

**СУЧАСНІ ФІЛОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ  
ТА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ  
В КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ**

**МАТЕРІАЛИ**

**XII Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів,  
аспірантів і молодих науковців за міжнародної участі**

**22 листопада 2019 року**



**Житомир-2019**

УДК: 811.11'25+821.111.0  
ББК: 81.43 – 7+83.3. (4) я43

*Рекомендовано до друку вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол №10 від 29 листопада 2019 року)*

Рецензенти:

Н.М. Андрійчук – завідувач кафедри іноземних мов і новітніх технологій навчання Житомирського державного університету імені Івана Франка, кандидат педагогічних наук, доцент

О.А. Черниш – доцент кафедри теоретичної та прикладної лінгвістики державного університету «Житомирська політехніка», кандидат філологічних наук, доцент.

Г.О. Хант – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Житомирського національного агроекологічного університету

Сучасні філологічні дослідження та навчання іноземної мови в контексті міжкультурної комунікації: Збірник наукових праць / За заг. ред. В.О.Папіжук, Ю.О. Лісової, Н.В. Матушевської – Житомир: Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2019. – 396 с.

Збірник наукових праць містить результати досліджень студентів і молодих науковців вищих навчальних закладів України із сучасних напрямків досліджень міжкультурної комунікації та методики викладання іноземних мов.

Видання розраховане на студентів старших курсів, аспірантів, молодих науковців та викладачів.

*Матеріали друкуються в авторській редакції. За достовірність фактів, цитат, власних імен, посилань на літературні джерела та інші відомості відповідають автори публікацій. Думка редакції може не збігатися з думкою авторів.*

## ЗМІСТ

<b><i>І. В. Андрущенко</i></b> ПОЛІФОНІЧНА СТРУКТУРА РОМАНУ В. ВУЛФ «МІСІС ДЕЛЛОВЕЙ».....	10
<b><i>К. Є. Асауляк</i></b> ДОСЛІДЖЕННЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРИРОДНОЇ МОВИ ДЛЯ ФУНКЦІОНУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ СИСТЕМ .....	14
<b><i>К. Є. Асауляк</i></b> ОСОБЛИВОСТІ ГЕНЕРУВАННЯ ВІДПОВІДЕЙ АВТОМАТИЧНИМИ ДОВІДКОВИМИ СИСТЕМАМИ .....	18
<b><i>І. Г. Балашкевич</i></b> ПОНЯТТЄВИЙ ЗМІСТ КОНЦЕПТУ ДОПОМОГА У СЕМАНТИЦІ ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА ПОЗНАЧЕННЯ ДОПОМОГИ ЯК ДІЇ ЧИ ПРОЦЕСУ.....	23
<b><i>І. С. Басалкевич</i></b> СИНТАКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОНЛАЙН-СПІЛКУВАННЯ НА МАТЕРІАЛІ АНГЛОМОВНИХ БЛОГІВ .....	27
<b><i>І. С. Басалкевич</i></b> СИНТАКСИЧНА ПОБУДОВА РЕЧЕНЬ В АНГЛОМОВНИХ ПОЛІТИЧНИХ БЛОГАХ .....	30
<b><i>В. О. Берук</i></b> ЕПІЗАЦІЯ СУЧАСНОЇ АНГЛОМОВНОЇ ДРАМИ НА ПРИКЛАДІ П'ЄСИ ЛІНН НОТТЕДЖ «ВБИТІ».....	34
<b><i>А. О. Боброва</i></b> ВИКОРИСТАННЯ РІЗНИХ ВИДІВ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	36
<b><i>А. О. Боброва</i></b> ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ РІЗНИХ ВИДІВ ТЕСТІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ .....	40
<b><i>М. О. Бойко</i></b> ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПИСЕМНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 3-4 КЛАСІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	43
<b><i>О. О. Бондар</i></b> ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ УСНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА СЕРЕДНЬОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ У ЗНЗ .....	46
<b><i>Х. В. Бондар</i></b> ВИКОРИСТАННЯ РОЗМОВНОЇ ЛЕКСИКИ ПІД ЧАС АНГЛІЙСЬКОМОВНОГО РАДІООБМІНУ ЦИВІЛЬНОЇ АВІАЦІЇ.....	52
<b><i>В. М. Бортник</i></b> ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ФОНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ .....	55
<b><i>І. П. Вайнраух</i></b> ЛІНГВІСТИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА АРГУМЕНТАЦІЙНИХ ВМІНЬ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ .....	59

<b>А. Р. Власюк</b> ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НАЗВ ФІЛЬМІВ АМЕРИКАНСЬКОГО КІНЕМАТОГРАФУ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ .....	63
<b>К. Я. Вовк</b> МОДЕЛЬ НАВЧАННЯ ВИВЧАЮЧОГО ЧИТАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСТОСУНКІВ .....	67
<b>К. О. Вознюк</b> РОЛЬ ТА ЗНАЧЕННЯ ОСНОВНИХ ПАРАМЕТРІВ ТЕКСТУ ...	74
<b>К. І. Волинець</b> ВЖИВАННЯ ФОРМ PRESENT PERFECT І PAST INDEFINITE У ПОЕТИЧНИХ ТВОРАХ В. ШЕКСПІРА .....	78
<b>К. В. Волинець</b> СТАНОВЛЕННЯ КАТЕГОРІЇ ПЕРФЕКТА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК НОВОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КАТЕГОРІЇ .....	81
<b>Г. І. Волошина</b> ЦІННОСТІ ДОВІКТОРІАНСЬКОЇ ТА ВІКТОРІАНСЬКОЇ ЕПОХИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ .....	85
<b>О. М. Голюк</b> ТАКТИКИ ПЕРЕКЛАДУ АЛЕГОРІЙ ХРИСТІЯНСТВА (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ КУРТА ВОННЕґУТА «БОЙНЯ НОМЕР П'ЯТЬ, АБО ХРЕСТОВИЙ ПОХІД ДІТЕЙ»).....	91
<b>А. М. Голяк</b> ВИКОРИСТАННЯ ФОНОСТИЛІСТИЧНИХ ЗАСОБІВ У СЛОГАНАХ АНГЛОМОВНОЇ КОМЕРЦІЙНОЇ РЕКЛАМИ .....	95
<b>В. С. Грибан</b> ВИКОРИСТАННЯ СТРАТЕГІЇ ХЕДЖИНГУ В РАМКАХ ТЕОРІЇ АРГУМЕНТАЦІЇ .....	98
<b>П. Ю. Григорчук</b> ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОГО МЕДІЙНОГО ДИСКУРСУ .....	101
<b>М. І. Грицька-Анненкова</b> ВИКОРИСТАННЯ СМАРТФОНІВ НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ПОКРАЩЕННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ .....	106
<b>Д. С. Дансявічєнє</b> ЕКРАНІЗАЦІЯ «ГЕНРІХА V» ВІЛЬЯМА ШЕКСПІРА ЯК ІНТЕРСЕМІОТИЧНИЙ ПЕРЕКЛАД .....	108
<b>Б. А. Дмитраш</b> СУЧАСНА АФІКСАЦІЯ ЯК СПОСІБ ТВОРЕННЯ ІМЕННИКІВ .....	111
<b>Л. В. Дорошенко</b> СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НІМЕЦЬКИХ ЖІНОЧИХ НІКНЕЙМІВ .....	114
<b>В. О. Дуплійчук</b> КОМПОЗИЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНОГО ІНТЕРВ'Ю З ЗІРКАМИ ШОУ-БІЗНЕСУ .....	117
<b>Д. М. Залізко</b> ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМУ ДРАМАТИЗАЦІЇ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ .....	122

<b>М. В. Зеленський</b> ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ ВАРІАНТІВ ЛІТЕРАТУРНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	126
<b>Є. Г. Калініченко</b> ФЕНОМЕН КОМІЧНОГО В СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ КІНОДИСКУРСІ.....	132
<b>Л. А. Калінчук</b> ПОЛІКУЛЬТУРНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ.....	135
<b>В. О. Канєвська</b> РИСИ «ВИРОБНИЧОЇ ДРАМИ» У П'ЄСІ ЕЛЬФРІДЕ ЄЛІНЕК «ЩО СТАЛОСЯ ПІСЛЯ ТОГО, ЯК НОРА...».....	138
<b>І. М. Карплюк</b> ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ НА ЗАСАДАХ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ.....	141
<b>К. М. Катуніна</b> АМЕРИКАНСЬКИЙ І БРИТАНСЬКИЙ ВАРІАНТ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ГЛОБАЛІЗАЦІЇ.....	147
<b>К. М. Катуніна</b> ПРИСЛІВНИК ЯК МОДИФІКАТОР МОВНИХ ОДИНИЦЬ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ.....	151
<b>А. Д. Кириленко</b> ЗАГОЛОВОК ЯК СИЛЬНА ПОЗИЦІЯ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ.....	154
<b>І. С. Кілімінська</b> РОЛЬ СИНТАКСИЧНОГО АНАЛІЗУ ПРИ ОБРОБЦІ АНГЛОМОВНИХ ПОШУКОВИХ ЗАПИТІВ .....	158
<b>Ю. Ю. Климович</b> ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ВЕБ-СЕРВІСІВ GOOGLE ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В РАМКАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ .....	161
<b>А. В. Ковалевська</b> ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗНЗ .....	165
<b>О. Г. Конончук</b> ПОЗНАЧЕННЯ СПОЛУЧНИКОМ HOWEVER СТАРОЇ ТА НОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ У РАННЬОНОВОАНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ.....	169
<b>Т. В. Консевич</b> СФЕРИ АНГЛО-АМЕРИКАНСЬКИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ В СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ .....	173
<b>М. Е. Корсовецька</b> ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА ЗАНЯТТІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ З ВИКОРИСТАННЯМ ПРИЙОМІВ ДРАМАТИЗАЦІЇ .....	176
<b>М. В. Кравчук</b> ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ З ЕМОТИВНИМ КОМПОНЕНТОМ У СЛОВНИКУ ТА КОРПУСІ У СУЧАСНИХ АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ.....	180

<b>О. І. Лень</b> МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ДОДАТКІВ У НАВЧАННІ ЛЕКСИКИ НА СТАРШОМУ ЕТАПІ ЗЗСО .....	183
<b>М. А. Ліпінська</b> АЛІТЕРАЦІЯ ЯК ФОНОСТИЛІСТИЧНЕ ЯВИЩЕ В ПОЕТИЧНОМУ ТЕКСТІ (ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ).....	186
<b>Н. П. Матюха</b> СТИЛЬОВІ ДОМІНАНТИ У ТВОРЧОСТІ Г. Ф. ЛАВКРАФТА .....	189
<b>А. М. Мевша</b> ТРАНСФОРМАЦІЯ МІФУ ПРО ПІГМАЛІОНА В ОДНОЙМЕННІЙ П'ЄСІ ТАУФІКА АЛЬХАКІМА .....	194
<b>О. О. Мельник</b> ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОСТІ В АМЕРИКАНСЬКОМУ ВАРІАНТІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 18-20 СТОЛІТЬ ..	198
<b>З. А. Мельничук</b> ФУНКЦІОНУВАННЯ ФРАНЦУЗЬКОМОВНИХ ВКЛЮЧЕНЬ У МОВЛЕННІ Е.ПУАРО (НА МАТЕРІАЛІ ДЕТЕКТИВНОГО ТВОРУ «ВБИВСТВО У СХІДНОМУ ЕКСПРЕСІ») .....	202
<b>М. О. Михалушко</b> ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ ПИСЕМНИХ УМІНЬ .....	204
<b>Д. Р. Мовчан</b> МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ФОКУСУЮЧИХ АДВЕРБІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ 14 – 17 СТОЛІТТЯ.....	210
<b>Д. Р. Мовчан</b> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРИСЛІВНИКА EVEN В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ.....	213
<b>В. О. Ніколенко</b> АРГУМЕНТАТИВНА СТРАТЕГІЯ В ПОЛІТИЧНИХ ПРОМОВАХ ТЕРЕЗИ МЕЙ.....	216
<b>О. О. Ніколенко</b> СТРАТЕГІЯ НЕГАТИВНОЇ ВВІЧЛИВОСТІ У ПОЛІТИЧНИХ ПРОМОВАХ МАРГАРЕТ ТЕТЧЕР .....	220
<b>К. І. Новік</b> ОСНОВНІ ДЖЕРЕЛА ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ТЕРМІНІВ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ.МОВІ .....	223
<b>Р. О. Ольшевська</b> РОБОТА З ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧИМИ ТЕКСТАМИ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ .....	226
<b>Р. О. Ольшевська</b> ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСОБАМИ ІНОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ .....	229
<b>Н. О. Орлик</b> СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАГОЛОВКІВ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ.....	232
<b>І.С. Парфьонова</b> ВИКОРИСТАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ СТРАТЕГІЙ ТА ТАКТИК В ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ(НА МАТЕРІАЛІ ПРОМОВ ДЖАСТІНА ТРЮДО).....	236

<b>Т. В. П'ятничка</b> ВИКОРИСТАННЯ АНГЛОМОВНОГО ДИТЯЧОГО ФОЛЬКЛОРУ У ФОРМУВАННІ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	240
<b>А. О. Петрук</b> РОЛЬ ПРОЕКТНОЇ МЕТОДИКИ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ .....	243
<b>І. М. Печенюк</b> ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ КОМІКСІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА СЕРЕДНЬОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ.....	247
<b>А. О. Пилипчук</b> ФОРМУВАННЯ СОЦІОЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ КРАЇНОЗНАВЧИХ ТЕКСТІВ .....	250
<b>А. О. Пилипчук</b> РОЛЬ СОЦІОЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ УЧНІВ.....	253
<b>М. Ф. Плотнікова</b> ПЕДАГОГІЧНІ ПРИЙОМИ АКТИВІЗАЦІЇ НАВИЧОК ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	257
<b>М. О. Поліщук</b> ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЯ ГЕРОЇВ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ.....	263
<b>А. О. Радзівон</b> ЗАСОБИ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ ВИБАЧЕННЯ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ.....	267
<b>А. О. Радзівон</b> СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ МОВЛЕННЄВОГО АКТУ ВИБАЧЕННЯ В СФЕРІ MASS MEDIA .....	270
<b>Т. С. Рафаловська</b> ФЕНОМЕН ПОЛІТКОРЕКТНОСТІ В АНГЛОМОВНОМУ СВІТІ.....	274
<b>О. В. Рацун</b> ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ АНГЛІЙСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ НА ПОЗНАЧЕННЯ РОБОТИ/НЕРОБСТВА В СУЧАСНОМУ МОВОЗНАВСТВІ .....	278
<b>М. Я. Рябокляч</b> МАЛА АКАДЕМІЯ НАУК (МАН) ЯК ОДНА З ФОРМ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ .....	282
<b>І. Б. Савельчук</b> ЛАЙКА У РОМАНІ «ШЛЯХ КОРОЛІВ» ЯК ХУДОЖНІЙ ПРИЙОМ ТА ШЛЯХИ ЇЇ ВІДТВОРЕННЯ В УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ .....	287
<b>Н. С. Седляр</b> ПОЕТИКА РОМАНУ Г.ГРІНА «БРАЙТОНСЬКИЙ ЛЬОДЯНИК» .....	291
<b>А. Ю. Семенюк</b> МАРКУВАННЯ ФОКУСУ ТА ТОПІКУ ПРИСЛІВНИКОМ ONLY .....	295

<b>Ю. М. Сидорчук</b> РОЗВИТОК ВМІНЬ АУДІЮВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ІКТ .....	298
<b>І. В. Слюсар</b> ФРАЗЕОЛОГІЧНІ НЕОЛОГІЗМИ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ .....	306
<b>А. К. Смірнова</b> МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК УЧНІВ ОСНОВНОГО ЕТАПУ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ .....	310
<b>Н. В. Сорочинська</b> ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОГО ДРАМАТИЧНОГО ТВОРУ НА ПРИКЛАДІ П'ЄС МАРІУСА ФОН МАСЕНБУРГА «ПАРАЗИТИ», «ХОЛОДНЕ ДИТЯ» ТА «ВИРОДОК» .....	314
<b>Ю. В. Сорочинська</b> ЗВ'ЯЗОК МОВИ, КУЛЬТУРИ І МИСЛЕННЯ У РОЗРІЗІ ТЕОРІЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ .....	317
<b>В. В. Стеценко</b> ГРАМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУБСТАНТИВНИХ КОМПОЗИТИВ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ .....	320
<b>М. С. Ткачова</b> ПРИЙМЕННИК ЯК ОСОБЛИВА ГРУПА В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ.....	323
<b>В. П. Ткачук</b> ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ.....	324
<b>О. І. Ткачук</b> ОЦІНКА В СЕМАНТИЧНІЙ СТРУКТУРІ СЛОВА .....	329
<b>М. О. Тодорук</b> ЗАСТОСУВАННЯ АВТОМАТИЧНОГО СИНТАКСИЧНОГО АНАЛІЗУ В ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ СИСТЕМАХ .....	332
<b>М. О. Тодорук</b> ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ АВТОМАТИЧНОГО СИНТАКСИЧНОГО АНАЛІЗУ ТЕКСТІВ КОРПУСУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ .....	335
<b>Н. С. Фіалковська</b> МОВНЕ ПОРТФОЛІО ЯК ЗАСІБ ОЦІНЮВАННЯ ТА САМООЦІНЮВАННЯ УЧНЯМИ РІВНЯ ВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ У ХХІ СТОРІЧЧІ.....	338
<b>Д. О. Філімончук</b> КОМУНІКАТИВНІ СТРАТЕГІЇ І ТАКТИКИ МЕДІАЖАНРУ “BEAUTY-НОВИН” .....	342
<b>К. І. Харитонова</b> ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСТОСУНКІВ У РОЗВИТКУ ОРФОГРАФІЧНИХ НАВИЧОК УЧНІВ СТАРШОГО ЕТАПУ ЗЗСО.....	345



<b>А. А. Хаяук</b> ФОРМУВАННЯ ПИСЕМНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СИТУАЦІЯХ КОМП'ЮТЕРНО-ОПОСЕРЕДКОВАНОЇ ВЗАЄМОДІЇ (АНГЛІЙСЬКА МОВА, ПОЧАТКОВА ШКОЛА) .....	349
<b>В. В. Хрустицька</b> ЕТИМОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТОПОНІМІЧНИХ ЕПОНІМІВ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ .....	352
<b>Г. В. Циганок</b> ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ .....	355
<b>І. Ю. Шапран</b> КУЛЬТУРНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК КОМПОНЕНТ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ.....	363
<b>В. О. Швед</b> СИНТАКСИЧНІ ФУНКЦІЇ АБСОЛЮТНИХ КОНСТРУКЦІЙ....	368
<b>О. М. Шевчук</b> ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПИСЬМОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА ОСНОВІ ВПРАВ .....	373
<b>М. М. Шелегацька</b> СОЦІОКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	377
<b>М. О. Шикова</b> ІНТЕРНЕТ-КОМЕНТАР ЯК МОВЛЕННЄВИЙ ЖАНР .....	380
<b>О. О. Щукіна</b> ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО КОНЦЕПТУ .....	383
<b>О. В. Якимовська</b> ЛЕКСИЧНІ ЗАСОБИ МОВНОГО ВТІЛЕННЯ ЧАСУ .....	387
<b>Д. Р. Ярошук</b> КОНЦЕПТ ПОЧУТТЯ ПРЕКРАСНОГО У РОЗРІЗІ СЕМАНТИЧНОЇ КАТЕГОРІЇ «СУБ'ЄКТИ ТА ЇХ ХАРАКТЕРИСТИКИ» В ТВОРЧОСТІ ОСКАРА УАЙЛЬДА .....	390

*І. В. Андрущенко*

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к. ф. н., доц. Соколовська С. Ф.*

## **ПОЛІФОНІЧНА СТРУКТУРА РОМАНУ В. ВУЛФ «МІСІС ДЕЛЛОВЕЙ»**

На сучасному етапі розвитку лінгвістики, яка вже давно утвердилася в статусі антропоцентризму, помітно збільшився інтерес вчених-філологів до проблеми тексту, оскільки його вивчення неможливо уявити без урахування людського фактору. Активне дослідження питань тексту породило в ХХ столітті цілу галузь наукового знання – лінгвістику тексту. Текст є об'єктом вивчення також інших лінгвістичних дисциплін: комунікативної граматики, синтаксису, лінгвістичного та філологічного аналізу художнього тексту, стилістики, лінгвістики наративу, лінгвокультурології та ін. Особливо актуальним на сьогодні є дослідження мовного втілення голосу автора і персонажів в структурі художнього твору, оскільки поєднання суб'єктно-мовних сфер автора і персонажів в межах художнього тексту часто призводить до створення оповідної поліфонії.

Проблема оповідної поліфонії, представлена в працях філологів ще в першій половині ХХ століття (М. М. Бахтін, В. В. Виноградов), нині продовжує перебувати в центрі уваги сучасних лінгвістів. Проте ідеї багатоголосся художнього тексту, висунуті вченими в різні роки, вимагають лінгвістичної конкретизації. Зараз ця теорія успішно розвивається, деталізуються її загальні положення, виявляються мовні показники поліфонічного оповідання і виробляються різноманітні методики лінгвістичного аналізу поліфонічного тексту. На сьогодні, однак, відсутні комплексні дослідження поліфонії конкретних художніх творів, у тому числі роману Вірджинії Вулф «Місис Делловей», чим і була зумовлена актуальність дослідження.

Музикознавчий термін «поліфонія» (від грец. *poli* і *phonia* – численний і звук, голос) був уведений у літературознавство М. М. Бахтіним у книзі «Проблеми поетики Ф.М. Достоевського» (1929). В роботі вченого поняття поліфонії було пов'язане, насамперед, із виявленням нового жанру – поліфонічного роману. На основі об'єктивного і гранично відвертого розкриття особистості персонажа і виникає те явище в творах письменника, яке М. М. Бахтін назвав поліфонією [1]. Зараз вже немає сумнівів у правильності і точності використання цього терміна в філологічній науці, оскільки закони організації музичного твору діють і в художньому тексті, в якому мовні партії автора і персонажів, подібно музичній симфонії, зливаються в єдине багатоголосе ціле.

Отож, поліфонією (багатоголоссям) твору вважається особлива організація художнього тексту, яка полягає у тому, що в рамках одного літературного

твору всі персонажі рівноправно з його автором у властивій їм мовленнєвій манері представляють свій погляд на навколишній світ. Дослідники вважають, що оповідна поліфонія – це конститутивна ознака художнього тексту, в якому в межах одного фрагмента або навіть речення з'єднуються два і більше рівноправних голоси, що належать різним суб'єктам. Голос (слово) кожного персонажа або автора є повноцінною свідомістю в творі. В одному фрагменті тексту, що виражає певну позицію або автора-оповідача, або якогось персонажа, можуть бути з'єднані дві смислові позиції, що належать різним суб'єктам оповіді. При цьому «два втілених сенси не можуть перебувати поруч один з одним: як дві речі, вони повинні внутрішньо стикнутися, тобто вступити в смисловий зв'язок» [2: 152]. Такий різновид конструювання художнього тексту властивий і великим романам, і маленьким повістям та новелам, що дає право говорити про поліфонію як «родову ознаку» художньої літератури.

Таким чином, головною особливістю поліфонічного твору є відсутність будь-якого домінування авторського погляду на світ, а натомість відбувається обов'язкова контамінація авторського мовлення і мовлення персонажів. Тобто автор у такому творі — це лише один з рівноправних учасників діалогу (або полілогу), який ведуть герої, що виражають свої власні думки про світ, непідвладні остаточній авторській оцінці.

Основна проблема при дослідженні поліфонічності художнього тексту полягає в тому, що дуєт голосів автора і персонажів може народжувати в тексті найрізноманітніші лінгвістичні явища, які ледь помітні при побіжному прочитанні. Окрім того, присутність декількох персонажів, які говорять, є невід'ємним атрибутом практично будь-якого літературного тексту. Однак розмежування суб'єктів, що говорять у тексті, все-таки можливе. Цього можна досягти різними способами. Розглянемо їх детальніше безпосередньо на прикладі роману «Місіс Деллоуей» Вірджинії Вулф.

Наприклад, розмежувати суб'єкти, які говорять, у досліджуваному романі можна завдяки виділенню речень із часткою *мовляв*, яка є морфологічним засобом реалізації поліфонії. Така частка, традиційно належачи до сфери усної розмовної мови, передає у художньому тексті зміст чужої мови: *Він, мовляв, бачить їх наскрізь; він, мовляв, усе знає. Знає сенс життя* [4]; *А коли прийшли додому, він ледве тягнув ноги. Ліг на диван і попросив, щоб вона тримала його за руку, а то, мовляв, він падає, падає, падає, кричить, падає у вогонь!* [4].

Як правило, в художній літературі висловлювання з такою часткою дозволяють змішувати форми непрямої і прямої мови. Призначення прямої мови – точно відтворювати слова іншого, а непряма мова допускає передачу їхнього змісту своїми словами, тому *мовляв* маркує і чужу мову, і чужий сенс. Звідси можна зробити висновок, що більшість синтаксичних конструкцій з часткою *мовляв* – це явище «чужого» слова, «чужого» голоса в «своєму», що належить як автору оповідання, так і герою. Таким чином, з одного боку, така частка розмежовує в романі «Місіс Деллоуей» суб'єктно-мовну сферу персонажа і оповідача, а з іншого боку, в межах одного закінченого висловлювання – з'єднує голоси автора і персонажа.

Варто відзначити, що у романі Вірджинії Вулф активно беруть участь у створенні поліфонії художнього мовлення одиниці синтаксису. Такі способи передачі чужої мови, як непряма мова і її різновиди, невласне пряма мова, формують ядро граматичних засобів оповідної поліфонії, внаслідок чого це явище набуває статусу постійної ознаки художнього тексту.

Поліфонічну здатність у романі має такий яскравий різновид непрямої мови, як «живописна» непряма мова, яка відрізняється тим, що «в неї вводяться слова і звороти, що характеризують мовну манеру висловлювання з метою збереження колориту чужої мови» [5: 330]. У тих випадках, коли дистанція між суб'єктами твору маркується лапками або іншими графічними засобами, то голоси автора і персонажа ніби не зливаються в єдине ціле, а оповідач бере на себе відповідальність за чуже слово і вимовляє його від себе. Наприклад: *Вона ще йому написала нещодавно довгий, полум'яний лист щодо «блакитних гортензій»* [4].

Як правило, в подібних синтаксичних конструкціях Вірджинія Вулф уводить в непряму мову слова і звороти чужої мови, що характеризують стилістичну і лексичну манеру чужого висловлювання. Ефект живого проголошення «іншої» мови доповнюють також лапки, які, будучи знаком чужого голосу, ділять розповідь на план оповідача і план персонажа.

Одним із важливих синтаксичних концептів у романі є концепт «мовленнєво-мисленнєва діяльність людини». Його реалізація в художньому тексті відбувається завдяки структурним схемам «хто говорить / мислить про що / про кого», «хто говорить що та інші їх різновиди. У той же час реалізують цей концепт структурні схеми, які є основним конструктором непрямої мови [3]. Наприклад: *Та щось трохи занедужала, каже Г'ю, і ніби напружуючи чи випинаючи своє доглянуте, мужнє, красиве, бездоганно драпіроване тіло (він майже завжди занадто добре одягнений, але, видно, йому так і слід, адже він на посаді при дворі), натякає їй, що дружина потерпає від якогось незначного розладу, нічого серйозного, про що Клариса Делловей, її давня подруга, сама здогадається й без його пояснень* [4].

Аналіз мовного матеріалу показав, що структурна схема «хто говорить / думає що про кого / про що» у проаналізованому романі більш продуктивна, ніж інші. По-перше, більше половини вивченого фактичного матеріалу реалізують саме ці структурні схеми. По-друге, мовна та розумова діяльність персонажів і автора завжди превалює в художньому творі над іншими.

Загалом, природі невласне-прямої мови властиве прагнення до створення поліфонічного оповідання. Деякі вчені вважають її однією з лінгвістичних технік утворення поліфонії, оскільки в ній закладена потенція до об'єднання мовних сфер оповідача і персонажа: *Вона одружиться з прем'єр-міністром і стоятиме вгорі на сходах, зустрічаючи гостей; бездоганна господиня будинку – називав він її (і через це вона потім плакала в спальні), вона – з задатками бездоганної домогосподарки, ось так він її діймав* [4].

Подібну двосуб'єктність розповіді можна зустріти і в непрямій мові, але в невласне-прямій мові голос персонажа активніший, адже в непрямій мові лише

зі слів оповідача можна дізнатися про тему і сенс чужого мовного і/або розумового акту. У невласне-прямої мови голос самого автора ніби зникає і домінуючою стає точка зору персонажа: *Та нехай би вони і сто років, як розійшлися – вони з Пітером; вона все одно не напише йому жодного рядка, а його листи сухі, як скалки; але раптом на неї находить: от, якби він був зі мною, то що б мені сказав?* [4].

Таким чином, у романі «Місіс Деллоуей» Вірджинії Вулф фігуру персонажа, що говорить, в синтаксичних конструкціях з невласне-прямою мовою презентують різні мовні одиниці: а) поява в оповіданні мовця в 3-й особі; б) егоцентричні елементи мови, серед яких: дейктична лексика; вступні конструкції, які оцінюють повідомлення з різних точок зору; в) конструкції, що містять дієслова мовлення, думки і займенник (*він, вона, рідше вони*). У невласне-прямій мові голоси автора і персонажів, які звучать в межах одного фрагмента тексту, приходять до певної взаємодії: вони зближені і перетинаються один з одним, створюючи відповідні поліфонічні відносини.

Отже, у романі «Місіс Деллоуей» чітко простежується поліфонічна структура, яка створюється завдяки використанню авторкою різних мовних засобів: введення до художнього тексту часток, що дозволяють змішувати форми непрямої і прямої мови (зокрема частки *мовляв*), введення структурних схем «хто говорить / думає що про кого / про що», а також введення «живописної» непрямої мови та невласне-прямої мови.

Таким чином, функція оповіді у романі «Місіс Деллоуей» розподіляється як між персонажами, так і між автором-оповідачем. Зміна суб'єктів, які ведуть оповідь, дозволяє читачеві зберегти враження одночасного звучання кількох самотійних голосів, серед яких обов'язково присутній і авторський голос. Це додає художній оповіді особливої динаміки та належить до маркерів індивідуального стилю письменниці.

### Список використаних джерел та літератури

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. – М.: Советская Россия, 1979. – 132 с.
2. Брусенская Л. А. Учебный словарь лингвистических терминов / Л. А. Брусенская, Г. Ф. Гаврилова, Н. В. Малычева. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 765 с.
3. Волохина Г. А. Синтаксические концепты русского простого предложения / Г. А. Волохина, З. Д. Попова. – Воронеж: ВГУ, 1999. – 276 с.
4. Вулф В. Місіс Деллоуей / пер. Т. Бойка [Електронний ресурс] / Вірджинія Вулф. – Режим доступу: <https://komubook.com.ua/blog/misis-dellovey-uryvok-romanu>
5. Гвоздев А. Н. Очерки по стилистике русского языка / А. Н. Гвоздев. – М.: АПН РСФСР, 1952. – 421 с.

## **ДОСЛІДЖЕННЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРИРОДНОЇ МОВИ ДЛЯ ФУНКЦІОНУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ СИСТЕМ**

В даний час формується нове покоління інформаційних технологій, заснованих на концепції інтегрованого інформаційного середовища, що забезпечує зберігання, обробку і поширення значного обсягу інформації в промислових масштабах. Це призводить до того, що змінюється підхід до аналізу природної мови (ПМ) – на перший план виходять питання, пов'язані з розробкою і ефективним використанням моделей уявлення знань про ПМ (або інакше, лінгвістичних знань) в умовах добре організованих лінгвістичних експериментів.

При вирішенні проблеми розробки та подання знань про ПМ необхідно, перш за все, враховувати, що мова, «що є засобом відображення дійсності в людському колективі» являє собою незамкнуту і тому неформалізовану до кінця систему» [1]. Труднощі або навіть неможливість повної її формалізації обумовлена такими властивостями ПМ [2], [3]:

- конфронтацією візуального (мовного, «словникового») значення і відмінного від нього актуального (текстового) сенсу лінгвістичної одиниці;
- парадоксом мови і ідіолекту (індивідуального володіння мовою), що проявляється в різних інтерпретаціях кордонів значення слова у окремих носіїв мови;
- постійною мінливістю мови як в часі, так і в географічному і соціальному просторі;
- потенційної нескінченністю і відкритістю лінгвістичних множин, обумовлюються лінгвістичною динамічністю і метафоричністю ПМ;
- нечіткістю лінгвістичних об'єктів (в першу чергу семантичних) і розмитістю кордонів сукупностей цих об'єктів.

Лінгвістичні знання повинні забезпечувати багатоаспектність вивчення і найрізноманітніші перетворення реального мовного матеріалу, як правило, дуже великого обсягу [4]. Можна сказати, що формалізоване уявлення лінгвістичних знань є не що інше, як лінгвістичні ресурси інтелектуальної інформаційної системи. Ці ресурси у вигляді сукупності різного роду корпусів текстів, словників, граматик, правил побудови семантичних конструкцій, іншими словами, у вигляді так званих лінгвістичних баз знань (ЛБЗ), є складовою частиною розвинених лінгвістичних процесорів (ЛП), що забезпечують створення абсолютно нових технологій роботи з текстовими документами, які включають їх автоматичне читання, мовне введення /

виведення, ПМ-інтерфейс користувача, семантичний пошук, машинний переклад і автоматичне реферування, розпізнавання, виведення і управління знаннями тощо.

Кожен модуль інформаційної системи, яка виконує певну обробку ПМ, можна розділити на алгоритмічну (функціональну) частину і її лінгвістичне наповнення. При проектуванні систем лінгвістичні ресурси виділяються в окремий блок і зберігаються в форматі, доступному для зміни. Це забезпечує поділ роботи експертів, інженерів по знаннях і програмістів, що дуже важливо при розробці інтелектуальних інформаційних систем [5].

Роботи зі створення лінгвістичних ресурсів національних мов ведуться в усіх розвинутих країнах світу, оскільки давно стало очевидним, що створення таких ресурсів – це шлях до створення нових інформаційних технологій, які базуються на системах обробки даних на ЕЯ в інтелектуальному середовищі спілкування людини і комп'ютера. Наприклад, в рамках створеного в 1992 р в США лінгвістичного консорціуму (LDC – Linguistic Data Consortium), забезпечуючого механізм координації великомасштабних досліджень і розподілу ресурсів в області інформаційних технологій, ведуться роботи практично з усіма мовами світу, в тому числі зі східно- і центрально-європейськими мовами: болгарською, чеською, естонською, угорською, румунською, словенською, російським [6].

Говорячи про спілкування людини з комп'ютером, зазвичай вважають, що мета комп'ютера полягає в тому, щоб сприяти досягненню цілей користувача, які визначаються його інформаційними потребами. Тому стосовно діалогу між користувачем і комп'ютером під спілкуванням розуміють процес обміну взаємопов'язаними висловлюваннями, вираженими в мові, спрямований на досягнення цілей користувача, тобто на задоволення інформаційних потреб користувача.

Традиційні засоби спілкування не дозволяють забезпечити взаємодію кінцевих користувачів з комп'ютером. Щоб бути повноправним учасником спілкування, ПМ-система повинна виконувати деякі обов'язкові функції. До цих функцій належать:

- 1) ведення діалогу – визначення його структури і рангу ролі, яку система і користувач виконують на поточному кроці діалогу;
- 2) розуміння – перетворення надходять від користувача висловлювань на природній мові в висловлювання на мові внутрішнього подання;
- 3) обробка висловлювань – формування або визначення завдань на рішення задач або підзадач на даному етапі діалогу;
- 4) генерація – формування вихідних висловлювань на ПМ [2: 65].

Ведення *діалогу* полягає в тому, щоб забезпечувати доцільні (тобто ті, що сприяють досягненню кінцевої мети користувача) дії системи на поточному кроці діалогу. У зв'язку з тим, що можливості існуючих ПМ-систем не дозволяють їм самостійно формувати доцільну поведінку, в систему зазвичай вводиться інформація, яка визначає загальну і тематичну структуру діалогу. За структурою і поточному стану діалогу діалоговий компонент формує (якщо

ініціатива належить системі) або визначає (якщо ініціатива належить користувачеві) завдання, яке виконується системою на поточному кроці (наприклад, генерація питання, розуміння відповіді і його обробка, генерація затвердження тощо).

Компонент **розуміння** висловлювань призначений для виділення сенсу вхідного висловлювання і вираження цього змісту на внутрішньому мові системи. Під змістом висловлювання зазвичай розуміється вся та семантика – прагматична інформація, яку користувач хотів передати системі. Внутрішнє представлення сенсу повинно містити, принаймні, таку інформацію:

- 1) сутності проблемної області, що залучаються до зону розгляду даним виступом;
- 2) властивості і відносини, приписані цим сутностям;
- 3) комунікативні виміри говорить, виражені в даному висловлюванні[8: 34].

Виявлення сенсу висловлювання в загальному випадку вимагає його розгляду в контексті всього діалогу.

Традиційно завдання розуміння висловлювань підрозділяється на два етапи **обробки** ПМ: *аналіз і інтерпретацію*. На етапі аналізу виділяються опису сутностей, згаданих у вхідному висловлюванні, виявляються властивості цих сутностей і відносини між ними. Діалог зазвичай виконується окремим блоком-аналізатором, службовцям ядром компонента розуміння.

Інтерпретація полягає у відображенні вхідного висловлювання на знання системи. Основними завданнями даного етапу є:

- 1) буквальна інтерпретація висловлювання в контексті діалогу;
- 2) інтерпретація висловлювання на наміри говорить.

Буквальна інтерпретація полягає в тому, щоб, з огляду на контекст діалогу, ідентифікувати образи тих сутностей області інтерпретації, які мав на увазі що говорить. Як області інтерпретації можуть використовуватися:

- 1) проблемна область;
- 2) область мови спілкування (якщо висловлювання користувача стосується мови спілкування);
- 3) область системи (якщо користувач цікавиться можливостями і станами системи. Інтерпретація на цю область дуже багато важить при виникненні
- 4) «Нерозуміння» між користувачем і системою);
- 5) область користувача (якщо висловлювання містить відомості про знання або наміри користувача);
- 6) область дискурсу (якщо в висловлюванні містяться посилання на попередні чи наступні висловлювання) [7: 142].

Друге завдання інтерпретації полягає в тому, щоб, застосовуючи наявні у системи методи виведення, визначити, як обробляється висловлювання співвідноситься з цілями і планами учасників спілкування. Строго кажучи, дана задача вирішується спільно діалоговим компонентом і компонентом розуміння висловлювань. Як зазначалося, однією з функцій діалогового компонента є визначення ставлення вхідного висловлювання до поточної мети. При виконанні цієї функції поточна мета (тобто її опис у формі внутрішнього



уявлення) передається компоненту розуміння, який намагається інтерпретувати на неї вхідний висловлювання. Рішення даного завдання в загальному випадку являє собою надзвичайно складну проблему. Становище ускладнюється тим, що один і той же вислів може використовуватися для досягнення цілей, які стосуються різноманітних галузей.

Компонент *генерації* висловлювань вирішує відповідно до результатів, отриманими іншими компонентами системи, дві основні задачі: *генерація сенсу*, тобто визначення типу і сенсу вихідного висловлювання системи у внутрішньому поданні, і *синтез висловлювання*, тобто перетворення сенсу в висловлювання на природній мові [7: 123].

Перше із зазначених завдань є складним і мало вивченим. Тип висловлювання залежить від стану системи і результатів, отриманих попередніми компонентами. Так, якщо система повинна генерувати відповідь на питання, то необхідно визначити за станом системи, чи буде відповідь прямий або непрямий. Пряма відповідь (тобто по суті заданого питання) може бути дана тільки в тому випадку, якщо обробка питання завершилася успішно.

Якщо в процесі обробки питання виникають якісь труднощі, то більш доречним може бути непряма відповідь, що розкриває суть виниклих труднощів і пояснює неможливість прямої відповіді.

У загальному випадку при вирішенні завдання формування сенсу вихідного висловлювання необхідно враховувати прагматичний аспект, а саме цілі учасників спілкування. Однак в більшості існуючих систем дана задача вирішується за допомогою досить простих підходів. У промислових системах спілкування генерація сенсу зазвичай полягає в редагуванні значень атрибутів і (або) виборі шаблону відповіді. В експериментальних системах для вираження сенсу генерується повне семантичне уявлення, що включає одне або кілька пов'язаних подій (понять) з одним або декількома виконавцями на кожен роль.

Друге завдання компонента генерації висловлювань складається в *синтезі природно мовного вираження*, відповідного внутрішнього уявлення вихідного висловлювання. Дане завдання поділяється на етапи семантичного, синтаксичного і морфологічного синтезу. Складність завдання синтезу визначається вимогами до природності і виразною потужності вихідних висловлювань. Під природністю зазвичай розуміється ступінь близькості до природної мови, тобто наявність таких властивостей, як синонімія та омонімія слів і словосполучень, вільний порядок слів та ін. Під виразною потужністю розуміється можливість висловити різноманітні поняття, відносини, квантори, процедури і т.п. Природність і виразність вихідних висловлювань в існуючих системах можуть бути різними. Наприклад, висловлювання можуть практично не синтезуватися, а вибиратися з заздалегідь підготовленого списку, або є шаблон відповіді, в який підставляються деякі слова, що представляють собою значення шуканих атрибутів, при цьому може використовуватися морфологічний синтез. Велика природність досягається, якщо вихідна висловлювання формується з семантичного уявлення події (або поняття) із застосуванням морфології, синтаксису (для визначення порядку та форми слів)

і семантики (для вибору лексем і забезпечення семантичної сполучуваності слів в синтезованих висловлюванні) [7: 116].

Отже, для функціонування інтелектуальних систем потребується складний та багаторівневий аналіз природної мови, який на даний момент не є досконалим. Більш детальний та точний синтез ПМ має покращити роботу автоматичних систем та якість їх роботи.

### **Список використаних джерел та літератури**

1. Апресян Ю. Д., Богуславский И. М., Иомдин Л. Л. и др. Лингвистический процессор для сложных информационных систем. – М.: Наука, 1992. – 256 с.
2. Искусственный интеллект: В 3 кн. Кн.1. Системы общения и экспертные системы: Справочник / Под ред. Э. В. Попова. – М.: Радио и связь, 1990. – 464 с.
3. Карпов В. А. Язык как система. – Минск: Вышэйшая школа, 1992. – 302 с.
4. Лейкинд Ю. Е. Архитектура современных лингвистических процессоров и их информационные ресурсы // Информационные системы и технологии (IST'2002): Материалы I Междунар. конф.: В 2 ч. – Минск. – 2002. – Ч. 1. – С. 153–158.
5. Логический подход к искусственному интеллекту: от модальной логики к логике баз данных: Пер. с франц. / Тейз А., Грибомон П., Юлен Г. и др. – М.: Мир, 1998. – 494 с.
6. Мельчук И. А. Опыт теории лингвистических моделей “смысл-текст”. – М.: Наука, 1982. – 314 с.
7. Моделирование языковой деятельности в интеллектуальных системах / Под ред. А. Е. Кибрика и А. С. Нариньяни. – М.: Наука, 1987.
8. Пиотровский Р. Г. Автоматическая переработка текста: теория и практика к концу XX в. // Научно-техническая информация. – Сер. 2. – 1998. – № 5. – С. 26–36.
9. Linguistic Data Consortium – Mode of access: <http://www ldc.upenn.edu/>
10. Roubashko N. K. Development and Representation of Linguistic Knowledge for Natural Language Processing // Systems and Signals in Intelligent Technologies (SSIT'98): Proc. of the International Conference. – Minsk. – 1998. – P. 383–389.

***К. Є. Асауляк***

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к.ф.н., доц. Гирич О. В.*

### **ОСОБЛИВОСТІ ГЕНЕРУВАННЯ ВІДПОВІДЕЙ АВТОМАТИЧНИМИ ДОВІДКОВИМИ СИСТЕМАМИ**

Поява мережі Інтернет та бурхливе зростання доступної текстової інформації значно прискорило розвиток наукової галузі, яка існує вже багато десяти років і відомої як автоматична обробка текстів (Natural Language Processing) і комп'ютерна лінгвістика (Computational Linguistics). В рамках цієї області запропоновано багато перспективних ідей по автоматичній обробці текстів на природній мові (ПМ), які були втілені в багатьох прикладних системах, в тому числі комерційних. Сфера додатків комп'ютерної лінгвістики постійно розширюється, з'являються все нові завдання, які успішно вирішуються, в тому числі із залученням результатів суміжних наукових областей.

Говорячи про спілкування людини з комп'ютером, зазвичай вважають, що призначення комп'ютера полягає в тому, щоб сприяти досягненню цілей користувача, які визначаються його інформаційними потребами. Тому стосовно діалогу між користувачем і комп'ютером під спілкуванням розуміють процес обміну взаємопов'язаними висловлюваннями, вираженими в мові, спрямований на досягнення цілей користувача, тобто на задоволення інформаційних потреб користувача (ІПП) [1].

У загальному випадку процес спілкування не може бути зведений до обміну ізольованими парами висловлювань типу «питання-відповідь». Висловлювання учасників спілкування утворюють зв'язний текст – дискурс, який має, як правило, досить складну структуру. Можливості підключення дискурсу забезпечується як лінгвістичними (родовидовими, анафоричними, модальними, стилістичними узгодженнями, узгодженнями пресупозицій тощо), так і екстралінгвістичними (ситуативними) засобами, тобто за допомогою тимчасових, причинно-наслідкових та інших зв'язків, які існують в проблемній області [1].

Компонент *генерації* висловлювань вирішує відповідно до результатів, отриманими іншими компонентами системи, дві основні задачі: *генерація сенсу*, тобто визначення типу і сенсу вихідного висловлювання системи у внутрішньому поданні, і *синтез висловлювання*, тобто перетворення сенсу в висловлювання природною мовою [7: 113].

Перше із зазначених завдань є складним і мало вивченим. Тип висловлювання залежить від стану системи і результатів, отриманих попередніми компонентами. Так, якщо система повинна генерувати відповідь на питання, то необхідно визначити за станом системи, чи буде відповідь прямий або непрямий. Пряма відповідь (тобто по суті заданого питання) може бути дана тільки в тому випадку, якщо обробка питання завершилася успішно.

Якщо в процесі обробки питання виникають якісь труднощі, то більш доречним може бути непряма відповідь, що розкриває суть виниклих труднощів і пояснює неможливість прямої відповіді.

У загальному випадку при вирішенні завдання формування сенсу вихідного висловлювання необхідно враховувати прагматичний аспект, а саме цілі учасників спілкування. Однак в більшості існуючих систем дана задача вирішується за допомогою досить простих підходів. У промислових системах спілкування генерація сенсу зазвичай полягає в редагуванні значень атрибутів і (або) виборі шаблону відповіді. В експериментальних системах для вираження сенсу генерується повне семантичне уявлення, що включає одне або кілька пов'язаних подій (понять) з одним або декількома виконавцями на кожну роль.

Друге завдання компонента генерації висловлювань складається в *синтезі природно мовного вираження*, відповідного внутрішнього уявлення вихідного висловлювання. Це завдання поділяється на етапи семантичного, синтаксичного і морфологічного синтезу. Складність завдання синтезу визначається вимогами до природності і виразною потужності вихідних висловлювань. Під природністю зазвичай розуміється ступінь близькості до

природної мови, тобто наявність таких властивостей, як синонімія та омонімія слів і словосполучень, вільний порядок слів та ін. Під виразною потужністю розуміється можливість висловити різноманітні поняття, відносини, квантори, процедури тощо. Природність і виразність вихідних висловлювань в існуючих системах можуть бути різними. Наприклад, висловлювання можуть практично не синтезуватися, а вибиратися з заздалегідь підготовленого списку, або є шаблон відповіді, в який підставляються деякі слова, що представляють собою значення шуканих атрибутів, при цьому може використовуватися морфологічний синтез. Велика природність досягається, якщо вихідна висловлювання формується з семантичного уявлення події (або поняття) із застосуванням морфології, синтаксису (для визначення порядку та форми слів) і семантики (для вибору лексем і забезпечення семантичної сполучуваності слів в синтезованих висловлюванні) [7: 116].

Процес генерації висловлювань складається з генерації змісту висловлення і синтезу висловлювання на ПМ. Перший етап часто називається **позалінгвістичним** (або концептуальним) **синтезом**, а другий – **лінгвістичним синтезом**. Результатом виконання першого етапу є внутрішнє уявлення сенсу генерується висловлювання. Як правило, на першому етапі вирішуються наступні завдання:

- 1) визначення інформації, яка повинна бути повідомлена користувачеві;
- 2) визначення рівня спільності інформації, що включається в висловлювання;
- 3) виділення з безлічі аспектів, що описують сутність, про які йдеться в висловлюванні, аспектів, що цікавлять і зрозумілих користувачеві;
- 4) розбиття інформації, що повідомляється на частини, відповідні майбутнім пропозицій, і встановлення послідовності цих частин;
- 5) визначення лексем і побудова семантичного уявлення висловлювання [3: 34].

На другому етапі зазвичай вирішуються такі основні завдання: побудова синтаксичної структури окремих пропозицій; приписування морфологічної інформації вершин синтаксичних структур окремих пропозицій – морфологічний синтез словоформ [3].

До останнього часу в більшості досліджень по генерації висловлювань на природній мові (ПМ) найбільша увага приділялася проблемам, пов'язаним з вирішенням завдань другого етапу. В ході цих досліджень були розвинені методи прямої трансляції формалізованого уявлення сенсу в речення англійською мовою, розроблені системні граматики і механізми їх вживання для породження тексту, запропоновані критерії для відбору слів із загального словника системи. Для генерації висловлювань російською мовою були розроблені і впроваджені в ряді ПМ-систем і систем машинного перекладу методи морфологічного і синтаксичного синтезу.

У порівнянні з завданнями другого етапу, для вирішення яких існують апробовані методи, завдання, які вирішуються на першому етапі генерації, вивчені набагато менше. Тому в більшості діючих ПМ-систем рішення задач

генерації сенсу здійснюється, як правило, в спрощеній або сильно обмеженою постановці, що призводить до спрощення, а іноді і до виродження завдань синтезу висловлювань на ПМ [3].

Найбільш простим методом генерації висловлювань є метод, який заснований на використанні заздалегідь заготовлених шаблонів, що містять текст на ПМ і змінні, замість яких підставляються конкретні дані (опису сутностей). Як показала практика, даний метод особливо зручний для генерації висловлювань типу діагностичного повідомлення, простого питання, альтернативного питання і питання з фіксованою структурою відповіді в певних стандартних ситуаціях, що не залежать від проблемної області, в якій використовується ПМ-система. У подібних ситуаціях поточної метою системи є попередження або усунення типових локальних невдач, викликаних, наприклад, такими факторами: наявністю у висловленні користувача незнайомих системі слів; невідповідності пресупозицій в висловлюванні користувача знань системи; багатозначна або незадовільна інтерпретація висловлювання користувача тощо [5].

При використанні методу шаблонів генерація висловлювань здійснюється, строго кажучи, спільно з діалоговим компонентом, який ідентифікує стандартну ситуацію (тобто генерує відповідну цій ситуації мета) і визначає, яка інформація (тобто опису яких сутностей) повинна бути включена в висловлювання. Компонент генерації висловлювань в цьому випадку вибирає відповідний формат для уявлення висловлювання і конкретизує його відповідними даними, можливо, виробляючи при цьому морфологічний синтез словоформ.

Аналогічний метод може застосовуватися і при генерації більшості звітів, а саме висловлювань, що виражають результати вирішення завдань, отримані ПМ-системою. Відмінність полягає в тому, що замість заздалегідь заготовлених шаблонів використовуються шаблони, які породжуються компонентом генерації висловлювань на основі метазнань, а саме описів даних, що включаються у відповідь. Зауважимо, що в ряді випадків, наприклад у системах ПМ-спілкування з базами даних, результатом розв'язання задачі часто є безліч даних, формат подання яких визначається засобами генерації звітів СУБД. Очевидно, що в цих випадках необхідність в компоненті генерації висловлюванні ПМ-системи взагалі не виникає [5].

Генерація висловлювань, які не можуть бути описані за допомогою шаблонів, є складнішою і недостатньо дослідженою завданням. До таких висловлювань, зокрема, відносяться пояснення, які генеруються в якості відповідей на питання, областю інтерпретації яких є абстрактні знання і метазнання системи. Такі питання часто задаються недосвідченими кінцевими користувачами для того, щоб отримати загальне уявлення про знання та можливості ПМ-системи, наприклад: «Якого роду дані містяться в базі даних?», «Що таке витрати виробництва?», «Яка різниця між загальнозаводськими накладними витратами і витратами виробництва?» тощо. Основна особливість подібних питань полягає в тому, що вони не дають точного уявлення про необхідної інформації у

відповіді. Як правило, зміст відповіді (тексту пояснення) залежить від ситуації, в якій поставлено питання, а часто і від знань користувача в даній області [6: 54].

Для генерації пояснень, тобто відповідей на питання метарівня і абстрактного рівня, потрібна досить тонка класифікація цілей створення ПМ-текстів. Організація тексту (тобто інформації, що повідомляється користувачеві, рівень її спільності, розбиття на частини, відповідні майбутнім пропозицій тощо) визначається так званими дискурсними цілями, такими, як, наприклад: дати визначення, описати, порівняти, підтвердити, уточнити тощо. Кожній дискурсній мети може бути зіставлений певний спосіб організації тексту, так звана дискурсна стратегія. Передбачається, що, виявивши дискурсні стратегії, використовувані людьми, і висловивши їх в потрібному формальному поданні, можна отримати досить надійний і ефективний механізм генерації смислів породжуваних текстів [6: 56].

Один з можливих методів подання дискурсної стратегії застосовується в системі TEXT. Дана система генерує пояснення у вигляді окремих абзаців і може відповідати на питання наступних типів: питання на визначення (дефініції) об'єктів; питання про відмінність між об'єктами; питання на опису об'єктів; питання щодо наявної в базі даних інформації. Дискурсні стратегії побудови пояснень були отримані емпірично в результаті вивчення коротких визначень і зіставлень в різних довідниках і енциклопедіях. Кожна дискурсна стратегія представляється в системі TEXT у вигляді граматики (дерева складових), терміналами якої служать так звані риторичні предикати (наприклад, ідентифікація об'єкта як члена якогось класу, уявлення властивостей (атрибутів) об'єкта тощо), що визначають тип інформації з системної моделі даних, яка може бути використана для їх конкретизації [10: 88].

Викладені вище методи не претендують на універсальність. Відсутність загальних методів вирішення завдань генерації (в основному це стосується завдань генерації сенсу висловлювань) пояснюється як складністю та недостатньою вивченістю проблеми, так і тією обставиною, що в силу виняткової здатності людини розуміти «погано побудовані» відповіді найбільшу увагу при розробці ПМ-систем приділяється, як правило, компоненту розуміння висловлювання і діалогового компоненту.

### **Список використаних джерел та літератури**

1. Бухараев Р. Г., Сулейманов Д. Ш. Об одном подходе к разработке интеллектуальных АОС // Кибернетика. – 1986. – № 3. – С.42–49.
2. Жигалов В. А. Естественное общение с приложением / В. А. Жигалов // Открытые системы. – 2001. – №12.
3. Искусственный интеллект: В 3 кн. Кн.2. Модели и методы: Справочник / Под ред. Д. А. Поспелова. – М.: Наука, 1990. – 472 с.
4. Искусственный интеллект: Применение в интегрированных производственных системах / Под ред. А. И. Дашенко, Е. В. Левнера. – М.: Машиностроение, 1991. – 539 с.

5. Лейкинд Ю. Е. Архитектура современных лингвистических процессоров и их информационные ресурсы // Информационные системы и технологии (IST'2002): Материалы I Междунар. конф.: В 2 ч. – Минск. – 2002. – Ч. 1. – С. 153–158.
6. Мельчук И. А. Опыт теории лингвистических моделей “смысл-текст”. – М.: Наука, 1982. – 314 с.
7. Моделирование языковой деятельности в интеллектуальных системах / Под ред. А. Е. Кибрика и А. С. Нариньяни. – М.: Наука, 1987.
8. Пиотровский Р. Г. Автоматическая переработка текста: теория и практика к концу XX в. // Научно-техническая информация. – Сер. 2. – 1998. – № 5. – С. 26–36.
9. Попов Э. В. Естественные языковые системы: прошлое, настоящее и будущее. VI национальная конференция ИИ-2000, Переславль-Залесский, 24-27 октября 2000. – М.: ИФМЛ, 2000. – С. 17.
10. Хорошевский В. Ф. Обработка естественно-языковых текстов: от моделей понимания к технологиям извлечения знаний // Новости искусственного интеллекта – 2002 – №6. – С. 19–26.

***І. Г. Балашкевич***

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*канд. філол. наук, доц. І. І. Савчук*

## **ПОНЯТТЄВИЙ ЗМІСТ КОНЦЕПТУ ДОПОМОГА У СЕМАНТИЦІ ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА ПОЗНАЧЕННЯ ДОПОМОГИ ЯК ДІЇ ЧИ ПРОЦЕСУ**

У межах когнітивної лінгвістики загальновизнаний факт, що словникові дефініції лексичної одиниці найповніше представляють результати процесу концептуалізації будь-якого фрагмента навколишньої дійсності. Термін «концепт», його сутність та структура розглядаються в роботах Ю.Д. Апресяна, Н.Д. Арутюнової, О.С. Кубрякової, О.О. Леонтьєва, Ю.С. Степанова, Й.А. Стерніна та ін [1]. Концепт може бути виражений у мові декількома альтернативними означеннями, найзагальніше з яких є його лексемо-репрезентантом. Компонентний аналіз синонімічних рядів ключової лексики сучасної англійської мови на представлення концепту ДОПОМОГА, що проводиться в рамках лінгвокогнітивного дослідження, дозволяє виявити когнітивні ознаки концепту, вербалізовані тими чи іншими мовними засобами, і розглянути лексико-семантичну представленість даного концепту в англійській мові. З цієї точки зору дослідження синонімічних рядів є першорядним джерелом матеріалу для складання максимально повного уявлення про аналізований концепт і отримання детального опису його змісту і структури.

**Актуальність даної статті** зумовлюється необхідністю поглибленого вивчення способів концептуалізації допомоги в національних картинах світу, оскільки концепт ДОПОМОГА, як складова менталітету, є важливим джерелом пізнання внутрішнього світу людини.

**Мета статті** полягає у виявленні поняттєвого змісту концепту ДОПОМОГА шляхом дослідження синонімічних рядів та когнітивних ознак, які відбивають даний концепт у сучасній англійській мові.

**Виклад основного матеріалу.** У плані дослідження семантичного наповнення концепту найбільшою мірою доступним і інформативним представляється лексичний рівень мови. Оскільки мова – це, перш за все, засіб вираження й передачі інформації, тобто майже кожен напрям її структури має, врешті-решт, семантичне мотивування, що представляє ту інформацію, яка може кодуватися мовними засобами, які її типи, внутрішня структура, принципи з'єднання одних частин інформації з іншими [2].

У зв'язку з цим в якості ключової лексики-репрезентанта концепту ДОПОМОГА в англійській мові, нами була обрана лексема *help* як найзагальніша по своїй семантиці, що входить в багаточисленні синонімічні ряди, які в повній мірі відображають поліаспектність розглянутого концепту. Основними способами прямої номінації концепту ДОПОМОГА в англійській мові є такі лексеми, як *help (assistance)*, *helpful*, *help (assist)*.

В даному дослідженні ми представляємо лексико-семантичне поле (ЛСП) назв явища допомоги та його компонентів, в межах якого була встановлена наступна лексико-семантична група (ЛСГ) номінативних одиниць, виокремлених з низки словників [3; 5; 6; 7], які є синонімами лексеми *help* за інтегральними семантичними ознаками: '*act of helping or process*'. Видові семи цих номінативних одиниць презентують осмислення допомоги як процесу чи дії в значенні іменників і дієслів.

В сучасній англійській мові лексико-семантична група (ЛСГ<sub>1</sub>) з інтегральною семою '*act or process of helping*' характеризує допомогу як дію чи процес і представлена 21 синонімічними одиницями до іменника *help*. У межах ЛСГ<sub>1</sub> «допомога як дія чи процес» можливий поділ на підгрупи іменників (ЛСПГ<sub>1</sub>), що позначають допомогу як процес і дієслова (ЛСПГ<sub>2</sub>) – означають дію або стан, що свідчить про наявність у змісті концепту категоріальних ознак частин мови.

ЛСГ<sub>1</sub> *act of helping or process* представлена іменниками і дієсловами:  
*assistance, advice, cooperation, guidance, maintenance, sustenance, aid, advantage, benefit, abetment, hand, helping hand, succor, reward (nouns);*  
*to supply, to support, to abet, to boost, to leg up, to lift, to respect, to instigate, to ameliorate, to enhance, to enrich, to improve, to refine, to give sb a leg, to go a long way toward(s) doing sth, to hang, to see sb through sth, to start sb off, to invest, to outfit, to serve sth up, to set sb up, to shower sb with sth (verbs)* [3; 4; 5; 6; 7].

Лексичні одиниці об'єднані семами, які об'єктивують когнітивні ознаки (КО): **учасники та їх характеристики** (характеристика суб'єкта допомоги, характеристика допомоги/дій, дії суб'єкта, бенефіціант, дії бенефіціанта) – ЛСПГ<sub>1</sub>, **дії та їх характеристики** (сфери реалізації допомоги, засіб дії, причина надання допомоги, мета дій, результат дій) – ЛСПГ<sub>2</sub>.

Перша лексико-семантична група '*act of helping or process*' активує такі когнітивні ознаки: *assistance 'the action of helping someone by sharing work'*



відноситься до дії суб'єкта, тобто, допомога виражена шляхом виконання спільної роботи; *advice* 'an **opinion** that someone gives you about **what you should do or how you should behave in a particular situation**' дії суб'єкта, які можуть бути виражені думкою суб'єкта, пропозицією чи вказівкою, як діяти за яких небудь обставин та сфера реалізації – допомога добрим словом у скруті; *cooperation* 'assistance or **willingness to assist**' – характер допомоги, який виражається помірним ступенем прояву волі, прагненням, готовністю до здійснення допомоги; *guidance* 'the act or activity of **looking after and making decisions about something**' дії суб'єкта допомоги, тобто, керівна дія в межах системи, структури, до яких входить керований об'єкт; *maintenance* 'the process of **keeping it in good condition by regularly checking it and repairing it when necessary**' дії суб'єкта допомоги, тобто технічні і організаційні заходи, здійснювані з метою забезпечення необхідної ефективності виконання об'єктами заданих функцій; *sustenance* 'way of **supporting yourself, for example by earning money**' бенефіціант, тобто, старання людини забезпечити себе тим, що є життєво необхідним та засіб дії, тобто, матеріальна сторона, забезпечити себе заробляючи гроші; *aid* 'help that you need **to perform a particular task**' дії суб'єкта, які є необхідними для виконання певного завдання; *supply* 'the act or process of **providing something that is needed**' дії суб'єкта, виражені в наданні чогось необхідного; *support* 'to help someone **emotionally or in a practical way**' характер допомоги, який проявляється важливістю знайти потрібні слова для людини або допомогти практично; *advantage* 'a condition **giving a greater chance of success**' очікуваний результат допомоги, який закінчиться удало; *benefit* 'help that the **government** gives **people who need financial help**' уряд виступає суб'єктом допомоги, що надає бенефіціанту, тобто, людям, фінансову допомогу (характеристика допомоги); *abet* 'to help or encourage **somebody to do something wrong**' дії суб'єкта виражаються в заохоченні іншої особи до вчинення злочину; *boost* 'to **improve or increase something**' дії суб'єкта, спрямовані на покращення чого-небудь; *hand* 'help with doing something that needs **a lot of effort**' допомога, де засобом дії виступає докладання багатьох зусиль; *helping hand* 'to do something that helps **a company or person**' допомога, яка призначена конкретній особі або групі людей, які виступають бенефіціантом допомоги; *leg up* 'help that you receive that gives you **an advantage over other people or makes it possible for you to do something difficult**' допомога, яку приймає людина, яка виступає бенефіціантом, що в результаті дає їй перевагу перед іншими людьми або дає можливість зробити щось складне; *lift* 'be raised to **a higher position or level**' коли в результаті допомоги людина отримує швидке й успішне просування по службовій, суспільній, науковій або іншій діяльності; *respect* 'to feel or show **admiration for someone or something that you believe has good ideas or qualities**' допомога в діях суб'єкта, що виявляє захоплення кимось або чимось, що, на думку бенефіціанта, тобто, людини, має добрі ідеї чи якості; *instigation* 'to **make something start, especially an official process**' дії суб'єкта, виражені в заохоченні до початку чогось, особливо в сферах офіційних процесів; *ameliorate* 'to **make a bad or unpleasant situation better**' дії суб'єкта, виражені в покращенні поганої

чи неприємної ситуації; *enhance 'to improve something, or to make it more attractive or more valuable'* дії суб'єкта, спрямовані на удосконалення чогось; *give somebody a leg 'to help someone to improve their situation, especially at work'* дії суб'єкта, спрямовані на допомогу комусь, щоб покращити своє становище, особливо на роботі (сфера дій суб'єкта); *see somebody through something 'to help or support someone during a difficult period in their life'* дії суб'єкта, виражені в підтримці когось у важкий період їхнього життя; *start somebody off 'to help someone to start an activity, especially a piece of work'* дії суб'єкта, виражені в допомозі комусь розпочати діяльність; *invest 'to put money or effort into something to make a profit or achieve a result'* дії суб'єкта, виражені у вкладі грошей чи зусиль в щось, щоб отримати прибуток або досягти певного результату; *resource 'something that can be used to help you'* об'єкт допомоги, завдяки чому можна допомогти комусь.

Таким чином, на основі проаналізованого матеріалу можна стверджувати, що ключовою лексемою-репрезентантом концепту ДОПОМОГА в англійській мові є лексема *help*. За допомогою словникових значень слів було сформовано та проаналізовано когнітивні ознаки до лексико-семантичної групи '*act of helping or process*', які відображають явища асоціативних зв'язків зі словом *help*.

Як демонструє концептуальний аналіз, існує зв'язок між компонентною структурою значення і семантичним полем, в якому це значення реалізується. Одиниці, що входять до ЛСГ<sub>1</sub> не тільки співвідносяться в плані змісту, але і знаходяться в парадигматичних, синтагматичних і асоціативних відносинах.

Перспективою дослідження є вивчення зв'язків у значенні назв помічних суб'єктів та об'єктів у межах лексико-семантичної групи.

### Список використаної літератури

1. Аскольдов С. А. Концепт и слово / С. А. Аскольдов // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: антология. – М. : Academia, 1997. – С. 267–279.
2. Пименова М. В. Концептуальные исследования. Введение : учеб. пособие. / М. В. Пименова, О. Н. Кондратьева. – М. : Флинта: Наука, 2011. – 102 с.
3. Cambridge Dictionary – Режим доступу: <https://dictionary.cambridge.org/ru/>
4. Lakoff G., Johnson M. Metaphors we live by. – Chicago: The University of Chicago Press, 2003. – 276 с.
5. Longman Dictionary of Contemporary English – Режим доступу: <https://www.ldoceonline.com/>
6. Merriam-Webster Dictionary – Режим доступу: <http://www.merriam-webster.com/>
7. The Oxford Learner's Dictionary – Режим доступу: <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>

**І. С. Басалкевич**

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. ф. н., доц. Гирин О. В.

## **СИНТАКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОНЛАЙН-СПІЛКУВАННЯ НА МАТЕРІАЛІ АНГЛОМОВНИХ БЛОГІВ**

*Стаття присвячена вивченню синтаксичних особливостей онлайн-спілкування у англомовних блогах. У результаті дослідження було з'ясовано, що вживання тієї чи іншої синтаксичної конструкції у блогах залежить від багатьох факторів, таких як інтенція адресанта, комунікативний контекст, мовленнєва ситуація тощо. Для вираження своїх почуттів, емоцій та психічного стану, у текстах блогів використовуються смайлики, пунктуаційні малюнки, питальні речення та знаки оклику. Це пояснюється тим, що головне у спілкуванні – донести свою думку, передати емоції. Традиційні правила граматики та норми спілкування відходять на другий план.*

**Ключові слова:** онлайн-спілкування, синтаксичні конструкції, блог.

*Статья посвящена изучению синтаксических особенностей онлайн-общения в англоязычных блогах. В результате исследования было выяснено, что употребление той или иной синтаксической конструкции в блогах зависит от многих факторов, таких как интенция адресанта, коммуникативный контекст, речевая ситуация и т.п. Для выражения своих чувств, эмоций и психического состояния, в текстах блогов используются смайлики, пунктуационные рисунки, вопросительные предложения и восклицательные знаки. Это объясняется тем, что главное в общении - донести свое мнение, передать эмоции. Традиционные правила грамматики и нормы общения отходят на второй план.*

**Ключевые слова:** онлайн-общения, синтаксические конструкции, блог.

*The article is devoted to the study of syntactic features of online communication in English-language blogs. As a result of the study, it was found that the use of one or another syntactic construct in blogs depends on many factors, such as the addressee's intention, communicative context, speech situation, etc. To express their feelings, emotions and mental state, emoticons, punctuation drawings, interrogative sentences and exclamation marks are used in blog texts. This is due to the fact that the main thing in communication is to convey your opinion and convey emotions. Traditional grammar rules and norms of communication fade into the background.*

**Keywords:** online communication, syntax constructs, blog.

**Постановка проблеми.** Розвиток технологій на рубежі ХХ-ХХІ століть дає людству великий простір для комунікації, зокрема поява Інтернету і онлайн-простору стрімко відкриває для нас нові комунікативні можливості. Інтернет-комунікація – це велика область для дослідження, яка є найменш дослідженою з областей лінгвістичного пізнання в силу свого стрімкого розвитку і розгортання *online*.

**Аналіз літератури.** В даний час в нашій країні і за кордоном з'являється безліч робіт, пов'язаних з мовою Інтернет. Це роботи Є. І. Горошко, О. І. Дзюбіної, В. В. Ходякова, Д. Кристал та ін. Інтернет-тексти є об'єктом дослідження лінгвістів Е. Н. Вавилова, В. В. Горяєва, О. В. Дєдова, К. В.

Овчарова та ін. Але робіт, які досліджують синтаксичні особливості текстів англомовних блогів ще недостатньо.

**Актуальність теми.** У статті відбувається спроба проаналізувати на синтаксичному рівні деякі особливості онлайн-спілкування в англомовних блогах. Синтаксична організація мовлення є основним засобом виразності. Мовленнєва експресія притаманна не тільки звукам, словам і їхнім граматичним формам, а й більшою мірою синтаксичній організації мовлення.

Актуальність роботи обумовлена популярністю блога як одного з головних відів миттєвого обміну інформацією, а також відсутністю в лінгвістичній науковій літературі комплексного дослідження, де питання про роль синтаксису в онлайн-спілкуванні розглядалася б у цільній системі.

Мета статті – проаналізувати синтаксичні особливості онлайн-спілкування на матеріалі англомовних блогів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Синтаксичний рівень англомовних блогів становить значний дослідницький інтерес. Варто зазначити, що, незважаючи на тенденцію скорочення часу на набір тексту, його представлено як простими, так і складними синтаксичними одиницями. Звичайно, більшість становлять прості речення, що зумовлено швидким темпом листування та обірваністю думок. До простих належать односкладні та двоскладні речення.

Односкладні речення, вжиті комунікантами, підтверджують прагнення учасників електронної комунікації заощадити час при спілкуванні у блогах, наприклад: «*Loved Minx!...*» (MissCharleyP) [2].

Серед двоскладних речень, які використовують комуніканти на англомовних форумах присутні усі три типи речень: стверджувальні, заперечні, запитальні, наприклад: «*What's the difference? Why use (or not use) 'to be'?*» (Bluepaint 2018) [2].

У синтаксичному оформленні трапляється також вживання однорідних членів речення і складних речень із підрядними реченнями – означальними й умовними: «*If you haven't downloaded Google Chrome, get the latest version at google.com/chrome*» (Gatto di ghiaccio) [3].

Синтаксичний рівень характеризується також використанням вставлених конструкцій, що використовуються учасниками електронної комунікації з метою доповнення, роз'яснення чи уточнення змісту речення.

Характерною рисою синтаксису мови англомовних блогів, є тенденція до аграматизму, тобто відхиленню від синтаксичних і пунктуаційних норм літературної мови з боку продуцента тексту [1: 219].

Через відсутність безпосереднього контакту і неможливість використання невербальних засобів спостерігаємо надмірну кількість непотрібних розділових знаків (*why????777, wow !!!!!, where r u????, well...u know ... I want ... to ask u ...* тощо).

Аграматизм проявляється:

– в різного роду обривах (апосіопеза і прозіопеза), наприклад: *take yo shoes off when yu walk in the house...!; deny deny deny !!;*

– пропуску слів, допоміжних слів, порушення узгодження між членами речення; неправильне вживання великих літер (капіталізація і декапіталізація): *i don't know, how ya doin, i got enuf, thN = then, nEd = need*.

Аналіз онлайн-спілкування показав, що знак оклику часто зазначає питальні пропозиції, що передбачає роздуму над тим, що сказано, наприклад:

– «*Can anyone give me some advice on the amount of time a postgraduate course takes! How many hours per week teaching would a full time MSc taught course involve! Thanks to anyone who can help!*» (Sweet Heart) [3].

Досить часто знак оклику використовується в поєднанні з комою після вигуків «*cool*» і «*thanks*», додаючи особливу значимість і експресивність цим висловлюванням в тексті, привертаючи увагу читача, наприклад: «*Cool!, thanks!, I sure hope they think that's a plus!*» (Tony\_ron) [3].

У досліджуваних текстах англomовних блогів, було відзначено своєрідне використання тире, коли воно вживається при несподіваному повороті думки, таким чином, переключаючи увагу читача з однієї думки на іншу, служить сигналом того, що напрямок думки зміниться, наприклад: *Because people want to learn English Lit and it is a complex subject. Some people value knowledge outside of making them money – what on earth we are talking about it there? Let "s go to drink smth* 🍷 » (Abbadon27) [2].

Дуже часто при онлайн-спілкування використовується знак – *asterisk* (\*). Сам по собі цей знак не новий, проте він придбав нові функції.

Знак *asterisk*, як показав матеріал, часто вказує на множинність або нескінченність, а також виконує функцію лапок, наприклад:

– «*So it seems to me like АНАНАНАНА\*\*\*\*\** (Lovely Me) [2].

Наявність різних графічних та лексичних скорочень, написання буквосполучень цифрами також є характерним для мови онлайн-спілкування у блогах. В інтернеті використання довгих слів є незручним, оскільки швидкість набору повідомлень дуже важлива. Саме тому користувачі блогів почали вводити скорочення, намагаючись зберегти зміст: «*2day I'm going 2 visit my bestie, HB2U my dear!!* [3].

Отже узагальнюючи, треба визначити, що у цілому, синтаксичний рівень онлайн-спілкування в англomовних блогах ґрунтується на спонтанній мові і на наслідуванні усного мовлення: прості речення, не ускладнені другорядними членами, написання власних назв з малої літери та ін. Незважаючи на те, що синтаксичні особливості текстів блогів сприймаються як відхилення від норм сучасної англійської мови, це не завжди може свідчити про безграмотність учасників спілкування. Одна з відомих причин – швидкість передачі інформації. Тому дані граматичні явища являють собою альтернативні способи вираження емоцій і почуттів учасників спілкування.

**Висновки.** Таким чином, вживання тієї чи іншої синтаксичної конструкції залежить від багатьох факторів, таких як інтенція адресанта, комунікативний контекст, мовленнєва ситуація, і слугує для вираження різних ілокутивних сил. Так, висловлювання, оформленні однією й тією самою питальною синтаксичною конструкцією, можуть отримати в акті комунікації додаткові

відтінки змісту, а також слугувати для вираження не лише питання, а й твердження. Наявність певних синтаксичних особливостей є ще одним інструментом невербального онлайн-спілкування, використовуваним для досягнення експресивності, емоційності та виразності мовлення співрозмовників в англомовних блогах.

### Список використаної літератури

1. Дзюбіна О.І. Комунікативний аспект соціальних мереж Facebook і Twitter / О. І. Дзюбіна // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. – 2016. – № 2. – С. 218–222. – Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/>
2. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. / Г.К. Селевко. – Т. 1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
3. Стрельбицька Л. Інтернет як полігон розвитку природної мови / Л. Стрельбицька // Вісн. Нац. ун-ту «Львівська політехніка». – 2005 – № 538 : Проблеми української термінології. – С. 33–38.

**І. С. Басалкевич**

*Житомирський державний університет  
імені Івана Франка  
Науковий керівник:  
к. ф. н., доц. Гурин О. В.*

### СИНТАКСИЧНА ПОБУДОВА РЕЧЕНЬ В АНГЛОМОВНИХ ПОЛІТИЧНИХ БЛОГАХ

**Анотація.** У статті досліджено синтаксичну побудову речень на матеріалі англомовних політичних блогів. Було встановлено, що значним комунікативно-прагматичним потенціалом володіють синтаксичні засоби, серед яких в онлайн-спілкуванні репрезентуються: повтори, анафора, підхоплення, епіфора, риторичні питання, антитеза та ін.

**Ключові слова.** політичний блог, політична комунікація, синтаксична побудова речень.

**Аннотация.** В статье исследовано синтаксическое построение предложений на материале англоязычных политических блогов. Было установлено, что значительным коммуникативно-прагматическим потенциалом обладают синтаксические средства, среди которых в онлайн-общении представляются: повторы, анафора, подхват, эпифора, риторические вопросы, антитеза и др.

**Ключевые слова.** политический блог, политическая коммуникация, синтаксическое построение предложений.

**Abstract.** The article explores the syntactic construction of sentences on the material of English-language political blogs. It was found that syntactic tools possess significant communicative-pragmatic potential, among which in online communication are represented: repeats, anaphora, pickup, epiphora, rhetorical questions, antithesis, etc.

**Keywords.** political blog, political communication, syntactic construction of sentences.

**Постановка проблеми.** Останнім часом такий жанр Інтернет-комунікації як блог, потіснив домашні сторінки та портали, збираючи навколо себе все більше активних користувачів, що залучаються новими можливостями і функціоналом.

Блог як функціональний стиль Інтернет-дискурсу стає все більш популярним і в той же час набуває рис тематичної диференціації.

**Аналіз останніх досліджень.** Віртуальний дискурс як новий медіадискурс все частіше опиняється в центрі уваги сучасних теоретичних і емпіричних досліджень, в яких позначаються дистинктивні характеристики різних видів інтернет-комунікації (А. О. Алексєєва, Т. Б. Заграєвський), відображаються лінгвістичні і соціокультурні характеристики блогів (О. М. Єлькіна, Н. В. Касьянова), розкривається мовна особистість суб'єкта блог-дискурсу (Т. М. Гермашева), виявляються нові лексичні одиниці в сфері комп'ютерних технологій (В. І. Белікова, О. А. Князєв), вивчаються функціональні особливості мовних кліше в блогосфері інтернет-дискурсу (І. Н. Загоруйко) і т.д. Але значних досліджень щодо особливостей синтаксичної побудови речень, зокрема у політичній інтернет-комунікації, на жаль, ще недостатньо.

**Актуальність теми.** Незважаючи на дослідження в даному напрямку, аналіз політичних блогів представляється на сьогоднішній день важливим з огляду на те, що вони беруть участь в своєрідному русі, еволюції мовних засобів, будучи реєстраторами мовних змін ХХІ століття, що відбивається на стані блогосфери в цілому і англomовних блогів, зокрема. Поступово їх мова стає однією з соціально детермінованих реалізацій національної мови, в якій певною мірою репрезентується стан сучасних форм донесення інформації і способів впливу на цільову аудиторію. Цим обумовлена актуальність дослідження і наше звернення до постів сучасних англomовних політичних блогів, на основі яких можна продуктивно вивчити синтаксичну побудову речень, характерну для сучасної політичної комунікації.

Отже, мета статті – дослідити синтаксичну побудову речень в англomовних політичних блогах.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Найбільш високочастотним синтаксичним засобом в текстах англomовних політичних блогів є повтор, що репрезентує мовне явище, коли в словосполученні, реченні, тексті або в сукупності текстів використовується один і той же лексико-семантичний компонент, що виражає смислову тотожність [1: 11].

По розташуванню повторюваних одиниць в реченні у політичному блог-дискурсі виділяються наступні види повторів: *анафора, підхоплення і епіфора*.

*Анафора* виникає там, де повторювані одиниці знаходяться на початку двох і більше фраз, зустрічається в блогах частіше, ніж всі інші види повторів, сприяючи актуалізації нової інформації, наприклад:

– «*Never mind the fact that the border is at its most secure in decades. Never mind that border towns have been named some of the safest in the nation. And never mind that President Obama has deported a record number of undocumented immigrants*» (Gabe Ortíz for Americablog) [4]. – *(Неважливо, що кордон знаходиться в безпеці за останні десятиліття. Неважливо, що прикордонні міста були названі найбезпечнішими для нації. І неважливо, що президент Обама депортував рекордне число іммігрантів що живуть незаконно)* (тут і далі переклад наш – І. Б.)

Підхоплення, відрізняється від інших видів повтору тим, що повторювані одиниці розташовані на з'єднанні двох конструкцій:

– *«Honestly, Trump knows essentially nothing unless he's defaced that land with a garish, gold-leaf tower built cheaply by not paying contractors, because he's a 'great businessman.' Great businessmen are fond of multiple bankruptcies.*

(Laura Clawson, AM DAILY KOS) [5]. – (По правді кажучи, Трамп фактично нічого не знає, поки він не спотворить цю землю позбавленою смаку золотистою вежею, дешево побудованої неоплаченими підрядниками, тому що він «великий бізнесмен». Великі бізнесмени люблять численні банкрутства).

Даний синтаксичний прийом не просто служить важливим засобом зв'язку між реченнями, а й акцентує увагу цільової аудиторії на зачепленій автором темі.

