* також має довгу історію в англійській мові (приблизно з XVI ст.), етимологічно походить від латинської основи зі значенням «*торкатися, терти, передавати з рук в руки*» \ «*rub, touch repeatedly, handle*», подібні лексеми фіксуються, і в французьких, і в італійських джерелах того часу [9]. В офіційних документах сьогодення найбільш частотними стають лексеми *trafficking* та *smuggling*, вони нерідко супроводжуються атрибутивами, наприклад, *people smuggling*, *migrant smuggling*, *tobacco smuggling*, *human trafficking*, *arms trafficking*. За кожним з цих термінів в свою чергу закріплене чітко визначене значення.

Синонімічними до розглянутих одиниць нерідко виступають лексеми та словосполучення *wetback transporting* (жаргонний, стилістично-маркований, інвективний лексичний комплекс), *moonshine* \ *moonshine producing* (як і *pirating* ці лексеми, в першу чергу, пов'язані з виробництвом контрабандної продукції), заборонене транспортування контрабандної продукції – *bootlegging*, *rum-running* (за визначенням словників «*Rum-running or bootlegging is the illegal business of transporting (smuggling) alcoholic beverages where such transportation is forbidden by law. Smuggling usually takes place to circumvent taxation or prohibition laws within a particular jurisdiction. The term rum-running is more commonly applied to smuggling over water; bootlegging is applied to smuggling over lan*» [7]), *swag*, *poach*, *drug dealing* та інші.

Якщо в минулі часи переважна більшість компонентів лексичної групи зі значенням «контрабандні дії» в англійській мові була пов'язана саме з ситуаціями нелегального виробництва, перевезення та розповсюдження

алкогольних напоїв (*moonshine, bootlegging, rum-running*), то з плином часу ця семантична домінанта почала розмиватися. Зараз, зазначені лексеми номінують ситуації нелегального виробництва, перевезення та розповсюдження широкого кола продукції, в тому числі маються на увазі й порушення прав у сфері інтелектуальної власності.

Сучасні реалії призвели до повернення в узус та професійну комунікацію співробітників митної справи лексеми *slavery*. Лексикографічні видання зазначають сучасне значення: «*the condition of being forced by threats or violence to work for little or no pay, and of having no power to control what work you do or where you do it: Modern slavery includes domestic slavery, forced sex work, and forced participation in crime such as cannabis production*»[6].

Багатокомпонентним комплексом в лексичній групі зі значенням «контрабандні дії» є назви дій та учасників ситуації «незаконне перевезення та розповсюдження наркотичних речовин» – *drug dealing*. В таких випадках слід звертати увагу студентів на метафоричні моделі, що були використані для створення номінацій, наприклад, «*Easter Egg\ Kinder Surprise – a person who serves as a courier of illegal drugs*» [3; 4; 10]. Метафоричність стає також характерною ознакою створення похідних номінацій за темами «контрабанда зброї» та «браконьєрство».

Таким чином, розгляд та запам'ятовування англомовної лексики зі значенням «контрабандні дії» слід проводити з оглядом стилістичних особливостей, семантичних змін та метафоричного потенціалу мовних одиниць.

Список використаних джерел

1. Дейнека В.М. Іншомовна основа термінології митної справи: способи терміноутворення. Вісник СумДУ 2006. №11 (95). С.34-39.
2. Латигіна А.Г. Англійська мова для фахівців митної справи: навчальний посібник. К.: Київський нац. торг-екон. ун-т, 2008. 320с.
3. Mule (smuggling) URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Mule_\(smuggling\)#cite_note-NEJM2004-12](https://en.wikipedia.org/wiki/Mule_(smuggling)#cite_note-NEJM2004-12) (дата звернення 9.11.2020).
4. Nigerian drug mules 'on the rise' URL: http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/4261934.stm (дата звернення 9.11.2020).
5. Pirate. Online Etymology Dictionary URL: <https://www.etymonline.com/word/pirate> (дата звернення 9.11.2020).
6. Slavery. Cambridge Dictionary URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B>

0%D1%80%D1%8C/%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9/modern-slavery (дата звернення 9.11.2020).

7. Smuggling. Cambridge Dictionary URL:
<https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9/smuggling> (дата звернення 9.11.2020).

8. Smuggler. Online Etymology Dictionary URL:
<https://www.etymonline.com/word/smuggler> (дата звернення 9.11.2020).

9. Traffic. Online Etymology Dictionary URL:
https://www.etymonline.com/word/traffic#etymonline_v_46303 (дата звернення 9.11.2020).

10. Trafficking. Cambridge Dictionary URL:
<https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9/trafficking> (дата звернення 9.11.2020).

Оксана Городиська

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри іноземних мов

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ЧИТАННЮ Й ПЕРЕКЛАДУ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕКСТІВ НА ЗАНЯТТЯХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Зростаючі ділові та культурні зв'язки, нескінченний потік інформації, який постійно збільшується, вимагають, щоб сучасні фахівці вільно володіли навичками читання професійної літератури, ділової кореспонденції, могли самостійно здійснювати інформаційний обмін з іноземними діловими партнерами. Майбутньому випускнику закладу вищої освіти доведеться зіткнутися з необхідністю інтенсивного використання іноземної мови у професійній діяльності. Тому й навчальна дисципліна, яка вивчає іноземну мову у немовних навчальних закладах, здебільшого носить назву «Іноземна мова за професійним спрямуванням». Даний курс продовжує шкільний і на цьому етапі важливо продовжити процес вивчення німецької мови на більш якісному рівні, а також засвоєння соціокультурних знань і умінь, тобто студент повинен набути знання і уміння, необхідні для етичного й творчого самовизначення в соціальній і професійній сферах.

Проблема навчання студентів читанню і перекладу професійно-орієнтованих текстів відображено у працях таких вітчизняних дослідників, як Г.В. Барабанова, Н.А. Бараненкова, Т.В. Бочарова, С.Г. Вавіліна, А.Б. Гусейнова, З.І. Кличнікова З.В. Малоська, Т.С. Серова, О.О. Стеценко, Т.Д. Шевченко та ін.

У методичній літературі існує декілька спроб класифікувати процес читання. Зокрема С. К. Фоломкіна виділяє три види читання: переглядове, навчальне, ознайомлююче [3].

Читання професійно-орієнтованої літератури є основним джерелом розширення фахового термінологічного словника студента, предметом обговорення на заняттях, основою для використання в ситуаціях мовлення, для аудіювання, тобто для цілеспрямованої і продуктивної мовленнєвої діяльності студентів. Основні завдання, які стоять перед студентами в процесі вивчення професійно-орієнтованої літератури на іноземній мові, визначають так: 1) отримання інформації, яка б доповнювала та поглиблювала навчальний

матеріал, що опанується студентами в процесі вивчення профільних дисциплін навчального плану; 2) формування необхідних навичок щодо подальшого самостійного читання літератури за фахом [1,76].

Розглянемо основні види роботи з оволодіння навичками читання літератури за фахом відповідно до поставлених завдань:

- опрацювання автентичних професійно-орієнтованих текстів (аналітико-синтетичне читання) з подальшим контролем розуміння прочитаного;
- виконання ефективних вправ (на спеціально підібраному для цього матеріалі) до і після читання професійно-орієнтованих текстів.

Для успішного вирішення комунікативних і пізнавальних задач під час роботи з фаховою літературою, необхідно створити комплекс вправ, який направлений на формування у студентів навичок та вмінь професійно-орієнтованого читання. У цьому комплексі виділяють дві групи вправ:

- 1) лексико-граматичні вправи, які передбачають багаторазове виконання завдань одного типу і формують, таким чином, механізми читання з розумінням прочитаного; ці вправи спрямовані на формування навичок читання;
- 2) вправи, які мають своїм об'єктом зміст наукового тексту, отримання фактичної інформації та її осмислення, а тому передбачають одночасне вирішення розумових завдань різного плану; ці вправи спрямовані на формування вмінь читання.

Роботу над текстом фахової тематики починають з подачі термінів і термінологічних словосполучень, а також їх фонетичного опрацювання як ізольовано, так і в реченнях при виконанні умовно-мовленнєвих вправ рецептивного і репродуктивного характеру.

Для семантизації термінів можна використовувати такі способи роботи: визначення похідних термінів; деривація термінів; пояснення термінів засобами іноземної мови; підбір термінологічних синонімів; підбір антонімічних термінів; порівняння термінів німецького та австрійського варіантів німецької мови; переклад [2, 55].

Виконання передтекстових вправ є доцільним з точки зору введення нової лексики по даній темі. Як правило, до передтекстових вправ можна включати вправи на співвіднесення термінів і картинок; термінів та дефініцій; визначення вірних/ невірних тверджень.

У процесі читання спочатку можна дати завдання швидко проглянути текст з метою знайти певні аббревіатури, терміни чи назви процесів / пристроїв. Надалі доцільним може бути застосування прийому вивчаючого читання з

метою знайти відповіді на запитання, які запропоновані в післятекстових вправах. До післятекстових можна також включати вправи наступного змісту: заповнення пропусків у реченнях словами з тексту; співвіднесення різних слів з метою утворення технічних термінів; поєднання частин речень.