Епіфора зустрічається, коли слова або фрази повторюються в кінці двох або більше речень і також сприяє актуалізації інформації. наприклад:

– *«I'm not a parent, but I do know that young children only have a vague understanding of the potential consequences of their actions. Teenagers only have a vague understanding of the potential consequences of their actions. (John Hinderaker for Powerline) [5]. – (Я не є батьком, але я знаю, що діти мають лише туманне уявлення про можливі наслідки своїх дій. Підлітки мають лише туманне уявлення про можливі наслідки своїх дій).*

Антитеза. Одним з характерних прийомів в політичному блог-дискурсі є антитеза, що базується на контрасті понять, образів і думок. У політичному спілкуванні, в умовах блог-дискурсу превалюють приклади простою антитези з наявністю одного елемента протиставлення, наприклад:

– *«He doesn't have any growth strategy. He has a destroy the economy and lives strategy» (Eschatonblog) [3]. – (У нього немає ніякої стратегії зростання. У нього стратегія руйнування економіки і життів).*

Прийом синтаксичного повтору може супроводжуватися вживанням негативно-маркованих прикметників (*broken, disgusting, filthy*), наприклад:

– *«Most of the lights did not work. There was no internet. Everything was filthy. Dust and mold on everything. The bathroom was disgusting. Many of the furniture pieces were broken. The bed linens were disgusting» (Two Americans in China) [3]. – (Більшість вогнів не працює. Не було інтернету. Все було брудно. Пил і цвіль на всьому. У ванній кімнаті було огидно. Багато предметів меблів були зламані. Постільна білизна була огидною).*

Синтаксичні особливості побудови речень, наприклад, синтаксичний паралелізм і однорідні члени речення (часто прикметники в порівняльному ступені) маркують ті речі або події, які зробили негативний вплив на емоційний стан мігранта, наприклад:

– *«However, some of the challenges I experienced living in Shanghai seemed heightened in Beijing: the spitting is more frequent; the subway trains, more packed. The streets are dirtier; the cab drivers, ruder; the stares, even harder» (Shanghai'dLex) [5]. – (Однак деякі проблеми, з якими я зіткнувся, живучи в Шанхаї, здавалися в Пекіні загостреними: плювки відбуваються частіше;*



поїзди метро, більш упаковані. Вулиці брудніші; водії таксі грубіше; дивляться ще важче)

Однорідні члени речення можуть використовуватися разом з категорією заперечення. Сукупність одиниць, вербалізується категорією заперечення, може бути представлена у вигляді поля, в центрі якого знаходяться граматичні засоби: негативна частка *not*, негативні займенники, прислівники і спільки: *no, nothing, nobody, never, nowhere* і т.д., *neither .. . nor*, а також імпліцитні негатори *hardly, scarcely, barely, few, little*.

На периферії поля знаходяться словотвірні суфікси і префікси *-less, dis-, mis-, in-, ir (il, im) -, ill-, without*; і велике коло лексем, що відносяться до різних частин мови, в яких сема заперечення знаходиться в семантичній структурі значення – *fail, miss, object, differ, underachiever, loser, absent, lack* и т.д. [2, с. 41], наприклад:

– «*China has been hard for us. It certainly hasn't been anything like living in South Korea. The dirt, the lack of socialization, no church, little foreigners, and barely any foods that we like to eat*» (Traveling with JC) [4]. – (Китай був для нас важким. Звичайно, це не було схоже на життя в Південній Кореї. Бруд, відсутність соціалізації, без релігії, нечисленні іноземці та небагато їжі, яку ми любимо їсти)

Одним з найпопулярніших засобів експресивного синтаксису в політичному блог-дискурсі є риторичні запитання, використання яких сприяє концентрації уваги аудиторії на політичну проблему або ситуацію, важливу з точки зору автора блогу. Той факт, що риторичне питання не передбачає відповіді, сприяє реалізації його основної функції – залучення уваги, підвищення емоційного тону.

Риторичні питання також використовуються в текстах блогів мігрантів в якості емотивних синтаксичних одиниць, що виражають подив або обурення, наприклад: «*Well, we knew it was too good to last. Why would husband and wife want to see each other every day? That's just ridiculous!*» (Hunting Cheese) [5]. (Ну, ми знали, що це занадто добре, щоб тривати довго. Чому чоловік і дружина хочуть бачити один одного кожен день? Це просто смішно!).

Отже, розглянувши синтаксичні особливості побудови речень у текстах англomовних політичних блогів, ми прийшли до висновку про те, що найчастіше відомі блогери використовують наказові речення. Автори закликають читачів дотримуватися їхніх порад і спонукають їх до певних дій. Значним комунікативно-прагматичним потенціалом володіють синтаксичні засоби, серед яких в онлайн-спілкуванні репрезентуються: повтори, анафора, підхоплення, епіфора, риторичні питання, градація, антитеза.

Таким чином, наведені факти свідчать, що жанр політичного блогу гідний більш детального вивчення як мовного жанру і як жанру Інтернет-дискурсу, як засіб вираження мовної особистості, становлення віртуальної особистості. А також процеси, що відбуваються всередині цього жанру, є підтвердженням тези про становлення Інтернет-лінгвістики як окремої галузі сучасного мовознавства.

## Список використаної літератури

4. Афанасенко Е. В. Семантический повтор в политическом дискурсе (на материале русского и английского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук / Е.В. Афанасенко. – Саратов, 2006. – 18 с.
5. Добричев С. А. Периферийная конверсная реляция в английском языке / С. А. Добричев // Филология и человек. – Барнаул : Изд-во Алтайского гос. ун-та, 2010. – № 1. – С. 37-42.
6. Калмыков А. А., Коханова Л.А. Интернет-журналистика : Учебное пособие / А. А. Калмыков, Л. А. Коханова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005 – 383 с.

**В. О. Берук**

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к.ф.н., доц. Коляда О. В.*

## ЕПІЗАЦІЯ СУЧАСНОЇ АНГЛОМОВНОЇ ДРАМИ НА ПРИКЛАДІ П'ЕСИ ЛІНН НОТТЕДЖ «ВБИТИ»

Бертольт Брехт – найбільший представник німецької літератури ХХ століття, художник великого і багатогранного таланту. Його перу належать п'єси, вірші, новели. Він театральний діяч, режисер і теоретик мистецтва соціалістичного реалізму. П'єси Брехта, справді новаторські за своїм змістом і за формою, обійшли театри багатьох країн світу, і всюди вони знаходять визнання у найширших колах глядачів.

Бертольт Брехт свідомо прагне наблизитися до народу та до мистецтва, яке пробуджує свідомість людей та активізує їх волю. Відкидаючи декадентську драматургію, що відводить глядача від найважливіших проблем сучасності, Брехт виступає за новий театр, покликаний стати вихователем народу, провідником передових ідей [2: 57].

Головним відкриття Бертольта Брехта являється епічний театр. «Епічний театр, – каже Бертольт Брехт, – апелює не стільки до почуття, скільки до розуму глядача». Театр повинен стати школою думки, показувати життя зі справді наукових позицій, в широкій історичній перспективі, пропагувати передові ідеї, допомагати глядачеві зрозуміти мінливий світ і змінювати його в кращу сторону. Бертольт Брехт підкреслював, що його театр повинен стати театром «для людей, які вирішили взяти свою долю у власні руки», що він повинен не тільки відображати події, а й активно впливати на них, стимулювати, будити активність глядача, змушувати його НЕ співпереживати, а сперечатися, займати в суперечці критичну позицію. При цьому Брехт аж ніяк не відмовляється від прагнення впливати також і на почуття, емоції [1: 143].

Епічний театр Бертольта Брехта справляє значний вплив на сучасну американську драматургію та на її представників. Одним із найвизначніших

представників американської драматургії являється Лінн Ноттедж та її діяльність. Представлення її художнього світу багато в чому зобов'язане теорії Бертольта Брехта і його концепції «ефекту очуження».

Лінн Ноттедж – американський драматург, роботи якого часто стосуються життя маргіналізованих людей. Її знаменита п'єса «Вбиті» драматизує тяжке становище конголезьких жінок, що пережили громадянську війну. Дії відбуваються у невеликому шахтарському містечку в Демократичній Республіці Конго. «Вбиті» розповідає про те, як головний персонаж Мама Наді, прониклива бізнес-леді, захищає та отримує прибуток від жінок, яким вона надає притулок.

Лінн Ноттедж хотіла створити сучасну адаптацію Матінки Кураж в Конго, тому що є схожість між Столітньою війною та Конголезькою війною. Але історія для цього регіону настільки специфічна, що Лінн Ноттедж здалося, що буде недоречно створювати сувору адаптацію Матінки Кураж, використовуючи європейську конструкцію. Звичайно, п'єса Бертольта Брехта про війну і торгівлю була невідома конголезьким біженцям – але не назва п'єси. Коли Лінн Ноттедж запитала в них, що значить для вас ця назва, їхні очі наповнились сльозами і вони сказали: «Матінка Кураж, так!» Саме тому Лінн Ноттедж вирішила написати цю п'єсу, написати про жінок, які втратили свої сім'ї, свою землю, але все-таки знайшли спосіб змінити своє життя в кращу сторону [4: 198].

Лінн Ноттедж приблизно знала, з чим вона має справу. Після трьох років аспірантури в Єльській школі драми та чотирьох років як прес-секретар в Amnesty International, вона стверджує: «Я була глибоко залучена в порушення прав людини. Я мушу зізнатися, що ситуація в Конго настільки складна і хаотична, що якщо б я спробувала взяти на себе все це, це було б епічно. Тому я вирішила зосередитися на одній війні: війні проти жінок.» Конкретна ціль в цій війні – жінки, а зброя вибору – зґвалтування та сексуальне насильство. Публічні зґвалтування спрямовані на те, щоб «зруйнувати» жінку, знищити культуру та принизити суспільство, а потім жертви знехтувані як родиною, так і жителями містечка [3: 142].

Навіть якщо п'єса Бертольта Брехта як натхнення все ще помітно в її п'єсі «Вбиті», візит Лінн Ноттедж в Африку змусив її усвідомити, що її увага буде зосереджена не тільки на гнучкій моралі, яка необхідна під час війни (прикладом якої може служити Матінка Кураж), але й на вплив братовбивчої війни на жінок та економічну і сексуальну експлуатації в цих умовах [5: 188].

Отже, розглянувши епічний театр Бертольта Брехта та його особливості, можна сміливо стверджувати, що американський театр запозичив дуже багато особливостей та ознак з епічного театру Бертольда Брехта. П'єса «Вбиті» Л. Ноттедж намагається втягнути читача в дію, змушує його співпереживати головним героям. Актор вживається в образ, а читач – в почуття персонажів. Читач здатний побачити рівно стільки, скільки бачить герой. І по відношенню до певних ситуацій на сцені читач може відчувати такі почуття, які відчувають головні персонажі п'єси. Враження, почуття і думки читача визначаються

враженнями, почуттями та думками героїв п'єси.

### **Список використаних джерел та літератури**

1. Из дневника Брехта // Бертольт Брехт. Театр. Пьесы. Статьи. Высказывания. В пяти томах. — М.: Искусство, 1964. — Т. 3. — С. 336.
2. Кораллов М. М. Бертольт Брехт // История зарубежной литературы XX века: 1917-1945. — М.: Просвещение, 1984. — С. 111.
3. Brown, Caroline A. The Black Female Body in American Literature and Art : Performing Identity . New York and London: Routledge, 2012.
4. Bucker, Jocelyn L. (ed). A Critical Companion to Lynn Nottage. London and New York: Routledge, 2016
5. Kolin, Philip. Contemporary African American Playwrights: a Casebook. London and New York: Routledge, 2007.

***А. О. Боброва***

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к. п. н., доцент, Папіжук В. О.*

### **ВИКОРИСТАННЯ РІЗНИХ ВИДІВ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Для будь-якої системи освіти найважливішими залишаються об'єктивний контроль якості знань і на цій основі побудова результативних алгоритмів навчання. Одним із сучасних видів такого контролю виступає тестування.

Серед головних недоліків сучасної системи педагогічного контролю, на думку багатьох дослідників (В. П. Беспалько, І. А. Данилов, І. І. Баврін, Б. С. Гершунский, Ю. А. Первін, Л. П. Мартиросян), є те, що існуюча традиційна організація педагогічного контролю не відповідає вимогам часу, не враховує досягнень сучасних інформаційних технологій, не створює умов для поліпшення якості навчання. Нові інформаційні технології сьогодні виступають не тільки як предмет вивчення, а й як інструмент пізнання і передачі знань, надаючи можливість автоматизувати процедуру контролю, обробки робіт учнів та зберігання інформації, а також мотивувати учнів на вивчення предмета.

Метою статті є розглянути тестування, як одну з форму контролю знань з англійської мови в учнів основної школи, а також охарактеризувати види й форми тестового контролю знань.

Розглянемо основні поняття, пов'язані з тестуванням.

Контроль (від фр. *contrôle* – перевірка, спостереження) – процес визначення рівня знань, навичок, умінь учня в результаті виконання ним усних і письмових завдань і формулювання на цій основі оцінки за пройдений розділ програми, курсу.

Метою контролю є виявлення рівня засвоєння знань учнями на різних етапах навчального процесу, визначення відповідностей виявленого рівня

запланованим знань і використання отриманих даних для управління подальшим процесом навчання [3: 131].

За ступенем сформованості умінь і навичок виділяють попередній, поточний, рубіжний або проміжний, підсумковий і заключний контроль. За формою організації розрізняють усний контроль (або співбесіда), письмовий контроль і тестування [2: 25].

Тестування – один з методів дослідження, який передбачає виконання випробовуваними тестових завдань, за допомогою яких оцінюється рівень володіння мовою. Стандартна форма завдань забезпечує оперативність тестування і легкість підрахунку результатів. Термін «тестування» зустрічається в літературі у вузькому значенні – як використання і проведення тестів, і в широкому значенні – як сукупність процедурних етапів планування, складання і випробування тестів, обробки та інтерпретації їх результатів. Тестування проводиться як за допомогою спеціальних технічних пристроїв, так і шляхом використання друкованих матеріалів. На заняттях з мови проводиться тестування володіння окремими аспектами мови і мовної діяльності (по окремих видах діяльності і в цілому). Тестування не замінює традиційних методів контролю, а доповнює їх. До переваг тестування як способу перевірки рівня володіння іноземною мовою відноситься масовість перевірки і використання єдиного методичного інструментарію, на основі якого порівнюються результати учнів.

Як видно з наведених вище визначень, контроль є більш загальним поняттям по відношенню до тестування. Контроль в першу чергу являє собою процес визначення рівня оволодіння знаннями, в якому нерідко використовується тестування як один із способів визначення цього рівня [1: 220–221].

Тест (від англ. test – випробування, дослідження) – завдання стандартної форми, виконання якого дозволяє встановити рівень і наявність певних умінь, навичок, здібностей, розумового розвитку та інших характеристик особистості за допомогою спеціальної шкали результатів.

Тестове завдання - мінімальна складова одиниця тесту, яка передбачає певну вербальну чи невербальну реакцію тестованого. Від формулювання тестового завдання і його змісту багато в чому залежить успіх процедури тестування. Існують різні підходи до класифікації тестів, використовуваних для навчання мовам: за співвідношенням з нормами і критеріями, за характером здійснення контролю, за метою застосування, за об'єктом контролю і об'єктом контрольованої діяльності, за формальними ознаками (за структурою і способом оформлення відповіді) і т. д.

За співвіднесення з нормами і критеріями в методичній літературі та практиці навчання мови набули поширення два види тестів: нормативно-орієнтовані і критеріально-орієнтовані [1: 242 - 243].

Нормативно-орієнтований тест (norm-referenced test) призначений для порівняння навчальних досягнень окремих випробовуваних щодо інших. До цієї групи можна віднести прогностичні тести, метою яких є визначення

здатності того чи іншого учня до вивчення іноземної мови. Вони можуть бути використані при професійній орієнтації учнів.

Критеріально-орієнтований (criterion-referenced test) тест використовується для оцінки ступеня володіння випробуваним пройденим матеріалом, визначає рівень навченості учнів щодо певного критерію, який встановлюється без урахування відмінностей, які можуть існувати між учнями. Сюди можна віднести діагностичні тести.

Діагностичний тест – це набір стандартизованих завдань за певним матеріалом, який встановлює ступінь володіння його учнями.

За характером здійснення контролю (призначенням) [3: 131] розрізняють:

- 1) тести оцінки поточної успішності;
- 2) тематичні, призначені для перевірки знань з певних пройдених тем;
- 3) періодичні або проміжні. Вони служать для оцінки знань за певний проміжок часу;
- 4) підсумкові, що оцінюють кінцевий результат навчання;
- 5) прогностичні, мета яких – виявлення здібностей учнів до вивчення іноземних мов;
- 6) професійні, що визначають загальний рівень володіння мовою різними фахівцями;
- 7) перевіряючі знання мовних правил (тести по граматиці і лексиці);
- 8) оцінюють рівень мовленнєвої діяльності іноземною мовою (такі тести перевіряють знання з аудіювання, усного мовлення, читання та письма);
- 9) комбіновані.

Щодо мети застосування виділяють чотири основні типи тестів [3: 96 -103].

Розглянемо особливе призначення кожного з них. Саме їх особливе призначення (або головна функція) дозволяє розрізнити один тип тесту від іншого (Таблиця 1).

Таблиця 1.

Типи тестів і їх призначення

Тип тесту	Призначення
1. Установчі тести (Entry / placement tests)	Яким має бути рівень навчання / який рівень повинен бути досягнутий: наприклад, Beginner, Elementary, Lower Intermediate, Intermediate, Upper Intermediate, Advanced or Proficiency або універсальні для всіх мов A1, A2, B1, B2, C1, C2
2. Тести успішності вивчення курсу (progress / achievement tests)	Що учні засвоїли в процесі вивчення і після закінчення курсу?
3. Тести володіння мовою (Proficiency tests)	Що учні вміють робити іноземною мовою?
4. Діагностичні тести	Які проблеми учнів у вивченні і

(Diagnostic tests)	використанні мови?
--------------------	--------------------

По об'єкту контролю і характеру контрольованої діяльності виділяють тест лінгвістичної компетенції (linguistic test), що вимірює навички володіння мовним матеріалом, тест комунікативної компетенції або прагматичний тест (pragmatic test), що вимірює сформованість мовних умінь.

По спрямованості тестових завдань розрізняють дискретний тест (Discrete-point test), інтегральний або глобальний тест (integrative / global test).

За структурою і способом оформлення відповіді розглядаються виборчі завдання і завдання з вільно конструйованим відповіддю.

Розрізняють такі види тестових завдань.

- 1) закриті запитання на кшталт «вірно - невірно»;
- 2) закриті питання множинного вибору з одним (або декількома) вірними відповідями;
- 3) відкриті питання з короткою відповіддю;
- 4) відкриті питання з розгорнутою відповіддю;
- 5) питання з альтернативним вибором;
- 6) питання із завершенням (completion). Учням пропонується самостійно закінчити речення, керуючись змістом;
- 7) питання, які передбачають дію з угрупованнями;
- 8) питання, які передбачають зіставлення;
- 9) перехресний вибір (matching) - завдання полягає в підборі пар з двох блоків з тих чи інших обставин;
- 10) упорядкування (rearrangement) - використовується для перевірки вміння скласти зв'язний текст з окремих частин або пропозиції з даних слів;

11) клоуз-тести (cloze test) - передбачає відновлення пропущених слів в тексті. З його допомогою перевіряють загальний рівень володіння мовою.

Цей вид тесту описаний в методичній літературі ще як тест доповнення або тест відновлення. Методика відновлення (доповнення) (cloze procedure) полягає в тому, що учнем пред'являється зв'язний текст, в якому навмисно пропущені окремі слова. Піддослідні мали вставити слова, які підходять за змістом, відновлюючи, таким чином, деформований текст. В даному випадку має місце прогнозування лінгвістичних елементів на рівні слова з опорою на неповноцінний контекст.

Отже, контроль у навчанні іноземної мови є невід'ємною частиною вивчення іноземної мови. Важливою вимогою до контролю в будь-якій формі є об'єктивність отриманих результатів, яка дозволяє дати точну оцінку і визначити рекомендації по корекції навчальної мовленнєвої діяльності учнів і методичної діяльності викладача. Тестування – один з видів контролю, який надає можливість об'єктивно та стандартизовано оцінити знання учнів та спланувати подальшу коригуючи роботу вчителя.

## Список використаної літератури

1. Zubov A. V., Zubova I. I. Metodika primeneniya informatsionnykh tekhnologiy v obucheniі inostrannym yazykam. M.: Akademiya, 2009. 304 s.
2. Ivanenko T. I. Testoviy kontrol' znaniy studentov pri obucheniі inostrannomu yazyku (na primere analiza testovoy sistemy otsenki znaniy Marlins Language Test) / Vestnik Kamchatskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. 2013. Vyp. 26. S. 96 – 103.
3. Sokolova E. Ya. Komp'yuternye testovye zadaniya kak sredstvo kontrolya i obucheniya professional'nomu angliyskomu yazyku / Vestnik TPGU. 2013. № 7 (135). S. 131–134.
4. Shukin A. N. Obucheniye inostrannym yazykam: teoriya i praktika. M., 2004. 259 s.
5. Bachman L. F. Communicative Language Ability: Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford University Press, 1990. P. 81–110.

**А. О. Боброва**

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к. п. н., доцент, Папіжук В. О.*

## **ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ РІЗНИХ ВИДІВ ТЕСТІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ**

Використання терміну «граматична компетентність» передбачає готовність і здатність особистості до розуміння, а також висловлювання певного тексту, оформляючи його при цьому у вигляді фраз і речень, використовуючи систему граматичних правил мови, що вивчається.

Причиною формування граматичної компетентності є вміння, використовувати граматичні засоби, які керують поєднанням лексичних елементів в значимі фрази, тобто вміння як розуміти і розпізнавати граматично правильно сформульовані речення мовця, так і виражати свої власні думки в процесі власного мовлення (на противагу простому вивченню і подальшому відтворенню сталих зразків). Саме вміння поєднувати і видозмінювати слова для побудови граматично правильних словосполучень і речень є одним з найважливіших умов практичного оволодіння мовою, тобто її використання в якості засобу спілкування [1 : 67].

Метою статті є описати можливості використання різних видів тестового контролю під час навчання іноземної мови в основній школі, а також надати рекомендації до складання тестів.

Проаналізувавши тестові завдання подані у літературі (Аванесов В. С., Александрова Г. П., Булах І. Є., та ін.), були виділені для дослідження відповідні для контролю рівня сформованості іншомовної граматичної компетентності, та згрупувати їх за тими об'єктами, для контролю яких вони здійснені. Знання найефективніше контролювати шляхом застосування тестів з вибірковою і вільнозіставленою відповіддю.



Психологічною основою роботи учнів з вибічковими тестами є впізнання і вибір, а розбіжною зовнішньою конструктивною рисою тестів – ряд вибірових відповідей (options/ alternatives) на запитання, що наступний за основою тестового завдання, в якій навмисно відсутня одна мовна одиниця. Перед учнем стоїть завдання у виборі однієї правильної відповіді із декількох варіантів. Достатня кількість альтернатив складає 5, щодо тестового завдання з граматики – рекомендується 3-4 варіанта. У цьому виді тестового завдання ймовірність вгадування складає 50%. [3]

Тестовим завданням з вибірковою відповіддю на запитання є тестові завдання на «визначення помилки» (Error Correction) . Складність такого типу завдань є в тому, що учню необхідно знайти граматичну структуру, яка містить помилку та виправити її [3].

Традиційні прийоми перевірки знань, умінь і навичок учнів, що застосовуються в навчальному процесі, не завжди відповідають вимогам, що пред'являються до раціонального контролю. Пошук ефективних форм контролю зумовив все зростаючий інтерес до методу тестів. Серед тестів, які використовуються для вимірювання навченості учнів з різних предметів, розрізняються стандартизовані і нестандартизовані (викладацькі) тести. У методиці навчання іноземних мов стандартизовані мовні тести зазвичай складаються досить численною групою фахівців. Вони охоплюють, як правило, досить значні розділи навчального курсу або навіть курсу в цілому і носять комплексний характер.

Однією з різновидів викладацьких тестів є так званий клоуз-тест (close-test). Цей вид тесту описаний в методичній літературі ще як тест доповнення або тест відновлення [2].

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. В. Тейлор отримав досить високий коефіцієнт кореляції (0,76) між результатами виконання тесту і результатами відповідей на питання за змістом того ж тексту. З тих пір клоуз-тест знаходить широке застосування в практиці навчання рідної та іноземної мов в якості ефективного прийому контролю, виконуваного переважно в письмовому вигляді. Це тест, при виконанні якого необхідно відновити відсутні елементи тексту, наприклад, кожне третє слово, використовуючи механізм імовірнісного прогнозування. Різновиди клоуз-тесту - аудіоклоуз-тест, Б-клоуз-тест і гнучкий Б-тест, С-клоуз-тест, тест редагування. Середній крок пропуску в клоуз-тесті коливається від кожного другого слова (С-тест) до кожного восьмого (гнучкий клоуз-тест) - десятого (тест редагування). У клоуз-тесті допускається або фіксований пропуск слів, або цілеспрямована вибірка (fixed-ratio method); в інших випадках може використовуватися нефіксований пропуск слів (variable-ratio method), коли пропуск здійснюється залежно не від порядкового номера слова, а від обраного критерію (опускаються слова з найбільшим інформаційним навантаженням, або іменні, або службові - випадкова вибірка). При оцінюванні зараховуються як

правильні або точно відновлені слова, або близькі, що задовольняють контекст. У клоуз-тесті використовуються різні типи відповідей: ті що вільно конструюються (випробуваний самостійно підбирає контекстуально-відповідні слова) і заданій (із запропонованих дистракторів вибирається один - техніка множинного вибору) [2].

Особливість клоуз-тесту полягає в тому, що ситуація в ньому представляється у вигляді зв'язного тексту (як монологу, так і діалогу). Таким чином, інформація подібної тестової ситуації відноситься, з одного боку, до організації мови, а з іншого - до позамовної дійсності. Поєднання лінгвістичних і екстралінгвістичних особливостей тексту дає можливість подолати абстрагування моделей перевіряється мовного матеріалу. Успішність виконання клоуз-тесту знаходиться в прямій залежності від того, наскільки швидко випробуваний 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 граматикою та лексикою, що вивчається, в якій мірі у нього розвинена мовна здогадка і як адекватно він розуміє текст кожної конкретної тестової ситуації.

Для основи клоуз-тесту необхідно вибрати уривок прози обсягом не менше 100 і не більше 300-400 слів, в якому пропускається кожне n-е (т. Е. 5-е, 7-е і т. д.) слово. Уривок прози повинен представляти закінчене за змістом, логічно обгрунтоване виклад фактів або подій, в якому майже не згадуються імена власні, а пропущені слова досить легко відновлюються за рахунок контексту.

Таким чином, за допомогою клоуз-тесту досить точно і об'єктивно встановлюють ступінь сформованості навичок читання і рівень сформованості всіх мовленнєвих навичок, у тому числі і граматичних при читанні.

Отже, одним з найбільш ефективних засобів контролю в навчанні іноземної мови є тест, який в роботі розглядається, як форма контрольно-тренувального завдання, призначена для діагностики рівня навченості. Особливостями тесту незалежно від його виду, є об'єктивність і незалежність оцінки, вільної від можливого суб'єктивізму вчителя, стандартність структури, простота процедури виконання і легкість здійснення зворотного зв'язку. Для контролю лінгвістичних умінь можна викорисовувати декілька видів тестів, різної форми. Успішність виконання тестових завдань учнями під час навчання іноземної мови знаходиться в прямій залежності від швидкості, глибини і цілісності розуміння ними поставленого завдання. Чим частіше учні зустрічають таку форму контролю, тим краще вони розуміють завдання, і тому якість і швидкість роботи значно поліпшується. В ході дослідження було виявлено відносно рідкісне використання клоуз-процедури як форми контролю в школі. Даний тип тесту виявився порівняно новим і мало вивченим як для учнів, так і для вчителів, які віддають перевагу традиційним формам контролю, перш за все контрольних робіт і усним опитуванням. У зв'язку з цим для успішного проведення клоуз-тесту вимагається попереднє знайомство дітей з даним видом тестів, їх ретельна підготовка до виконання такого роду завдань.

## Список використаної літератури

1. Аванесов В. С. Форма тестових завдань. Уч. посібник для вчителів шкіл. 2 видання, перероблене і розширене. М.: «Центр тестування», 2005. С. 65–103.
2. Александрова Г. П. Использование клоуз-тестов для контроля обученности различным видам речевой деятельности. URL: <http://festival.1september.ru/articles/501914/>. (дата звернення 10.10.2019)
3. Балыхина Т. М. Словарь терминов и понятий тестологии, 2000 г. URL: <http://didacts.ru/search/%C4%CB%CE%D3%C7-%D2%C5%D1%D2>. (дата звернення 10.10.2019)
4. Булах І. Є. Основи педагогічного оцінювання: Навчальний посібник. Частина 1. Київ. 2006. С. 36-91.
5. Толстова В. М. Клоуз-тест как средство контроля при обучении иностранному языку в средней и старшей школах. URL: [http://festival.1september.ru/2004\\_2005/index.php?numb\\_artic=212095](http://festival.1september.ru/2004_2005/index.php?numb_artic=212095). (дата звернення 10.10.2019)

**М. О. Бойко**

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к. пед. н. проф. І. В. Самойлюкевич*

## **ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПИСЕМНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 3-4 КЛАСІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

**Постановка проблеми.** ХХІ століття – період інтенсивної міжнародної співпраці та інтеграції у різних галузях. Чим більше громадяни будуть готові до спілкування зі світом, тим успішнішою буде держава. Збільшення потреби культурної, економічної, політичної співпраці на міжнародному рівні вимагає суттєвих змін у ставленні до оволодіння іноземною мовою. Так, зокрема у Рекомендаціях Державного Стандарту України з англійської мови для загальноосвітніх навчальних закладів та Рекомендаціях Ради Європи зазначається важливість охоплення писемним мовленням широких сфер суспільного життя, в яких діє соціальний агент, а саме – особисту, професійну, суспільну та освітню сфери спілкування [2: 10].

Аналіз письмових робіт учнів початкової свідчить про те, що при написанні певних письмових повідомлень в них виникає багато труднощів. Учнями не враховуються лінгвістичні особливості писемних повідомлень відповідно до сфер спілкування. Крім того значна кількість вправ спрямованих на формування умінь письма здебільшого носять не комунікативний характер і не передбачають поетапної підготовки учнів до створення письмових робіт. Отже, постає необхідність розробки комплексу вправ для формування писемної мовленнєвої компетентності.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Особливості іншомовного писемного мовлення досліджувалися, як у вітчизняній, так і в зарубіжній науці. Вітчизняні дослідники Т. Глазунова, Н. Горобченко, Т. Єналієва, Н. Зінукіна,

Г. Кривчикова, С. Литвин, О. Мазко, І. Мельник, О. Москалець, О. Пінська, О. Середа, О. Тарнопольський, О. Янісів тощо у своїх працях обґрунтовували значущість вмінь писемної мовленнєвої діяльності. О. М. Пилип'юк, Т. Б. Недайнова, Т. Я. Гнаткевич досліджували лінгвістичні аспекти навчання писемного мовлення. Однак питання дослідження лінгвістичних особливостей писемного мовлення у початковій школі досліджено недостатньо.

Відтак, **метою статті** є здійснити теоретичний аналіз особливостей іншомовного писемного мовлення як виду інтерактивної мовленнєвої діяльності молодших школярів у визначених сферах спілкування.

**Виклад основного матеріалу.** З точки зору психології та лінгвістики писемне мовлення є другим етапом механізму письма, для реалізації якого необхідно оволодіти певними мовленнєвими уміннями. Письмо є складним процесом, який дозволяє учням досліджувати думки та ідеї, проясняти їх, робити конкретнішими [4: 115]. Письмо значною мірою сприяє розумовим процесам, зокрема учінню, оскільки воно мотивує і активізує процес спілкування, допомагає учням раціональніше використовувати свої думки, здогадки, а це є характерною ознакою інтерактивності. Крім того, письмо допомагає виражати себе. Через писемне мовлення учні можуть інформувати адресата, переконувати його, виражати власні почуття та переживання, вирішувати проблемні питання і т. д.

З огляду на інтерактивний характер писемного мовлення на початковому етапі навчання доцільно використовувати комунікативний підхід, який полягає у визначенні письмової діяльності як комунікативного процесу, коли учень пише для справжнього читача, зацікавленого у повідомленні. Комунікативний підхід найкраще відображає специфіку іноземної мови як навчального предмета в навчальному закладі.

Як вид інтерактивної мовленнєвої діяльності, писемне мовлення характеризується специфічними лінгвістичними засобами для оформлення будь-якого писемного повідомлення. Варто зазначити, що будь-який акт мовленнєвої діяльності здійснюється у контексті певної ситуації, що належить до певної сфери мовленнєвої діяльності: особистої, професійної, освітньої та суспільної [3: 15].

Аналіз автентичних зразків писемного мовлення для учнів 1-4 класів, представлених у підручниках, навчальних посібниках, газетах, журналах дозволив виокремити лексичні, лексико-граматичні та пунктуаційні характеристики писемного мовлення як виду інтерактивної діяльності. Лексичні характеристики визначаються словниковим запасом учнів, за допомогою якого вони виражають думки при написанні певного писемного повідомлення. Лексико-граматичні характеристики полягають в особливостях вживання граматичних структур у поєднанні з використанням відповідного лексичного матеріалу. Пунктуаційні характеристики – це особливості вживання розділових знаків у різних видах писемного мовлення.

Охарактеризуємо деякі з них. У особистій сфері спілкування учні вчаться писати листа, вітальні листівки закордонному другу. Під час написання

особистого листа використовуються такі лексичні характеристики, як звернення до читача (наприклад, *Dear Jane, Dear Michael*), вирази ввічливості (наприклад, *See you soon!, Have a nice day*), розмовні вирази, описові мовні засоби, можливі використання скорочень (наприклад, *I'm, I've, I'll, I'd, can't, couldn't тощо*) та усталених виразів. Лексико-граматичні характеристики в особистій сфері характеризуються вживанням таких часових форм як Present Simple, Past Simple та коротких, часто еліптичних речень. Щодо пунктуації під час написання особистого листа, то після кожного рядка у написанні адреси ставиться кома, а в кінці останнього – крапка. Після звертання ставиться кома. При підписуванні, після першого слова – кома, а після імені – крапка.

У професійній сфері відбувається написання окремих форм запрошень, вітальних листівок. Характерним є використання лексики неофіційного та напівофіційного стилю. Щодо лексико-граматичних особливостей, то вони характеризуються використанням звертань (наприклад, *Dear uncle Gohn, Dear aunt Mary*) коротких речень, униканням скорочень (наприклад, *it is замість it's, they are замість they're*), офіційні з'єднувальні слова або фрази (наприклад, *and, because, that is why, also, especially*), основною часовою формою є Present Simple. Пунктуаційні характеристики співпадають з написанням листа в особистій сфері.

Для освітньої сфери характерне заповнення нескладних анкет, написання невеликого опису. Для цього використовують лексику неофіційного та напівофіційного стилю, що характеризується вживанням сталих фраз, коротких, часто еліптичних речень. Використовуються описові прикметники, які можуть вживатися в різних ступенях порівняння (наприклад, *good-looking, shy, lazy, moody*), слова емоційно-чуттєвого сприйняття, які передають позитивне ставлення автора до предмету опису (наприклад, *I like/love/prefer...*) або часом негативного (наприклад, *I dislike, I can't stand...*) і т. д.

Під час написання анкети після кожного речення ставиться кома або жодного розділового знаку.

**Висновки.** Отже, розглянувши лінгвістичні особливості іншомовного писемного мовлення, ми можемо зробити висновок, що визначені лексичні, лексико-граматичні та пунктуаційні характеристики можуть стати наповненням вправ для поетапного формування писемної мовленнєвої компетентності молодших школярів. Крім того, з огляду на інтерактивний характер писемного мовлення на початковому етапі навчання доцільно використовувати комунікативний підхід, який передбачає активність та взаємодопомогу, надаючи учням активний досвід.

### Список використаних джерел та літератури

1. Божович Е. Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы / Е. Д. Божович // Вопросы психологии. – 1997. – №1. – С. 33–34
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с

3. Мазко О. П. Інтерактивні технології формування культури педагогічної взаємодії вчителя іноземних мов : навч.-метод. посібник / О. П. Мазко. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2014. – 96 с.
4. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с.

**О. О. Бондар**

*Житомирський державний університет  
імені Івана Франка  
Науковий керівник:  
к. пед. н, ст. викладач Пушкар Т. М.*

## **ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ УСНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА СЕРЕДНЬОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ У ЗНЗ**

Середній ступінь є завершальним етапом щодо створення бази для активного володіння навчальним матеріалом. На цьому етапі продовжується розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності. Усне монологічне мовлення набуває все більш комунікативного характеру, метою якого є навчити учнів висловлювати свої думки на іноземній мові, розвинути здатність мислити, запам'ятовувати, усвідомлювати спільне та відмінне між рідною та іноземною мовами, розуміти і усвідомлювати культурні розбіжності. Державний освітній стандарт з іноземної мови передбачає оволодіння такими типами коротке повідомлення

- розповідь
- опис
- розмірковування/переконання [15].

Мовленнєві завдання для реалізації монологу-повідомлення передбачають здійснення таких мовленнєвих дій:

- повідомити фактичну інформацію (Хто? Що робить? Який/яка/яке/які? Навіщо?), поєднуючи речення в логічній послідовності.

Мовленнєві завдання для реалізації монологу-розповіді передбачають здійснення таких мовленнєвих дій:

- розповісти про себе (свого друга, школу, місто тощо);
- висловити при цьому свою думку, свою оцінку.

Мовленнєві завдання для реалізації монологу-опису передбачають здійснення таких мовленнєвих дій:

- описувати природу, місто, зовнішність тощо, використовуючи слова і словосполучення, що означають якості (добрий/злий, довгий/короткий, високий/низький).

Мовленнєві завдання для реалізації монологу-переконання/міркування передбачають здійснення таких мовленнєвих дій:

- переконати співрозмовника в чомусь;

- навести докази за чи проти певної ситуації/фактів;
- спонукати співрозмовника до певної дії.

Умовою здійснення діяльності говоріння є наявність мовленнєвих автоматизмів або мовленнєвих навичок: граматичних, лексичних, вимовних (артикуляційних та інтонаційних) [7: 14].

Цілеспрямованість уміння забезпечує функціонування сфери мислення: постійне співвіднесення мотиву й цілі, сигналів зворотного зв'язку – вербальної і невербальної реакції співрозмовника, знань про нього, ситуації та контексту всієї діяльності. Тобто, при виголошенні монологу промовець мусить підтримувати контакт з аудиторією. Адже він не тільки повідомляє, переконує, а й втручається у процес сприймання, свідомо регулює його, тобто організовує увагу слухачів.

Продуктивність стосується як змісту, так і форми висловлювання. З точки зору змісту - це багато фактів, відомостей, думок, необхідних для досягнення мети. Продуктивність визначається кількістю нових комбінацій засвоєного матеріалу: чим менше у висловлюванні заученого, тим вища його продуктивність.

Самостійність уміння говорити іноземною мовою передбачає незалежність від рідної мови (безперекладний характер говоріння), а також від опор-підказок, що свідчить про самостійне планування свого висловлювання і підбір відповідних мовленнєвих засобів.

Динамічність уміння - це його здатність до переносу. Вона співвідноситься з такою навичкою, як гнучкість.

Під інтегрованістю розуміють таку якість уміння, що виникає на основі активного синтезу різних навичок, на яких воно базується (автоматизовані компоненти), а також інтеграції автоматизованих і неавтоматизованих компонентів уміння – мотивів, інтересів, життєвого досвіду, знань усіх сфер особистості мовця [12, 2, 13].

Узагальнюючи вищезазначене, можна зауважити, що основними якісними показниками сформованості загального вміння укласти зв'язне монологічне висловлювання на середньому шкільному етапі навчання є такі спеціальні уміння:

- ✓ уміння з'єднувати декілька мовленнєвих зразків, нанизуючи їх на основі певної логічної схеми, наприклад: Хто це? Який він? Що робить? тощо;
- ✓ уміння досить повно висловлюватись відповідно до запропонованої комунікативної ситуації;
- ✓ уміння відносно правильно, згідно з принципом комунікативної достатності, оформити своє висловлювання мовними засобами іноземної мови, яка вивчається;
- ✓ уміння оптимально використовувати мовний матеріал (лексичний, граматичний) певної теми, збагачуючи мовлення з урахуванням рівня навченості, року навчання тощо;
- ✓ уміння оптимально використовувати раніше вивчений

матеріал даної теми, свідомо здійснюючи перенесення набутих знань, навичок, умінь на нову ситуацію;

✓ уміння залучати для викладу певної теми матеріал суміжних тем, розширюючи і поглиблюючи її, комбінуючи та варіюючи матеріал за формою і за змістом.

Розглянемо загальні програмні вимоги, що ставляться до усного монологічного мовлення на середньому етапі навчання [11, 12, 2].

Як вже зазначалось вище, у процесі навчання усного монологічного мовлення необхідно сформувати уміння говорити на комунікативно-достатньому рівні, з тим щоб учні могли :

- комбінувати мовленнєві зразки згідно з комунікативним наміром і на основі логічної схеми;
- передавати зміст зразка зв'язного монологічного мовлення: близько до тексту, своїми словами, зі скороченням, з розширенням;
- зв'язно висловлюватись при варіюванні опору: дається зміст і частково

мовна форма; дається мовна форма; дається лише зміст;

- зв'язно висловлюватись на основі комбінування декількох джерел інформації, наприклад, матеріалів різних текстів: з опорою на даний учителем зразок, без опори на зразок;
- висловлювати свою думку та своє ставлення до предмета мовлення;
- описувати картину (серію картин, діафільм тощо); переказувати різними способами сприйнятий на слух чи прочитаний текст;
- робити повідомлення чи розповідь за темою, комбінуючи матеріал всередині одного чи декількох джерел інформації;
- звертатись до лексичного перифразу або за допомогою до співрозмовника у випадку незнання слова;
- дістати навички самостійної роботи над мовою та навчитись творчо їх застосовувати у нових ситуаціях.

*Конкретизуючи програмні вимоги, звернемось до вимог на середньому етапі на кожному році навчання в ЗНЗ.*

7 клас: учні повинні уміти без попередньої підготовки логічно і послідовно, відповідно до навчальної ситуації робити розгорнуте повідомлення з теми, передавати своїми словами зміст прочитаного або почутого у формі розповіді, опису, давати йому свою оцінку, а також робити підготовлене повідомлення, самостійно добираючи матеріал і використовуючи додаткові відомості. Обсяг висловлювання – не менше 14 фраз, побудованих на відомому мовному матеріалі і правильно оформлених у мовному відношенні.

8 клас: учні повинні уміти обговорювати теми в межах сфер спілкування, зазначених програмою. Уміти використовувати функції, передбачені змістом програми: висловлювати своє переконання, свою думку, згоду або незгоду



тощо у відповідь на отриману інформацію. Наводити стислі приклади або пояснення до плану чи ідеї. Розказати історію, сюжет книжки або фільму і висловити своє ставлення до них. Обсяг висловлювання - не менше 16 фраз.

9 клас: учні повинні уміти висловлювати свої думки без попередньої підготовки цілком логічно і відповідно до певної ситуації або у зв'язку з тим, що прочитали чи почули; передавати головний зміст прочитаного чи почутого використовуючи опис, переказ або змішані типи монологу, висловлюючи своє ставлення до всього, про що йдеться в межах програм матеріалу 9-ого і попередніх класів; робити усні підготовчі повідомлення з теми. Обсяг висловлювання – не менше 18 фраз. [2]

Навчання монологічного мовлення неможливо без книг та підручників. Вивчаючи іноземну мову, школярі користуються різними підручниками. В ході дослідження виникає необхідність їх перегляду та критичного аналізу.

Протягом багатьох років у процесі навчання англійській мові одним з основних навчальних посібників є підручник під редакцією Плахотніка В. М. Детально проаналізувавши його, можна сказати, що підручник має незмінну будову, тобто підручники для 7-9 класів складаються з окремих циклів, кожен з яких ділиться на параграфи. В кінці кожного циклу подаються завдання для письмової роботи.

Друга частина підручника - це тексти для домашнього читання з завданнями, запропонованими в кінці кожного з них. Далі подається граматичний матеріал та словник.

Підручник пропонує вправи як для класної, так і для домашньої роботи.

Для роботи в класі даються вправи типу:

Complete sentences to make up a story;

Tell your classmates about...

Speak on the topic. Use the following word-combinations and sentences as a plan;

Explain why....

Read the text and speak about...

Look at the picture and describe;

Read the text and describe.

Для домашньої роботи пропонуються вправи типу:

Read and answer the questions on the text;

Read and be ready to speak about....

♦ Say a few words about... [8, 9, 10 ].

Вправи підібрані з метою контролю та обговорення прочитаного. Недоліком даних вправ є те, що вони досить одноманітні, повторюються з року в рік, не відповідають основним причинам навчання усного монологічного мовлення та не мають комунікативного спрямування.

У підручнику Плахотніка В. М. особливою різноманітністю вправи не відзначаються та деякі з них є неактуальними, застарілими, тобто не мотивують учнів до говоріння, не стимулюють їх активності в ході обговорення.

Автор Карп'юк О. Д. пропонує більшу кількість вправ та завдань, що частково відповідають рівню мовної підготовки учнів (важкі для сприймання) та не повністю відповідають віковим інтересам учнів.

Наприклад:

Read the letter and mark the information about....

Look at the puzzle, follow the line and speak about....

Tell the classmates about....

Discuss with your classmates;

Express your opinion as to the reasons of....

Read the information and tell the main idea;

Read the jokes and comment on them;

Read and say what impressed you most;

Discuss and prove the basis of the story [3, 4, 5 ].

Результати аналізу підручників представлені в наступній таблиці (мал. 1):

Мал.1

Підручник	Клас	Загальна кількість вправ для розвитку монологічного мовлення	Завдання комунікативного характеру	Завдання на парну та групову роботу
<b>Плахотнік В.М. «English»</b>	7	56	4	-
	8	40	2	-
	9	42	-	1
<b>Карп'юк О.Д. «Welcome to English study»</b>	7	125	15	5
	8	117	16	4
	9	100	15-16	6

Дані таблиці свідчать, що підручники з англійської мови для 7-9 класів Плахотніка В.М. та Карп'юк О.Д. пропонують чималу кількість текстового, граматичного та лексичного матеріалу, що супроводжується вправами та завданнями.

Але недоліками даних підручників є :

1. у підручниках Плахотніка В. М. вправи для розвитку умінь монологічного мовлення досить одноманітні, застарілі, нецікаві, не відповідають віковим інтересам підлітків;
2. в підручниках Карп'юк О. Д. не всі вправи є комунікативно спрямованими, а кількість проблемних завдань на парну та групову роботу є дуже незначною;
3. завдання для розвитку усного монологічного мовлення в підручниках Карп'юк О. Д. є складними для розуміння, так як не відповідають рівню мовної підготовки учнів неспеціалізованих

навчальних закладів.

Отже, пошук ефективних засобів удосконалення процесу навчання усного монологічного мовлення є надзвичайно важливим для вчителів іноземної мови.

Підводячи підсумок, можна виокремити найбільш суттєві положення:

✓ монолог-опис, розповідь, повідомлення, розмірковування/переконання є провідними на середньому ступені навчання в ЗНЗ.

✓ кожному з цих типів монологу притаманна своя методична специфіка, яка має бути врахована вчителем при підготовці завдань.

Вдалих вибір вправ та завдань може підвищити успішність розвитку умінь усного монологічного мовлення.

Для вдосконалення навчання усного монологічного мовлення на середньому етапі необхідно:

- включити завдання проблемного характеру, які мають зв'язок з сучасністю, з реальним життям підлітків, що дозволить створити невимущену ситуацію спілкування;
- урізноманітнювати вправи та завдання, звертаючи особливу увагу на їх комунікативний характер.

### **Список використаних джерел та літератури**

1. Калініна Л. В., Самойлюкевич І. В., Березенська Л.І. Професійно-методична підготовка вчителя іноземних мов у педагогічному університеті: Навчальний посібник. – К: Педагогічна думка, 2000. – 158 с.
2. Калініна Л. В., Самойлюкевич І. В., Малигіна М. П. Навчаємо спілкування. Коментарі до нової програми з англійської мови для загальноосвітніх шкіл – Longman, 2002. – 33 с.
3. Карп'юк О. Д. Welcome to English Study: Підручник з англійської мови для VII класу шкіл із поглибленим вивченням англійської мови, гімназій, ліцеїв, коледжів Карп'юк О. Д. Welcome to English Study Тернопіль: Видавництво Карп'юка, 2002. – 208 с.
4. Карп'юк О. Д. Welcome to English Study: Підручник з англійської мови для VIII класу шкіл із поглибленим вивченням англійської мови, гімназій, ліцеїв, коледжів – Тернопіль: Видавництво Карп'юка, 2000. – 188 с.
5. Карп'юк О. Д. Welcome to English Study: Підручник з англійської мови для IX класу шкіл із поглибленим вивченням англійської мови, гімназій, ліцеїв, коледжів – Тернопіль: Видавництво Карп'юка, 2002. – 192 с.
6. Ніколаєва С. Ю., Гринюк Г. А., Олійник Т. І. Сучасні технології навчання іншомовного спілкування: «Іноземні мови». – Вип. 1 (№3). – Київ: Ленвіт, 1997. – 96 с.
7. Нодельман М. І. Розвиток усного монологічного мовлення учнів на початковому та середньому ступенях навчання французької мови: «Іноземні мови». – № 1. – Київ: Ленвіт, 2000. – С. 9–14.
8. Плахотнік В. М. Англійська мова: Підручник для VII класу середніх шкіл. – Київ: Освіта, 1998. – 208 с.
9. Плахотнік В. М. Англійська мова : Підручник для VIII класу середніх шкіл. – Київ : Освіта, 1998. – 139 с.
10. Плахотнік В. М. Англійська мова : Підручник для IX класу середніх шкіл. – Київ: Освіта, 1998. – 200 с.
11. Хоменко Е. Г., Дембовецька К. В. Навчання монологічного мовлення учнів старшої загальноосвітньої школи на основі автентичних текстів
12. Єрмоленко Л. П. Комунікативний підхід навчання англійської мови в середній школі: «Іноземні мови». – №3. – К.: Ленвіт, 2002. – С. 11–12.
13. [https://studopedia.ru/20\\_46583\\_osoblivostI-navchannya-Im-u-pochatkovIy-osnovnIy-ta-starshIy-shkolah-u-vnz.html](https://studopedia.ru/20_46583_osoblivostI-navchannya-Im-u-pochatkovIy-osnovnIy-ta-starshIy-shkolah-u-vnz.html)
14. <https://mylektsii.ru/13-44738.html>
15. <https://studentguide.ru/bilety-po-pedagogike-ukr/sut-i-xarakteristika-monologichnogo-movlennya.html>

**Х. В. Бондар**

*Житомирський державний університет*

*імені І. Франка*

*Науковий керівник:*

*к.ф.н., доц. Жуковська В. В.*

## **ВИКОРИСТАННЯ РОЗМОВНОЇ ЛЕКСИКИ ПІД ЧАС АНГЛІЙСЬКОМОВНОГО РАДІООБМІНУ ЦИВІЛЬНОЇ АВІАЦІЇ**

**Постановка проблеми.** Рух літаків на повітряних лініях частково схожий на рух автомобілів, адже також вимагає дотримання певних правил для гарантування безпеки учасників. Головне місце серед цих правил займає професійний дискурс *«радіообмін цивільної авіації»*.

Саме тому сьогодні особливо акцентується увага на професійному спілкуванні авіадиспетчерів та пілотів. Відомо, що від правильності використання авіаційної фахової мови залежить не лише успішність їхньої професійної діяльності, а також життя значної кількості осіб. Адже, головне завдання їх спілкування полягає в правильній та зрозумілій передачі інформації.

У презентованому дослідженні ми зосередимо свою увагу на лексичних особливостях англійськомовного радіообміну. Особливості функціонування розмовної лексики, яка використовується учасниками радіообміну, є недостатньо вивченими, що й визначає ***актуальність нашого дослідження***.

**Мета статті** полягає в аналізі особливостей використання розмовної лексики під час радіообміну цивільної авіації.

Сьогодні все більше і більше лінгвістів зосереджують увагу на вивченні лінгвальних, комунікативних і когнітивних аспектів радіообміну цивільної авіації. Дослідження цього феномену було започатковано роботами П. Олянюка (1983), М. Солнишкіної (2004), Т. Маньковської (2004) та О. Акімової (2004) та ін.

П. В. Олянюк зазначає, що радіообмін цивільної авіації виявляється у «двосторонньому обміні інформацією за допомогою різних пристроїв радіозв'язку між екіпажем повітряного судна та диспетчерами або під час внутрішнього радіообміну між членами одного екіпажу» [5: 4-5]. Оскільки, радіообмін розглядають як процес і результат мовленнєвої комунікації, тому, посилаючись на думку О. Акімової, радіомовлення можливо розглядати як дискурс [1:28].

Радіомовлення є ієрархічно організованим діалогічним мовленнєвим актом. Головна його лінгвопсихологічна особливість виявляється у тому, що воно є ситуативним та безпосередньо пов'язане з конкретною ситуацією та умовами, під час яких воно відбувається. Відтак, радіомовлення завжди є доволі стислим, адже диспетчер та пілот орієнтуються у ситуаціях, що можуть виникнути, а також володіють спеціальною авіаційною лексикою. Ще однією особливістю

радіообміну є обмеженість у часі та швидкість реакції учасників. Адже, чим більше часу витрачається на розмови, тим менше часу залишається на виконання необхідних операцій, невчасне виконання яких може призвести до надзвичайних ситуацій та катастроф [3: 140-141].

Перемовинам між пілотами та авіадиспетчерами, як і природному мовленню, притаманна надлишковість. У відсотковому співвідношенні показник надлишковості радіообміну є навіть вищим [4: 46], що пояснюється необхідністю щоразу дублювати інформацію при радіообміні.

Основними засобами, що забезпечують надлишковість в авіаційному мовленні, є синтаксичні, лексичні та лексико-семантичні повтори. Разом з тим, використання повторів лише умовно називають «надлишковістю», адже у природному мовленні повтори використовують, як правило, для підсилення сказаної фрази [2: 54].

У запропонованій статті ми зосередимо увагу на одному із засобів створення надлишковості радіообміну – використанні розмовної лексики. Матеріалом дослідження слугує корпус англійськомовного мовлення радіообміну *ATCOSIM Corpus of Non-Prompted Clean Air Traffic Control Speech* [6].

Аналіз корпусних даних засвідчив, що під час радіообміну мовців вживають репліки, що не є офіційними та не несуть у собі важливої інформації щодо польоту. Звісно, використання подібного є недоречним, більше того, у деяких випадках навіть і небезпечним. Однак, не зважаючи на цей факт, іноді учасники радіообміну дозволяють собі відходити від основних вимог та правил. Саме тому, в аналізованому матеріалі ми зафіксували випадки використання розмовної лексики, не пов'язаної з польотом.

Наприклад, вираз *«well i'm a little bit in stress»* [6] демонструє емоційний стан мовця, виражає його власні переживання, а вираз *«yeah same to you»* [6] виступає у ролі дружньої відповіді на побажання співрозмовника.

Із контексту розмови між пілотом та авіадиспетчером стає зрозумілим, що вираз *«roger please do your best»* [6] є неформальним проханням виконати певну дію.

Вираз *«hm i'm getting hungry»* [6] взагалі виходить за рамки головних вимог радіообміну, адже абсолютно не стосується процесу польоту та керування повітряного судна. Аналогічною є ситуація і в наступних двох прикладах, які швидше нагадують звичайну особисту розмову знайомих, а ніж офіційний радіообмін:

*«ah have a nice evening thank you bye bye yes to the irish pub»;*

*«i have no idea where it is i'm just walking behind the others ah no ah but you come in front and you ask»* [6]

У досліджуваному корпусі ми також зафіксували приклади вживання вигуків. Звичайно, використання вигуків є недоречним під час радіообміну, адже займає зайві секунди часу передачі важливої інформації. Однак, зауважимо, що використовуються вони під час радіообміну майже у кожній репліці. Як вже зазначалося вище, дискурс радіообміну є емоційно нейтральним, але саме за

допомогою вигуків учасники радіообміну виражають свій стан та настрій, наприклад:

***Hm** yeah almost the same;  
and **ah** could you take the mike just a bit **ah** big further from your mouth you're really really loud;  
**ohh** that's nice thanks;  
**ohi**'m very sorry turn right by ten degrees until advised;  
**yeah** that's okay i just need a thousand feet a minute[6].*

Не можна оминати увагою такі приклади неформального спілкування, як побажання гарного дня, вечора чи вихідних. Подібні вирази використовуються не лише, коли учасники радіообміну добре знайомі, але й просто задля ввічливості. Наприклад:

*thank you **have a nice time off**;  
thank you yeah **have a nice evening**;  
okay we're finished thank you **have a nice weekend**;  
yes it is always also been a pleasure to work with you **have a nice day**[6].*

Отож, підсумовуючи зазначимо, що учасники радіообміну, хоча і не часто, але використовують передачу зв'язку в особистих цілях: для вираження власного емоційного чи фізіологічного стану, особистих планів, побажань та прохань. Завдяки елементам розмовного стилю радіообмін часом нагадує телефонну розмову, аніж передачу інформації міжнародного рівня. Звісно, це є неприпустимим, адже порушує найголовніші вимоги, що постають перед радіообміном цивільної авіації.

## Список використаної літератури

1. Акимов О. Термин как единица терминологического поля и профессионального дискурса в разноструктурных языках (на материале терминологии макрополя «Радиообмен гражданской авиации» в русском и английском языках) : дисс. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание» / О. Акимов ; Казан. гос. пед. ун-т. – Казань, 2004. – 254 с.
2. Арнольд И. Стилистика современного английского языка (стилистика декодирования) : [учеб. пособие для студентов фак. и ин-тов иностр. яз.] / И. Арнольд. – Л. : Просвещение, 1973. – 302 с.
3. Ковтун О.В. Формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі : монографія / О.В. Ковтун; наук. ред. док. пед. наук, проф., дійсний член НАПН України Богущ А.М. – К. : Освіта України, 2012. – 448 с.
4. Кондратов А. Звуки и знаки / А. Кондратов. – М. : Знание, 1966. – 206 с.
5. Олянюк П. Радионавигационные устройства и системы гражданской авиации : [учебник для вузов] / П. Олянюк, Г. Астафьев, В. Грачев. – М. : Транспорт, 1983. – 585 с.
6. Konrad H. The ATCOSIM Corpus of Non-Prompted Clean Air Traffic Control Speech [Електронний ресурс] / H. Konrad, P. Stefan, H. Horst – Режим доступу до ресурсу: [https://www2.spsc.tugraz.at/databases/ATCOSIM/HTMLdata/overview\\_dynamic.htm](https://www2.spsc.tugraz.at/databases/ATCOSIM/HTMLdata/overview_dynamic.htm).

## **ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ФОНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ**

Проблема викладання іноземної мови (ІМ) в школі в даний час особливо актуальна, тому що зміни в характері освіти все більш явно орієнтують його на «вільний розвиток людини», на творчу ініціативу, самостійність учнів. Відомо, що метою навчання ІМ є формування іншомовної комунікативної компетенції, що включає в себе мовну, мовленнєву, соціокультурну та навчальну компетентність. Мовна компетентність може бути визначена як знання мови, яку школярі вивчають, набір та система засвоєних правил мови, які дозволяють утворювати нові речення, а також розуміти речення, якими розмовляють з ними. Фонологічна компетентність є однією зі складових мовної компетентності і може бути визначена як уміння сприймати на слух всі звуки, інтонації, ритм іноземного мовлення і фонетично грамотно вимовляти звуки у мовленнєвому потоці.

У педагогічній та методичній літературі над питанням розвитку в учнів фонологічної компетентності працювала значна кількість дослідників, а саме: Гальскова, Н. Д., Колкер Я. М., Устинова Є. С., Ткаченко Р. Г., Роговська Ф. І., Карлайл М. С. та ін.

Особливості роботи з автентичними матеріалами на уроках ІМ вивчали як вітчизняні так і зарубіжні вчені: Носонович Є. В., Мильруд Р. П., Неділько А. Г., Gebhard JG., Harmer J.

Дослідження психологічних особливостей розвитку дітей молодшого шкільного віку досліджуються у працях Ш. О. Амонашвілі, Л. І. Божович, Л. С. Виготського, В. В. Давидова, В. Я. Ляудіс, Л. С. Славіної.

Спираючись на досвід вищезгаданих вчених, а також шукаючи шляхи оптимізації процесу формування основ фонологічної компетентності учнів початкової школи, ми вважаємо необхідним акцентувати можливості формування основ фонологічної компетентності учнів початкової школи засобами усної народної творчості.

*Фонологічна компетентність* – уміння учнів сприймати на слух всі звуки, інтонацію, ритм мовлення, а також фонетично грамотно вимовляти звуки у мовленнєвому потоці, при цьому дотримуючись його ритміко-інтонаційного малюнку, типового для певної комунікативної ситуації.

У структурі фонологічної компетентності виділяють: фонетичні знання, фонетичні навички та фонетичні вміння. Коротко охарактеризуємо їх:

1) *фонетичні знання* – передбачають теоретичні і практичні знання школярів, пов'язані із правильною вимовою звуків, звуко-буквенною відповідністю, темпом і ритмом іноземного мовлення і т. д.;

2) *фонетичні навички* – засвоєні і практично закріплені способи артикуляції, інтонаційні особливості мовлення, навички розпізнавати звуки в потоці мовлення;

3) *фонетичні вміння* – базуються на фонологічних знаннях, тобто знаннях норм вимови, наголошування та інтонування; вони передбачають усвідомлене застосування знань та навичок в процесі говоріння та аудіювання [3].

При вивченні іноземної мови учнями молодшого шкільного віку спостерігаються певні труднощі формування фонологічної компетентності. Труднощі формування фонологічної компетентності зумовлюються такими факторами: по-перше, індивідуальними особливостями учнів; по-друге, мовою, що вивчається; по-третє, навчанням: це і учителем, і технологією навчання, і навчальними матеріалами [5].

Розвиток фонологічної компетентності молодших школярів передбачає дотримання принципу зіставного аналізу фонологічних систем рідної та англійської мов. Це зумовлено тим, що іншомовні слухо-вимовні навички формуються додатково до вже сформованих фонетичних навичок рідної мови. Відомо, що вплив рідної мови має негативний вплив на вимову іншомовних звуків, на інтонаційні та ритмічні характеристики іншомовного мовлення, саме це призводить до типових фонетичних помилок українських учнів. Для запобігання типових фонетичних помилок на уроках англійської мови у початкових класах необхідно усвідомлення дітьми факту відмінності фонетичних систем рідної мови та англійської. Сучасні методичні рекомендації з цього приводу пропонують заохочувати молодших школярів до спостережень за вимовними діями вчителя, за видимою позицією органів його артикуляції; стимулювати і розвивати слухову увагу та сприймання; використовувати вправи, націлені на постановку англійського акценту на матеріалі рідної мови; пред'являти паралельно англійські фрази, мікротексти англійською та рідною мовами для наочної демонстрації специфіки артикуляційної та ритміко-інтонаційної організації англійського мовлення; декламувати англійські віршики з наступним перекладом рідною мовою для усвідомлення учнями особливостей англійської артикуляції та ритму; запроваджувати посильний для мовного досвіду дітей аналіз прослуханого.

У Рекомендаціях Ради Європи зазначено, що автентичний текст є центром будь-якого акту мовленнєвого спілкування, зовнішньою предметною з'єднувальною ланкою між тим, хто продукує, і тим, хто сприймає, спілкуються вони безпосередньо чи на відстані [1].

Одним з видів навчальних матеріалів, які сприяють ефективному оволодінню ІМ та формуванню іншомовної особистості, є автентичні тексти, завдяки природності їх лексичного наповнення, реальності мовних засобів, що їх використовують носії мови, оригінальності слово використання.



Поняття автентичності тексту не можна зводити лише до процесу добору лексики та правильного граматично оформленого висловлювання. Важливу роль у цьому процесі відіграє зміст тексту. Автентичне оформлення привертає увагу учнів та полегшує розуміння комунікативного завдання тексту, встановлення його зв'язків з реальністю. Методика роботи над автентичним аудіо текстом повинна базуватися на активній мовленнєво-мисленнєвій діяльності учнів у процесі слухання. Мовленнєво-мисленнєва діяльність над текстом включає: ідентифікацію змісту тексту (виявлення суті змісту, критичне сприйняття, розрізнення головного та другорядного); осмислення змісту тексту (асоціації, інтерпретації, узагальнення); перетворення змісту тексту (компресію, реорганізацію, відбір потрібного змісту) [5].

Усна народна творчість, а саме малі форми дитячого англійського фольклору можуть бути активно використані на заняттях англійської мови. Чітке, виразне читання фрагментів автентичної казки, віршиків з наступним перекладом рідною мовою діти здатні помітити більш енергійний характер англійської вимови; незвичне звучання англійських звуків; наявність звуків, відсутніх у рідній мові; наявність довгих і коротких голосних звуків; чіткість промовляння кінцевих приголосних; незвичне ритміко-мелодійне оформлення висловлювань тощо.

Виходячи з усього вищезазначеного можна виділити вимоги, яким повинен відповідати навчальний автентичний матеріал, призначений для формування фонологічної компетенції учнів на заняттях з ІМ: наявність виучуваного звука, звукосполучення у складі матеріалу; інтонаційна забарвленість (для аудіо-матеріалів); використання автентичної лексики, фразеології; адекватність мовленнєвих засобів, що використовуються в запропонованій ситуації; природність пропонувананих ситуацій; відображення особливостей культури та національної ментальності носіїв мови; інформаційна та емоційна насиченість;

Навчання фонологічної компетенції передбачає використання великої кількості різноманітних автентичних матеріалів по засвоєнню і відпрацюванню всіх компонентів фонологічної компетентності. Відпрацювання компонентів відбувається не тільки за допомогою фоноправ, але й фономонологів, фонодіалогів, фоноримівок, джазових пісень, віршів. Емоційно-позитивного відношення до вивчення фонологічної компетентності сприяє використанню в навчальному процесі фоноримівок, джазових пісень, віршів, які емоційно насичують заняття, урізноманітнюють його хід та змінюють темп проведення, забезпечують практику використання компонентів фонологічної компетентності і сприяють їх формуванню. Дані автентичні матеріали сприяють автоматизації автентичних зразків мови і створюють міцну вимовну основу для даного новокомбінування зразків і їхнього самотійного вживання. Наведемо приклад вправ для формування основ фонологічної компетентності учнів початкової школи:

*1. Вправа спрямована на формування умінь складати власні скоромовки для визначення фонетичних труднощів згідно завдання вчителя.*

Завдання: Think of the tongue-twister with the sound [w].

Зорова опора: картинки зі звуками.

Хід виконання: учні повинні скласти скоромовку зі звуком [w].

Очікувана відповідь учня: Why do you cry Willie ?

Why do you cry ?

Why Willie ? Why Willie ? Why Willie ? Why ?

Спосіб контролю: опитування.

2. *Вправа спрямована на формування умінь емоційно висловлюватися в опорі на ситуацію і зображувану наочність.*

Завдання: Sally is going to meet with some of her friends. She has a talk with her grandpa, who is deaf, he worries a lot about Sally is going to do and whom she is going to meet tonight. Look at the picture and make up a dialogue which may take place between two conveying the proper split.

Зорова опора: картинка.

Хід виконання: учні повинні скласти діалог згідно заданої комунікативної функції в опорі на зображувану наочність

Очікувана відповідь учня: – Oh, Sally, where are you going ?

– I'm going to my friend's party.

– Sally, where

are you going ? Where are you going ?

Спосіб контролю: опитування.

Таким чином, запропоновані вправи спрямовані на формування компонентів фонологічної компетентності для учнів початкової школи є досить ефективним і може бути використаний для навчання практичної фонетики.

### **Список використаних джерел та літератури**

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Вид-во Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Коломінова О. О. Формування англомовної фонетичної компетенції у дітей молодшого шкільного віку / О. О. Коломінова, С. В. Роман // Іноземні мови. – №4. – 2006. – С. 30–37.
3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
4. Ніколаєва С. Ю. Сучасні підходи до викладання іноземних мов / С. Ю. Ніколаєва, О. М. Шерстюк // Іноземні мови. – 2001. – № 1.
5. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі. – К.: Ленвіт, 2005. – 208 с.

*І. П. Вайнраух*

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*професор,*

*к.п.н. Калініна Л. В.*

## **ЛІНГВІСТИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА АРГУМЕНТАЦІЙНИХ ВМІНЬ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ**

**Постановка проблеми.** Сучасна програма з іноземної мови для старшої школи визначає місце і роль аргументованої мови в структурі навчання іноземної мови і включає її в основні цілі навчання усного мовлення. Зміст навчання забезпечується єдністю предметного, процесуального та емоційно-ціннісного компонентів і створюється на основі взаємопов'язаного оволодіння іноземною мовою і культурою народу, що нею спілкується. Такий підхід зумовлює формування готовності учнів до іншомовної міжкультурної комунікації у межах типових сфер, тем і ситуацій спілкування, визначених навчальною програмою. У реальних процесах спілкування всі види мовленнєвої діяльності функціонують, як правило, інтегровано. Наприклад, розмова – це аудіювання і говоріння, а заповнення форми – це читання і письмо.

Дослідники аргументації вважають, що на різних етапах навчання роль аргументаційних вмінь та мовлення змінюється. Ми вважаємо, що уміння міркувати аргументовано є найважливішим компонентом загальної культури. Згідно з навчальною програмою з іноземних мов для учнів 10-11 класів мета навчання полягає у формуванні в учнів іншомовної комунікативної компетентності у межах сфер і тем, окреслених навчальною програмою. Учні старших класів повинні володіти навичками сприймання та розуміння англійської мови та висловлювати власну думку на основі прочитаного матеріалу [5].

**Розробленість дослідження.** Навчання сприйманню аргументативного дискурсу є однією з програмних цілей навчання монологу в старших класах ЗНЗ. Аргументативний дискурс викликає особливі труднощі у старшокласників, хоча дане питання розглядали багато дослідників. В. В. Євченко, Л. А. Деміна, А. Д. Белова, А. Л. Нікіфоров [1; 2] та ін. досліджували питання навчання аргументативного дискурсу, і також ними були запропоновані дослідження саме теорії аргументації. Дослідники В. В. Євченко, Л. А. Деміна, А. Л. Нікіфоров, Д. Уолтон [3] звертають особливу увагу, що відстоювати свою точку зору, застосовуючи докази, є необхідною частиною учнівської діяльності. Тому навчання аргументованого мовлення на основі читання учнів старших класів є актуальною науковою проблемою.

Вчений Д. Уолтон розробив класифікацію та структуру аргументів *ad hominem*. Отже, широке коло інтересів дослідників свідчить про важливість

навчання аргументованої мови як виду мовленнєвої діяльності для здійснення комунікації, проте навчання аргументованого дискурсу учнів старшої школи залишається все ще актуальною.

**Метою даної роботи** є аналіз та висвітлення лінгвістичних особливостей аргументаційних вмінь учнів старших класів.

**Виклад основного матеріалу.** Під змістом навчання іноземної мови слід розуміти мовний матеріал (фонетичний, лексичний, орфографічний, граматичний), тематику, які звучать тексти, тексти в традиційній орфографії, мовні поняття, не властиві рідної мови учня, а також лексичні, граматичні, вимовні, орфографічні навички та вміння звертатися до довідкової літератури при роботі над мовою.

За А. Є. Конверським **аргументація** – це вид інтелектуальної діяльності, у ході якої формується переконання в істинності або хибності довільного положення, а також визначається його оцінка та доцільність як для самого автора, так і для співрозмовника чи аудиторії. Аргументація у найбільш широкому розумінні слова – це процес обґрунтування (тобто наведення доводів або аргументів) певного положення (твердження, гіпотези, концепції) з метою переконання в його істинності, слушності. Треба зауважити, що під словом «аргументація» розуміють також сукупність доводів на користь певного положення.

Кінцева мета аргументації - прийняття аудиторією висунутого положення (чи положень), тобто переконання аудиторії в його справедливості. Тому теорія аргументації – теорія, що вивчає різноманітні дискусійні прийоми, які використовуються в процесі аргументації, – ставить у центр своєї уваги поняття «переконання» і «прийняття».

**Аргументоване висловлювання** – це продукт розумової діяльності, що представляє собою закінчений текст, єдність смислового змісту і мовної форми, що включає в себе понятійні та емоційні елементи, побудований відповідно до норм мовлення і за законами логіки, який трактує певну проблему з різних позицій, щоб в результаті переконати опонента в правильності своєї думки. В. В. Євченко трактує аргументативний дискурс як концепт, який розглядається як частина дискусії, визначається як низка висловлювань, які буди внесені на захист однієї або декількох точок зору [3]. Аргументована мова відсутня на початковому етапі навчання, на другому етапі навчання вона грає незначну роль і виступає більше як засіб, а не як мета навчання. І тільки на старшому етапі навчання аргументованої мови стає одним з провідних видів діяльності.

Аргументативні вміння структурно і змістовно взаємопов'язані з промовою-міркуванням і тими вміннями, які є основою для даного типу висловлювання. Порівнюючи аргументативний текст і текст-міркування, необхідно відзначити, що перший варіант має, на думку Л.П. Клобукова, структуру, що складається з вступу, тези, антитези, аргументації (або спростування) і ув'язнення. Л. П. Клобукова вважає, що в представленому вигляді міркування зустрічається вкрай рідко [6].

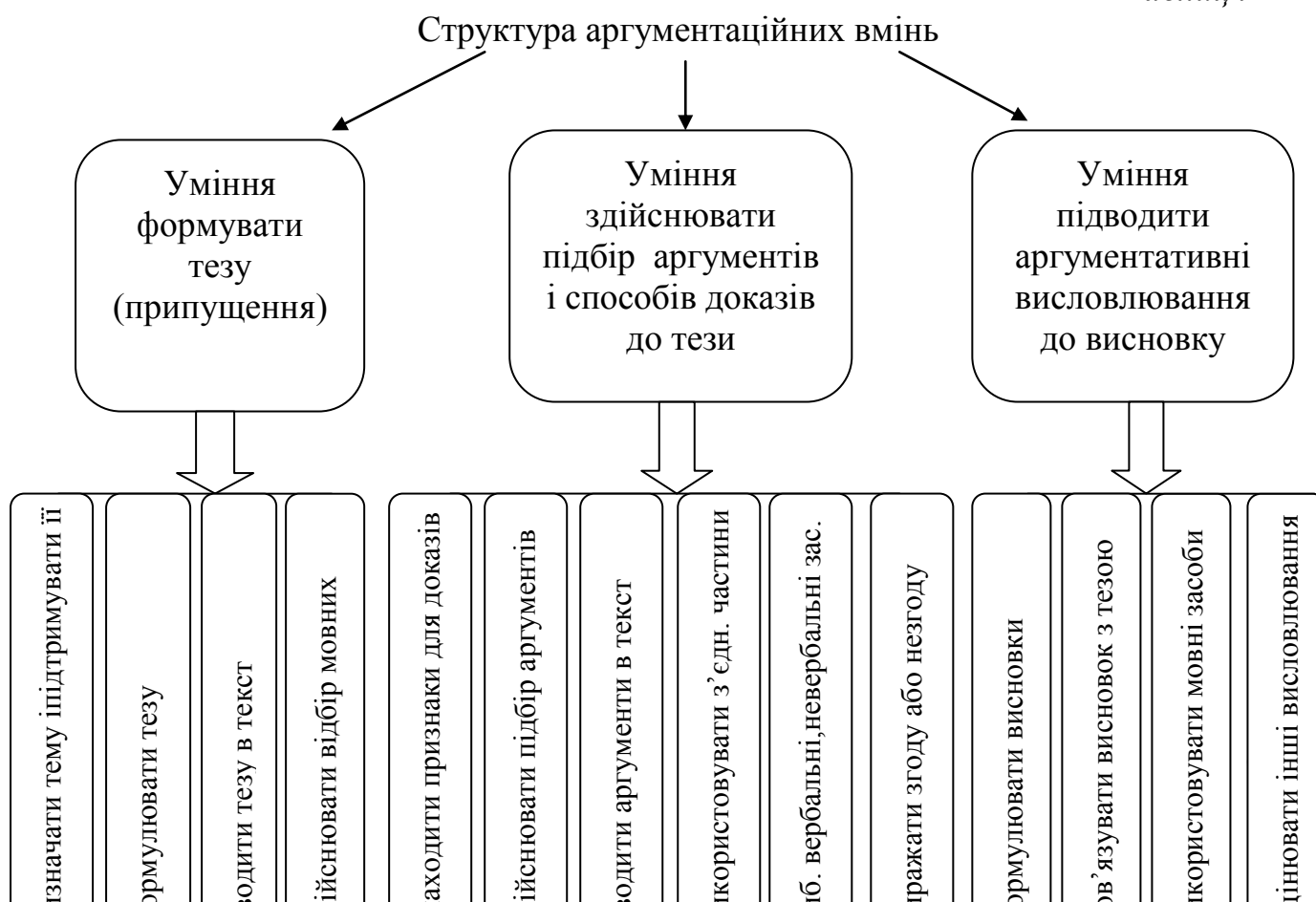
Згідно теорії А. Л. Нікіфорова [4], аргументативні вміння дітей старшого віку можна уявити як послідовність елементів, що традиційно відображають структуру аргументації і міркування: теза (гіпотеза) – доказ (аргументи) – висновок. Однак допускається і інший варіант побудови аргументації: доказ тези, а потім висновок (або кілька висновків), який згодом стає головною тезою. Кожен структурний компонент аргументації (теза, доказ, висновок) вимагає сформованості відповідного кола умінь, що дозволяють дитині отримати єдине смислове ціле, аргументативного висловлення (наприклад, вміння формулювати тезу, підбирати відповідні аргументи для доказу висунутої тези і вміння формулювати висновок).

Аргументативні вміння, будучи складовим компонентом комунікативних і діалогічних умінь, мають загальний мовний механізм, який має складну структуру породження мовного висловлювання. На думку А. А. Леонтьєва, мовна діяльність завжди цілеспрямована і мотивована і реалізується мовними засобами. Аргументативні вміння дітей старшого віку забезпечують потребу в спілкуванні, прагнення до пізнання, оцінки інших людей, самопізнання і самооцінки.

Аргументативні вміння дітей старшого шкільного віку є складне психологічне утворення, яке включає в себе мовні механізми програмування, планування, реалізації та контролю мовного висловлювання. Крім того, структура і зміст аргументативних умінь безпосередньо пов'язані зі структурою аргументації (теза, доказ, висновок) і спрямовані на оволодіння вміннями формулювати тезу, здійснювати підбір аргументів і способів докази до тези, підводити висловлювання висновку.

Наочно структурні компоненти аргументативних умінь учнів старшого шкільного віку представлені в Таблиці 1.

Таблиця 1



Таким чином, ми розглянули сутність поняття «аргументативні вміння дітей старшого шкільного віку», позначили структурні компоненти та якісні характеристики досліджуваного явища з точки зору вікових особливостей. Навіть короткий огляд перерахованих вище досліджень, що відбивають лише окремі теоретико-педагогічні аспекти проблеми формування аргументативних умінь старшокласників, демонструє розуміння значущості досліджуваної нами проблеми і необхідності пошуку ефективних засобів, що сприяють реалізації даного процесу.

Як видно із схеми кожна група вмінь має свої компоненти. На основі проведеного анкетування ми помітили, що учні мають труднощі знаходити та використовувати функціональні компоненти, тому до кожної групи умінь ми виділили свої функціональні компоненти. Представимо їх у Таблиці 2.

*Таблиця 2*

**Функціональні компоненти аргументаційних вмінь**

Уміння формулювати тезу	Beginning	In the beginning, At first, To begin with Let me start, First of all, Initially
	Emphasis	Undoubtedly, Unquestionably, Obviously In particular/Particularly, Especially, Clearly Importantly, Absolutely, Definitely Without a doubt, Indeed, It should be noted
	Order	Following, At this time, Previously Firstly, Secondly, Thirdly, Finally, Above all Before, Last but not the least, First and foremost
Уміння здійснювати підбір аргументів і способів доказів до тези	Reason	Because of, With this in mind, In fact In order to, Due to
	Adding	Along with, Apart from this, Moreover Furthermore, Also, Too, As well as that Besides, In addition, Not only... but also In addition to this, Additionally
	Condition	If, In that case, In case, Unless
	Illustration	Such as, In this case, For example, For instance To clarify, Including, Namely, Proof of this To demonstrate
Уміння підводити аргументативні висловлювання до висновку	Comparison	Similarly, Equally, Likewise, Just as Just like, Compare to, Same as, In the same way
	Concession	Admittedly, All the same, Up to a point Even so, In spite of, Although, Even if, However
	Generalization	As a rule, For the most part, In general On the whole, Overall, In most cases
	Summary	Briefly, In short, In conclusion, To summarize Altogether, To sum up, In summary To conclude

Наші спостереження показали, що за допомогою використання функціональних компонентів наведених в таблиці коефіцієнт аргументаційних умінь підвищився. Як підсумок зазначимо, що для досягнення ефективного результату у сприйманні аргументованого дискурсу та у відстоюванні своєї точки зору учні старшої школи повинні використовувати наведені функціональні експоненти.

### **Список використаних джерел та літератури**

1. Белова А. Д. Лингвистические аспекты аргументации. К: Київський нац.ун-т ім.Т.Шевченка. 1997. 312 с.
2. Демина Л. А. Практикум и тексты к курсу «Теория аргументации». М:Изд-во МГОУ. 2009. 192 с.
3. Євченко В. В. Теорія аргументації як основа формування критичного мислення і дискусійних умінь в аргументативному дискурсі. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка №27. 2006. С. 83—89.
4. Никифоров А. Л. Логика и теория аргументации. М.,2003. 160 с.
5. Николаева В. Д. Применение информационных технологий в обучении иностранному языку. 2003.№7. С. 112-113.
6. Електронний ресурс: <http://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novyj-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument>.

***А. Р. Власюк***

*Житомирський державний університет імені*

*Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к. ф. н., доц. Борисенко Н. Д.*

### **ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НАЗВ ФІЛЬМІВ АМЕРИКАНСЬКОГО КІНЕМАТОГРАФУ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ**

Кінематограф – це найскладніша і найсильніша форма мистецтва в сучасному світі. Популярність фільму часто багато в чому визначається його заголовком, адже ефектним заголовком набагато легше залучити глядача, ніж описом змісту цього фільму. Необхідно скласти лаконічний заголовок, що відображає зміст кінокартини. У мовознавстві для позначення назв всіх фільмів використовується термін «фільмоніми». І хоча переклад найменувань такого роду здійснюється вже не перший десяток років, він недостатньо вивчений і потребує систематизації.

Особливості та функції фільмонімів вимагають спеціального підходу до їх перекладу, з точки зору еквівалентності, адекватності, адаптації, лаконічності і багатьох інших аспектів. Ця проблема існує не тільки в Україні. Наприклад, російська радянська комедія «Осторожно, бабушка!» в Америці отримала назву «Be Careful, Grandma!». На перший погляд правильний переклад, поки не ознайомишся з сюжетом фільму. Відносно героїні Фаїни Раневської було б куди доречніше вжити лексему «Warning» як застереження про небезпеку. До

того ж зі зростанням популярності кіноіндустрії, виникла необхідність адаптації фільмів для іншомовних аудиторій.

**Актуальність роботи** полягає в тому, що питання перекладу назв кінематографічних творів приваблює увагу науковців, тому вважаємо, що цей аспект потребує детальнішого вивчення. Саме тому обрана проблематика дослідження є сьогодні вельми актуальною.

Фільмоніми – це категорія, яка включає в себе рекламну функцію і функцію впливу. Вони відрізняються гранично лаконічною структурою і містять риси, властиві заголовкам як самостійним мовними одиницям [4]. Головні особливості фільмонімів – це особлива лаконічна форма і знакова природа. Структурно фільмоніми являють собою назви словоформ, як правило, представлених у вигляді іменників в називному відмінку або словосполучень, або просте односкладне речення.

Оскільки фільмоніми мають на меті залучення уваги, вони нерідко відзначаються стилістично експресивним забарвленням, привертають увагу, що оптимізує подальше сприйняття фільму. У синтаксичній структурі фільмонімів відображаються загальні синтаксичні тенденції: вони репрезентовані моделями, що відповідають традиційній класифікації, структура яких відповідає простим односкладним реченням.

Отже, називні речення можуть бути поширені таким чином:

**додаток:** «The Curious Case of Benjamin Button» – «Загадкова історія Бенджаміна Баттона» (2008), «Man of Steel» – «Людина зі сталі» (2013), «House of Cards» – «Картковий будинок» (2013).

**обставина:** «House at the End of the Drive» – «Будинок в кінці вулиці» (2014), «Where Hope Grows» – «Де живе мрія» (2014), «The Fault in Our Stars» – «Винні зірки» (2014), «The Light Between Oceans» — «Світло між двох океанів» (2016).

**іменники:** «Homeland» – «Батьківщина» (2011), «Doctor Strange» – «Доктор Стрендж» (2016), «Arrival» – «Прибуття» (2016), «Wonder» – «Диво» (2017).

**числівники, числівник + іменник:** «500 Days of Summer» — «500 днів літа» (2009), «12 Years a Slave» – «12 років рабства» (2013), «Billions» – «Мільярди» (2016), «First Kill» – «Перше вбивство» (2017).

Розглянемо групу фільмонімів, структура яких відповідає **двоскладовому реченню**. Оскільки однією з головних особливостей фільмонімів є лаконічність, то група, що включає в себе такі фільмоніми, нечисленна: «The Man Who Knew Infinity» – «Людина, яка пізнала нескінченність» (2015), «Adam Ruins Everything» – «Адам руйнує все». Також наявна структура, що включає групу речень, які становлять складні безсполучникові речення з двокрапкою, де друга частина, як правило, пишеться з великої літери. Така особлива структура властива, як правило, продовженням оригінальних фільмів, їх приквелам, сиквелам та короткометражним фільмам, а також цілим групам фільмів, об'єднаних однією історією або персонажами, таким як франшизи і саги, але зустрічаються випадки, коли такою структурою відзначаються і первинні оригінальні фільми. Таку особливу структуру має всесвітньо відома франшиза «Зоряні війни», всі частини виходили з такою структурою назви, але з



доповненням у вигляді зазначення номера епізоду («Star Wars: Episode I – The Phantom Menace» – «Зоряні війни: Епізод I – Прихована загроза»; «Star Wars: Episode II – Attack of the Clones» – «Зоряні війни: Епізод II – Атака клонів»). Наведемо кілька прикладів використання такої структури: «Sherlock Holmes: A Game of Shadows» – «Шерлок Холмс: Гра тіней» (2011).

Наше дослідження ґрунтується на роботах таких вчених як Є. В. Книш, З.Я. Тураєва, Ю.В. Веденева, Э.А. Лазарева, тому ми виділили п'ять основних функцій фільмонімів: номінативну, інформативну, рекламну, прогностичну і прагматичну функції [3].

**Номінативна функція.** Оскільки фільмонім – це сама назва фільму, тим самим він виконує номінативну функцію. Номінативна функція фільмонімів розглядається як онтологічна, тобто вихідна.

**Інформативна функція.** Найважливішою функцією є інформативна, оскільки основною метою фільмонімів є передати сенс фільму так, щоб ще до перегляду фільму підготувати глядача до того, що він побачить на екрані.

**Рекламна функція.** Виконання рекламної функції, визначається як здатність фільмонімів шляхом використання стилістичних прийомів і фігур, семантичних особливостей і виразних функціонально семантичних засобів стати найбільш інтригуючим.

**Прогностична функція.** Прогностична функція здійснюється шляхом жанрової і смислової адаптації, тобто додаванням асоціативних слів, що зв'язують фільмонім з жанром і сюжетом фільму.

**Прагматична функція (функція впливу).** Прагматична функція – це використання мови для інтелектуального, емоційного або вольового впливу на потенційного глядача.

Розглянемо класифікацію фільмонімів як окремих одиниць. Візьмемо за основу класифікацію Л. Г. Бабенко. Дослідниця розподілила їх за п'ятьма категоріями: 1) людина, 2) час, 3) простір, 4) подія, 5) предмети [2]. Також залучимо класифікацію, запропоновану Ю. М. Подимовою, згідно якої назви можна розподілити на чотири групи, які вказують на 1) об'єкт; 2) місце подій; 3) час подій 4) фільмоніми, що включають у себе кілька семантичних компонентів [4].

Для розгляду реалізації класифікації за Л. Г. Бабенко, наведемо декілька прикладів.

**«Людина (Об'єкт)».** Фільмоніми, що вказують на головного героя або групу основних персонажів фільму: «Captain Phillips» – «Капітан Філіпс» (2013), «Lion» – «Лев» (2016), «Dogu» – «У пошуках Дорі» (2016).

**«Час».** Фільмоніми, що вказують на час подій, що відбуваються, це може бути час доби, дні тижня, місяць, дата історичної події або ім'я історичної особи: «Before Midnight» – «Перед північчю» (2013), «The Edge of Seventeen» – «Майже сімнадцять» (2016), «Good Time» – «Гарні часи» (2017).

**«Простір».** Фільмоніми, які вказують місце, де відбуваються основні події, показані у фільмі. Простір може бути, як вигаданим так і реальним місцем:

«Monsters University» – «Університет монстрів» (2013), «Nebraska» – «Небраска» (2013), «Gravity» – «Гравітація»

**«Подія».** Фільмоніми вказують на подію, про яку піде мова у фільмі або лягло в основу сюжету: «Resurrection» – «Воскресіння» (2013-2015), «Before We Go» – «Перш ніж ми розлучимося» (2014), «The Longest Ride» – «Далека дорога» (2015).

**«Предмет».** Фільмоніми позначають знаковий предмет, який фігурує у фільмі, і навколо якого може бути як побудований, так і зав'язаний сюжет фільму: «Bad Words» – «Погані слова» (2013), «Lava» – «Лава» (2014), «The Book of Life» – «Книга життя» (2014), «Comet» – «Комета» (2014).

Виділяється також **змішана група** фільмонімів, що передбачає одночасне поєднання як правило не більше двох з п'яти категорій, описаних вище. Такі фільмоніми часто мають структуру простого двоскладного речення, яке лаконічно подає основну ідею, закладену в фільмі: «Arrow: Year One» – «Зелена стріла: Рік перший» (людина + час, 2013).

При перекладі фільмонімів українською мовою важливо зберегти інформативну функцію. При цьому широко використовуються адаптаційні стратегії, що доводить у своєму дослідженні А. В. Антропова. Відтак, можна виявити труднощі перекладу фільмонімів, пов'язаних з відмінностями між мовою оригіналу та мовою перекладу [1].

Отже, нам вдалося виявити основні тенденції структур речень, які найчастіше представляють собою фільмоніми, та особливості їх реалізації і функціонування. Функції фільмонімів проілюстровано на конкретних прикладах. Зважаючи на велику кількість імпорту іноземних фільмів в Україні, безумовно, їх оригінальні назви повинні бути перекладені. Адже назва відіграє вирішальну роль в розумінні фільму загалом і зосередженій у ньому інформації. Таким чином, наша розвідка підтверджує, що з одного боку, перекладач повинен бути дуже уважним, перекладаючи назву фільму. З іншого боку він повинен бути дуже обережним, аби передати значення назви фільму настільки близько до оригіналу, наскільки це можливо, залучаючи всі прийоми й адаптаційні стратегії свого фаху.

### Список використаних джерел та літератури

1. Антропова А.В. Названия американских, английских и российских кинофильмов: сопоставительная характеристика и проблемы перевода: дис. канд. филол. наук: 10.02.20. – Екатеринбург, 2008. – 217 с.
2. Бабенко Л.Г., Васильев И.Е., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста. – Екатеринбург: Изд-во Уральского ин-та, 2000. – 34 с.
3. Исмаилова Т. А. Прагматика перевода названий фильмов [Электронный ресурс] / Т. А. Исмаилова // Вестник ВолГУ. – 2016. – Режим доступа до ресурсу: <https://cyberleninka.ru/article/v/pragmatika-perevoda-nazvaniy-filmov>.
4. Милевич И. Стратегии перевода названий фильмов / И. Милевич // Русский язык за рубежом. – 2007. – № 5. – С. 65–71.

## **МОДЕЛЬ НАВЧАННЯ ВИВЧАЮЧОГО ЧИТАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСТОСУНКІВ**

**Постановка проблеми.** Як вид людської діяльності читання вважається важливою формою пізнання світу, міжособистісного спілкування і одним з найефективніших засобів формування особистої культури учня. Зважаючи на те, що читання є одним з основних мовленнєвих вмінь у процесі вивчення іноземної мови, ним не можна нехтувати. Регулярне читання іноземномовних текстів – це ефективний спосіб підвищення рівня володіння іноземною мовою. Тим не менш, окрім читання слів і фраз, представлених у підручниках з англійської мови та посібниках з граматики, більшість учнів не вдаються до самостійного осмисленого опрацювання навчальних текстів.

Для тих, хто бажає досягти високого рівня володіння іноземною мовою, відсутність систематичного читання постає значною перешкодою для досягнення цієї мети. Обмежений словниковий запас, недостатність соціокультурних знань та вмінь критичного мислення є вагомими підставами для інтеграції інтенсивного виду читання в навчання англійської мови.

Хоча вивчаюче читання – це один із найбільш оптимальних шляхів формування комунікативної компетентності учнів, воно є досить складним, вимогливим та енергозатратним. Часто учням загальноосвітніх навчальних закладів не вистачає мотивації та концентрації для опрацювання текстів з інтенсивного читання, що безумовно відображається на їх результатах.

Зважаючи на все вищесказане, дана стаття націлена на визначення шляхів вирішення проблеми підвищення ефективності навчання вивчаючого читання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Специфіку навчання вивчаючого читання на старшому етапі ЗНЗ розглядали І. О. Верниковська, Н. І. Гальскова, С. Ю. Ніколаєва, С. А. Аль-Восабі, Г. С. Бурке, Б. Е. Шакон, А. Граб, В. Хеджхок, Дж. С. Ферріс та ін.. Проблемою використання електронних застосунків займалися М. Белліньясо, А. В. Олищук, Н. С. Щерба, К. Шаффе, Д. Е. Румельхарт, А. Ортоні та ін.

**Мета** цієї статті полягає у створенні моделі навчання вивчаючого читання засобами веб-застосунків. Її завданнями є аналіз наукових джерел із досліджуваної проблеми, визначенні типів вправ і застосунків, придатних для вивчаючого читання та характеристика специфіки навчання.

**Виклад основного матеріалу статті.** Вивчаюче читання (або intensive reading) означає читання з повним розумінням тексту та його подальшим критичним аналізом. Відмінною рисою цього виду читання можна назвати

наявність самостійної установки читача на сам процес читання. Для вивчаючого читання обов'язковим є розуміння тексту та осмислення всієї інформації, представленої в ньому (у тому числі лексико-граматичні явища), та обов'язкове запам'ятовування найважливіших його тем та ідей [2; 3; 4; 6]. Основними стилями цього виду читання вважаються науковий, публіцистичний та науково-публіцистичний. Характер таких текстів повинен бути, перш за все, інформативним та стимулюючим до роздумів, а його форма – містити високий рівень лексичних та/або граматичних явищ, невідомих читачеві.

Згідно з Навчальною Програмою з іноземних мов для ЗЗСО, рівень B1, який досягається учнями у період з 10 по 11 клас, є найбільш сприятливим для введення уроків вивчаючого читання, оскільки учні з таким рівнем можуть самостійно долати смислові труднощі, ефективно працювати зі словниками та посібниками, грамотно та лаконічно висловлювати власні думки щодо тексту, користуватися методом аргументації, виділяти головні ідеї. Проте, введення вивчаючого читання у систему навчання англійської мови як додатковий вид читання допускається починаючи з рівню A2+, тобто у 8-9 класах [5: 12–25; 12: 69–71].

Навчання вивчаючого читання відбувається за *трьома етапами*, серед яких:

1. Дотекстовий етап:
  - Антиципація змісту;
  - Прогнозування;
  - Підготовка до читання;
  - Постановка комунікативного завдання.
2. Текстовий етап:
  - Перше читання;
  - Друге читання;
  - Виконання комунікативного завдання.
3. Післятекстовий етап:
  - Перевірка виконання комунікативного завдання;
  - Узагальнення;
  - Критичне осмислення.

Як стверджують С. Ю. Ніколаєва та О. Є. Мисечко, одним із найбільш вагомих практичних методів на уроці вивчаючого читання є метод вправ – саме він постає рушійною силою учнівського розуміння та запам'ятовування лексичних одиниць та ідейно-тематичних фрагментів тексту [4; 6].

Таким чином, включення вправ та завдань у кожен етап уроку вивчаючого читання є важливим та корисним для розвитку учнів [6: 66].

З метою систематизації типів вправ з вивчаючого читання, нами було вирішено створити наступну класифікацію:

1. **За спрямованістю вправи на прийом або видачу інформації:**
  - а) Рецептивні вправи (вправи, що передбачають лише сприймання інформації, напр.: «*Read the text and match the titles to each paragraph*»);
  - б) Репродуктивні вправи (вправи, що передбачають часткове відтворення, напр.: «*Give some derivatives of the words in bold*»);

в) Рецептивно-репродуктивні вправи (вправи, що передбачають часткове відтворення сприйнятої інформації, напр.: «*Read the example and make up your own sentence with a phrase in bold*»);

г) Продуктивні вправи (вправи, що передбачають самостійне висловлення, напр.: «*Reflect on your own feelings about the world deforestation problem*»);

д) Рецептивно-продуктивні вправи (вправи, що передбачають самостійне висловлення на базі сприйнятої інформації, «*Read the quote from the text and express your thoughts on it. Do you agree or disagree?*»).

## **2. За комунікативністю:**

а) Комунікативні вправи (вправи, що передбачають самостійне висловлення);

б) Умовно-комунікативні вправи (вправи з мовленнєвим відтворенням); в) Некомунікативні вправи (вправи, які не передбачають мовленнєвого продукування чи відтворення).

## **3. За характером виконання:**

а) Усні вправи; б) Письмові вправи.

## **4. За функцією:**

а) Тренувальні вправи; б) Контрольні вправи.

## **5. За використанням можливих електронних застосунків (додатків) на кожному етапі вивчаючого читання:**

а) Додатки, призначені для проведення антиципації, передбачення та підготовчої роботи;

б) Додатки, призначені для виконання завдань після першого та другого читання тексту та виконання комунікативного завдання;

в) Додатки, призначені для виконання на перевірку розуміння прочитаного, узагальнення, критичного осмислення та перевірку виконання комунікативного завдання.

Насамперед, **електронний застосунок** (або «веб-застосунок», «електронний додаток», «web app») – це користувацька комп'ютерна програма, що дає змогу вирішувати конкретні задачі користувача [1: 640; 7: 352; 8: 73–74; 10; 13]. Використання електронних додатків дає змогу вчителю повернути увагу учнів, зацікавити та утримати їх концентрацію довше, ніж якби вправи чи текст з вивчаючого читання були надруковані у підручнику. Здебільшого, вибір того чи іншого електронного застосунку для вивчаючого читання залежить від специфіки обраного тексту і вправ до нього, а також від рівня знань учнів, їх віку, досвіду та інтересів. Функціонування електронних застосунків проходить на встановлених операційних системах, найбільш популярними з яких є: Microsoft Windows, Apple, Linux, BlackBerry OS, Symbian [17]. У зв'язку з цим, нами було вирішено детально проаналізувати п'ять веб-додатків придатних для використання на уроках вивчаючого читання на старшому етапі ЗНЗ. Такими додатками є: *Actively Learn*, *Rewordify*, *Lightsail*, *Commonlit* та *Nearpod*.

Першим застосунком для розгляду ми обрали *Actively Learn* [9]. Це безкоштовний електронний застосунок операційної системи Windows, що був розроблений для навчання поглибленого читання учнів 3-12 класів. Основними темами текстів цього веб-додатку є *News & Articles*, *Science* та *Social Studies*.

Окрім наявних у ньому статей, користувач вільний створювати та публікувати власні тексти та завдання до них, додавати різноманітні медіа засоби та фотографії.

До речі, розробники *Actively Learn* створили ряд різноманітних функцій, що значно спрощує користування додатком, напр.: збільшення та зменшення розміру тексту; зміни формату застосунку для людей з дислексією; виділення тексту кольором та запису нотаток і т.д..

Окрім наявних функцій, *Actively Learn* також пропонує різноманітні вправи до текстів, напр.: *anticipation guide*, *multiple choice questions*, *questions with short/long answers*, *discussion questions*, *speaking exercises* і т.д..

Таким чином, відповідно до встановлених нами критеріїв до вправ для вивчаючого читання, можна зробити висновок, що вправи електронного додатку *Actively Learn* належать до рецептивного, рецептивно-репродуктивного, рецептивно-продуктивного, некомунікативного та комунікативного типу.

Наступним для розгляду було обрано *CommonLit* [11]. *Commonlit* – це умовно безкоштовний веб-застосунок операційної платформи Windows, створений для підтримки розвитку грамотності учнів 3-12 класів. Електронний застосунок містить наступні теми статей: *Education & Knowledge*; *Man vs. Nature*; *Technology, Progress & Industry* і т.д. Як і в *Actively Learn*, користувачі *Commonlit* можуть створювати та публікувати власні тексти, завдання та статті.

Основними функціями додатку є: збільшення та зменшення розміру тексту; виділення тексту кольором, запис особистих нотаток і т.д.. Тестовий формат завдань до текстів – оснований на веб-застосунку і відображається у 3 видах запитань: *guiding questions*, *assessment questions* та *discussion questions*.

Звідси, можна зробити висновок, що основними типами вправ, запропонованими електронним застосунком *Commonlit* є рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, некомунікативні та комунікативні.

Розгляньмо застосунок *Rewordify* [16]. Це безкоштовний електронний додаток операційної системи Windows. Веб-застосунок не має вікових обмежень і налічує наступний інструментарій: вибір та заміна складних фраз та слів на простіші для полегшення тексту; онлайн тлумачення слів і фраз; навчання учнів нових лексичних одиниць; спостереження за учнівськими результатами.

Відповідно як це було зазначено в розгляді застосунків *Actively Learn* та *Commonlit*, додатковою функцією *Rewordify* є створення власного тексту. Розглянутий застосунок, хоч і не передбачає створення вправ, проте може стати опосередкованим помічником у формуванні завдань лексично-граматичного характеру, напр.: *matching*, *fill in blanks*, *transforming*, *paraphrasing*, *finding synonyms/antonyms* і т. д..

Таким чином, відповідно до встановлених критеріїв вправ з вивчаючого читання, їх можна класифікувати як рецептивні, репродуктивні, рецептивно-репродуктивні, умовно-комунікативні та некомунікативні.

Далі, перейдемо до додатку *Lightsail* [14]. Це платний застосунок, придатний для завантаження на носії Windows, Android та iOS. Бібліотека LightSail містить тексти для учнів класів K-12, що охоплюють різноманітні теми: Informational Texts, Hi-Lo Books for Reluctant Readers, A Book for Every Reader і т.д.. Lightsail надає можливість вчителям також завантажувати завдання з Google Doc за допомогою інтеграції Google Classroom. До основного функціоналу застосунку відносяться: зміна розміру тексту; виділення тексту кольором; створення коментарів та нотаток; спостереження та аналіз учнівських результатів і т. д..

Основними вправами веб-додатку є тестування, вибір правильних та неправильних тверджень, вставлення пропущеного слова, дискусійні запитання, написання коротких есе і т. д.

Таким чином, беручи до уваги все вищесказане, вправи розглянутого застосунку визначаються як рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, некомунікативні, умовно-комунікативні та комунікативні.

Нарешті, розглянемо веб-додаток *Nearpod* [15]. Nearpod – це електронний додаток, який пропонує ряд уроків-презентацій із різноманітних шкільних дисциплін. Nearpod є умовно безкоштовним додатком, а його завантаження можливе на операційних системах Windows, Android та iOS. Віковий діапазон застосунку – 3-18 років.

До основних функцій застосунку Nearpod належать: зміна розміру тексту; створення уроків-презентацій; перевірка розуміння тексту. Завдання та вправи цього електронного застосунку цілком залежать від бажань вчителя. Тому за допомогою цього додатку, користувач може застосувати рецептивного, рецептивно-репродуктивного, рецептивно-продуктивного, некомунікативного, умовно-комунікативного та комунікативного типів.

Розглянувши типи вправ вивчаючого читання та п'ять електронних застосунків, придатних для використання на уроках цього виду читання, нами було створено наступну модель (див. Рис.1).

Згідно з запропонованою нами моделлю, електронні застосунки та запропоновані ними вправи можна поділити наступним чином:

1. Дотекстовий етап:
  - Lightsail (тестові запитання; вправи для передбачення);
  - Nearpod (тестові запитання; вправи для передбачення; вправи для підготовчої роботи);
  - Actively Learn (тестові запитання);
  - Commonlit (тестові запитання та вправи для підготовчої роботи).
2. Текстовий етап:
  - Lightsail (тестові запитання; вставка вокабулярної одиниці; поєднання; перефразування речень; трансформація речень; визначення правильних та неправильних тверджень і т.д.);
  - Nearpod (тестові запитання; вставка вокабулярної одиниці; поєднання; перефразування речень; трансформація речень; визначення правильних та неправильних тверджень і т.д.);

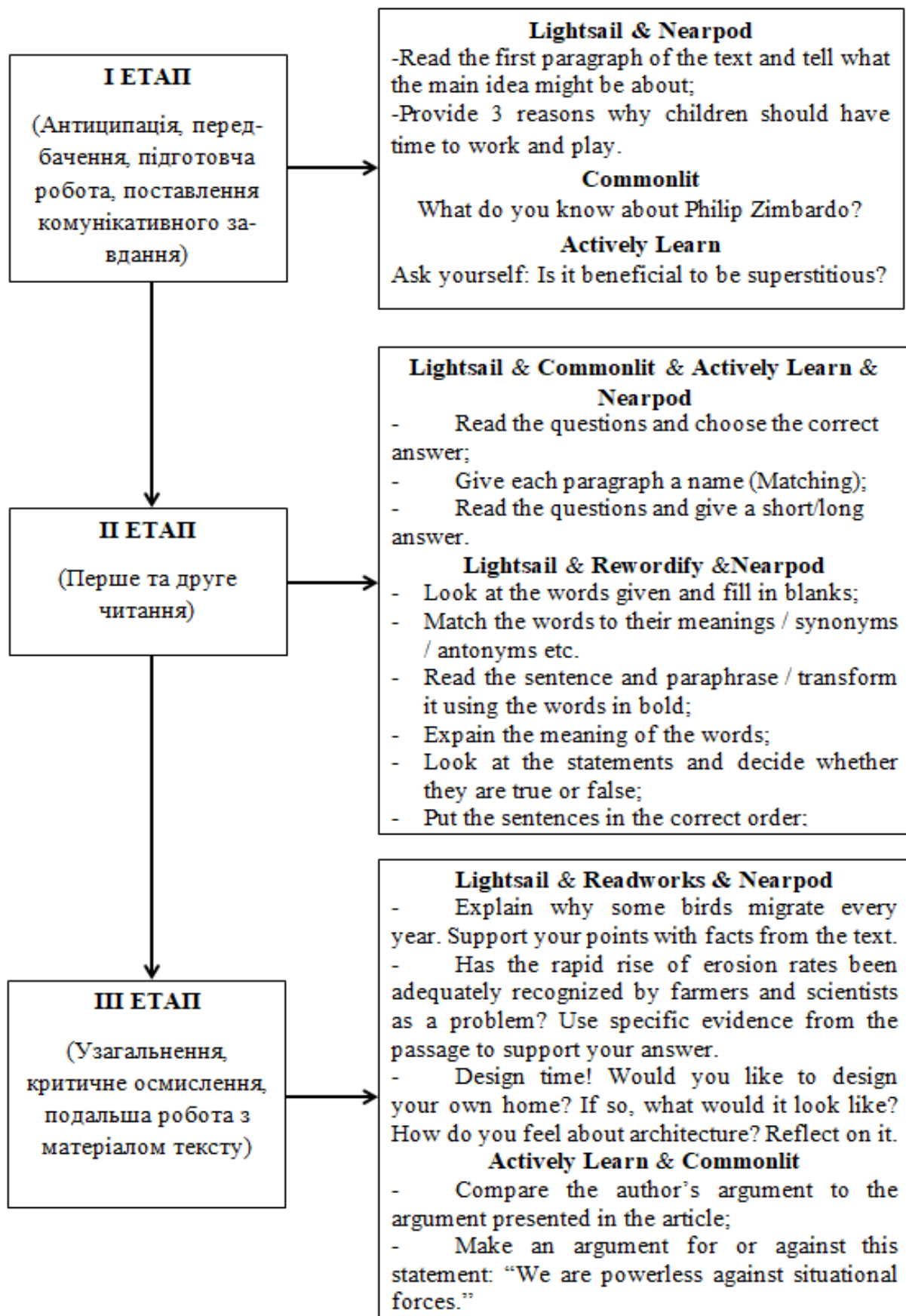


Рис. 1. Етапи навчання вивчаючого читання з використанням веб-застосунків



- Actively Learn (тестові запитання; поєднання словосполучень та фраз);
  - Rewordify (вставка вокабулярної одиниці; поєднання словосполучень та фраз; перефразування речень; трансформація речень; визначення правильних та неправильних тверджень і т.д.);
  - Commonlit (тестові запитання; поєднання словосполучень та фраз).
3. Післятекстовий етап:
- Lightsail (вправи-запитання, що спонукають до дискусій; запитання, що спонукають до монологічного та діалогічного мовлення; вправи, що спонукають до писемного мовлення і т.д.);
  - Nearpod (вправи-запитання, що спонукають до дискусій; запитання, що спонукають до монологічного та діалогічного мовлення; вправи, що спонукають до писемного мовлення і т.д.);
  - Actively Learn (вправи-запитання, що спонукають до дискусій; запитання, що спонукають до монологічного мовлення і т.д.);
  - Commonlit (вправи-запитання, що спонукають до дискусій; запитання, що спонукають до монологічного мовлення і т.д.).

**Висновок.** Згідно з продемонстрованим фрагментом уроку з вивчаючого читання з допомогою електронних застосунків, можна зробити висновок, що електронні застосунки для вивчаючого читання можуть використовуватись на усіх трьох етапах навчання, а їх характер є поліфункціональним.

### Список використаних джерел та літератури

1. Беллиньясо М. Разработка Web-приложений в среде ASP.NET 2.0: задача — проект — решение. Москва: Диалектика, 2007. 640 с.
2. Верниковская И. А. Использование аутентичных текстов при обучении иностранному языку. URL: <https://goo.gl/iV6Smq> (дата звернення: 12.11.19).
3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов и фак. ин. яз высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2006. 336 с.
4. Мисечко О. Є. Методика навчання англійської мови у середній школі: навчальний посібник-практикум для студентів. Житомир: Полісся, 2002. 256 с.
5. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 2017. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf> (дата звернення: 11.11.19).
6. Ніколаєва С. Ю., Бігич О. Б., Бориско Н. Ф. Бражник Н. О. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Київ: Ленвіт, 1999. 320 с.
7. Олишук А. В. Разработка Web-приложений на PHP 5. Профессиональная работа. Москва: Вильямс, 2006. 352 с.
8. Щерба Н. С. Використання електронних застосунків у навчанні іноземної мови старшокласників з дитячим церебральним паралічем. Інформаційні технології і засоби навчання, 2019. Т. 70, № 2. С. 71-85. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN\\_2019\\_70\\_2\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2019_70_2_8) (дата звернення: 12.11.19).
9. Actively Learn. URL: <https://activelylearn.com> (дата звернення: 11.11.19).
10. Chaffee A. What is a web application (or "webapp")? 2012. URL: <http://www.jguru.com/faq/view.jsp?EID=129328> (дата звернення: 11.11.19).
11. Commonlit. URL: <https://commonlit.com/> (дата звернення: 11.11.19).
12. Common European Framework of Reference for Language Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 260 p.
13. Hedgcock J. S., Teaching Readers of English: Students, Texts and Contexts. New York: Taylor and Francis Group, 2009. 452 p.
14. Lightsail. URL: <https://lightsailed.com/> (дата звернення: 10.11.19).
15. Nearpod. URL: <https://nearpod.com/> (дата звернення: 10.11.19).
16. Rewordify. URL: <https://rewordify.com/index.php> (дата звернення: 11.11.19).
17. Tablet Operating System Market Share Worldwide. URL: <https://gs.statcounter.com/os-market-share/tablet/worldwide#monthly-201807-201807-map> (дата звернення: 11.11.19).

## **РОЛЬ ТА ЗНАЧЕННЯ ОСНОВНИХ ПАРАМЕТРІВ ТЕКСТУ**

**Постановка проблеми.** Текст виступає надскладним об'єктом дослідження, оскільки має подвійну природу – може перебувати у статичному та динамічному стані. Зважаючи на цей факт, поняття тексту тлумачиться доволі неоднозначно:

Текст (лат. «тканина», «зв'язок») – зв'язна та повна послідовність знаків [2: 6];

Текст – основна одиниця семантики, яку не можна визначити, як надречення, виступає актуалізацією потенційного [1];

Текст – це єдність, яка розщеплюється на висловлювання та не є результатом їх з'єднання [3].

Проте, незважаючи на широкий спектр визначень наведеного поняття, велика кількість вчених виділяє тотожні, а тому універсальні, параметри/ категорії тексту, наголошуючи на важливості їх наявності в кожному тексті.

**Мета статті,** таким чином, полягає в дослідженні значення параметрів тексту.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Єдиної думки про перелік текстових параметрів досі не існує, їх класифікація в науковому колі належить до суперечливих питань. Дослідженням текстових параметрів присвячено праці низки науковців, зокрема К. Брінкер, Н. С. Валгіна, І. Р. Гальперін, А. А. Леонтьєв, В. Моч, К. Д. Паршак, Н. П. Пешкова, В. Різун, [2; 3; 5; 6]. Окрім того, що лінгвісти не можуть дійти спільної думки щодо кількості параметрів тексту, вони також висловлюють різні підходи до їх градації та відокремлення основних та факультативних параметрів. Так, на думку І. С. Іл'єнка, «основними текстовими ознаками є цілісність, членимість і модальність» [8]. Інші дослідники стверджують, що до головних параметрів належать когерентність та когезія, які взаємозалежні між собою [3]. Н. С. Болотнова виділяє глобальні категорії, до яких відносить: подію, час та простір. Вони, на її думку, визначають основні параметри лінгвістично матеріалізованого текстового світу та діалогічність тексту, що реалізується в категорії модальності, тобто відношення автора та адресата [1].

**Виклад основного матеріалу.** Текст має набір постійних та змінних ознак. Постійні ознаки характеризуються як параметри або категорії. Таким чином, текстовий параметр – це ознака, властива усім текстам, тобто, типологічна ознака тексту. Не будь-який набір речень може вважатися текстом, саме тому

потрібно звертати увагу та максимально дотримуватися переліку параметрів тексту.

Вчені виділяють різноманітну кількість текстових параметрів: від 3 до 14. Класичною класифікацією вважається параметризація за І. Р. Гальперінім, яка базується на наступних параметрах: інформативність, членимість, когезія, континуум, автосемантия відрізків тексту, ретроспекція і проспекція, модальність, інтеграція та завершеність тексту.

Незважаючи на те, що не існує єдиного набору текстових параметрів, майже всі вчені визнають основними категорії цілісності (когерентність) та зв'язності (когезію). Часто наведені терміни вживаються як синоніми. Але, на думку більшості мовознавців, вони мають різне значення. Наприклад, А. А. Леонтьєв вважає, що «зв'язність є зазвичай умовою цілісності, але цілісність не може повністю визначатися через зв'язність. З іншого боку, зв'язний текст не завжди має характеристику цілісності» [5: 168]. Л. В. Бабенко [3] також розрізняє ці поняття та зазначає, що цілісність орієнтована на план змісту, а зв'язність – на план вираження.

У кожному тексті існує певний задум, який має бути реалізований, оскільки саме він забезпечує такий принципово важливий параметр тексту, як цілісність. Задум охоплює текст в цілому, впливаючи на його структурні ознаки, тобто форму. Сміслові зв'язки не лише існують в межах одного речення, вони об'єднують усі речення між собою. Цілісність проявляється в описі одного й того ж предмету мовлення та в єдиному граматичному форматі тексту. Таким чином, набір тематично підібраних речень не являє собою текст, якщо він слова в них не є граматично зв'язаними.

Іншими словами, цілісність є характеристикою тексту як смислової єдності, як єдиної структури. Без наявності цього параметру, текст є нечитабельним, позбавленим смислу. Н. П. Пешкова стверджує, що в такій ситуації читач не зможе встановити смислові зв'язки між фрагментами тексту [6: 107]. Далі дослідниця зазначає, що при цьому в свідомості реципієнта відображається не цілісна структура змісту ієрархічного характеру, а лише окремі її фрагменти, які не співвідносяться між собою та не вписуються в структури «старих» знань реципієнта. Таким чином з'являються так звані «сміслові прогалини», які адресат не може заповнити через відсутність необхідних знань і досвіду, або через недосконалу організацію змісту тексту. Саме в уникненні подібної ситуації вбачається значення наведеного текстового параметру.

Перед тим, як більш детально розглянути такий параметр, як зв'язність, варто також зазначити, що до універсальних текстових категорій належить й інформативність. На думку лінгвістів, цей параметр тісно пов'язаний із цілісністю. У процесі розуміння повідомлення здійснюється перехід від форми тексту до його змісту, який несе певну інформацію про оточуючу дійсність. Цей перехід є обов'язковим, а тому виступає однією із фундаментальних внутрішніх ознак тексту, яка й називається його інформативністю.

Німецький вчений Г. Фатер вважає даний параметр тексту проблематичним, підкреслюючи, що текст, який містить відоме, не є інформативним – так само,

як і текст, що повідомляє тільки невідоме [10]. І. Р. Гальперін впевнений, що при розгляді даного параметру потрібно розрізняти три види інформації:

- змістовно-фактуальну (ЗФІ);
- змістовно-концептуальну (ЗКІ);
- змістовно-підтекстову (ЗПІ) [9: 18].

Змістовно-фактуальна інформація містить повідомлення про факти, події, процеси, що відбуваються, відбувалися або будуть відбуватися в навколишньому світі, дійсному або уявному. Змістовно-фактуальна інформація експліцитна за своєю природою, тобто завжди виражена вербально.

Змістовно-концептуальна інформація повідомляє читачеві індивідуально-авторське розуміння відносин між явищами, описаними засобами ЗФІ, розуміння їх причинно-наслідкових зв'язків, їх значущості в соціальному, економічному, політичному, культурному житті народу, включаючи відносини між окремими індивідуумами, їх складної психологічної та естетико-пізнавальної взаємодії. Подібна інформація вимагає різних тлумачень та дає можливість реципієнтові використати свою уяву та критичне мислення.

Змістовно-підтекстова інформація є прихованою інформацією, витягненою із ЗФІ завдяки здатності одиниць мови породжувати асоціативні і конотативні значення. ЗПІ є факультативним видом інформації. Реалізація даного виду відбувається завдяки різним стилістичним фігурам.

За словами І. Р. Гальперіна, граматична категорія інформативності, що являє собою обов'язкову ознаку тексту, може проявлятися в різних формах – від нульової, коли зміст тексту не дає нічого нового, а лише повторює вже відоме, до концептуальної, коли для її виявлення необхідно піддати текст скрупульозному аналізу. Таким чином, значення текстового параметру інформативності грає ключову роль у сприйнятті тексту реципієнтом, оскільки від кількості нової, актуальної інформації залежить не лише інтерес читача, але його розуміння.

Текстовий параметр зв'язності, на думку Н. С. Валгіної, виражається за допомогою тема-рематичних зв'язків, які у свою чергу можуть бути експліцитними-імпліцитними, контактними-дистантними [2: 45]. При цьому експліцитний зв'язок, на відміну від імпліцитного, завжди вимагає використання спеціальних мовних сигналів зв'язку.

Окрім того, аналізуючи зв'язок речень у тексті, слід згадати про те, що «на межі двох речень лежить те зерно, з якого й розвивається текст. якщо думка переходить в наступне речення, між цими речення має бути зв'язок, інакше з другого речення починається новий текст» [3].

Зв'язність як текстовий параметр може бути локальною та глобальною. Локальною є зв'язність лінійних послідовностей (висловлювань, міжфразових єдностей) [9: 19], а глобальною – зв'язність, що забезпечує єдність тексту як смислового цілого, його внутрішню цілісність. Дослідниця А. Е. Бабайлова розрізняє також формальну та логіко-змістовну зв'язності та вказує, що від міри вираження наведених видів когезій залежить цілісність тексту [7]. Таким чином, параметр зв'язності відіграє не менш важливу роль, ніж цілісність та

інформативність. Проте, на відміну від цілісності, реалізація зв'язності відбувається в умовах лінгвістичного та екстралінгвістичного контекстів, тобто існує конкретний набір засобів, що виражають наведений параметр. У свою чергу, цілісність не має безпосередніх лінгвістичних одиниць вираження, вона є психологічною.

Виділяючи цілісність як основний текстовий параметр, необхідно також зазначити членимість тексту – текстова категорія, що означає здатність тексту ділитися на менші одиниці (речення, надфразові єдності, фрагменти, абзаци, строфи і т. д.) [4]. Часто науковці відносять членимість до ознак тексту, але це вважається нелогічним, оскільки даний параметр можна протиставити основному текстовому параметру цілісності. Членимість пов'язана із композиційною та логічною організацією тексту. При цьому ділення тексту на частини залежить від його об'єму, обсягу.

Також можна зазначити, що реалізація всіх основних параметрів виражається в текстовому параметрі завершеності. Саме цей параметр показує, наскільки автор здійснив свій задум, і чи володіє текст логічною структурою.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, лише включення основних текстових параметрів таких, як цілісність, зв'язність, інформативність та членимість, у власний текст дає можливість називати набір речень «текстом». Основні текстові параметри утворюють чітку структуру, форму тексту, яка виразно передає зміст. Вивчення та подальше дослідження класифікацій параметрів текстів та їх значення дає можливість глибше дослідити відношення між формою та змістом тексту, та дозволяє по-новому розглядати двоїсту природу тексту.

## Список використаних джерел та літератури

1. Байболова Ш. Е. Текст и его основные признаки [Електронний ресурс] / Ш. Е. Байболова – Режим доступу до ресурсу: <https://ru.calameo.com/read/0056499976b29c6387a9c>.
2. Валгина Н. С. Теория текста / Н. С. Валгина. – М: Логос, 2004. – 280 с.
3. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования [Електронний ресурс] / И. Р. Гальперин // Наука. – 1981. – Режим доступу до ресурсу: URL: <http://linguistics-online.narod.ru/index/0-336>.
4. Головкина С. Х. Лингвистический анализ текста: Общие признаки и свойства текста [Електронний ресурс] / С. Х. Головкина, С. Н. Смольников. – 2006 – Режим доступу до ресурсу: <http://www.textologia.ru/russkiy/lingvisticheskiy-analiz/ponyatie-tekst/obschie-priznaki-i-svoystva-teksta/2307/?q=463&n=2307>.
5. Леонтьев А. А. Лингвистика текста: Признаки связности и цельности текста / А. А. Леонтьев. – М: МГПИИЯ, 1974. – С. 168-172.
6. Пешкова Н. П. Типология научного текста: психолингвистический аспект / Н. П. Пешкова. – Уфа, 2002. – 261 с.
7. Саттарова А. Ф. Связность как лингвистическая категория текста [Електронний ресурс] / А. Ф. Саттарова. – 2014. – Режим доступу до ресурсу: <https://moluch.ru/archive/66/10888/>.
8. Таюпова О. И. Категории и признаки текста [Електронний ресурс] / О. И. Таюпова // Вестник Башкирского университета. – 2011. – Режим доступу до ресурсу: <https://cyberleninka.ru/article/v/kategorii-i-priznaki-teksta>.
9. Яшина Н. К. Лингвистика текста и перевод / Н. К. Яшина, О. А. Морохова, Т. И. Койкова. – Владимир: ВлГУ, 2013. – 116 с.
10. Principles of Textual Communication [Електронний ресурс]. – 2009. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.journals.univ-danubius.ro/index.php/communication/article/viewFile/137/130>.

## **ВЖИВАННЯ ФОРМ PRESENT PERFECT І PAST INDEFINITE У ПОЕТИЧНИХ ТВОРАХ В. ШЕКСПІРА**

**Анотація.** У статті були досліджені особливості вживання форм *Present Perfect* і *Past Indefinite* на матеріалі поетичних творів В. Шекспіра у функціональному аспекті. Під час дослідження, було встановлено, що утворення нової дієслівної категорії – тимчасової віднесеності – сталося у ранньоанглійський період, тобто сформувалася саме за часів В. Шекспіра.

Проблемі перфектних конструкцій приділяли увагу дослідники-лінгвісти під час всієї історії становлення науки, на що вказує огляд цілого ряду досліджень відомих авторів (Л.С. Бархударова, Б.А. Ільїша, Т.А. Расторгуєвої, А.І. Смирницького, В.Н. Ярцевої, О. Есперсен та ін.). Так, на думку науковців, перфектні форми з'явилися в мові давньоанглійського періоду, але їх граматичне оформлення відбувається пізніше, а саме в середньоанглійський період.

У міру розширення проблематики дослідження перфектних форм все більше уваги приділяється особливостям їх функціонування в процесі еволюції англійської мови. Але треба відмітити, що питання внутрішньої системної організації перфекта в творчості Вільяма Шекспіра залишаються маловивченими і дискусійними.

Епоха Вільяма Шекспіра у мовному відношенні входить у період ранньоанглійської мови (кін. XVI – поч. XVII століття). Англійська мова цього періоду представляє собою закономірний розвиток системи англійської мови, попереднього періоду. Крім того, новим у морфологічній системі англійської мови виявився інтенсивний розвиток аналітичних форм дієслова.

Так, у текстах ранньоанглійського періоду дієслово *to be* все рідше вживається як допоміжне у формах перфекта. Конструкції з дієсловом *to be* частіше передають стан, наприклад: *the tree is fallen* – *дерево лежить*; *he is gone* – *його немає*.

Форми з *to have* передають дію і його результат, наприклад: *the tree has fallen* – *дерево впало*; *he has gone* – *він пішов*.

Додаткова дистрибуція поступово змінюється вільним чергуванням *ben* і *haven*, яке свідчило про їхню повну десемантизацію.

Поступово *be* обмежується дієсловами руху; ці конструкції могли позначати стан після завершення дії: не стільки «прийшов», скільки «перебував там, прийшовши».

Таким чином, саме через звуження сфери вживання в мовному просторі *be* як допоміжне дієслово повністю виходить з системи перфекта.

Процес витіснення дієслова *to be* та поширення дієслова *to have* в перфекті могло виникнути як прагнення розмежувати форми перфекта і пасиву.

У поетичних текстах В. Шекспіра іноді зустрічаються форми перфекта від дієслів руху з допоміжним дієсловом «*to be*», наприклад:

– «*My hour is almost come*» (I, 5) [3: 881];

– «*The ambassadors from Norway, my lord, are joyfully return'd*» (II, 2) [3, с. 884].

Але в подальшому такі форми поступово виходять з ужитку і *have* впевнено займає своє місце, наприклад:

– «*Malcolm and Donald bain the King's two sons, are stol'n away and fled*» (II, 4) [73: 317];

– «*...on a moderate pace I have since arrived but hither*» (II, 2) [3: 71].

Наведемо приклад *have* з неперехідних дієсловом:

«*The second cock hath crowed,*

*The curfew bell hath rung*» (IV, 4) [3: 852];

Треба відмітити, що у Шекспіра, незважаючи на вимоги ритму, прислівник зазвичай займає те місце, яке йому властиве в сучасних формах перфекта, наприклад:

– «*I am glad, I have found this napkin*» (III, 3) [3: 911];

– «*Thus have I, Wall, my part discharged so*» (V, 1) [1].

Погоджуємося з думкою Т.А. Расторуєвої, що всі ці факти – десемантизація першого компонента, граматичний ідіоматизм конструкції, ізоляція від подібних утворень, лексичне охоплення – доводять, що до XIV ст. аналітична конструкція *have / be* з дієприкметником II перетворилася в справжню аналітичну форму.

Функціональний діапазон теперішніх форм з *to be* обмежено тільки представленням дії, яка відбулася в минулому, без посилання на час, коли вона відбулася, наприклад:

– «*Troth, sir, I can yield you none without words, and words are grown so false I am loath to prove reason with them*» (III, 1) [3: 74].

Отже, вивчення особливостей перфектних форм у ранньомовноанглійському періоді, дало нам можливість визначити, що функціональне навантаження перфектних форм з *to be* в зазначений період як у теперішній, так і в минулій формах є досить обмеженим. Це пояснюється тим, що це допоміжне дієслово має обмежену сферу комбінування з дієприкметниками II.

Структура *to have + Participle II* в теперішній формі представлена у творах Шекспіра всіма значеннями сучасного *Present Perfect*. Але існують приклади, де *to have* та дієприкметник II мають значення, що властиві *Past Simple* (про що свідчать нечисельні приклади).

Це свідчить про те, що такі значення є залишковими явищами. Минулі перфектні форми з *to have* вживаються лише у значенні сучасного *Past Perfect*, і

це свідчить про те, що сучасне функціональне навантаження цієї форми остаточно сформувалося раніше відповідної теперішньої форми перфекта.

Велика, в порівнянні з сучасною мовою, свобода варіювання перфектних і неперфектних форм за часів В. Шекспіра і навіть їх деяка взаємозамінність відображає характерні риси несформованої літературної мови того часу і специфіку мовної ситуації.

Але розмежування значення *Present Perfect* і *Past Indefinite* ще не відбулося, і поряд зі своїм основним значенням – завершення дії до моменту розповіді – *Present Perfect* міг передавати значення завершеності дії, не зв'язаної з моментом мовлення.

Треба зазначити, що у творах В. Шекспіра вживаються форми перфекта, хоча у нього ще немає чіткого розмежування між *Past Indefinite* і *Present Perfect*, наприклад:

- «*O, learn to read what silent love hath writ*» (Sonnet XXIII);
- «*When you have bid your servant once adieu*» (Sonnet LVII) [2].

Значення *Past Perfect* окреслене чіткіше – вираження дії, завершеності до моменту завершення іншої дії в минулому.

Також треба підкреслити, що у період XVI-XVII ст., в текстах В. Шекспіра теперішні форми з *to have* представляють широку гаму значень, властивих сучасній формі *Present Perfect*, а саме:

- «*Bene. Troth, my lord, I have played the part of Lady Fame. His very genius hath taken the infection of the device, man*» (III, 4) [3: 76].

Перфектні форми у минулому часі *Past Simple* мають наступний функціональний діапазон:

- «*Leon. Hath the fellow any wit that told you this?*» (I, 1) [3: 109];
- «*Have you heard of no likely wars toward, 'twixt the Dukes of Cornwall and Albany?*» (II, 1) [3: 817];

Отже, варто відмітити, що до кінця XIV століття, тобто фактично до кінця середньоанглійського періоду, перфектні конструкції далеко просунулися по шляху граматизації у порівнянні з давньоанглійським періодом.

Важливим зрушенням було остаточно включення в модель перфекта допоміжного дієслова *ben*, яке допомогло розширенню лексичного охоплення – утворення перфекта від неперехідних дієслів.

Додаткова дистрибуція поступово змінюється вільним чергуванням *ben* і *haven*, яке свідчить про їхню повну десемантизацію. Також зазначимо, що у середньоанглійській не тільки *have* став частіше утворювати перфект від неперехідних дієслів, а й *be* став зустрічатися з перехідними дієсловами.

Модель *have* + дієприкметник минулого часу проникає в усі ділянки дієслівної системи: зареєстрований перфект в пасивному стані, в тривалому вигляді, в формах інфінітива, що входять в різні поєднання з модальними дієсловами, в формах умовного способу. До кінця XVIII ст. *Past Perfect* вживається для позначення дії, вчиненої до певного моменту в минулому.

Таким чином, можна зробити висновок, що літературна мова епохи В. Шекспіра відрізнялася широким діапазоном варіювання на всіх



лінгвістичних рівнях, включаючи граматичний. До кінця XIV століття граматизація конструкції *have / be* з дієприкметником минулого часу повністю завершилася. Вхідження перфекта в парадигму і утворення нової дієслівної категорії – тимчасової віднесеності – сталося у ранньоанглійський період, тобто, нова дієслівна категорія, яка виникла в процесі парадигматизації перфекта, сформувалася саме за часів В. Шекспіра.

### Список використаної літератури

1. A Midsummer Night's Dream» by William Shakespeare // SparkNotes. – URL: [https://www.sparknotes.com/nofear/shakespeare/msnd/page\\_162/](https://www.sparknotes.com/nofear/shakespeare/msnd/page_162/)
2. Shakespeare's Sonnets. – URL: <http://www.shakespeares-sonnets.com/sonnet/titles>
3. The Dramatic Works of William Shakspeare / William Shakespeare, Thomas Campbel. – London: 1838. – 948 p. – URL: <https://books.google.com.ua/books?id=jLo2AQAAMAAJ&pg=PA253&lpg=PA253&dq=Kath.+Well+have+you+heard,+but+something+hard+of+hearing:&source=bl&ots=kGKz9xiyDN&sig=ACfU3U0KSIECVAz1kjQU2MT2nfCGlmYwkg&hl=ru&sa=X&ved=2ahUKEwj8sJHfr4DIAhXFwcQBHRoWAjkQ6AEwBnoECAYQAQ#v=onepage&q=Kath.%20Well%20have%20you%20heard%2C%20but%20something%20hard%20of%20hearing%3A&f=false>

**К. В. Волинець**

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к. ф. н., доц. Євченко В. В.*

## СТАНОВЛЕННЯ КАТЕГОРІЇ ПЕРФЕКТА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК НОВОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КАТЕГОРІЇ

**Анотація.** У статті було досліджено еволюцію становлення категорії перфекта англійської мови як нової граматичної категорії та вивчені думки з приводу часу утворення аналітичної форми перфекта і становлення нової категорії.

Високий ступінь граматизації і повна парадигматизація перфекта в сучасній англійській мові не викликає ніяких сумнівів: перфект – ідеальна аналітична форма, яка утворює в протиставленні з неперфектними формами категорію тимчасової віднесеності.

Проблема еволюції перфектних форм в англійській мові знаходиться пліч-о-пліч з одвічною дискусією лінгвістів, чи є англійський перфект формою часу або виду і як слід інтерпретувати відображений їм зв'язок із сьогоденням.

Існуючі в сучасній науці розбіжності думок з даної проблеми, а також накопичення нових фактів і нові підходи і методи аналізу зумовлюють постійну необхідність і можливість подальших досліджень.

Мета статті – дослідити еволюцію становлення категорії перфекта англійської мови як нової граматичної категорії.

Згідно з загальноприйнятою у сучасній лінгвістиці теорією, категорія перфекта розвивається на початку середньоанглійського періоду, а джерелом перфектних форм вважаються дві давньоанглійські конструкції *beon + participle II* і *habban (+ direct object) + participle II*, в яких поступово відбувається процес граматизації, наслідком чого є втрата першим елементом словосполучення свого лексичного значення, а другим елементом – свого граматичного значення, що робить сполучення ідіоматичним та граматично неподільним і призводить до появи нових аналітичних форм перфекта [11: 142].

В інших дослідженнях з розвитку перфекта в історії англійської мови відзначається, що в процесі граматикалізації конструкції *habban + дієприкметник II* виникає в кінці давньоанглійського – початку середньоанглійського періодів, перфект починає використовуватися в минулих наративних контекстах, а також в контекстах з прислівниками точного минулого часу [6: 66; 8: 242–262].

Треба відмітити, що у вчених-лінгвістів, які займаються дослідженням мови в діяхронії, не існує єдиної думки щодо періоду зародження та кінцевого становлення категорії перфекта і формування нової категорії.

Так, наприклад, Г. Фріден, який описав застосування тимчасових форм в англійській мові від Чосера до Шекспіра, не виявив відмінностей між даними епохами, тобто «використання перфекта і претеріта встановилося, і вони не мали відмінності під час всього цього періоду» [7: 168].

На думку Е. Віссера, розвиток перфекта в його сучасному категоріальному значенні відноситься до ще більш пізнього періоду – «післяшекспірівської епохи» [1: 223].

І. П. Іванова розглядає перфект як видо-часову форму, яка може мати і суто тимчасове значення. На думку дослідниці, «в англійській мові ніякі видові форми не існують поза поєднання з тимчасовим значенням» [3: 124].

Г. Н. Воронцова вважає, що перетворення цієї конструкції в перфект відбулося «в результаті зсуву особливого роду, який перетворив пасивний дієприкметник в складову частину активної дієслівної форми» [2: 7]. Дослідниця позначає шлях даного перетворення так: «Коли суб'єктом, (дієприкметником) виявлявся підмет речення, то це підмет був суб'єктом і *have* в формі презенса або претеріта, і «досконалого» пасивного дієприкметника. Останнє, семантично більш істотне, ніж *have*, стало тяжіти до суб'єкта, що позначається ним дії більш, ніж до об'єкта; це тяжіння зумовило зміну позиції і, врешті-решт, призвело до зсуву – переосмислення дієприкметника в комбінації з *have* в форму вираження дії суб'єкта-підмета» [2: 9–10].

Зазначимо, що невизначеність серед дослідників породжує і місце перфекта в системі видочасових форм. Рішення про його віднесення до категорії виду або до категорії часу і встановлення його головного граматичного значення до теперішнього часу не знайшлося однозначного рішення.

Мовознавці епохи, яка передувала структуралізму, аналізують його як форму часу (Х. А. Суїт, Х. Поутсма та ін.), проте автори вказують значення стану як

«результату закінченої дії, що заперечує розуміння перфекта як форми виключно часу» [9: 98].

Б. А. Ільїш визначив його головне граматичне значення як «значення результативного виду» [4: 46].

А. І. Смирницький надав синтез перфекта і запропонував аналізувати його як «категорію тимчасової віднесеності». Науковець зазначає, що «категорія тимчасової віднесеності – абсолютно не те ж саме, що категорія часу, тому як категорія часу передає відношення до певного моменту часу (моменту мовлення), а категорія тимчасової віднесеності – до часу взагалі» [5, с. 38–49].

А.І. Смирницький під перфектом обумовлює всю систему дієслівних форм, які складаються з безпосередніх поєднань дієприкметників минулого часу з будь-якою формою дієслова «*have*». Дані форми представляють собою цей дієприкметник як граматичне значення, характерне для прямого сполучення з дієсловом «*have*». Під цим мається на увазі не контактне положення по відношенню до форми даного дієслова, а «зв'язок, який здійснюється без участі будь-якої третьої ланки» [5: 57]. На його думку, «перфектні форми можуть бути як загального, так і тривалого виду і в той же час відрізнятися за граматичними часами абсолютно так само, як і неперфектні форми, а крім того, бути і позачасові (з точки зору граматичної категорії часу) [5: 61], і це доводить, що перфект може бути особливою граматичною категорією.

Чи можна, при такій ситуації, ставити питання про приналежність перфекта до будь-якої категорії за межами виду і часу? Очевидно, будь-яка морфологічна граматична категорії формується протиставленням, щонайменше, двох несумісних один з одним форм, які визначаються як категоріальні форми, тобто саме як форми, що конструюють дану граматичну категорію.

Дійсно, будь-яка морфологічна граматична категорія утворюється протиставленням, щонайменше, двох несумісних один з одним форм, які визначаються як категоріальні форми, тобто саме як форми, що конструюють дану граматичну категорію.

Як відомо, перфект відноситься до аналітичних форм дієслова, які є однією з характерних рис сучасної англійської мови.

Перфект має ряд ознак, які визначають специфіку подібних форм у порівнянні з іншими одиницями мови (неаналітичних форм, словосполучень, фразеологічних одиниць і т.д.):

- перфекті конструкції складаються з двох і більше окремо оформлених одиниць: *have come, had been written*;
- між членами даних конструкцій відсутній синтаксичний зв'язок;
- допоміжне дієслово *to have* поєднується з усіма дієсловами, за винятком модальних;
- допоміжне дієслово повністю позбавлене лексичного значення, передає тільки граматичне значення особи і числа (*Present Perfect, 3 person, singular*);
- друга складова даної аналітичної форми – причастя II – носій лексичного значення властивого формі;

– обидві частини в сукупності передають граматичне значення категорії тимчасової віднесеності.

Отже, беручи до уваги точки зору відомих дослідників історії англійської мови і результати аналізу фактичного матеріалу різних періодів розвитку мови можна зробити наступні висновки. До кінця XIV століття, тобто фактично до кінця середньоанглійського періоду, перфектні конструкції далеко просунулися по шляху граматизації у порівнянні з давньоанглійським періодом. До кінця XIV століття граматизація конструкції *have / be* з дієприкметником минулого часу повністю завершилася. Входження перфекта в парадигму і утворення нової дієслівної категорії – тимчасової віднесеності – сталося саме у ранньоанглійський період. Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що до кінця ранньомовноанглійського періоду остаточно оформляється друге значення *Past Perfect* – значення дії, завершеної до певного моменту в минулому.

Таким чином, еволюція перфектних форм триває, так як мова постійно зазнає змін в силу різних факторів. У сучасній англійській мові намітилася тенденція заміни перфектних форм, формами простого теперішнього часу, що явно веде до спрощення висловлювання. Але в чому ж полягатиме когнітивний сенс переходу перфекта до теперішнього часу? На цей і багато інших питань ще тільки належить відповісти ученим-лінгвістам в процесі дослідження історичного аспекту і семантики перфектних форм.

### Список використаних джерел та літератури

1. Вессен Э. Скандинавские языки / Э. Вессен / Пер. с 2-го шведского издания и примечания С. С. Масловой-Лашанской; Под ред. и с предисловием проф. С. Д. Кацнельсона. – М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1949. – 168 с.
2. Воронцова Г. Н. Значение перфекта (Perfect Present) в современном английском языке: автореф. дис. ... докт. филол. наук: 10.02.04 / Г. Н. Воронцова. – М.: Наука, 1953. – 32 с.
3. Иванова И. П. Теоретическая грамматика современного английского языка / Учебное пособие / И. П. Иванова, В. В. Бурлакова, Г. Г. Почепцов. – М.: Высш. школа, 1981. – 285 с.
4. Ильиш Б. А. Развитие способов выражения смыслового предиката в английском языке / Б. А. Ильиш // Вопросы германского языкознания. – М. – 1961. – С. 144 – 155.
5. Смирницкий А.И. Древнеанглийский язык / А. И. Смирницкий. – М.: Изд-во литер, на ин. языках, 1955. – 317 с.
6. Смирницкий А. И. Лекции по истории английского языка / А. И. Смирницкий. – 4-е изд. – М.: Изд-во «КДУ», 2011. – 236 с.
7. Friden G. Studies on the Tenses of the English Verb from Chaucer to Shakespeare / G. Friden. Uppsala, 1948. – 222 p. – URL: <https://trove.nla.gov.au/work/15320104?q&versionId=18008126>.
8. McCoard R. W. Tense Choice and Pragmatic Inferences: A Study of Preterit/Perfect Oppositions in English. PhD Dissertation. University of California, Los Angeles. – 1976. – P. 242 – 262.
9. Poutsma, H. A Grammar of late Modern English. Part II. Groningen. 1926. – 384 p. – URL: <https://archive.org/details/grammaroflatemod04poutuoft/page/n8>
10. Richardson P. Narrative strategies in early English poetry. Ph.D Dissertation. University of California, Berkeley. – 1991. – 418 p.
11. Shakhrai O. The ABC of English Historical Grammar: Phonetics and Morphology. – K.: Vysca Skola, 1971.

## **ЦІННОСТІ ДОВІКТОРІАНСЬКОЇ ТА ВІКТОРІАНСЬКОЇ ЕПОХИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ**

**Постановка проблеми.** Вікторіанська епоха – період правління королеви Вікторії, який охоплює 64 роки (з 1837 до 1901 року). Це період досить тривалий і тому доволі складний для описання. В цей період відбуваються корінні зміни в суспільній свідомості – змінюються цінності, посилюється вплив пуританства. Британська імперія здобуває статус великої індустріальної і колоніальної держави, що призводить до змін в усіх аспектах її суспільного життя: економічному, соціально-політичному, побутовому [4: 154].

Саме такі докорінні зміни суспільного життя зумовлюють значні відмінності в ціннісних орієнтаціях вікторіанської та довікторіанської доби. З метою виявлення таких відмінностей, проаналізуємо тексти романів двох представників цих епох, а саме, роман Дж. Остін «*Pride and Prejudice*» та роман Ч. Діккенса «*Our Mutual Friend*». Саме ціннісний аспект зображуваного суспільства, а також вплив статі письменника на ціннісну картину його творів, і визначають дослідницьке поле даної статті.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Ціннісній проблематиці, зокрема цінностям досліджуваних епох присвячуються праці О. В. Телегіної [7], Ш. Шварца [9], О. В. Шнирової [11], І. І. Явнкової [1], Т. Діттрич [3], А. Пендей [18], Дж. М. Травельян [8] та ін. Варто також відзначити дослідників, які займались вивченням художнього світу та аналізом особливостей творчості Дж. Остін (Н. В. Демурова, К. А. Макрушина, А. А. Палій [5; 6], П. Хеннон [17]) та Ч. Діккенса (О. С. В'юкова [2], Т. Н. Шевельова [10], Х. Ф. Болтон [13], Г. Уїлс, Г. Пірс та ін.).

**Мета статті:** провести порівняльний аналіз особливостей вербалізації поняття *value* у творах Дж. Остін та Ч. Діккенса, та визначити особливості відтворення ціннісної проблематики епохи з огляду на статтю автора.

**Виклад основного матеріалу.** В ХІХ ст. жанр роману став провідним в Англії, що в свою чергу сприяло досить детальному відображенню життя та побуту суспільства вікторіанської доби. Романи довікторіанських письменників, зокрема Джейн Остін, були наповнені соціальною сатирою, а також любовними сюжетами. Джейн Остін та її твори вважаються втіленням "класичного" світогляду кінця ХVІІІ – початку ХІХ століття та його цінностей – розуму, ясності сприйняття, здорового глузду. У найкращому сенсі це моральний світогляд, що відображає цінності Просвітництва. Джейн Остін - не проголошена моралістка. На відміну від Філдінга, її мета – не пропагувати

мораль. Її головний інтерес полягає в іронії, і тут є приховане трактування моралі, оскільки через іронію ми простежуємо її погляди на цінності в суспільстві [19].

Джейн Остін зображує зростання моральної особистості індивіда, що проходило оцінку найвибагливішими стандартами цінностей XVIII століття. Вона використовує іронію, щоб викрити лицемірство і претензійність, безглуздість і божевільня деяких її другорядних фігур. Уолтер Аллен, коментуючи її романи, сказав: «Вона є найщирішим моралістом англійської літератури» [19].

Аналізуючи один з її найвідоміших романів «Pride and prejudice» [12] з лінгвістичної точки зору, можна сформувати картину ціннісних орієнтацій зображуваного нею суспільства, тобто, представників довікторіанської епохи. Як засвідчують дані, отримані в результаті проведеного контекстуального аналізу, цей роман справді належить до роману з описом моральних цінностей, проте в ньому практично відсутні посилення на гроші й матеріальні цінності в цілому. Про це свідчить вживання в тексті лексичної одиниці *value* саме в значенні моральної та етичної значущості, наприклад:

*This naturally introduced a panegyric from Jane on his diffidence, and the little value he put on his own good qualities.*

Крім того, аналіз значень всіх слововживань одиниці *value* також дозволяє визначити «широту» застосування досліджуваного поняття, тобто всі відтінки значення, які було визначено та описано. Амплітуда вживання слова *value* доволі широка: від значення *цінності* як чого важливого для людини до розмов про матеріальне благополуччя в сім'ї. Це поняття часто вживається у значенні значущості та високої духовної ваги абстрактних понять та явищ, найчастіше у сполученні з лексичною одиницею *friend* у різних колокаціях, а також разом з означуваними рисами характеру та в загальному у значенні оцінювання особистості людини, надання їй важливої ролі в житті мовця.

Щодо фінансової цінності, лексична одиниця *value* вживається більше на позначення фінансово забезпеченого життя, а не матеріальної цінності конкретної речі, ціни (... *valuable family living*).

Ще одним важливим елементом значення, зафіксованого в романі, є поліпшення матеріального становища за рахунок налагодження важливих зв'язків у суспільстві. Покровительство впливових людей автоматично означає, що у героя з'являться фінансово забезпечені друзі; якщо пощастило отримати хорошу посаду, скоро відбудеться покращення фінансового становища.

Варто відзначити, що межі застосування поняття в романі дуже вузькі. По-перше, воно вживається переважно як дієслово або прикметник. По-друге, практично в усіх випадках воно вживається у творі на позначення надання значущості чомусь. У творі взагалі не виявлено випадків вживання слова *value* у значенні матеріальної ціни конкретного предмета або оцінювання вартості. Не фіксуємо також спеціалізованих значень, таких як тон кольору, висота ноти чи значення слова [16].

На наступному етапі, спробуємо дослідити лексичні одиниці, синонімічні до *value*. Це дозволить довести або спростувати думку літературознавців та критиків про ціннісну орієнтованість тем у романі. Для цього вважаємо за доцільне використати когнітивний підхід до осмислення синонімії, тобто, синонімічну систему, в якій ряд елементів розглядається як засіб мовленнєвої об'єктивації концепта.

Для визначення меж ціннісних орієнтацій твору «*Pride and prejudice*» використовуємо синоніми двох основних семіотичних груп поняття *value*:

а) синоніми цінностей як сукупності матеріальних об'єктів та їх вартості (*price, cost, expense, profit*), а також власне процесу оцінки та визначення вартості конкретного предмета (*estimate, evaluate, assess, rate*);

б) синоніми, які позначають цінність як нематеріальну важливість якогось предмета, явища чи особи, а також моральну та духовну значимість чогось для мовця (*important (-ce), worth, merit, appraise*).

Синонімічними еквівалентами *value* також вважаємо іменники *morals, ethics, principles* тощо.

Статистичне дослідження перерахованих синонімів дозволяє підтвердити статус роману «*Pride and prejudice*» як так званого *novel of manners*, оскільки частотність використання одиниць, що позначають моральні та духовні цінності, значно перевищує частотність уживання синонімів з денотативною характеристикою грошової або матеріальної вартості об'єкта.

Перейдемо до наступного етапу дослідження, на якому розглянемо функціонування лексичної одиниці *value* в романі Чарльза Діккенса «*Our mutual friend*» (1865). Цього письменника вважають творцем великих соціальних полотен, що відображають основні конфлікти Вікторіанської епохи. Його роботи не втратили своєї цінності завдяки постійній актуальності проблем, що їх автор висвітлював у своїх романах, та багатству фактичного матеріалу. Ч. Діккенс став критиком сучасної йому дійсності, викривачем соціальної несправедливості [10]. Йому притаманне сприйняття моральних цінностей, таких як добро, честь та совість, як основних важелів людського життя, її головне призначення.

«*Our mutual friend*» [14] – останній закінчений роман Чарльза Діккенса. Як і всі зразки його творчості, «Наш спільний друг» відзначається переплетінням сюжетів та різних фабульних ліній, мотивами таємниць та інтриг. Як і в попередніх своїх творах, тут Ч. Діккенс зображує протистояння багатих та бідних. Перед читачами постає Англія, яка досягла висот фінансового розвитку, Англія фінансових геніїв та директорів компаній, дрібних акціонерів та новоявлених багатіїв, які побудували свої статки, поглинувши дрібних підприємців. В цій Англії правлять не високі моральні цінності, а гроші, які практично повністю поглинули новий світ.

Щоб підтвердити або спростувати думку літературознавців про ціннісну природу твору «*Our mutual friend*» [14], вдаємось до лінгвістичного аналізу тексту роману.

Якщо говорити про обсяг функціонування в творі лексичної одиниці *value*, то слід зауважити, що вона вживається в трьох основних концептосферах, а саме:

- монетарна вартість конкретного предмета та значення «знати собі ціну» (в якому саме сема *ціна* - головна) в розмовах про людину – (*monetary*) *price*;
- важливість та значення предмету або особистості для інших, але тільки з метою отримання прибутку або особистої вигоди – *benefit*;
- важливість на духовному рівні – (*spiritual*) *importance*.

При цьому частотність актуалізації значення матеріальної ціни, до якої відносимо також *value* як вигоду, вдвічі перевищує частотність актуалізації поняття *value* як чогось важливого й значущого:

*Hard work rowing the cab through the City to the Temple, for a cup of from five to ten thousand pounds value, given by Mr Boffin.*

В реченні чітко простежується схильність до інтерпретації цінності як грошової вартості об'єкта, що є ще одним прикладом слововживання *value* саме у контексті фінансів, як у наступному прикладі:

*...that I should judge likely to take such opportunities as this place offered, of stowing away money, valuables, maybe papers.*

В романі «Our mutual friend» ситуація з кореляцією синонімічних значень дещо відмінна від синонімів *value*, зафіксованих у творі Джейн Остін, оскільки в романі Ч. Діккенса вживання синонімів на позначення матеріальної вартості перевищує вживання синонімів на позначення моральної значущості у півтора рази, що свідчить про справедливості тверджень літературознавців про останній твір Ч. Діккенса як про роман, що зображує панування грошей у суспільстві [18]. Однак моральні цінності у творі також присутні, кількість їх згадувань у творі не є критично низькою, що, в свою чергу, свідчить про зосередженість романів Діккенса на одвічній боротьбі добра та зла. В творі добром постає хоч якесь дотримання героями моральних норм і етичних принципів, а злом – орієнтація практично всіх персонажів на матеріально-грошову сторону людських стосунків, капіталістична вмотивованість їх поведінки та вчинків.

Спираючись на дані, отримані в результаті аналізу обох романів, отримуємо уявлення про особливості функціонування лексичної одиниці *value* в творчості письменника-чоловіка та письменниці-жінки, а також простежуємо особливості ціннісної сфери, яка формується у художньому творі під впливом статі письменника.

Літературознавці неодноразово відзначають, що сприйняття та відображення світу в художній літературі чоловіками та жінками може мати суттєві відмінності, що свідчить про те, що стиль літературного письма не є гендерно нейтральним. Жінки часто зосереджують більше уваги на почуттях та емоціях героїв, в той час як чоловіки надають перевагу об'єктивному та більш сухому опису подій у творі.

В 1997 році професор з Саутгемптона У. Х. Майнгоф досліджувала вплив статі на стиль академічного письма студентів. Дослідниця з'ясувала, що жіночі



твори є більш складними за структурою та використанням лексичного матеріалу, включають багато перефразованої інформації, інтегрують багато цитат та мають набагато кращу організацію аргументів. Чоловічі твори були більш інформативними, проте менше стилістично та емоційно забарвленими [15].

На підтвердження цієї думки, роман Джейн Остін набагато більше зосереджений на зображенні етичних та моральних цінностей суспільства; на його сторінках висвітлюються особливості соціальних відносин між людьми вікторіанської доби. Джейн Остін приділяє набагато більше уваги духовності своїх героїв та внутрішній мотивації їх вчинків. Головні персонажі постають благородними, освіченими молодими людьми, які цінують усі прояви високої духовності та чесноти оточуючих. Їх образи ретельно пропрацьовані; письменниця зосереджує багато уваги на психологізмі та ціннісних орієнтаціях практично всіх персонажів у творі. Матеріальні цінності переслідуються другорядними героями, які часто зображуються в комічному світлі.

З іншого боку, Ч. Діккенс також приділяє багато уваги зображенню цінностей, проте його твори фокусуються саме на спотворенні суспільства товарно-грошовими відносинами. Світ, створений на сторінках його романів, часто меркантильний та дещо гіперболічно жорстокий, в ньому майже всі відносини між людьми залежать від грошей та інших матеріальних цінностей. Поняття *value* вживається переважно у значенні грошової вартості не лише предметів, але й людей, як у випадку з героїнею Ліззі, яку з дитинства вчили «знати собі ціну», тобто вміти розраховувати на те, що потенційні наречені будуть дарувати їх коштовні подарунки та матеріально забезпечувати, а отже купувати.

Таке ставлення Ч. Діккенса до персонажів робить їх дещо гротескними, оскільки влада грошей над людьми у творі драматизується. Такі персонажі досить характерні для Англії середини та кінця XIX ст., проте це лише схематичне зображення людей. Образи Діккенса поверхневі, вони не розкривають людську натуру, а радше відображають різке протиставлення багатства та бідності в суспільстві [18]. Ч. Діккенс не прагне розкрити природу людських цінностей чи показати суть духовності та моралі своїх персонажів, він радше прагне зобразити загальносуспільну проблему того, що гроші й матеріальні цінності заволоділи душами людей.

**Висновки.** Романами Джейн Остін та Чарльза Діккенса притаманні значні відмінності в підході до розуміння цінностей. Такі відмінності спричинені належністю письменників до різних періодів вікторіанської епохи, а також особливостями сприйняття світу чоловіками й жінками. Так, у романі Дж. Остін особлива увага звертається на моральні цінності, які були пріоритетними в тогочасному суспільстві, що підтверджено дослідженням контекстного оточення лексичної одиниці *value*, а також семіотричним аналізом та аналізом синонімів. Аналогічні методи застосовано і при вивченні ціннісних орієнтацій твору Ч. Діккенса. На відміну від Дж. Остін, Ч. Діккенс показує зовсім інший бік суспільства, де панівною цінністю є гроші. Його роману

практично не властивий психологізм, він показує факти та наводить приклади зіпсованості суспільства. У більш детальному та глибокому вивченні світу цінностей у творах письменників різних статей та різних епох вбачаємо перспективу подальших досліджень.

### Список використаних джерел та літератури

1. Акатьева П. А., Явнова И. И. Викторианская мораль. *Инновационная наука*. № 10. 2016. С. 59-60.
2. Вьюкова О. С. Художественно-эстетическое своеобразие романа Чарльза Диккенса «Наш общий друг». *Вестник КазНУ. Серия филологическая*. № 2(148). 2014. С. 251-255.
3. Диттрич Т. Повседневная жизнь Викторианской Англии. М.: Молодая гвардия, 2007. 424 с.
4. Коркунова Е. К. Семейные ценности викторианской эпохи. *Вестник научной ассоциации студентов и аспирантов исторического факультета Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Studis historica juvenum*. 2018. С. 154-159.
5. Палий А. А. Интерпретация творчества джейн остин в монографии Э. Ауэрбах «В поисках Джейн Остин». *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. 2014. С. 39-50.
6. Палий А. А. Стилистические средства раскрытия характеров в романе Джейн Остин «Гордость и предубеждение». *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2008. С. 119-136.
7. Телегина О.В. Романы Э. Гаскелл в социокультурном контексте викторианской эпохи (к проблеме образования). *Филология и культура. Philology and culture*. 2013. № 2 (32). С. 255–259.
8. Тревельян Дж. М. История Англии от Чосера до королевы Виктории. Смоленск: Русич, 2001. 624 с.
9. Шварц Ш. Культурные ценностные ориентации: Природа и следствия национальных различий. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2008. Т. 5. № 2. С. 37–67.
10. Шевелева Т. Н. Изучение творчества Ч. Диккенса в духовно-нравственном аспекте образования высшей школы. *Вестник Мининского университета*. № 4. 2014. С. 27-33.
11. Шнырова О. В. Социально-правовой статус женщины в викторианской Англии и суфражистское движение. *Вестник Ивановского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки»*. № 4. 2008. С. 100-110.
12. Austen J. *Pride and Prejudice*. URL: <https://www.planetebook.com/free-ebooks/pride-and-prejudice.pdf> (accessed 09.11.2019).
13. Bolton, H. Ph. *Dickens dramatized*. L.: Mansell, 1987. 501 p.
14. Dickens Ch. *Our mutual friend*. London: Global Grey, 2018. 971 p.
15. Differences Between Male and Female Academic Writing. URL: <https://theplagiarism.com/articles/differences-between-male-and-female-academic-writing> (accessed 10.11.2019).
16. English Oxford Living Dictionaries. URL: <https://en.oxforddictionaries.com> (accessed 01.11.2019).
17. Hannon P., PhD. 101 Things You Didn't Know about Jane Austen. Massachusetts: Adams Media, 2007. 230 p.
18. *Our mutual friend*. The Nation. 21 December 1865 (pp. 786-7) [Henry James]. URL: <http://omf.ucsc.edu/publication/reviews/henry-james.html> (accessed 03.11.2019).
19. Pandey A. Values, Morals and Ethics in the Novels of Jane Austen. URL: [https://www.academia.edu/30962237/Values\\_Morals\\_and\\_Ethics\\_in\\_the\\_Novels\\_of\\_Jane\\_Austen](https://www.academia.edu/30962237/Values_Morals_and_Ethics_in_the_Novels_of_Jane_Austen) (accessed 09.11.2019).

## **ТАКТИКИ ПЕРЕКЛАДУ АЛЕГОРІЙ ХРИСТИЯНСТВА (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ КУРТА ВОННЕГУТА «БОЙНЯ НОМЕР П'ЯТЬ, АБО ХРЕСТОВИЙ ПОХІД ДІТЕЙ»)**

К. Воннегут часто посилався на християнство та на все, що пов'язане з ним й використовував це не лише у «Бойні номер п'ять», але і в інших свої романах. Алегорія на християнство як на релігію є досить поширеною й часто зустрічається у творі, хоча вона і є специфічною і важко визначити ставлення письменника. Саме тому цікаві прийоми передачі ставлення та емоцій митця у перекладі на українську – де було збережено оригінальність задуму та чи десь були потрібні певні перетворення чи часткові втрати змісту.

Мета статті – проаналізувати тактики перекладу алегорій християнства на матеріалі роману Курта Воннегута «Бойня номер п'ять, або хрестовий похід дітей».

У перекладознавстві слід окремо виділити терміни стратегії та тактики перекладу. Якщо стратегія передбачає собою не чітку структуру перекладу певного тексту чи об'єму інформації, то тактика вже застосовується у вузькому понятті при конкретних ситуаціях. «Тактика перекладу, у нашому розумінні, полягає у визначенні конкретних компонентів змісту або форми мовних/мовленнєвих одиниць оригіналу, які підлягають відтворенню у перекладу, а прийом перекладу є реалізацією тактики і полягає у підборі мовної/мовленнєвої одиниці цільової мови, яка втілювала б визначені істотні змістовні та/або формальні характеристики», – твердить Т. П. Андрієнко [2].

Для кращої реалізації тактики перекладу використовуються так звані перекладацькі трансформації, які слугують для передачі одиниць даних з мови оригіналу в одиниці мови перекладу. «Головна мета перекладу – досягнення адекватності. Основне завдання перекладача при досягненні адекватності – вміло призвести різні перекладацькі трансформації для того, щоб текст перекладу як можна більш точно передавав всю інформацію, укладену в тексті оригіналу», – вважає І. Ю. Сіняговська [4]. Тобто самі прийоми для втілення тактики перекладу вже виконуються безпосередньо самим перекладачем, який оперує перекладацькими трансформаціями. За І. Ю. Сіняговською трансформація – основа більшості прийомів перекладу, яка полягає в зміні формальних (лексичні або граматичні трансформації) або семантичних (семантичні трансформації) компонентів вихідного тексту при збереженні інформації, призначеної для передачі [4]. У процесі перекладацької діяльності трансформації найчастіше бувають змішаного типу. Як правило, різного роду

трансформації здійснюються одночасно, тобто поєднуються один з одним – перестановка супроводжується заміною, граматичне перетворення супроводжується лексичним [5]. Тобто окремо дані трансформації зустрічаються рідко і слугують радше узагальненням та орієнтиром.