Одним з найефективніших форм роботи із професійно-орієнтованими текстами є дискусія. Завдання потрібно складати так, щоб студентам було цікаво обговорювати ситуації, які мають бути тісно пов'язані з їх майбутньою професійною діяльністю.

На початкових етапах навчання і розуміння професійно-орієнтованих текстів студент, для усвідомлення інформації, намагається перекласти його рідною мовою. Такий переклад завжди присутній: усвідомлення інформації йде через рідну мову. Лише в подальшому на певних етапах навчання відбувається перехід до безперекладного розуміння тексту.

Переклад є логічним продовженням та ефективним засобом перевірки розуміння прочитаного. На різних етапах навчання використовуються різні види перекладу. На першому етапі розуміння тексту переважає письмовий суцільний переклад. Студенти перекладають самостійно в позаурочний час, на занятті лише перевіряються варіанти перекладу, аналізуються граматичні та лексичні явища, що викликали труднощі під час роботи з текстом. Мета письмового перекладу – привчити студентів до глибокої вдумливої та ретельної роботи з текстом [1, 79]. На другому етапі переважає усний вибірковий переклад як вид аудиторної перевірки. Мета усного перекладу – перевірити уміння та знання, отримані на першому етапі. Усний переклад близький до безперекладного розуміння тексту. На цьому етапі у студентів викликає труднощі не весь текст, а лише окремі речення. При перекладі термінів з німецької мови на українську можуть бути використані такі перекладацькі прийоми: транслітерація, калька, переклад – опис. Транслітерація – це передача літер одного алфавіту за допомогою літер іншої мови: *Physiotherapie* – фізіотерапія (область медицини). Такий переклад супроводжується поясненням. Калька – дослівний переклад складових частин складного терміну й утворення його структурно-сміслової копії: *Leichtathletik* – легка атлетика. Переклад-опис застосовується тоді, коли в українській мові не вдається підібрати короткий, точний і зрозумілий аналог. Незважаючи на громіздкість такого перекладу, його досить часто використовують. Основні труднощі перекладу професійно-орієнтованого тексту пов'язані не з перекладом окремих термінів, які

зафіксовані в термінологічному словнику, а з передачею правильного змісту кожної фрази, якому далеко не завжди відповідає дослівний переклад.

Таким чином, можна зробити висновок, що вивчення іноземної мови було і залишається складовою частиною процесу формування фахівця з вищою освітою. Комплекс вправ для роботи з оригінальними науковими текстами за фахом спрямований на формування навичок читання (передтекстові вправи), а також на формування вмій читання (післятекстові вправи). Переклад є досить ефективним засобом контролю та перевірки розуміння прочитаного. Для розуміння професійно-орієнтованого тексту студент використовує письмовий, а згодом усний вибірковий переклад, який близький до безперекладного розуміння тексту. Подібні завдання сприяють організації та управлінню самостійною роботою студентів, а також формуванню їхніх умінь і навичок у цьому виді мовленнєвої діяльності.

Список використаних джерел

1. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання у немовному ВНЗ К.: Фірма "ІНКОС", 2005. 315 с.
2. Кравчук Г.В. Навчання професійно-орієнтованого діалогічного мовлення на основі текстів науково-технічної реклами. *Іноземні мови*. 2008. № 4. С. 54-57.
3. Фоломкина С.К. Обучение чтению. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учеб. пособие для пед. ин-тов М., 1982. С. 269-270.

Анастасія Дубінська

викладач кафедри іноземних мов

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

THE EFFECTIVENESS OF USING MOVIES IN THE ESP CLASSROOM

Nowadays, many ESP teachers try to proceed from the old methods of teaching like reading-translation, grammar drilling to more complex skill-involving methods as perception and reproduction. Some investigations in the field of methodology of teaching had shown that usage of movies in ESL has a great impact on the development of four major language skills: reading, listening, speaking and writing. Besides, a movie can improve both the teaching and the learning processes as they can be integrated into the curriculum as in class and out of the class activity and can be viewed, worked and reproduced in various unprecedented ways [2].

The main benefits of using movies in a class are 1) a video creates amiable, enjoyable learning environment for students in comparison with simple drilling or text-reproduction; 2) a movie presents language in context (you can see who's speaking, where the speakers are, what they're doing) and it can help comprehension; 3) repetition leads to memorization (by watching a movie several times students can learn by absorption and imitation) [1].

Before the introduction of a video into a class, a teacher should define the role of a video that can be: 1) to develop listening skills, 2) to provide information, 3) to introduce and reinforce the language material; 4) to agitate language production [1]. Rafael Sabion, in his article, suggests the main criteria that need to be taken into account by teachers when they choose video materials: affective filter, systematic development, relevance and appropriateness. The affective filter is a control mechanism within a person that affects learning and language acquisition. Negative emotions increase a student's affective filter, making it more difficult for them to learn. At the same time, positive emotions help to lower a student's affective filter, increase information retention and aid language learning. When a teacher chooses a movie for a class, he/she must take into accounts the students' current language development and the chosen movie should, also, promote it. Teachers should ensure that the language, presented in a video is of immediate use to the students. The relevance of the chosen material is too important as it has a direct effect on the students' affective filters. There are four distinct components of relevance that need to be considered when choosing movies for the language classroom: culture, current

trends, wants and needs, and presentation. Some materials can violate societal norms and beliefs and also can create a negative language environment among students. Current trends are also weighty when choosing authentic materials to use in the classroom because they are usually what the students are most interested in. Students' wants and needs are extremely important and they like to feel that these needs are being met. Particularly, they need to feel that what they are learning is relevant to their situation. Wants and needs should be reviewed and analyzed before starting a class to help maximize the students' satisfaction and ensure the effectiveness of the selected materials. It is hard to present a movie to every student in a perfectly understandable way, so you must pre-prepare them with vocabulary and basic information on the topic from a movie and then only present it to them. Also, it is advisable to make a thorough check of video material to students because it can contain some inappropriate material for student's age, culture or endurance [3, p.56-58].

When you create a kind of a video lesson you have to divide it into three main parts. The major task of before watching stage is to get students into a topic of a video that they are going to watch. It is suggested to use brainstorming, quizzes, vocabulary matching that gives some background knowledge about a video clip. During this stage, a teacher should also explain unknown vocabulary from a video. While watching period includes a few short, simple activities to facilitate students' attention during the viewing, so they don't switch off. After watching period consists of many activities like discussions, true or false, role-play, essay and others [1].

While introducing movies into ESP class a teacher must include all the mentioned components of the given type of a class but also think over the peculiar lexical and thematic contents based on their professional orientation and its further usage in real-life situations. Usually, we include a short time video in a class as a tool for improving listening and speaking skills, effective way of deepening student's knowledge on the given topic and widening their vocabulary, also, as a simple change of a monotonous class. A full-length movie can be successfully used as Individual home assignment at the end of ESP course to recollect previously covered material, improve knowledge in language and professional material for students and estimate the current students' attainments for a teacher. Sophomore students of our university at the department of Hospitality Industry in the course of ESP study the topic «The Restaurant business» during the 4th semester. We use several educative videos to develop their listening and speaking skills, to expand their vocabulary and grammar knowledge and also to deepen their cultural and professional knowledge on the given

topic and we use the full movie as IHA, to sum up, their knowledge on it. We are going to demonstrate you the way the documentary movie «Spinning Plates» used as the individual home assignment for the department of Hospitality for the second-year students [4].

Exercise 1. Before watching the video answer the following questions.

1. How often do you dine at our restaurant?
2. What does “hospitality” mean to you?
3. How important is the quality of food?
4. How important is the speed of service?

Exercise 2. Watch the movie and do the tasks after it.

<https://www.youtube.com/watch?v=PsVZwxerNw>

Exercise 3. Find the given words and expressions in the context and provide the appropriate translation of them: rural community, regular customer, flavor, true seasoning, home-style food, pot, induction burner, to fillet the shrimp, to pickle the onions, to deal with, homestead, fixture, this is nuts, to cut in half, to braise, tangible, to create artificial goals, coveted, jaw’s drop, to be consistent for, to strive for perfection, tenderloin, staple, economy-wise, tryout, nurture, handicapped, catfish, cod, to have delivery, flask, to extract flavor in aroma, duck breast, chopsticks, cranberry, it’s a piece of cake, to be screwed, I am done (2 meanings).

Exercise 4. Answer the questions: 1. How do chefs understand the concept of Alinea? 2. Why do people go to the restaurants according to the thoughts of chefs? 3. What for is Brighbaxton so unique? 4. What does the eatery from Tuscon mean for the owners? 5. What do you know about Michelin stars/guides? 6. For which restaurant the chain of keys is too important? What does it mean for owners and visitors? 7. What do you know about the chefs of every restaurant? 8. What are the major problems of each eatery?

Exercise 5. Fill in the table using information from the movie:

Name of the eatery	Location	History	Concept	Menu	Chef	Type of service	Honors	Specificity

Exercise 6. Imagine yourself being the owner of the restaurant. Use the table above to describe your establishment according to the given categories.