Окрему увагу слід приділити прийомам перекладу, які й можна віднести до типів трансформації. Anthony Pym розглядає прийоми, або так звані *translation solutions*, що класифікували Vinay and Darbelnet [6]. Вони виокремили наступні семеро прийомів:

- loan (запозичення слова);
- calque (калькивання);
- literal translation (дослівний переклад);
- transposition (граматична заміна);
- modulation (модуляція);
- correspondence (пошук еквівалента);
- adaptation (адаптація).

Будь-яка стратегія перекладу містить в собі певні тактики й способи, що зводяться остаточно до перекладацьких трансформацій, в основі яких лежать прийоми перекладу. Для визначення тактики перекладу зручніше орієнтуватись на використання прийомів при перекладі, так як трансформації є більше умовним типом класифікації.

Алегорія (від грецьк. – інший говорю) – іноказання; тлумачення оповіді або тексту у розширеному або менш буквальному значенні [3: 16]. Алегорія широко використалася ще з давніх часів й мала велику популярність серед письменників. Алегорія (давн. грец. – іноказання) або приповідь – спосіб двопланового художнього зображення, що ґрунтується на приховуванні реальних осіб, явищ і предметів під конкретними художніми образами з відповідними асоціаціями, з характерними ознаками приховуваного [1]. Алегорія як засіб вираження сатири виступає яскравим способом проведення паралелей та порівнянь для різних ситуацій та героїв. Таким чином можливо проводити різку критику характерну для сатири, провівши певну паралель між героєм та іншим класичним образом або між ситуацією та іншою відомою для всіх подією. Як художній засіб алегорія користується великою популярністю й на відмінну від символізму має чіткий образ з певними якостями, які можуть підійти під будь-яку ситуацію незалежно від контексту.

«As a part of a gun crew, he had helped to fire one shot in anger-from a 57-millimeter antitank gun. The gun made a ripping sound like the opening of a zipper on the fly of God Almighty» [7: 16]. «Весь його бойовий досвід полягав у тому, що він доклав руки до дурного пострілу, який зробила їхня 57-міліметрова протитанкова гармата. Вона вивергнула із себе такий звук, ніби сам Всевишній рвучко розстібнув блискавку на Своїх штаних» [4: 65]. Продемонстровану алегорію можна частково віднести й до чорного гумору, так як для більшості християн вона здаватиметься образливою, навіть аморальною. Ми бачимо, що все ж таки важко визначити чи К. Воннегут таким чином виражає неповагу до християнства чи просто його характерне ставлення, якісь особливі стосунки зі

Всевишнім. Тут було використано прийом дослівного перекладу, пошуку еквівалента та граматичної заміни. Як пошук еквівалента для вислову «a part of a gun crew» було використано «бойовий досвід», оскільки дослівний переклад не ніс би потрібного значення. Граматична заміна ж була використана при перекладі «the opening of a zipper» та «розстібнув блискавку», де в оригіналі використано іменник «розстібнення блискавки», а в перекладі воно вже вживається як дієслово.

«She said she was going to join a church as soon as she decided which one was right. She never did decide» [7: 18]. «Вона повторювала, що збирається приєднатися до якоїсь із церков, як тільки визначиться, яка із них їй найбільше підходить. Вона так ніколи з цим і не визначилася» [4: 69]. Тут алюзія вже на християнську церкву, письменник засуджує те, що християнство як релігія одна річ, а церков багато і люди, ніби в магазині, вибирають церкви як товар, який би їм найбільше підійшов. Не релігія формує світогляд людини, а людина шукає релігію під свій світогляд. Тут було використано прийом дослівного перекладу та модуляції. При дослівному перекладі «which one was right» на «яка була правильна» втрачається загальна думка, яку доносить автор, тому за допомогою модуляції було використано більш зрозумілий варіант.

«A bullet-proof Bible is a Bible small enough to be slipped into a soldier's breast pocket, over his heart. It is sheathed in steel» [7: 25]. «Куленепробивна Біблія – це маленький томик Святого Письма у сталевому окладі, розрахований на те, що солдат покладе його собі у ліву кишеню, щоб захистити серце від кулі» [4: 92]. Тепер алюзія на Біблію, яка дещо висміює її, враховуючи те, що книга була раніше згадана у творі як «куленепробивна», але без допису, що вона дійсно була у сталевому окладі. «Книга, що може врятувати тобі життя» як в переносному, то тепер і в прямому значенні. Тут було використано прийом дослівного перекладу та модуляції. При дослівному перекладі «soldier's breast pocket, over his heart» вираз звучав би дивно для українця та незрозуміло.

«It went like this:

GOD GRANT ME

THE SERENITY TO ACCEPT

THE THINGS I CANNOT CHANGE

COURAGE

TO CHANGE THE THINGS I CAN,

AND WISDOM ALWAYS

TO TELL THE

DIFFERENCE.

Among the things Billy Pilgrim could not change were the past, the present and the future» [7: 28].

«Молитва звучала так:

*О Боже, дай мені спокій, щоб я міг приймати*

*Все те, чого я не можу змінити,*

*Мужність,*

*Щоб я міг змінити те,*

*Що в моїх силах,  
І мудрість, щоб я завжди знав,  
Де кінчається одне і починається інше.*

Серед тих речей, які Біллі не міг змінити, були минуле, теперішнє і майбутнє» [4: 98]. Ще одна алегорія вже на молитву, на те, що люди використовують для спілкування з Богом. Молитва зазвичай щось щире для важливе для людини, особливо якщо це якісь прохання до Бога. Проте ми бачимо, що тут молитва висміюється, так як те, про що у ній просять просто нереальне по відношенню до головного героя й він це знає. При перекладі було використано прийом дослівного перекладу та пошуку еквіваленту. «It went like this» дослівно перекладається як «воно пішло ось так», що не передає потрібного змісту. Саме тому було використано пошук еквівалента в українській мові «молитва звучала так», щоб розкрити зміст.

Отже, алегорії К. Воннегута щодо християнства проявляються через Бога, церкву, Біблію та молитву. Автор висміює певні аспекти релігії, не погоджується з усіма її догмами та призначеннями, це виражається використанням гострої сатири. Більшість думок письменника можна перекласти за допомогою прийому дослівного перекладу, але інколи потрібний і пошук еквівалента та модуляція, так як алюзія розкривається не одним словом.

### Список використаних джерел та літератури

1. Алегорія [Інтернет ресурс]. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D0%BB%D0%B5%D0%B3%D0%BE%D1%80%D1%96%D1%8F>
2. Андрієнко Т. П. Переклад як когнітивно-комунікативна діяльність [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&image\\_file\\_name=PDF/Nzfn\\_2014\\_3\\_4.pdf](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&image_file_name=PDF/Nzfn_2014_3_4.pdf)
3. Курт Воннегут. Бойня номер п'ять, або Хрестовий похід дітей [пер. з англ. В. Діброва та Л. Діброва]. – Львів: Видавництво старого лева, 2017.
4. Сіняговська І. Ю. Визначення та класифікація перекладацьких трансформацій у процесі художнього перекладу тексту [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://linguistics.chdu.edu.ua/article/viewFile/28158/25086>
5. Шинкарук В.І. Філософський енциклопедичний словник [Електронний ресурс]. – Київ: Абрис, 2002. – 742 с. – Режим доступу: [http://shron1.chtyvo.org.ua/Shynkaruk\\_Volodymyr/Filosofskyi\\_entsyklopedychnyi\\_slovyk.pdf](http://shron1.chtyvo.org.ua/Shynkaruk_Volodymyr/Filosofskyi_entsyklopedychnyi_slovyk.pdf)
6. Anthony Pym. Exploring translation theories / Second Edition. – New York: Routledge, 2014.
7. Kurt Vonnegut, JR. Slaughterhouse-five, or The Children's Crusade. A Duty-dance with Death [Інтернет ресурс]. – Режим доступу: [https://drive.google.com/open?id=1DAypQxtwvCGatsqZO9k6A2mqQYYDA\\_yJ](https://drive.google.com/open?id=1DAypQxtwvCGatsqZO9k6A2mqQYYDA_yJ)

## **ВИКОРИСТАННЯ ФОНОСТИЛІСТИЧНИХ ЗАСОБІВ У СЛОГАНАХ АНГЛОМОВНОЇ КОМЕРЦІЙНОЇ РЕКЛАМИ**

Сучасне суспільство знаходиться в процесі безперервного розвитку та змін, які зачіпають абсолютно всі сфери діяльності людини. Рекламу, як вагомий соціально-культурний чинник, також змінюється відповідно до розвитку суспільства. Із засобу створення тиску на споживача рекламні тексти поступово перетворюються на засіб маркетингової комунікації, ефективно виконуючи роль мови спілкування між виробником і споживачем. Реклама (від фран. *reclame*) – це інформація про властивості товарів широкого вжитку та види послуг з метою їх реалізації та створення попиту на них через різні засоби масової інформації [1: 143]. До кінця ХХ-го століття за допомогою засобів масової комунікації реклама перетворилася на єдину глобальну індустрію, а з часом стала також об'єктом лінгвістичного дослідження. Різним аспектам вивчення рекламного тексту присвячені праці багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників, зокрема І. Бандуля, К. Бове, Л. Дяченка, С. О. Застровської, О. І. Зелінської, У. Кирмач, М. М. Кохтева та інших.

Важливу роль у рекламному повідомленні виконує слоган. Слоган має спонукати споживача зробити вибір на користь рекламованого товару/послуги та позиціонувати виробника на ринку збуту. Для того щоб слоган був ефективним у процесі комунікації, його мовна форма має максимально влучно відображати прагматичні настанови адресанта, забезпечити вплив на реципієнта та тривале утримання інформації в пам'яті.

Мета статті – дослідити вживання фонетичних засобів мови для емоційно-експресивного й смислового увиразнення англomовних комерційних слоганів. Вивчення цих засобів є певним внеском у дослідження механізму створення ефективного рекламного тексту.

Наведемо деякі приклади визначення поняття «слоган». Слоган – це коротка, але містка фраза, рекламний девіз, який описує основну перевагу товару або послуги; коротка фраза, що несе в собі основну рекламну інформацію; оригінальний фірмовий девіз, що постійно використовується [2: 1].

На думку В. О. Яблочкової, «слоган – це спресована до формули суть рекламної концепції, доведена до лінгвістичної досконалості думка, яка легко запам'ятовується. Семантична насиченість у поєднанні з короткою формою дозволяє порівняти слоган ... з так званою літературою малих форм – приказками, прислів'ями, афоризмами» [10].

Як стверджує Л. М. Селіверстова, найпоширенішим є підхід, відповідно до якого вважають, що слоган – це коротке самостійне рекламне повідомлення, що може існувати ізольовано від інших рекламних продуктів та становить згорнутий зміст рекламної кампанії [7]. Визначальною рисою рекламного слогана є експресивність. Експресивність висловлення розглядається як «властивість мовної одиниці підсилювати логічний та емоційний зміст висловленого, виступати засобом суб'єктивізації (суб'єктивного увиразнення мови) з боку автора повідомлення», вважає Н. В. Гуйванюк [3].

Експресивність рекламного слогана є виявом індивідуальності рекламодавця, проявом почуттів, емоцій і оцінок суб'єкта. Експресивність реалізується завдяки використанню виразних засобів різних мовних рівнів, зокрема фонетичного.

В англomовній рекламі на звуковому рівні поширеним є прийом фонетичного повтору, що включає зокрема повтор приголосних звуків (алітерацію), повтор голосних звуків (асонанс), повтор різного роду звукосполучень, регулярний повтор (риму).

Аналіз цих фонетичних засобів виразності показав, що найбільш частотним прийомом є алітерація, наприклад: *What We Want Is Watneys!* (*Watneys beer*); *We Fly The World The Way The World Wants To Fly!* (*Pan American Airlines*); *You Will Like The Way We Work!* (*AST-computers*); *Do not Dream It. Drive It* (*Jaguar*); *Britain's Best Business Bank* (*Allied Irish Bank*). Алітерація створює додатковий музично-мелодійний ефект, підвищує експресивність висловлювання, що посилює силу його вплив на адресата та сприяє швидкому запам'ятовуванню інформації.

За спостереженнями Н. Улітіної, асонанс фігурує в слоганах рідше, ніж алітерація [8]. Асонанс додає слоганам милозвучності. В асонансних повторах часто фігурують «світлі» голосні – звуки, що утворюються в передній частині ротової порожнини, зокрема: [i:] – *Sweet You Can Eat Between Meals* (*Milky Way*); [i:] / [ai] – *Be Wise About King Size* (*King Size cigarettes*); [ei] – *Taste You Love To Hate* (*Listerine mouthwash*). Як стверджують ряд дослідників, ці голосні «викликають усталені психологічні асоціації з приємними враженнями, радісними почуттями» та «породжують позитивну емоційну реакцію реципієнта на підсвідомому рівні» [5: 13].

Заслуговує на увагу і використання однакових чи близьких за звуковим складом слів, як то омоніми й пароніми: *If You Want To Get Read, Use Red* (*Panasonic copier*); *End Of The Plain Plane* (*Braniff Airline*); *Software You Can Wear* (*Mody Cad, PC software*).

Звуковий повтор здійснює підсвідомий вплив на адресата, спонукає його придбати певний товар, особливо якщо у слогані фігурує назва товару чи виробника, наприклад: *Senior Service Satisfy* (*"Senior Service" cigarettes*). *Muzik By Muzak* (*"Muzak" sound system*); *Zubes Are Good For Your Tubes* (*"Zubes" cough sweets*). В таких слоганах утворюється асоціативний зв'язок з рекламованим товаром або послугою.



Іншою особливістю слоганів є використання ритму. Дослідники говорять про існування «ритмічного методу» в рекламі, оскільки багато фраз мають виразну ритмічну структуру [9: 86]. Наведемо приклади ритмізованих слоганів: *Lick your lips after our chicken strips; Beat of the street; Water everywhere, try to save it if you care; Stopping pollution is the best solution; Safety rules are your best tools; Don't be a whacko stop tobacco; Don't wait till it is too late, tell your family you'll donate; Be a buddy not a bully; Be all that you can be; Normal sleeps. Super dreams.*

Рима з'єднує в собі особливу ритмічну організацію з легкістю сприйняття. В силу своєї ритмічної організації римовані фрази «спеціально» не заучуються, вони входять у людську пам'ять підсвідомо [4].

Слогани, які римуються, часто можна зустріти в рекламі продуктів харчування: *Once You Pop, You Can Not Stop (Crisps; Go, Go, Go For Eskimo! (Fishsteaks); It's Not Just Lean – It's Cuisine (Shrimp pasta);* миючих і гігієнічних засобів: *The Little Spoonful That Does A Sinkful (Ultra Joy washing liquid); You'll Look A Little Lovelier Each Day With Fabulous Pink Camay (Camay soap); Pearline Keeps White Things White And Bright Women Bright (Pearline washing powder);* автомобільних та машинних масел: *You Can Trust A Car To The Man Who Wears Star (Texaco fuel); Drivers to Spain, Choose The Right Lane (Car ferries); Go Well – Go Shell (Shell motor fuel).* У рекламному повідомленні прийом рими завжди вигідно виділяє ключові слова із загального потоку, завдяки чому до них привертається особлива увага [6]. Очевидно, що така організація рекламного слогана робить його більш легким для проголошення й запам'ятовування.

Ефективним інструментом оформлення рекламного тексту є звуконаслідування, що реалізується у використанні слів, фонетичний склад яких перегукується з названими в цих словах предметами та явищами. Наприклад: *Mazda: Zoom-zoom* – імітація звуків готового до старту автомобіля; *Schweppes: Schhh! You know who?* – звук, який повторює шипіння напою Швепса при відкритті пляшки; *Mercedes-Benz: Opportunity beeps* – дієслово *to beep* відтворює звук сигналу автівки.

Зв'язок між звуком і змістом простежується також у використанні прийому мовної гри. Одним із способів мовної гри є орфографічна помилка, яка впливає на фонемний склад слова. Наприклад, слоган *It's For Yoo-Hoo! (British Telecom)* є зміненим варіантом фрази, яку зазвичай говорять по телефону: *It's For You!* Аналогічні приклади: *Henri's Tast-tee! (Henri's dressing)* – "*Tast-tee*" замість "*tasty*"; *LYPSYLed With A Kiss ("lyps" замість "lips")*; *Citi Never Sleeps (Citi bank)* – "*citi*" замість "*city*". Наявність таких звукових «перегукувань» збагачує слоган текстовими зв'язками і робить його більш виразним.

Спотворене орфографічне написання широко використовується при створенні імені бренду, товару або послуги: *Rice Krispies (crispies); Cornish Pastiez (pasties); Brylcreem (cream).* У назвах торгових марок і в самих слоганах такі навмисні викривлення слугують способом створення ігрової ситуації, яка активізує сприйняття адресатом рекламної ідеї. Елементи фонетичної гри сприяють ігровому вираженню змісту, створюють додаткові експресивні конотації, що сприяє кращому запам'ятовуванню інформації.

Таким чином, використання зазначених фоностилістичних засобів спрямоване на увиразнення рекламного слогана, що необхідно для реалізації головних функцій реклами – привернути увагу адресата і спонукати його до певного вибору.

### Список використаних джерел та літератури

1. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка / И. В. Арнольд. – М. : Флинта, Наука, 2002. – 384 с.
2. Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникации / И. Н. Горелов. – М. : Наука, 1980. – 104 с.
3. Гуйванюк Н. В. Лексичні й синтаксичні експресивні засоби субективізації висловлення [Електронний ресурс] / Н. В. Гуйванюк // Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – 2011. – № 7. – С. 52. – Режим доступу: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe)
4. Клименко О. В. Курс лекцій зі стилістики / Ольга Володимирівна Клименко. – Донецьк : ДонНУ, 2011. – 36 с.
5. Ковальова Т. П. Фоностилістичні особливості слоганів німецькомовної комерційної реклами / Т. П. Ковальова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – Вип. 4 (82). – С. 12–18.
6. Литвинова А. В. Слоган в рекламе. Генезис, сущность, тенденции развития: автореф. дис. канд. филол. наук: спец. 10.02.04. «Германские языки» / А. В. Литвинова. – М., 1996. – 18 с.
7. Селиверстова Л. Н. Политический слоган как речевой жанр с точки зрения прагматической лингвистики [Електронний ресурс] / Л. Н. Селиверстова // Вестник Таганрогского института управления и экономики. – 2014. – № 1. – С. 48–51. – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/politicheskiy-slogan-kak-rechevoy-zhanr-s-tochki-zreniya-pragmalingvistiki>
8. Улитина Н. В. Фонетические приемы, используемые в рекламных слоганах / Н. В. Улитина // Рекламный текст: семиотика и лингвистика. – М. : Изд. дом Гребенникова, 2000. – С. 167–190.
9. Шостак М. И. Профессионализм и этика современных СМИ / М. И. Шостак. – М. : РИП-холдинг, 2001. – 276 с.
10. Яблочкова О. В. Лінгвокультурні особливості англomовної реклами [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://vestnikphilology.mgu.od.ua/archive/v26/part\\_2/43.pdf](http://vestnikphilology.mgu.od.ua/archive/v26/part_2/43.pdf)

**В. С. Грибан**

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к.філ.н., доцент Гурин О. В.*

### ВИКОРИСТАННЯ СТРАТЕГІЇ ХЕДЖИНГУ В РАМКАХ ТЕОРІЇ АРГУМЕНТАЦІЇ

Хеджинг як лінгвістичне явище відіграє важливу роль в рамках вибору успішної комунікативної стратегії, що націлена на усунення категоричності висловлювань та захист від ймовірної критики. Однією з основних переваг хеджингу є можливість запобігти конфліктній ситуації та приховати власну невпевненість. [2: 17].

Цей термін знайшов своє місце і в теорії ввічливості Браун-Левінсона, де

зазначається, що в процесі комунікативного акту кожен прагне зберегти власне «обличчя», тому вживання хеджингу виступає обов'язковою умовою успішної взаємодії між учасниками. Щодо використання хеджингових структур в політичному дискурсі, слід зробити акцент на доцільності проведення аналізу даного явища в рамках аргументації, так як вона є невід'ємною частиною політичного спілкування.

Розглянемо вираження хеджингу на прикладі уривку з інтерв'ю в рамках кон'юнктивної аргументації. Характерною ознакою даної моделі аргументації є зв'язок між її компонентами. Представлений нижче приклад є комплексною аргументацією, що включає кілька кон'юнктивних структур, в рамках яких, виявлений хеджинг.

Наведене нижче інтерв'ю, записане для підкасту "The Axe Files" між Бараком Обамою та його колишнім Старшим радником Девідом Аксельродом:

AXELROD: "*I think – I personally think that part of the problem was sometimes, we become a slave to our own technology and politics. And you say well, we've got this group, this group and this group, and so we have the coalition we need to win. And if you misuse that...*" (CROSSTALK)

AXELROD: "... you send the message to everybody else..."

OBAMA: "*This (ph) microtargeting.*"

AXELROD: "... we don't really need you."

OBAMA: "[1] Well, part of what I've been saying to – to people, and this was even when I thought we were gonna win, was that – that narrow Democratic coalition, the quote/unquote "Obama coalition," that if – if properly executed, yes you can probably win presidencies repeatedly. It constitutes the majority of the country, but you can't govern. So part of the challenge for Democrats and progressives generally is that [2] if we cannot compete in rural areas, in rural states, [3] if we can't find some way to break through what is a complicated history in the south and start winning races there and winning back southern white voters without betraying our commitment to civil rights and diversity, [4] if we can do those things, [5] then we can win elections. [6] But we will see the same kinds of patterns that we saw during my presidency, a progressive president but a gridlocked Congress that can't move an agenda for us."

Репліка Аксельрода не містить питальних висловлювань, а базується на співвідношенні позицій журналіста (інтерв'юера) і політика. Інтерв'юер висловлює власну думку *I personally think that part of the problem was sometimes, we become a slave to our own technology and politics*, використовуючи егореференціальне кліше *I personally think* і предикат негативної оцінки *slave*. Думка Аксельрода супроводжується непрямым цитуванням політика *And you say well, we've got this group, this group and this group, and so we have the coalition we need to win*, що виконує функцію додаткового обґрунтування. Даний випадок є коротким переказом аргументації політика і будується по причинно-наслідковій моделі з маркером наслідку *so*. Далі інтерв'юер пропонує власну інтерпретацію думки Обами *And if you misuse that you send the message to everybody else we do not really need you*, побудовану по імплікативній моделі і

вводиться сполучниками *and, if*.

У відповідь-репліці можна виділити дві кон'юнктивні структури. Перша вибудовується на користь точки зору [1] ... *narrow Democratic coalition, the quote / unquote "Obama coalition," that if - if properly executed, yes you can probably win presidencies repeatedly. It constitutes the majority of the country, but you can not govern ...* Дана точка зору вводиться маркером *Well*, що вказує на зміну суб'єкта мовлення і прийняття комунікативної ситуації, заданої співрозмовником. У точці зору міститься метааргументативний компонент *and this was even when I thought we were gonna win*, що передбачає можливу контраргументацію, і хеджі *part of what I've been saying, if properly executed*.

Аргумент на користь точки зору [1] складається з двох взаємопов'язаних хеджів. Хедж [5] *then we can win elections* вводиться маркером наслідку *then*. Хедж [6] *But we will see the same kinds of patterns that we saw during my presidency, a progressive president but a gridlocked Congress that can not move an agenda for us* є прогнозуванням подій за аналогією з досвідом політика. Він будується на протиставленні, що реалізується через вираження опозиції «свій-чужий» і привнесенні контрастної оцінки – *progressive president, gridlocked Congress*. Причому контраст також актуалізується за рахунок маркера *but*.

На підтримку хеджу [5] додатково наводиться ще одна кон'юнктивна структура з трьох хеджів [2] *if we can not compete in rural areas, in rural states, [3] if we can not find some way to break through what is a complicated history in the south and start winning races there ..., [4] if we can do those thing*. Вони побудовані за імплікативною моделлю з маркерами умови *if*. Зауважимо, що хедж [3] містить оціночні предикати *complicated history, winning races, betraying our commitment to civil rights and diversity*. Останній предикат поєднує негативну і позитивну оцінку, в результаті чого реалізується негативна оцінність.

Дві розглянуті кон'юнктивні структури пов'язані між собою підрядними відносинами через компонент [5], хеджинг, і точку зору. Кон'юнктивний характер останньої аргументації визначається протилежним характером її хеджів і референціальним елементом *those*, які формують відносини залежності хеджів [4] по відношенню до хеджів [2] і [3]. Дана аргументація дозволяє реалізувати стратегію міркування.

Як бачимо, комплексний підхід до вивчення явища хеджингу в рамках теорії аргументації допомагає більш глибоко дослідити його вживання та функціонування. Комунікативний акт передбачає взаємодію націлену на суперництво або співробітництво. Хеджинг сприяє саме налагодженню зв'язків між опонентами, тому використання даної стратегії є визначною ознакою професійного ведення переговорів серед політиків світового рівня.

Отже, виходячи з вищесказаного, стратегія хеджингу заслуговує на подальше вивчення та детальний аналіз.

### Список використаних джерел та літератури

1. Осипов Г. А. Хеджування як когнітивно-прагматичний прийом сугестії в політичному дискурсі : автореф. дис. ... канд. філолог. наук: 10.02.19 / Г. А. Осипов; ФГБОУ ВПО Адигейський

- державний університет. – Майкоп., 2013. – 26 с.
2. Ярхо А. В. Коммуникативная стратегия неуверенности в современном англоязычном диалогическом дискурсе : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / А. В. Ярхо. – Харьков, 2004. – 17 с.
3. Ярхо А. В. Референціальний хеджинг як стратегія етикетизації у дискурсі англomовної науково-дослідницької статті: контрактивний аналіз / А. В. Ярхо // Вісник Харків. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. – 2010. – № 930. – С. 82–90.
4. Khanbutayeva L. Hedgings in the process of speech act / L.Khanbutayeva // European journal of literature and linguistics. – 2016. – V. 1. – С. 39-43
5. Lakoff G. Hedges : A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts / G. Lakoff // Papers from the Eighth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society. – Chicago : Chicago Press, 1972. – P. 183–228.
6. Obama's Exit Interview With David Axelrod – Full Transcript. – Режим доступу: <https://livenewschat.eu/2016/12/obamas-exit-interview-with-david-axelrod-full-transcript>

**П. Ю. Григорчук**

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к. ф. н., доц. Гирин О. В.*

## **ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОГО МЕДІЙНОГО ДИСКУРСУ**

*У статті подано визначення терміну «дискурс». Нами було виділено особливості масмедійного дискурсу, на основі якого утворився дискурс Інтернет–ЗМІ. Проведено дискурс–аналіз англomовних онлайн журналів, які об'єднали в собі характеристики прямого та масмедійного дискурсів.*

*Ключові слова: дискурс, масмедійний дискурс, дискурс Інтернет–ЗМІ, онлайн журнал.*

*В статье поданы определения термина «дискурс». Нами были выделены особенности масс-медийного дискурса, на основе которого образовался дискурс Интернет-СМИ. Проведено дискурс-анализ англоязычных онлайн журналов, которые объединили в себе характеристики прямого и масс-медийного дискурсов.*

*Ключевые слова: дискурс, масс-медийный дискурс, дискурс Интернет-СМИ, онлайн журнал.*

*In the article we have defined the term "discourse". We've pointed out peculiarities of mass media discourse on the base of which discourse of internet media was formed. In the article it was analyzed the discourse of online English magazines, which combined the characteristics of direct and mass discourse.*

*Keywords: discourse, media discourse, Internet media discourse, online magazine.*

Розвиток комп'ютерних технологій та вседоступність до Інтернет–мережі перемістив традиційні ЗМІ у Інтернет–простір. Останнім часом межа між мережевими та традиційними ЗМІ значно зменшилася. Перехід традиційних ЗМІ в Інтернет–простір довів, що Інтернет є унікальним середовищем, що забезпечує аудиторію оперативною доставкою актуальної інформації, а також підтримує прямий та зворотній зв'язок із кожним представником аудиторії [24].

ЗМІ є могутнім засобом міжкультурної комунікації й способом формування стереотипних пресупозицій. Саме завдяки ЗМІ відбувається вплив на суспільство, формуються різноманітні стереотипні уявлення про політику, культуру, економіку і т. д. Сучасні онлайн журнали поєднують в собі аспекти масового періодичного видання та включення до глобальної інформаційної мережі [1, с. 9-10].

Метою даної статті є провести дискурс–аналіз англomовних онлайн журналів, що об'єднують у собі характеристики прямого та масмедійного дискурсів.

Розвиток і популяризація он-лайн журналів, підвищений інтерес до вивчення особливостей масмедійного дискурсів зумовлює актуальність дослідження.

Матеріалом даної статті є англomовні онлайн журнали «What`s on», «Esquire», «Harper`s Bazaar», «Vogue UK».

Постановка наукової проблеми та її значення. Останні десятиліття 20 століття відзначилися тим, що увага лінгвістів була перенесена з менших одиниць дослідження на більші. Об'єктами дослідження лінгвістів стали цілі дискурси. Оскільки мовлення відбувається за допомогою дискурсів, а не речень, фонем чи морфем, лінгвістичні дослідження необхідно розпочинати з аналізу дискурсу, і беручи цей аналіз до уваги слід аналізувати менші одиниці. Отже, поняття дискурсу і його аналіз є з'єднувальною ланкою для усіх лінгвістичних досліджень, а сучасні уявлення про дискурс відображають увесь перебіг лінгвістичної науки [11, с. 3-21].

Вперше термін «дискурс» був вжитий американським науковцем З. Харрісом в теорії лінгвістики тексту у 1952 році [22].

Чіткого і загальноприйнятого визначення терміну «дискурс» не існує, це можна пояснити широкою популярністю даного терміну, а також тим, що він є об'єктом міждисциплінарного дослідження.

Н. Д. Арутюнова представила наступне визначення дискурсу: дискурс – зв'язний текст, що взятий у понятійному аспекті у сукупності з екстралінгвістичними, прагматичними, психологічними, соціокультурними факторами; мовлення, що розглядається як ціленаправлена соціальна дія, як компонент, що бере участь у взаємодії між людьми і механізмами їх свідомості. Дискурс – «мовлення, що занурене у життя» [3].

З одного боку дискурс пов'язаний із прагматичною ситуацією, що необхідна для визначення зв'язності дискурсу, його комунікативної адекватності й інтерпретації, а з іншого боку – з ментальними процесами учасників комунікації (психологічними, соціокультурними, етнографічними принципами і стратегіями породження і розуміння мовлення в конкретних умовах) [3].

Дискурс розвивається в рамках конкретної ситуації, а аналіз дискурсу дає розуміння про взаємодію людей, що спрямована на досягнення певних цілей, при цьому комуніканти інтерпретують мовлення і дії один одного. Дискурсивний аналіз бере до уваги екстралінгвістичні фактори і це розширює межі інтерпретації [7].

Інтернет–мережа є комбінованим способом презентації інформації аудиторії. При цьому різноманітні канали передачі впливають на зміст повідомлення, що передається, а також на процес сприйняття інформації аудиторією [24].

Звернення до масмедійного дискурсу є закономірним в контексті поглибленого, детального вивчення динамічних процесів у сучасній мові. В умовах сучасного суспільства, де головною рушійною силою є інформація, ключовим дискурсом, що реалізує рух соціальної думки і формує концептуальну картину світу людини став масмедійний дискурс. Виникнення масмедійного дискурсу обумовлене тенденціями інтернаціоналізації і глобалізації, розвитком сучасних комунікаційних технологій у світовому суспільстві [10, с. 63].

Особливе місце масмедійний дискурс займає в сучасній дискурсивній матриці. Масмедійний дискурс – це зв'язний вербальний чи невербальний, усний чи письмовий текст разом з соціокультурними, прагматичними, психологічними факторами, що є виражений за посередництвом засобів масової комунікації [12]. Він є взятий у подієвому аспекті, являє собою дію, бере участь у соціокультурній взаємодії і відображає механізм свідомості комунікантів [10, с. 63].

Головною задачею масмедіа є задоволення потреб суспільства в систематичному засвоєнні маркованого фактом актуального соціального контексту, зображення актуальної соціальної реальності, отримання, обробка і передача інформації широкій аудиторії, забезпечення масового, впорядкованого, регулярно–періодичного розповсюдження соціально значимої інформації [5], [23].

Різновиди масмедійного дискурсу виділяються в залежності від використаних комунікативно–інформаційних каналів і реалізуються за допомогою різноманітних мовних засобів та стратегій [17].

Типи масмедійного дискурсу безпосередньо пов'язані з жанрово–функціональними особливостями медіа– простору. Типи масмедійного дискурсу відповідно до:

- Виконуваної комунікативної функції: а) публіцистичний дискурс; б) рекламний дискурс; в) PR–дискурс;

- Каналу реалізації: а) теле–дискурс; б) радіо–дискурс; в) комп'ютерний дискурс.

Ці типи масмедійного дискурсу передбачають наявність специфічних каналів комунікативного впливу. До них належать аудіо, візуальний та аудіо–візуальний канали впливу в медіа–просторі. Теле–дискурсу властивим є аудіо–візуальний вид комунікації, радіо–дискурсу – аудіо, комп'ютерному – аудіо–візуальний. Вони володіють структурними, стилістичними, композиційно–

мовленнєвими особливостями і є структурними формами загального соціально-мовленнєвого контексту епохи. Комп'ютерний дискурс характеризується різноманітністю суб'єктів мовлення, значною варіативністю використаних мовних засобів. Нові технічні можливості, глобальна комп'ютерна мережа значно розширили комунікативні можливості індивіда. Серед жанрів комп'ютерного дискурсу існують наступні: електронна пошта, синхронні й асинхронні чати, віртуальні світи, веб-тексти [4], [6], [20].

Масмедійний дискурс – це тематично сфокусована, соціально обумовлена мовленнєво-мисляча діяльність у масмедійному просторі [13].

Дослідження масмедійного дискурсу дозволяє визначити особливості мислення окремих мовців і груп людей, що є споживачами тих чи інших медіа-продуктів, а також методи впливу на аудиторію. За словами О. В. Александрової ЗМІ являють собою саме дискурс, адже вони є динамічними, сучасними та сприймаються учасниками комунікації в контексті поточних подій [2, с. 96].

Масмедійний дискурс є діалогічним. Його головною метою є формування у свідомості адресата особливої регулятивної моделі світу, в той час як функціональне призначення мовних одиниць орієнтоване на зміст, що має стати надбанням адресата. Розуміння змісту повідомлення адресатом відбувається як занурення змісту медіа-тексту в соціальний досвід кожного з адресатів [18, с. 104]. Автор медіа-тексту моделює умови протікання комунікації таким чином, щоб це сприяло зближенню з адресатом. Референція напряму залежить від намірів мовця й очікувань слухача [16].

Інтернет-ЗМІ, зокрема онлайн журнали, є одним із найбільших джерел, де можна зустріти даний феномен прямого дискурсу. В той же час, такі видавництва є потужним інструментом формування думки про себе та оточуючих, і формування ідентичності, завдяки якій індивід пізнає себе та конструює смисли та уявлення [15: 54].

Дискурс онлайн журналів є місцем існування багатьох різних дискурсів, наприклад: публіцистичний, рекламний, спортивний, музичний та інші [19].

Діяльність онлайн видавництв базується на принципі оперативності, актуальності, тотального охоплення, гласності й прозорості.

Робота таких журналів організована таким чином, що учасники комунікації перебувають у постійному контакті й взаємодії. Забезпечено безпосередній зв'язок представників онлайн видання і аудиторії, а також спілкування користувачів мережі Інтернет між собою. На Інтернет-сторінках онлайн журналів присутньою є лінійна подача інформації (як у письмовому мовленні) та нелінійна. Нелінійна подача інформації дозволяє ознайомлюватися з матеріалами онлайн журналу в довільній послідовності, за допомогою гіпертексту. Посилання, що виконані за допомогою гіпертексту, дають можливість розширити якість представленої інформації та самостійно обирати альтернативні джерела отримання інформації [11: 186].

**Висновок.** Провівши дискурс-аналіз англomовних онлайн журналів для нами було виявлено, що вони включають у себе характеристики масмедійного дискурсів. У ході дослідження, нами було опрацьовано матеріали відомих



англомовних видавництв та виділено найбільш вживані бріджингові фрпзи та їх вплив на співрозмовників. В свою чергу головними ознаками масмедійного дискурсу є масова аудиторія; тематичне різноманіття; оперативність в отриманні масової інформації та її розповсюдженні; доступність інформації.

### Список використаних джерел та літератури

1. Ажгихина Н. И. Гендерные стереотипы в современных масс-медиа / Н. И. Ажгихина // Женщины: свобода слова и творчества : сборник статей. – М. : Эсланб, 2001. – С. 5–22.
2. Александрова О. В. Язык средств массовой информации как часть коллективного пространства общества /
3. О. В. Александрова // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – С. 89–99.
4. Арутюнова Н. Д. Дискурс : лингвистический энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – С. 136–137.
5. Ахренова Н. А. Интернет–дискурс как глобальное межкультурное явление и его языковое оформление / Ахренова Н. А. – Москва: Изд-во МГОУ, 2009. – 220 с.
6. Володина М. Н. СМИ как форма «общественного диалога» / М. Н. Володина // Язык современной публицистики: сб. статей. – М., 2005. – С. 31–43.
7. Галичкина Е. Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках : на материале жанра компьютерных конференций: дис. ... кандидата филологических наук : 10.02.20. – Астрахань, 2001. – 212 с.
8. Демьянков В. З. Доминирующие лингвистические теории в конце XX века / В. З. Демьянков // Язык и наука конца 20 века. – М. : Институт языкознания РАН, 1995. – С. 239–320.
9. Добросклонская Т. Г. Роль СМИ в динамике языковых процессов / Т. Г. Добросклонская // Вестник МГУ. – Сер. 19. – 2005. – №3. – С. 10–12.
10. Долуденко Е. А. Англицизмы в русскоязычном компьютерном жаргоне / Е. А. Долуденко // Лингвистика. Перевод. Межкультурная коммуникация. – Пятигорск, 1999. – С. 25–29.
11. Желтухина М. Р. Тропологическая суггестивность масс-медиа дискурса: о проблеме речевого воздействия тропов в языке СМИ / М. Р. Желтухина. – М. : Ин-т языкознания РАН; Волгоград : Изд-во ВФ МУПК, 2003. – 656 с.
12. Калмыков А. А. Интернет–журналистика / А. А. Калмыков, Л. А. Коханова. – М. : Юнити–дана, 2005. – 383 с.
13. Кибрик А. А. Модус, жанр и другие параметры классификации дискурсов / А. А. Кибрик // Вопросы языкознания – 2009. – № 2. – С. 3–21.
14. Кожемякин Е. А. Массовая коммуникация и медиа–дискурс: к методологии исследования / Е. А. Кожемякин // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – № 2 (73). – Вып. 11. – С. 13–21.
15. Пастухов А. Г. Медиатексты в дискурсивных сообществах / А. Г. Пастухов // Язык средств массовой информации как объект междисциплинарного исследования. – М. : МАКС Пресс, 2008. – С. 209–212.
16. Семенов И. Н. Воля к идентичности: сопротивление и информационные технологии / И. Н. Семенов // Сборник докладов «Интернет и российское сообщество». – М. : Гендальф, 2002. – С. 48–69.
17. Серль Дж. Р. Референция как речевой акт / Дж. Р. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1982. – Вып. 13. – С. 179–202.
18. Сидоров Е. В. Онтология дискурса / Е. В. Сидоров. – М. : Изд-во ЛКИ, 2008. – 232 с.
19. Филипс Л. Дж. Дискурс-анализ. Теория и метод / Л. Дж. Филипс, М. В. Йоргенсен. – Харьков, 2004. – 336 с.
20. Халяпина Л. П. Интернет-коммуникация и обучение иностранным языкам / Л. П. Халяпина. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2005. – 210 с.
21. «Harper`s Bazaar» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.harpersbazaar.com/uk/> ]
22. Crystal D. Language and the Internet / D. Crystal. – Cambridge University Press, 2001. – 304 p.
23. Esquire on [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.esquire.com/uk/> ]
24. gUrl.com [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.gurl.com>
25. Harris Z. S. Discourse analysis / Z. S. Harris // Language. – 1952. – Vol. 28. – № 1. – P. 1–30.
26. Mcquail D. Mass communication Theory / D. Mcquail. – London; Sage Publication, 2010. – 632 p.
27. Morris M. The Internet as Mass Medium / M. Morris, C. Ogan // Journal of Communication. – 1996. – Vol. 46. – №1. – P. 39–50.
28. Seventeen Magazine [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.seventeen.com/>
29. Teen Vogue Magazine UK [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vogue.co.uk>
30. What`s on [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://whatson-kyiv.com/>

*М. І. Грицька-Анненкова*

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к. п. н., доц. Поліщук Л. П.*

## **ВИКОРИСТАННЯ СМАРТФОНІВ НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ПОКРАЩЕННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ**

Постановка проблеми. На початку ХХ століття Інтернет технології набирають стрімких обертів і захоплюють все більше сфер життя людини. Освіта як неперервний процес отримання, кумуляції, перетворення та продукування знання не може обійтися без інформаційних технологій та сучасних пристроїв, таких як мультимедійна дошка, смартфон, проектор чи ноутбук. Учні старшої школи вже вільно оперують мобільними пристроями та іншими гаджетами, можуть створювати власні сайти та програми, продукувати цікавий контент та ділитися ним в мережі. Тому використання смартфона для покращення мовленнєвої компетенції видається цілком доцільним, тим паче що популярними серед молоді стають голосові повідомлення, що прийшли на зміну вже звичним нам коротким текстовим (смс).

Навчання англійської мови у старших класах може і повинно бути сучасним, мобільним та інтерактивним [1: 17].

Мета статті полягає у розгляді методів використання мобільних технологій для покращення навичок мовлення на уроці іноземної мови в старшій школі.

Виклад основного матеріалу. Як видно із власне назви, смартфон – новий винахід, розумний телефон, що поєднує в собі функції і можливості багатьох пристроїв: телефону, комп'ютера, факсу, ксероксу, IP-телефонії та ін. Портативність – одна із характерних рис, їх мають фактично всі учні класу, це дозволяє вчителю залучати групу повністю, при чому не користуватися громіздким обладнанням, що потребує спеціального підключення.

Постійний доступ до Інтернет створює безліч можливостей для підвищення і вдосконалення комунікативних навичок учнів. Голосові повідомлення, диктофон, можливість скап-конференції, створення колективного влогу, пошук інформації з теми, голосовий запит (окей, Гугл), дозволить повторити граматичні конструкції, вивчити нову лексику, напрацювати пасивний словниковий запас.

Отже наведемо приклади використання мобільних телефонів під час різних частин уроку.

Warming-up activities. Let your student make a voice search for an item (just Google it). Discuss the results with your partner. F.ex. Let book a ticket to Canada, Toronto. Tell about details of the flight.

Imagine, you are a project manager, organizing international conference or summit. Find an accommodation in Toronto for special foreign guest.

Divide students into pairs. 1<sup>st</sup> – have to pretend a tour sales manager. Try to sell the cheapest or the most expensive offer. 2<sup>nd</sup> – you are a tourist. Ask as more questions as possible about the tour.

Вивчення нової лексики. Смартфон може бути сучасною заміною звичним паперовим словникам. Більш того, в словники типу «Мультитран» можна вносити правки, шукати там помилки, виправляти, доповнювати статті. Тому на уроці корисно гуглити значення незнайомих слів, шукати вимову, повторювати за диктором, носієм мови.

Ефективною є методика «пазлу» – вчитель дає дефініції і значення, пояснення нових слів англійською на аркушах паперу, розрізає, – учні мають дописувати частинки. Таку вправу краще виконувати командами по 2-3 учнів.

Повторення граматичних конструкцій, закріплення матеріалу. Тут в нагоді стане гра – інтерв'ю, з модифікаціями. Або вчитель дає готовий список питань і студенти міняються ролями, або обмежити список питань лише такими, які дозволять використати вивчені раніше граматичні конструкції та кліше.

Ex. Tell me please, would you ever... been (in Africa/ ever eaten sushi/ ridden bicycle etc) depending on the language level and present speaking skills.

Використання ігор та додатків.

Звичайно, будь-хто з користувачів смартфонів використовує додатки (програми), в тому числі ігрові. Бажання учнів варто використати і на уроці. Наприклад, гарно працюють короткі флеш-відео. Уривки з фільмів, серіалів, анімовані зображення GIF, де треба визначити, яке слово чи фраза пропущене, що саме каже герой тощо. Тренуються навички аудіювання і також комунікації.

Також можна використати додаток Reverse, де нові слова перевертаються автоматично і їх потрібно відгадати. Потім скласти з ними речення.

Наприкінці курсу можна використати проектну роботу. Якщо брати тему “My School, як приклад надаємо учням таке завдання:

a) Team up. Choose one floor of your school building and take the pictures of each classroom or room there (a library, an Assembly Hall, a gym, laboratories, etc). One group of students may take the snapshots of what is outside.

b) Make a collage of the pictures or present it -via the computer/ multimedia projector or Interactive Whiteboard;

c) Describe each place, people involved and activities to be done there;

d) Send the pictures of the school via Viber or WhatsApp. for example, and ask one person from another team to describe the particular place.

Після канікул можна дати завдання створити влог на власному каналі, де розповісти про побачене, подорожі, пригоди тощо. Учні можуть надсилати коментарі, смайли тощо. Записи коротких відеозвернень допоможуть опанувати монологічне мовлення, а подальше обговорення сприятиме розвитку комунікативних навичок та критичного мислення. Також корисно дати уявлення про фейкові новини та методи їх поширення, вплив соціальних мереж на настрої суспільства. Дати поняття «віральності» інформації.

За класичною працею Йогана Гейзинги “Homo Ludens”, «гра – це значуща функція, себто вона має певне значення, сенс» [2: 5]. Отже, використання гри в процесі навчання зробить його ефективнішим, сучаснішим, а знання будуть тривалими, пов’язаними із реальним світом учня, його проблемами, повсякденністю, викликами.

Висновки. Підсумовуючи, скажемо, що використання смартфонів на уроках англійської в старшій школі дозволить урізноманітнити процес навчання, зробити його інтегрованим у дійсність, залучить учнів до зразків культури країн, мова яких вивчається, дозволить застосувати автентичні мовні матеріали, викличе інтерес і бажання співпраці у учнів, створить атмосферу довіри та підтримки на уроці.

### **Список використаних джерел та літератури**

1. Інтерактивні технології навчання іноземної мови як засіб реалізації завдань нової української школи: Навчально-методичний посібник / Калінін В.О., Калініна Л.В. За заг. ред. Л. В. Калініної. Житомир: Вид-во Видавництва ФОП Кирилюк І.В., 2017.
2. Homo Ludens. Досвід визначення ігрового елемента культури / Пер. з англ. О. Мокровольського. – Київ: «Основи», 1994. – 250 с.
3. Нова школа. Простір освітніх можливостей. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016.pdf>

*Д. С. Дансявічєнє*

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к.ф.н., зав. кафедрою германської філології*

*та зарубіжної літератури*

*Ліпісівіцький М. Л.*

### **ЕКРАНІЗАЦІЯ «ГЕНРІХА V» ВІЛЬЯМА ШЕКСПІРА ЯК ІНТЕРСЕМІОТИЧНИЙ ПЕРЕКЛАД**

Історія дослідження поняття «інтерсеміотичний переклад» як одного із видів перекладу не надто тривала як у вітчизняному, так і в зарубіжному науковому дискурсі. Хоча до нього і зверталися такі дослідники, як Н. Гарбовський, М. Донська, У. Еко, Ю. Лотман, П. Тороп, Л. Фещенко, Р. Якобсон та ін. Водночас слід визнати, що актуалізація вивчення природи інтерсеміотичного перекладу відбулася з розвитком інтермедіальних студій, одним із найперспективніших напрямів яких є дослідження взаємин літератури й кінематографу.

**Актуальність** дослідження полягає у спробі розглянути класичну екранізацію однієї з найвідоміших історичних драм-хронік Вільяма Шекспіра, здійснену Лоуренсом Олів'є як інтерсеміотичний переклад.

**Об'єктом** дослідження є літературний текст історичної драми-хроніки Вільяма Шекспіра «Генріх V» і кінотекст однойменного фільму Лоуренса Олів'є.

**Предмет** дослідження – процес перекодування, перекладу драматичного (літературного) твору «мовою» кінематографу.

**Мета** статті – визначення особливостей інтерсеміотичного перекладу екранізації історичної драми-хроніки Вільяма Шекспіра.

Вплив творчості Вільяма Шекспіра на світовий кінематограф величезний. Кінорежисери, які належать до різних напрямів, що працюють в різних жанрах, неодноразово звертаються до його п'єс, сонетів і поем, переосмислюючи їх зміст у XX – на початку XXI століття.

У даній статті ми проаналізуємо вплив творчості Вільяма Шекспіра на світову культуру XX століття на прикладі кінематографу, особливу увагу, при цьому, приділивши розкриттю такого поняття, як інтерсеміотичний переклад на прикладі двох творів: історичної драми-хроніки Вільяма Шекспіра «Генріх V» і фільму Лоуренса Олів'є, що має таку ж назву.

Інтерсеміотичний переклад був уперше виділений як особливий вид перекладу (поряд з інтерлінгвістичним) Р. Якобсоном – як спосіб інтерпретації лінгвістичного знака за допомогою нелінгвістичних знакових систем. Сьогодні цей вид перекладу розуміється ширше: про нього можна говорити і тоді, коли твір невербального мистецтва має зв'язок із твором вербального мистецтва (або навпаки) на одному чи декількох рівнях відповідності, «перекладається» в іншу семіотичну систему або в кілька інших семіотичних систем із різними матеріями і субстанціями вираження.

В основі ідеї інтерсеміотичного перекладу лежить поняття перекладу як однієї з ключових характеристик будь-якої семіотичної системи. Крім того, будь-якому перекладу передуює інтерпретація.

Екранізація як один із видів інтерсеміотичного перекладу є перекладом системи внутрішніх взаємозв'язків тексту оригіналу, об'єднуючи його зміст в систему внутрішніх взаємозв'язків кінотексту. Однак потрібно не забувати, що дві системи взаємозв'язків повинні бодай частково взаємозмінюватися.

Вільям Шекспір і кіно, мабуть, дійсно, були створені одне для одного. Твори Шекспіра ідеально поєднували в собі елементи пристрасті та насилля, відсутність стандартів у зображенні людських характерів і взаємовідносин між персонажами. Також Шекспір блискуче вмів переписувати будь-який старий матеріал, починаючи з легенд і закінчуючи маленькими деталями історичних подій.

Нічого дивного в тому, що варіації на твори Вільяма Шекспіра та екранізації його творів як театральні вистави, так і кінофільми, з'явилися в перші ж роки існування кіно.

В епоху «Великого німого» кіноматографісти не навантажували себе проблемами вірності класику і точністю відтворення літературних або сценічних оригінальних сцен.

До кінця 1920-х на екранах можна було побачити найрізноманітніші версії п'єс й окремих епізодів драм Вільяма Шекспіра в більш-менш вільних переказах. Але, звичайно, без звукового супроводу ефект був не повний, хоча автори кіно-«перекладів» відчували себе вправі вільно поводитися з першоджерелами.

Звісно ж, класичні екранізації Вільяма Шекспіра чекали свого часу. На початку 1930-х років театральний актор Лоуренс Олів'є почав екранізувати твори Шекспіра. Англійський драматург Чарльз Беннет, який знав Олів'є з 1927 року, стверджував, що молодий актор вимовляв шекспірівський текст так, ніби це його власні думки.

Олів'є значною мірою беріг театральну манеру віршового тексту на екрані, але робив це максимально природно. На різних етапах своєї творчості він екранізував чотири шекспірівські трагедії, і в кожній із екранізацій виконував головні ролі. Першою екранізацією був «Генріх V», знятий ще до кінця Другої світової війни. У 1948-му Олів'є поставив «Гамлета», що став на довгі роки канонічним.

Під час екранізації, а в даному випадку йдеться про екранізацію історичної драми-хроніки Вільяма Шекспіра, здійснену Лоуренсом Олів'є, відбувся «переклад» вербальної мови літератури на невербальну мову кіно. Не випадково свого часу Я. Мукаржовський зауважив, що кіно має у своєму розпорядженні форму простору, недоступну іншим видам мистецтва, створену за допомогою техніки розкадровки, адже «під час зміни кадру – поступової або несподіваної – завжди змінюється і спрямування об'єктива або розташування у просторі всього апарата. І це просторове переміщення супроводжується у свідомості глядача особливим відчуттям, яке вже багато разів було описано як ілюзорне переміщення самого глядача» [2: 400].

Епіко-драматична природа шекспірівської історичної драми-хроніки не завадила, а навпаки допомогла кінорежисеру. Тут слід враховувати те, що поетика кіно значно ближча до поетики літературного твору, ніж до театального мистецтва, а численні епічні конструкції, за Я. Мукаржовським, можуть бути успішно транскрибовані в кіно [2: 400]. І хоча Олів'є активно вдається до метатеатральності, руйнуючи художню ілюзію, він таким чином лише слідує принципам шекспірівської драматургії та традиціям елізаветинського театру.

Якщо спробувати окреслити художні прийоми, які використовує Лоуренс Олів'є, то серед них, безумовно, будуть так звані марковані елементи кіно (за Ю. Лотманом): монтаж послідовних епізодів у смислову єдність, використання, близького, середнього та дальнього планів, перехід від одного часового плану до іншого тощо, виражені ракурси, прискорення й уповільнення темпу, зупинка руху та ін. [1: 314].

Підсумовуючи результати нашого дослідження, слід зауважити, що дана стаття має оглядовий характер і лише окреслює подальші напрями наукового пошуку в даній проблематиці.

Лоуренс Олів'є був першим, хто створив вдалий приклад інтерсеміотичного перекладу у фільмі «Генріх V». В історії екранного мистецтва цей фільм став важливою віхою, новим етапом – можна навіть з упевненістю сказати, що він став справжнім відкриттям Шекспіра для мільйонів кіноглядачів у XX столітті.

### **Список використаних джерел та літератури**

1. Лотман Ю. Об искусстве / Юрий Лотман. – СПб: Искусство – СПб, 2005. – 704 с.
2. Мукаржовский Я. Исследования по эстетике и теории искусства / Ян Мукаржовский. – М.: Искусство, 1994. – 606 с.
3. Тороп П. Тотальный перевод. Т., ТГУ, 1995. 782с.

**Б. А. Дмитраш**

*Прикарпатський національний університет*

*Імені Василя Стефаника*

*Науковий керівник:*

*к. ф. н., доц. Пилячик Н. Є.*

## **СУЧАСНА АФІКСАЦІЯ ЯК СПОСІБ ТВОРЕННЯ ІМЕННИКІВ**

Аналіз робіт, присвячених дослідженню морфемного рівня мови, показав, що більшість з них описують конкретні морфеми [1; 3; 5] або морфеміку конкретної мови як систему [2; 6; 7]. Такі наукові праці, безумовно, збагачують лінгвістичну науку, проте, на наш погляд, мовне явище може вважатися достатньо вивченим лише тоді, коли досліджено його місце в системі мови й особливості його функціонування у мовленні. А тому не менш важливим є функціональний підхід до вивчення мовних одиниць, який дає можливість встановити властивості цих елементів відносно один одного, виявити залежність між системою одиниць мови та їх функціонуванням у тексті.

**Мета** статті полягає у дослідженні афіксації як способу творення іменників у сучасній англійській мові.

У процесі словотвору в системі англійської мови задіяні всі частини мови, однак найбільш широко представлений іменник. При цьому афікси, префікси та суфікси можуть відрізнятися не тільки за місцем розташування в слові, але й за ступенем самотійності. Суфікси, що оформлюють слово як певну частину мови, більш тісно пов'язані з основою (dictation), в той час як префікси головним чином змінюють семантику слова і є більш самотійними лексично (postwar). У той же час і ті і інші можуть внести в похідне слово новий лексичний відтінок, і фактично відмінність полягає тільки у ступені продуктивності того чи іншого афікса.

Деякі суфікси історично походять від корневої морфеми, котра з часом втратила самотійність в тепер зустрічається лише в похідних словах,

поєднуючи їх спільним додатковим змістом. Такою є, наприклад, морфема -*dom*, словоформа давньоанглійського дієслова зі значенням «робити», що в сучасній мові присутня тільки як суфікс зі значенням «rank, condition, domain» чи та, що утворює іменники (*kingdom, earldom, freedom, officialdom*). Загальна словотворча модель афіксації може бути представлена формулою «1 основа + афікс» і відноситься до лінійних моделей. Результат словотвірного процесу за афіксації - похідне слово (*derived word*).

Афікси, за допомогою яких в певний період створюється досить багато нових лексичних одиниць, називають продуктивними. У сучасній англійській мові продуктивними є суфікси -*ing, -y, -ee, -ist, -er, -ette, -ed* тощо; префікси *anti-, super-, pro-, mis-, re-* тощо. Продуктивні афікси в основному відносяться до споконвічної англійської лексики, непродуктивні - до запозиченої, але і ті і інші легко вступають у взаємодію і зі споконвічними, і з запозиченими основами. Афіксальні одиниці, відповідно до дослідження Ф. Катамба, складають 24% всіх новостворень [6: 87].

Ще ніколи в історії англійської мови кількість афіксів та їхня дистрибуція не були настільки багатими та різноманітними як на сьогоднішній день. За даними Д.І. Квасилевича «за останні 25 років в утворенні нових слів було використано 101 суфікс»:

-*ability, -able, -ac, -acy, -(i)al, -ally, -(i)an, -age, -ance, -ant, -ar, -arium, -ary, -ase, -ate, -atic, -ation, -ative, -cade, -dom, -ectomy, -ed, -ee, -eer, -erne, -emia, -er/or, -ers, -cry, -ese, -est, -esque, -et, -eteria, -ette, -fest, -hood, -ia, -iasis, -ic, -ica, -ical, -idan, -idty, -ics, -idase, -ide, -ie, -ification, -ify, -igenic, -in, -ine, -ing, -ino, -ion, -ional, -ish, -ism, -ist, -ite (person), -ite (mineral), -ity, -ium, -ive, -ization, -ized, -less, -let(te), -ly, -metry, -mydn, -ness, -nik, -o, -old, -ol, -ola, -ologist, -ology, -oma, -on, -onium, -ory, -orium, -ose, -osis, -ous, -plex, -ry, -s (area of study), -s (plural of disease), -scape, -ship, -stcr, -sville, -tron, -tuplet, -ure, -y*” [2: 89].

У творенні нових іменників активну участь приймають напівсуфікси: -*athon, -gate, -gram, -intensive, -manship, -oriented, -a/oholic, -pedia/paedia, -speak, -watcher, -wide*. Префіксальні новоутворення є менш численними, хоч кількість префіксів та напівпрефіксів перевищує кількість суфіксів та напівсуфіксів. «Всього, починаючи з 1963 року, в утворенні нових префіксальних одиниць прийняли участь 127 префіксів та напівпрефіксів, серед яких переважають одиниці латинського походження (префікси грецького походження є нечисленними)»:

*a(n)-, aero-, agri-, agro-, ambi-, anti-, aqua-, apres-, atto-, astro-, audio-, auto-, bi-, bio-, cardio-, chemo-, cine-, co-, counter-, cryo-, cyto-, de-, demi-, di-, dial-, dis-, dys-, eco-, estro-, endo-, eutero-, epi-, ethno-, eu-, Euro-, exo-, extra-, fibrino-, flexi-, fluki-, geo-, halo-, hemi-, hetero-, holo-, hydro-, hyper-, hypno-, immuno-, industrio-, integro-, inter-, intra-, iso-, kako-, kine-, leparo-, litho-, luteo-, macro-, magni-, maxi-, mal-, mega-, meso-, meta-, micro-, mini-, mis-, mono-, multi-, mucos-, nanno-/nano-, neo-, neuro-, non-, omni-, over-, ortho-, paleo-, para-, peri-, petro-, photo-, phyto-, pico-, poly-, porno-, post-, pre-, pro-, proto-, pseudo-, psycho-, psychoto-, quasi-, re-, resisto-, retro-, rhabdo-, rifa-, semi-, sexo-, syn-, socio-, sono-, sub-, super-, supra-,*



*tele-, tera-, tetrahydro-, trans-, tri-, tropo-, turbo-, ultra-, un, under-, ur-, uro-, xeno-* [2: 92].

Серед найбільш продуктивних префіксів варто відзначити префікси *anti-, co-, de-, non-, post-, pre-, ne-, sub-, in-*. Найбільший ступінь новизни мають одиниці, створені за допомогою нових афіксів та напівафіксів, таких як: *-on, -ase, -sol, -nik, -manship, eco-, mini-, maxi-, ur-, mega-, cine-, -oholic, gate-, -watcher, dial-a-, flexi-, apres-* тощо.

Як і всі інші елементи мови, афікси піддаються змінам значень, котрі йдуть по лініям розширення та звуження, при цьому звуження переважає. Змінам були піддані словотворчі елементи *anti-, super-, counter-*. До початкового значення *anti-* «протидія» додалось нове - «той, що належить до гіпотетичного світу», «той, що складається з антиречовини», наприклад: *anti-man, anti-world, anti-nucleus*. Далі трапилось звуження початкового значення, додався компонент, що відноситься до літератури та мистецтва: *anti-hero* (негативний персонаж), *anti-novel* (тип експериментального роману, що з'явився у Франції в 60-х роках), *anti-art* (експериментальне мистецтво).

Змін зазнав й традиційний суфікс *-ism*. У суфікса з'явився новий відтінок значення - «схильність до чого-небудь»: *hippyism* (схильність до культу хіпі), *afroism* (прихильність до культури Африки). Ще одне нове значення - «дискримінація», котре суфікс набув в словах *sexism* (дискримінація жінок), *ageism* (дискримінація людей похилого віку), *heightism* (дискримінація людей високого зросту), *specism* (дискримінація окремих видів; значення походить від слів *racism, fascism*).

Таким чином, сучасний стан афіксальної системи характеризується появою абсолютно нових афіксів та напівафіксів, нових значень афіксів та варіантів (відтінків) значень, нових моделей та обмежень на їх вживання. У цілому для деривації на новітньому етапі розвитку мови характерне нарощування семантичного потенціалу за умов великого семантичного та структурного різноманіття похідних слів. Відмічається прагматична диференціація афіксів за різноманітними сферами вживання.

## Список використаних джерел та літератури

1. Грещук В. В. Основоцентрична дериватологія: історія, стан, перспективи / В. В. Грещук // Актуальні проблеми українського словотвору. – Івано-Франківськ, 2002. – С. 68–78.
2. Квеселевич Д. І., Сасіна В. П. Практикум з лексикології сучасної англійської мови / Д. І. Квеселевич, В. П. Сасіна. – Вінниця : Нова книга, 2003. – 128 с.
3. Степанова М.Д. Словообразование современного немецкого языка / М.Д. Степанова. – М., Изд-во лит-ры на иностр. языках, 1953. – 376 с.
4. Шанский Н.М., Тихонов Н. Современный английский язык. Словообразование. Морфология / Н.М. Шанский, Н. Тихонов. – М., Просвещение, 1987. – 256 с.
5. Hockett Ch. F. Problems of Morphemic Analysis / Charles Francis Hockett // Readings in Linguistics. I&II. – [ed. by E. P. Hamp]. – Chicago : University of Chicago Press, 1995. – P. 102–116.
6. Katamba F. Morphology / Francis Katamba. – N.Y. : Palgrave Macmillan, 1993. – 354 p.
7. Marchand H. Word-building in the English language / H. Marchand. – Cambridge: Cambridge University Press, 1980. – 293 p.
8. Meyer Ch.F. Introducing English Linguistics / Meyer Ch.F. – Cambridge: Cambridge University Press, 2009. – 259 p.

*Л. В. Дорошенко*

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к. ф. н., доц. Ковальова Т. П.*

## **СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НІМЕЦЬКИХ ЖІНОЧИХ НІКНЕЙМІВ**

Мовознавців завжди цікавили питання, що стосуються особливостей комунікації між людьми. В останні два десятиліття у парадигмі наукових досліджень акцент із вивчення взаємодії комунікантів у системі «людина-людина» переноситься на іншу модель – «людина – комп'ютер – людина». Причиною цього стала технологічна революція та масове користування інтернетом, що є невід'ємною частиною соціального життя сучасної людини. Інтернет-комунікація вимагає від користувачів певної ідентифікації особи. Перед кожним із них постає вибір: назватися своїм власним іменем, чи обрати нікнейм, який може більш чітко виділити певні особливості індивіда, або ж навпаки – приховати його справжню сутність. Саме тому псевдоніми набули популярності в інтернет-просторі.

**Мета дослідження** – дослідити структурні й семантичні особливості німецьких жіночих нікнеймів, визначити їх відмінності від чоловічих віртуальних імен.

Нікнейм – це віртуальне ім'я, в якому зашифрована інформація про користувача. Зауважимо, що деякі дослідники вважають за доцільне використовувати термін «нетнейм» (від англ. *net* – мережа) для позначення віртуальних імен, проте між самими інтернет-користувачами більш вживаним є все-таки термін «нікнейм» [5].

Іноді нікнейм не має на меті приховати справжнє ім'я, тому використовуються повні або скорочені форми імен та прізвищ. З іншого боку, нікнейм може складатися із символів, семантичну природу яких пояснити неможливо, як і неможливо зрозуміти зашифровану в них інформацію.

Найсуттєвішою особливістю нікнейма є те, що він надається користувачем самому собі для ідентифікації своєї особи в мережі. Його наявність є однією з вимог багатьох соціальних мереж, форумів тощо, а також важливою умовою для встановлення комунікації. Завдяки наявності імені користувача ще на докомунікативному рівні здійснюється перцепція віртуальної персони реципієнтом. Спілкування в інтернеті в силу своїх особливостей потребує номінації особи, адже при відсутності імені неможливо відокремити конкретний об'єкт від усіх інших об'єктів цього ж класу, тому повідомлення, написане анонімно, сприймається як безособове. Інтерес до дослідження нікнеймів зумовлений тим, що мережеве ім'я виражає різноманітні

індивідуальні характеристики людини, сприяє виявленню вікових та гендерних особливостей персони, її особистісних рис [2, 3].

Дослідники розподіляють віртуальні імена на дві великі групи – автоніми та псевдоніми [6]. Проведений аналіз 300 жіночих інтернет-імен показав, що псевдоніми використовують більшістю осіб – такі імена становлять 80% від загальної кількості проаналізованих жіночих нікнеймів.

Мережеві імена можуть належати до будь-якої області лексичного простору, що зумовлює їх семантичну дифузність. Науковці неодноразово мали на меті створити класифікацію нікнеймів, проте наразі не існує чітких критеріїв для їх угруповання, жодна із класифікацій не в змозі охопити усі варіанти мережевих імен. Найголовніші критерії класифікації нікнеймів є наступними: класифікація за іменем (реальні та псевдоніми), морфологічна класифікація (за частиною мови, до якої належить головне слово та способом його творення), синтаксична класифікація (за позицією), орфографічна, або графічна класифікація (яку візуальну форму має нік), лексична класифікація (сфера, в якій функціонує) та семантична класифікація (яку інформацію вміщає ім'я користувача) [1, 4].

Систематизація розглянутих лексичних одиниць, представлена в даній статті, базується на класифікації онімів та псевдонімів, запропонованій відомим дослідником В. Г. Дмитрієвим у його книзі «Скрывшие своё имя». За способом творення автор пропонує розділяти нікнейми на два типи: такі, що певним чином характеризують носія, та такі, які не мають такої мети. Нікнейми першого типу можна поділити на відповідні семантичні групи, орієнтуючись на ту інформацію, яку несе в собі той, чи інший псевдонім [4].

Проаналізовані жіночі мережеві імена представлені такими групами:

- Автоніми (від грец. «autos – сам») – справжні імена та прізвища користувача, наприклад: *ylvie.zbinden*, *mariahellwig*. Такі варіанти нікнеймів зустрічалися у 20% випадків.

- Алоніми (грец. «allos – інший») – нікнейми, які є реальними іменами інших осіб, наприклад відомих письменників, науковців тощо. Прикладом алоніма є нікнейм *Hipatia* – ім'я грецької філософині та математика.

- Ателоніми (грец. «atelis – неповний») – скорочені імена осіб. Такі нікнейми зустрічаються досить часто, особливо у поєднанні з цифрами чи графічними знаками, наприклад, *elli1965*.

- Френоніми (грец. «phren – розум») – вказують на певну рису характеру чи особливість поведінки людини. Ця група серед проаналізованих жіночих імен не є чисельною на відміну від чоловічих, в яких такі характеристики виражені набагато частіше. Прикладом може слугувати нікнейм *Herowoman* [4].

Іншу класифікацію мережевих імен пропонують дослідники П. Шлобінський та Й. Рункель. За семантичним критерієм науковці виокремлюють наступні групи:

- За титулом/звертанням – *Dokoqueen*, *madameping*. Найчастіше титули зовсім не належать користувачу, а є присвоєними самому собі для самовираження в мережі.

- За назвою технічного пристрою – *enigma2011*.

- За атрибуцією/рисом характеру – *Bestrosi, Traumfrau* тощо [1].

Серед проаналізованих жіночих нікнеймів найчисельнішими групами виявилися ателоніми, френоніми та група нікнеймів невизначеної семантики. Порівняльний аналіз з чоловічими віртуальними іменами показав, що серед жіночих нікнеймів значно більша частка нікнеймів-ателонімів і менший відсоток френонімів. Ще однією особливістю семантики проаналізованих жіночих імен є відсутність геонімів (від грец. «geo – земля») – псевдонімів, які вказують на місце народження або проживання користувача, проте серед чоловічих ніків ця група є досить великою. Найменш чисельними є такі групи: алоніми та номінації за назвою технічного пристрою. Серед чоловічих мережевих імен нікнейми такого типу є також нечисленними.

- За морфологічним критерієм дослідники виділяють іменникові, прикметникові, прислівникові, дієслівні нікнейми та нікнейми, виражені іншими частинами мови. За кількістю морфем виокремлюють одноморфемні та багатоморфемні нікнейми.

Серед проаналізованих жіночих нікнеймів зафіксовано такі групи:

- Іменникові нікнейми (основне слово або обидва слова є іменниками). Сюди належать також власні імена та прізвища, наприклад: *olli0816, marika rockt, Lilly.K*.

- Прикметникові нікнейми (основне слово є прикметником, або ж має форму дієприкметника), наприклад: *bestrosi, Herowoman*.

За кількістю морфем проаналізовані жіночі нікнейми представлені:

- Одноморфемними, що складаються лише з одного повнозначного слова, наприклад: *gula19, Mikko11, mira* і т.д.

- Багатоморфемними, які у свою чергу поділяються на деривації, складені слова, редуплікації, складні слова, аббревіатури, скорочення, тощо наприклад: *saumhuhn, Traumfrau, Xterna; Überdenkerin; hausfeen, kenterziege, leser66in* [1].

Найбільшою виявилася група багатоморфемних складених слів, серед яких найчисленнішими є складні слова, а найменшу частину становлять скорочення і деривації. Серед віртуальних імен, виражених словами-гібридами, аббревіатурами, редуплікаціями, трапляються такі, які не дають можливість визначити стать особи.

У підсумку зазначимо, що користувачі обох статей вдаються до пошуку нікнеймів для позначення своєї особистості в інтернет-комунікації. Жіночі нікнейми є різноманітними за своєю формою та змістом. Користувачі-жінки частіше ідентифікують себе за допомогою власних назв, а саме імені або його поєднання з прізвищем. Це суттєво відрізняє їх від користувачів-чоловіків, які для створення імені здебільшого використовують номінації за характерними ознаками носія. Неможливість віднести деякі одиниці до певної категорії, орієнтуючись на вже існуючі класифікації, свідчить про те, що проблема класифікації нікнеймів залишається наразі актуальною. Інтерес до цієї проблеми викликаний також збільшенням кількості сайтів та форумів в інтернеті, що спричиняє появу нових користувачів, а разом із цим і нових віртуальних імен.

## Список використаних джерел та літератури

1. Peter S. Nicknamen international [Електронний ресурс] / S. Peter, S. Torsten. – PETERLANG, 2018. – Режим доступу: [https://www.mediensprache.net/archiv/smi/9783631748091\\_Einleitung.pdf](https://www.mediensprache.net/archiv/smi/9783631748091_Einleitung.pdf).
2. Балкунова А. С. Роль сетевого имени (никнейма) во взаимодействии субъектов виртуальной коммуникации : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.19 "Теория языка" / Балкунова А. С. – М., 2012. – 26 с.
3. Горошко Е. И. Гендер и блоггика Интернета (психолингвистический анализ) [Електронний ресурс] / Е. И. Горошко // Негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования. Московский институт лингвистики. – 2007. – Режим доступу: <http://www.kpi.kharkov.ua/archive/Articles/Goroshko/05-2007.pdf>.
4. Дмитриев В. Г. Скрывшие свое имя / В. Г. Дмитриев. – М. : Наука, 1977. – 312 с.
5. Попова А. В. Нікнейм як основний засіб самопрезентації віртуальної особистості в інтернет-комунікації: семантична природа та класифікація / А. В. Попова // Типологія мовних значень у діяхронічному та зіставному аспектах. – 2017. – №33. – С. 49–58.
6. Собков Ю. Псевдоніми як специфічні самоназви в антропонімній системі / Ю. Собков. // Науковий вісник Чернівецького університету. Германська філологія. – 2015. – №740. – С. 203–206.

**В. О. Дуплійчук**

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник*

*к.ф.н., доц. Соловійова Л. Ф*

## КОМПОЗИЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНОГО ІНТЕРВ'Ю З ЗІРКАМИ ШОУ-БІЗНЕСУ

Вивчення інтерв'ю як особливого виду діалогу та визначення його місця в системі мовних жанрів посідає вагоме значення для розвитку сучасного медіадискурсу.

В узагальненому вигляді інтерв'ю можна визначити як спілкування представника мас-медіа з ким-небудь, хто становить суспільний інтерес з найбільш актуальних питань. При проведенні інтерв'ю важливими є створення адекватної культури взаємин між інтерв'юером та зіркою, розвиток здібностей до подальшої творчості, активної комунікації, критичного мислення, навичок інтерпретації, аналізу та об'єктивного оцінювання медіатекстів. Саме в процесі інтерв'ю відбувається передача інформації від комунікатора до реципієнта. Завдяки вищезазначеним факторам в суспільстві формуються певні погляди, настрої та ставлення до отриманої інформації. До того ж, не менш важливою є і сама структура інтерв'ю, так як вдала композиція забезпечує логічну постановку запитань та влучні відповіді, а також викликає зацікавленість читачів від самого початку до кінця. Вищеперераховані фактори і визначають **актуальність** даного дослідження.

**Метою** дослідження є виявлення композиції інтерв'ю як одного з найефективніших засобів побудови інформаційно-аналітичних текстів масової інформації.

**Предметом** дослідження є композиція англomовного «зіркового» інтерв'ю.

**Об'єктом** дослідження є тексти інтерв'ю з зірками шоу-бізнесу.

Основні питання теорії інтерв'ю як жанру і практики інтерв'ю як методу досліджували у своїх працях такі вітчизняні і зарубіжні автори, як В. В. Сиченков, котрий вперше запропонував класифікацію інтерв'ю [11], М. М. Бахтін, котрий присвятив свої дослідження діалогічним та монологічним мовним жанрам [2: 270], Є. І. Голанова [5] та інші. Питання композиції інтерв'ю також становить предмет дослідження багатьох українських та зарубіжних вчених-лінгвістів. Вчений О. С. Синеккоп присвячує свої дослідження розгляду лінгвістичних особливостей англomовного інтерв'ю [10]. В. В. Ворошилов визначає «зіркове» інтерв'ю як цілісний акт комунікації, що передбачає діалогічне спілкування журналіста з співрозмовником, в якості якого виступає людина, яка виявила себе в якій-небудь сфері суспільного життя і привертає інтерес широкої публіки. Даний тип інтерв'ю містить великий обсяг особистісної інформації та є менш інформативним з точки зору його суспільно політичної значущості [3: 260].

У «зіркового» інтерв'ю предметом як правило є особистість співрозмовника. В основному воно служить в якості підтримки іміджу, але тут можлива демонстрація і справжнього обличчя респондента [5: 56–60].

Головне завдання кореспондента розкрити людські, моральні і духовні якості співрозмовника, до якого з тієї чи іншої причини проявляють величезний інтерес читачів [13: 82].

«Зіркове» інтерв'ю характеризується загальними стильовими особливостями жанру інтерв'ю. Навіть при такому великому розмаїтті видів інтерв'ю, його структура залишається незмінною: зачин – основна частина – кінцівка [13: 78]. Проте «зіркове» інтерв'ю виділяється слабкою організованістю, нетиповою структурою при порівняльній стандартності тем.

Проблема композиції є однією з найважливіших в типологічному дослідженні тексту. В якості структурних одиниць тексту нами розглядаються діалогічні єдності (ДЄ) – взаємопов'язані пари реплік діалогічного мовлення, з яких друга залежить від першої, породжена нею і в своїй мовній формі відображає цю залежність.

Розглянемо структурні особливості 1) заголовка тексту «зіркового» інтерв'ю, 2) його зачину, 3) основної частини, 4) кінцівки – в аспекті комунікативної єдності всього тексту на матеріалі двох типів інтерв'ю: інформаційного та портретного.

У публіцистичному стилі, і в тексті інтерв'ю зокрема, одними з основних функцій заголовка є: інформативна, оцінна, рекламна. У відповідності зі структурою заголовка можна виділити розгорнуті і короткі заголовки (складаються з одного слова або словосполучення). Короткі заголовки є малоінформативними, не є гарантією зняття полісемії. З цієї причини короткі

заголовки не типові для інтерв'ю, де журналіст прагне привернути увагу читачів до тексту.

Розгорнуті заголовки можуть представляти собою наступні синтаксичні конструкції:

1. Повні розповідні і питальні речення, наприклад: "Small screen, big sound" [18];
2. Еліптичні речення, наприклад: "Farewells to the Famous" [14];
3. Називні речення, наприклад: "John Josephson"; "Markle's racial awakening" [19].

У міру розгортання тексту інтерв'ю заголовки неодноразово обігруються в тексті. Залежно від характеру співвіднесеності заголовка з корпусом тексту виділяються наступні типи заголовків: заголовок-резюме, заголовок-світлова пляма і заголовок-цитата.

Наприклад, в кожній ДЄ в репліках журналіста заголовки "Growing Pains" обігруються в такий спосіб:

- *"Why did you want to make a documentary about this particular teenager group of girls?"*

- *"The girls' hair changes constantly throughout the film. This is very striking, visually and symbolically, but did it pose a challenge for you in terms of continuity?"*

Як видно, кожна ДЄ є своєрідною підтемою до загального заголовку, проявляючи з ним смисловий і лексичний зв'язок.

Заголовок-світлова пляма зазвичай відображає найяскравішу думку тексту і повторюється зазвичай тільки в одній ДЄ, наприклад:

*"Still putting up the most numbers".*

Q: *"Where do you see Cash Money in the next five to 10 years?"*;

A: *"Still putting up the most numbers, just steady peaking. Continuously growing, breaking new acts, beaing ahead of the game. Is not nothing going to change, it's only going to get better."* [18].

В даному прикладі заголовки тексту містять точний семантичний повтор частини репліки інтерв'юованого. Для журналіста ця частина відповіді з'явилася найбільш важливою, що дозволило йому виділити дану думку. Як правило, цей вид заголовка обігрується в початкових або серединних ДЄ.

Тема-цитата, містить дослівне відтворення висловлювання або частини висловлювання інтерв'юованого. Наведемо приклад заголовка даного виду на основі "Falling into the moment" [15]. Цитата з заголовка є частиною відповіді респондента, наведеного в основній частині тексту:

*"... When you do a good performance, you can be proud of allowing yourself to fall into a moment, but it's not yours to own "*

В даному заголовку фрагментарна цитата використовується журналістом не тільки для того, щоб підвищити достовірність інформації, що подається, але і для її оцінки.

Таким чином, заголовок в тексті інтерв'ю несе велике функціональне навантаження: сприяючи інтеграції тексту, він передбачає його зміст і реалізує такі текстові категорії, як інформативність, модальність, перспекція.

Зачин є перехідним етапом від заголовка до основної частини тексту інтерв'ю, і саме в ньому відбувається первинне розшифрування інформації, укладеної в заголовку. Виділяються такі типи зачинів в тексті інтерв'ю в залежності від функції, яку вони виконують в тексті:

- 1) проспективно і ретроспективно спрямовані зачини;
- 2) оцінні і безоціночні зачини.

Звернемося до оціночного зачину з портретного інтерв'ю під заголовком *"Rook Who's talking?"* з зіркою американського кіно Різ Ахметом [17]:

*Rizwan "Riz" Ahmed has forged a career in independent film such as The Road to Guantanamo (2006), Four Lions (2010), and III Manors (2012), before earning wider recognition for his performance in 2014's Nightcrawler. But it is his role in Rogue One: A Star Wars Story that has won the plaudits of Star Wars fans around the world.*

Мета даного зачину – представити загальну характеристику особистості інтерв'юйованого, добре відомого публіці. Оцінювальний характер зачину виражений на лексико-семантичному рівні іменниками *wider recognition*, *plaudits*; дієсловом *won*, що містять позитивну оцінку; конструкціями *"fans around the world"*, *"has forged a career"*.

Таким чином, зачин грає важливу роль в процесі інтеграції всього тексту інтерв'ю і є важливою ланкою в розвитку основного тематичного плану тексту.

В основній частині інтерв'ю сконцентрована найбільша частина текстової інформації. Саме основна частина розвиває і конкретизує інформацію, намічену заголовком і зачином.