As a conclusion, we can state that the mentioned activities helped the students to enrich their experience about basic principles of cooking, names of food items and cross-cultural knowledge. Also, such a kind of practice aided them to improve all language skills: listening, reading, writing and speaking. Besides, movie watching and discussion facilitate interest and motivation of students to English learning. The effectiveness of movie usage in ESP classroom has been proven by the students under the investigation who have answered the list of questions from the teacher based on their impressions and feelings, after watching the film. Most of the students, 8 from the group of 10, put 5 out of 5 for such kind of IHA and only 2 put 3. They defined the movie as a jollifying, interesting, connected to life and motivating activity with a lot of new lexical and grammatical material and asked to use much more movies in class. The drawbacks of the given type of activity were the quick flow of speech of native speakers and some unknown items of vocabulary also colloquial grammar structures prevented the students from the right perception of information. The efficiency of usage of movies for teaching ESP is evident as students gain profound knowledge of the subject and necessary perceptive and communicative skills to develop themselves as future professionals of their vocation and to be able to participate in different international conferences, projects and educational programs.

References

1. Gallacher Lynn. Video and young learners. British Council. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/video-young-learners-1> (дата звернення 01.11.2020).
2. Raniah. Using Movies in EFL Classrooms: A Study Conducted at the English Language Institute (ELI), King Abdul-Aziz University. English Language Teaching, 2016. URL: <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n3p248> (дата звернення 06.11.2020).
3. Sabio Rafael. Choosing online materials. English Teaching Professional. Issue 65 (November). Chichester: Pavilion Publishing, 2009. 65 p.
4. Spinning Plates. URL: https://www.youtube.com/watch?v=PsVZwxeErNw&ab_channel=StephanWeiss (дата звернення 06.08.2020).

Вікторія Павлюк

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧИТЕЛЯ

Сучасний світ переживає стійкі глобальні зміни в усіх сферах людської діяльності, зокрема й в освіті. Наприкінці ХХ століття конфлікти між народами і країнами сприяли виникненню чисельних «гарячих точок» у світі. Релігійні та територіальні війни змусили багато сімей увійти в статус біженців або іммігрантів, які змушені шукати кращої долі на чужині. Нажаль, релігійна та міжкультурна нетерпимість тих народів, країни яких стають притулком для біженців різних етнічних груп відмінних у своїй культурній спадщині, переростає у місцеві конфлікти, часом криваві сутички, що негативно впливає на розвиток підростаючого покоління, адже в родинях іммігрантів переважно зростають діти шкільного віку, які щоденно мусять зустрічатися сам-на-сам з конфліктними ситуаціями культурного характеру.

Таким чином, перед сучасними педагогами постають важливі питання. Як запобігти виникненню етнічних конфліктів в класі? Як виховати міжкультурну толерантність у дітей? Як подолати негативні стереотипи щодо інших культур у дитячому чи юнацькому колективі? Всі ці питання та більшість подібних є актуальними для багатьох освітніх закладів світу, в яких навчаються діти відмінні у своїх культурних традиціях. Тому вже сьогодні перед вищою школою постає питання підготовки компетентних вчителів, які б могли працювати в полікультурному середовищі та були здатні мислити глобально. Саме нова генерація молодих учителів у майбутньому стане запорукою успішної співпраці між дітьми різних релігійних конфесій, класів, рас, етнічних груп, тощо.

Насамперед, потрібно визначити що таке «міжкультурна компетентність учителя», оскільки це багатоскладове поняття. Під міжкультурною компетентністю вчителя розуміють:

- Знання ним культурних відмінностей учнів або студентів, що відносяться до різних етнічних угруповань;
- Здатність учителя підтримувати культурне розуміння серед учнів/студентів, враховуючи індивідуальність кожного учня/студента;

- Здатність сформувати та розвинути в учнів/студентів уміння та навички розуміння й інтерпретації ознак, важливості і значення інших культур;
- Здатність досягти контакту між учнями різних культурних груп [1, с. 59].

Досягнення цілей і завдань полікультурної освіти в школі неможливе без підготовки фахівця, який би допоміг на практиці реалізувати ідеї останньої. Полікультурна освіта не є окремою дисципліною. Вона скоріше носить міждисциплінарний характер. Так, наприклад, принципи полікультурної освіти в багатьох освітніх закладах США та Європейського Союзу реалізуються у викладанні таких навчальних дисциплін як громадянське виховання, етика, естетика, всесвітня історія, філософія, релігієзнавство, географія та ін. Міжкультурна компетентність учителя реалізується крізь призму принципів і завдань полікультурної освіти, таких як:

1. Створення умов для залучення у навчальний процес учнів/студентів різних культурних груп;
2. Формування в учнів/студентів уявлень про різні культури;
3. Формування в учнів навичок та умінь міжкультурної комунікації;
4. Виховання в учнях/студентах толерантності й гуманізму по відношенню до інших культур;
5. Виховання почуття поваги до історичної спадщини інших культур та почуття власного патріотизму;
6. Формування здатності до власного культурного самовизначення учня/студента, тощо [2, с. 73].

Міжкультурна компетентність учителя допомагає йому побудувати свою роботу на занятті практично з будь-якого предмета, саме тому більшість педагогічних коледжів та університетів США і європейських країн переглядають та доповнюють навчальні плани обов'язковими і факультативними дисциплінами як то «Історія глобалізації», «Антропологія емігрантів», «Молодіжні культури», що реалізують зміст полікультурної освіти або впроваджують різноманітні студентські програмами (наприклад програми культурного обміну «Еразмус», «Лінгва», «Сократ» для студентів різних європейських країн), за якими навчаються майбутні вчителі, щоб в свою чергу допомогти школам, які потребують таких фахівців вже сьогодні.

Отже, міжкультурна компетентність учителя, на нашу думку, є складовою його професійної діяльності, яка передбачає загальноосвітній розвиток особистості учителя, його професійну підготовленість, розвиток його мовленнєвої культури, ерудованість в різних галузях освіти, здатність

привернути увагу суспільства до результатів своєї професійної діяльності, можливість інтелектуального саморозвитку та розвитку лідерських здібностей, здатність працювати в умовах полікультурного середовища, розвиток творчого потенціалу до створення діалогу культур, вміння вести бесіду з учасниками дискусії та впроваджувати нові ідеї виховання й навчання на практиці, тощо.

Список використаних джерел

1. Erich Mistrík. Multicultural education in teacher training. Bratislava: Iris, 2000. 288 p.
2. Бессарабова И. С. Цели, задачи и принципы поликультурного образования в России и США. *Современные наукоемкие технологии*. 2008. № 8. С. 73-75.

Анастасія Трофименко

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ НАВИЧОК САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРИ НАВЧАННІ ESP

Процеси модернізації, що відбуваються в освіті під впливом соціально-економічних змін у країні, обумовлюють такі основні напрями вдосконалення професійної підготовки студентів у вищих навчальних закладах:

- розвиток творчих здібностей, активності і самостійності студентів;
- забезпечення держави кваліфікованими, ініціативними кадрами, які, по-перше, будуть мати ґрунтовну теоретичну й практичну підготовку зі спеціальності, по-друге, зможуть самостійно вирішувати професійно важливі проблеми;

- формування у студентів прагнення до неперервної самоосвіти, здатності постійно оновлювати наукові знання та вміння, швидко адаптуватися до змін і коригувати професійну діяльність.

Реалізація вищезазначених напрямів передбачає пошук нових шляхів удосконалення навчально-виховного процесу, розробку сучасних інноваційних методів і форм взаємодії викладача й студента. Саме тому вища школа послідовно переходить від передачі інформації до керівництва навчально-пізнавальною діяльністю студентів і формування у них навичок самостійної роботи.

Як показав аналіз досліджуваної проблеми, найбільш міцними є ті знання, уміння й навички, які здобуваються самостійно, а майбутній спеціаліст буде висококваліфікованим той, хто, проявляючи пізнавальний інтерес і власну ініціативу в навчанні, привчив себе працювати систематично, наполегливо творчо, самостійно оволодіваючи новими надбаннями світової культури. Вважаємо, що до найефективніших форм професійної підготовки майбутніх спеціалістів при навчанні ESP можна віднести самостійну роботу. Водночас обсяг знань збільшується, тому існуюча інформаційна модель освіти втрачає свою актуальність, і не випадково навчальними планами вищих закладів освіти на самостійну роботу студентів відводиться значна частина часу.

Наявність у студента змістової самостійності свідчить про його здатність приймати ефективні рішення, однак для їх реалізації йому необхідно ще

володіти й організаційною самостійністю. І навпаки, організаційна самостійність, яка є своєрідним фактором навчальної діяльності студента, без змістової самостійності не забезпечить високого результату в навчанні. Отже, для того, щоб сформувати певні вміння й навички на основі отриманих знань, необхідна така організація навчального процесу, що сприятиме формуванню в студентів обох видів самостійності. А це можливо при організації модульного навчання, яке є ефективним засобом, забезпечуючим самостійну роботу студентів, як необхідну та обов'язкову передумову формування в них творчих умінь, навичок [2].

Отже, діяльність викладача при організації самостійної роботи студентів при навчанні ESP на основі індивідуального підходу має включати такі напрями: розробка системи нових завдань із дисципліни різних рівнів складності; індивідуалізація навчальних завдань для виділення типологічних груп; зміна рівнів складності навчальних завдань для студентів різних типологічних груп для того, щоб ступінь самостійності в процесі їх виконання постійно зростає; створення позитивного емоційного фону занять; оптимальні поєднання фронтальної, групової та індивідуальної форм роботи з урахуванням специфічних відмінностей кожної типологічної групи; надання викладачем консультативної допомоги залежно від типологічних особливостей студентів і рівня складності навчального завдання; регулювання частоти і глибини контролю за продуктивністю виконання самостійної роботи, залежної від типологічних особливостей студентів [3].