Основна частина тексту інтерв'ю представлена сукупністю ДЄ, які, як зазначалося вище, є структурними одиницями тексту. Виділяється два види зв'язку між ДЄ в основній частині тексту - ланцюговий зв'язок і променевий зв'язок.

При ланцюговому з'єднанні ДЄ репліка журналіста в новій ДЄ впливає з попередньої репліки інтерв'юйованого, продовжуючи тему першої ДЄ. При променевому вигляді з'єднання кожної ДЄ співвідноситься тематично і структурно з заголовком всього тексту і вносить по відношенню до нього додаткову інформацію. Розглянемо приклад ланцюгового з'єднання ДЄ з інтерв'ю *"Falling Into The Moment"* з американською акторкою Крістін Стюарт:

*MG: "You're alone in front of the camera in a lot of the scenes in Personal Shopper. Was making this film especially demanding?"*

*KS: "I did not give myself a chance to relax. I worked six days a week, and 16-hour days, and on the seventh day I worked for Chanel. But the relentlessness of the shoot is felt, I think, and helps the movie, because like Maureen I felt like I could not get away from dealing with having body and a mind. Both were tired. I'm not a character actor. I do not want to hide behind characters, I want to find myself within them. And Maureen was particularly exhausting. She only momentarily allows herself to be distracted by pleasure. That's why those moments in the film feel so good."*

*JM: "Maureen is in a very dark state of mind, is not she?"*



*KS: "Yeah, and I know that feeling - having physical manifestations of anxiety based on really lofty questions that you're never going to have answers to. But if that's the case, how the hell do you get out of that though process? I think the way you do is not by meaninglessly distracting yourself, but by finding a peace in not knowing" [15].*

В даному уривку тексту, представленому трьома ДЄ, зв'язок між ними має ланцюговий характер.

При променевому з'єднанні в інтерв'ю кожна ДЄ тематично і семантично співвідноситься з заголовком тексту. Наприклад в інтерв'ю з композитором Кевіном Кінером можна виділити п'ять підтем даного інтерв'ю, які відповідають його п'яти ДЄ.

1. *"Is working with Dave very different from working with George?"*
2. *"A creative reboot of John Williams."*
3. *"Thrown's theme and how did the author come up with that."*
4. *"Using some instruments in" Trials of the Darksaber."*
5. *"The best part of writing for Rebels."* [16].

На прикладі даних підтем можна побачити, що кожна з них безпосередньо підпорядкована заголовку.

Аналіз матеріалу не дозволив виділити інтерв'ю тільки з ланцюговим або тільки з променевим з'єднанням ДЄ. Тексти інтерв'ю характеризуються взаємодією ланцюгового і променевого з'єднань. Система зв'язку між структурними одиницями інтерв'ю – діалогічними єдностями, забезпечує єдність основної частини тексту і таким чином забезпечує його сприйняття як єдиного цілого.

Характерною особливістю тексту «зіркового» інтерв'ю є відсутність в ньому формально вираженої кінцівки в традиційному її розумінні як заключної частини тексту, що підсумовує основну інформацію і резюмує аналіз.

Відсутність експліцитно вираженої формальної кінцівки в тексті можна пояснити прагматичною настановою журналіста - дати в «зірковому» інтерв'ю максимальну кількість інформації для читача, що ні передбачає її підсумовування, ні аналізу і оцінки в кінці тексту.

Таким чином, текст «зіркового» інтерв'ю є цілеспрямованим і призначений для реалізації комунікативних цілей інтерв'юваного, володіє інформативною, функціональною та комунікативною характеристиками. У ролі структурно-семантичних одиниць виступають висловлювання і міжфразові єдності. Щодо композиції і структури, текст «зоряного» інтерв'ю не має точних та сталих критеріїв організації, проте найчастіше підпорядковується моделі: заголовок - зачин – основна частина – кінцівка. Порядок чергування питань, відповідей і коментарів в інтерв'ю є вільним.

Дослідження композиції англomовного інтерв'ю має безліч перспектив, адже воно складає базу для подальшого дослідження жанру інтерв'ю як об'єкту медіалінгвістики та його місця в системі жанрів. До того ж, інтерв'ю слугує способом передачі соціокультурних реалій та сприяє кращому розумінню

мовленнєвих мотивів зірок шоу-бізнесу у процесі інтерв'ю та особливостей їх передачі слухачам.

### **Список використаних джерел та літератури**

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М., 1969. – 281.
2. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – С. 250-296.
3. Ворошилов В.В. Журналистика / В.В. Ворошилов. – М, 2000. - 360 с.
4. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. Опыт систематизации выразительных средств / И.Р. Гальперин. – М, 2012. – 462 с.
5. Голанова Е. И. Устный публичный диалог: жанр інтерв'ю / Е. И. Голанова // Русский язык конца XX столетия. – М., 2000. – С. 52-98.
6. Дубских А.И. Выражение оценки в личностном интервью / А.И. Дубских. - Проблемы истории, филологии и культуры. Магнитогорск: МаГУ, 2006. Вып. XVIII. С. 82–87.
7. Макаров М.Л. Основы теории дискурса: учебное пособие / М.Л. Макаров. – М., 2003. – 354 с.
8. Междунар. науч. конф., Челябинск, 23–24 апр. 2012 г. / [Электронный ресурс] International scientific conference | www.naukaip.ru.
9. Сиротинина О.Б. Тексты, текстоиды, дискурсы в зоне разговорной речи / О.Б.Сиротинина Екатеринбург, 1994. – 409 с.
10. Синекон О.С. Лінгвістичні особливості англомовного інтерв'ю / О.С. Синекон. - Київ: Національний технічний університет України "КПІ". – 2015. – 35 с.
11. Сыченков В.В. Интервью-портрет как тип коммуникации / В.В. Сыченков. – Казань, 2007. – 19 с.
12. Тертычный А.М. Жанры периодической печати / А.М. Тертычный. – М., 2000. – С.156;
13. Шостак М.И. Журналист и его произведение. / М.И. Шостак. - М.: Гендальф, 1998. – 96 с.
14. Newsweek, January 26, 2017 “Farewells to the famous”
15. Star Wars, May, 2017 “Falling into the moment”
16. Star Wars, May, 2017 “Kevin Kiner”
17. Star Wars, May, 2017 “Rook Who’s Talking”
18. Star Wars, May, 2017 “Small screen, big sound”
19. The Week, April 14, 2017 “Markle’s racial awakening”

*Д. М. Залізко*

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник :*

*к. пед. н, проф. І. В. Самойлюкевич*

### **ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМУ ДРАМАТИЗАЦІЇ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Згідно з Державною національною програмою «Освіта. Україна XXI сторіччя» одним із ключових напрямів реформування освіти є необхідність «досягнення якісно нового рівня у вивченні іноземних мов». Оволодіння англійською мовою визначене як один з пріоритетних напрямів навчання у початковій школі. Предметом її вивчення є не тільки власне мова, але й мовленнєва діяльність, мовленнєва взаємодія, культура народу виучуваної мови. Це дає можливість долати в учнів національний культуроцентризм,

сприяє підвищенню рівня їхньої гуманітарної освіти, а також створює умови для їх саморозвитку. Тому цілком логічно виникає необхідність розробки ефективних прийомів формування лінгвосоціокультурної (ЛСКК) компетентності молодшого школяра на уроках іноземної мови.

На думку психологів, навчальний матеріал легше засвоюється й найдовше зберігається в пам'яті в тому випадку, коли учень не пасивно сприймає те, що розповідає учитель, а активно діє під час вивчення матеріалу. Одним із ефективних прийомів, зорієнтованих на дію, вважається драматизація [7: 6].

Використання драми має ряд переваг для формування ЛСКК : мотивує до вивчення матеріалу, заохочує дитину вступати в діалог, навіть якщо обмежений словниковий запас, школяр може використовувати невербальні засоби комунікації. За допомогою правильно організованого процесу впровадження ігор-драматизацій на уроках англійської мови, ми даємо можливість дітям включатися у взаємодію використовуючи мову, рухи тіла, жести, емоції.

**Метою статті** є дослідження драматизації як засобу розвитку лінгвосоціокультурної компетентності в учнів початкової школи.

Для досягнення поставленої мети нами були визначені наступні завдання:

1. Вивчити дидактичний потенціал прийомів драматизації стосовно формування ЛСКК;
2. Визначити специфіку формування ЛСКК в початковій школі.

Для вивчення дидактичного потенціалу прийомів драматизації необхідно розглянути сутність поняття драматизація. Драматизація як методичний прийом для навчання мови вперше був застосований у Великій Британії. Його родоначальниками стали Пітер Слейд (1954) і Брайан Вей (1967), які вважали, що традиційні шкільні вправи «руйнують безпосередність і творчість дітей» [2: 48]. У методичній літературі пропонуються наступні терміни для позначення терміна «драматизація»: постановка, інсценування, навчальний / дидактичний театр, театралізація, драматизація. Під драматизацією під час навчання іноземної мови методисти розуміють «креативне використання писемного та усного мовлення на основі художнього літературного твору» [3: 176].

У сучасних педагогічних дослідженнях драматизація розглядається як самостійна технологія для засвоєння тем (В. А. Караковський), як структурний елемент іншої технології (Н. Ф. Коряковцева, Є. С. Полат), як педагогічно організована гра (Н. П. Анікеєва, А. Б. Воловик), як засіб і технологія виховання (С. Р. Фейгінов, Н. Є. Щуркова), як технологія позакласної роботи з іноземної мови (А. М. Утехіна), як педагогічний засіб формування комунікативної культури майбутніх учителів (З. А. Побежимова), як форма представлення творчого проекту (Є. С. Полат) [1: 21].

Особливості навчання іншомовного говоріння через застосування драматизації розглядали зарубіжні вчені (Г. Болтон, Р. Віа, С. Голден, С. Філіпс), які вважають драматизацію перспективним засобом для вдосконалення процесу оволодіння цим видом мовленнєвої діяльності [7: 8].

Саме драматизація та інсценування дають можливість вчителю виконати вимогу міжкультурного спілкування іноземною мовою, допомагають зробити

комунікативно-значимими фрази, побудовані за простими структурними моделям, додають емоційної привабливості процесу повторення мовних моделей і стандартних діалогів у нових соціокультурно забарвлених ситуаціях. Будучи педагогічно спрямованою діяльністю, драматизація націлена на ефективне засвоєння матеріалу, сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку уяви, пам'яті, уваги, розширює кругозір і підтримує інтерес до предмету вивчення [2: 50].

Огляд спеціальної літератури дозволив нам виокремити п'ять найпоширеніших видів драматизації: драматичні ігри, рольові ігри, імпровізації, ділові ігри, театральні проекти [7: 11]. *Драматична гра* базується на дії, розвиває уяву, сприяє засвоєнню нових мовних структур і дозволяє виявляти емоції лінгвістичними та паралінгвістичними засобами. Драматичні ігри, як правило, є короткими, можуть проводитися на будь-якому етапі заняття.

*Рольова гра* допомагає школярам початкової школи уявити себе і діяти у зовсім нових обставинах, а також відчувати і зрозуміти поведінку, думки та емоції іншої людини, яку вони гратимуть. Рольові ігри-драматизації мають важливу особливість: передбачають наявність персонажів, які наділені особистісними характеристиками (стать, вік, соціальний і сімейний статус), певної їх кількості і проблемної / конфліктної ситуації, у якій діють учасники гри.

*Імпровізація* (від лат. *improvisus* – непередбачуваний, неочікуваний) є різновидом гри, яка виконується без планування та підготовки. Метою імпровізації є повна спонтанність, яка забезпечує продуктивність говоріння. Діти знайомляться із ситуаціями та ролями, підготовленими вчителем, тільки перед початком роботи. Застосування цієї форми драматизації для формування ЛСКК дозволяє формувати впевненість дитини у собі, долати комунікативний бар'єр у спілкуванні з носіями мови.

*Ділова гра* є окремим видом драматизації, в основі якого лежить соціокультурна подія. Ділова гра передбачає розподіл ролей, обов'язків між їх учасниками, пошук або надання автентичної інформації для вирішення соціально важливої проблеми.

*Театральний проект* охоплює процес підготовки до постановки та відтворення на сцені у присутності глядачів літературної або створеної самими учнями вистави. Метою такого проекту є і процес підготовки, і результат, тобто сама вистава.

Прийоми драматизації дають можливість учневі показати як доцільно застосувати мовні та мовленнєві одиниці у ситуаціях, в яких їх використовують носії мови.

Стисло розглянувши дидактичний потенціал прийомів драматизації для формування ЛСКК, перейдемо до огляду компонентів ЛСКК та визначення специфіки їх формування у початковій школі.

Лінгвосоціокультурна компетентність (ЛСКК) як складний і багатокомпонентний феномен, містить у собі такі компоненти

(субкомпетентності): соціолінгвістична компетентність, соціокультурна компетентність та соціальна компетентність. Кожний з цих компонентів розглядають як сукупність певних знань, умінь та навичок, а також здатності й готовності до повноцінної участі в процесі міжкультурної комунікації.

Соціолінгвістичний компонент ЛСКК визначається як здатність особистості використовувати, обирати та розуміти мовленнєві та мовні засоби іншомовного спілкування з національно-культурною специфікою, відповідно до контексту, ситуації та стилю спілкування [4: 425]. Оскільки у молодших школярів недостатньо розвинене абстрактне мислення та абстрактна пам'ять, драматизація сприятиме кращому запам'ятовуванню образів за схемою: ситуація-образ-багаторазовість повторення.

Соціокультурна компетентність включає в себе здатність особистості отримувати культурологічні, (лінгво-) країнознавчі, соціокультурні й міжкультурні знання і користуватися цими знаннями для здійснення успішної міжкультурної взаємодії [4: 429].

Учнівський успіх в процесі оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю безпосередньо залежить від їхньої мотивації до навчання. Мотивація, пов'язана із перспективою використання іноземної мови в майбутньому на практиці. Мотивація, що обумовлена діяльністю учнів на уроці, в результаті якої вони переконуються, що вміють і можуть спілкуватися іноземною мовою. Така мотивація є особливо значущою, якщо учні виконують різноманітні комунікативні вправи. Якщо учень буде здатен на кожному уроці розпочинати та підтримувати бесіду, розуміти та використовувати іншомовні висловлювання, то це створює в нього загальну перспективу оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування. Вчителю завжди необхідно створювати таку атмосферу на уроці, щоб навчальна діяльність для учнів була цікавою, щоб процес оволодіння іноземною мовою для дитини повставав як радість пізнання, долавання труднощів.

Третім компонентом, який входить до складу ЛСКК, є соціальна компетентність, яку визначають як здатність особистості взаємодіяти з представниками інших лінгвокультур у певних життєвих ситуаціях, а саме: орієнтуватися в таких ситуаціях, керувати ними, вирішувати непорозуміння, які можуть виникнути. До знань і вмінь цієї компетентності звичайно відносять: знання культурно-специфічних правил і норм спілкування та вміння користуватися ними; знання ритуалів і стандартизованих моделей поведінки й вміння користуватися ними [4: 430].

Навчальна діяльність має яскраво виражену суспільну значущість та створює нову позицію дитини стосовно однолітків та дорослих, перебудовує взаємини між ними, корегує дитячу самооцінку. Навчальна діяльність за своїм змістом є явищем суспільним (у ній відбувається засвоєння усіх наукових та культурних надбань), суспільною за своїм сенсом (вона є суспільно оцінюючою та суспільно значущою), суспільною за виконанням (виконується до суспільно вироблених норм), вона є провідною у молодших школярів. Соціальна роль дитини в школі змінюється, з'являються нові обов'язки, що позначається на

стосунках з однолітками. Школяр мало вступає в контакт і певний час відчуває себе чужим, тому вчителю важливо це враховувати та пропонувати дітям вправи та взаємодію задля легшої адаптації та згуртування колективу [6: 94].

Вивчивши дидактичний потенціал прийомів драматизації стосовно формування ЛСКК та визначивши специфіку формування ЛСКК в початковій школі можемо зробити наступні висновки :

Драматизація, як педагогічно спрямована діяльність націлена на ефективне засвоєння міжкультурного матеріалу школярами, сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку їхньої уяви, пам'яті, уваги, розширює кругозір і підтримує інтерес до предмету вивчення. Подальші перспективи і можливості в розробці нашої теми ми бачимо в більш детальному розгляді «методу драматизації» стосовно до уроків іноземної мови за темами вивчення у молодших школярів.

### **Список використаних джерел та літератури**

1. Гапонова С. В. Огляд зарубіжних методів викладання іноземних мов ХХ століття / С. В. Гапонова // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 18–22.
2. Коньшева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. – СПб.: КАРО, 2006. – 247 с.
3. Ніколаєва С. Ю. Сучасні підходи до викладання іноземних мов / С. Ю. Ніколаєва, О. М. Шерстюк // Іноземні мови. – 2001. – №1. – С. 50-58.
4. 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.
5. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова 2-12 класи. – К., 2001.
6. Савчин М.В. Вікова психологія / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. – К.: Академвидав, 2005. – 202 с.
7. Phillips, S. (2000) Drama with children. Oxford : Oxford University Press, 152 p.

***М. В. Зеленський***

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к. філол. наук, доц. Євченко В. В.*

### **ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ ВАРІАНТІВ ЛІТЕРАТУРНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

**Постановка проблеми.** Все більш актуальними стають дослідження національних та регіональних варіантів англійської мови, яка на сьогодні вважається однією з провідних мов світу. Такі дослідження дозволяють розкрити усю різноманітність лінгвістичних процесів, які відбуваються в рамках певної мови та відстежити шляхи їх розвитку або занепаду. Сьогодні об'ємно висвітленими у науковій літературі є лише два національні варіанти англійської мови: британська та американська англійська. Інші варіанти, такі як

австралійська та канадська англійська, досліджені набагато менше. Оскільки поширенню англійської мови сприяла агресивна колоніальна зовнішня політика Великої Британії, яка впродовж декількох століть завоювала статус колоніальної імперії, то у статті зосереджено увагу на історичному та соціокультурному контекстах формування національних варіантів літературної англійської мови.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблематику дивергенції та конвергенції досліджували такі науковці, як В. В. Євченко [15; 16; 17], Р. Я. Кріцберг [9], М. Ю. Нікітюк (дослідження діалектів англійської) [2], А. Д. Швейцер [4]. Зокрема, у статтях В. В. Євченко обґрунтовані розбіжності у лексиці в американському та британському варіантах англійської мови. У працях А. Д. Швейцера бачимо приклади дивергентних ланцюжків, які пояснюють утворення зв'язків через лексико-семантичне протиставлення.

**Мета статті:** проаналізувати історичні передумови загального поширення англійської мови та окреслити деякі особливості лінгвістичної розрізненості лексичного рівня у різних національних варіантах англійської літературної мови.

**Виклад основного матеріалу.** Станом на сьогодні англійська є найбільш вживаною мовою. Вона є мовою, якою читають та яку вчать найбільше у світі. Період великого британського колоніалізму зумовив неймовірно швидке поширення англійської мови у всі куточки світу, однак агресивну завоюницьку зовнішню політику прийнято вважати лише однією з причин появи різноманітних національних варіантів англійської мови. Існує 5 основних варіантів англійської мови, серед них: британська англійська (British English), американська англійська (American English), австралійська англійська (Australian English), новозеландська англійська (New Zealand English) та канадська англійська (Canadian English). Деякі лінгвісти, зокрема Дж. Болдрідж (J. Baldridge) [10], відносять до цих варіантів ще індійську англійську (Indian English). М. Ю. Нікітюк виокремлює ще уельську англійську (Welsh English) та шотландську англійську (Scottish English), статуси яких дотепер ще не визначені [2]. Кожен із вищеперерахованих варіантів має свої певні особливості, які можуть проявлятися на лексичному, фонетичному й меншою мірою на граматичному рівнях мови та вартій окремої уваги. Американський варіант літературної англійської, включаючи територіальні діалекти, походить від ранньої сучасної англійської (Early Modern English), що почала свою світову експансію з 1607 року, коли невелика група переселенців із британських островів оселилася в місті Джейстаун (США) [1: 209]. Варто зауважити, що при цьому відсоток запозичень лексики колонізованих територій був досить низьким. Як свідчать дані лексикологічного словника за редакцією А. Г. Ніколенко, на даний момент англійська має статус офіційної або другої мови в більш ніж в 41 країні, включаючи острівні держави-карлики [3: 317]. Безумовно, ареальні умови та способи життя мешканців колонізованих або завойованих Британською імперією територій впливають на збагачення

лексики літературного варіанту мови та на проникнення нової лексики в наявний прошарок лексем.

Нерідко можна спостерігати явища конвергенції та дивергенції. Звертаючись до великого словника з мовознавства за редакцією В. М. Ярцевої, знаходимо визначення поняття конвергенція (від лат. «convergo» – наближатись): це зближення або збіг двох чи більше лінгвістичних сутностей. Дивергенція (від лат. «divergo» – віддаляться, розходитися) , процес історичного розходження, тобто віддалення одне від одної двох та більше лінгвістичних сутностей [5].

Передусім зазначимо, що в дослідженні акцентовано увагу на характерних відмінностях трьох варіантів літературної англійської мови – американському, австралійському та канадському (звідси й далі в тексті буде вжито скорочення AmE, AuE, CanE).

Головні відмінності американського варіанту полягають, перш за все, у фонетиці, орфографії, лексиці та мовленнєвій поведінці мовця. Впорядкування мови до рівня літературного стандарту на території США відбувалося з початку XIX ст. Перша спроба систематизації американізмів була здійснена Дж. Пікерінгом (J. Pickering) у 1816 році. Тоді було опубліковано перший словник суто американської лексики, що називався «A Vocabulary, or collection of words and phrases which have been supposed to be peculiar to the United States of America». Цю працю продовжили Дж. С. Фармер (J. S. Farmer), який у 1889 році видав лексико-семантичний словник «Americanisms, old and new: a dictionary», та Н. Вебстер (N. Webster), який першим запропонував спростити орфографію деяких англійських слів. Американізми, згідно з даними словника Н. Вебстера, є найчисленнішою групою національних варіантів англійської літературної мови, їх налічується близько 14000 [1: 201, 209, 221; 13; 7; 8]. З точки зору А. Г. Ніколенка, американізми умовно поділені на дві групи: 1.) власне американізми (proper Americanisms); 2.) історичні (historical Americanisms) [3: 375]. Проаналізуємо типові приклади другої групи лексем: *sick*, *fall*, *to guess* у американському варіанті зберегли свої значення «хворий», «осінь» та «думати» досі, однак в англійському варіанті значення цих слів змінилися. *To guess* в англійському варіанті під впливом американського також набуло значення «думати». Для кращої ілюстрації першої групи слів, можна привести наступні приклади: *sun-fish*, *cat-fish*, *backwoods* стали скоріше лексикою, яка не має еквіваленту в інших мовах. [3: 375-376].

Найбільш суттєвим проявом дивергенції є значні зміни під час написання слів, інакше кажучи, – спеллінг. Лексичний склад британського та американського варіантів мови дуже відмінний одне від одного. Ці зміни ґрунтуються на принципі спрощення. Найкращим прикладом є невживання літери *u* у словах в американській англійській, що закінчуються на *-our*- без вказування можливого агента дії (*humor*, *ambassador*, etc.). Варта згадки відсутність подвоєння літери *l* при утворенні похідних форм у більшості випадків в AmE (*counsel*, *apparel*, *travel*, *cancel*, *model*) і вживання однієї літери *a* / *e* для передачі довгого звуку [æ], вираженого дифтонгом *ae* у словах грецького походження (*anemia* / *anaemia*, *anesthetic* / *anaesthetic*, *hemoglobin* / *haemoglobin*),



[1: 209-210]. До фонетичних дивергенцій можна віднести лабіалізацію звуку [h] у словах, що починаються на wh- (why, what, where, white, wheel).

Варто проаналізувати англійську мову та її особливості в Канаді. Очевидно, що економічна залежність від США впливає на мовлення всіх прошарків населення. Англійська мова тут співіснує з французькою та має статус другої офіційної, тому канадці не завжди дотримуються усталених норм [1: 215]. Уперше термін «канадська англійська» було вжито в 1857 році А. Констебл Гейкі (Rev. A. Constable Geikie) у зверненні до одного з канадських інститутів. Самобутність канадського варіанту англійської літературної мови знайшла своє відображення у двох словниках, що були впорядковані видавництвом Oxford University Press. У 1998, після 5-річного лексикографічного дослідження, з'являється The Oxford Canadian Dictionary, друге видання було надруковане у 2004 році [3: 394-395].

До фонетично-морфологічних дивергенцій належать тенденції до зміни «th» на «t / «d» у вимові слів. Значних граматичних дивергенцій у CanE не спостережено. Так само, як і у випадку з американським варіантом літературної англійської мови, є лексична дивергенція, й це засвідчує поява словника, де впорядковано специфічні для Канади власні лексеми.

Ще одним варіантом англійської літературної мови, який поки що не є часто досліджуваним лінгвістами, є австралійська англійська. Перші історичні згадки про виникнення австралійського варіанту датовані 1788 роком [6], коли до штату Новий Південний Уельс (New South Wales, NSW) Англія почала висилати злочинців, переважно з великих міст. Однак, аж до 1812 року не існувало жодної писемної пам'ятки австралійською англійською мовою, поки в'язень на ім'я Дж. Во (J. Wo) не уклав свій словник зниженої за стилем лексики (на той час вона ще не була арготизмами, але зараз її можна такою вважати, наприклад: chum – a fellow prisoner, a new chum – a new immigrant, etc.) [1: 217-218]. 1827 рік ознаменований публікацією книги П. Каннінхема «Два роки в Новому Південному Уельсі» (P. Cunningham «Two Years in New South Wales»), у якій автор зазначає, що уродженці Австралії говорили з виразним акцентом. Автор також вказує, що акцент сформувався під впливом кокні (Cockney) [3: 404].

Наступний етап формування словникового складу австралійського варіанту мови відбувався у час золотої лихоманки, у цей час AuE поповнився багатьма американізмами. Другий період збагачення австралійського варіанту американізмами хронологічно настав після Другої світової війни та з поширенням доступного телебачення й інших засобів масової інформації. У зв'язку з цим розповсюдився стереотип, що саме в цей час австралійський варіант почав послуговуватися американським спеллінгом. Цей стереотип не є доцільним, оскільки А. Г. Ніколенко наводить приклад памфлету «The So Called American Spelling» [3: 405; 14], опублікованого до 1900 року, в якому було зазначено, що в австралійському варіанті англійської мови немає етимологічної причини для збереження літери u в таких словах, як honor, labor

та інших. І таким чином, можна судити про першу ілюстрацію орфографічної дивергенції австралійського варіанту англійської мови.

Розглядаючи далі спеллінг, варто звернути увагу на словник Macquarie Dictionary [11; 12]. Завдяки цьому словнику та корпусам австралійського варіанту англійської мови можна визначити превалююче співвідношення вживаних форм написання слів (з суфіксами -ise (BrE), -ize(AmE)). Використання -ise є панівним зі співвідношенням 3:1 [3: 404-405].

Крім того, в австралійському варіанті спостерігається фонетична дивергенція звуків під впливом ірландської англійської (Hiberno-English). Такий вплив може бути поясненим тим, що четверта частина усіх в'язнів, хто потрапляв у Австралію, були ірландського походження. Також серед в'язнів були й мешканці Лондона, а це, у свою чергу, пояснює вплив кокні на австралійців. Окремо варто звернути увагу на те, що абсолютна більшість з них взагалі не знали англійську або розмовляли лише ірландською мовою. [6]. Аби проілюструвати це, можна звернути увагу на звук [h], який носії Broad Australian English вимовляють як hæit]. Прикладами фонетичної дивергенції можуть слугувати нестандартна форма множини 2-ої особи «youse» [ju:z] та заміна звуку [ai] присвійного займенника my на [i], me (Where's me hat?).

Звернувши увагу на варіанти австралійської англійської, варто пояснити, чим характерний кожен з них. Broad Australian English – послуговується довгими дифтонгами, використовує більше сленгу. General Australian English використовується більшістю мовців Австралії та може бути охарактеризований меншою протяжністю голосних звуків, ніж у Broad Australian English. Cultivated Australian English був мовою високопоставлених людей, але зараз ним розмовляють лише близько 10% населення [3: 404-407].

Однак стереотип про те, що австралійський варіант мови перейняв багато лексики з американського, є не зовсім правильним, оскільки в австралійському варіанті лексика багата на власні назви для позначення унікальної флори і фауни Австралії, так само як і для позначення назв страв (порівняйте: pork luncheon meat (BrE) – fritz (South Australia), stras (Victoria), devon (New South Wales), polony (Western Australia), windsor (Queensland)) [3: 408]. Наприклад, в жодному іншому літературному варіанті мови неможливо знайти такі слова, як Albany doctor («південно-східний бриз»), Darling shower («пилова буря»), sheila, lubra («молода жінка»). В австралійському варіанті англійської мови можлива персоніфікація назв тварин, тобто зараз dingo вживається у значенні «боягуз», а koala може набувати контексту «автомобіль дипломата» (за аналогією, що дипломати, так само як і коали, завжди перебувають під охороною держави). Зміни в лексичному складі мови можуть відбуватися навіть у фразеології. Порівняйте BrE «to have bees under one's bonnet» та AuE «to have kangaroos in one's top paddock». Саме тут спостерігається лексична дивергенція, яка пов'язана з особливостями життя в Австралії, де топонімічні, флористичні назви та назви видів тварин складають суттєву частку в загальній кількості австралізмів, яких налічується приблизно 10000 [1: 218-219; 3: 408].

**Висновки.** Варіанти англійської мови мають свої особливості, які виражаються у наявності різної лексики, фонетичних процесів, моделей мовленнєвої поведінки. Суттєві відмінності у лексиці та інших аспектах мови зумовлені соціальними умовами, місцем проживання та стилем життя носіїв мови. Інтенсивному обміну словниковим запасом та взаємопроникненню слів у інші варіанти мови сприяють кінематограф, ЗМІ, популярні соціальні мережі та Інтернет. Ключові етапи формування декількох варіантів англійської літературної мови, які проілюстровано в цій статті, були спричинені низкою культурно-історичних подій, що згодом знайшли своє відображення у явищах конвергенції та дивергенції. Перспектива подальших досліджень полягає у більш детальному вивченні особливостей явищ конвергенції та дивергенції у національних варіантах літературної англійської мови.

### Список використаних джерел та літератури

1. Мостовий М. І. Лексикологія англійської мови: [Підруч. для ін.-тів і фак. інозем. мов]. Харків: Основа, 1993. 256 с.
2. Нікітюк М. Ю. Британська англійська мова та її діалекти. Сучасні напрямки досліджень міжкультурної комунікації та методики викладання іноземних мов: збірник наукових праць / за заг. ред. В. В. Жуковської, І. І. Савчук, Л. Є. Блін. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2011. С. 309-314.
3. Ніколенко А. Г. Лексикологія англійської мови : теорія і практика. Вінниця: Нова книга, 2007. 528 с.
4. Швейцер А. Д. Литературный английский язык в США и Англии. Москва: «Вища школа», 1971. 200 с.
5. Ярцева В. Н. Большой энциклопедический словарь: 2-е издание. Москва: Большая Российская Энциклопедия, 2000. 688 с.
6. Australian English. Wikipedia. The Free Encyclopedia. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Australian\\_English](https://en.wikipedia.org/wiki/Australian_English) (accessed 16.11.2019).
7. How many words are there in American English? Quora. URL: <https://www.merriam-webster.com/help/faq-how-many-english-words> (accessed 16.11.2019).
8. How many words are there in average American's vocabulary? Quora. URL: <https://www.quora.com/How-many-words-are-in-the-average-American%E2%80%99s-vocabulary> (accessed 16.11.2019).
9. Kritsberg R. On some typology of regional language variation. *Вісник харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. 2011. Випуск 66. С. 190-195.
10. Linguistic and social characteristics of Indian English. Jason Baldrige. URL: <http://www.languageinindia.com/junjul2002/baldrigeindianenglish.html> (accessed 16.11.2019).
11. Macquarie Dictionary Online. URL: <https://www.macquariedictionary.com.au/> (accessed 16.11.2019).
12. Macquarie Dictionary. Wikipedia. The Free Encyclopedia. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Macquarie\\_Dictionary](https://en.wikipedia.org/wiki/Macquarie_Dictionary) (accessed 16.11.2019).
13. Merriam-Webster Online Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/help/faq-how-many-english-words> (accessed 16.11.2019).
14. Noah Webster and American Dictionary by David Mcklethwait (Google Books). URL: [https://books.google.com.ua/books?id=uIRCsrMwhroC&pg=PA223&lpg=PA223&dq=the+so+called+american+spelling+pamphlet&source=bl&ots=2C9wgOhuq9&sig=ACfU3U1Xm0UKjn06XNJEDSUSihfnqgDseA&hl=ru&sa=X&ved=2ahUKEwi916zS2\\_XlAhXv\\_CoKHewiCVgQ6AEwDnoECAcQAQ#v=onepage&q=the%20so%20called%20american%20spelling%20pamphlet&f=false](https://books.google.com.ua/books?id=uIRCsrMwhroC&pg=PA223&lpg=PA223&dq=the+so+called+american+spelling+pamphlet&source=bl&ots=2C9wgOhuq9&sig=ACfU3U1Xm0UKjn06XNJEDSUSihfnqgDseA&hl=ru&sa=X&ved=2ahUKEwi916zS2_XlAhXv_CoKHewiCVgQ6AEwDnoECAcQAQ#v=onepage&q=the%20so%20called%20american%20spelling%20pamphlet&f=false) (accessed 16.11.2019).
15. Yevchenko V. V. American English in its Historical and Sociolinguistic Contexts. *Вісник Житомирського Державного Університету імені Івана Франка*. Філологічні науки. 2017. Вип. 2 (86). С 23-28.
16. Yevchenko V. V. Correlation of North American English and British English Divergences in Lexis. *Вісник Житомирського Державного Університету імені Івана Франка*. Філологічні науки. 2018. Вип. 2 (88). С 10-15.
17. Yevchenko V. V. North American English and British English: Two Aspects of Development. *Вісник Житомирського Державного Університету імені Івана Франка*. Філологічні науки. 2018. Вип. 1 (87). С 31-36.

Є. Г. Калініченко

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

канд. філол. наук, доцент Соловйова Л. Ф.

## ФЕНОМЕН КОМІЧНОГО В СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ КІНОДИСКУРСІ

**Постановка проблеми.** Сучасний світ неможливо уявити без *Homo Communicans* – людини, що спілкується, *Homo Artifex* – людини, що творить, *Homo Ludens* – людини, що грає, *Homo Ridens* – людини, що сміється, – чотирьох антропоцентрів, на яких будується гумор і завдяки яким існує гумористична комунікація. Саме тому питання виявлення та розуміння комічного в сучасному англomовному дискурсі набувають сьогодні особливої актуальності.

У сучасних лінгвістичних розвідках значна увага приділяється дослідженню форм спілкування між людьми, що сприяє взаєморозумінню, зближенню, контакту. При цьому акцент робиться не тільки на "серйозних" формах комунікації, але й на "несерйозних". Одним із різновидів останніх є жарт, гумор, комедія, сатира що здатні регулювати діяльність членів соціуму.

Наше дослідження має **на меті** визначити особливості феномену комічного у сучасному англomовному кінодискурсі та виявити властиві йому лексико-стилістичні ознаки на матеріалі лексики англomовних художніх фільмів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Актуальність дослідження визначається тим, що визначення дискурсу, вивчення різних його типів, гумористичного дискурсу зокрема є предметом вивчення сучасних лінгвістичних студій [1, 2, 3, 4]. гумористичного дискурсу зокрема є в центрі уваги сучасних лінгвістичних розвідок Спираючись на роботи В. І. Карасика, В. О. Самохіної, О. В. Харченка, М. М. Юрковської в центрі уваги сучасних лінгвістичних розвідок яких є гумористичний дискурс, ми визначаємо гумористичний дискурс як комунікативне послання, що характеризується головним чином завдяки домінуючим інтенціям веселої гри, профанації та сміху доброзичливо-насмішкуватого та поблажливо- розважального плану; легкістю, влучністю та гостротою гумористичного слова, співвіднесеністю із реальними ситуаціями, непередбачуваністю сюжету, оптимізмом та образністю. На відміну від гумористичного тексту, який розглядається як статичний результат мовленнєвої діяльності, гумористичний дискурс включає динамічний процес, ситуацію (фрагмент об'єктивної реальності, на фоні якого відбувається вербальний акт комунікації) а також результат мовленнєвої діяльності [5: 199–200].

**Виклад основного матеріалу.** Відомо, що поняття комічного завжди окреслює межі протилежностей: потворність протиставляється прекрасному,

брехня – правді, неподобство – красоті і т. ін. Тож в природі сміху завжди взаємодіють два елементи першопочатку, в яких один з них позитивний, повертає увагу своїми позитивними сторонами, а інший – протилежний, який може обернутися кінцевим, зовсім негативним результатом. На практиці всі теорії дослідження комічного ставлять в центр не сам сміх і його властивості, а виокремлюють ті умови і стани, в яких це комічне виникає. Що стосується визначення гумору як явища, то тут спостерігається велика різноманітність різних точок зору. Гумор – це складний феномен, що є суттєвою частиною природи людини ... геніальний гумор завжди добрий і поблажливий [3: 1–5]; головна основа для почуття гумору – це дух гри [4: 5]; гумор є стільки ж розум, скільки і талант [5: 188].

Серед сучасних дослідників велику кількість прихильників має теорія неконгруентності / інконгруентності від В. А. Самохіної. Розглядаючи механізми гумору, В. А. Самохіна в рамках своєї теорії інконгруентності зазначає, що порушення норм в жарті веде до комічного ефекту. Норми можуть бути онтологічного, логічно зрозумілого, ментального, дискурсивного плану [2: 83–85].

З позицій сучасних наукових парадигм гумор, іронія і сатира є формами комічного, способами відображення явищ дійсності, які заслуговують критичних і гостро сатиричних оцінок.

Об'єктом дослідження є категорії гумору, іронії і сатири в художньому творі на рівні його дискурсна організації, мовної структури, прагматики.

Розглянемо ряд оригінальних комічних ситуацій із комедійних фільмів, де вдалий переклад зберіг гумор та передав комізм ситуації зрозуміло для глядача.

В одній із ситуацій фільму «Some Like It Hot» ( «У джазі тільки дівчата») [7] переодягнений в жіноче плаття чоловік відповідає на комплімент старого багатого гульвіси на ім'я Осгуд. Відповідаючи на непрямий комплімент Осгуда, герой діє в рамках сценарію «чоловік», хоча його зовнішній вигляд відповідає сценарію «жінка». Глядач обізнаний про те, що герой діє в рамках двох суперечливих сценаріїв, і ця інформаційна перевага дозволяє йому інтерпретувати ситуацію як комічну в кульмінаційний момент жарту:

OSGOOD: – *If there's one thing I admire, it's a girl with a shapely ankle.* – Найбільше я ціную в жінках ніжки.

JERRY – *Me too.* – Який збіг, я теж.

У наступному прикладі з фільму "When Harry Met Sally" («Коли Гаррі зустрів Саллі») [8] героїня на ім'я Саллі випадково зустрічає свого колишнього однокласника Гаррі. Гаррі – колишній друг Аманди, кращої шкільної подруги Саллі, чиє ім'я вона ледь пригадала за кілька хвилин до зустрічі з однокласником:

HARRY: – *You were a good friend of umm...* (Ви товаришували з ммм....)

SALLY: – *Amanda's. I can't believe you can't remember her name.* (з Амандою? Ви, напевне, не можете пригадати її ім'я?)

HARRY: – *What do you mean? I remember, Amanda right? Amanda Rice.* (Нічого подібного. Я пам'ятаю, Аманда Райс)

SALLY: – *Reese*. (Рис)

HARRY: – *Reese, right ! That's what I said !* (Вірно, Я так і сказав!)

Розглянемо комічний контекст з фільму "What Women Want" ( «Чого хочуть жінки») [9], головний герой якого знайшов здатність читати думки осіб протилежної статі. Щоб безболісно розлучитися з надокучливою йому подругою, він повідомляє їй, що він гей. Насправді цей хід підказала йому сама дівчина, вважаючи, що в такому випадку вона буде відчувати себе менш приниженою:

– *Okay. I...I'm gay*. (Я гей.)

– *How gay ?* (Наскільки?)

– *Oh, I'm as gay as it gets*. (Блакитніше не буває)

– *You're gonna make some guy very happy some day*. (Ти ще зустрінеш чоловіка своєї мрії)

– *Oh, from your lips...* (Скоріше б.)

Відмітні риси американської сміхової культури зумовлені історичним розвитком США. Особливо виділяється гумор фронтира, що став основою для розвитку таких жанрів, як нісенітниця, "неймовірні історії" (tall tales), трикстери (practical jokes), анекдоти (yarns). Невід'ємна риса американських жартів – перевертання повсякденного, неповажне ставлення до традицій, комізм алогічного. У британському та американському жартах відзначається тенденція до зменшення формальності і, як наслідок, поява обценної лексики, мета якої – мінімізувати дистанцію спілкування.Порушення норм у жарті і є нормою, тобто саме вони провокують інконгруентність, що разом із смішною ситуацією створює комічний ефект, а також додаткові конотації оцінності, емоційності, експресивності, стилістичного забарвлення. На *онтологічному*, або *референтному*, рівні комічне виникає з ефекту несподіваного зсуву, відсторонення звичної й обов'язково знайомої, але значущої для людини картини світобудови. Цей рівень асоціюється з неадекватним поданням фактів реальної дійсності, жарти створюються аномальними конструкціями, серед яких – спотворення об'єктивної дійсності, реального світу, його субстанцій. Це – світ абсурду, неправдоподібних припущень, вписаних у правильний загалом хід подій. Обов'язкова умова комічного – виникнення "подвійного світу", тобто на фоні нормального, очікуваного, стереотипного світу виникає інший, зі зміщеними орієнтирами.

Зразком використання ціннісних аномалій як джерела комічного є також «чорний гумор» у фільмі "Bernie" ( «Берні») [10] :

*Minutes before the cremation, the undertaker quietly sat down next to the grieving widow. "How old was your husband ?" he asked.*

*"He was ninety-eight", she answered softly. "Two years older than I am".*

*"Really ?" the undertaker said. "Hardly worth going home, wouldn't you say ?"* (Joke Soup).

Показне співчуття трунаря на початку жарту переходить в іронічне порівняння , жарт: асоціативний стереотип (пресупозиція), який виходить з інтродуктивної частини, вступає в різке протиріччя із змістом фінальної

частини. Нарочитий алогізм поведінки трунаря сигналізує про умовний, ігровий характер дій, які описуються. Комічний ефект тут виникає через зіткнення двох взаємно суперечливих «прототипічних світів цінностей».

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** На початку третього тисячоліття поширився процес номінації та кодифікації термінології англomовних клішованих стилістичних засобів, які частотно використовуються в американському дискурсі комічного. Інтенсивна кодифікація назв різновидів стилістичних фігур є чітко окресленим лінгвостилістичним явищем американського комунікативного простору, що набирає все більших обертів. Перспективами аналізу є подальше виявлення, класифікація та аналіз, суто американських лінгвостилістичних засобів створення комічного ефекту.

### **Список використаних джерел та літератури**

1. Карасик В. И. Язык социального статуса / В. И. Карасик. – М. : Гносиз, 2002. – 389 с.
2. Самохіна В. О. Проблема типології англomовних жартів / В. О. Самохіна // Лінгвокогнітивні аспекти малих текстів : [кол. монографія] / за ред. проф. С. О. Швачко. С Суми : Вид-во СумДУ, 2008. – С. 113–123.
3. Харченко О. В. Американський дискурс комічного (на матеріалі комедійних фільмів, художніх та публіцистичних творів XX й XXI сторіччя) [монографія] / О.В Харченко. – Київ : Сталь, 2010. – 355 с.
4. Юрковська М. М. Дискурс англomовної анімаційної комедії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.04 «Германські мови»/ М. М. Юрковська – Київ, 2011. – 23 с.
5. Wooten Party, R. N. Compassionate Laughter: Jest for Your Health / R.N. Wooten Party. – USA: Commune-A-Key Publishing Salt Lake city, 1996. – 204 p.
6. Delabastita, D. The Translator: Volume 2, Number 2: Wordplay and Translation: Essays on Punning and Translation/ D. Delabastita – Manchester: St. Jerome Publishing, 1996. – 240 p.
7. <https://www.dailymotion.com/video/x2bgvxf> "Some like it hot" (В джазі лише дівчата)
8. <https://www.youtube.com/watch?v=hlRwXVJM5Ts> "When Harry met Sally" (Коли Гаррі зустрів Саллі)
9. <https://www.directv.com/movies/What-Women-Want-MUZNdjIVNXV0YmEwQit5SmFTcUxuQT09> "What women want" (Чого хочуть жінки)
10. <https://tubitv.com/movies/480284/bernie> "Bernie" (Берні)

**Л. А. Калінчук**

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к. п. н., доц. Папіжук В. О.*

### **ПОЛІКУЛЬТУРНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ**

В умовах розвитку міжнародних зв'язків здійснюється культурний обмін на національному та міжнародному рівнях. Знання іноземних мов, країнознавства та менталітету іншого народу необхідні для успішної міжкультурної комунікації, а саме: взаємодії з представниками різних національностей. Багато науковців стверджують що «в полікультурному середовищі учень розвивається і формується як особистість, яка здатна до активної та ефективної

життєдіяльності в багатонаціональному середовищі, така особистість володіє розвиненим відчуттям розуміння і пошани до інших культур, умінням жити в мирі та злагоді з людьми різних національностей, рас та вірувань» [1: 64]. Зарубіжною педагогічною наукою вже накопичено великий досвід у розробці питань полікультурної освіти. Зокрема, в працях Г. Бейкера, Дж. Бенкса, К. Бенкета, П. Вебера, Ж. Гейя, Д. Голліка, Дж. Гудледа, О. Джуринського, В. Міттера, Т. Рюлькера, Е. Холлінса. Також розглядаються питання про запровадження полікультурної освіти, розроблення концепції й моделі такої освіти.

В 1981 році Джеймс Бенкс запропонував концепцію полікультурної освіти, яка набула популярності у всьому світі. Згідно з дослідженнями Бенкса, полікультурна освіта досягає поставленої мети лише за умови поваги до принципу різноманітності. Вчений зазначає, що всі учні повинні мати вільний доступ до достовірних історичних джерел, які сприяють створенню атмосфери, пронизаної духом плюралізму. Він акцентує увагу на тому, що етнічний плюралізм був присутній не тільки в процесі навчання, а також у позаурочному житті школярів.

В Україні полікультурна освіта та виховання молоді стало об'єктом уваги таких дослідників, як Е. Антипова, В. Бойченко, В. Болгарінова, Л. Волик, Л. Голік, О. Гуренко, Л. Горбунова, О. Ковальчук, О. Локшина, І. Лощенова, Л. Пуховська, А. Солодка, О. Сухомлинська та інших.

Вчені, такі як Л. Голік, Т. Клиненко, М. Красовицький та Т. Левченко розглядають полікультурну освіту у поєднанні з вихованням учнів: «Полікультурна освіта та виховання учнів загальноосвітньої школи це організація та зміст навчально-виховного процесу, життя і діяльності учнів, взаєностосунки, така організація забезпечує ознайомлення з культурою народів, які живуть в одній країні, створення умов для виникнення між ними почуття довіри та солідарності, вміння взаємодіяти» [2: 3] .

В. Болгарін, І. Лощенова вважають, що полікультурна освіта: « це така освіта, для якої основними поняттями є культура, яка розглядається як вселюдське явище; це засіб допомогти індивідуальності в подоланні шляху від засвоєння етнічної, національної культури до розуміння суспільних інтересів народів у їхньому прагненні до миру, злагоди, прогресу через культурний розвиток» [3: 8].

**Метою** нашої статті є обґрунтування важливості набуття полікультурної компетентності учнів старшої школи.

Освіта України у ХХІ столітті передбачає, що система освіти повинна забезпечити виховання людини демократичного світогляду та культури. Така людина має дотримуватися прав та свобод особистості, з повагою відноситися до традицій народів світу, їх культур. Поважати релігію, національне виховання, а також міжособистісні відносини. Це вимагає дотримання полікультурних підходів до організації навчального процесу.

У працях В. Бойченко, І. Васютенкова, Л. Голік поняття «полікультурна компетентність» розуміється як індивідуальна якість, яка передбачає



оволодіння людиною досягненнями національної та світової культури, розуміння інших людей та прояв поваги до них, уміння жити та співпрацювати з представниками інших культур та релігій.

О. Моляко, О. Першукова, А. Солодка розглядають полікультурну компетентність як сукупність соціокультурних знань про національну культуру, стереотипи, символи та етикет, навички та вміння вербального й невербального полікультурного спілкування. Р. Агадуллін пояснює термін полікультурна компетентність так : «це сукупність особистісних якостей (толерантність, гуманізм, емпатія), синтезованих знань, умінь і навичок позитивної міжетнічної комунікації» [5: 72].

Комунікативна компетентність – це здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з оточуючими людьми, певна сукупність знань, умінь та навичок, що забезпечують ефективне спілкування. Комунікативна компетентність передбачає вміння змінювати коло спілкування, розуміти те, що каже співбесідник й бути зрозумілим для партнера у процесі спілкування. Вона формується в умовах безпосередньої взаємодії, оскільки є результатом досвіду спілкування між людьми.

В наш час все більше уваги приділяється володінню іноземними мовами та міжкультурному спілкуванню, яке здійснюється в межах культури і є центром, а не периферією уваги, як це було за часів, коли мова розглядалася як система з формальними ознаками [4: 109]. Правильне використання мови в соціальному контексті вимагає від учня не тільки знання «що» сказати, а й уміння «як» і «коли» сказати. Науковці переконують, що володіння двома або кількома мовами збагачує людину не тільки додатковими знаннями інших культур, а й можливістю розуміти і толерантно ставитися до представників іншомовних країн.

Аналіз таких досліджень як, соціолінгвістичних, психологічних та методичних дає змогу дійти до висновку, що для взаєморозуміння у процесі міжкультурної комунікації важливими елементами є не тільки сформованість мовленнєвих навичок та вмінь, але й наявність фонових знань. Фонові знання, якими володіють члени певного етнічного кола та мовної спільноти, визначаються як культурно-країнознавчі та поділяються на знання історико-культурного, соціокультурного, етнокультурного, семіотичного фонів (В. П. Фурманова); знання літератури, мистецтва; географічні знання та знання про видатні особистості країни [6: 10]. Засвоєння такого роду знань разом із навичками вживати і розуміти лексичні одиниці культурно-країнознавчого характеру та вміннями використовувати культурно-країнознавчу інформацію в процесі спілкування в чотирьох видах мовленнєвої діяльності до якої входять: аудіювання, говоріння, читання та письмо, ці компоненти складають особливий вид компетентності.

Для навчання полікультурної компетентності необхідні навчальні матеріали, до яких відносяться низка загальних та спеціальних вимог. Серед загальних вимог до таких матеріалів ми можемо віднести: інформативність, врахування вікових особливостей та національної ментальності учнів, відповідність

навчальній програмі. Крім того, висувуються ще дві вимоги: культурна та країнознавча цінність навчальних матеріалів та загальновідомість включених до них реалій серед носіїв мови, яка вивчається. Культурно-країнознавча інформація, яку учні отримують з текстів-полілогів, доповнюється при читанні й аудіюванні пізнавально-інформаційних текстів культурно-країнознавчого характеру.

Таким чином, щоб досягти формування полікультурної компетентності, потрібно паралельно володіти знаннями про іншомовну культуру. Культурно-країнознавчі знання є важливим фактором взаєморозуміння під час міжкультурного спілкування. Іншими словами, необхідно засвоїти культурно-країнознавчу інформацію та сформувати навички та вміння використовувати певну інформацію в іншомовному спілкуванні в усіх видах мовленнєвої діяльності, що в сукупності складає полікультурну компетентність учнів.

Перспектива подальшого дослідження полягає в відборі та практичному застосуванні методів та іншомовних навчальних матеріалів, що формують полікультурну компетентність учнів.

### **Список використаних джерел та літератури**

1. Агадуллін Р. Р. Полікультурна освіта: методолого-теоретичний аспект / Р.Р. Агадуллін // Педагогіка і психологія. – 2004. – №3. – С.18–29.
2. Голік Л. О. Полікультурна освіта в Україні / Клиненко Т. В., Красовицький М. Ю., Левченко Г. І. – 2002 – № 29/35. – С. 3–4.
3. Гордеева А. Й. Формування в учнів старшої школи полікультурної комунікативної компетенції в читанні на матеріалі англомовних культурно-країнознавчих текстів. // 2. – 2007. – №2. – С. 8 – 11.
4. Зотова І. Н. Комунікативна компетентність як аспект соціалізації особистості студента в умовах інформатизації суспільства // Актуальні соціально - психологічні проблеми розвитку особистості в освітньому просторі ХХІ століття, Кисловодськ: 2006. – С.109.
5. Солодка А. К. Теорія та практика полікультурного виховання старшокласників / А. К. Солодка // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – К.–Житомир : вид-во ЖДУ, 2004. – Кн. 1. – С. 7 –75.
6. Фурманова В. П. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции с учетом индивидуальных навыков / Позднякова Н. Н. – 2016. – С.108–114.

***В. О. Канєвська***

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к.ф.н., доц. Закалюжний Л. В.*

### **РИСИ «ВИРОБНИЧОЇ ДРАМИ» У П'ЄСІ ЕЛЬФРІДЕ ЄЛІНЕК «ЩО СТАЛОСЯ ПІСЛЯ ТОГО, ЯК НОРА...»**

Драматурги давно почали відстоювати ідею різноманітності театральних форм і жанрів та змісту. Різні естетичні підходи надають картині сучасного театального життя яскравості. Свого часу Л. Андрєєв зазначив, що змістом «нової драми» стала душа світу і людей, а новий театр є і буде театром правди

[1], основне його завдання – оголення душі людини, викриття прихованих мотивів і відносин між людьми. Тому справедливим стає твердження, що всі експерименти сучасного театру покликані знову і знову відображати в гротескних і фантастичних формах новий зміст і внутрішню еволюцію людської особистості.

Еволюція драматургії – складний і неоднозначний процес, який характеризується наявністю безлічі жанрових і тематичних форм, серед яких можна виокремити «виробничу драму». Саме певні риси «виробничої драми» нам вдалося відшукати у досліджуваному творі Ельфріде Єлінек «Що сталося після того, як Нора покинула свого чоловіка, або Стовпи суспільств».

Аналізуючи сучасні драмознавчі студії, можна зробити висновок, що сплеск виробничої теми в драматургії останньої третини ХХ століття дозволив зачепити чимало соціально-моральних проблем, які давно назріли в суспільстві. Проблеми взаємовідносин народу і влади, людини і держави, проблема керівництва на підприємстві, а в зв'язку з цим пошуки нового типу керівника – все це знайшло відображення в творчості як вітчизняних, так і зарубіжних драматургів. Драма виконувала функції викриття соціального абсурду і пошуку рецепту виправлення життя, намагалася вирішити головний конфлікт – «різницю» між тим, як треба, і тим, як є насправді.

Таким чином, ми під «виробничою драмою» розуміємо публіцистичну гострокритичну драму, яка відображає конфлікт героїв, що виникає в соціально-ієрархічних відносинах начальник – підлеглий (а також відносинах між працівниками виробництва), демонструє залежне і вразливе становище людини на виробництві.

У Німеччині «виробнича драма» зародилася на тлі будівництва НДР і об'єктивно була пов'язана з процесами соціалістичних перетворень та подолання їх наслідків. Німецький театр після краху фашизму насилу шукає «гуманістичні елементи» [2: 571], які могли б стати основою для нової театральної творчості. До середини 50-х років ХХ століття в німецькій драматургії переважала антифашистська тема, п'єси допомагали зрозуміти історичний сенс корінних перетворень, що відбулися в Європі після Другої світової війни. Водночас у Німеччині заявив про себе епічний театр, де головним було показати дійсність у всій її суперечливій складності, спонукати глядача до активних роздумів над проблемами суспільства.

Німецькомовні драматурги все більше орієнтуються на людські конфлікти, що виникають безпосередньо в нових умовах життя. На сучасному матеріалі показані проблемні моделі суспільства, вирішення яких пов'язували з суспільно-політичними стратегіями, у п'єсах розробляється тема формування особистості працівника «вільної праці». Загальна вимога до сценічного зображення проблем і конфліктів сучасності призвела на початку 50-х років до створення п'єс, які поставили в центр уваги новий характер праці та виховання глядачів «в дусі революційної активності на виробництві» [3].

Однак сучасні проблеми підносили швидше в агітаційному плані, ніж з послідовним дотриманням особливостей сценічного мистецтва. У п'єсах 50-х –

60-х років мова йшла, в першу чергу, не про виробничі проблеми, а про демонстрацію позитивних прикладів, про виявлення об'єктивних причин і особистісних мотивів тих протиріч, які були характерні для суспільства в даний період часу.

З 1980-х років у «виробничій драмі» провідною стає ідея залежності людини від корпорації, людські відносини зійшли нанівець, поступилися місцем гонитві за вигодою за всяку ціну. Зовсім інший тип героя-бунтівника показує Ельфріде Єлінек у п'єсі «Що трапилося після того як Нора залишила чоловіка, або Стовпи суспільств» (1980). П'єса, що входить до збірки «Хвороба, або Сучасні жінки», є фантазією авторки на тему продовження історії «Лялькового дому» Генріка Ібсена. І водночас містить інтертекстуальні референції на іншу п'єсу норвезького драматурга – «Стовпи суспільства», яка має окремі ознаки «виробничої драми», що, імовірно, в першу чергу, й зацікавило Е. Єлінек.

У фіналі ібсенівської драми Нора, розчарувавшись у всьому, що її оточувало, не бажаючи більше залишатися «лялькою-дружиною», буквально кидає виклик суспільству: залишає родину і вирушає на пошуки істини. Тому у Е. Єлінек читач зустрічає героїню в пошуках свого власного призначення: «<...> я рятуюся із заплутаної душевної ситуації втечею в професію, <...> я прагну до особистої реалізації» [4]. Пішовши від Гельмера, Нора пробує себе в якості фабричної робітниці, де намагається підштовхнути до рішучих дій своїх товаришок по службі: «Одного разу чоловік простягнув мені руку, але я відштовхнула її» [4], «Ти повинна спробувати себе в різних сферах. Ти повинна зазирнути собі в душу і діяти згідно з тим, що там побачиш» [4].

Але героїня недовго змогла жити своїми ідеями про духовні цінності та самореалізацію і незабаром опинилася у звичному для себе середовищі – стала утриманкою великого ділка Вейганга. Нора виявляється річчю, яку передають з рук в руки, засобом для досягнення корисливих цілей вищестоящих осіб, «капіталом незвичайної краси». Пародіюючи ібсенівський претекст, поєднуючи можливості художніх прийомів епічного та постдраматичного театру, зіштовхуючи феміністичну й марксистську проблематику в межах драматичного твору, Е. Єлінек показує, що людські відносини в суспільстві знецінилися, поступилися місцем гонитві за вигодою за будь-яку ціну.

Перспективи дослідження пов'язані з розглядом п'єси Е. Єлінек в контексті драматичних творів німецькомовних драматургів початку ХХІ століття, які переосмислюють або пародіюють жанрову матрицю «виробничої драми», наслідуючи художні принципи австрійської письменниці. Серед них насамперед слід назвати І. Лаузунд («Безхребетність»), М. фон Майєнбурга («Бридкий»), Р. Шиммельпфенніга («Золотий дракон») і багатьох інших, творчість яких, за словами О. Цикунової, свідчить, що головною проблемою залишається знеособлення й тотальна несвобода людини у світі корпорацій, де панує цинізм, кар'єризм і жорстокість.

Таким чином, звернувшись до такої жанрової форми, як «виробнича драма», спародіювавши жанрове кліше, при цьому в оригінальний спосіб поєднавши в якості претекстів дві п'єси Г. Ібсена, Е. Єлінек водночас продемонструвала її

можливості для художнього осмислення соціально-економічних проблем сучасності.

### Список використаних джерел і літератури

1. Андреев, Л. Н. Театральные очерки. Письма о театре / Л. Н. Андреев [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://az.lib.ru/a/andreew\\_l\\_n/text\\_2020.shtml](http://az.lib.ru/a/andreew_l_n/text_2020.shtml)
2. Драматургия ГДР. М. Искусство, 1975. – С. 590.
3. История немецкой литературы. В 3-х т. Т. 3. Пер. с нем. Общ. ред. А. Дмитриева. М. Радуга, 1986. – С. 464
4. Елинек, Э. Что случилось после того как Нора оставила мужа, или Столпы общества / Э. Елинек [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://profilib.com/chtenie/140571/elfrida-elinek-htosluchilos-posle-togo-kak-nora-ostavila-muzha-ili-stolpy-obschestva.php>
5. Цыкунова, О. С. Производственная драма в немецкой драматургии XX – XXI веков / О. С. Цыкунова // Уральский филологический вестник, 2015, № 5. – С. 55–59. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/proizvodstvennaya-drama-v-nemetskoj-dramaturgii-xx-xxi-vekov/viewer>

***І. М. Карплюк***

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к. п. н., ст. в. Пушкар Т. М.*

### ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ НА ЗАСАДАХ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ

**Анотація.** На сучасному етапі основним завданням навчання іноземної мови є формування іншомовної комунікативної компетенції, яка розглядається як певний рівень розвитку мовної, мовленнєвої, соціокультурної, навчально-пізнавальної компетенцій, що дозволяють слухачу раціонально користуватися своїми знаннями. Мета навчання іноземним мовам - навчання вільному орієнтуванню в іншомовному середовищі і вмінню адекватно реагувати в різних ситуаціях, тобто навчання спілкуванню. Одна з основних завдань діяльнісного підходу – зацікавити учнів у вивченні іноземної мови за рахунок накопичення і розширення їх знань та досвіду. Студенти повинні бути готові використовувати мову для реальної комунікації поза занять, наприклад, під час відвідин країни мови, що вивчається, під час спілкування із другом по переписці. При цьому комунікативність не зводиться тільки до встановлення за допомогою мови соціальних контактів.

**Проблематика.** Процес оновлення в сфері вивчення іноземної мови в українських школах створює ситуацію, де педагогам надається можливість і право самостійно обирати нові технології, навчальні посібники, модель побудови роботи з навчання іноземної мови. В нових умовах саме вчитель повинен вибрати з безлічі методичних систем саме ту, яка відповідає більшою

мірою педагогічним сучасним реаліям, конкретним умовам вивчення іноземної мови, а також вимог до випускника основної школи. Розуміння вчителем процесів, які лежать в основі розвитку і функціонування сучасної системи вивчення іноземної мови, сприяє вибору найбільш ефективних шляхів до досягнення результату через навчальну діяльність. В умовах розвитку іншомовного спілкування сьогодні, коли іноземна мова виступає засобом отримання інформації, пізнання, спілкування, є необхідність оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності: письмом, читанням, розумінням на слух іноземної мови та говорінням.

Мета роботи полягає в розгляді можливостей застосування діяльнісного підходу в розвитку навичок діалогічного мовлення в учнів старшої школи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Процес оновлення вивчення іноземної мови в українських школах створює ситуацію, де педагогам надається можливість і право самостійно обирати нові технології, навчальні посібники.

Для того, щоб почати розглядати особливості навчання діалогічного мовлення іноземною мовою в старшій школі, необхідно дати визначення. Багато дослідників займалися цією проблемою і розглядали її з різних точок зору. Ми можемо знайти різні визначення у різних авторів, але ми в своїй роботі будемо спиратися на визначення Бім І. Л., що діалогічне мовлення - це процес безпосереднього спілкування, який характеризується змінними реплік двох або більше осіб і ці репліки породжують одна іншу. Продуктом даної форми мовного висловлювання є діалог різного ступеня розгорнутості [1].

Виходячи з цього визначення, ми можемо розглядати діалогічне спілкування як процес спільної мовотворчості, в якій мовна поведінка кожного з учасників у значній мірі визначається мовною поведінкою інших партнерів. Діалогічне мовлення неможливо спланувати заздалегідь, на відміну від монологічного висловлювання, яке планує і створює одна людина. Процес формування усного діалогічного висловлювання / тексту протікає спонтанно як реакція на думку партнера по спілкуванню. Оскільки позиції, мотиви й інтенції партнерів, які беруть участь у комунікації, можуть не тільки не збігатися, але й кардинально відрізнятись, діалогічне спілкування може розвиватися або в «унісон», або як суперечка/ дискусія [5: 67], а значить, ми повинні навчити слухати і розуміти, висловлювати свою думку, відстоювати свою точку зору, правильно висловлювати свою позицію та швидко реагувати на репліки/питання співрозмовника. З точки зору ініціативності учасників діалогічного спілкування, воно може бути двобічно ініціативним (парний діалог) або різнобічно ініціативним (бесіда), так само воно може бути однобічно ініціативним (діалог-розпитування, діалог-інтерв'ю).

Інша особливість діалогічного мовлення полягає в контактності спілкуються, зверненості реплік [5: 70]. Оскільки обмін репліками у природному спілкуванні протікає досить швидко, це обставина передбачає спонтанність мовленнєвих дій і досить високий ступінь автоматизації та мобілізаційної готовності мовних (художньо-виражальні засоби, які надають промови яскравість, барвистість,

лексичну і емоційну виразність) і немовних (кошти, які використовує людина при особистому спілкуванні, щоб посилити свій вплив (міміка, жести, рухи тіла, пози)) коштів.

Не можна не відзначити, що діалогічне мовлення характеризується ситуативністю. Діалогічне мовлення є комунікативно-адаптивною, і її зміст може бути зрозумілим тільки з урахуванням тієї ситуації, в якій вона була створена. При навчанні діалогічного мовлення, ми повинні створити ситуацію спілкування близьку до повсякденного. Для процесу навчання діалогічного мовлення існує два види ситуацій спілкування: лінгвістична ситуація спілкування та екстралінгвістична ситуація спілкування. До лінгвістичних ситуацій відносяться ситуації, що спонукають до використання іноземної мови. Це людські переживання, світогляд, погляди на ті чи інші події минулого, які хочеться згадати, це мрії на майбутнє та це якісь питання сучасності, які необхідно обговорити. Всі ці ситуації вчитель пред'являє описовим шляхом. До екстралінгвістичних ситуацій відносяться ситуації, що мають ситуативний контекст, в якому виникає дана мова і який впливає на побудову мови та інші властивості.

Наступною значущою особливістю навчання діалогічної мови іноземною мовою є її емоційна забарвленість. При живому спілкуванні людей проявляються їх переживання, почуття, суб'єктивне ставлення до змісту мови і особистості партнера [5: 71]. Відповідно, це знаходить своє вираження в структурі реплік, в особливостях їх інтонування, у виборі лексико-граматичних засобів. Виразом цих почуттів є репліки захоплення, подиву, розчарування, схвалення, заперечення. Діалогічне спілкування може бути нейтральним, помірно-емоційним або підвищено-емоційним. А в рамках навчання в школі, необхідно навчати учнів не тільки нейтральної мови, але і включати елементи помірно емоційності.

Особливого значення набувають вміння викладача моделювати проблемні ситуації, у процесі яких всі типи завдань аналізуються, особливо осмислюються та набувають особистої персональної значущості для суб'єктів учіння [4].

Ще раз хотілося б звернути увагу на те, що діалогічне мовлення має двосторонній характер і тому даний вид мовленнєвої діяльності є експресивно-рецептивним, так як думка інформація спочатку сприймається і розуміється в усній формі, після чого ці думки виражаються, тобто формуються думки для інших, а значить ми повинні навчити не тільки говорити, але і сприймати, переробляти, а потім передавати інформацію.

Таким чином, проаналізувавши особливості навчання діалогічного мовлення іноземною мовою в основній школі, можна виділити, що діалогічне мовлення характеризується ситуативністю як провідною основою і емоційною забарвленістю, а володіння говорінням є головною умовою ефективності навчання діалогічного мовлення.

Однією з основних цілей викладання іноземної мови в школі є формування комунікативної компетенції, яка і визначає весь навчальний процес. Однією з основних форм мовного спілкування є діалогічне мовлення. Саме через діалог

відпрацьовуються і запам'ятовуються окремі мовні зразки і структури, які в подальшому людина використовує в різних життєвих ситуаціях.

У навчанні діалогічного мовлення, важливим представляється облік методичних принципів. У науково-методичній літературі вказується три ранги принципів: загальнодидактичні, загальнометодичні методичні. Розглянемо аналіз приватних методів основ навчання діалогічного мовлення. Дане дослідження отримало більш широке висвітлення в роботах Пассова Е. В. Він виділяє значимість принципу розуміння, так як всі методичні функції кожного принципу охоплюють різні сторони навчання і співвідносяться з якістю діалогічного мовлення [2: 280].

Проаналізувавши роботи дослідників, виділимо наступні принципи навчання діалогічної мови іноземною мовою в середній школі:

Таблица 1

### Принципи навчання діалогічної мови іноземною мовою

Автор	Принцип	Характеристика
Бім Інеса Львівна	Принцип взаємопов'язаного навчання діалогічної та монологічної мови	Загальновідомо, що мовне висловлювання може протікати в двох формах – діалогічній і монологічній. Будучи відносно самостійними формами говоріння, кожна з них має свою специфіку, але разом з тим вони тісно взаємопов'язані.
Ведель Григорій Євгенович	Принцип свідомості	Свідомість – це розуміння змісту мови. «Відомості про лад мови слід узагальнювати на основі мовного матеріалу, який попередньо засвоєний практично»
Леонтьєв Олексій Олексійович	Принцип поетапності розвитку умінь діалогічної мови	Даний принцип визначає динаміку зміни структури мовної діяльності в процесі навчання. Вихідним моментом навчання вважається придбання компетенцій (формування мовної бази, мовної компетенції), а кінцевим результатом – розвиток на основі знань і мовленнєвих навичок і умінь комунікативної компетенції, засобом формування якої є навчальна діяльність (в ході неї, учні оволодівають мовою і у них формуються механізми мовлення) і позанавчальна діяльність (коли мовленнєва діяльність входить в іншу, ширшу діяльність людей – пізнавальну, суспільно-виробничу).



Пассов Юхим Ізраїлевич	Принцип паралельного і взаємопов'язаного формування і вдосконалення мовних лексико-граматичних навичок і елементарних умінь діалогічної мови	Багаторазове повторення мікродіалогів всередині кожної вправи, від вправи до вправи веде не тільки до автоматизації мовних засобів, але і до розвитку умінь діалогічної мови. Учні опановують основи діалогічної мови в складі різноманітних діалогічних єдностей, поєднанням дій вчать використовувати розширені репліки, проявляти взаємну ініціативу, висловлювати власну думку, орієнтуватися в навчально-мовній ситуації. Мікродіалоги повинні бути організовані таким чином, щоб в них дотримувалися основні вимоги до формування навичок (однотипність мовних зразків, регулярність надходження мовних зразків, нерозірваність у часі, наявність позитивного підкріплення, стадіальність формування, попереднє сприйняття і осмислення нового мовного явища, перехід від дій за аналогією через підстановку і трансформацію до самостійного вживання, від багаторазового вживання в однотипних ситуаціях до розуміння функцій мовних явищ у мові.)
Пассов Юхим Ізраїлевич	Принцип ситуативно-тематичної організації навчання діалогічного мовлення	Цей принцип передбачає таку організацію занять, при якій введення і закріплення навчального мовного матеріалу проводяться з використанням тем і ситуацій спілкування, які відображають зміст обраної для занять сфери спілкування.
Пассов Юхим Ізраїлевич	Принцип максимальної активізації всіх учнів	Цей принцип реалізується при використанні різних режимів організації роботи, а також спеціальних активізуючих прийомів. До цих прийомів відносяться: 1) прийом мотивування ініціативи в учнів до активного вивчення; 2) прийом взаємного стимулювання; 3) парна робота (переважна більшість умовно-комунікативних вправ після фронтального виконання повторюючи в парному режимі); 4) самостійна робота на уроці. При навчанні діалогічної мови необхідно постійно викликати розмовну та розумову активність учнів за допомогою комунікативних завдань мовленнєвого спілкування. Даний принцип активізує розмовне мислення учнів, передбачає таку організацію навчання діалогічної мови іноземною мовою в основній школі, коли учень постійно залучений в (умовний або реальний) процес спілкування.

Підласий Іван Павлович	Принцип міцності	<p>Даний принцип виражається в тому, що вводяться в пам'ять учнів слова, структури повинні в ній зберігатися, щоб учні могли витягти з неї потрібні одиниці всякий раз, коли виникає необхідність. Міцність засвоєння забезпечується шляхом:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– яскравого піднесення матеріалу при ознайомленні з ним учнів, коли у них виникають живі образи, асоціації;</li> <li>– досить велике тренування у відтворенні матеріалу, відразу після ознайомлення і на наступних уроках, з включенням різних аналізаторів;</li> <li>– самостійного творчого застосування, при якому даний матеріал використовується для передачі необхідного матеріалу, коли увага учня зосереджена на змісті, а не на його формі;</li> <li>– системного контролю за засвоєнням, що створює сприятливі умови для утримання матеріалу в пам'яті.</li> </ul>
---------------------------	------------------	--

Виходячи з наведених вище характеристик принципів, можна сказати, що основні принципи навчання діалогічного мовлення іноземною мовою в основній школі – ситуативність, активність, свідомість, паралельність і взаємопов'язаність формування і вдосконалення лексико-граматичних навичок і елементарних умінь діалогічного мовлення, взаємопов'язаність навчання діалогічної і монологічної мови та поетапність. Всі перераховані вище принципи тісно взаємопов'язані один з одним і їх неможливо реалізовувати окремо.

Принцип паралельного і взаємопов'язаного формування та вдосконалення мовних лексико-граматичних навичок і елементарних умінь діалогічного мовлення тісно пов'язаний з принципом поетапності розвитку вмінь діалогічного мовлення та з принципом міцності, так як навчання повинно протікати не тільки взаємопов'язано і паралельно, але і поетапно від простого до складного, а граматичні конструкції і слова повинні не тільки залишатися в пам'яті, але й перейти в активний словниковий запас.

Принцип ситуативно-тематичної організації навчання діалогічної мови тісно пов'язаний з принципом свідомості, так як для навчання діалогічного мовлення іноземною мовою використовуються теми і ситуації спілкування. Діти при складанні діалогів повинні вміти застосовувати не тільки знання іноземної мови, але й свій життєвий досвід.

Принцип поетапності розвитку вмінь діалогічного мовлення тісно пов'язаний з принципом взаємопов'язаного навчання діалогічного і монологічного мовлення, так як вихідним моментом навчання вважається сформована компетенція (формування мовної бази, мовної компетенції), а кінцевим результатом – розвиток на основі знань і мовленнєвих навичок і умінь комунікативної компетенції, засобом формування якої є навчальна діяльність і позанавчальна діяльність.

**Висновки.** У процесі навчання діалогічного мовлення іноземною мовою в основній школі на основі діяльнісного підходу здійснюється поступове досягнення конкретних розвивальних, виховних, освітніх та практичних цілей за допомогою виконання завдань і вправ індивідуального або індивідуально-групового характеру, складених педагогом на підставі прийомів і засобів навчання.

У статті виокремлено основні принципи навчання діалогічного мовлення іноземною мовою та можливості реалізації цих принципів через застосування діяльнісного підходу.

- Принцип взаємопов'язаного навчання діалогічної та монологічної мови
- Принцип свідомості
- Принцип поетапності розвитку умінь діалогічної мови
- Принцип паралельного і взаємопов'язаного формування і вдосконалення мовних лексико-граматичних навичок і елементарних умінь діалогічної мови
- Принцип ситуативно-тематичної організації навчання діалогічного мовлення
- Принцип максимальної активізації всіх учнів
- Принцип міцності

Розглянувши перераховані вище принципи та їх опис, можна підкреслити, що всі ці принципи тісно взаємопов'язані і не можуть використовуватися один без одного.

### **Список використаних джерел та літератури**

1. Бим И. Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам.// Иностранные языки в школе, № 4, 2000.
2. Пассов Е. И. «Основы методики обучения иностранным языкам». Москва, 1997 г.
3. Підласий І. П.. Практична педагогіка або три технології : Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти /– Київ : Слово, 2004. – 615 с. : рис.
4. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам / Е. Н.Соловова. – М.: АСТ; Астрель, 2008. – 272 с.
5. Хлыбова Г. Б. Принципы активности в обучении иностранным языкам. ИЯШ № 5. 1994 г.

***К. М. Катуніна***

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к.ф.н., доц. Євченко В. В.*

### **АМЕРИКАНСЬКИЙ І БРИТАНСЬКИЙ ВАРІАНТ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ГЛОБАЛІЗАЦІЇ**

Розвиток мови у США та Великій Британії тривав за однаковими напрямками, але в різних соціолінгвістичних контекстах. Актуалізація цих процесів зробила можливим і більш ефективним взаємний вплив обох варіантів. Зміна соціолінгвістичного контексту сьогодення сформував нову більш складну

модель відносин між американським англійським та британським англійським, в якій обидва національні варіанти англійської мови демонструють дві тенденції в еволюції їх відносин. Перший — процес дивергенції, розвиток яскравих відмінних рис, які виникли в різних історично обумовлених соціолінгвістичних умовах, які і є результатом окремого розвитку обох варіантів англійської мови з XVII – XVIII ст. Другий – тенденція до конвергенції, яка останнім часом з'явилася зі збільшенням сили впливу американського варіанту англійської мови на британський варіант.

Співвідношення дивергенції та конвергенції в еволюції мов – одна з актуальних проблем сучасної лінгвістики. Цікаво в цьому зв'язку проаналізувати еволюційну динаміку в сучасній англійській мові, тим більше, що в результаті глобалізації саме ця мова все більше привертає до себе увагу дослідників. Поширення англійської мови в світі, яке спричинило виникнення численних географічних варіантів англійської мови в кінці XX ст., змінилося тенденцією до його уніфікації. Тому виникає питання, чи відбувається в даний час конвергенція або дивергенція варіантів англійської мови [5].

Деякі дослідники вважають, що при сучасному розвитку засобів комунікації і неможливості ізоляції мов відсутня і можливість виникнення нових мов в результаті розщеплення. Так, на думку Н. Б. Вахтіна, якби між англосовітськими країнами не існувало б такого інтенсивного контакту, не існувало б радіо і телебачення, то варіанти і діалекти англійської мови поступово втратили б взаєморозуміння і, можливо, з часом перетворилися б у самостійні мови. В реальності ж відбувається конвергенція цих варіантів.

Глобалізація це особлива форма мовних контактів, при якій вирішальну роль відіграють засоби масової інформації. У той же час слід підкреслити, що процес глобалізації регулюється тими ж лінгвістичними закономірностями, що й інші лінгвістичні контакти. Логічним постає запитання: «який з цих процесів (дивергенції або конвергенції) характерний для варіантів сучасної англійської мови?». Аналіз мовного матеріалу дозволяє зробити висновок, що на початку XXI ст., з одного боку, простежується дивергенція двох варіантів англійської мови. З іншого боку відбувається становлення глобальної англійської мови, який типологічно збігається з американським варіантом.

У своїй роботі «Англійська мова як глобальна» (1997) Д. Кристал відзначав, що в наші часи відбувається процес новоутворення, яке він охарактеризував як всесвітня нормативна англійська мова [2]. За минуле десятиліття актуальність цих питань зросла ще більше. Одним з них є питання про конвергенцію варіантів англійської мови [1]. Д. Кристал не дає певної відповіді на питання про те, чи відбувається процес конвергенції варіантів англійської мови. Він лише підкреслює факт паралельного співіснування різних варіантів англійської мови.

Н. Б. Мечковська зазначає, що дивергентно-конвергентні процеси виступають як головний чинник структурних змін мов, однак комунікативні функції мов визначаються геополітичними умовами життя народу і його мови в минулому і в сьогоденні. Дійсно, цивілізаційний престиж мови, в даному випадку,

американського варіанту англійської мови, виявляється більш важливим, ніж його типологічні характеристики.

Виникнення глобальної англійської мови ставить під загрозу британський варіант англійської мови. Важливо зазначити, що зміна складу населення Великобританії через зростання кількості носіїв британського варіанту, особливо в великих містах, може призвести до переходу їх населення на глобальну англійську. Звичайно, сам факт мовної різноманітності ( в Лондоні ще в 80-і рр. XX ст. населення розмовляло на більш ніж 100 мовах) ще не означає, що ця ситуація може спричинити кардинальні зміни у початковій мові. Важливо співвідношення носіїв і неносіїв мови, а в останні роки це співвідношення стало змінюватися на користь неносіїв англійської мови. Маленькі міста, де іммігрантам асимілюватися складніше, залишаються шанувальниками традицій, в тому числі і мовних.

Викладання англійської мови і викладання перекладу на англійську мову вже давно відбувається в умовах паралельного використання британського і американського варіантів англійської мови. Іншими словами, поширення американського варіанту зруйнувало єдиний стандарт, і британський варіант поступово перестає бути еталоном при навчанні англійської мови. Кілька останніх десятиліть спостерігається співіснування двох норм англійської мови. А з початку XXI ст. все частіше мова йде не про британський та американський варіант англійської, а про глобальну англійську мову [3].

Глобалізація англomовного спілкування в період XX і XXI ст. і новий «глобальний» статус сучасної англійської мови [6], які надали необмежене право володіти і користуватися англійською мовою в різних комунікативних цілях, спричинили стрімкі зміни на різних мовних рівнях (граматичному, лексичному, фонетичному). Відсутність єдиного стандарту, тісний контакт основних варіантів, а також вплив американського варіанту і поширення його особливостей на найбільш значущі регістри англійської мови поставили перед лінгвістами цілий ряд непростих питань, пов'язаних з оптимізацією мовного спілкування в глобальному англomовному просторі [1].