Контроль за самостійною роботою студентів сприяє поглибленому вивченню дисципліни і створює широкі можливості для активізації процесу навчання, подальшого вдосконалення організації роботи і методики навчання у вищій школі.

В умовах інтеграції України в європейський освітній простір необхідно приділити велику увагу науково-методичним дослідженням із питань удосконалення змісту і методів, оптимізації самостійної роботи студентів. Викладені нами міркування дають змогу стверджувати, що організацію самостійної роботи студентів слід розглядати як систему взаємодії студента та навчального матеріалу з дисципліни, яка за умови її чіткої організації викладачем забезпечить активізацію професійної підготовки майбутніх фахівців, сприятиме формуванню творчого, самостійного мислення.

Список використаних джерел

1. Костишина Г. І. Теоретико-методичні аспекти розробки і проведення лабораторно-практичних робіт з фізики: нові підходи. Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. Випуск 4. Вінниця: ВАТ «Віноблдрукарня», 2001. С. 13-16.

2. Літвінчук С. Б. Сучасні підходи до організації самостійної роботи студентів у вищій школі. Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"]. Сер. : Педагогіка. 2012. Т. 199, Вип. 187. С. 65-69. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2012_199_187_13

3. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе : Книга для учителя. М. : Просвещение, 1986. 142 с.

Ангеліна Червенюк

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Володимир Кушнерик

доктор філологічних наук,

професор кафедри германського,

загального і порівняльного мовознавства,

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

ОСОБЛИВОСТІ МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТЕХНІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ

Сучасний студент повинен володіти глибоким знаннями і вміннями, здатністю їх застосовувати, активністю, ініціативністю, прагненням до безперервної самоосвіти, конкурентоспроможністю, яка визначається не тільки високою кваліфікацією, а й готовністю вирішувати професійні завдання в умовах іншомовної комунікації [3].

Мета дослідження – розкрити специфіку технологій навчання, які використовуються для розвитку мультілінгвальної компетенції студентів вищих навчальних закладів технічного спрямування – майбутніх інженерів.

Явище соціальної багатомовності (мультілінгвізму) як соціокультурного феномену висуває перед інженерно-технічною освітою також складні завдання підготовки молоді до життя в умовах багатонаціонального і полікультурного середовища, формування умінь спілкуватися і співпрацювати з людьми різних національностей, конфесій [2].

Різні аспекти мультілінгвального навчання відображені у вітчизняних (О. Коваленко, О. Токменко та ін.) та закордонних концепціях («Deutsch ist easy», Anta Kursisa, Gerhard Neuner).

Проблемною зоною можна вважати розробки технологічного боку мультілінгвальної освіти, зокрема: яким чином розвивати мультілінгвальну компетенцію у студентів інженерних спеціальностей в умовах технічного вишу.

Навчання студентів технічного ВНЗ має відповідати не тільки вимогам цифрового соціуму, який у свою чергу постійно трансформується, а й вимогам роботодавців, що висуваються до українських претендентів на робоче місце та ін.

Проте, зважаючи на специфіку освітніх програм і кількість годин, що виділяється на навчання іноземних мов студентів бакалаврів у технічних ВНЗ,

слід наголосити, що процес нарощування мов та розширення лінгвокультур доцільно починати:

- а) з визначення вихідного рівня володіння рідною (РМ) та іноземною (-ми) мовою (-ами) за допомогою діагностичного тестування;
- б) поділу учнів згідно з його результатами на групи;
- в) послідовного залучення студентів, які успішно пройшли тестування (а також навчаються з «посередніми» результатами, але «охочих» і «спрямованих» до опанування іноземними мовами) до вивчення другої, третьої та наступних іноземних мов, запропонованих для вивчення у ВНЗ.

Важливим питанням, що вимагає розгляду, є формування особливого освітнього середовища в умовах технічного ВНЗ, що інтерпретується як мультилінгвальне. Очевидно, що воно створюється не тільки викладачем-мультилінгвом, який орієнтується на освітні стандарти, освітню програму того чи іншого напрямку підготовки студентів, а також на навчальну програму з навчання іноземним мовам. Важливими допоміжними елементами виступає науково-методичне забезпечення, багатомовні навчальні матеріали, словники, довідники, форми організації аудиторних і позааудиторних занять при мультилінгвальному типі взаємодії зі студентами.