Перш за все, з'явилася необхідність в значному розширенні існуючих характеристик (граматичних, фонетичних та ін.) британського і американського варіантів, оскільки стало очевидно, що для ефективного спілкування в сучасному англomовному світі знання тільки одного з них обмежитися неможливо. Завдання полягає в тому, щоб висвітлити основні «ключові» моменти американського варіанту, цілком підкресливши її відмінність від характерної британської мови. Американський англійський літературний стандарт встановлює такі ж основні граматичні правила, що й британський літературний стандарт, за кількома незначними винятками.

Так, в американському варіанті іменники, що позначають групу людей (*army, government, committee, team, band*), зазвичай мають однину. Британці ж можуть використовувати ці слова як в однині, так і в множині, в залежності від того, чи потрібно підкреслювати кількість людей. Якщо назва колективу має множину,

то в будь-якому випадку слід вживати множину, наприклад: *The Beatles are a well-known band*.

В американському розмовному варіанті можна будувати умовні речення наступним чином: *If you'd leave now, you'd be on time*. Літературний аналог буде звучати як: *If you left now you'd be on time*. В офіційному контексті перший варіант навіть американці намагаються не використовувати.

Існує різниця у вживанні неправильних дієслів. Так, дієслова *learn, spoil, spell, dream, smell, spill, burn, leap* і деякі інші, в британському варіанті можуть бути як правильними, так і неправильними, які мають закінчення «*ed*» або «*t*» відповідно. В американському варіанті неправильні форми використовуються рідше, крім *burnt* і *leapt*.

В британському варіанті частіше використовують форми: *I have got* (володіння) і *I have got to* (необхідність) в розмовній мові. В американському варіанті найчастіше використовують *I have* і *I have to*, а в неофіційному спілкуванні часто використовують *I got* і *I got to* відповідно.

В американському варіанті англійської мови, прислівникові форми з історично скороченим суфіксом потрапляють у деякі групи залежно від їх комунікативних, прагматичних та функціональних характеристик. По-перше, прислівники, які в британському варіанті обмежені ідіоматичним вживанням, більш вільно використовуються в американському усному чи письмовому дискурсі (*slow, quick, easy*). По-друге, прислівники, які застаріли у вживанні британського варіанту, іноді можна зустріти в американській мові (*tender, true*) або можуть функціонувати в усному дискурсі американської англійської мови (*mighty, real*). По-третє, прислівники, які є американськими нововведеннями (*awful*) [4]. Американське вживання прислівників, як правило, демонструє більшу діяхронічну стійкість і часто відображає використання прислівникових форм у вільних варіаціях, що було характерно для більш ранніх періодів історії англійської мови.

Підводячи підсумок, можна стверджувати, що американська англійська мова стає функціональним конкурентом британському варіанту у глобальному масштабі сучасного розвитку. Зрівняння деяких відмінних граматичних особливостей між американським варіантом англійської та британським варіантом може бути результатом їх зближення. Воно може відображати загальну тенденцію мовної еволюції на основі спільного історичного минулого.

### Список використаних джерел та літератури

1. Аніховська Т. В. Риторика інтелективного спілкування (на матеріалі телевізійних програм новин Бі-Бі-Сі): Автореф. дисс. ... канд. філол. наук. М. 2014.
2. Бондарко Л. В., Вербицкая Л. А., Гордина М. В., Зиндер Л. Р., Касевич В. Б. Стили произношения и типы произнесения // Вопросы языкознания. 2. — №12. — С. 64—70.
3. Дечева С. В., Магидова И. М. Новая концепция практического учебника по английскому языку для филологов // Язык, сознание, коммуникация. 2013. — № 13. — С. 101—115.
4. Євченко В. В. Американський варіант англійської мови в історичному і соціолінгвістичному контексті. / В. В. Євченко. // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. — 2017. — №2. — С. 23—28.
5. Трахтеров А. Л. Английская фонетическая терминология. М. 1962, С. 21.
6. Crystal D. English as a Global Language. Cambridge. 2013.

## **ПРИСЛІВНИК ЯК МОДИФІКАТОР МОВНИХ ОДИНИЦЬ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ**

У сучасній лінгвістиці спостерігається значний інтерес до дослідження мовних одиниць. Прислівник досить часто стає предметом дослідження, так як в системі частин мови прислівник, поряд з іменником, прикметником і дієсловом, характеризується високою частотою вживання і проявляє велику кількість зв'язків з іншими частинами мови. Незважаючи на це, прислівник є однією з маловивчених частин мови.

У різних граматичних працях виділяється основна роль прислівників, яка пов'язана з визначенням або модифікацією ними визначеного слова. Під модифікацією визначається тип відносини між частинами синтаксичної конструкції, в якій до однієї одиниці приєднується інший компонент, який наділяє семантику ключового слова новими ознаками.

Синтаксичний розгляд процесу модифікації неможливий без врахування терміну «валентність». Так, зазвичай детермінується властивість слова утворювати певні зв'язки з іншими словами в реченні [2: 132]. Валентність досліджували багато науковців, які вважали, що ця властивість поширена серед дієслів. [2: 167].

Г. Фреге розрізняв всі ознакові одиниці на насичені і ненасичені, стверджуючи, що для того, щоб в реченні спостерігався зв'язок між словами необхідна хоча б одна ненасичена одиниця [6: 180]. До ненасичених елементів відносили слова, які позначають ознаку, а до насичених - найменування предметів або об'єктів.

Безсумнівно, модифікація - дуже великий і багатоаспектний процес, який пов'язан як з модифікацією мовних одиниць так і речень в цілому, тому, слід розглянути лексичний рівень модифікації прислівників.

Найчастіше, модифікацію детермінують як процес поєднання семантично насичених одиниць з факультативними семантично ненасиченими елементами. Зрештою, можна спостерігати семантичне розширення або ж навпаки звуження насиченого елемента. В такому випадку, аналізуючи процес адвербіальної модифікації, можна відзначити цікаві і несподівані сторони, зрозуміти особливості механізму.

Не менш складним, ніж визначення процесу модифікації є і пояснення самого терміну «модифікатор». На даний момент загального визначення не виявлено, і це пояснюється комплексністю самого поняття, що відзначають такі науковці як Л. Макналлі, М. Морзицкі та ін.

Л. Макналлі вважає, що модифікатор це слово або словосполучення, яке дає додаткову інформацію до тих виразів, з якими воно логічно пов'язане в реченні. Так, автор розмежувала поняття «модифікатор» і поняття «аргумент», стверджуючи, що вони відрізняються за ознаками «факультативності/обов'язковості». Цю різницю добре видно в прикладі: *He could hardly believe in it*. Так, для дієслова *believe* значимою є фраза *in it*, яка визначає і уточнює дію. Слово *hardly* вносить лише додаткову характеристику ситуації, тобто вживаючи замість цієї фрази іншу, ми змінимо тільки її опис, а виконувана дія при цьому такою і залишиться. Розмежовуючи значимість інформації, фраза *in it* є аргументом вершинного слова *believe*, а *hardly* - його модифікатором.

Л. Макналлі вважає, що в результаті поєднання модифікатора з іншим виразом, повинен з'явитись вираз такого ж семантичного типу або семантичної категорії, що і вершинне слово [5: 19]. Інакше кажучи, в процесі модифікації, властивості вершинного слова не змінюються семантично, а змінюється лише загальне значення дієслівної групи. Так наприклад в поєднанні іменника і прикметника формується іменна група, в якій модифікатор додає додаткові характеристики до вершинного слова. Також як і в результаті адвербіальної модифікації, в поєднанні дієслова та прислівника формується дієслівна група з більш деталізованою характеристикою.

Іноді до категорії модифікаторів відносять частки або адвербіальні прислівники, такі як, *only, just, merely, still* та ін., значення яких визначається за допомогою контексту, а реалізовані безпосередньо в акті комунікації. [4: 3]. Такі модифікатори характеризуються як функціонально-семантичний клас слів, який визначається комунікативною спрямованістю, маючи при цьому дворівневу семантичну структуру.

Перший рівень висловлює зв'язок між модифікатором і середовищем (часу, простору) (логіко-семантичний аспект), а другий орієнтований на інтенціональність (оцінку, емоції, інтенції) (комунікативно-семантичний аспект), тобто експресивне значення [4: 19]. В такому використанні матеріалу модифікатори - слова не пов'язані з іншим лексичним елементом. Найчастіше, це одиниці, дію яких направлено на словосполучення або речення.

У сучасній лінгвістиці модифікаторами вважаються лексичні елементи, які семантично і синтаксично пов'язані з вершинним словом, при цьому розширюючи або навпаки зменшуючи його характеристику в процесі модифікації. Комплексність розуміння терміна «модифікатор» передбачає, що він характеризує як лексико-семантичні (внутрішні), так і дистрибутивні (зовнішні) характеристики.

Аналізуючи «зовнішні» ознаки, модифікатором є слово, яке приєднується до іншого слова (фрази), але не є його семантичним аргументом, розглядаються параметри та принципи сполучуваності лексичних одиниць. При поєднанні вершинного слова з предикатним має місце предикатна модифікація, наприклад: [Mutter quietly] = [quietly] ([mutter]) [9: 107]. В зазначеному прикладі прислівник *quietly* показує, що вид «бурмотіння» змінюється і переходить в



«тихе бурмотіння», тобто відбувається об'єднання понять «бурмотіти» і «тихо» [7: 66].

При вивченні «внутрішніх» властивостей модифікації в центрі уваги знаходяться прикметники, прислівники та інші структури, які виконують функцію модифікаторів. При цьому особлива увага приділяється розгляду та аналізу їх лексико-семантичних особливостей. Л. Макналлі відзначала можливі підходи до розгляду особливостей модифікаторів, виділяючи при цьому наступні принципи: морфо-синтаксичний, понятійний (notionally-based), логічно-виведений (entailment-based) і пов'язаний дискурсом (discourse-related)

При морфо-синтаксичному підході модифікатори класифікуються відповідно до їх морфо-синтаксичної категорії. Тобто, прикметники є модифікаторами іменників, а прислівники модифікують дієслова, прикметники. Неспроможність такого підходу до визначення модифікаторів полягає в тому, що складно точно позначити морфо-синтаксичні характеристики всіх слів, які можуть функціонувати як модифікатори.

При понятійному підході модифікатори класифікуються на основі схожості їх значень. Тому, розглядаючи семантичні класифікації прислівників, можна помітити, що дослідники виділяють від чотирьох [1: 137] до чотирнадцяти класів [8: 575–576]. Варто додати, що виділити точну кількість класів прислівників досить складно, з урахуванням того, що клас в який входить прислівник може змінюватися під впливом синтаксичного [10: 46].

При дискурсивному (discourse-related) підході до типології модифікаторів, їх аналізують згідно з прагматичним або дискурсивним аспектом інтерпретації. Їх склад може бути представлений визначальними підрядними реченнями, прикметниками, вжитими в необмежувальному контексті, і прислівниками, які характеризують позицію мовця: *Wisely, they said nothing*.

Модифікатор в цьому прикладі сигналізує про наявність прихованої додаткової пропозиції в реченні. Ключова пропозиція повідомляє про те, що люди нічого не сказали, а додаткова, «прихована» в прислівнику *wisely*, при домислюванні дає нам структуру: *I think it is wise of them that ...* і, таким чином, характеризує позицію мовця.

Аналізуючи роботи лінгвістів, слід зазначити, що найчастіше механізми модифікації розглядаються на прикладах іменникових груп. Ад'єктивна модифікація в іменникових групах досліджена досить детально такими науковцями як Л. Макналлі, Айрін Хайм, Г. Боледа та ін. У той час як в дієслівній групі її проблема практично не висвітлена. Проте, невірно було б вважати, що механізми ад'єктивних модифікацій в іменниковій групі і адвербіальних модифікацій в дієслівній групі однакові лише на тій підставі, що прислівники і прикметники є ознаковими словами.

Отже, прислівник як модифікатор мовних одиниць вносить додаткову інформацію в висловлювання, варто зазначити, що найчастіше прислівник є дієслівним модифікатором, утворюючи при цьому дієслівну групу. Важливо зазначити, що при такій модифікації, змінюється лише загальне значення, а не семантичні властивості головного слова. Також, ад'єктивна модифікація

отримала досить детальне висвітлення в науковій літературі, а адвербіальна виявилася недостатньо дослідженою.

### Список використаних джерел та літератури

1. Беляєва М. А. Граматика англійської мови [Текст] / М. А. Беляєва. – М.: Вища школа, 1971. – 334 с.
2. Кацнельсон С. Д. О грамматической категории [Текст] / С. Д. Кацнельсон // Вестник ЛГУ. – 1948. – № 2. – С. 114–134.
3. Плунгян В. А., Рахилина, Е. В. Парадоксы валентностей [Текст] / В. А. Плунгян, Е. В. Рахилина // Семиотика и информатика. – М., 1998. – Вып. 36. – С. 108–119.
4. Шевченко С. Е. Функционально-семантический анализ модификаторов (на материале текстов новоанглийского периода) [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук / С. Е. Шевченко; СПбГУ. – СПб., 1999. – 16 с.
5. Czaykowska-Higgins E. On Adverbial Modification in English [Text] / E. Czaykowska-Higgins // Toronto Working Papers in Linguistics. – 1991. – Vol. 11. – P. 19–39.
6. Frege G. On Concept and Object (1892) [Text] / G. Frege // Mind. – New Series. – Oxford University Press, 1951. – Vol. 60, No. 238. – P. 168–180.
7. Heim I., Kratzer A. Semantics in Generative Grammar [Text] / I. Heim, A. Kratzer. – Oxford: Blackwell Publishers, 2000.
8. Huddleston R., Pullum, G. The Cambridge Grammar of the English Language [Text] / R. Huddleston, G. Pullum. – Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – 1842 p.
9. Morzycki M. Adverbial Modification of Adjectives: Evaluatives and a Little Beyond [Text] / M. Morzycki // Event Structures in Linguistic Form and Interpretation. – Berlin: Walter de Gruyter, 2008. – P. 103–126.
10. McNally L. Lexical representation and modification within the noun phrase [Text] / L. McNally // Recherches linguistiques de Vincennes. – 2005. – 34. – P. 191–206.

*А. Д. Кириленко*

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к.ф.н., доц. Ковальова Т. П.*

### ЗАГОЛОВОК ЯК СИЛЬНА ПОЗИЦІЯ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ

У сучасній лінгвістичній науці спостерігається зростання інтересу дослідників до вивчення питання структурно-семантичних одиниць тексту, серед яких особливе місце посідає заголовок. Незважаючи на велику кількість праць, присвячених вивченню різних аспектів заголовку тексту (наприклад, праці І. В. Арнольд, Н. Д. Арутюнової, Л. С. Виготського, І. Р. Гальперіна, Н. О. Кожини, С. Д. Кржижановського та ін.), не можна стверджувати, що дане лінгвістичне явище є достатньо вивченим. Як зазначає В. А. Кухаренко, скільки б не було сказано і написано про заголовок, повністю вичерпати цю тему неможливо – така велика його роль у тексті [4: 15].

Під терміном «сильна позиція» науковці розуміють «специфічну організацію тексту, яка забезпечує висунення на перший план найважливіших його змістів, фокусування уваги на найважливішому, посилення емоційності та естетичного ефекту, встановлення зв'язків між елементами тексту» (тут і далі переклад наш. – А. К.) [1: 12].

Поняття «сильних позицій» тексту вперше було використано І. В. Арнольд, яка віднесла до них заголовок, епіграф, початок і кінець твору. Критеріями для виділення сильних позицій у тексті став їх істотний вплив на сприйняття художнього тексту, адекватність його тлумачення читачем. Обов'язковими сильними позиціями вважають заголовок, початок і кінець твору, іноді – заголовки і підзаголовки його частин (книг, розділів і т. д.), факультативними – епіграф, посвяту, пролог, епілог.

Першим знаком художнього твору, який стоїть над і перед основним текстом і бере на себе основне навантаження по подоланню межі між зовнішнім світом і простором художнього твору, є його заголовок.

Мета цієї статті – з'ясувати зміст поняття «заголовок» та визначити функціональну роль заголовку в художньому тексті.

В. А. Кухаренко вважає, що «заголовок – це не лише особлива синтаксична позиція, а й важливий емоційно-змістовний елемент тексту, причому стилістично і композиційно особливий; більше того, заголовок – точка відліку понятійного циклу, ключ до концептуальної структури твору» [6: 73]. Заголовок, на думку Л. С. Виготського, «являє собою ту домінанту, яка визначає побудову розповіді» [3: 97].

В аспекті семіотики заголовок – це перший лімітуючий знак тексту, двосторонній за рахунок орієнтації одночасно на відправника повідомлення (автора), і на того, хто його отримує, тобто читача. У семантиці заголовок – це ім'я тексту, у психолінгвістичному аспекті заголовок цікавий тим, що здатний нести первинну інформацію про зміст тексту.

Як зазначає І. В. Арнольд, заголовок художнього тексту визначається як «номінативно-предикативна одиниця тексту, яка знаходиться в спеціальній функціонально закріпленій позиції і служить одночасно ім'ям художнього твору та індивідуально-авторським висловленням про нього» [1: 16]. Цю думку поділяє також Н. О. Кожина, зауважуючи, що заголовок вступає з текстом художнього твору в категоріальні відношення номінації (слугує власною назвою тексту) і предикації (формує висловлення про текст) [5: 69].

За своєю природою заголовок не є однозначним явищем, адже, з одного боку, він розташований за межами основного тексту і, як наслідок, характеризується певною самостійністю як автономна мовна структура, а з іншого боку, заголовок, як повноправний елемент тексту, виступає першим знаком твору, що у лаконічній формі розкриває його зміст.

Заголовок в стислій формі передає основну тему твору, причому усвідомлення теми, закладеної в заголовку, приходить до читача ретроспективно, при поверненні до заголовку після прочитання тексту. Кінець тексту «змушує читача знову, тепер уже імпліцитно, звернутися до заголовку, щоб розшифрувати основу номінації художнього твору. Тобто ключем до розуміння твору заголовок стає при умові його повної семантизації. А це можливо лише після прочитання тексту, коли здійснюється інтеграція назви з текстом» [1: 32].

Таким чином, заголовок пов'язує початок і кінець твору. Більше того, в більшості випадків повне осмислення заголовку можливе в мегахконтексті, на широкому історико-філологічному фоні, оскільки багато заголовків містять в собі алюзії і вимагають від читача знань міфології, історії літератури, історії релігії.

Заголовок виконує настільки значиму семантичну функцію в передачі основної інформації тексту, що, по суті, складає з ним одне ціле. Ступінь інформативної важливості заголовку як ключового слова для тексту буде тим вище, чим точніше він виражає головну ідею. Отже, в заголовок повинні бути винесені такі ключові слова, які найбільш повно передають специфіку конкретного твору.

Назва твору – це не просто ключове слово чи однофразовий текст. Заголовок вбирає в себе концентровану сутність твору і при цьому не належить йому безроздільно. Однією стороною він доторкається до світу, що лежить за межами тексту, а іншою – до самого тексту, позначаючи його початок. Завдяки такому положенню заголовок служить з'єднувальним ланцюгом між текстом і зовнішньою по відношенню до нього дійсністю.

Сам текст і заголовок пов'язують тема-рематичні відношення. Назва твору є темою художнього повідомлення. Текст щодо назви вторинний і є ремою. Як зазначає Н. О. Кожина, «заголовок, проходячи через текст, стає ремою цілого художнього твору, і функція номінації тексту поступово переходить у функцію предикації тексту» [5: 81]. Отже, заголовок – це інтегрована з текстом своєрідна формула задля вираження його теми та ідеї.

Заголовок художнього твору є актуалізатором практично всіх текстових категорій, саме цим можна пояснити поліфункціональність заголовків. Існують різні погляди на особливості функцій заголовку тексту. До основних із них дослідники відносять:

1. *Номінативну (називну)*, що пов'язана з категорією інформативності та дозволяє ідентифікувати текст;
2. *Інформативну*, яка передбачає наявність у заголовках опорних елементів, що забезпечують висвітлення основного змісту повідомлення, однак залишають поза увагою певні деталі повідомлення, що заохочує читача звернутися до всього тексту;
3. *Атрактивну (функція залучення уваги читачів)*, яка полягає у тому, щоб зацікавити, заінтригувати читача до прочитання матеріалу;
4. *Розділову (делімітативну)*, яка виділяє текст з оточуючого простору;
5. *Апеляційну (функцію спонукальності)* – заголовок виражає заклик до дії;
6. *Оцінну* – заголовок експліцитно або імпліцитно виражає оцінку адресантом (тобто автором) подій, про які йдеться у тексті;
7. *Експресивно-апелятивну* – заголовок може виражати авторську позицію і психологічно готувати читача до сприйняття тексту [3: 7].

І. Р. Гальперін за формою вміщеної інформації класифікує заголовки на такі види: 1) назва-символ; 2) назва-теза; 3) назва-цитата; 4) назва-повідомлення; 5) назва-натяк, інтрига; 6) назва-оповідь [2: 48] .

Дослідники художнього мовлення не раз відзначали особливі якості ліричного слова, винесеного в заголовок. Це стосується і тих творів, в яких заголовок відсутній. У такому разі відсутність заголовку стає поетично значимою (як нульовий заголовок): «заголовок – візитна картка поета, відсутність його – свого роду сигнал того, що очікується текст, насичений асоціаціями, невловимими для визначення» [6: 19].

Можна з впевненістю сказати, що заголовок – складний лінгвістичний феномен. Він перебуває в діалектичних зв'язках з текстом і має подвійне значення: текст і заголовок – це водночас два самостійні тексти і структурні компоненти одного цілого. Заголовок є першим і найважливішим орієнтиром у процесі сприйняття тексту, виразником загальнокультурного контексту, несе в собі інформацію про епоху, її цінності та ідеї [6: 31]. Позиція заголовку тексту – це те місце, з якої починається взаємодія, діалог письменника і читача. У 30-х роках минулого століття С. Д. Кржижановський, вбачаючи в заголовку згорнутий текст, писав, що «книга – розгорнутий до кінця заголовок, а заголовок – стягнена до обсягу двох-трьох слів книга» [5: 32] .

Отже, заголовок є особливою комунікативною одиницею тексту, яка функціонує на різних рівнях: інформаційному, лінгвальному, психологічному, експресивно-емоційному тощо. Формально заголовок може бути виражений реченням, словосполученням чи словом, однак не тотожний жодному з них, а є диктумним іменем тексту. Займаючи сильну позицію, заголовке ефективним способом акцентуації уваги читача на вагомих моментах у змісті тексту.

### **Список використаних джерел та літератури**

1. Арнольд И. В. Значение сильной позиции для интерпретации художественного текста / И. В. Арнольд // Иностранные языки в школе. – 1978. – №4. – С.12–16.
2. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 480 с.
3. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – изд. 4-е, стереотипное. – М. : КомКнига, 2006. – 144 с.
4. Кожина Н. А. Заглавие художественного произведения : Структура, функции, типология : автореф. дисс... канд. филол. наук : 10.02.01 / Н. А. Кожина. – М., 1986. – 21 с.
5. Кржижановский С. Д. Заглавие [Электронный ресурс] / С. Д. Кржижановский // Литературная энциклопедия : Словарь литературных терминов / под ред. Н. Бродского, А. Лаврецкого и др. – Режим доступа : [smalt.karelia.ru/~filolog/pdf2/Lit/1-131.pdf](http://smalt.karelia.ru/~filolog/pdf2/Lit/1-131.pdf).
6. Кухаренко В. А. Интерпретация текста / В. А. Кухаренко. – Одесса : Латстар, 2002. – С. 19–20.
7. Тураева З. Я. Лингвистика текста (Текст: Структура и семантика) : Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.» / З. Я. Тураева. – М. : Просвещение, 1986. – 127 с.

## **РОЛЬ СИНТАКСИЧНОГО АНАЛІЗУ ПРИ ОБРОБЦІ АНГЛОМОВНИХ ПОШУКОВИХ ЗАПИТІВ**

Опрацювання текстової інформації і досі залишається одним з провідних завдань лінгвістики. В свою чергу лінгвістична обробка природної мови є однією з проблем інтелектуалізації інформаційних технологій. Природна мова – це мова спілкування людей, яка не була створена штучно, а отже не має певного автора. Тобто природною мовою називають сукупність довільно відтворюваних загальноприйнятих у межах даного суспільства звукових знаків для об'єктивно існуючих явищ і понять, а також загальноприйнятих правил їх комбінування у процесі вираження думок, якому властиві ті або інші характерні ознаки [5: 23]. Зі стрімким і стабільним розвитком комп'ютерних технологій та Інтернету, людство все більше потребує досконаліших лінгвістичних інформаційних систем.

Синтаксичний аналіз займає одне з найважливіших місць в процесі обробки текстів на природній мові. Одночасно синтаксичний аналіз є своєрідною «Ахіллесовою п'ятою» серед центральних задач комп'ютерної лінгвістики, адже ще досі не було запропоновано достатньо ефективного способу для його проведення. Саме тому синтаксичний аналіз є актуальною та активно досліджуваною проблемою комп'ютерної лінгвістики.

Значний внесок у вивчення автоматичного синтаксичного аналізу зробили Н. Г. Чейлітко [10], І. Р. Буніятова [3], Дарчук Н. П. [4]. Також автоматичний аналіз мовлення висвітлюють такі зарубіжні дослідники як Fleiss J. L. [12], Hollingsworth Ch. [13], Kovar V. [14].

**Мета статті** полягає у висвітленні результатів дослідження у галузі синтаксичного аналізу при обробці англomовних пошукових запитів.

Завданням синтаксичного аналізу є опис синтаксичної структури тексту. Більшість моделей опису синтаксичної структури засновуються на граматиці залежностей або граматиці безпосередніх складників. Хоча моделі вищезазначеного опису містяться і в традиційній граматиці, і в тенсьєрівській. Кожна з цих граматик має цілий ряд варіантів, однак різниця між ними досить несуттєва, аби виділяти їх в самостійні лінгвістичні системи [11]. Питання про мінімальну синтаксичну одиницю має принципове значення для розуміння синтаксису. Традиційна та тенсьєрівська граматика в якості мінімальної синтаксичної одиниці розглядають член речення, граматика залежностей – словоформу, а граматика безпосередніх складників – морфему. Таким чином всі

існуючі граматики обирають в якості мінімальної синтаксичної одиниці елементи різних рівнів.

ГраMATика залежностей передбачає, що речення тексту являють собою дерева залежностей, в яких слова пов'язані орієнтовними дугами, котрі позначають синтаксичне підпорядкування [1: 137]. Вважається, що ця теорія досить добре відображає специфіку мов з довільним порядком слів, в яких між словами може бути присутня велика кількість не проєктивних зв'язків. Тобто властивість проєктивності синтаксичного дерева означає, що якщо зобразити дерево графічно, то зв'язки в такому дереві не перетинаються. Тобто непроєктні зв'язки порушують властивість проєктивності дерева. До таких мов можна віднести німецьку, чеську, українську та інші східнослов'янські мови.

В граматиці безпосередніх складників речення тексту можна уявити у вигляді ієрархії складників, тобто синтаксичних груп. Всі речення розбиваються на непересічні проєктивні групи, які в свою чергу складаються з менших груп. В граматиці безпосередніх складників недопустимі не проєктивні синтаксичні відношення між словами. Саме тому цей формалізм вважається релевантним для мов з фіксованим порядком слів, наприклад для англійської мови, де проєктивність дотримується більш суворо. В англійській мові зустрічаються не проєктивні зв'язки. Візьмемо до прикладу:

- *Emily saw a cat yesterday, which was a Bengal cat.* В цьому реченні перетинаються зв'язки між "saw-yesterday" та "dog-was".

Тим не менше, не дивлячись на ряд виключень, властивість проєктивності зберігається для більшості конструкцій [2].

Синтаксичний аналіз поділяють на повний (*deep parsing*) та поверхневий (*shallow parsing*). Завданням повного синтаксичного аналізу є побудова повного синтаксичного дерева, з максимальною зв'язаністю та врахуванням зв'язків, а також визначенням граматичних функцій слів речення (підмет, присудок, обставина місця або часу). Для поверхневого синтаксичного аналізу немає чіткого визначення, адже цей термін поєднує в собі різноманітні підходи, які працюють на рівні синтаксису та направлені на побудову неповної, частково зв'язної синтаксичної структури [5: 79].

Поверхневий синтаксичний аналіз охоплює такі задачі як поділ речення на синтаксичні групи, виділення в реченні різних зворотів та простих речень в складі складного, а також побудову поверхневого синтаксичного дерева. Варто зазначити, що поверхневі аналізатори здатні будувати досить зв'язні дерева, близькі до результатів роботи глибоких синтаксичних аналізаторів [8].

Методи як повного, так і поверхневого синтаксичного аналізу застосовують в широкому спектрі різних прикладних задач обробки текстів. Глибокий синтаксичний аналіз традиційно використовується в системах машинного перекладу, а поверхневий аналіз в якості альтернативи глибокому та застосовується в інформаційно-пошукових та інформаційно-аналітичних системах. В деяких лінгвістичних аналізаторах поверхневий аналіз є етапом підготовки тексту перед проведенням глибокого аналізу, що дозволяє прискорити проведення синтаксичного аналізу в цілому [7].

Для автоматичного синтаксичного аналізу в прикладній лінгвістиці використовують *парсери*. *Парсер* – це програма або пошукова система, яка робить аналіз інформації. Вона організовує збір даних та структурує їх. Парсер проводить синтаксичний аналіз текстової інформації по математичній моделі, за якою лексеми порівнюються з формальною граматиною [6: 156].

Такі синтаксичні аналізатори як *парсери* зазвичай відносять до поверхневих, однак вони будують досить зв'язні та коректні синтаксичні дерева. Методи, які використовуються в подібних аналізаторах, можна розділити на ті, що засновані на ручному зіставленні граматик, та статистичні методи із застосуванням машинного навчання. В першому випадку будується формальна граматика, яка надалі використовується аналізатором для побудови поверхневих синтаксичних дерев. Одна з ключових особливостей природної мови – це неоднозначність, яка не дозволяє напряду використовувати парсери, створені для аналізу контекстно-вільних штучних мов (наприклад, мов програмування). Для природної мови неможливо побудувати однозначну детерміновану граматику, яка буде створювати речення тільки одним способом. А це означає, що для синтаксичного аналізу природної мови необхідно застосовувати спеціальні прийоми, аби врахувати їхню неоднозначність [9].

Основні труднощі при пошуку правильної інтерпретації синтаксичних одиниць пов'язані з тим, що в природних мовах широко поширена синтаксична омонімія, тобто можливість різної синтаксичної інтерпретації однакових ланцюжків словоформ. Досить часто вибір правильної синтаксичної структури з числа можливих залежить від дуже тонких синтаксичних факторів, які не були враховані при складанні алгоритму, або взагалі не може бути виконаний без розуміння сенсу фрази. Тому від алгоритмів автоматичного синтаксичного аналізу, які не використовують, не розшифровують зміст та засновані на обмеженій інформації про синтаксис мови, можна вимагати лише того, щоб для більшості словосполучень та речень вони давали правильний варіант аналізу без зайвих словосполучень [4: 12].

Таким чином, можна прийти до висновку, що сучасні методи синтаксичного аналізу показують досить високу точність та повноту встановлених синтаксичних зв'язків. Існує багато теорій та методів, за допомогою яких можливо подолати труднощі в роботі обробки природної мови і пошукових запитів відповідно, однак на практиці винайдення «довершеного» автоматичного синтаксичного аналізатора природної мови є ще далеким від досконалості та потребує покращення та вдосконалення.

### Список використаних джерел та літератури

1. Апресян Ю. Д. Интегральное описание языка и системная лексикография. – Москва: «Языки русской культуры», 1995. – 767 с.
2. Богуславский И. М., Валеев Д. Р., Сизов В. Г. Синтаксический анализатор системы и его оценка с помощью глубоко размеченного корпуса русских текстов. Труды международной конференции «Корпусная лингвистика 2008», СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет, 2008. – С. 56–74.
3. Буніятова І. Р. Еволюція гіпотаксису в германських мовах (IV – XIII ст.) : монографія / І.Р. Буніятова. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2003. – 327 с.



4. Дарчук Н. П. Автоматичний синтаксичний аналіз текстів корпусу української мови / Н. П. Дарчук // Українське мовознавство. – КНУ ім. Т. Шевченка, 2013. – № 43. – С. 11–19
5. Долинина И. Б. Системный анализ предложения: учебное пособие. – Москва: «Высшая школа», 1977. – 174 с.
6. Когаловський М. Р. Перспективні технології інформаційних систем / М.Р. Когаловський. – М: Компанія АйТи, 2003. – 288 с.
7. Ножов И. М. Морфологическая и синтаксическая обработка текста (модели и программы) [Электронный ресурс]. Москва, 2003. URL: [www.aot.ru/docs/Nozhov/msot.pdf](http://www.aot.ru/docs/Nozhov/msot.pdf)
8. Осипов Г. С., Смирнов И. В., Тихомиров И. Реляционно-ситуационный метод поиска и анализа текстов и его приложения // Искусственный интеллект и принятие решений. – 2008. – № 2. – С. 3–10.
9. Толубко В. Б. Розробка моделі автоматичного синтаксичного аналізу і синтезу тексту в системі машинного перекладу / В. Б. Толубко // Військово-спеціальні науки. – КНУ ім. Т.Шевченка, 2013. – 2(31). – С.57–60.
10. Чейлитко Н. Г. Корпусне дослідження зон зв'язків словоформ в українському реченні / Н. Г. Чейлитко // Лінгвістичні студії : [зб. наук. праць]. – Донецьк, Вид-во ДонНУ, 2009. – Вип. 18. – С. 268–275
11. Chomsky N. Syntactic structures. — Mouton, The Hague, 1957. - P. 117.
12. Fleiss J. L., Statistical methods for rates and proportions / J. L. Fleiss, B. Levin, Ch. P. Myunghee. — John Wiley & Sons, 2013. — 800 p.
13. Hollingsworth Ch. Using dependency-based annotations for authorship identification / Ch. Hollingsworth // Proceedings of Text, Speech and Dialogue, 15th International Conference. — Berlin. — v. 7499. — 2012. — P. 314–319.
14. Kovar V. Information extraction for Czech based on syntactic analysis / V. Baisa, V. Kovar // Proceedings of the 5th Language & Technology Conference. — Poznan : Funcacja Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, 2011. — P. 466–470.

**Ю. Ю. Климович**

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к.п.н., професор Л.В. Калініна*

## **ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ВЕБ-СЕРВІСІВ GOOGLE ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В РАМКАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

**Постановка проблеми.** Трансформація соціальних, культурних та освітніх взаємин у 21 столітті призвела до появи феномену нового інформаційного суспільства, яке базується на принципах тісної взаємодії, тобто залучення та співпраці усіх громадян, незалежно від їх фізичних та ментальних здібностей, соціального статусу чи етнічного походження. Таке бачення даної концепції вимагає не просто впровадження нових педагогічних технологій та відповідних методів навчання, але й насамперед усунення бар'єрів у навчанні учнів з особливими освітніми потребами.

Вміння користуватися комп'ютером та SMART-дошкою - це маст-хев для вчителів та учнів Нової української школи, проте в еру WEB-технологій саме використання онлайн-ресурсів, зокрема файлових хостингів, онлайн-застосунків та пошукових сервісів є рушійною силою освітнього прогресу.

Використання інноваційних технологій в освітній сфері повинно забезпечити незалежність, інтеграцію та однакові можливості для кожного, оскільки саме ІКТ (інформаційно комунікаційні технології) є найзручнішим інструментом, який допомагає людям з особливими освітніми потребами отримати повноцінний доступ до будь-якої інформації. Це є не лише проявом демократичності українського суспільства, але й міжнародним зобов'язанням держави, що пов'язано з ратифікацією Україною Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю[1] та Саламанської декларації[2].

Вивчення питання про кількість дітей з різними видами особливих потреб показує, що група дітей з порушеннями слуху є найчисельнішою (близько 30%), тому саме її досліджено в даній роботі. Наші спостереження за дітьми з такими особливостями, довели, що вони можуть без особливих труднощів інтегруватися до освітнього середовища, якщо будуть створені належні умови для навчання та запропоновані навчальні матеріали, методи та форми роботи відповідно до особливостей учнів.

Питання теоретичного базису концепції інклюзивної освіти є достатньо актуальним в сучасних реаліях навчання та виховання дітей з особливими потребами, з метою їх повноцінної інтеграції в суспільство. Різні підходи до навчання дітей з особливими освітніми потребами окреслено в роботах вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема, Садової І.І., Засенко В.В., Колупаєвої А.А., Кудрявцева В.А., тощо. Особливості використання ІКТ та SMART-технологій у освітньому процесі розкрито у дослідженнях Гусака А.М., Ліскович О.В., Масол Л.М., тощо. Психологічні та лінгвістичні аспекти у формуванні комунікативної компетентності розглянуто в працях Зимньої І.А., Пасова Є.І., Ніколюєвої С.Ю. та інших.

Тим не менш, за останнє десятиліття стала очевидною проблема створення відповідного освітнього інклюзивного середовища та нових підходів до навчання дітей з особливими потребами. Тож **актуальність** даної статті полягає у необхідності пошуку нових шляхів навчання дітей з вадами слуху в рамках концепції інклюзивної освіти, зокрема засобами SMART-технологій.

**Виклад основного матеріалу.** Використання **SMART-технологій** у навчальному процесі передбачає задіяння можливостей комп'ютерних систем та мережі Інтернет для виконання завдань та обміну інформацією. За О. Семеніхіною, SMART-технології – це інтерактивний навчальний комплекс, що дає змогу створювати, редагувати та поширювати мультимедійні навчальні матеріали, як в аудиторний так і в позааудиторний час. [3]

Під час виконання завдань, пов'язаних з аудіюванням, учні з порушеннями слуху також можуть використовувати **FM-систему**. Вона дає змогу учневі сприймати звук напряму від учителя до слухового апарату через мікрофон та радіопередавач.

Проте, в епоху діджиталізації саме онлайн-сервіси, зокрема **Google Drive**, мають успіх серед підростаючого покоління. Головною перевагою хмарних технологій в освіті є можливість віддаленого доступу до сервісу з будь-якого

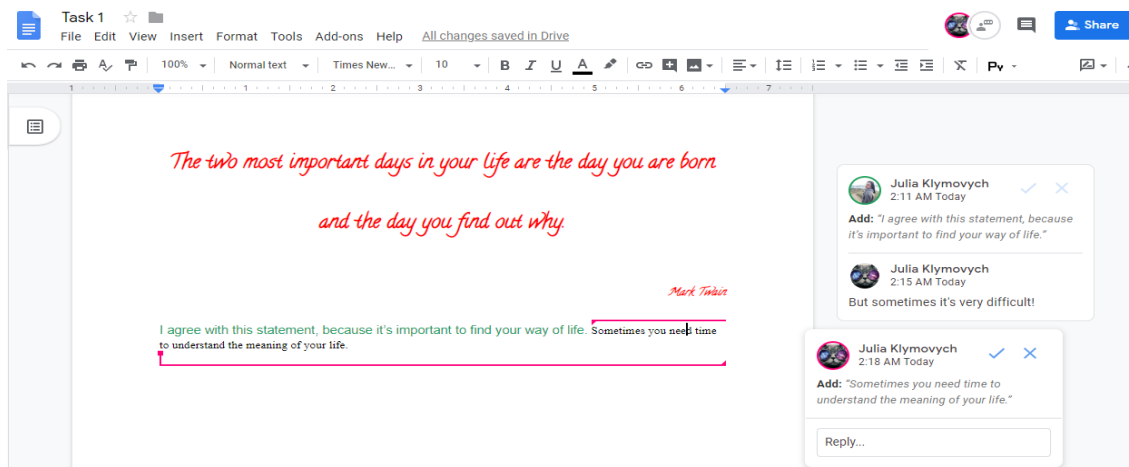
пристрою, що підключений до мережі Інтернет. Застосування сервісів Google у навчальному процесі надає багато переваг:

- простота у використанні (для початку роботи потрібно лише створити аккаунт Google);
- вільний та швидкий доступ до документів та матеріалів як зі школи, так і з дому;
- можливість організації спільної роботи з учнями в режимі онлайн;
- можливість перевірки виконання домашніх завдань;
- можливість створення власних ресурсів. [4]

Google Drive - це віртуальне сховище даних, що надає можливість організації як власного робочого простору, так і спільної роботи з класом. Окрім основної функції диску, збереження даних, існує також безкоштовний пакет веб-застосунків, що інтегровані з Google Drive: **Google Docs**, **Google Slides**, **Google Forms**, **Google Jamboard**, **Google Sites**.

За допомогою сервісу **Google Docs** учні з вадами слуху мають змогу створювати текстові документи, формувати, редагувати їх, використовувати різноманітні шрифти та стилі, додавати таблиці та малюнки, а за допомогою функції групового редагування виконувати проекти в парах та групах. Виконувати завдання в Google Docs можна будь-коли і будь-де, адже кросплатформеність надає можливість працювати на всіх пристроях з найбільш розповсюдженими операційними системами та без обов'язкового виходу в інтернет. Крім того, завдяки автоматичному збереженню під час роботи жоден документ не зникне. Наприклад:

***Task 1.** Comment on the quote by Mark Twain and discuss the ideas with your peers.*



Для оцінювання та контролю самостійної роботи учнів у пригоді може стати веб-застосунок **Google Forms**. З його допомогою можна швидко та якісно провести перевірку засвоєних знань учнів, або ж реалізувати опитування. Вчителю достатньо просто розіслати посилання на анкету, а учням - заповнити її.

В інклюзивному класі Google Forms можна використовувати не лише в роботі з учнями, але й з батьками, зокрема для зборі інформації про клас,

аналізу самооцінки дітей, обміну ідеями щодо вдосконалення шкільного середовища, спільного наповнення бази даних про клас, проведення психологічних тестів, тощо.

Приклад використання Google Forms для перевірки рівня сформованості граматичної компетентності учнів:

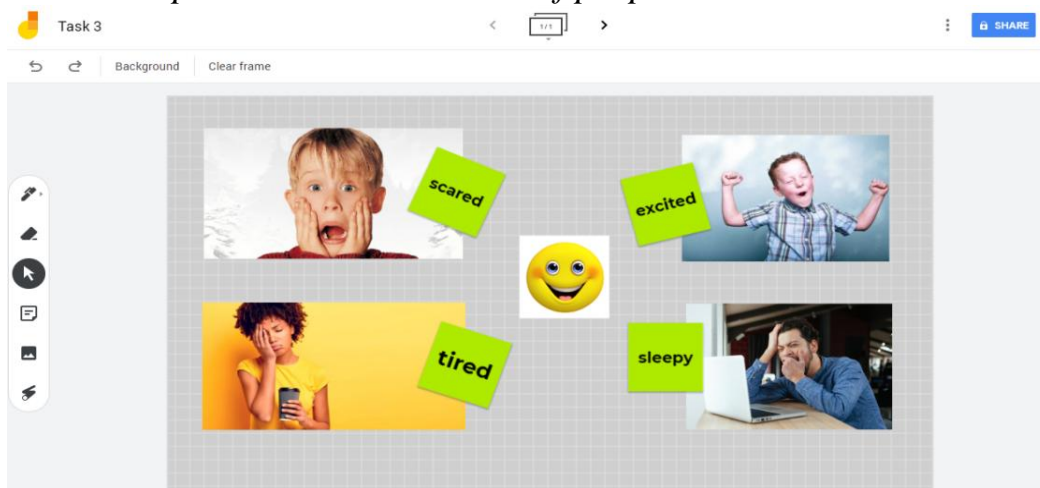
*Task 2: Choose the right variant:*

**SMART-дошка** (або інтерактивна дошка) – це багатофункціональний мультимедійний засіб, що може відтворювати можливості комп'ютера на сенсорному екрані. Її використання надає унікальну можливість для творчої взаємодії вчителя та слабочуючих учнів, що сприяє не лише підвищенню їх мотивації, але й активізації пізнавальної та творчої діяльності. Завдяки цим можливостям вчителі іноземної мови можуть використовувати як запропоновані стандартні програмні ресурси, так і створені особисто завдання різних типів та рівнів складності.

**Google Jamboard** - це нова інтерактивна дошка розроблена спеціалістами Google, що базується на хмарних технологіях. Вона побудована на ідеї максимального співробітництва та принципах спільної роботи. Вам не потрібно мати телефон або ноутбук поруч, для того, щоб знайти необхідну інформацію. Ви можете здійснювати пошук безпосередньо з Jamboard та зберігати необхідну інформацію на дошці в якій працюєте.

Приклад використання Jamboard для формування лексичної компетентності учнів (на основі наочності):

*Task 3: Label the pictures with the moods of people:*



**Висновок:** Для нового покоління, яке зростає в епоху стрімкого інформаційно-цифрового прогресу, соціальні медіа стали не просто веб-ресурсами, де користувач може переглядати відео, слухати музику та ділитися дописами й коментарями, але й потужним інструментом для саморозвитку та самоосвіти. Тож вчитель нового покоління має не лише розвиватися сам, але й ділитися актуальною інформацією з учнями. Вміння використовувати сучасні сервіси - це показник зацікавленості у сучасних технологіях та вдосконаленні своїх вмінь та навичок. Google сервіси дають можливість не лише безкоштовно працювати з веб-застосунками, але й ефективно застосовувати їх у освітній діяльності, що у свою чергу сприяє економії часу та модернізації процесу навчання.

### **Список використаних джерел та літератури**

1. Конвенція про права інвалідів від 13.12.2006 // [Електронний ресурс] - Режим доступу: [http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_g71)
2. Саламанкська декларація від 10.06.1994 // [Електронний ресурс] - Режим доступу: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_001-94](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94)
3. Семеніхіна О.В. Нові парадигми у сфері освіти в умовах переходу до SMART-суспільства [Електронний ресурс] - Режим доступу: <http://irbis-nbuv.gov.ua>
4. Рудченко О.А. Сервіси Google для освіти [Електронний ресурс] - Режим доступу: <https://vseosvita.ua/library/servisi-google-dla-osviti-4762.html>
5. Гета А.В. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання : навчальний посібник / [А. В. Гета, В. М. Заїка, В. В. Коваленко та ін.] ; за заг. ред. Ю. Г. Носенко. – Полтава : ПУЕТ, 2018. – 261 с.

***А. В. Ковалевська***

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к.п.н., доц. Прокопчук Н. Р.*

### **ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗНЗ**

Відповідно до державної програми з іноземної мови основною практичною метою навчання іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах є формування комунікативної компетенції, що означає оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування, розвиток умінь використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу. Дана мета передбачає досягнення школярами такого рівня комунікативної компетенції, який був би достатнім для здійснення спілкування в усній (говоріння, аудіювання) та письмовій (читання, письмо) формах у межах

визначених комунікативних сфер, тематики ситуативного мовлення та на основі вивченого мовного і мовленнєвого матеріалу [5].

Провідною метою навчання іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах, згідно з загальноєвропейськими процесами інтернаціоналізації і глобалізації, визначають формування комунікативної компетентності. Поняття іншомовної комунікативної компетентності у педагогіці і методиці навчання іноземних мов досліджувалось як зарубіжними, так і вітчизняними вченими (Л. Біркун, О. Волобуєва, С. Козак, С. Мельник, Л. Брахман, С. Брумфіт, Р. Джонсон, Е. Пасов, С. Савіньон, Д. Хаймс, Д. Шейлз). Вчені визначають комунікативну компетентність як систему мовленнєвих іншомовних умінь і навичок, що забезпечує індивіду можливість сприймати, розуміти й породжувати комунікативні повідомлення, що містять інформацію, виражену засобами природної мови, зберігати таку інформацію в пам'яті й обробляти її в ході розумових процесів [2].

Формування комунікативної компетенції є одним з основних завдань на уроках іноземної мови. Щоб сформувати комунікативну компетентність, недостатньо наситити урок умовно комунікативними вправами, важливо надати учням можливість мислити, вирішувати проблеми, міркувати над можливими шляхами їхнього вирішення. Учні мають акцентувати увагу на змісті свого висловлювання, щоб ключовою була думка, а мова виступала лише у якості формування і формулювання думок.

Відповідно до державної навчальної програми з іноземної мови комунікативна компетентність включає в себе декілька складових, а саме:

- лінгвістичну компетентність, яка забезпечує оволодіння учнями мовним матеріалом з метою використання його в усному і писемному мовленні;
- мовленнєву компетентність, яка пов'язана з формуванням в учнів умінь і навичок спілкування в двох видах мовленнєвої діяльності: усному говорінні (монолог, діалог) та письмі;
- соціокультурну компетентність, яка передбачає засвоєння учнями знань соціокультурних особливостей країни, мова якої вивчається, культурних цінностей та морально-етичних норм свого та інших народів, а також формування умінь їх використовувати у практичній діяльності;
- стратегічну (міжпредметної) компетентність, що сприяє оволодінню учнями стратегіями мовленнєвої діяльності, спрямованої на розв'язання навчальних теоретичних завдань і практичних проблем [4].

Реалізація комунікативної компетентності базується на комунікативно-орієнтованому підході до вивчення іноземних мов у школі, що передбачає реалізацію особистісного комунікативно-орієнтованого, діяльнісного та соціокультурного напрямів у вивченні іноземних мов.

Вчені довели, що мета реалізації комунікативного підходу полягає не лише в тому, щоб навчити школярів вільного іншомовного спілкування, але також за допомогою спеціально дібраних вправ стимулювати мотиваційну сферу учнів, активізувати їх резервні можливості [1].

Крім того, навчання іноземної мови на основі комунікативного підходу передбачає органічне поєднання свідомих і підсвідомих компонентів у навчальному процесі, тобто засвоєння правил оперування іншомовними моделями відбувається одночасно з оволодінням їх комунікативно-мовленнєвою функцією, та максимальне зближення процесів навчання і реального спілкування за такими важливими параметрами як комунікативно-вмотивована мовленнєва поведінка вчителя та старших школярів і предметність процесу спілкування, що забезпечується ретельним відбором комунікативно-мовленнєвих намірів, тем, ситуацій, які віддзеркалюють інтереси та потреби учнів [5].

У процесі оволодіння комунікативними вміннями відібрані цикли завдання мають на меті розвиток навичок комунікації і являють собою своєрідну спіраль-спектр, де кожен новий виток виводить учня старшої школи на вищий рівень. Комунікативний комплекс має містити вправи від репродуктивних до продуктивних (творчих). Під час переходу на продуктивний рівень (після проходження всієї спіралі) перед учнем старшої школи відкривається можливість вільного спілкування на базовому рівні [3].

Комунікативну компетентність старшокласника складають дві форми висловлювання: монолог – безпосередньо спрямований до співрозмовника чи аудиторії організований вид усного мовлення, який передбачає висловлювання однієї особи, та діалог – процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування, в межах якого кожен з учасників виступає як слухач і як мовець [4].

Одним з найважливіших компонентів комунікативної компетентності для старших учнів є вміння вільно формувати діалогічне висловлювання на базовому рівні, що не передбачає виникнення труднощів у школярів, беручи до уваги досвід володіння рідною мовою. Діалогічне мовлення і методика його навчання посідає одне з чільних місць у наукових дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, серед яких можна назвати І. О. Зимню, В. В. Черниш, Н. Білбороу, М. Метерс, С. Сорнбурі та інших.

У працях названих вчених окреслено чотири функціональні типи діалогів у залежності від провідної комунікативної функції, яку виконує той чи інший діалог:

- діалог-розпитування;
- діалог-домовленість;
- діалог-обмін враженнями / думками;
- діалог-обговорення / дискусія [7].

Дискусією можна назвати метод обговорення і вирішення спірних питань. В даний час вона є однією з найважливіших форм освітньої діяльності, що стимулює ініціативність учнів, сприяє розвитку рефлексивного мислення. На відміну від обміну думками, дискусією називають обговорення-суперечку, зіткнення точок зору, позицій. Але не варто вважати, що дискусія – це цілеспрямоване, емоційне, свідомо упереджене відстоювання вже наявної, сформованої і незмінної позицію. Дискусія – рівноправне обговорення

вчителем та учнями проблем різного характеру. Вона виникає, коли перед стоїть питання, на яке немає єдиної відповіді. В ході дискусії формуються нові точки зору, ідеї, розкриваються проблеми. Результатом її може бути спільна угода, поглиблене розуміння, новий погляд на проблему, спільне рішення.

Одним з найкращим засобом формування комунікативної компетентності є використання рольових ігор під час уроку. В рольових іграх відкриваються можливості для розвитку дискусивних вмінь. В першу чергу, під час подібного діяльності учні здатні самостійно осмислювати свої власні дії та потреби, здатні переживати за інших. У грі, як і в будь-якій творчій колективній діяльності, відбувається зіткнення характерів, поглядів, думок. Рольові ігри вдосконалюють мовленнєві уміння і навички в різних ситуаціях, навички спілкування, взаємодії з партнерами. Подібний вид діяльності допомагає розкритися замкнутим і сором'язливим школярам; задоволення, яке школярі отримують від рольової гри призводить до ефективного засвоєння комунікативних умінь і навичок.

Сьогодні ми вже не можемо уявити собі урок без використання інформаційних технологій. При навчанні комунікації, вчителю іноземної мови варто активніше використовувати інформаційні технології та комп'ютерні телекомунікації. ІКТ є головним помічником у підвищенні мотивації учнів, розвиває наочно-образне мислення. ІКТ покликані в першу чергу забезпечувати мотиваційно-спонукальний рівень спілкування, створити атмосферу, наближену до реальних умов, при якій зазвичай виникає потреба в спілкуванні людей один з одним, відтворити ситуації, які спонукають до участі в комунікації. За допомогою відео фрагментів, слайдів, презентацій, інтерактивної дошки можна створити ситуації, які б мотивували і стимулювали мовну діяльність учнів, викликали потребу у спілкуванні іноземною мовою. Вони надають особливу наочність і привабливість створюваної ситуації, роблять уроки різноманітними, розвивають інтерес учнів до предмету. Використання нових інформаційних технологій для вивчення іноземних мов є досить ефективним. Воно дозволяє значно підвищити рівень знань і умінь за рахунок індивідуалізації процесу навчання.

Вивчення іноземних мов у середніх навчальних закладах має практичну мету – навчання учнів мовленнєвої діяльності іноземною мовою. Для того щоб найповніше реалізувати цю мету, необхідно створити досить ефективну та надійну систему вправ і послідовно використовувати її в навчальному процесі.

Комунікативність передбачає ситуативність навчання. Зараз вже всі визнають необхідність ситуативності. Вона, як спосіб мовної ситуації, і як умова розвитку мовного вміння необхідна для таких якостей як цілеспрямованість, продуктивність та ін.

В практиці викладання іноземних мов в середній школі на сучасному етапі все більше відчувається необхідність пошуку оптимальних засобів навчання. У сучасній методиці під впливом ряду факторів як лінгвістичних, так і соціокультурних, поняття «навчання мовам» поступово замінюється новим поняттям □ «навчання мові та культурі», в тому числі культурі



міжособистісного спілкування суб'єктів, що належать до різних культур, але цікавих один одному з точки зору загальної ерудиції, життєвого досвіду, фонових знань.

Отже, для успішного оволодіння діалогічним мовленням учні повинні вміти правильно будувати своє висловлювання згідно синтаксичних, граматичних, лексичних та фонетичних вимог.

На наш погляд, 90% усіх вправ повинні мати комунікативне напруження та стимулювати мовленнєву діяльність учнів. Використання ІТ-технологій, спрямованих не на готовий виклад матеріалу та механічне запам'ятовування, а на самостійне оволодіння учнями знаннями для формування діалогічних навичок говоріння, та трансформація традиційного режиму уроку у ротацію між навчальними станціями сприятимуть істотному удосконаленню діючих на сьогодні навчальних програм.

### Список використаних джерел та літератури

1. Brumfit C. Communicative Methodology in Language Teaching. The Roles of Fluency and Accuracy / Brumfit C. London: Cambridge University Press, 2004. 166 p.
2. Загребина И. В. Интегративное обучение как средство целостного развития личности школьника. Иностранные языки в школе, 2008. № 1. С. 32-34.
3. Комунікативні методи та матеріали для викладання англійської мови / перекл. та адаптація Л. В. Біркун. Oxford: Oxford Univ. Press, 2008. 247 с.
4. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. І перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2002. 327 с.
5. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. Київ : ВЦ «Академія», 2010. 328 с. (Серія «Альма-матер»).
6. Пасов Е. І. Основи комунікативної методики навчання іншомовному спілкуванню. Київ: Ленвіт, 1999. 223 с.
7. Черниш В. В. Засоби формування іншомовної комунікативної компетенції у діалогічному мовленні. Іноземні мови. 2011. №3. С. 15–22.

**О. Г. Конончук**

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к. ф. н., доц. Андрушенко О. Ю.*

### ПОЗНАЧЕННЯ СПОЛУЧНИКОМ HOWEVER СТАРОЇ ТА НОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ У РАННЬОНОВОАНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

*Стаття присвячена дослідженню впливу сполучника however на розподіл інформації у дискурсі ранньоновоанглійського синтаксису на матеріалі корпусу Early English Books Online.*

*Ключові слова: інформаційна структура речення, стара/нова інформація, топік, фокус, ранньоновоанглійська мова, сполучник however, корпус.*

**Постановка проблеми.** В останні десятиліття спостерігається посилений інтерес до вивчення розподілу нової та старої інформації у дискурсі. Проблема позначення сполучником *however* старої та нової інформації у дискурсі ранньоніованглійської мови досі залишається мало дослідженою.

**Мета** роботи полягає в аналізі позначення сполучником *however* старої та нової інформації у дискурсі ранньоніованглійської мови.

**Матеріалом** дослідження слугує корпус *Early English Books Online*.

**Виклад основного матеріалу.** У більшості мов світу одним із головних факторів, що впливає на поверхневу структуру порядку слів є інформаційна структура речення (ICP), яка передбачає вивчення відносин між смисловими групами. Об'єктом таких пошуків є структурування дискурсу за принципом нової / відомої інформації, топіка / коментаря, фокусу / фону.

Інформаційна структура речення (ICP) відображає семантичні відношення між смисловими групами, що складають основу його змісту та впорядковані й оформлені відповідно до граматики певної мови [1; 2].

На думку К. Ламбрехта, труднощі пов'язані з аналізом інформаційно-структурного компоненту граматики знаходять своє відображення в проблемах термінології. Для позначення поняття «інформаційна структура» наявна низка термінів, які в той чи інший час були запропоновані різними лінгвістичними школами та окремими лінгвістами [7].

Моделей, що відображають чисто лінгвістичне тлумачення сутності інформаційної структури, існує досить багато. Одним із перших вчених, хто зробив спробу побудувати функціональний аналіз речення, розглядаючи висловлювання тільки з точки зору наявної в ньому інформації, був В. Матезіус, якого вважають «батьком» інформаційної структури. Згідно з В. Матезіусом, тема – це те, "про що є речення", а рема – це те, "що сказано про тему". Таким чином, В. Матезіус увів поняття "актуальне членування речення". Цей термін науковець пояснював як членування ситуативного характеру, тобто у момент спілкування, враховуючи конкретну ситуацію. Вчений дійшов висновку, що базовими компонентами актуального членування речення є основа висловлювання, тобто те, що є відомим у конкретній ситуації або може бути легко доступним для розуміння зі слів мовця, і ядро висловлювання, тобто те, що мовець інформує про основу [8].

Подальший розвиток лінгвістична теорія інформаційної структури отримала в роботах учнів і послідовників В. Матезіуса – членів Празького лінгвістичного гуртка – Я. Фірбаса, Ф. Данеша, Е. Бенеша, К. Пала та інших. В їхніх працях теорія інформаційної структури отримала назву «функціональної перспективи речення».

Я. Фірбас інтегрував поняття "теми" і "реми" у теорію комунікативного динамізму, де тема є "елементом речення, що несе найнижчий рівень комунікативного динамізму у реченні", а рема є важливою частиною речення, що "просуває комунікацію вперед". Комунікативне навантаження розподіляється серед смислових груп - членів речення - таким чином, що у висловлюванні утворюється два полюси: на одному – вихідний пункт

повідомлення з мінімумом комунікативного навантаження (тема), на іншому – смисловий, або комунікативний, центр повідомлення з максимумом комунікативного навантаження (рема). Передбачається, що для інформаційної структури характерна певна закономірність в розташуванні смислових груп з різною семантико-контекстуальною вагомістю (з різними ступенями комунікативного навантаження) – певний семантичний словопорядок, тобто порядок розміщення смислових груп з різним ступенем комунікативного навантаження на певних позиціях у висловлюванні. Смислові групи з невеликим комунікативним навантаженням, що тяжіють до теми – тематичні, елементи з великим комунікативним навантаженням, що тяжіють до реми – рематичні [5].

Поняття інформаційної структури вперше було введено М. Халлідеем, який розвивав свою теорію на основі запропонованого вченими Празької лінгвістичної школи трактування інформаційної структури речення з точки зору її основних компонентів – «нової» та «старої» інформації. М. Халлідей визначає нову інформацію, як таку, «яку адресат повідомлення вважає невідомою для адресата», а стару інформацію він вважає за таку, «яку адресат вважає відомою для адресата». Таким чином розмежування між цими типами інформації здійснювалися на основі того, чи згадувалася інформація у дискурсі раніше [6].

У. Чейф представив поняття "інформаційне пакування". Пакування інформації означає задоволення миттєвих комунікативних потреб співрозмовників, тобто оптимізація форм повідомлення, яке буде зрозумілим адресатом у його поточному стані. На перший план У. Чейф виносить саме передачу повідомлення, а вже потім його суть. Вчений виділив дану (стару) та нову інформації. Дана інформація репрезентує знання, котрі мовець передбачає активувати у свідомості адресата у момент висловлення; а нова інформація розуміється як те, з чим мовець знайомить слухача вперше.

На думку Х. Кларк та С. Хевіленд відома інформація є такою, що мовець вважає відомою для слухача і визнає істинною. Розглянемо такі базові елементи інформаційної структури речення як «топік» та «фокус». У межах цих понять спостерігається термінологічна варіативність, що часто призводить до термінологічної плутанини в літературі. Існує наступне альтернативне протиставлення термінів, що позначають однакові поняття: «топік» – «фокус» та «тема» – «рема». У сучасній лінгвістичній літературі домінуючими є терміни топик» та «фокус», тому саме до них ми звертаємося у нашому дослідженні.

Зазвичай фокус речення трактують як нову інформацію, що додається до топіку, тобто старої інформації, доповнюючи її. Таким чином, фокус є новою інформацією, що додається до топіку, що їй передує.

Для того, щоб дослідити позначення сполучником *however* старої та нової інформації у ранньоновоанглійський період, з корпусу *Early English Books Online* ми відібрали 100 речень зі сполучником *however*.

Речення розподіляємо відповідно до двох груп: до першої відносимо речення, де *however* позначає стару інформацію, а до другої – речення, в яких цей

сполучник позначає нову інформацію. Аналіз речень свідчить, що у 70% випадків сполучник *however* маркує нову інформацію у реченні. Наведемо деякі приклади:

(1) *he thinks they do not want their reasons: of the two other citations out of the preface, the first does not reach home, making no mention of metals: and the second is wholly misconstrued, and perverted to a sence quite contrary to what the author intended, or the context will bear: but however the theorist appears doubtful whether there were metals, or no, in the first world: and upon this doubt the excepter lays this heavy charge* **Топік**

(2) *adam was made lord of all animals upon this earth, and had a right to use them for his conveniency, when they came into his power: but i do not believe that adam was made stronger than a lyon, nor could master the leviathan, or command him to the shore: he had a right however, and his posterity, to dispose of all creatures for their use and service, whensoever, upon occasion offered, they fell into their power* **Фокус**

(3) *I'me I'me afraid, will fall heavier upon moses, or upon the excepter himself, than upon the theorist: however one would have expected that the excepter should have determin'd here the place of paradise* **Топік**

(4) *they translated the rest of the holy books: although both in that and other opinions, i submit me to the deliberation of the church, from which i will not stray: but however, this translation was manifestly miraculous* **Топік**

(5) *is the opinion of a philosopher of great reputation in the world, who begins his logic with this proposition; every idea derives it's original from the senses: he confesses however that all ideas are not the same in our senses, as they are in the mind* **Фокус**

**Висновки.** У ході дослідження ми розглянули різні підходи до тлумачення інформаційної структури речення, старої та нової інформації. Ми з'ясували, що у 70% випадків у ранньоніовоанглійській мові сполучник *however* позначає стару інформацію, і тільки у 30% речень він позначає нову інформацію.

### Список використаних джерел та літератури

1. Андрушенко О.Ю. Інформаційно-структурна варіативність топіка в давньоанглійському реченні // Мова і культура. (Науковий журнал). – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго. – Вип. 17, т. 2. – Київ, 2014 - С. 341-347.
2. Андрушенко О.Ю. Теорія інформаційної структури речення: проблеми та перспективи сучасного розвитку // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Вип.2 (68). – 2013. – С. 33-37.
3. BYU C. Early English Books Online. URL: <https://corpus.byu.edu/eebo>
4. Fiedler I. The Expression of Information Structure. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2010. –387 p.
5. Firbas J. On the Concept of Communicative Dynamism in the Theory of Functional Sentence Perspective. Brno Studies in English 7. 1971. P. 12–47.
6. Halliday M. Linguistic Studies of Text and Discourse. New York: Continuum International Publishing Group, 2002. 202p.
7. Lambrecht K. Information Structure and Sentence Form: Topic, Focus, and the Mental Representations of Discourse Referents. UK: Cambridge University Press, 1994. 334 p.
8. Mathesius V. A Functional Analysis of Present Day English on a General Linguistic Basis. The Hague: Mouton, 1975. 228p.

## **СФЕРИ АНГЛО-АМЕРИКАНСЬКИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ В СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ**

Як відомо, процес запозичення лексичних одиниць є одним з найвпливовіших джерел збагачення словникового складу будь-якої мови. Дослідженням даного поняття займалися багато науковців (В. Сімонок, В. Розенцвейн, Ю.О. Карпенко, О. Тімашова та інші). Проте, світ не стоїть на одному місці. Особливості запозичень в сучасній німецькій мові, враховуючи новітні технології, сфери нашого життя, потребують наукових та нових досліджень.

**Актуальність** дослідження заслуговує на особливу увагу у сучасному світі. У сучасній лінгвістиці комунікація відіграє велику роль. Взаємодія між мовцями супроводжується сприйманням та взаєморозумінням. Можна зазначити, що мова є багатофункціональною системою, яка постійно змінюється під впливом багатьох чинників. Слід зазначити, що мова – зазнає іншомовного впливу, а іноді впливає на інші мови. Не існує таких мов, які не залежать і не впливають одна на одну. Однак, найчастіше впливу піддається лексичний склад мови. Ось чому питання про мовні запозичення є доречними і актуальними у сучасному світі.

**Об'єктом** нашого дослідження є лексичні одиниці, завдяки яким, словниковий склад сучасної німецької мови стає все більшим, шляхом запозичених слів англо-американського походження.

**Предмет** даного дослідження є дослідження найвпливовіших сфер діяльності людства, в яких процес запозичення лексичних одиниць здійснюється досить швидко та набуває характерного впливу для мови.

**Мета** нашої статті є визначення різних сфер запозичень в сучасній німецькій мові та їх аналіз.

Словниковий склад будь-якої мови, зокрема німецької, завжди поповнюється новими лексичними одиницями. Даний процес відбувається вже протягом багатьох століть. Запозичення іншомовних слів є неминучим процесом, що є характерним для усіх мов. В лінгвістиці існує безліч визначень даного поняття. Але, на нашу думку, запозичення – це морфема, слово або його певне значення, фразеологізм, що є запозичені та перенесені з однієї мови в іншу.

Найактивніший елемент мови, ми вважаємо, є лексика. Лексика найбільш виразно відображає різноманітні зміни, що можна побачити в суспільному житті певної країни. Варто сказати, що однією з найголовніших умов існування мови є розвиток. Залучення нових слів, або, навпаки, вилучення певних слів

демонструє, що мова є живою та може зазнавати певних змін. В німецькій мові можна часто зустріти французьку, латинські, англійські слова. Німецька мова є досить розвиненою, тому в ній можна зустріти велику кількість запозичених слів як в літературній мові, так і в повсякденному житті.

Слід зазначити, що запозичення нових лексичних одиниць є наслідком взаємовідносин між певними країнами. Якщо раніше в німецькій мові найчастіше зустрічалися латинські чи французькі слова, то в наш час характерним є виявлення величезної кількості саме англійських слів. У XX-XXI століттях англійська мова, а саме її британський та американський варіант, зайняла основне місце в нашому сучасному світі. Англійська мова є міжнародною мовою, якою розмовляють майже у всіх країнах світу. Досить вдало про значення англійської мови висловився Г. Готтліб, який зазначив, що думка про те, що в наші дні краще висловлюватися англійською мовою можна почути не лише від простих людей, а й від державних чиновників, діячів та науковців [4].

Варто зазначити, що існують дві категорії запозичень. Перша категорія – це запозичені слова з мови-донора із позначуваними значеннями. Друга – це штучні запозичення. Враховуючи думку Л.А. Бухлаховського варто сказати, що перша категорія є більш побутовою. Вона демонструє взаємовідносини між певними народами; інша категорія враховує "верхівки цивілізації", а саме: наука, мистецтво, організація суспільства[1].

Враховуючи думки різних вчених, можна виділити наступні сфери, в яких запозичення іншомовних слів відбувається найчастіше та найактивніше: реклама, молодіжна субкультура, дозвілля, економіка, комп'ютер. Потреба у величезній кількості нових слів пов'язана з потребою знаходження нової назви для найновіших предметів та явищ, завдяки прогресу в таких сферах нашого життя, як техносфера, біосфера, соціосфера, антропосфера та сфера абстрактних понять. Ці сфери мають важливий вплив на суспільну свідомість. Розглянемо деякі приклади запозичень з кожної сфери.

Говорячи про англо-американські запозичення, варто зазначити про значний вплив соціо-психологічних факторів. Англійські слова та вирази можуть виконувати в тексті певні функції, наприклад, використовуватися для створення стилістичних засобів впливу: гри слів (*First Service für ausgeschlafene Gäste*), рими (*Snack an Deck*), алюзії (*Heppinger* – назва рекламованого напою – *Und ich fühl 'mich heppi*, англ. *happy*).

Приклади англо-американізмів, які популярні в інтернеті і телебаченні: *der Hackerangriff*, *zwei Top-Manager*, *seine Sony-Kollegin*, *die E-Mail Witze*, *TV-Moderator*, *ein Manager*, *per E-Mail*, *den fortgesetzten E-Mail-Leaks*, *in digitaler Form*, *Facebook*, *Facebook-Inhalte*, *Facebook-Nutzer*, *Facebook-Chef*.

Варто зазначити, що найбільш сучасні англо-американізми потрібно шукати в сфері сучасних видів комунікації та авжеж в Інтернеті. Техніка, особливо світ комп'ютерів і інтернет, накладає на мову свій особливий відбиток: *Mouse*, *E-Mail*, *Online*, *Provider*. Але і до цього в німецькій мові вже існували технічні

поняття з інших областей техніки: *Airbag, Display, Playstation, Gameboy, Joystick* і т.д.

Сфери, пов'язані з комп'ютером, з інформатикою, по праву займають перше місце в цьому списку. *Palmtop, handheld, upgrade i scrollen* - ще кілька прикладів англіцизмів, які використовуються в цій області.

У комп'ютерній лексиці знайдено велику кількість прямих запозичень: *die Edition, die Software, die Hardware, der Event, der Chip, das Icon, die E-Mail, die E-commerce, das Internet*. Як видно, це - адаптовані і неадаптовані варіанти лексичних одиниць англійської мови. Запозичені слова з прямим значенням в основному підлаштовуються до німецької граматичної форми: іменники вживаються з артиклем і пишуться з великої літери.

Екологічні проблеми знайшли своє відображення в розвитку словникового складу. Так калька від англійського *pollution of the environment* в німецькому – *die Umweltschutzverschmutzung* (український еквівалент також калька – *забруднення навколишнього середовища*). Більшість слів-кальок в німецькій мові представлені у вигляді щільнооформленого утворення з елементів, що є морфемами-основами, тобто для них характерна словоутворююча модель «складне слово». Значення цих кальок не змінилося під впливом досліджуваних мов і залишилося повністю ідентичним з англійським прототипом.

Якщо говорити про антропосферу, варто сказати, що традиційно до споконвічно німецьким словам відносять назви водойм, частин суші, риб, диких звірів і рослин, час доби, деякі дієслова. Ймовірно, першими запозиченнями були топографічні назви (*Rhein, Main, Donau, Vogesen*), а потім вже були запозичені інші слова для позначення повсякденної діяльності (*Amt, Burg, Erbe, Reich, reiten*). Ф. Зайлер вказує на те, що кельтська культура стала випереджати німецьку приблизно після 400 р до н.е., відповідно і перші запозичення відносяться до цієї епохи [2].

У сфері абстрактних понять були відібрані наступні приклади:

*"Foto machen, posten und Likes kassieren: Auf Instagram zeigst du deinen Followern, wie dein Leben so aussieht."* [3].

Як запозичення тут використовуються дуже популярні слова *Likes* (від англ. – *мені подобається*) і *Follower* (від англ. – *послідовник*). Дані лексеми відносяться до комп'ютерного сленгу і входять в активний словник багатьох молодих людей по всьому світу. В даному випадку вони є прямими запозиченнями, так як сенс слів, при їх використанні в мові, не змінюється, як і їх фонетична сторона – їх вимова залишається незмінним, як у рідній мові.

Підсумовуючи вищесказане, ми спробували виділити основні популярні сфери нашого життя, в яких процес запозичення іншомовної лексики відбувається досить інтенсивно та викликає інтерес у носіїв німецької мови. Підсумовуючи результати нашого дослідження слід зазначити, що дану статтю варто вважати оглядовою. Дана стаття пропонує подальші дослідження даного процесу, що є спрямовані на дослідження запозичених лексичних одиниць в певному дискурсивному матеріалі. Також ми вважаємо, що перспективним є

подальше вивчення пропонованих нами сфер, а саме соціосфера, техносфера, біосфера, антропосфера та сфера абстрактних понять.

### **Список використаних джерел та літератури**

1. Булаховський Л. А. Нариси з загального мовознавства / Леонід Арсенійович Булаховський // Вибрані праці: в 5-ти томах. – К. – 1975. – Т. 1. – С. 470–474.
2. Bill Kaulitz "BILLY": Er hat seine große Liebe verloren! // BRAVO. URL: <http://www.bravo.de/bill-kaulitz-billy-neuer-look-und-comeback-mit-solo-album-371127.html>
3. Girls' Day: Wenn Mädchen für einen Tag zu Superheldinnen werden // YAEZ mehr als Schule. URL: <http://www.yaez.de/schule/girls-day-wenn-maedchen-fuer-einen-tag-zu-superheldinnen-werden/>
4. Gottlieb H. Anglicisms and Translation / Gottlieb H. – Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2005 – P. 161–184.

***М. Е. Корсовецька***

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к. пед. н., доц. Михайлова О. С.*

### **ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА ЗАНЯТТІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ З ВИКОРИСТАННЯМ ПРИЙОМІВ ДРАМАТИЗАЦІЇ**

Стрімкі зміни українського суспільства і пов'язана з ними модернізація іншомовної освіти, досягнення в галузі теорії та практики навчання іноземних мов зумовлюють потребу в оновленні змісту, форм і методів навчального процесу на всіх рівнях, серед яких важливе місце займає ланка початкового навчання.

Метою всього процесу навчання іноземній мові є комунікація. Діалогічна мова є однією з головних форм усного мовного спілкування. Навчання діалогічному мовленню допомагає сформувати в учнів уміння слухати співрозмовника, а головне чути його, вміння вчасно вступати в діалог і підтримувати бесіду.

Діалогічне мовлення – це форма мови, при якій відбувається безпосереднє спілкування, обмін інформацією між двома людьми [5]. Вчитель має навчити учнів взаємодіяти між собою задля покращення рівня усного спілкування, щоб вони вільно могли висловлювати свої думки англійською мовою. Для цього важливо враховувати індивідуальні та вікові особливості школярів, ефективність методів, прийомів, засобів навчання та правильний їх підбір до кожного уроку англійської мови.

В останні роки все більше приділяється увага тому, наскільки вільно діти володіють іноземною мовою, як швидко та легко вони можуть висловлювати свої думки на малознайомій їм мові. Тому в школі важливе місце посідає



діалогічне мовлення. Проблемам навчання діалогічному мовленню присвячені роботи таких вчених, як: І.Л. Бім, С.Ф. Шатілова, Є.І. Пассова і інші.

Існує безліч прийомів, які можна використовувати для навчання діалогічному мовленню. Я хочу представити один із них, який в останній час привертає увагу багатьох вчених та вчителів. Це прийом драматизації. Під драматизацією у навчанні іноземної мови розуміють креативне використання письмовою та усною мовами на основі художнього літературного доробку. [1] Особливості навчання іноземних мов із застосуванням драматизації розглядали Дж. П. Ладус, М. Л. Шеєв, Е. Целікас, Ш. Уеселз, які вважають драматизацію перспективним прийомом для вдосконалення процесу оволодіння іноземною мовою.

Мета статті полягає у з'ясуванні особливостей використання прийомів драматизації в процесі навчання говоріння молодших школярів на уроках англійської мови.

Використовуючи прийом драматизації, варто враховувати, що діалогічне мовлення має двосторонній характер. Спілкуючись, співрозмовник виступає і в ролі мовця, і в ролі слухача, який повинен реагувати на репліки партнера. У зв'язку з цим, ми вважаємо за доцільне на уроках англійської мови в початкових класах з формування основ англійської діалогічної мовленнєвої компетентності за допомогою прийомів драматизації використовувати такі завдання та вправи, щоб кожна дитина змогла спробувати себе і в ролі мовця, і в ролі слухача.

Вчитель, використовуючи прийоми драматизації на уроках англійської мови, може їх адаптувати, виходячи з вимог програми, а також з рівня володіння учнями іноземною мовою. У цьому випадку він має можливість відібрати матеріал відповідно до потреб та очікувань своїх учнів. Розглянемо приклади вправ, спрямованих на формування діалогічної компетентності використовуючи прийоми драматизації.

На першому етапі навчання діалогічної компетенції – етапі формування навичок і вмінь діалогічного мовлення – діти мають познайомитись з поняттям «репліка» та навчитись їх застосовувати на практиці. На цьому етапі виконуються рецептивно-репродуктивні та репродуктивні умовно-комунікативні вправи на імітацію, підстановку, відповіді на запитання, повідомлення інформації тощо. Наведемо приклад вправи.

Завдання: Imagine that you are characters of a fairy tale. Answer the question: «What do you like?».

Хід виконання: Вчитель ділить дітей на пари. Кожній парі дає зображення з певним продуктом харчування. Вчитель виступає в ролі інтерв'юєра та запитує дітей про продукт харчування, який зображено в них на картинці.

Спосіб контролю: контроль з боку вчителя.

Не слід забувати і про неповні репліки у діалозі, які учні також мають розуміти. Вони сприяють контактності комунікантів, наявності спільної ситуації, зверненості реплік, вживанню позамовних засобів (жестів, міміки)

тощо. Крім того, випущені члени речення можна відновити, виходячи зі змісту попередньої репліки. Наприклад:

– Jean! Would you like a meat sandwich or cheese sandwich ?

– A cheese sandwich, please.

Для того, щоб учні навчилися розуміти зміст неповних речень, вчитель має постійно проводити практичну роботу, застосовувати вправи на тренування.

На другому етапі навчання діалогічній компетенції – етапі оволодіння мікродіалогом – учні об'єднують засвоєні діалогічні єдності, вчаться підтримувати бесіду. На цьому етапі використовуються рецептивно-продуктивні комунікативні вправи нижчого рівня, під час виконання яких допускається застосування спеціально створених вербальних опор для висловлювання. Наведемо приклад вправи:

Завдання: Pair up and create a dialogue, using a picture and questions and answers.

Хід виконання: Виконується вправа в режимі «учень-учень». Учні утворюють пару. Кожній парі видаються малюнки з казки та картки з допоміжними репліками. З їх допомогою необхідно розіграти мікродіалог.

Спосіб контролю: контроль з боку вчителя.

На цьому ж етапі вчитель має показати дітям, що у діалозі широко вживаються «готові» мовленнєві одиниці, які надають діалогу емоційності.

Наприклад:

A. *Excuse me !* Is there a chemist's near here ?

B. Yes. It's over there.

A. *Thanks a lot.*

На третьому етапі навчання діалогічній компетенції діти мають навчитися вести діалоги різних функціональних типів, обсяг яких відповідає вимогам чинної програми. Вправи, що виконуються на цьому етапі, відносяться до рецептивно-продуктивних комунікативних вправ вищого рівня. Під час їх виконання діти можуть використовувати лише природні опори: слайди, малюнки, концертні афіші, карти тощо.

Завдання: Pair up and create a dialogue, using a picture.

Хід виконання: Вчитель об'єднує учнів у пари. Кожний учень отримує малюнок, де зображений певний вид дозвілля та герой казки. Учні будують діалог на основі комунікативної ситуації, розпитуючи один одного в якості героїв казки про вільний час.

Спосіб контролю: взаємоконтроль.

Так як у діалогічному мовленні часто зустрічаються слова, які називають «заповнювачами мовчання», на третьому, заключному етапі вчитель може познайомити учнів із ними. Вони служать для підтримання розмови, для заповнення пауз у ній, коли мовець підшукує відповідну репліку. Наприклад: well, well now, you know, Let me see, Look here, I say.

На сьогодні завдання школи полягає в тому, щоб виховувати здатність учнів долати життєві труднощі, самостійно приймати рішення, навчити розвивати себе як особистість. І в свою чергу завдання вчителів – прищепити учням жагу

до здобуття знань, створити такі умови, щоб процес здобуття знань був для них цікавим, потрібним, комфортним. Тобто учень має бути підготовленим до дорослого життя. І в цьому не абияке значення відіграють уроки англійської мови.

Отже, у навчанні діалогічного мовлення молодших школярів можна виділити такі рівні формування діалогічних навичок і вмінь: перший – де формуються навички реплікування; другий – на якому учні поєднують репліки у різні види діалогічних єдностей; третій – учні продукують вміння створювати власні діалоги різних функціональних типів. Одночасно з формуванням умінь у діалогічному мовленні за допомогою засобів драматизації учні набувають знань про діалогічне мовлення, які забезпечують подальший розвиток комунікативних здібностей.

При використанні драматизації, процес формування навичок говоріння спрямований на розвиток готовності до спілкування, на використання англійської мови як засобу спілкування. Драматизація сприяє включенню дітей у процес спілкування. На змістовній основі казки, тексту чи іншого матеріалу для інсценування можуть бути побудовані різні ситуації ігрового, рольового спілкування, сюжетно-рольові ігри, діалоги.

Таким чином, драматизація є ефективним засобом для використання в навчальній діяльності, що сприяє формуванню мотивації навчання, підвищує виховні й освітні можливості іноземної мови, є прекрасним засобом навчання іншомовному спілкуванню.

### **Список використаних джерел та літератури**

1. Белянко Е. А. Драматизация в обучении английскому языку / Е.А. Белянко. – Ростов н/Д : Феникс, 2013. – 93 с.
2. Елухина Н. В. Устное общение на уроке, средства и приемы его организации / Н. В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 4. – С. 3–6.
3. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М., 1991. – 222 с.
4. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка): пособие для учителей / В. Л. Скалкин. – К. : Радянська школа, 1989. – 158 с.
5. Черниш В. В. Засоби формування іншомовної комунікативної компетенції у діалогічному мовленні / Валентина Василівна Черниш // Іноземні мов. – 2011. – № 3. – С. 15–22.

**М. В. Кравчук**

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к. ф. н., доц. Жуковська В. В.*

## **ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ З ЕМОТИВНИМ КОМПОНЕНТОМ У СЛОВНИКУ ТА КОРПУСІ У СУЧАСНИХ АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ**

На сьогодні поняття «фразеологічна одиниця» залишається однією з найбільш досліджуваних і актуальних проблем в лінгвістиці, адже загального визначення цього поняття немає. Різноманітне трактування цього поняття, свідчить про його багатоаспектність. До прикладу, українська дослідниця Л. Г. Скрипник під поняттям «фразеологічна одиниця» розуміє стійкі словосполучення, які можуть складатися із двох та більше слів, створюючи семантичну цілість, і вживаються у мовленні як готові словесні формули [3: 123]. Дженет Гербер визначає фразеологічну одиницю як вираз, що має приховане значення і для розуміння його потрібні більш глибокі знання мови та культури [6].

Значний внесок у вивчення фразеологічного фонду англійської та української мов зробили такі вчені О. П. Левченко (2002), І. Р. Гальперін (2004), А. Я. Загоруйко (2005), А. Я. Загоруйко (2005), А. В. Кунін (2005), Н. Я. Дзюбишина-Мельник (2009), Н. Б. Дем'яненко (2013) та інші.

Переважна більшість порівняльних фразеологічних досліджень проводиться на основі лексикографічних джерел або механічним вибором з текстів. Разом з тим, застосування у цих цілях такого інноваційного інструменту лінгвістичного аналізу як текстовий корпус ще не ставало об'єктом прямого дослідження. Саме відсутність порівняльного корпусно-базованого аналізу англійських та українських фразеологічних одиниць і зумовлює актуальність здійсненого дослідження.

Корпус – це велика колекція різних видів текстів, як письмових, так і усних, зібраних науково обґрунтованим способом для представлення певного різноманіття або вживання мови [5: 12], а відповідна розмітка дозволяє вирішувати завдання лінгвістики [2: 10].

Отож, корпус – це електронне зібрання текстів, що можуть слугувати для дослідження, аналізу певного лінгвістичного явища.

Матеріалом дослідження слугують фразеологічні одиниці з компонентом на позначення емоцій, а саме: 105 англійських фразеологізмів, відібраних методом суцільної вибірки з «Oxford Dictionary of English Idioms» [7]; та 100 українських фразеологізмів, відібраних методом суцільної вибірки з «Словника фразеологізмів української мови» [4]. Оскільки ми використовуємо компоненти

на позначення емоцій, то варто звернути увагу на те, що не завжди якщо компонент позначає позитивну, негативну чи нейтральну емоцію, то і значення буде відповідним.

Для аналізу особливостей досліджуваних фразеологічних одиниць ми використали тематичну систематизацію К. Є. Ізарда [1: 242]. За його класифікацією, тематичне поле фразеологічних одиниць «Емоції та почуття людини» в українських та англійських мовах вміщує десять тематичних груп:

зацікавленість – збудження; задоволення – радість; здивування; горе – страждання; гнів – лють; відраза – гидливість; презирство – зневага; страх – жах; сором – сором'язливість; провина – каяття [1: 243].

Зазначені тематичні групи складають 3 основні групи:

1. Позитивні емоції (перша та друга тематичні групи).
2. Нейтральні емоції (третя тематична група).
3. Негативні емоції (решта тематичних груп).

Зі словника «Oxford Dictionary of English Idioms» ми виділи 69 фразеологізми на позначення негативних емоцій (наприклад: *worried to death, don't worry your (pretty little) head about it, rage out of control, to burst with the anger, rear its ugly head, to frighten (one) out of (one's) wits, to be afraid of (one's) (own) shadow, a sandwich shy of a picnic, no offense taken*), 29 одиниці на позначення позитивних емоцій (наприклад: *a happy go lucky, pride and joy, to be crazy about, misery loves, cool, calm, and collected, cupboard love, to be glad to see the back of someone or something*) та 5 фразеологізмів на позначення нейтральних емоцій (наприклад: *a nine day's wonder, to catch (someone) by surprise, time works wonder*) в англійській мові.

Що стосується «Словника фразеологізмів української мови» ми виокремили 65 фразеологізмів на позначення негативних емоцій (як-от: *аж жаль бере, лити сльози, і горя не знати, страх бере, горіти від сорому, серце завмирає від страху, затаїти зло, зривати злість, змінити гнів на милість, за слізьми світа не бачити, зубами скрипіти від злості, гнів очі засліпив, трястися від страху, зайтися рум'янцем від сорому, бути на чийсь совісті*), 32 фразеологізми на позначення позитивних емоцій (наприклад: *душа радіє, щасливий час, бадьорий на язык, від радості розпирає, вхопити щастя за бороду, курям на сміх, родитися під щасливою зіркою, і в радості і в горі*) та 3 фразеологізми на позначення нейтральних емоцій (наприклад: *з доброго дива, диву дивуватися, аж дух захопило*). Відповідно до даних словника виявили, що в українській мові відсутні дві тематичні групи, а саме: відраза – гидливість та презирство – зневага.

На основі даних лексикографічного аналізу фразеологічних одиниць з емотивним компонентом можемо стверджувати, що в англійській та українській мовах абсолютно переважають фразеологізми на позначення негативних емоцій – 66%, а вживання фразеологізмів на позначення позитивних та нейтральних емоцій становить відповідно 30% і 4%. Кількісні дані подані на Рис. 1:

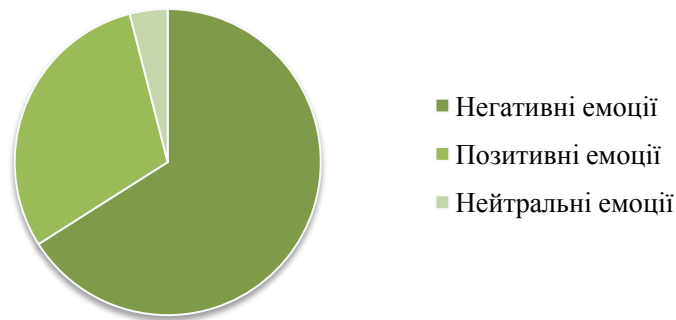


Рис 1. Частотність вживання фразеологізмів з компонентом на позначення емоцій на основі даних словників в сучасних англійській та українській мовах

Наступним кроком нашого дослідження стала перевірка наявності відображених фразеологічних одиниць у корпусах СОСА та ГРАК. Результатами корпусного аналізу засвідчено, що не всі фразеологізми знайшли своє відображення у мовленні. Що стосується англійської мови, то було зафіксовано 36 прикладів вживання фразеологізмів на позначення негативних емоцій, на позначення позитивних емоцій – 16 фразеологічних одиниць та лише 3 приклади використання на позначення нейтральних емоцій у мовленні. Наприклад:

*Would this **throw you into air rage** [COCA; SPOK, 2017]?*

*Our first look at Justin and Jessica 's new **bundle of joy** [COCA; SPOK, 2015].*

*In my young teenage mind, it was like **the eighth wonder of the world** [COCA; NEWS, 2014].*

Натомість в українській мові знайшли своє відображення 38 фразеологізмів на позначення негативних одиниць, 11 фразеологізмів на позначення позитивних емоцій та 2 фразеологізми на позначення нейтральних емоцій в українській мові. Наприклад:

*Це тільки **злі язики** подекують, наче Кость страшенно багатим повернувся, а насправді - нічого подібного [ГРАК; 2001].*

*Аж **душа радіє**, коли слухаєш, як ти говориш про дружбу [ГРАК; 2008].*

*Інколи розпитує про людей із села і про жандармів, інколи сміється і жартує; часто з **доброго дива** дітям і старшим жінкам роздає гроші [ГРАК; 1952].*

Також обрані нами корпуси дали змогу проаналізувати і прослідкувати частотність вживання фразеологічних одиниць у різних жанрах. Спільним для англійської та української мови є найчастотніше використання фразеологізмів у художньому стилі, далі у публіцистичному та дуже рідко в академічному.

*I'm **worried sick** about how to pay them [COCA; FIC, 2012].*

***The Republican Party should jump for joy** and always remember the truism [COCA; NEWS, 2016].*

*Now we all **fight shy of** recognizing the religious necessity of catastrophe [COCA; ACAD, 2017].*

*Тож фактично для чого приймати роботу, зроблену, як кажуть, курям на сміх [ГРАК; ХУД, 2017].*

*Він хотів би зацікавити їх, схвилювати і, якщо можливо, змусити **лити** слюзи* [ГРАК; ПУБЛІЦ, 2007].

Отже, можна зробити висновок, що корпус є надійним джерелом, яке можна використовувати при вирішенні філологічних проблем. Також варто зауважити, що в мові можна зустріти більшу кількість фразеологічних одиниць, а у реальному природному середовищі, тобто у мовленні вони зустрічають набагато рідше. Це можна обґрунтувати тим, що фразеологічні одиниці характеризуються експресивністю, а більшості стилів вона не характерна.

### **Список використаних джерел та літератури**

1. Изард К. Е. Психология эмоций / К. Е. Изард. – П.: ОГПУ, 1999. – 460 с.
2. Плунгян В. А., Корпус как инструмент и как идеология: о некоторых уроках современной корпусной лингвистики / В. А. Плунгян. – М.: Языки славянской культуры, 2008. – с. 7–20.
3. Скрипник Л. Г. Фразеологія української мови : [монографія] / Л. Г. Скрипник. – К.: Наук. думка, 1973. – 278 с.
4. Словник фразеологізмів української мови / НАН України, Ін-т укр. мови, Укр. мов.-інформ. фонд; [уклад.: В. М. Білоноженко та ін.; відп. ред. В. О. Винник]. – К.: Наук. думка, 2003. – 786 с.
5. Dash N. S., Corpus linguistics and language technology: with reference to Indian Languages / N. S. Dash. – New Dehli: Mittal Publications, 2005. – 445 p.
6. Gerber J. English Idioms Explained: Learn How to Use and Understand 125 Idioms in English / J. Gerber. – Режим доступа: <https://www.goodreads.com/work/quotes/45327489-english-idioms-explained-learn-how-to-use-and-understand-125-idioms-in>
7. Oxford Dictionary of English Idioms / [edited by John Ayto]. – O.: Oxford University Press, 2006. – 512 p.

**О. І. Лень**

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к. пед. н., доц. Щерба Н. С.*

### **МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ДОДАТКІВ У НАВЧАННІ ЛЕКСИКИ НА СТАРШОМУ ЕТАПІ ЗЗСО**

**Постановка проблеми.** У наш час існує чимало новітніх методів і технологій вивчення іншомовної лексики, проте, ефективність їх застосування залежить від того, чи підібрані вони відповідно до тих завдань, які можуть успішно розв'язуватися з їх допомогою.

Саме мобільні пристрої та веб-застосунки надають можливість не тільки навчатися в іншомовному середовищі, а й здійснювати «віртуальні подорожі» по країнах, що вивчаються. Подібна опція дає учневі старшого етапу можливість отримати додаткову інформацію та зробити власний висновок на

основі переглянутого або опрацьованого матеріалу. Це дозволяє зробити навчання не лише ефективнішим, але й легким і практикоорієнтованим.

Навчання, на основі мобільних технологій, називається мобільним навчанням (e-learning/m-learning), яке за своєю задумкою є корисним, особливо завдяки унікальним функціям мобільних додатків, таких як: інтерактивність, зручність і компактність [2].

**Актуальністю дослідження** постає недостатній ступінь вивчення функцій і можливостей електронних додатків у навчанні учнів старшої школи іншомовної лексики. У зв'язку з цим виникає певна необхідність дослідження сучасних засобів навчання, які б допомагали засвоєнню лексичних одиниць і їх збереженню у пам'яті учнів протягом тривалого часу, створюючи потенційні можливості для вибору необхідних лексичних одиниць відповідно до мовної задачі та тактики комунікації.

**Метою статті** є доведення корисності та ефективності використання мобільних додатків у вивченні англійської мови; а також виявлення можливості їх імплементації у навчання лексики на старшому етапі.

**Аналіз останніх досліджень.** Дослідження ефективності використання веб-застосунків висвітлено у працях таких вітчизняних і зарубіжних учених, як: В. О. Артемов, С. І. Терещук, О. В. Мардаренко, В. I. Alsaleem, A. Kukulska-Hulme, A.R. Carter, R. Ellis, R. Gairns, D. Gardner, M. Lewis, N. Schmitt та ін.

Можливості їх запровадження в освіті (і зокрема, в бізнес-освіті) інтенсивно вивчаються. Наприклад, компанія Bersin & Associates, яка займається дослідницькою та консалтинговою діяльністю у сфері послуг зв'язку, у своїх публікаціях стверджує, що мобільне навчання сьогодні стає основним видом освіти в бізнесі. Свідченням тому є – зручність та компактність для користувачів. У своєму інтерв'ю для онлайн видання “*Chief Learning Officer*” засновник Bersin & Associates Джош Берсін зазначив: «мобільне навчання – це початок нової ери безпрецедентної швидкості, гнучкості та досягнень, які здатні надавати працівникам ключові знання і навички саме тоді, коли їм це необхідно» [4: 88].

За останнє десятиліття спостерігається швидкий розвиток використання мобільних телефонів у навчанні словникового запасу, проте, особливої популярності в Україні цей засіб набув лише за останні 3 роки. Однією з причин швидкого розповсюдження мобільних телефонів в освітньому середовищі є той факт, що при їх використанні у школі не виникає потреби у створенні нового навчального приміщення, придбанні додаткового обладнання чи призначенні окремого вчителя [5: 88].

Крім цього, телефони є значно дешевшими, ніж ноутбуки, хоча й мають подібний функціонал, що робить вивчення мови загалом та іншомовної лексики зокрема набагато доступнішим для загалу. Більшість мобільних пристроїв мають електронну пошту, послугу коротких повідомлень (SMS) або ж з легкістю дозволяють користувачеві завантажити будь-який додаток, цим самим спрощуючи учбовий процес і комунікацію (обмін інформацією) з учителем. Смартфони, з увімкненими мобільними програмами чи під'єднані до



мережі Інтернет, дозволяють учням миттєво з'єднатися з сервером, оновити стару інформацію чи отримати нову, а вчителям – мати доступ до блогів учнів [3: 253–270].

Розвиток іншомовної комунікативної компетентності учнів передбачає формування в них умінь слухання, говоріння, читання та письма. Тому аби засвоїти усі ці компоненти потрібно володіти достатнім словниковим запасом, який є фундаментальним матеріалом у будь-якому процесі навчання іноземної мови. Недостатнє знання вокабуляру призводить до комунікативних невдач. Набуття лексичної компетентності на високому рівні – це кропітка робота та досить тривалий процес під час вивчення іноземної мови [6].

Вивчення іншомовної лексики передбачає не лише засвоєння певного обсягу словникового запасу. Доцільно враховувати й такі нюанси під час вивчення нових слів, як володіння усною та писемною формами слова, багатозначністю та комбінаторністю у використанні лексичних одиниць. Вказані особливості доцільно використовувати у ході підбору вправ, і зокрема, в електронних додатках [1: 163–170].

Формування лексичної компетенції, в першу чергу, відбувається за рахунок освоєння та закріплення лексичних одиниць, під якими розуміється не тільки окреме слово, а й стійке їх поєднання. Процес формування лексичної компетенції має традиційний поділ на 3 етапи:

1. орієнтовно-підготовчий;
2. тренувальний;
3. ситуативно-варіативний [1: 170].

На **орієнтовно-підготовчому** етапі відбувається презентація лексики в мовленнєвій ситуації, семантизація, перевірка розуміння, а також первинне закріплення. Подальша робота на цьому етапі передбачає організацію перевірки розуміння учнями нових лексичних одиниць та запровадження вправ переважно імітативного характеру. Виконання вказаних завдань можливе у ході використання веб-застосунку *SAT Word Slam* [8]. Підліткам сподобається додаток, оскільки в ньому використовується сучасний гумор та звернення до поп-культури, відображене відповідною лексикою. Використовуючи функції "навчити мене" та "перевірити мене", ця програма дозволяє учням вивчати визначення, перевіряти свої знання та відслідковувати прогрес.

**Тренувальний етап** супроводжується виконанням підготовчих (мовних, некомунікативних) та мовленнєвих (умовно-комунікативних) вправ. Доцільним на даному етапі є використання електронного застосунку *Kahoot* [7]. Цей додаток, у свою чергу, забезпечує практичне застосування та тренування вживання нових лексичних одиниць у різних контекстах, за допомогою різних інтерактивних вправ або вікторин, а також аудіо-та відеофрагменти.

На **ситуативно-варіативному етапі** вчителі використовують різні види вправ, але ці вправи мають бути на перевірку самостійного вживання певних лексичних одиниць у відповідному контексті. Веб-додаток *Word Hippo* дозволяє вирішити деякі з відповідних завдань [9]. Цей онлайн-інструмент для навчання корисний у класі, оскільки він виконує різноманітні функції –

визначення, вимова, синоніми, антоніми, слова, що римуються тощо. Він також наводить приклади слова в різних контекстах. Основним типом в цьому випадку є умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні та продуктивні вправи.

Підсумовуючи, можна сказати, що мобільне навчання стає характерною рисою освіти, оскільки воно надає можливість для ефективного вивчення іноземних мов. Його основні переваги полягають в наступному: підвищення пізнавальних здібностей учня, мотивація учня до навчання як у формальній, так і в неформальній обстановці, самостійність і впевненість здобувача освіти, а також сприяння індивідуального навчання, допомагаючи дітям з низьким рівнем успішності максимально досягти навчальних цілей. Хоча мобільне навчання в цілому здається ефективним, бажано розробляти, планувати і впроваджувати його з обережністю, відповідно до потреб учнів, і забезпечити мовні навички в автентичних навчальних середовищах.

### **Список використаних джерел та літератури**

1. Близнюк М.І. Курс лекцій з методики викладання англійської мови в середній школі / Михайло Іванович Близнюк. – Чернівці: Чернів. держ. ун-т, 1999. – 163–170 с.
2. Гурвич П.Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков./ П.Б. Гурвич - Владимир: Владимирск. гос. пед. ин-т, 1998. – 104 с.
3. Евдокимова М. Г. Особенности профессиональной коммуникации в виртуальной среде //М. Г. Евдокимова // Образование и виртуальность – 2006. Сборник научных трудов 10-й Международной конференции Украинской ассоциации дистанционного образования / Под общ.ред. В. А. Гребенюка, Д. Р. Киншука и В. В. Семенца. – Харьков-Ялта : УАДО, 2006. – С. 34–41
4. Мобільне навчання [Електронний ресурс]. – 2012. – Режим доступу до ресурсу: <http://scaliy.blogspot.com/>.
5. Патаракін Є.Д. Створення учнівських, студентських і викладацьких спільнот на базі мережевих сервісів Веб 2.0 [Текст] / Є.Д. Патаракін. – К. : Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2007. – 88 с.
6. Kahoot [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://kahoot.com/>
7. Thornton P. Using mobile phones in English education / P. Thornton, C. Houser// Journal of Computer Assisted Learning. – 2005. – V. 21. – № 3. – 217–228.
8. SAT.Word.Slam.[Електронний.ресурс].–Режим.доступу: <http://www.satwordslam.com>
9. WordHippo.[Електронний/ресурс].– Режим/доступу: <https://www.wordhippo.com>

***М. А. Ліпінська***

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к. ф. н., доц. Євченко В. В.*

### **АЛІТЕРАЦІЯ ЯК ФОНОСТИЛІСТИЧНЕ ЯВИЩЕ В ПОЕТИЧНОМУ ТЕКСТІ (ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ)**

**Постановка проблеми.** У зв'язку із розвитком антропоцентричного підходу до опису мовних явищ, останнім часом активізувалися дослідження фонетичної

будови мовлення. Актуальними проблемами лінгвостилістики й лінгвопоетики нині є вивчення звукової організації тексту залежно від ідіостилу письменника, кількісна та якісна характеристика звуків у різних стилістичних умовах, виразально-зображувальна роль звуків і звукосполук, питання евфонії мови, звукова характеристика віршованої мови, рими тощо. Це не дивно, оскільки практично у всіх художніх текстах, особливо віршованих, відчувається, хоч і не завжди усвідомлюється, чітка звукова організація сказаного чи написаного, певна звукова пластика, так званий внутрішній симфонізм, мелодійність.

Таким чином, дослідження функціональних особливостей звукового оформлення поетичного дискурсу, закономірностей використання в ньому фонетичних засобів, зокрема алітерації, є актуальним та потребує детальнішого розгляду.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивченню фоностилестичних явищ в художніх творах присвячені дослідження І.В. Голубовської, Л.А. Гаращук, І.В. Штихно, О.О. Бірюкової та інших дослідників.

**Мета статті** – дослідити теоретичні аспекти функціонування алітерації як фоностилестичного явища в поетичних творах.

**Виклад основного матеріалу.** Фоностилестистику виокремлюють як стилістичну галузь, що вивчає фонетичні варіанти мовних одиниць і закономірності їх функціонування в різних сферах і ситуаціях спілкування. Основні задачі фоностилестистики, у загальному, зводяться до дослідження фонетичних ресурсів, що використовуються носіями мови в цілях комунікації залежно від ситуації та галузі спілкування [3]. Таке розуміння прагматичних резервів звуку виводить дослідження різних комунікативних практик у нові площини осмислення звукової природи поетичного тексту, зокрема його здатність створювати естетичний ефект не лише на рівні смислів, а й звучання. Таким чином, фоностилестика художньої мови прагне виявити звукові, ритміко-інтонаційні нюанси, задіяні у творенні словесного образу в його діяхронічно-синхронічному вияві на тлі розвитку національної літературної мови та її стилістичного потенціалу [3, с. 19].

Одним із найяскравіших фоностилестичних явищ є алітерація. До визначення поняття «алітерація» існує декілька підходів. По-перше, одні дослідники визначають алітерацію як повтор приголосних звуків на початку слова або у безпосередній близькості [2], в той час як з точки зору інших лінгвістів алітерацією є повтор як приголосних, так і голосних звуків на початку близько розташованих наголошених складів [1].

Вважаємо, що алітерацію не слід ототожнювати з асонансом (повтор голосних звуків), тому притримуємося у цьому плані поглядів І.Р. Гальперіна.

За визначенням І. Р. Гальперіна, алітерація – фонетичний стилістичний прийом, метою якого є надання висловленню мелодійності. Сутність цього прийому полягає у повторі подібних звуків, власне приголосних звуків, які знаходяться у безпосередній близькості, особливо на початку сусідніх слів [2, с. 126]. На думку дослідника, алітерацію загалом слід розглядати як музичний супровід ідей автора, що занурює їх у певну атмосферу, яку кожен читач

інтерпретує на свій лад [2, с. 127]. Алітерація підвищує естетичний ефект висловлення, особливо за умов існування хоча б найменшого внутрішнього зв'язку зі змістом висловлення.

Особливо активно алітерація функціонує в поетичному дискурсі.

Поетичний дискурс, окрім експресивної функції, характеризується також культурно-мнемонічними властивостями, від яких багато в чому залежить соціальна та комунікативна значущість поетичного тексту. У гранично широкому розумінні до мнемонічних прийомів відносяться різного роду паралелізми: структурні, смислові, звукові, в тому числі й алітерація.

Окрім того, фонічна організація віршів поета є складовим елементом його стилю. Звукова палітра гармонійно доповнює словесне обрамлення поетичного твору, що допомагає відтворити потрібний образ, передати емоції та настрої.

Можна стверджувати, що, реалізуючи своє комунікаційне призначення і виступаючи як композиційний прийом, алітерація в поетичному тексті бере участь в системі дискурсивних відносин, підкреслюючи синтаксичний та семантичний зв'язок між компонентами висловлювання. Узагальнено це можна назвати логічним аспектом алітерації, де вона виходить за рамки вузько виразного прийому, посилюючи свій контекстний вплив.

Р. Якобсон слушно підкреслював: «Поезія – не єдина сфера, де відчутний звуко-символізм, але це та сфера, де внутрішній зв'язок між звучанням і значенням із прихованого перетворюється на явний» [6, с. 224]. Треба зазначити, що алітерація не завжди є результатом спеціального фонічного впливу: «Багато у віршованій евфонії такого, що мимохіть, несвідомо утворює поет», але це «свідчить лише про факт несвідомого елементу в процесі творчості та в жодному разі не позбавляє цінності самої словесної інструментовки» [6, с. 151].

Дослідники відзначають, що алітерація тісно пов'язана з римою. У той же час, важлива відмінність рими від алітерації полягає в тому, що для утворення рими першорядне значення має, перш за все, співзвуччя наголошених голосних, в той час як для алітерації цей критерій не є визначальним, навпаки, тут необхідною є тотожність приголосних в позиції перед наголошеним складом. Таким чином, алітерація і рима хоч і побудовані на повторі тотожних звукових елементів мови, однак рима є повтором в кінці рядка, а алітерація – переважно на початку слова, рядка [3].

Для мов з домінуючим початковим наголосом алітерація будується на тотожності початкових складів, що знайшло відображення в англо-саксонському алітераційному вірші давньоанглійського періоду, ще вільному від впливу французької римованої поезії. Оскільки французька мова, вплинувши на подальший розвиток англійського віршування, є мовою з постійним кінцевим наголосом, то у ній алітераційний повтор, в силу своєї позиції в кінці рядка, трансформується в риму (зливається з римою) [5].

**Висновки і перспективи дослідження.** Таким чином, алітерація зазвичай пов'язується зі структурою складу, впливаючи на функцію слова в масштабі поетичного рядка. Алітерованим звуком при цьому необов'язково виявляється

перший приголосний звук слова – набагато важливіше те, що він знаходиться в позиції, що безпосередньо передує позиції наголошеного голосного, тобто виявляє себе в кореляції з цим голосним.

Перспективи дослідження вбачаємо у конкретизації об'єкта дослідження, зокрема вважаємо доцільним вивчення специфіки функціонування алітерації безпосередньо в давньоанглійських поетичних текстах.

### **Список використаних джерел та літератури**

1. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык / И.В. Арнольд. – М.: Флинта, Наука, 2002. – 384 с.
2. Гальперин И. Р. Стилистика английского языка / И.Р. Гальперин. – М.: Высшая Школа, 1981. – 316 с.
3. Крупа М. Лінгвістичний аналіз художнього тексту / Марія Крупа. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2005. – 416 с.
4. Олефіренко С.М. Універсальний літературний словник-довідник / С.М. Олефіренко, В.В. Олефіренко, Л.В. Олефіренко. – Донецьк: БАО, 2007. – 432 с.
5. Теоретическая фонетика английского языка. – М.: Высшая школа, 1991. – 240 с.
6. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика. Структурализм: за и против / под. ред. Е.Я. Басина и М. Я. Полякова. – Москва: Прогресс, 1975. – 342 с.

***Н. П. Матюха***

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к.ф.н., доц. Жуковська В. В.*

### **СТИЛЬОВІ ДОМІНАНТИ У ТВОРЧОСТІ Г. Ф. ЛАВКРАФТА**

**Актуальність дослідження.** Поява готичних, а пізніше неоготичних текстів в англomовній літературі, їх функціонування впродовж майже трьох століть, вплив цієї традиції не тільки на світову літературу, а й на всі інші види мистецтв (кінематограф, театр, живопис тощо), вимагають уважного і об'єктивного аналізу. Це стосується як літературних творів, їх змістовних компонентів, так і творчості найбільш значних фігур, чия спадщина створила чіткі готичні та неоготичні риси сучасної англomовної літератури, в якому другий виступає в якості наступника першого. Серед письменників неоготичного напрямку яскравим представником є Г. Ф. Лавкрафт. Його художні роботи відзначаються характерними стильовими особливостями. Проблематикою стилю в літературі нею займалися такі науковці як К. Балдік, Н. В. Левчик, І. Ю. Подгаєцька, Дж. Куддон, Ю. Б. Борєв та інші. У межах вивчення стилю особлива увага приділяється питанням стилістичних домінант. Дослідники Ю. М. Тиняков, В. М. Жирмунський, Л. О. Кісельова займалися вивченням питання щодо стильових домінант, вчені відмічають важливість розглядання цих категорій при детальному дослідженні творчості митців. Такі науковці як С. Джоші та Д. Пунтер займалися аналізом праць Г. Ф. Лавкрафта. Творчості письменника привертає увагу своїми характерними стильові

домінантами, які ще не ставали об'єктом окремого дослідження, що і становить актуальність запропонованої статті.

**Метою** нашого дослідження є аналіз стильових домінант творів Г. Ф. Лавкрафта.

**Матеріалом дослідження** слугують твори із двох циклів письменника, а саме: "Azathoth"; "Memory"; "Rats in the Walls"; "The Call of Cthulhu"; "The Colour out of Space"; "The Dream-Quest of Unknown Kadath"; "The Hound"; "The Music of Erich Zann"; "The Statement of Randolph Carter"; "What the Moon Brings".

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Перш за все, варто розглянути поняття «стиль». В «Оксфордському словнику літературних термінів», за редакцією К. Балдіка, стиль визначається наступним чином: стиль - це будь-який особливий спосіб використання мови, який є певною характеристикою автора, напряму, періоду або жанру. Кожен із стилів може виокремлюватися своєю лексикою, синтаксисом, образами, ритмом, стилістичними фігурами, а також будь-якими іншими лінгвістичними особливостями та літературними параметрами [5: 254].

Український літературознавець Д. С. Наливайко у статті «Стиль напряму й індивідуальні стилі в реалістичній літературі XIX ст.» зазначає, що «стиль є уособленням єдності й цілісності всіх компонентів змісту та форми твору (внутрішніх зв'язків жанру, композиції, художньої мови, системи образів, сюжету, ритму тощо)». Дослідник стверджує, що умовою існування стилю є певна закономірність (внутрішній закон), який поєднує та відбирає елементи твору. Тому стиль як невід'ємна частина організації художнього вираження, як вища естетична цінність, властива не кожному твору, зустрічається не у кожного митця[2: 130-137].

Категорія «стиль» має нерозривний зв'язок із «стильовими домінантами». В. М. Жирмунський вперше почав розглядати дану категорію, під якою він розумів панівний художній засіб. Стилістичною домінантою може виступати будь-який елемент художнього твору, складовою змісту чи форми твору, вона може бути спільною для низки творів, якщо зустрічається регулярно. Стильова домінанта розглядається як певна характеристика індивідуального стилю, що переважає за частотністю прояву, за формальним вираженням, за семантикою, а також за функцією у творах митців [1: 28].

Говард Філіпс Лавкрафт є яскравим представником американської неоготики, послідовником американської готичної традиції. Світогляд та погляди письменника вплинули і на манеру, з якою він втілював своїх персонажів в оповіданнях, що і є стильовою домінантою. Більшість героїв, від особи яких ведеться оповідь, зазвичай є надзвичайно обізнаними у своїх видах діяльності. Вони стають свідками жахливих подій, проте нездатні описати і пояснити все, що з ними відбувається. Раціональний аналіз не допомагає розібратися у надприродних явищах, а свідомість відмовляється вірити побаченому, аж доки оповідачі не зіткнуться з доказами, що безпосередньо підтверджують існування чогось дивовижного у їхньому світі. Образи персонажів формуються

за допомогою певних мовних засобів, прийомів опису тощо. Так, наприклад, Рендольф Картер – вигаданий персонаж, який вперше з'явився у повісті “The Statement of Randolph Carter” (1919), є своєрідним “alter ego” письменника, він подорожує країною сновидінь, часто долучається до неземних подій. У цьому творі різні голоси та візуальні образи впливають на свідомість Картера, а істоти, які зустрічаються йому на шляху, не можуть бути усвідомленими головним героєм через обмеженість його людського сприйняття: “*it is only because of the dark cloud which has come over my mind*” [17]. Один із персонажів твору “The Call of Cthulhu”, художник, який зображується як чутлива особа, що потрапила під вплив невідомих йому сил: “*It was not any mere artist's interpretation that we saw; it was pandemonium itself, crystal clear in stark objectivity*” [1: 141]. У творі “Azathoth” головний герой не може чинити опору надприродним силам: “*Noiseless infinity eddied around the dreamer and wafted him away without even touching the body that leaned stiffly from the lonely window*” [9]. У цьому оповіданні головний герой описується таким, який не може чинити опору надприродним силам. У творі “The Music of Erich Zann” фантастичні та незрозумілі події трапляються з оповідачем. Він стає свідком надприродних явищ, які він відчайдушно намагається пояснити, проте ірраціональність починає домінувати, вона поглинає весь простір, що змушує головного героя сумніватись у реальності всіх речей: “*...leaving me in savage and impenetrable darkness with chaos and pandemonium before me, and the daemon madness of that night-baying viol behind me...*” [15].

Наступною стильовою домінантою письменника є прийом частого вживання прикметників. Дослідник творчості Г. Ф. Лавкрафта С. Джоши виправдовує використання такого стилю письма, адже надприродні події, а також «виклики долі», що вони провокують, мають і багато перешкод на шляху до їх подолання, а ефект саспенсу, атмосфера невідомого можуть бути створеними лише за допомогою детального опису, поясненням явищ, об'єктів та феноменів художнього простору та часу. Крім того, що використання прикметників, особливо під час кульмінації твору, слугує для демонстрації читачам всього того інтенсивного досвіду, яким переповнені головні персонажі твору. Наприклад, фінальні події у творі “The Music of Erich Zann” [15] описуються наступним чином: “*...endless stairs through the dark house; racing mindlessly out into the narrow, steep, and ancient street of steps and tottering houses; clattering down steps and over cobbles to the lower streets and the putrid canyon-walled river...*”. У наведеному уривку автор навмисно використовує велику кількість прикметників для кульмінації. Це створює своєрідну атмосферу напруження, допомагає висвітлити в потрібному світлі те, на чому концентрує увагу оповідач, те, як він сприймає простір в даний момент сюжетного часу тощо.

Розглянемо ще одну стильову домінанту Г. Ф. Лавкрафта. Письменник використовував архаїчні слова англійської мови, що в певній мірі створює почуття давнини, так як його художні твори зазвичай оповідають про минуле. Лавкрафт використовував латину, давньогрецькі слова, епіграфи, щоб створити ілюзію стародавнього світу. Морфологічні особливості вище зазначених мов

часто проявляли себе у власних назвах та номенклатурі твору. Так, наприклад, імена богів із пантеону «Міфів Ктулху» мають суфікс “-ath” чи “-oth” (Abhoth, Azathoth, Cthulhu, Ghroth, Hexanoth тощо).

Сучасники часто критикували письменника за використання застарілих слів, конструкцій, граматичних форм тощо. Однак, С. Джоши стверджує, що стиль автора зовсім не архаїчний, а використовується навмисно, щоб краще передати таємничу атмосферу [7: 252]. У всіх описах Лавкрафт прагне використовувати досить розпливчасті прикметники, оригінальні епітети. Такі слова як: “*indescribable*” (неописовий), “*unknown*” (невідомий) та “*hideous*” (страшений) часто зустрічаються в його розповідях. Письменник застосовує їх для підтримання загадковості подій, нечіткості образів та заради створення прогалини в сюжеті, яка може бути заповненою лише фантазією самого читача. Сам письменник зауважує: «Найстарішою та найсильнішою людською емоцією є страх, а найстаріший і найсильніший вид страху – це страх перед невідомим» [3: 52]. Так, наприклад, в оповіданні “Memory” [10] вжиті такі архаїзми: 1) “*writhe*” – «виповзають»; 2) “*vast*” – «великий пустий простір»; 3) “*sooth*” – сучасним синонімом в англійській мові до цього іменника буде “*truth*”; 4) “*whither*” – «куди; в яке місце». Таким чином, саме часте використання прикметників та архаїзмів є ще однією зі стильових домінант стилю Г. Ф. Лавкрафта.

Тип наративу творів є також стильовою домінантою письменника. Найчастіше в оповіданнях та повістях Лавкрафта розповідь ведеться від першої особи, такий прийом дає змогу читачу ототожнювати себе з оповідачем, щоб брати більш безпосередню участь у всіх вигаданих подіях. Твори Лавкрафта пронизані атмосферою жаху, ментальної нестабільності, страху, що є результатом введення у твір божевільного, відлюдкуватого головного героя, частіше із певними психологічними особливостями. Це підкреслюється навмисним протиставленням окремих художніх образів, наприклад, освіченому персонажу створюється опозиція у вигляді місцевого населення, що бездумно керується забобонами тощо. Прикладом можуть слугувати такі твори як “The Hound” [14], “Rats in the Walls” тощо[16]. Головний герой вступає у конфлікт із оточуючим середовищем, намагається раціонально обґрунтувати неприродні та фантастичні явища, а всі події читач сприймає через призму суб’єктивного бачення оповідача.

Однією з найвизначніших рис стилю Лавкрафта є використання слів, що стосуються різних почуттів людини, підкреслюються особливістю сприйняття візуальних, звукових, тактильних образів тощо. Моторошні видовища – це не єдине, що переслідує оповідачів. Нав’язливі голоси, змішані запахи є невід’ємною частиною розповіді Лавкрафта. Письменник нерідко робить наголос на сморід, а атрибути запаху часто супроводжують місця жахливих подій, підсилюючи вплив візуальних та звукових образів. Більше того, відчуття дотику теж допомагає симулювати страх. Так, наприклад, в розповідях Лавкрафта поверхні предметів часто бридкі, слизькі на дотик, по них важко пересуватися, тому, як наслідок, навіть поверхня підлоги виступає певною



небезпекою та загрозою для протагоніста. Наприклад, у творі “Azathoth” [9] використовуються наступні слова для передачі тактильного образу: “*glider*”, “*to merge with*”, “*eddyed around*”, “*wafted*”, “*touching*”, “*bare*”.

Важливо відмітити стильові особливості «циклу снів». Деякі з них є прозовими віршами, вони містять ряд видимих домінантів стилю, з яких, мабуть, найліпше помітні алітерації. Проілюструвати це можна фрагментом із твору “What the Moon Brings” [18]. Письменник додає віршовані елементи до прозового твору: “*silent and sparkling, bright and baleful*” (повторення літер “s” та “b”); “*saw gleaming, the spires, the towers and the roofs of that dead, dripping city*” (повторення літер “s” та “d”). Більше того, нерідко зустрічається потрійна алітерація. Так, наприклад, у творі “Nyarlathothep” присутній наступний фрагмент тексту: “*swarthy, slender, sinister*” (повторення літери “s”). Інколи алітерації набувають ознак ономапої, наприклад, повість “What the Moon Brings” містить такі рядки: “*gnaw and glut upon*” (повторення літери “g” та імітація звуків).

Стильовою домінантою творчості письменника є також навмисне повторення фрази або її частини. Такий прийом є характерним для готичного напряму літератури. Так, наприклад, в “The Dream-Quest of Unknown Kadath” [13] використано такий повтор: “*stars swelled to dawns, and dawns burst into fountains of gold, carmine, and purple*”. Повтори створюють ефект напруження, передають ідею надмірності певних об’єктів, підтримують атмосферу тривоги, неминучої загрози тощо[4: 68], як, наприклад, в епізоді твору “The Colour out of Space” [12]: “*The trees grew too thickly, and their trunks were too big for any healthy New England wood. There was too much silence in the dim alleys between them, and the floor was too soft with the dank moss and matings of infinite years of decay*”. У наведеному уривку спостерігаємо постійне повернення до опису дерев, які заповнили художній простір, привернення уваги читача до їх надмірності.

Використання інверсії є ще однією стильовою домінантою Лавкрафта. Цей прийом є елементом синтаксично-стилістичного засобу. Прикметники нерідко передують всьому реченню, а дієслова займають нестандартне положення в синтаксичній структурі речення, як, наприклад, у фрагменті із твору “The Colour out of Space”: “*West of Arkham the hills rise wild, and there are valleys with deep woods that no axe has ever cut*”, де дієслівний вираз розміщений в кінці речення [12].

**Висновок.** Отже, проаналізувавши творчість Говарда Філіпса Лавкрафта ми виділили та проілюстрували наступні стильові домінанти: конкретні образи головних героїв; часте вживання прикметників; наявність варваризмів, архаїзмів в тексті; переважне використання оповіді від першої особи; зображення різних художніх образів, які пов’язані із відчуттями людини (візуальних, звукових, тактильних, образів запаху тощо); нерідке застосування алітерацій та інверсії. Всі вище зазначені елементи визначають стиль письменника, допомагають створювати специфічну атмосферу, будують особливості художнього часу та простору, формують оригінальні образи. У кожному із творів використовуються різні прийоми, проте їх комбінація та

синергія так, чи інакше відноситься до готичної спадщини та характеризують стилістичні особливості творчості Г. Ф. Лавкрафта.

### Список використаних джерел та літератури

1. Левчик Н. А. Феномен поетичної творчості. *Літературознавство. Фольклористика. Культурологія*. 2015. № 21-22. 5-8 с.
2. Наливайко Д. С. Стиль напряму й індивідуальні стилі в реалістичній літературі XIX ст.: Індивідуальні стилі українських письменників кінця XIX – початку XX ст.. Київ: Наук. Думка, 1987. 11-42 с.
3. Подгаєцька І. Ю. Границы индивидуального стиля: Теория литературных стилей. Современные аспекты изучения. Москва: 1982. 32-59 с.
4. Соколов А. Н. Теория стилів. Москва: Искусство, 1968. 223 с.
5. Baldick C. The Concise Oxford Dictionary of Literary Terms, Oxford. 2004. URL: [http://arm-ytage.net/pdsdata/%5BChris\\_Baldick%5D\\_The\\_Concise\\_Oxford-Dictionary\\_of\\_L\(BookFi.org\)](http://arm-ytage.net/pdsdata/%5BChris_Baldick%5D_The_Concise_Oxford-Dictionary_of_L(BookFi.org)) (Дата звернення: 27.10.2019).
6. Joshi S. T. A Dreamer and a Visionary. Liverpool: Liverpool University Press, 2001. 428 с.
7. Joshi, S.T. The Weird Tale: Arthur Machen, Lord Dunsany, Algernon Blackwood, M.R. James, Ambrose Bierce, H.P. Lovecraft. Austin: University of Texas Press, 1990. 631 с.
8. Lovecraft H. P. Supernatural Horror in Literature. 1927. URL: <http://www.hp-lovecraft.com/writings/texts/essays/shil.aspx> (дата звернення 26.10.2019).

### Список ілюстративного матеріалу

9. Lovecraft H. P. Azathoth. 1922. URL: <http://www.hplovecraft.com/writings/fiction/az.aspx> (дата звернення 05.11.2019).
10. Lovecraft H. P. Memory. 1919. URL: <http://www.hplovecraft.com/writings/fiction/m.aspx> (дата звернення 02.11.2019).
11. Lovecraft H. P. The Call of Cthulhu. 1926. URL: <http://www.hplovecraft.com/writings/fiction/cc.aspx> (дата звернення 01.11.2019).
12. Lovecraft H. P. The Colour out of Space. 1927. URL: <http://www.hplovecraft.com/writings/fiction/cs.aspx> (дата звернення 04.11.2019).
13. Lovecraft H. P. The Dream-Quest of Unknown Kadath. 1927. URL: <http://www.hplovecraft.com/writings/fiction/dq.aspx> (дата звернення 08.11.2019).
14. Lovecraft H. P. The Hound. 1922. URL: <http://www.hplovecraft.com/writings/fiction/h.aspx> (дата звернення 03.11.2019).
15. Lovecraft H. P. The Music of Erich Zann. 1921. URL: <http://www.hplovecraft.com/writings/fiction/mez.aspx> (дата звернення 07.11.2019).
16. Lovecraft H. P. The Rats in the Walls. 1923. URL: <http://www.hplovecraft.com/writings/fiction/rw.aspx> (дата звернення 09.11.2019).
17. Lovecraft H. P. The Statement of Randolph Carter. 1919. URL: <http://www.hplovecraft.com/writings/fiction/src.aspx> (дата звернення 08.11.2019).
18. Lovecraft H. P. What the Moon Brings. 1922. URL: <http://www.hplovecraft.com/writings/fiction/wmb.aspx> (дата звернення 04.11.2019).

**А. М. Мевша**

*Житомирський державний університет*

*Імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*д. філ. н., проф. Чирков О. С.*

## ТРАНСФОРМАЦІЯ МІФУ ПРО ПІГМАЛІОНА В ОДНОЙМЕННІЙ П'ЄСІ ТАУФІКА АЛЬХАКІМА

**Постановка проблеми.** Світова літературна спадщина налічує десятки творів, в основу сюжету яких, ліг античний міф про кіпрського скульптора Пігмаліона. Ідеї та мотиви даного міфу простежуються в творах таких

письменників античності як Лукіан, Пліній, Овідій та роботах Вільяма Шекспіра, Бернарда Шоу, Тауфіка АльХакіма, Жана Дютура XVIII століть.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Питанню порушення проблеми трансформації міфу про Пігмаліона в однойменній п'єсі Тауфіка АльХакіма в сучасному літературознавстві присвячено незначну кількість наукових робіт, які представлені професором О. С. Чирковим та такими зарубіжними дослідниками та науковцями як Мухсін АльСаді, Магомед Азіз, Дар АльКетаб Аллубнані та Магомед Р. Салала.

Відтак, проблема інтерпретації міфологічного сюжету та трансформації міфологічних образів в п'єсі єгипетського драматурга залишається недостатньо висвітленою і тому потребує ретельного дослідження та аналізу.

**Мета** цієї статті полягає у дослідженні особливостей інтерпретації античного міфу в п'єсі Тауфіка АльХакіма «Пігмаліон».

**Виклад основного матеріалу.** Філософська п'єса Тауфіка АльХакіма – це нова інтерпретація античного міфу, особливістю якої є використання автором алегоричного та метафізичного підходу (навідміну від Б. Шоу, який керувався принципом реалізму). Це наблизило її до оригінального міфологічного сюжету. Проте, автор вносить деякі модифікації, в результаті чого тема п'єси та її мотиви звучать по новому.

В центрі сюжету АльХакім зображає Пігмаліона як великого митця, який закохується в прекрасну, створену ним зі слонової кістки, статую жінки. З часом, у Пігмаліона виникає непереборне бажання перетворити її на справжню жінку і коли він звертається з цим проханням до Венери, богиня виконує його бажання. Проте, вже з моменту першого перетворення Галатеї п'єса розвивається в новому напрямку. Та прекрасна жінка, яку він бачив своєю дружиною, розчарувала його, адже тепер вона смертна, її поведінка нерозумна, а згодом, вона ще й тікає від нього з його прийомним сином Нарцисом. Пігмаліон розуміє, що вона тепер звичайнісінька земна жінка, якій притаманні земні бажання.

Починаючи з першої дії ми стаємо свідками конфлікту між творцем і його творінням. Ми спостерігаємо за тим, як руйнується світ мистецтва, світ мрій Пігмаліона, адже він вважав, що мистецтво – це шлях до нескінченності, до безсмертя. Тому, коли його прекрасне неземної краси творіння, його Галатея займається буденними справами, коли її турбують лише пил і бруд в кімнаті, очевидним стає той факт, що лише будучи статусю Галатея вона надихає, зачаровує та символізує торжество/перевагу мистецтва над життям, а перетворившись на жінку вона стає пересічною людиною без обличчя. Тепер від її унікальності, її особливості лишається тільки ім'я та спогади.

З наміром врятувати їх стосунки втручається Аполлон і перетворює Галатею на шляхетну віддану дружину. І все ж, Пігмаліон незадоволений таким результатом, він втомлюється від смертної дружини, бо вона не цікава і більше не надихає його. В пам'яті Пігмаліона тепер живе два образи: створений Пігмаліоном і створений богами:

*«Вы как соперницы – одна со своей вечной красотой, другая – со своей смертной. О боги! Вы отобрали у меня моё искусство и дали мне жену» [4: 46].*

Як бачимо, з моменту перетворення Галатеї на живу жінку змінюються і провідні мотиви п'єси. Відтак, з'являється мотив вибору (між жінкою чи скульптурою, життям та мистецтвом), а тему стосунків богів та людей можна побачити в новому світлі. До того ж, мотив перетворення і мотив творця отримують нове, інакше трактування.

На відміну від попередньої літературної традиції, де боги виконували роль непереможних і неперевершених, в п'єсі єгипетського драматурга вони втрачають статус всемогутності. І хоча автор демонструє здатність богів творити життя, вони не здатні зробити його безсмертним, вічним. Ніщо не може протистояти реальному мистецтву, навіть боги:

*«О боги! Мне было так хорошо одному, одному или наедине с моими созданиями. Я ваш соперник, я равен вам. Нет, я поднялся выше вас, ибо превзошёл ваше мастерство. Вас хватило лишь на то, чтобы испортить красоту, созданную мною и созданную навечно» [4: 24].*

Так, після спроб богів виправити ситуацію у Пігмаліона розвивається дивна відраза до статуї. Це мучить його, адже він пам'ятає якою вона була. В момент абсолютного відчаю Пігмаліон знищує статую і п'єса закінчується тим, що Пігмаліон тепер розчавлена людина, розорений митець. Тепер від зухвалого скульптора, який ставив себе на рівень з богами залишилася розчарована й безсила людина.

Ми можемо стверджувати, що Пігмаліон, таким чином, проходить свій шлях до пізнання і всі ті перетворення формують «нового» Пігмаліона – того, хто усвідомив, що мистецтво лише фіксує момент, а не створює вічне. Тому мало здійснитися метафізичне перетворення, щоб виявити просту істину – все на землі смертне і таким буде завжди. О. С. Чирков про це писав:

*«Человек может бунтовать против богов, но бунтующий только приближает свой конец, ибо боги всесильны. Человек может попытаться познать смысл жизни, но такая попытка не увенчается успехом, ибо познать абсурд невозможно. Человек может бесконечно искать свой путь в этой жизни, но вряд ли дорогу идущий осилит, ибо бредёт он наугад. Не поэтому ли человек и мечется в этой жизни, что, пытаясь поймать вечное, обретает лишь сиюминутное» [1: 167].*

На думку Мухсіна АльСа'ді, Пігмаліон в п'єсі Тауфіка АльХакіма розкривається саме як людина з природними людськими бажаннями та інстинктами. Він вважає, що “мертва”статуя, якою б прекрасною вона не була, ніколи не зрівняється з живими людськими почуттями. Лише людська краса здатна приймати та виражати почуття кохання. Саме через це Пігмаліон просить богів вдихнути життя в свою статую, подарувати їй душу.

Втім, його п'єса говорить і про те, що перетворення статуї в смертну жінку є падінням, адже вона піддається своїм інстинктам і тікає з Нарцисом. В спробі виправити положення, Аполлон дарує Галатеї мораль, але їй все одно не судилося піднятися до Пігмаліона інтелектуально. До того ж, Пігмаліон

усвідомив, що Галатея постаріє з часом і помре. Тепер перед Пігмаліоном постав вибір: статуя чи жінка, мистецтво чи життя [1: 47].

Врешті решт, він робить свій вибір на користь мистецтва:

*«Верните мне моё создание! Верните мне Галатею такой, какой она была. Статуйей из слоновой кости»* [4: 25].

Важливо відмітити, що в п'єсі простежується мотив із зовсім іншого міфу – про Сізіфа. На думку О. С. Чиркова, Тауфік АльХакім включив даний мотив через подібність шляхів: *«Тот путь, который в пьесе проделал Пигмалион – это до боли знакомый путь Сизифа, бесконечно вкатывающего свой камень на вершину горы с тем, чтобы он, после того, как сорвётся, покатился опять вниз, И так – до бесконечности»* [1: 167].

Отже, можемо стверджувати, що шлях, який проходить Пігмаліон, супроводжується постійними змінами, а мотив перетворення стосується і самого творця. Тепер, коли зухвальство не засліплює його розум, Пігмаліон збагнув швидкоплинність життя, його кінцевість. Він розуміє, що прекрасне і вічне залишиться назавжди лише в спогадах, а вдруге створити подібне він не в змозі, тому, в своїй безвиході, він знищує статую Галатеї.

В п'єсі «Пігмаліон» ми знаходимо і підсюжет – історія стосунків Нарциса та Ісмени. В оригінальному сюжеті ці персонажі відсутні, проте, у п'єсі АльХакіма вони гармонійно поєднуються та доповнюють один одного.

Згідно давньогрецькій міфології, Нарцис був гарним, привабливим юнаком, на якого всі дівчата і німфи звертали увагу, але його зухвалість (самолюбство та егоїзм) змушували всіх страждати бо нікого крім себе він не бачив.

Нарцис Тауфіка АльХакіма залишається з такими ж рисами. Відмінним стає процес перетворення, оскільки його свідомість теж змінюється. Автор вводить до сюжету ще одну героїню – Ісмену. Вона виконує роль творця, як Пігмаліон для Галатеї.

Варто відмітити, що на рівні з вищезазначеними мотивами співіснує мотив вчителя і його учня, адже Ісмена виховує Нарциса інтелектуально та психологічно.

Ісмена намагається перетворити *«сліпого й неживого»* Нарциса на *«розкритий бутон»*, на *«мушлю з перлиною»* [4: 38].

Отже, якщо для створення прекрасної Галатеї Пігмаліон використав мистецтво, то інструментом Ісмени було кохання. Справа в тому, що в мистецтві неможливо творити без любові, а любов, у свою чергу, є тим самим мистецтвом в світі людей, якого богам не пізнати.

Тауфік АльХакім не випадково включив до п'єси образ Нарциса. Ключовим елементом в його образі, в цій п'єсі зокрема, є те, що він смертний. За допомогою такого образу автор демонструє протилежний напрямок змін, які відбуваються з Галатеєю (як безсмертним) і з Нарцисом (як смертним).

Використовуючи цей міф в основі сюжету своєї п'єси Тауфік АльХакім привносить певні зміни, які формують новий міфологічний простір, в якому проблеми сучасного суспільства подані в алегоричній формі.

## Список використаних джерел та літератури

1. Чирков О. С. Пигмалион или О всевластии Творящей личности. Посібник / О. С. Чирков. – Ж., 2009. – 167 с.
2. AlSa'di M. Transformation in the Two Pygmalion Plays by Bernard Shaw and Tawfiq AlHakim / M. AlSa'di. – Journal of Al Qadisiya University Vol.14 No. 4, 2011. – 43p.
3. Rasheed ElEnany. Tawfiq alHakim and the West: A New Assessment of the Relationship. / ElEnany Rasheed. – Journal of Middle Eastern Studies 27. no. 2 – B., 2000. – 165p.
4. Пьесы [Текст] / Тауфик альХаким ; [пер. с араб. Т. Муазена, Т. Путинцевой ; послесл. Т. Путинцевой ; худож. О. Ю. Смирнова, Е. Р. Гор]. – Москва : Искусство, 1979. – 318 с.

**О. О. Мельник**

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к.ф.н., доц. Андрушенко О. Ю.*

## ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОСТІ В АМЕРИКАНСЬКОМУ ВАРІАНТІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 18-20 СТОЛІТЬ

У статті висвітлене питання вираження інструментального змісту шляхом вживання прийменників та визначення їх місця у структурі функціонально-семантичного поля інструментальності в американському варіанті англійської мови 18-20 ст.

Було досліджено статистику вживання прийменників інструментальності протягом 18-20 століття на базі Корпусу історичної американської англійської мови (СОНА) та зроблено висновки, відштовхуючись від результатів дослідження.

Останім часом дедалі поширенішим стає методологія корпусної лінгвістики. Вона забезпечує чіткі критерії та принципи збирання, опрацювання, зберігання та аналізу даних. Саме такий підхід дав нам можливість дослідити явище інструментальності та відстежити засоби її вираження в досліджуваний проміжок часу.

Проблематика інструментальності почала вивчатись за часів розвитку традиційної граматики, оскільки традиційний опис мовних явищ від “форми до змісту” зосереджує увагу на актуалізації інструментального значення. Функціонально-семантична категорія інструментальності (ФСКі) відбиває загальний варіант здійснення цілеспрямованої дії суб'єкта на об'єкт.. Під час здійснення певної дії Інструмент використовується у вигляді будь-яких ресурсів - предметних та непередметних. Інструмент, в свою чергу має ієрархічну внутрішню структуру, яка представлена підкатегоріями Знаряддя

(предметний Інструмент) та Спосіб (непредметний) [1]. Вказані підкатегорії, в залежності від певних ознак, змінюються за окремими відмінними рисами.

**Метою** даної статті є підведення підсумків аналізу інструментальних ситуацій під час дослідження засобів вираження інструментальності в американському варіанті англійської мови 18-20 століть.

**Актуальність** дослідження полягає у тенденції вивчення засобів вираження ФСКі в історії американського варіанту англійської мови.

**Об'єктом** дослідження є функціонально-семантичне поле інструментальності американського варіанту англійської мови.

**Предметом** дослідження є засоби вираження ФСКі.

Протягом всього існування людства, особа успішно використовує властивості предметів, явищ та процесів, що її оточують. Цей процес веде за собою створення певної "інструментальної" лексики, що являє собою "живу" динамічну систему, яка включає в себе Знаряддя та Спосіб здійснення певних цілеспрямованих дій[2]. Найважливіша роль в Інструментальній ситуації (ІС) відведена предикату, що виступає семантичним центром. Провівши аналіз низки американських джерел, ми виявили найбільш поширені предикати цілеспрямованої дії [3]. До них відносяться предикати оцінювання. Протягом 18-20 століть, за статистикою Corpus of Historical American English, кількість вживань предикатів такого типу майже однакова. Це свідчить про те, що основний напрям діяльності людини, був направлений на сприймання, аналіз та оцінку оточуючого середовища. У записах 18-20 століть нами виявлені предикати ІС соціального впливу. До соціальних дій ми відносимо ті, що мають на меті поведінку, яка відбиває відношення суб'єкта до об'єкта. Предикати цього типу відображають культурний етап розвитку певного суспільства та описують духовні процеси, що відбуваються в ньому. Такі процеси ми ділимо на особистісно-орієнтовані та орієнтовані на певні події [4]. Дієслова, що позначають призначення, зміну соціального статусу особи (1), санкції проти неї (2), акти купівлі-продажу (3) та ін. ми відносимо до першої групи. Напр.:

(1) ...our heads were crammed with solid learning...(The Comet, Milns, William, 1761-1801)

(2) ...the bulk of mankind have nothing to do with laws, but obey them....(The Recluse of Jamestown. An Historical Romance of the Old Dominion Volume 2 (1834-35)

(3) ... by incorporating with herself in several instances the territories...

В другу групу, орієнтовану на події навколишнього світу, ми відносимо дієслова, які відображають соціальну діяльність (4)-(5). Напр.:

(4) ...if I commenced it with a consciousness of possessing your esteem...

(5) ...nor resources and energy enough to act with promptness and decision...

Що стосується граматичних засобів вираження інструментальності, вони можуть бути повністю виражені тільки за умови наявності лексичних і словотвірних засобів. Таким чином встановлюється зв'язок між інструментальним змістом та граматичною формою, в якій він представлений.

В американському варіанті англійської мови при вираженні ФСКі доволі поширеними є конструкціями *with+N* та *by+N*. Варто зазначити, що *with+N* є засобом здебільшого вираження усіх семантичних варіантів Способу(6-7), в той час як *by+N* застосовують на позначення Знаряддя-істоти, невідчужуваного Знаряддя та недискретного Знаряддя-неістоти (8). Для прикладу розглянути речення такого типу:

(6) He knows that God regards his uprightness with complacency. (The Sylphs of the Seasons with other poems, Allston, Washington)

В цьому реченні *God* виступає Суб'єктом, який виконує дію, що виражається предикатом (*regards*), певним Способом (*with complacency*).

(7) She pointed to it with a look of pride. (The Monikins, Cooper, James Fenimore)

Як і в попередньому прикладі, Суб'єкт (*She*) виконує дію (*pointed*) над Об'єктом (*it*) певним Способом (*with a look of pride*).

(8) That seem'd illumin'd by the moon. (The Sylphs of the Seasons with other poems, Allston, Washington).

На відміну від попередніх речень, в даному випадку ми маємо справу з Суб'єктом, що виступає в ролі Знаряддя (*by the moon*), за допомогою якого виконується дія (*illumin'd*) над Об'єктом (*That*).

Виходячи зі статистики використовуваних інструментальних прийменників в американському варіанті англійської мови, прийменники *with* і *by* є основними засобами для вираження певної діяльності. Однак прийменники *with* і *by* не є єдиними засобами актуалізації інструментальної семантики. В ході аналізу інструментальних прийменників виявлені наступні часто вживані: *with, by, at, in, from, for, as, of, like*. Дані прийменники, як видається, є актуалізаторами інструментальних відносин.

Згідно з СОНА, найбільш вживаним є прийменник *of* - 12591459 вживань протягом 18-20 століть. Далі йдуть *with* - 2907851 вживань, *by* - 1814610, *as* - 696875 вживань.

У наведених нижче прикладах ми можемо спостерігати різницю інструментального значення в залежності від вживаного прийменника.

В прикладі (9) ми бачимо значення причини після *by*, і значення способу після *of*.

Прийменник *for*, використаний в прикладі (10), вказує на причину стану.

Прийменник *from*, як свідчить приклад (11), вживається для актуалізації значення причини стану або, в термінології Якобсона, джерела дії.

(9). ...moved by obscure motives of envy and dislike...(Mirabeau's Speeches)

(10)...was distinguished for his uprightness of character (The Life, Studies, and Works of Benjamin West, John Galt)

(11). ...suffered from asthma... (The Life, Studies, and Works of Benjamin West, John Galt)

Аналіз досліджуваного матеріалу показує, що різним інструментальним прийменникам притаманний власний характер вираження інструментального змісту. Мовна система американського варіанту англійської мови 18-20 століть



наділяє вищевказані прийменники властивістю певного вираження інструментального значення як Знаряддя та Способу дії. Варто зазначити, що прийменник *with* вказує на об'єкт-знаряддя, що використовується агенсом безпосередньо для здійснення певної дії. В свою чергу, *by* - виражає семантику способу дії. Еволюція прийменникових засобів вираження ФСПі в американському варіанті англійської мови 18-20 століть відбувалася під впливом, здебільшого, зовнішніх факторів, таких як зміна принципів потреб людини, середовища існування роду діяльності. Також, велику роль в цьому відіграли зміни мови в ході розвитку науки та культури [8]. Перспективою подальших наукових досліджень можна вважати розвідку майбутніх змін в ФСПі під впливом зовнішніх чинників базуючись на даних щодо різних етапів розвитку американського варіанту англійської мови.

### Список використаних джерел та літератури

1. Андрушенко О.Ю. Інформаційно-структурні компоненти речення та методи їх визначення в історичних студіях // Наукові записки [Національного університету Острозька академія]. Сер.: Філологічна. - Острог, 2013. - С. 31-33.
2. Заметалина М.Н. Бытийность в функционально-семантическом пространстве русского языка (диахрония и синхрония):
3. Фефилов А.И. Морфотемный анализ единиц языка и речи. – Ульяновск: УлГУ, 1997. – 246 с.
4. Мурзіна Л.А. Словотвірна категорія інструментальності у її зв'язках із синтаксичною структурою мови // Мовознавство. – К., 1996. – No2/3. – С. 64-67.
5. Кобцева А.В. Категория инструментальности и способы ее экспликации в текстах газетно-публицистического стиля
6. Толстова Н.А. Словообразовательная категория названий орудий труда в современном русском литературном языке. Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Ставрополь, 2006. – 188 с.
7. Теория функциональной грамматики (ТФГ): Субъектность. Объектность. Коммуникативная перспектива высказывания. Определенность / неопределенность / Отв. ред. А.В. Бондарко. – СПб.: Наука, 1992. – 304 с.
8. Бондарко А.В. Функциональная грамматика. – Л.: Наука, 1984. – 136 с.
9. Kastovsky D. The Derivation of Ornate, Locative, Ablative, Privative and Reversative Verbs in English: A Historical Sketch // English Historical Syntax and Morphology. Selected Papers from 11 ICEHL Santiago de Compostera 7-11 September 2000 / Ed. Fanego T. – Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publ., 2002. – Vol. 1. – P. 99-110.
10. Baugh A., Cable T. A History of the English Language. – London; New York: Routledge, 2003. – 447 p.
11. A History of the English Language / Ed. Hogg R.M., Denison. – Cambridge: CUP, 2006. – 510 p.
12. Ryder M.E. Complex -er Nominals. Where Grammaticalization and Lexicalization Meet? // Between Grammar and Lexicon / Ed. Contini-Morava E. – Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publ., 2000. – P. 291-331.
13. Dalton Puffer C. The French Influence on Middle English Morphology: A Corpus Based Study of Derivation. – Berlin; N.Y.: Mouton de Gruyter, 1996. – 284 p.
14. Brinton L.J., Arnovick L.K. The English Language: A Linguistic History. – Toronto: CUP Canada, 2006. – 522 p.
15. Mitchell B., Robinson F.C. A Guide to Old English. – Malden (Mass.): Blackwell Publ., 2001. – 400 p.

## ФУНКЦІОНУВАННЯ ФРАНЦУЗЬКОМОВНИХ ВКЛЮЧЕНЬ У МОВЛЕННІ Е.ПУАРО (НА МАТЕРІАЛІ ДЕТЕКТИВНОГО ТВОРУ «ВБИВСТВО У СХІДНОМУ ЕКСПРЕСІ»)

Мовленнєвий портрет – це набір мовленнєвих переваг мовця у конкретних обставинах для актуалізації певних намірів і стратегій впливу на слухача [1]. Однією із його характеристик при цьому є фіксація вербальної поведінки, доведення її до автоматизму у випадках повтору певних комунікативних ситуацій. Мовленнєве портретування персонажу включає аналіз його лексики, використання певних експресивних і стилістично-фразеологічних форм.

**Метою статті** є аналіз французькомовних включень у мовленні Еркюля Пуаро, головного персонажу детективного роману «Вбивство у Східному експресі». Для Еркюля Пуаро, бельгійця за національністю, є характерним переключення на французьку мову. Його білінгвізм особливо проявляється в моменти емоційних переживань, тому що саме психічний і фізичний стан мовця є фактором, що впливає на вибір мовних засобів. Е. Пуаро нерідко імітує недостатній рівень володіння англійською мовою для того, щоб, здаючись усього лише наївним іноземцем, перехитрити злочинця або спекатися небажаного співбесідника.

У нашій вибірці зафіксовано переключення мовних кодів у мовленні Е. Пуаро, яке реалізує емотивну функцію. Е. Пуаро спеціально надає перевагу французькій мові, щоб прикрасити своє мовлення. Так, наприклад, під час першої вечери, побачивши угорську пару, даючи оцінку зовнішності графині Андреній, детектив переходить на рідну французьку мову.

*“Elle est jolie – et chic, (she is beautiful, chic)” murmured Poirot. “Husband and wife – eh ?” [2: 19]*

Необхідно зазначити, що Е. Пуаро достатньо добре володіє англійською, тому повинен знати еквівалент цієї фрази, проте переходить на французьку, для того щоб виразити емоції. Засоби рідної мови є для нього більш виразними.

Цікаво, що переключаюся на французьку мову у стані емоційного піднесення, Е. Пуаро виражає не тільки позитивні, але й негативні емоції. Так, у наступному прикладі, коли Е. Пуаро розуміє, що злочин одночасно був скоєний чоловіком (правшою) і слабкою жінкою (шульгою) – два нібито взаємовиключних докази, він злиться, ступінь його роздратування реалізується у його мовленні французькими лексемами, наприклад:

*The murderer was a man of great strength – he was feeble – it was a woman – it was a right-handed person – it was a left-handed person. Ah! c’est rigolo, tout ça !” He spoke with sudden anger [2: 35].*

У наступному прикладі, після розіграного вмовляння М. Боук переконує Е. Пуаро взятися за справу, яка і так зацікавила детектива. Погоджуючись, сищик вживає французький еквівалент англійської фрази *it is decided*, для того, щоб підкреслити емоційність, рішучість прийнятого рішення,

*"You accept then ?" said M. Bouc eagerly.*

*"C'est entendu. You place the matter in my hands." [2: 28].*

Крім того, він використовує цілі фрази, які, до того ж, синтаксично узгоджуються з англійським реченням на початку, в середині або у кінці. Їх цілісність, лексико-семантична і синтактико-граматична єдність дозволяють говорити про навмисне використання франкомовних вкраплень, які є особливим прийомом у створенні мовленнєвого портрету, що підкреслює намір героя до ефектного мовлення, у тому числі і на мовному рівні, наприклад,

- **фінальну позицію** іншомовного включення в англійське речення спостерігаємо у ситуації, коли Е. Пуаро нагадує кондуктору про звук, який він чув у ніч вбивства, нібито щось впало, на що останній відповідає, він абсолютно впевнений, що нічого не бачив і не чув. Е. Пуаро у відповідь філософські говорить, що тоді напевно він бачив кошмар, вживаючи французьку лексему,

*"Then I must have had the cauchemar," said Poirot philosophically [2: 44].*

- **медіальна позиція** французькомовних вкраплень реалізується у зв'язку з предметом розмови, якщо мовцю більш звичніше чи легше називати певні предмети на рідній мові, або коли він не знає еквівалента на основній мові комунікації. Така функція іншомовних вкраплень є предметно-тематичною. Наприклад, Е. Пуаро, який досить добре володіє англійською мовою, звертається до засобів рідної мови, коли вони для нього є більш виразними. У наступному прикладі він використовує французький еквівалент лексеми *справжність*, який, на його думку, є більш влучним і більш експресивним. У медіальній позиції такий еквівалент повністю узгоджується в структурі англійського речення,

*We cannot investigate the bona fides of any of these people. We have to rely solely on deduction [2: 87].*

- **ініціальна позиція** французьких лексем експлікується, в першу чергу, за допомогою вживання звертань або несвідомим вживанням лексем для прояву емоцій. Так, наприклад, мимовільне вираження емоцій найчастіше відбувається засобами рідної мови, оскільки більш емоційне навантаження має мова, що була засвоєна індивідом у більш емоційних обставинах. Як правило, у цих обставинах засвоюється перша мова. У наступному прикладі, Е. Пуаро вживає лексему *точно*, несвідомо, що підтверджується словами авторки. Вона вживає лексему *murmured*, щоб підкреслити, що Е. Пуаро сказав це тихо, майже нечутно, наприклад,

*"Précisément," he murmured. "I see. With the right hand it is exceedingly difficult, almost impossible. One would have to strike backhanded, as it were. But if the blow were struck with the left hand –" [2: 34].*

Цікаво, що несвідоме переключення на французьку мов, які не є обумовлені зовнішніми факторами, характеризує Е. Пуаро як екстраверта, оскільки інтроверти менш схильні ризикувати використовуючи невідповідний мовленнєвих репертуар, ніж екстраверти, тому, вони більш обережно підходять до можливості переключатися з мову на мову. Також зміна мови може бути пов'язана з рефлексією персонажу, оскільки за емотивною функцією часто ховаються глибокі роздуми детектива.

Отже, французькомовні включення Еркюля Пуаро характеризують його як білінгва, який надає перевагу рідній мові в емоційні моменти, для вираження своїх емоцій. При цьому, французькі лексеми структурно узгоджуються з іншими конститuentами англomовного речення і можуть функціонувати в ініціальній, медіальній і фінальній позиціях.

### **Список використаних джерел та літератури**

1. Матвеева Г. Г. Скрытые грамматические значения и идентификация социального лица (портрета) говорящего: автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / Г. Г. Матвеева. – СПб, 1993. – 87 с.
2. Christie A. Murder on the Orient Express. – Режим доступу: [detective.gumer.info › anto › christie\\_8\\_2](http://detective.gumer.info/anto/christie_8_2)

***М. О. Михалушко***

*Житомирський державний університет  
імені Івана Франка  
Науковий керівник:  
к.пед.н, ст.викладач Пушкар Т. М.*

### **ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ ПИСЕМНИХ УМІНЬ**

Процеси глобалізації зумовлюють розгалуження міжкультурних контактів і зв'язків між державними інститутами, освітніми установами, компаніями, громадськими організаціями, групами й індивідами. Отже, актуальним стає завдання розвитку комунікативної культури й комунікативної компетенції особистості. Про це свідчать і методичні рекомендації, викладені у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, Державному стандарті базової і повної середньої освіти: освітня галузь «Мови і літератури», Концепції навчання іноземних мов у середній загальноосвітній 12-річній школі, Методичних рекомендаціях МОН України щодо викладання іноземних мов тощо. У них акцентується увага на тому, що учень має оволодіти головною компетенцією «вмінням вчитися», яка реалізується стратегічною компетенцією у форматі української середньої мовної освіти [1; 2; 3; 4].

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні формування англomовної стратегічної компетенції учнів середньої школи в процесі навчання письму.

У цілому, «компетенція» розуміється комплексно як структура, що складається з різних частин – сукупності знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення конкретної професійної діяльності; властивостей особистості; потенційної здатності індивіда вирішувати різні завдання. Щодо навчання іноземній мові, поняття «компетенція» одержало детальну розробку в рамках досліджень, проведених Радою Європи для встановлення рівня володіння іноземною мовою, і визначається як здатність до виконання будь-якої діяльності на основі придбаних у ході навчання знань, навичок, умінь, досвіду роботи.

Щодо поняття стратегії та стратегічної компетенції, яка є частиною комунікативної, то тут теж існує чимало розбіжностей у поглядах науковців. Єдиного визначення поняття стратегії поки що не отримало, що теж ускладнює роботу лінгводидактів. Проблема полягає в тому, що відсутність загального визначення стратегічної компетенції не дозволяє врахувати чимало досліджень, потрібних лінгводидактиці для розробки нових стратегій навчання, залишаються поза увагою, адже використовуються інші наукові терміни й поняття, дотичні в цілому до галузі стратегічної компетенції.

Отже, відбувається своєрідний відбір найактуальніших стратегій у залежності від сфери спілкування чи навчання певному виду мовленнєвої діяльності, які розглядаються як єдині складники стратегічної компетенції. Це звужує визначення стратегії та стратегічної компетенції. Однак, наведемо деякі найбільш науково виправдані, на нашу думку, дефініції.

Важливо розуміти, що стратегія – це компонент, складова частина стратегічної компетенції, а також «певним чином організована, цілеспрямована та керована лінією поведінки, обрана індивідом для виконання завдання, яке він/вона ставить собі сама, або з яким він/вона стикається» [4: 10]

Найбільше теоретично обґрунтованою й практично вичерпною вважається класифікація навчальних стратегій Р.Оксфорд, де пропонується підрозділяти стратегії на основні й допоміжні. Основними в концепції Р.Оксфорда є:

- стратегії пам'яті (групування, структурування, створення логічних зв'язків, використання образів, звуків і ін.);
- когнітивні стратегії (використання прийомів дедукції та індукції, зіставного аналізу та ін.);
- компенсаторні стратегії (використання синонімів і парафразу, невербальних засобів для передачі повідомлення та ін.) [6].

До допоміжних стратегій відносять:

- метакогнітивні стратегії (визначення цілей і завдань своєї навчальної діяльності, планування, самоконтроль і самооцінка, організація роботи та ін.);
- афективні стратегії (уміння здійснювати емоційний самоконтроль), що допомагають упоратися з почуттям тривожності в навчальній аудиторії. У свою чергу, вони поділяються на такі етапи:

1) підготовка (preparation) – спроби контролювати почуття нависаючої погрози за допомогою більш якісної підготовки до занять;

2) релаксація (relaxation) – припускає спроби зняти симптоми соматичної тривожності: «Я роблю глибокий вдих», «Я намагаюся заспокоїтися» і т.д.;

3) позитивне мислення (positive thinking) – придушення проблемних когнітивних процесів, що лежать в основі тривожності студента;

4) пошук собі рівного (peer seeking) – полягає в бажанні знайти в групі студентів, що мають подібні проблеми. Усвідомлення того факту, що інші долають такі ж труднощі, може служити джерелом емоційної регуляції;

5) самоусунення, відхід від проблеми (resignation) – характеризується повним небажанням студента якимось чином пом'якшити свою тривожність або позбутися її; студент самоусувається, не бере участі в тому, що відбувається в аудиторії або перестає відвідувати заняття.

- соціальні стратегії (прояв толерантного відношення до іншої культури, кооперація й співробітництво, співпереживання й ін.). Вони поділяються на:

1) стратегію інтерпретації – уміння розпізнати, організувати й інтерпретувати умови й учасників інтеракції;

2) рольова стратегія – уміння приміряти на себе соціальні ролі й лінію поведінки, відповідну до прийнятої ролі;

3) стратегія самопрезентації – уміння вибрати й презентувати власний бажаний імідж [6].

Така розгалужена система стратегій дозволяє охопити як процес вивчення іноземної мови, оволодіння комунікативною компетенцією, так і можливі психологічні та соціолінгвістичні труднощі, пов'язані з вивченням іноземної мови. Відповідно, блоки стратегій вживаються для:

- породження текстів;
- сприйняття текстів;
- інтеракції;
- медіації.

Використання стратегій розглядається вченими як застосування до різних видів комунікативної діяльності таких принципів, як планування, виконання, контроль і виправлення [6].

Отже, концепція експертів Ради Європи, блок стратегій, використовуваних для створення текстів іноземною мовою, виглядає так:

планування:

- репетирування;
- врахування особливостей аудиторії;
- звертання до довідкових ресурсів;
- коректування завдання;
- коректування висловлення за змістом.

виконання:

- компенсація;
- опора на наявні знання;
- спроба побудувати висловлення.

контроль:

- контроль успіху;

виправлення:

- виправлення помилок;
- самостійне виправлення помилок [4: 10]

Як бачимо, подана класифікація враховує як когнітивні, так і метакогнітивні стратегії, якщо оперувати поняттями Р. Оксфорд.

Українська дослідниця І. Задорожна [5: 127–129] створює власну систему, що передбачає:

1. Навчальні стратегії: метакогнітивні, когнітивні.
2. Стратегії використання АМ (англійської мови) у різних видах мовленнєвої діяльності.

3. Комунікативні стратегії: компенсаторні, соціальні, афективні.

Група навчальних стратегій включає:

1.1. Метакогнітивні стратегії, спрямовані на регулювання процесу навчання, які передбачають:

- стратегії концентрації на навчанні / конкретному завданні / конкретних цілях; стратегії планування процесу учіння;
- стратегії контролю за розумінням / продукуванням мовлення / ходом виконання завдань;
- стратегії самооцінки виконання завдань / рівня АКК / результативності самостійної роботи.

1.2. Когнітивні стратегії, які безпосередньо пов'язані з певними завданнями навчання і включають:

- стратегії запам'ятовування: вивчення правила; створення ментальних зв'язків; використання уяви, опору;
- повторення;
- дія з новим матеріалом;
- стратегії у продукції: аналіз, повторення, пригадування і використання мовленнєвих зразків, переклад, перетворення, участь у мовленнєвих ситуаціях;
- унаочнення;
- стратегії у рецепції: аналіз, вправляння;
- використання різноманітних ресурсів [5: 127–129].

2. Стратегії використання іноземної мови у різних видах мовленнєвої діяльності передбачають:

- стратегії використання мови під час «мовленнєвого породження та мовленнєвого відтворення» (активізація внутрішніх ресурсів із можливою попередньою підготовкою);
- врахування аудиторії у виборі стилю, структури дискурсу; розширення завдання; уточнення комунікативного наміру;
- активізація змістовних замінів;
- формування динамічного концепту висловлювань;
- використання мовленнєвих кліше;
- моніторинг успішності усного висловлювання за допомогою жестів, міміки, дій слухача; аналізу аудіозапису власного висловлювання);

- стратегії використання мови під час «мовосприйняття» (активізація лінгвосоціокультурних та лінгвістичних знань;
- ймовірне передбачення організаційної структури та змісту інформації; ідентифікація отриманої лінгвістичної та екстралінгвістичної інформації;
- пошук контекстуальних і внутрішньомовних опор;
- побудова гіпотези щодо комунікативного наміру контексту; перевірка гіпотези;
- інтерактивні стратегії (активізація можливих варіантів розгортання комунікативної взаємодії;
- визначення прогалин у поглядах співрозмовників чи в інформації, якою вони володіють;
- передача черги іншому учаснику взаємодії;
- використання заповнювачів мовчання;
- досягнення взаєморозуміння;
- звертання до співрозмовника за допомогою;
- моніторинг відповідності взаємодії задачі;
- моніторинг успішності взаємодії;
- розв'язання непорозуміння; відновлення спілкування) [5: 127–129].

### 3. Група комунікативних стратегій включає:

#### 3.1. Компенсаторні стратегії:

- здогад (використання різного виду ключів);
- уникання;
- подолання обмеження в говорінні та письмі (використання мови тіла, отримання допомоги, вибір теми, перефразування, створення похідних слів).