Інтернаціоналізація і кроскультуралізація текстів технічної спрямованості досягає сьогодні свого максимуму, оскільки тісна міжнародна співпраця у сфері інженерної справи та злиття українських систем з аналогічними закордонними (електроенергетичними, будівельними та іншими системами) вимагають вивчення, складання, перекладу та адаптації вищезазначених текстів:

- а) конструкторської документації: експлуатаційної, ремонтної;
- б) технологічної документації: документів, що визначають технологічний цикл виробу;
- в) документів, в яких зазначена необхідна інформація для організації виробництва й ремонту продуктів та ін.

Робота з усіма вищезгаданими текстами сприяє опануванню студентами лексичними, структурно-граматичними, стилістичними засобами професійного спілкування іноземними мовами, наповнених міжкультурною та інтернаціональною специфікою.

У навчанні майбутніх інженерів *дискусія*, на нашу думку, має широкі можливості та передбачає залучення студентів в колективне обговорення

проблемної ситуації або суперечливого питання з професійно-ділової, інженерно-технічної або лінгвокультурологічної теми.

Варто згадати, що дискусія розглядається як вид діалогічного мовлення, публічна суперечка на наукову або побутову тему та характеризується великою кількістю учасників, що виражають різні думки й судження з одного й того ж питання [1, с. 64].

Активне обговорення питань на професійні, лінгвокультурні або морально-етичні теми сприяє розвитку у студентів вмінь міжкультурного спілкування, вдосконалення комунікативних стратегій майбутнього інженера. Крім того, в процесі обговорення різних точок зору щодо проблемної ситуації або суперечливого питання, пошуку оптимального рішення активізується розумова діяльність студентів, що сприяє розвитку проблемного мислення.

Наприклад, «програвання» можливих ситуацій різномовного спілкування в рамках занять, що проводяться в умовах інженерно-технічних навчальних лабораторій з участю іноземних студентів, дозволяє навчити майбутніх багатомовних інженерів адекватно реагувати на робочі ситуації та висловлювання іноземних співрозмовників, прогнозувати можливі робочі конфлікти, розбіжності, суперечки, інциденти, а також виступати в ролі «медіатора культур і мов».

Робота з мультилінгвальними кейсами розвиває аналітичні й комунікативні здібності, вміння працювати з різномовною інформацією як самостійно, так і в команді, вміння приймати колективні рішення, що має високу професійну значущість для майбутнього інженера. Більш того, кейси залучають студентів до дослідницької діяльності, допомагають їм усвідомити особливості діяльності інженерів різних країн, специфіку міжкультурної комунікації в інженерно-технічній сфері та її вплив на результати міжнародного співробітництва.

Ефективним способом навчання майбутніх інженерів міжкультурної професійної різномовної комунікації є застосування *кейсів на основі аудіовізуальних матеріалів*. Сучасні мультимедійні засоби навчання дозволяють презентувати ситуацію професійного багатомовного спілкування в аудіо- та відео форматі. Це допомагає проаналізувати мовну поведінку учасників комунікації (інтонацію), а також невербальні засоби (міміку, жести тощо), причини непорозуміння між учасниками професійного спілкування (недотримання культури спілкування, неправильна інтерпретація ситуації, поняття, термінів тощо., етично некоректна манера поведінки і т.д.).

Іншою, не менш важливою для мультилінгвального навчання технологією є *метод проектів*, який актуальний з позиції дослідницької та творчої діяльності. Дана технологія передбачає самостійну роботу студентів за рішенням заданої професійноорієнтованої або крос-культурної проблеми й представленням результатів проведеного дослідження.

Під час виконання *професійно орієнтованого інформаційного проекту* іноземною мовою студенти готують усні повідомлення (доповіді) на запропоновану професійну тему за профілем майбутньої діяльності. Разом з тим студенти залучаються до області майбутньої інженерної діяльності, працюють з вітчизняними та зарубіжними професійними джерелами, набувають додаткові полікультурні професійні знання, самостійно здійснюють дослідницьку діяльність.

Таким чином, змінивши складові мультилінгвальної моделі навчання студентів ВНЗ технічного спрямування, кількість та інтенсивність занять з іноземних мов значно зростає, що підвищує ефективність дидактичного процесу.

Список використаних джерел

1. Азимов Э.Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: Икар, 2009. 448 с.
2. Кулсариева, А.Т. Мультилингвизм как условие диалога культур. Формирование профессиональной культуры специалистов XXI века в техническом университете Часть 3 Коммуникативное пространство, С. 13.
3. Титкова О.И. Стратегия формирования конкурентоспособного лингвистического пространства в целях устойчивого развития. Вестник Московского государственного лингвистического университета. Сер. Педагогические науки. Вып. 12. 2014. С. 16-17.