#### 3.2. Соціальні стратегії:

- формулювання запитань (запитання з метою уточнення / корекції);
- співробітництво з іншими студентами (корекція, оцінювання, заохочення, обмін інформацією, обговорення, взаємонавчання);
- співробітництво з просунутими користувачами мови / носіями мови;
- емпатія (розвиток розуміння інших культур, усвідомлення думок, почуттів інших людей, надання інформації з власної ініціативи) [5: 127–129].

#### 3.3. Афективні стратегії включають:

- стратегії зменшення хвилювання (використання музики, дихальної гімнастики);
- стратегії самозаохочення (позитивне налаштування, самовинагорода, виправданий ризик);
- стратегії керування емоційним напруженням (обговорення власних почуттів з іншим студентом / викладачем, ведення щоденника власних навчальних досягнень) [5: 127–129].

Таким чином, розгалужена система стратегій володіння іноземною мовою, що формують стратегічну компетенцію учнів, покликана врахувати усі чинники навчання мови. Мається на увазі як когнітивний аспект, тобто безпосередньо комунікативна та лінгвістична компетенції, так і метакогнітивні чинники, такі



як психологічні передумови навчання або мовленнєвої ситуації, організація навчання учнем та вчителем, фонові знання про країну, мова якої вивчається, тощо.

Отже, сучасні глобалізаційні процеси диктують свої правила до розвитку особистості. Зокрема, це стосується знання мов. Залишаючи за комунікативною компетенцією провідну роль, сучасна теорія й практика навчання іноземним мовам приділяє велику увагу формуванню тих компонентів комунікативної компетенції, які відбивають соціальні й культурні параметри спілкування. Роль стратегій навчання тут є беззаперечною.

Запропоноване ще у 80-х роках ХХ ст. поняття «стратегія» міцно увійшло до сфери лінгводидактики, сформувавши важливу компетенцію, якою має оволодіти учень під час вивчення іноземної мови, – стратегічну компетенцію. Відсутність єдиного погляду на сутність цього явища, щоправда, ускладнює завдання пошуку найкращих способів оволодіння названою компетенцією, проте це можна пояснити відносною «молодістю» поняття. Тим не менш, останні десятиліття дали сучасній лінгводидактиці чимало цікавий праць, що вивчають стратегічну компетенцію й намагаються розробити інструментарій для її формування.

Важливим аспектом володіння стратегічною компетенцією є аналіз класифікацій різноманітних стратегій, що їх добирає учитель і учень на уроках іноземної мови. Особливість фонових знань про комунікативні особливості іноземного адресата (культура, національні традиції тощо), а також комплекс умінь урахувувати наявні міжкультурні комунікативні розбіжності в процесі спілкування з носіями певної іноземної мови зумовили увагу дослідників не тільки до власне лінгвістичної компетенції та методів її формування, а й на так звані метакогнітивні моменти, як от психологічний, емоційний стан учня, організаційні моменти його навчання тощо. Серед найбільш повних класифікацій стратегій виділяють запропоновану дослідницею Р. Оксфорд, яка якраз і враховує названі чинники. На її основі з'явилися нові систематизації, які тим чи іншим чином доповнюють, конкретизують класифікацію Р. Оксфорд.

### **Список використаних джерел та літератури**

1. Державна національна програма Освіта («Україна ХХІ століття») [Затв. пост. КМ України від 03.11.1993 р. №896] [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [zakon4.rada.gov.ua](http://zakon4.rada.gov.ua)
2. Закон України «Про вищу освіту» (в редакції від 01.01.2013 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [zakon4.rada.gov.ua](http://zakon4.rada.gov.ua)
3. Закон України «Про освіту» // Освіта. – 1991. – 25 червня.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273с.
5. Задорожна І. П. Модель організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією / І. П. Задорожна // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2012. – № 2. – С. 66-72.
6. Oxford R. L. Language learning strategies : What every teacher should know / R. L. Oxford. – Boston : Heinle&Heinle. – 1990. – 342 p.

**Д. Р. Мовчан**

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к. ф. н., доц. О. Ю. Андрушенко*

## **МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ФОКУСУЮЧИХ АДВЕРБІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ 14 – 17 СТОЛІТТЯ**

*Стаття присвячена дослідженню методики дослідження фокусуємого прислівників в англійській мові 14 – 17 століття.*

**Постановка проблеми.** Частини мови, їх природа та потенціал відносяться до найактуальніших проблем сучасної лінгвістичної науки. Прислівник заслуговує на особливу увагу серед інших частин мови, оскільки саме в системі адвербіальної лексики простежується описова та аналітична діяльність людини, що дає змогу дати характеристику явищ навколишньої дійсності, виявити їх сутність, якість, атрибути. Саме тому прислівник є об'єктом ґрунтовного та поглибленого вивчення.

Таким чином, **актуальність дослідження** зумовлюється необхідністю висвітлення позиційних особливостей фокусуємих прислівників у зв'язку з їх інформаційним навантаженням, що полягає в потужному маркувальному потенціалі та індукуєчій функції таких інформаційно-структурних компонентів речення, як топік і фокус. Дослідження інформаційно-структурного навантаження фокусуємих адвербів в історичному аспекті, а саме в англійській мові 14-17 ст., сприятиме висвітленню особливостей англійського синтаксису в історичній площині.

**Мета дослідження** полягає в аналізі інформаційно-структурних особливостей прислівників в межах англійської мови 14-17 ст., а саме з точки зору їх впливу на структуру речення.

**Матеріалом дослідження** слугують пам'ятки давньоанглійської та середньоанглійської писемності.

**Виклад основного матеріалу.** Фокусуємі елементи представлені в англійській мові наступними лінгвістичними одиницями, які традиційно відносяться до категорії адвербів: *only, even, also, too, as well, either, just* etc. Релевантні лінгвістичні розвідки ілюструють тенденцію, за якої усім фокусуємих елементам притаманна велика кількість спільних рис, що дозволять віднести їх до окремого адвербіального підкласу так званих функціональних слів 'function words' або 'syncategorematic words' [2].

Взаємодія фокусуємого елемента з фокусом речення базується на принципі, за яким фокусуєчий елемент зводить цінність фокуса речення до набору певних варіантів [5]. Речення з фокусуєчим адвербом будує модель дискурсу, в якій набір значень, що виражаються у реченні, прямо (focus set) протиставляються набору певних варіантів або альтернатив (contrast set or

alternative set), що виражаються у реченні опосередковано. Наприклад, у реченні “*Only John walks a dog*”, *John* виступає в ролі *focus set*, в той час як *alternative set* представляють собою усі інші люди, що не вигулюють собаку.

Фокубуючі прислівники англійської мови володіють низкою спільних рис, що дозволяє віднести їх до окремого адвербіального підкласу так званих функціональних слів; вони наділені позиційною гнучкістю в реченні та взаємодіють з фокусом як з частиною речення.

Термін «інформаційна структура» був вперше введений в лінгвістичну термінологію М. Халлідеєм, теорія трактування інформаційної структури з точки зору її основних компонентів: нової «*new*» та старої «*given information*» інформації. Не зважаючи на наявність суперечливих підходів до трактування інформаційної структури та її основних компонентів беззаперечним є наявність таких її базових елементів як «топік» та «фокус».

Методика дослідження фокубуючих адвербів в англійській мові 14-17 ст. здійснювалася за допомогою застосування формули Л. Ріцці та концепції структурування дискурсу Е. Прінс. Концепція Л. Ріцці об'єднує компоненти інформаційної структури речення у наступну формулу [4]:

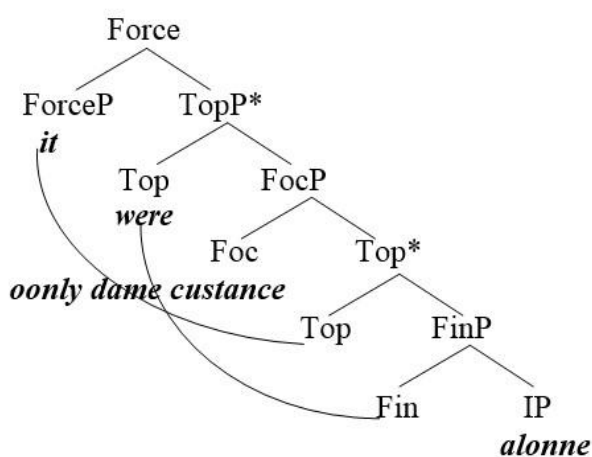
(8) ... Force ... (Topic) ... (Focus) ... Fin IP

Компонентами цієї формули є силова фраза (*Force/Force Phrase*), що встановлює відношення речення до контексту та містить інформацію про тип речення; топік (*Topic/Topic Phrase*) представляє стару (вже відому) інформацію в контексті; фокус (*Focus/Focus Phrase*) представляє нову інформацію; фінітна група (*Fin IP*) містить такі елементи, як час, спосіб, стан тощо. Таким чином, топік і фокус є середньою ланкою між *Force Phrase* та *Fin IP*. Напр.:

(54) *it were oonly dame custance allone* (Chaucer)

*it were only Dame Constance alone*

Отже, речення (54) може бути представлено у вигляді наступної синтаксичної дериваційної моделі:



Здобутком цієї концепції є формальний аналіз речення, проте недоліком такого підходу є дослідження речення в ізоляції, без урахування контексту, який є важливою складовою, оскільки це дозволяє вивчити якості й функції категорій інформаційної структури повною мірою [1]. З огляду на даний

недолік, вважаємо доцільним застосування концепції дослідження дискурсу Е. Прінс, в основу якої покладено критерій старої-нової інформації.

Е. Прінс пропонує аналіз структурування дискурсу за моделлю, що базується на дихотомії стара-нова інформація '*Discourse-old*'/'*Discourse new*' [3]. Отже, вчена виокремлює наступні види інформації:

	Нова для дискурсу	Відома для дискурсу
Невідома для слухача	Абсолютно нова	(не зустрічається)
Відома для слухача	Невикористана	Викликана

Згідно з концепцією Е. Прінс головними факторами, що детермінують структурування інформації, є її статус у дискурсі та особливості сприйняття слухачем. Статус інформації, нової як для дискурсу, так і для слухача, передбачає, що вона є абсолютно новою. Окрім того, мовець припускає, що ця інформація – невідома для слухача. Статус інформації, старої для слухача та нової для дискурсу, стосується суті речей, про які, на думку мовця, слухач знає, проте про неї не йшла мова в попередньому дискурсі. Статус інформації, відомої як для слухача, так і для дискурсу, передбачає наявність інформації, про яку йшла мова в попередньому дискурсі. Інформації, відомої для дискурсу, але невідомої для слухача не існує, оскільки мовець припускає, що слухач слідкує за дискурсом, тому інформація, відома для дискурсу, відома і для слухача [1]. Таким чином, метод аналізу структурних компонентів речення Е. Прінс суттєво доповнює концепцію Л. Ріцці, оскільки поняття '*Discourse-old*'/'*Discourse new*' інформації тісно пов'язане із топіком та фокусом речення.

Отже, методика дослідження фокусуючих адвербів в середньо- та ранньоніовоанглійській мовах ґрунтується на дотриманні наступної стратегії. За допомогою формули Л. Ріцці визначаємо такі одиниці речення, як топік чи фокус, в залежності від новизни в дискурсі. *Новою інформацією* для слухача та дискурсу (*фокусом*) вважаємо ті лексичні одиниці, що відсутні у попередньому тексті. *Старою інформацією* для дискурсу та слухача (*топіком*) вважаємо ті лексичні одиниці, що вже зустрічалися у попередньому дискурсі. Така методика дослідження тексту дозволить встановити більш чіткі межі визначення інформаційно-структурних компонентів речення.

**Висновки.** У ході дослідження, ми встановили, що фокусуючі елементи представлені в англійській мові наступними лінгвістичними одиницями, що традиційно відносяться до категорії адвербів: *only, even, also, too, as well, either, just*. . Їм притаманна велика кількість спільних рис, що дозволять віднести їх до окремого адвербіального підкласу так званих функціональних слів '*function words*' або '*syncategorematic words*'. Методика дослідження фокусуючих адвербів *only* та *even* в англійській мові 14-17 ст. здійснювалася за допомогою застосування формули Л. Ріцці та концепції структурування дискурсу Е. Прінс. Формула Л. Ріцці визначає позицію всіх структурних компонентів речення, встановлює відношення речення до контексту та визначає тип речення.

Використання концепції Е. Прінс дозволило більш детально підійти до вивчення зв'язків речення з широким контекстом та визначити стару та нову інформацію в дискурсі. Такий підхід базується на виокремленні різних видів старої та нової інформації, беручи до уваги особливості сприйняття інформації слухачем. Окрім того, методика Е. Прінс дозволила чітко визначити межі старої та нової інформації для дискурсу.

### Список використаних джерел та літератури

1. Андрушенко О. Ю. Інформаційна структура речення: сучасні підходи та методи дослідження / О. Ю. Андрушенко // *Studia philologica*. – 2012. – Вип. 1. – С. 36–39.
2. König E. The Meaning of Focus Particles: A Comparative Perspective / Ekkehard König. – London: Routledge, 2002. – 232 p.
3. Prince E. F. The ZPG Letter: Subjects, Definiteness, and Information Status // *Discourse Description. Diverse Linguistic Analyses of a Fund Raising Text*. – Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1992. – P. 295–325.
4. Rizzi L. The Fine Structure of the Left Periphery / Luigi Rizzi // *Elements of Grammar*. – Dordrecht: Kluwer, 1997. – P. 281–337.
5. Rooth M. A Theory of Focus Interpretation / Mats Rooth. – In: *Natural Language Semantics* 1, 1992. – P. 75–116.

**Д. Р. Мовчан**

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к. ф. н., доц. О. Ю. Андрушенко*

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРИСЛІВНИКА EVEN В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

*Стаття присвячена дослідженню теоретичних засад вивчення прислівника even в англійській мові та діахронний аспект його еволюції.*

**Постановка проблеми.** Прислівник заслуговує на особливу увагу серед інших частин мови, оскільки саме в системі адвербіальної лексики простежується описова та аналітична діяльність людини, що дає змогу дати характеристику явищ навколишньої дійсності, виявити їх сутність, якість, атрибути. Саме тому прислівник є об'єктом ґрунтовного та поглибленого вивчення.

Таким чином, **актуальність дослідження** зумовлюється необхідністю висвітлення позиційних особливостей фокусуємого прислівника *even* у зв'язку з його інформаційним навантаженням, що полягає в потужному маркувальному потенціалі та індукуючій функції таких інформаційно-структурних компонентів речення, як топік і фокус [2]. Дослідження інформаційно-структурного навантаження фокусуємих адвербів в історичному аспекті, а саме в англійській мові 14-17 ст., сприятиме висвітленню особливостей англійського синтаксису в історичній площині [1].

**Мета дослідження** полягає в аналізі прислівника *even* в діяхронному аспекті.

**Матеріалом дослідження** слугують пам'ятки давньоанглійської та середньоанглійської писемності.

**Виклад основного матеріалу.** Прислівник *even* можуть відносити до більше ніж одного класу. Він може виступати прикметником: *an even surface, an even number, an even balance, an even temperature* – або дієсловом - *to even the score* (хоча як дієслово воно частіше вживається з часткою *out*). *Even* також може бути прислівником, що має три основні способи використання. По-перше, він вживається для того, щоб показати, що ви говорите щось, що дивує. Наприклад: *Even the dog refused to eat it or It's always cold in this room, even in summer*. Він однаково вживається як з *now* так і з *then*, як у *Even now, after all these years, he cannot mention her name without crying, або He's getting a tax rebate and even then he won't be satisfied*, а також з *not*, як у *They didn't even offer me a cup of tea*.

*Even* використовується перед дієсловами (*She even forgot my birthday*), але після допоміжних дієслів та модальних (*He can't even spell his own name!*).

Друге його використання – порівняння, отже за його допомогою підкреслюють, що хоча щось велике, добре, погане тощо, щось інше є більшим, кращим, гіршим тощо (e.g. *Local people are treated even more harshly than foreigners or Things were even worse under the previous government*).

Третє використання *even* – це підкреслення того, що ви сказали щойно; його можна використовувати в різних позиціях для додаткового наголосу, наприклад. *His latest film is very good, even brilliant or His latest film is very good – brilliant, even*.

Середньоанглійський прислівник *even* походить від давньоанглійського адвербу *efen/efne*, який використовувався для позначення однакової міри та співвідноситься з сучасними адвербами '*equally*', '*just so*'. У словнику давньоанглійської мови знаходимо наступне визначення адвербу '*efen*' [3]:

*efen, efne; adv. Evenly, equally, just so; æque: - Wunedon ætsomne efen swá lange swá him lýfed wæs they dwelled together just so long as was permitted to them, Bt. Met. Fo .;p[']\x 20, 487; Met. 20, 244: Exon. 41 a; Th. 137, 24; Gú. 564.*

У реченні «Wunedon ætsomne efen swá lange swá him lýfed wæs» (They dwelled together just so long as was permitted to them) адверб *efen* позначає рівну міру та перекладається на сучасну англійську за допомогою прислівника '*just*'.

У тезаурусі давньоанглійської мови знаходимо наступні випадки вживання адверба *efen* [7]:

1. **Besides:** ēac māre tō, efen wel, elcor, elles etc.
2. **Exactly, just:** eall rihte, efen/efne.
3. **One of like rank, a fellow, a peer:** efen(ge)līca, efengemmaca, efenhāda.
4. **Equal, of like condition:** efen, efen(ge)lic.
5. **Just, impartial, equitable:** efen, ferhtlic.

Таким чином, у давньоанглійській мові *efen* існував як прислівник, прикметник, продуктивний словотворчий префікс та використовувався для позначення рівної міри та однакового ступення вираженості певних явищ.

В середньоанглійський період знаходимо наступні модифікації з *euen*, які свідчать, що адверб зберіг попереднє значення та позначав перш за все однакову міру. Існуючи як прикметник, дієслово та прислівник, *euen* співвідносився з прикметником '*equal*', дієсловами '*to make equal*', '*to be equal*' та прислівником '*equally*' [6]:

**Euen**, *adj.* even, equal, fellow, MD, S2, W; **euene**, C2, PP; *adv.*, PP; **efne**, S; **æfne**, S; **ewin**, S3. *Comb.*: **efen-ald**, of the same age, MD; **euen-cristene**, fellow-christian, S, PP, HD; **em-cristen**, S, S2; **euen-forth**, according to, to the extent of, PP; **em-forth**, C, PP; **euen-forth**, directly forward, S3; **euen-forward**, directly forward, HD; **euene-long**, of proper height, S; **euene-worth**, of like value, W2. — AS. *efen*: OS. *eban*, OHG. *eban* (Otfrid).

**Euenen**, *v.* to make equal, to be equal, MD, S; **effnenn**, S.—AS. *efnan*.

**Euenhed**, *sb.* equality, equity, H (Ps, 108. 2); **euynhede**, Prompt.

**Euenli**, *adv.* evenly, W2; **euenliche**, MD; **euelyche**, S.—AS. *Efenlice*.

Звернемо увагу на появу в середньоанглійському періоді форми '*evenly*', утворення якої шляхом додавання до прикметника закінчення *-ly* детермінується перш за все загальною середньоанглійською тенденцією, так званої, «морфологічної регуляризації», що відбулася всередині адвербіального лексичного класу та призвела до зростання адвербіальної гомогенності.

Набуття адвербом *even* фокусуємого значення та його вживання з метою виділення і підсилення значення того слова або словосполучення, якого стосується, простежується вже на початку ранньоновоанглійського періоду. У першій половині XVI ст. спостерігається значне збільшення випадків вживання *even* з, так званим, '*particulazing meaning*' [4, с. 348]:

«The king's highness himself, that hath bine so many wies my singuler good Lord and gracious soueraigne ... **even** att my very first cominge into his noble service ... vouchsafing to admit me and to offices of greate creditt and worshippe most liberally advanced me».

«The king's highness himself ... that has loved and trusted me so dearly, from my **very** first coming into his noble service ... deigning to admit me and most liberatelly promoted me» (1556 Roper, *Life of More*, p.90).

У цьому прикладі *even* модифікує обставину часу '*att my very first cominge*' та підсилює той факт, що вже з самої першої зустрічі король був поблажливим. Варто також зазначити, що з метою сфокусувати увагу читача на цьому факті, автор використовує також підсилювальну частку *very*.

Наступний приклад також ілюструє вживання *even* для підсилення *very* та слідуючого за ним прикметника *glad*:

«When I remembre your ffavour and your sadde loffyng delynge to me warde, ffor south ye make me **evene veray** glade and joyus in my hart: and on the tothersyde agayn whanne I remembre...»

«When I remember your beauty nd sober loving behavior toward me, truly you make me really very glad and joyous in my heart, and on the other hand again, when I remember ... » (1476, *Private Letters of John Shillingford*, II, 7).

Набуття адвербом *even* нових значень також зафіксоване у

раньонравоанглійських словниках (A Dictionary of the English Language by Samuel Johnson), де *even* — *a word of strong assertion; verily; notwithstanding; likewise; not only so, but also; so much* [5, с. 257].

Таким чином, значення набуті адвербом *even* в раньонравоанглійському періоді співвідносять з найбільш поширеним сучасним ужитком прислівника з метою виділення і підсилення інших слів та словосполучень.

**Висновки.** У ході дослідження, ми встановили, що середньоанглійський прислівник *even* походить від давньоанглійського адверба *efen/efne*, який використовувався для позначення однакової міри та співвідноситься з сучасними адвербами '*equally*', '*just so*'. Значення набуті адвербом *even* в раньонравоанглійському періоді співвідносять з найбільш поширеним сучасним ужитком прислівника з метою виділення і підсилення інших слів та словосполучень. Адверб *even* модифікує значення слова, надаючи підсилювального відтінку, часто вносить ще відтінок несподіваності, вживається для виділення і підсилення значення того слова або словосполучення, якого стосується.

### Список використаних джерел та літератури

1. Андрущенко О. Ю. Вплив інформаційно-структурних факторів на розвиток фокусуючи адвербів у середньоанглійській мові // Мова і культура. (Науковий журнал). – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго. – Вип. 18, т. 1 (176). – Київ, 2015. – С. 225–231.
2. Andrushenko O. Information-structural impact on adverbial only evolution in the Middle English language // Science and Education in a New Dimension. Philology, V5 (29). – Issue 116. – Budapest, 2017. – P.10–15.
3. Bosworth-Toller Anglo-Saxon Dictionary. – Режим доступу: <http://bosworth.ff.cuni.cz/>
4. Hasselgård H. Information Structure in a Cross-linguistic Perspective / Hilde Hasselgård. – Amsterdam/New York: Editions Rodopi B.V., 2002. – 233 p.
5. Johnson S. A Dictionary of the English Language / Samuel Johnson. – Режим доступу: <http://johnsonsdictionaryonline.com/>
6. Middle English Dictionary. – Режим доступу: <http://quod.lib.umich.edu/m/med/>
7. Roberts J. A Thesaurus of Old English, Volume 1 / Jane Annette Roberts, Christian Kay, Lynne Grundy. – Amsterdam: Rodopi, 2000. – 721 p.

**В. О. Ніколенко**

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к. ф. н., доц. Полховська М. В.*

### АРГУМЕНТАТИВНА СТРАТЕГІЯ В ПОЛІТИЧНИХ ПРОМОВАХ ТЕРЕЗИ МЕЙ

На межі тисячоліть унаслідок розвитку та зростання ролі комунікативних технологій, глобалізації комунікативного простору в сучасному суспільстві дослідження проблем комунікативного впливу на масову свідомість і свідомість особистості вийшли на перший план лінгвістичних досліджень [4].



Політика є однією зі сфер, де постійно реалізується спланований або спрямований комунікативний вплив.

Актуальними сьогодні є вивчення здатності політичного дискурсу переконувати і спонукати аудиторію до дій та трактування політичного мовленнєвого впливу як такого, що потенційно характеризує владу чи прагнення до неї [4]. Презентація власних політичних позицій здебільшого відбувається у вигляді промов, звернень як до громадян держави, так і до міжнародного співтовариства. Матеріалом дослідження слугували політичні промови Т. Мей.

Для політичного дискурсу провідними є такі мовленнєві стратегії, як стратегії маніпулювання, аргументації, самопрезентації, дискредитації опонента, боротьби за владу та інші, які, у свою чергу, реалізуються за допомогою низки мовленнєвих тактик.

У результаті аналізу матеріалу, були виявлені ряд мовних стратегій, лінгвістичних і паралінгвістичних тактик і прийомів, характерних для політичних промов колишнього прем'єр-міністра Великої Британії Терези Мей.

Однією з універсальних комунікативних стратегій, характерних для політичних промов Терези Мей є аргументативна стратегія.

Аргументативна стратегія передбачає використання лексичних синонімів, які вказують не лише на бажання співпрацювати з країнами ЄС, а й визначають бажаний характер співпраці:

Наприклад, у реченні (1) *“That is why in my speech at Lancaster House I said that the United Kingdom would seek to secure a **new, deep and special partnership** with the European Union”*[1] присутні контекстуальні лексичні синоніми, які не тільки вказують на бажання Великої Британії продовжувати і розвивати співпрацю з країнами ЄС, але також позначають бажаний характер цієї співпраці.

(2) *“The strength of feeling that the British people have about this need for control and the direct accountability of their politicians is one reason why, throughout its membership, the United Kingdom has never totally **felt at home** being in the European Union”*[1] використовується політиком для конкретизації характеру зроблених британським народом висновків щодо членства в ЄС. Стійке словосполучення, що входить до складу даної пропозиції, *“to feel at home”* акцентує увагу слухачів на почуттях британців. Політик аргументує свою позицію про те, щоб Британія вийшла з ЄС, тому що тут британці не відчують себе як вдома .

Для реалізації аргументативної стратегії Т.Мей використовує складні граматичні конструкції, ідіоматичні вирази, образні порівняння, яскраві приклади. Аналіз виступу політика уможливлює охарактеризувати її як мовну

особистість, здатну чітко і аргументовано закликати слухачів до необхідних дій, істотно важливим для подальшого якісного зміни в житті Великої Британії в складний історичний період.

У цілому в промові прем'єр міністра ведеться розмова по суті, акцент робиться не стільки на емоції, скільки на описі завдань, які уряд ставить перед собою, і труднощів, перед якими стоїть. Її промова притаманні стриманість і апеляція до здорового глузду і прагматизму.

У деяких випадках політичні промови Терези Мей більш лаконічні і менш емоційні. Це, може бути, пов'язано з тим, що гендерна стереотипізація не в повній мірі поширюється на політичний дискурс.

Саме тому нами зафіксована невелика кількість стилістичних засобів:

1. епітети – “burning injustice” (“обпалює несправедливість”) у реченні (3) “*That means fighting against the **burning injustice** that, if you’re born poor, you will die on average 9 years earlier than others*”[2];

2. градація – (4) “*We will continue to be reliable partners, willing allies and close friends*”[2].

Використовуючи даний прийом політик дає членам Євросоюзу зрозуміти, що між країнами збережуться теплі партнерські відносини.

3. синтаксичний паралелізм – (5) “***If you are a woman**, you will earn less than a man. **If you suffer from mental health problems**, there's not enough help to hand*”;

(6) “*Our vote **to leave the European Union** was no rejection of the values we share. The decision **to leave the EU** represents no desire to become more distant to you, our friends and 10 neighbours. It was no attempt to do harm to the EU itself or to any of its remaining member states*”[3].

Даний прийом сприяє ритмуванню і емпатизації мови, а також виконує підсилювально-видільну функцію, підтримується лексичним повтором, використанням однакових синтаксичних структур.

Що стосується мети застосування прийому паралелізму, то в цьому висловлюванні Тереза Мей, очевидно, звертається до країн Євросоюзу, і, щоб рішення Великої Британії про вихід з ЄС не розцінювалося як спроба припинення співпраці між країнами, вона своїм повторенням робить акцент на тому, що вихід з ЄС не є запереченням партнерства країн.

У промові Терези Мей про вихід Великобританії з Євросоюзу були відзначені лексеми з високою частотністю вживання. Так, прем'єр-міністр використовує словосполучення “Global Britain” 11 разів. Робиться це рівномірно через всю промову в таких контекстах, як, наприклад:

(7) “*I want us to be a truly **Global Britain***”[3];

(8) “*It was the moment we chose to build a truly **Global Britain***”[3];

(9) *“But the great prize for this country – the opportunity ahead – is to use this moment to build a truly **Global Britain**”*[3];

Вводячи поняття “Global Britain” в початок промови, Тереза Мей далі перераховує, чому повинна відповідати країна, підкреслюючи, що Британія продовжуватиме розвивати відносини з Євросоюзом, але при цьому вийде далеко за межі цього союзу. Людям у всьому світі вона як би хоче сказати, що Британія буде відкритою для співпраці, а жителям Британії дає зрозуміти, що вихід з Євросоюзу зробить країну сильнішою, більш справедливою, відкриє нові можливості в сфері економіки, в соціальній і науковій сфері, об'єднає всю націю, що є запорукою процвітання країни.

Особливість звернення Терези Мей до аудиторії полягає в підкреслено впевненому офіційному тоні. Колишній прем'єр-міністр багаторазово використовує вираз “to be clear”, переконуючись у тому, що її чують і розуміють декілька разів перефразовуючи свою думку:

(10) *“And as we do this, I should equally **be clear** that...”*[3];

(11) *“But I want to **be clear**. What I am proposing cannot mean membership of the Single Market”*[3];

(12) *“But I must **be clear**. Britain wants to remain a good friend and neighbour to Europe”*[3].

Цим вона намагається максимально внести ясність в суть того, що відбувається, а також чітко визначити свою особисту позицію, позицію своєї партії і нового уряду.

Тереза Мей намагається переконати аудиторію в правильності окреслених її урядом проблем та запропонованих шляхів вирішення, а також за допомогою різних мовних засобів агітує своїх слухачів приєднатися до її команди. Аргументативна стратегія реалізується за допомогою таких мовних засобів, як епітети, градація, паралелізм. Дані прийоми були використані з метою чіткого та аргументованого закликати слухачів до необхідних дій. Політик намагається переконати виборців в тому, що вихід з ЄС – це не спроба припинення співпраці між країнами, а можливість економічного, соціального та наукового процвітання країни.

### Список використаних джерел та літератури

1. Theresa May's Florence speech [Electronic resource]. — Mode of access: <https://ig.ft.com/theresa-may-florencespeech-annotated/>. 5. Trump's CPAC speech [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.vox.com/policy-and-politics/2018/2/23/17044760/transcript-trump-cpac-speech-snake-mccain>.
2. Theresa May's launch statement: full text Published: June 30, 2016 URL: <http://www.conservativehome.com/parliament/2016/06/theresa-mayslaunch-statement-full-text.html> (дата обращения: 26.04.2019)
3. Theresa May's speech to the UN General Assembly 2017 <https://www.gov.uk/government/speeches/theresa-mays-speech-to-the-un-generalassembly-2017> (дата обращения: 23.04.2019)
4. Романюк А.Б. Аналіз досліджень політичного дискурсу / А.Б. Романюк, А.В. Заяць // Вісник Національного університету "Львівська політехніка". — 2012. — № 743 : Інформаційні системи та мережі. — С. 200–209.

**О. О. Ніколенко**

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к. ф. н., доц. Полховська М. В.*

## **СТРАТЕГІЯ НЕГАТИВНОЇ ВВІЧЛИВОСТІ У ПОЛІТИЧНИХ ПРОМОВАХ МАРГАРЕТ ТЕТЧЕР**

Ввічливість відіграє одну із ключових ролей в організації ефективного спілкування і є невід'ємною складовою частиною міжкультурної комунікації, що регулює поведінку, забезпечує і організовує гармонійне спілкування [9]. У наукових дослідженнях лінгвістичну ввічливість зазвичай репрезентують як соціальну норму, дотримання контракту спілкування, максими спілкування, комунікативний етикет. Тобто, в основу ввічливості покладено поняття суспільного обличчя як самоповаги індивідів, з яким пов'язані бажання уникнути перешкод у своїх діях та бажання отримати схвалення своїх дій. Учасник комунікації намагається ухилитися від потенційних загроз, використовуючи при цьому різноманітні мовленнєві стратегії. Відповідно виокремлюють стратегії позитивної та негативної ввічливості, кожна з яких має свої особливості реалізації в англomовному дискурсі.

Предметом особливого наукового інтересу є механізми тактик і мовних засобів, які використовуються в реалізації стратегій негативної ввічливості в політичному дискурсі. Матеріалом дослідження слугували політичні промови Маргарет Тетчер.

Здійснений аналіз доводить, що ключову роль в організації гармонічної комунікації у промовах М.Тетчер відіграє негативна ввічливість [8], представлена різними стратегіями, зокрема серед стратегій негативних ввічливості науковці виокремлюють стратегії: використання імпліцитних мовленнєвих актів, ухилення, прояву песимізму, мінімізації ступеню втручання, виявлення поваги, вибачення, деперсоніфікації, апелювання до норми та взяття адресантом обов'язку по відношенню до адресата.

Ідентифіковано особливі вербальні індикатори, які супроводжують процес імплементації локальних стратегій негативної ввічливості, питому вагу з яких складають хеджі, пасивний стан, умовний стан, інфінітивні конструкції та ін.

У результаті аналізу політичних промов Маргарет Тетчер, виявлено, низку стратегій, які використовувались політиком. Розглянемо більш детально стратегію використання імпліцитних мовленнєвих актів. Ця стратегія полягає в зменшенні

ступеню комунікативного тиску на адресата за рахунок опосередкованих засобів передачі інформації та реалізується в імпліцитних мовленнєвих актах.

Тактичним прийомом, який реалізує стратегію використання імпліцитних мовленнєвих актів в політичному дискурсі Маргарет Тетчер, є тактика ритуалізації імперативу, внаслідок чого імперативні висловлення перетворюються у ввічливу прохальну форму. Одним із поширених засобів реалізації стратегії використання імпліцитних мовленнєвих актів за допомогою вищезазначеної тактики є вживання лексичного засобу *please*. Наприклад:

(1) *"From these shores, it may seem to some of you that by comparison with the risk and sacrifice which America has borne through four decades and the courage with which you have shouldered unwanted burdens, Europe has not fully matched your expectations. **Please**, bear with me if I dwell for a moment on the Europe to which we now belong"* [2];

Наступним засобом пом'якшення ілюктивної сили мовленнєвого акту в політичному дискурсі Маргарет Тетчер виступають лексико-граматичні засоби *will (would) you?, do (would) you mind + V + ing?*:

(2) *"If hon. Members **would** be a little patient for a second, it **would** allow me to get a little further. No longer a doubtful prospect, when American and Japanese companies invest in Europe, we are their first choice. Britain no longer has an overmanned, inefficient, backward manufacturing sector, but modern, dynamic industries"* [4];

(3) *"**Would you mind** reminding the audience why we just won? I think it is because we knew what we stood for, we said what we stood for, and we stuck by what we stood for. And since the election, it sometimes seems we are the only party that does"* [5];

(4) *"**Do you mind** reminding you that the whole history of America is quite different from Europe. People went there to get away from the intolerance and constraints of life in Europe"* [3].

Поширеними є випадки реалізації тактики ритуалізації імперативу за допомогою лексико-граматичного засобу *could you?*:

(5) *"It's a very lovely house, yes. **Could you** ask any political questions?"* [7];

(6) *"**Could I** start with speaking to you today about the rebirth of a nation. Our nation. The British nation"* [5];

(7) *"And it's passionately interesting for me that the things that I learned in a small town, in very modest home, are just the things that I believe have won the Election. Gentlemen, you're very kind. **Could I** just go?"* [6];

Поряд з питальною формою *could you?* в політичному дискурсі, репрезентованому промовами та інтерв'ю Маргарет Тетчер, ідентифіковано випадки вживання вищезазначеної фрази в стверджувальному реченні *you could*. Наприклад:

(8) *"**You could** ask me why we will win a fourth general election. We have been down in the polls before when we have taken difficult decisions"* [4].

Непоодинокими в політичному дискурсі Маргарет Тетчер є епізоди, в яких політик пом'якшує тиск на співрозмовника за допомогою модального дієслова *may*:

(9) *"And before I leave the subject of a single market, **may** I say that we certainly do not need new regulations which raise the cost of employment and make Europe's labour market less flexible and less competitive with overseas suppliers"* [3];

(10) *"**May** I thank you for the privilege of delivering this lecture in this great hall to this great college (applause)"* [3];

(11) *"And I will only remind some words of St. Francis of Assisi which I think are really particularly apt at the moment. 'Where there is discord, **may** we bring harmony. Where there is error, may we bring truth. Where there is doubt, **may** we bring faith. And where there is despair, **may** we bring hope... and to all the British people – howsoever they voted – **may** I only say this"* [6];

В результаті аналізу політичних промов Маргарет Тетчер виявлено, що стратегія використання імпліцитних мовленнєвих актів реалізується за допомогою тактики ритуалізації імперативу та зорієнтована на розширення семантичного поля того чи іншого зразка дискурсивного мовлення за рахунок супроводу типових експліцитних висловлювань мовними засобами вираження непрямого значення, які становлять загрози «обличчю» комунікантів. Використання вищезазначених лексичних засобів сприяють мінімізації ступеню втручання адресанта в свободу дій адресата в процесі перетинання кордонів його простору. Найбільш продуктивними у вербалізації стратегій і тактик негативної ввічливості в політичному дискурсі Маргарет Тетчер виявляються граматичні засоби (модальні дієслова, умовний стан, пасивний стан, звернення та ін.).

### Список використаних джерел та літератури

1. Leech G. Principles of Pragmatics / Geoffrey Leech. – London, NY. : Routledge, 1983. – 250 p.
2. Margaret Thatcher : Speech to Joint Houses of Congress, 1985, Feb 20 / [Electronic resource] // Mode of access : URL : <https://www.margaretthatcher.org/document/105968>
3. Margaret Thatcher : Speech to the College of Europe (The Bruges Speech), 1988, Sep 20 / [Electronic resource] // Mode of access : URL : <https://www.margaretthatcher.org/document/107332>
4. Margaret Thatcher : HC S: [Confidence in Her Majesty's Government], 1990, Nov 22 / [Electronic resource] // Mode of access : URL : <https://www.margaretthatcher.org/document/108256>
5. Margaret Thatcher : Speech to Conservative Party Conference, 1987, Oct 9 / [Electronic resource] // Mode of access : URL : <https://www.margaretthatcher.org/document/106941>
6. Margaret Thatcher : Remarks on becoming Prime Minister (St Francis's prayer), 1979, May 4 / [Electronic resource] // Mode of access : URL : <https://www.margaretthatcher.org/document/104078>
7. Margaret Thatcher : Speech : HC Stmt: [Falkland Islands], 1982, Jun 14 / [Electronic resource] // Mode of access : URL : <https://www.margaretthatcher.org/document/104967>
8. Malaya, Olesya. (2011). Лінгвістичні моделі реалізації стратегій неввічливості У дискурсі. Записки з романо-германської філології. 27. 143–150.
9. Човганюк М.М. Вербалізація стратегій і тактик ввічливості в англomовному телевізійному дискурсі ток-шоу (на матеріалі програми Larry King live) [Текст] : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Човганюк М.М.; Запоріж. нац. ун-т. - Запоріжжя, 2017. - 20 с.

## **ОСНОВНІ ДЖЕРЕЛА ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ТЕРМІНІВ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ**

Сучасна лінгвістика характеризується зростанням інтересу до проблем формування словникового складу мови, адже на це впливає низка чинників, таких як розвиток міжнародних комунікацій, глобалізаційні процеси, стрімка технологізація більшості сучасного простору. Усі перелічені явища призводять до постійного збагачення англійської мови лексичними одиницями, що вживаються в різних галузях, зокрема особливу увагу привертають мовні одиниці з галузі екології, адже екологічне питання досить гостро постає у сучасному суспільстві. Питання екологічних проблем розглядають не лише на місцевому чи державному рівні, ними схвильоване усе суспільство, тому обмін і поширення екологічних термінів є наслідком зацікавленості вчених у дослідженні цього питання. В екологічній науці вживаються різні терміни, але більшість з них позначають основні напрями екологічної діяльності, природоохоронного забезпечення та обладнання, законів у сфері охорони навколишнього середовища, назв професій в екологічній та природоохоронній галузі та ін. У зв'язку з цим виникає питання щодо особливостей формування термінологічної системи в галузі екології та визначення джерел утворення термінів в англійській мові.

**Актуальність** дослідження зумовлена необхідністю виявлення закономірностей походження термінології екологічної терміносистеми, що може виявитися корисним для вивчення розвитку й функціонування терміносистем у цілому.

**Об'єктом** вивчення слугує англійська терміносистема екологічної сфери. Основним **завданням** дослідження виступає встановлення основних джерел формування екологічних термінів.

**Метою** проведення даного дослідження є визначення джерел формування термінологічної системи екології в англійській мові.

**Матеріалом** дослідження стали однослівні й складені англійські терміни екологічної галузі, отримані методом суцільної вибірки зі словників вузькоспеціалізованих термінів [10, 11, 12].

Дослідженням екологічної термінології в англійській мові займалися такі науковці як Л. Л. Ритікова, що досліджує молоді терміносистеми біотехнології та загальних тенденцій її розвитку в англійській мові, також Н. С. Руденко [6], аналізує теоретичні та методологічні аспекти екологічної лексики в аспекті перекладу; М. Я. Саламаха [7], аналізує антонімію в парадигматичних

відношеннях англомовної термінології сфери охорони довкілля тощо. Формування екологічної терміносистеми посідає вагоме місце в дослідженні загальної терміносистеми англійської мови, а виявлення джерел формування екологічних термінів є необхідним для розуміння тих чинників, що впливають на загальний склад лексики англійської мови. Термінолексика є в кожній мові й використовується як засіб міжгалузевого або внутрішньогалузевого спілкування. Екологічна терміносистема є складним явищем, оскільки сама наука екологія формувалася під впливом різних зовнішніх та внутрішніх чинників. Лексичні одиниці, що входять до екологічної терміносистеми, можуть використовуватися в інших науках та сферах життя. Елементом екологічної терміносистеми є екологічний термін. Ми визначаємо екологічний термін як слово або лексичну одиницю, що вербалізує знання про навколишнє середовище та обслуговує сферу природничих наук. Слово, що входить до вжитку в екологічній галузі, стає елементом терміносистеми, що обслуговує галузь екології та формує комплекс термінологічних систем залежно від напрямку екологічної діяльності.

Виділяють наступні джерела походження екологічних термінів:

1. Найбільш поширеним джерелом формування екологічної термінології є **запозичення** з інших мов. Англійська екологічна терміносистема включає запозичення з таких мов, як: латинська (*adaptation, selection, phenomenon, maximum*), грецька (*ebonite, monophobia*), французька (*urbanization, concentration*), німецька (*die Resistenz* (резистентність), *der Detritus* (детрит)), українська (*Chernobyl catastrophe*) [10]. Наявність запозичень в екологічній системі англійської мови доводить, що джерелом формування екологічної терміносистеми є історичні умови функціонування держав, вплив на їхній розвиток інших країн, близькість розташування країн та ін.

2. Процес запозичення характеризується інтересом вчених до певної екологічної проблеми, пошуків шляхів її вирішення та обмін екологічними номінативними одиницями, що сприяло формуванню процесу **неологізації** у сфері екології.

Так, неологізм *Global warming* з'явився після того, як ця екологічна проблема набула міжнародного значення. Наприклад: *Climate changes like global warming is the result of human practices like emission of Greenhouse gases. Global warming leads to rising temperatures of the oceans and the earth's surface causing melting of polar ice caps, rise in sea levels and also unnatural patterns of precipitation such as flash floods, excessive snow or desertification* [9].

3. В сучасній англійській мові джерелом формування екологічної лексики є **словотворення** та **словоскладання**: *pollutant* – полутант (забруднювач), *ecosystem* (екосистема), *bioenergy* (біоенергія) та ін.

Словотворчі процеси: в англійській мові екологічні терміни-іменники утворюються переважно за допомогою суфіксів та префіксів. До найпродуктивніших суфіксів, що беруть участь у творенні екологічних термінів в англійській мові, належать наступні: *-tion* (*pollution, preservation, mutation, reaction, regeneration, biomagnification, competition, denitrification, distribution,*



*evolution, interaction, nitrification, selection*); ance (*resistance, balance, substance, inheritance*); -ment (*environment, movement, enrichment, development, attainment*); -ing (*warming*); -tide/-cide (*nucleotide, pesticide*); -er/-or (*fertilizer, predator, competitor*); -y (*safety, diversity*); -ism (*mutualism, organism, parasitism, metabolism*) та ін.

До найбільш продуктивних префіксів, що беруть участь в утворенні екологічних термінів-іменників, належать: anti- (*antibody*); de- (*degradation, depression*); re- (*reproduction, reaction*); trans- (*transpiration, transformation*); dis- (*disbalance, distribution*); eco- (*ecosystem*); bio- (*biogeochemical, biosphere*).

В утворенні екологічних термінів-прикметників беруть участь наступні суфікси: -ic (*ecologic, atmospheric*); -al (*ecological, environmental, artificial*); -able (*degradable, predictable*); -ive (*alternative, reproductive, competitive*); -ar (*nuclear*); -ant (*tolerant, dominant, constant*); -ous (*dangerous*); -ful/less (*harmful, harmless, careful, careless*); -y (*fragmentary*); -ent (*dependent, independent*).

Для утворення екологічних термінів-дієслів в англійській мові використовуються префікси:

de- (*decelerate, deforest*); under- (*underflow*), re- (*regenerate*), dis- (*disafforest*) та інші.

В англійській мові екологічні терміни утворюються за допомогою **словоскладання**: *greenhouse, sea-plants, over-utilization, land-usage, household waste*. Також для англійської мови характерним є творення екологічних термінів шляхом **конверсії** та **еліптичних скорочень**: наприклад, *recycle* як іменник має значення «повторний цикл, рециркуляція». В якості дієслова *recycle* змінюється за граматичними формами: *recycles, recycled, recycling* та має значення «вторинна переробка, переробляти для вторинного використання». Отже, в цьому випадку відбувається конверсія.

Еліптичні скорочення як джерело формування екологічних термінів пов'язані з фактором мовної економії. Англomовне термінологічне сполучення може проходити кілька етапів перед тим, як утвориться новий термін, наприклад: *renewable energy sources* → *renewable sources* → *renewables*; *biodegradable cleaners* → *biodegradables* та ін.

Таким чином, дослідження показує, що джерела формування екологічних термінів в англійській мові такі: динамічність розвитку екології як науки та глобалізація, неологізація, запозичення, словотворчі процеси. Джерела формування екологічних термінів залежать від впливу зовнішніх та внутрішніх чинників, до яких належать міжнародні контакти, запозичення (історичні умови формування терміносистеми) та ін. Перспективу наступних розвідок вбачаємо у вивченні лінгвопрагматичних особливостей формування екологічної галузевої лексики.

### Список використаної літератури

1. Бабири О. В. Стилистичні засоби як аргументативні прийоми в англomовному екологічному дискурсі/ О. В. Бабири// [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Lingv/.../Babire%2051-56.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Lingv/.../Babire%2051-56.pdf)
2. Иванова Е. В. К проблеме исследования экологического дискурса /Е .В. Иванова// (Политическая лингвистика. – Вып. 3(23). – Екатеринбург, 2007. – С. 134 – 138.

3. Карпенко К. І. Гендерний вимір екологічної комунікації: автореф. дис... д-ра філософ. наук: спец. 09.00.03 «Соціальна філософія і філософія історії» / К.І. Карпенко; Харк. нац. ун-т ім. В.Н.Каразіна. — Х., 2006. — 32 с. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [http://dissua.com/gum\\_n1/ist1-44--pk-7090- -l-ua--st-5--s-2--p-2.html](http://dissua.com/gum_n1/ist1-44--pk-7090- -l-ua--st-5--s-2--p-2.html)
4. Рогожникова И. Н. Экологический дискурс: к проблеме определения лингвокультурологических параметров и типов текстов / И. Н. Рогожникова // Текст и дискурс: традиционный и когнитивно-функциональный аспекты исследования. — Рязань, 2002. — С.140 — 144.
5. Розмаріца І. О. Лінгвокогнітивні особливості комунікації у сфері екології: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філ. наук: спец. 10.02.04 «Германські мови» / І. О. Розмаріца. — Київ — .2004 —. 15 с.
6. Руденко Н. С. Екологічна лексика як об'єкт перекладу : теоретичний та методологічний аспекти / Н. С. Руденко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. —2011. — №16(227), Ч. І. — С.56-60.
7. Саламаха М. Я. Антонімія у парадигматичних відношеннях англомовної термінології сфери охорони довкілля / М. Я. Саламаха // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. — 2013. — Вип. 28. — С. 220-223.
8. Verhagen F. C. Worldview and metaphors in the human-nature relationship: an ecolinguistic exploration through the ages/ Verhagen F. C. // [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [http://www.ecoling.net/worldviews\\_and\\_metaphors\\_-\\_final.pdf](http://www.ecoling.net/worldviews_and_metaphors_-_final.pdf)
9. Major Current Environmental Problems  
<http://do2.rcokoit.ru/mod/page/view.php?id=380239>
10. Dictionary of environment and ecology (fifth edition) P.H Collin [Електронний ресурс].Режим доступу:[http://www.univer.nuczu.edu.ua/tmp\\_metod/1022/Collin%20S.M.Dictionary%20of%20Environment%20&%20Ecology.pdf](http://www.univer.nuczu.edu.ua/tmp_metod/1022/Collin%20S.M.Dictionary%20of%20Environment%20&%20Ecology.pdf)
11. McGraw-Hill Dictionary of Environmental Science [Електронний ресурс].Режим доступу:[https://www.academia.edu/27323595/Dictionary\\_of\\_Environmental\\_Science.pdf](https://www.academia.edu/27323595/Dictionary_of_Environmental_Science.pdf)
12. A Dictionary of Ecology, Fourth Edition, Michael Allaby.

***Р. О. Ольшевська***

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к.пед.н., доц. Папіжук В. О.*

## **РОБОТА З ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧИМИ ТЕКСТАМИ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Лінгвокраїнознавство — відносно молода і поки що недостатньо розроблена і вивчена галузь лінгвістики, основне завдання якої полягає у виявленні зв'язків між мовою і культурою народу, що є носієм цієї мови. Розвиток теорії і практики викладання іноземних мов у середній школі характеризується сьогодні розмахом наукових досліджень і їхнім широким впровадженням в шкільну практику, а також пошуком найефективніших методів і підходів при навчанні іноземним мовам.

**Мета** статті полягає у дослідженні важливості роботи з лінгвокраїнознавчими текстами під час вивчення іноземної мови.

Значний внесок у вивченні питань лінгвокраїнознавства зробили лінгвісти Е. М Верещагін [1], Л. П.Голованчук [2], М. А. Нефедова, Т. В. Лотарева [3] та інші.

У сучасній методичній літературі лінгвокраїнознавство розглядається з двох сторін. По-перше, лінгвокраїнознавство — це аспект методики викладання

іноземних мов, в якому досліджуються питання відбору та прийомів подачі учням відомостей про країну, мова якої вивчається, з метою забезпечення їх практичного оволодіння мовою. Є. Верещагін та В. Костомаров так сформулювали цей важливий аспект викладання мов: «Дві національні культури ніколи не збігаються повністю, – це впливає з того, що кожна складається з націо-нальних і інтернаціональних елементів. Сукупності співпадаючих (інтер-національних) і розбіжних (національних) одиниць для кожної пари культур, які порівнюються, будуть різними» [1: 55].

По-друге, лінгвокраїнознавство – це аспект вивчення іноземної мови (поряд з фонетичним, лексичним, граматичним), який відображає національно-культурний компонент мовного матеріалу. Кінцевою метою засвоєння лінгвокраїнознавчого аспекту є формування у студентів лінгвокраїнознавчої компетентності.

У лінгвокраїнознавчій теорії слова Е. Верещагін і В. Костомаров дають визначення слову як окремій одиниці мови, що вміщує знання про реальність, яка властива як масовій, так і індивідуальній свідомості, тобто слово розглядається як «скарбниця знань» [1: 56].

Слово складається із поняття або логічного поняття, яке характеризується як найвне, побутове, і має логічне значення, але яке відрізняється національною своєрідністю.

До лексичних одиниць із національно-культурною семантикою можна віднести:

- ✓ безеквівалентну лексику – назви реалій, предметів і явищ, що є характерними для однієї культури і відсутні в іншій (назви специфічних знарядь праці, грошових одиниць, архаїзми, тощо);
- ✓ конотативну лексику – слова, що співпадають за денотатом, але мають відмінності за своїми культурно-історичними асоціаціями (наприклад, назви кольорів у функції ідентифікатора «свій-чужий»);
- ✓ фонову лексику – назви предметів і явищ, які в цілому співпадають у культурах, що зіставляються, але мають національні особливості функціонування;
- ✓ ономастичну лексику – слова, що є загальнонаціональними, але мають культурно-історичні асоціації (власні імена, компоненти-топоніми тощо);
- ✓ лексичні одиниці афористичного рівня (прислів'я, приказки, крилаті вислови, цитати, які часто використовуються в різних алюзіях);
- ✓ правила мовної і немовної поведінки у різних ситуаціях спілкування; форми мовного етикету конкретної етнолінгвістичної спільноти.

У всіх без виключення сферах комунікації великого значення набуває знання та адекватне використання правил мовного етикету – сукупності властивих для культури країни, мова якої вивчається, вимог до форми, змісту, порядку, характеру і ситуативної доречності висловлювань. Останнім часом видана велика кількість методичної та навчальної літератури з питань вивчення мовного етикету іноземної та рідної мови [2: 32].

Для вивчення лінгвокраїнознавства на уроках іноземної мови відбувається

оновлення деяких компонентів змісту навчання. Вчитель здійснює підбір актуальних автентичних текстів для аудіювання та читання. Ці тексти мають велику пізнавальну та лінгвокраєзнавчу цінність. Вчитель використовує ілюстрований матеріал для розкриття змісту пропонованих текстів (листівки, мапи, меню, рекламні проспекти, слайди). Такі тексти та їх ілюстрації сприяють реалізації на уроках важливих принципів навчання іноземної мови (комунікативність, наочність, новизна та функціональність). Отож можна зробити висновок, що робота для більш детального вивчення країн, їх культури, свят та традицій на уроках іноземної мови сприяє, з одного боку, підвищенню інтересу до предмету іноземної мови, а з іншого – створює позитивну мотивацію при засвоєнні мови країни, яка вивчається, та набуває культурознавчої та краєзнавчої інформації за допомогою та на основі цих засобів. Це приводить до розвитку та вдосконаленню в учнів лінгвокраєзнавчої мотивації. Цілеспрямовані та додаткові вправи щодо вивчення лінгвокраєзнавчої компетентності на уроках іноземної мови збільшує інтерес учнів самостійно здобувати інформацію із різних джерел.

Основна мета роботи з текстами – навчити учнів читати про себе з безперекладним розумінням, тому що тільки такий вид читання дає можливість учням зосередитися на смисловій стороні тексту; навчити їх використовувати інформацію з тексту. Тому, особливо на початковому етапі, слід підбирати нескладні тексти, які б переконували учнів у тому, що можна зрозуміти головний сенс без знання всіх слів, вдаючись до мовної здогадки, не фіксуючи уваги на відомих словах, тобто без перекладу. Не слід дробити текст на частини, тому що це руйнує його композицію і не сприяє вилученню інформації [3: 46].

Провівши попередню роботу, корисно запропонувати учням переглянути текст, щоб виявити індивідуальні труднощі в первинному сприйнятті змісту.

Контроль розуміння прочитаного проводиться за допомогою різних вправ. Закінчується робота над текстом його інтерпретацією. Це може бути пояснення причин і мотивів, суспільного значення події, вчинків людей, узагальнений висновок про прочитане, думка учня стосовно історії, яку учень прочитав. Виходячи з вищевикладеного, вчитель використовує такі етапи роботи з текстами.

*До читання:*

1. Ознайомлення учнів із загальним змістом тексту і визначенням мети роботи.
2. Роз'яснення окремих слів, граматичних ідей, словосполучень для зняття труднощів лексичного та граматичного характеру.

*Після читання (про себе).*

3. Виконання вправ, спрямованих на контроль розуміння прочитаного і більш повне осмислення змісту тексту.
4. Виконання завдань творчого характеру на основі прочитаного тексту.

У нашому дослідженні ми виходили з того, що робота з текстами для читання підвищує мотивацію опанування знаннями про іноземну країну, стимулює мовленнєву діяльність, спонукає школярів до вивчення мови.

Після проведення експерименту, під час якого учні, окрім матеріалу за планом роботи на уроці, вивчали традиції, культуру, національний характер, одяг, кухню, історію англomовних країн, можемо робити статистичний висновок щодо доцільності використання текстів з лінгвокраїнознавства. Адже при одночасному вивченні іноземної мови та культури країни, яку вивчають, була покращена успішність учнів з лінгвокраїнознавства.

Підсумовуючи, зауважимо, що робота з лінгвокраїнознавчими текстами полягає не тільки у формуванні в учнів лінгвокраїнознавчої компетентності, яка у подальшому допоможе їм у іншомовному спілкуванні, а і виховання особистості зі здатністю до самостійного критичного мислення, толерантного ставлення до культурних відмінностей, а також розвине вміння спілкуватися та співпрацювати з людьми різних національностей, рас, віросповідань, розуміння своєрідності інших культур, викорінення негативного ставлення до них за умови збереження в якості стержня своєї власної культури.

### **Список використаних джерел та літератури**

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В. Г. Костомаров. М.: Рус. яз., 1990. – 269 с.
2. Голованчук Л.П. Навчання учнів основної загальноосвітньої школи культурно-країнознавчої компетентності на уроках англійської мови / Голованчук Людмила Павлівна. – К., 2003. – 340 с.
3. Нефедова М.А., Лотарева Т.В. Страноведческий материал и познавательная активность учащихся / М.А. Нефедова, Т.В. Лотарева // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 6. – С.26–47.

***Р. О. Ольшевська***

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к.пед.н., доц. Папіжук В. О.*

### **ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСОБАМИ ІНОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Освіта – одна з найважливіших сфер людської діяльності та визначальний фактор розвитку людства. У багатьох країнах світу давно розуміють, що майбутнє за тією цивілізацією, яка максимально забезпечить розвиток інтелектуального та творчого потенціалу своїх громадян. В умовах глобалізації, нових геополітичних змін у світі перед освітою постають нові завдання, вирішення яких має надзвичайно велике значення не тільки для освіти майбутнього, а й для розвитку суспільства в цілому, зокрема, завдання оволодіння іноземною мовою, як ключовою компетентністю для життя в ХХІ сторіччі.

Значний внесок у вивченні цього питання зробили такі науковці, як Е. М. Верещагин [1], Л. П. Голованчук [2], М. А. Нефедова, Т. В. Лотарева [3], С. В. Роман [4], В. В. Сафонова [5] та інші.

При одночасному вивченні іноземної мови та культури країни, яку вивчають, збільшується вірогідність успішного опанування іноземною мовою, оскільки такий підхід передбачає поєднання елементів країнознавства з мовними явищами, які виступають не тільки як засіб комунікації, але й як спосіб ознайомлення учнів із новою для них дійсністю. На думку Н. Саланович, «... такий підхід у навчанні іноземної мови у школі багато в чому забезпечує не тільки більш ефективне вирішення практичних, загальноосвітніх, розвиваючих і виховних завдань, а і вміщує величезні можливості для подальшої підтримки мотивації навчання» [6: 2].

**Метою** нашої розвідки є формування лінгвокраїнознавчої компетентності учнів на уроках англійської мови.

Відповідно до Державного освітнього стандарту з іноземної мови процес вивчення останньої передбачає «...взаємопов'язаний комунікативний і соціокультурний розвиток учнів засобами іноземної мови для підготовки їх до міжкультурного спілкування у різноманітних сферах життєдіяльності» [7: 10]. Відтак, практична мета навчання іноземної мови в загальноосвітній школі полягає в навчанні учнів міжкультурного іншомовного спілкування в межах тематики, визначеної програмою. Важливість формування лінгвокраїнознавчої компетенції у контексті розширення можливостей для міжнародного співробітництва та «діалогу культур» влучно ілюструють слова Ю.Пассова, який зазначає, що «...міжкультурне іншомовне спілкування вимагає взаєморозуміння, а не лише розуміння сказаного і вміння реагувати на репліку» [8: 159].

Велика кількість публікацій на цю тему свідчить про її **актуальність**, адже лінгвокраїнознавча компетентність демонструє здатність учнів ефективно взаємодіяти з представниками інших мов і культур. В XXI столітті англійська мова є однією з найбільш поширених мов світу та має статус мови міжнародного спілкування, що зумовлює постійне зростання кількості бажаючих опанувати її. Успішність в оволодінні іноземною мовою значною мірою визначається «зануренням» особистості в культуру народу-носія мови. Таким чином, невід'ємною складовою вивчення англійської мови в загальноосвітній школі виступає формування в учнів лінгвокраїнознавчої компетентності. Велика відповідальність у цій роботі покладається на вчителя, який повинен чітко уявляти, що необхідно формувати, має добирати засоби та форми роботи, застосування яких дозволить вирішити поставлене завдання, а саме зробити цікавим для сприйняття учнями навчальний процес. У процесі оволодіння іноземною мовою знання історії, географії, економіки, державного устрою та культури країни, мова якої вивчається, поряд з особливостями мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови поставлено на один щабель з мовними знаннями, мовленнєвими навичками та вміннями.

В процесі навчання іноземна мова виступає не просто як набір формальних засобів, але і як частина культури. Тому особливість лінгвокраїнознавчого підходу проявляється в тому, що в навчальному процесі плану змісту повинно приділятися не менше уваги, ніж плану вираження. Пропонований підхід не

лише забезпечує учнів супроводжуючою інформацією, за допомогою якої вирішуються загальноосвітні завдання, а й розширює обсяг їхніх знань про країну, а такі знання про її історію, культуру, економіку, спосіб життя населення країни, які мають вихід в комунікацію, забезпечують тим самим адекватне розуміння іноземної мови в момент спілкування.

Сьогодні існує велика кількість новітніх технологій навчання іноземної мови, зокрема застосовуються: інформаційні та телекомунікаційні технології, навчальні комп'ютерні програми з іноземних мов (система мультимедіа), успішно використовуються інтернет-ресурси. Цікавими формами роботи учнів з іноземної мови в комп'ютерному середовищі є форуми, блоги, електронна пошта, результативними є також створення учнями презентацій в програмі PowerPoint, а також телекомунікаційних та мультимедійних проєктів.

Використання інноваційних технологій підвищує інтенсивність навчання, розвиває творчі здібності учнів. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Освітня технологія інтерактивного навчання в процесі навчання дитини – це сукупність різноманітних педагогічних прийомів, які спонукають учнів до дослідницької творчої активності, створюють умови для усвідомлення ними матеріалу, узагальнення одержаних знань. Ця технологія готує дітей нового покоління, які вміють спілкуватися, слухати та чути інших, міркувати. В її основу покладено ідеї творчої співпраці вчителя та учнів. При запровадженні цієї технології знання засвоюються краще, адже інтерактивні методики розраховані не на запам'ятовування, а на вдумливий, творчий процес пізнання світу, на постановку проблеми та пошук шляхів її вирішення.

Отже, використання краєзнавчого матеріалу забезпечує стійкий результат щодо практичних навичок та вмінь з іноземної мови: з одного боку, створюється міцна система навичок та вмінь практичного використання іноземної мови як засобу міжособистісного та міжкультурного спілкування; з іншого боку, учні набувають корисних знань, які їм знадобляться в майбутньому. Слід також зазначити, що навчання учнів іноземної мови передбачає оволодіння ними комунікативною компетенцією, яка формується на основі взаємопов'язаного мовленнєвого, соціокультурного й мовного розвитку учнів, що вимагає впровадження в навчально-виховний процес інноваційних технологій. Результатом використання сучасних освітніх технологій є підвищення рівня сформованості основних видів комунікативної компетентності в учнів, їхніх навчальних досягнень з предмета та поліпшення якості освіти.

Навчати учнів іноземної мови із застосуванням проєктної методики, інформаційних та телекомунікаційних технологій, навчальних комп'ютерних програм з іноземних мов та ін., означає створювати такі комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчує свою успішність, інтелектуальну спроможність, навчиться бути демократичним, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, що допоможе учню в майбутньому не лише краще вивчити

іноземну мову, а також отримати знання про культурні особливості інших країн, що додасть впевненості у собі та у спілкуванні з іншомовними носіями.

### **Список використаних джерел та літератури**

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. — М.: Рус. яз., 2004. — 269 с.
2. Голованчук Л. П. Навчання учнів основної загальноосвітньої школи культурно-країнознавчої компетенції на уроках англійської мови / Голованчук Людмила Павлівна. — К., 2003. — 340 с.
3. Нефедова М. А., Лотарева Т. В. Страноведческий материал и познавательная активность учащихся / М. А. Нефедова, Т. В. Лотарева // Иностранные языки в школе. — 1997. — № 6. — С.26—28.
4. Роман С.В. Методика навчання англійської мови в початковій школі: навч. Посіб. / С.В. Роман. — К.: Ленвіт, 2005. — 208 с.
5. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В.В. Сафонова // Иностранные языки в школе. — 2001. — № 3. — С.17—24.
6. Саланович: М. А. Теория и методика обучения и воспитания / М. А. Саланович. — М., 1995. — 18 с.
7. Державний освітній стандарт з іноземної мови (загальна освіта) / За ред. С. Ю. Ніколаєвої. - [2-га редакція]. — К. Ленвіт, 1998. — 10 с.
8. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Ефим Израилевич Пассов. — Липецк: Изд-во Липецк. гос. универ-та, 2000 — 159 с.

***Н. О. Орлик***

*Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника  
Науковий керівник:  
к. ф. н., доц. Пилячик Н. Є.*

### **СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАГОЛОВКІВ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ**

Сучасні тенденції глобалізації суспільства, розвиток новітніх комунікаційних технологій, зростаюча роль інформації у соціумі сприяли встановленню та подальшому розвитку мас-медійного (медіа) дискурсу. У науковому світі він набув популярності як поняття внаслідок активного поширення концепції самого дискурсу і дискурсивного аналізу. Водночас, медіа дискурс розглядається сьогодні як один із найважливіших та найактуальніших практичних ефективних засобів комунікативної дії, оскільки чимало знань про дійсність надходить до сучасної людини саме через мас-медіа. Важливість медіа дискурсу зумовлена й тим, що саме він забезпечує так званий «діалог культур» — рівноправну взаємодію «Я» та «Іншого», внаслідок чого обидві культури взаємозбагачуються [1].

За твердженням О. Суської, дослідження медіа дискурсу дозволяє визначити особливості мислення окремих мовців та груп людей, що є споживачами тих чи інших медіа продуктів, а також методи впливу на аудиторію. З іншого боку, сучасний медіа дискурс є сферою функціонування мови, у якій спостерігається



інтенсивний розвиток та стійка тенденція до нових трансформаційних процесів. Саме тому, реагуючи на будь-які інноваційні процеси, що відбуваються у суспільстві, медіа дискурс вказує на розвиток соціуму, його позитивні і негативні зміни у визначений період часу. Вибір певної мовної одиниці, граматичної форми або конструкції не лише свідчить про мовний смак, мовні уподобання та звички окремих людей, а й формує мовні навички окремих класів і соціальних груп, тобто усього суспільства певного історичного періоду.

Вивчення структурно-семантичних та стилістичних особливостей заголовків у системі функціонування медіа дискурсу є одним із провідних напрямів світової лінгвістики. Теоретичні аспекти зазначеної проблеми висвітлюються у працях Н. Арутюнової, І. Бехти, Ю. Габермаса, Т. ван Дейка, В. Звєгінцева, В. Кінча, В. Красних, К. Кусько, Г. Почепцова, К. Серажима, Ф. де Сосюра, М. Фуко, та багатьох інших.

Мета статті полягає у вивченні структурно-семантичних та функціональних особливостей заголовків сучасних англomовних газет у форматі медіа дискурсу.

Заголовок був і залишається предметом дослідження лінгвістів, літературознавців, журналістикознавців, психологів, але до сьогодні остаточно не з'ясована його роль у структурі тексту. Це доводить значущість, першорядність заголовка у процесі сприйняття та розуміння художнього, публіцистичного, наукового та будь-якого іншого твору. Від нього залежить успіх всього видання. Він допомагає читачеві ознайомитися з номером, швидко отримати інформацію про даний матеріал, виділити в ньому основне і другорядне. Тож заголовки значною мірою впливають на прочитання того чи іншого тексту. Часто під сенсаційним, крикливим заголовком нічого цікавого не приховано, в результаті - - читач розчарований не лише у статті, а й в усьому виданні. Тому вміння правильно підібрати заголовок - - запорука успішного матеріалу [2].

Можна виділити такі типи структурно-граматичних заголовків: односкладні (номінативні та віддієслівні), двоскладні (поширені та непоширені), складні, еліптичні, сегментовані речення та ізольовані підрядні речення [3: 50].

Односкладні речення широко вживаються у заголовках газетних статей, оскільки вони здатні виражати думку в максимально стислій формі, що привертає та зосереджує увагу читача на найголовнішому у статті. Наявність одного головного члена є характерною ознакою односкладних речень, які для вияву повноти та своєрідного характеру своєї синтаксичної будови та об'єктивно-суб'єктивного змісту не потребують доповнення їх другим головним членом [3: 34].

До заголовків, виражених односкладним реченням, належать:

а) номінативні заголовки, ядерний компонент яких виражений іменником:

*Child Protection* (The Guardian, January, 26, 2018);

*The British Economy* (The Economist, January, 26, 2018).

б) віддієслівні заголовки, ядерний компонент яких виражений інфінітивом:

*Royal Society to Discuss if Extra-Terrestrials are Here on Earth* (The Times, March, 28, 2018), оскільки інфінітивні речення розглядаються як односкладні.

Розглянемо номінативні заголовки в аспекті їхньої структурної організації. Елементарними моделями номінативних заголовків вважаються ті, що представлені лише іменником [з: 34].

*Alcatraz* (The Guardian, January, 26, 2018);

*Payback* (The Wall Street Journal, March, 29, 2019).

Такі моделі є непоширеними та створюють фундамент для утворення інших різновидів номінативних заголовків.

Аналіз заголовків, виражених двоскладними реченнями, проводимо з позицій конструктивного синтаксису. Елементи, які входять до складу ядерного речення, зберігають свої незмінні граматичні та лексико-семантичні характеристики. Так, наприклад, заголовок:

*Banks Double Loans* (The Times, January, 26, 2018), виражений двоскладним непоширеним реченням, єдність елементів якого забезпечується обов'язково-дистрибутивними відношеннями між їхніми елементами: «підмет - - дієслово - - присудок - - прямий додаток» [з: 38].

Кількість предикативних центрів, які наповнюють заголовки, виражені складними реченнями, зумовлюють їхній інформаційний потенціал та виконувані ними функції.

Серед заголовків, виражених складними реченнями, зустрічаються складносурядні, складнопідрядні, а також змішані типи:

а) складносурядні речення:

▪ безсполучникові:

*BBC Young Musician 2010 (BBC4)* (The Guardian, April, 24, 2019);

*The Ricky Gervais Show (Channel 4)* (The Guardian, April, 24, 2019).

▪ сполучникові:

*Hawking: Aliens Exists, But Just Don't Talk to Them* (The Times, April, 24, 2019).

б) складнопідрядні речення:

▪ з підрядним з'ясувальним:

*We Wonder Could Mossad Have Bundered with Assassination?* (The Times, April, 25, 2019).

Для того, щоб зробити заголовок більш ємним та емоційним, журналісти використовують еліптичні конструкції, наближені за будовою до розмовних. Еліпсис газетного заголовка утворюється завдяки опущенню елементів, які виявляються несуттєвими. Уявлення про неназваний член речення безпосередньо встановлюється з їхнього власного змісту і граматичної будови, насамперед, із семантики та форми семантично залежних слів.

Такими інформативно не релевантними компонентами повідомлення є:

1) допоміжне дієслово: *Ericsson Cutting 1,500 More Jobs* (The Wall Street Journal, January, 26, 2018);

2) дієслово-зв'язка: *Global Warming Wrongly Linked to Natural Disasters* (The Times, January, 26, 2018);

3) один із головних членів речення: *At the Age of 50* (The Times, January, 26, 2018) [з: 40].

У пошуках мовних засобів, що дозволяють підсилити дієвість, адресованість мовлення, журналісти все частіше звертаються до сегментації, коли ціле висловлювання розділяється на частини, які швидко та легко сприймаються «окремими шматочками», а не цілком.

Для визначення конструкцій, в основі утворення яких лежить певний вид розподілу єдиного цілого на частини, використовуються терміни «сегментовані», «приєднувальні», «парцельовані», «сепарировані» конструкції. Але в основі усіх різновидів утворень такого типу лежить єдиний процес - членування, що здійснюється різними способами:

а) крапкою:

*Jamie Oliver Is Taking On The Biggest Food Challenge. Has He Bitten Off More Than He Can Chew?* (The Times, March, 28, 2019).

б) знаком питання:

*Depressed? Try Gardening as Therapy* (The Times, March, 28, 2019);

*Shameless or Brilliant? We Really Can't Tell* (The Guardian, April, 25, 2019).

в) знаком оклику:

*Unthinkable! Steve Davis as World Champion Again* (The Times, April, 24, 2019).

г) трьома крапками:

*Good To Meet You ... Wendy Swan* (The Guardian, April, 24, 2019).

д) тире:

*Nomura - Markets Would Be Relaxed About Lab Victory So Long As There's a Clear Result* (The Times, March, 28, 2019).

е) двокрапкою:

*Ala Bashir: Being Saddam's Doctor* (The Times, March, 28, 2019);

*Haiti Earthquake: Survivor Found Just Hours After Search Had Been Called Off* (The Observer, January, 26, 2018).

Сегментованим конструкціям властива надзвичайна лаконічність та змістовна ємність, тому вони не випадково стали активно вживатися в заголовках преси [з: 47].

Отже, заголовок посідає особливе місце серед компонентів тексту, виступаючи його першим комунікативним блоком, або своєрідною візитною карткою чи текстовим демаркатором, сприйняття якої визначається екстралінгвальними чинниками через те, що відбувається за відсутності попереднього вербального контексту.

### Список використаних джерел та літератури

1. Гаврилюк І. О. Мас-медійний дискурс: змістові, структурні та функціональні особливості / І. О. Гаврилюк // Актуальні проблеми філології та перекладознавства. – Вип. 10. – 2016.
2. Заголовок в сучасних періодичних виданнях на прикладі газети «Дзеркало тижня» – [Електронний ресурс] – Режим доступу: [https://knowledge.allbest.ru/journalism/2c0a65635a2bc79b4d43b88521316d37\\_0.html](https://knowledge.allbest.ru/journalism/2c0a65635a2bc79b4d43b88521316d37_0.html)
3. Коваленко А. М. Заголовок англomовного журнального мікротексту-повідомлення: структура, семантика, прагматика: Дис. канд. філол. наук / А. М. Коваленко // Київськ. нац. лінгв. ун-т. – К. – 2002. – 187 с.
4. The Economist – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.economist.com/>
5. The Guardian – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.theguardian.com/international>
6. The Observer – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.theguardian.com/observer>
7. The Times – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.thetimes.co.uk/>
8. The Wall Street Journal – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.wsj.com/europe>

## **ВИКОРИСТАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ СТРАТЕГІЙ ТА ТАКТИК В ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ(НА МАТЕРІАЛІ ПРОМОВ ДЖАСТІНА ТРЮДО)**

**Постановка проблеми.** Політичний дискурс один з найпопулярніших об'єктів лінгвістичного аналізу. Політичний дискурс характеризується як складне комунікативне явище, яке реалізується в політичній сфері та має пряму або непряму орієнтованість на питання розподілу й використання політичної влади. Метою політичного дискурсу є вплив на політичну ситуацію шляхом пропаганди певних ідей, емоційного впливу на політичну картину адресата. На сьогоднішній момент існує безліч досліджень політичного дискурсу як українською, так і англійською мовою. Разом з тим питання виокремлення політичних стратегій та тактик продовжує привертати увагу дослідників.

**Мета статті** полягає в аналізі провідних стратегій та тактик, а також засобів їх вербалізації у політичному дискурсі лідерів Канади.

**Аналіз останніх досліджень.** Значний внесок у вивченні стратегій та тактик зробили такі відомі дослідники як: Т. Ван Дейк, О. Шейгал, В. Паращук, М. Макаров, О. Іссерс, В. Кінч, Г. Почепцов, Ж. Зігманн, О. Семенюк, К. Калінін, Ф. Бацевич та ін.

**Виклад основного матеріалу.** Комунікативні стратегії дуже широко застосовуються учасниками політичних кампаній різного рівня і статусу, як внутрішньополітичних, так і міжнародних. Ми визначаємо комунікативну стратегію як сукупність теоретичних ходів спрямованих на досягнення комунікативної мети, які заздалегідь заплановані і реалізуються адресатом під час комунікативного акту. У політичному дискурсі виокремлюють семантичні, прагматичні, діалогічні та риторичні комунікативні стратегії [4]; аргументативні [1; 4]; конфліктні [6]; авторитарні [5]; маніпулятивні стратегії [8].

Комунікативна тактика відноситься до мовленнєвих прийомів, які визначають лінію поведінки оратора на певному етапі спілкування, спрямованого на бажаний ефект, та виконання функції способів здійснення стратегії мовлення [2:120]. Стратегія визначається як глобального рівня освідомлення ситуації комунікації загалом, що реалізується за допомогою тактик, які є локальними риторичними прийомами й лініями мовленнєвої поведінки.

Кожна політична промова яку виголошує політик має на меті отримати позитивну оцінку зі сторони суспільства. Для цього з одного боку, вживаються стратегії позитивного висвітлення дій кандидата, акцентування на його

досягненнях і обіцянках. З іншого боку, докладаються зусилля, щоб дискредитувати опонентів, показати їх нездатність вирішення важливих питань [7:76]. У політичному дискурсі Джастіна Трюдо самопрезентація кандидата відбувається за допомогою аргументативної стратегії, що реалізується за допомогою тактик: солідаризації [9:22], генералізації, проведення аналогії, посилення на авторитетну особу, протиставлення [12:117], опису позитивної перспективи [4:14]. Також висвітлення діяльності опонента здійснюється за допомогою конфліктної стратегії, яка включає наступні тактики: критики та дискредитації [9:22].

Переконливість позиції мовця досягається через його правильно налаштований психологічний стан, який характеризується впевненістю оратора, послідовністю надання аргументів, а також використання протиставлення і повтору як основних та універсальних прийомів аргументації [1:83].

З метою аналізу описаних вище аргументативної та конфліктної стратегій ми проаналізували промови політичного лідера Канади, прем'єр міністра Джастіна Трюдо.

У політичному дискурсі важливі цінності виражаються за допомогою таких ключових слів як *our country, justice, freedom, equality, opportunity* та ін., що допомагають мовцю налаштувати аудиторію та відіграють важливе значення у політичному виступі [1:41]. Вони формують відому аксіологічну шкалу, за принципом якої аудиторія повністю довіряє словам мовця. О. Шейгал називає такі лексичні одиниці топосами єдності [8], які фактично об'єднують суспільство.

Розглянемо *стратегії аргументації*, що реалізується за допомогою тактики солідаризації[6:22]. Наприклад:

*Our country's motto is a Mari Usque Ad Mare: out of many, we are one. (...) The most enduring values. Freedom and equality, justice and opportunity. We should be so proud that these words are associated with us.*

Тактика солідаризації реалізується також за допомогою вживання займенників *we, our*, що виконують функцію інклюзії:

*We will bring back our jobs. We will bring back our borders. We will bring back our wealth. And we will bring back our dreams....But we embrace our diversity;*

Крім того, задля об'єднання аудиторії з мовцем, прем'єр міністр вживає конструкцію займенник *all+Canadians*, а також перерахування окремих верст суспільства з різними політичними поглядами та ідеями, наприклад:

*And I want to start with thank you to all Canadians; And so, diversity has been at the very core of all Canadians for centuries'; 'But we took our place on the world stage... ; [10].*

*Тактики аналогії* також активно використовується діючим прем'єр міністром для більш емоційного впливу на аудиторію. Як правило, порівняння часто реалізується за допомогою емоційно-стилістичної лексики та забарвлених метафоричних утворень. Прикладом цього є рядки з промови:

*Louis St. Laurent referred to **Canada as a place where people joined their talents without merging their identities. And it's true. Canada is a country with strong not in spite of our differences but because of them** [11].*

Аналогія допомагає встановити відносини на основі подібності між двома поняттями чи ідеями.

*Тактика генералізації* вживається оратором задля формування у суспільства відчуття причетності до загальнодержавних процесів, до прикладу:

*We all face choices in life, don't we? You **are in** now.... so to all people in every city **near and far, small and large, from mountain to mountain , from ocean to ocean , hear these words**» [10].*

Говорячи про залучення громадян до правління країною, Трюдо протиставляє та озвучує існуючі проблеми. В промові неодноразово використовуються паралельні конструкції з антитезою.

*Тактика посилення на авторитети* є потужним засобом впливу на конкретну аудиторію. Зазвичай лідер ліберальної партії вживає образи, які є значущими для суспільства і не викликають вагання чи підозр. Наприклад, посилення на засновників Канади також можна віднести до топосів єдності:

***Our Founders embraced the enduring truth that we are stronger together** [10].*

У своїх промовах політик часто згадує свою сім'ю, які власним прикладом вчили його наполегливій праці, справедливим рішенням, поважному ставленні до людей і привили відчуття відповідальності за інших членів суспільства, як-от:

***The lesson my father passed on to me years later stuck with me: No one gets through life alone. We have to look out for each other and lift each other up. He made sure I learned the words of our Methodist faith: “ Do all the good you can, for all the people you can, in all the ways you can , as long as ever you can** [10].*

Основною метою згадування батьків в своїй промові – є підтвердити свою відданість суспільству, в якому кожен готовий допомогти іншому члену суспільства.

Серед найбільш поширених засобів аргументації є *тактика протиставлення*, яка справді базується на семантичній поляризації [9: 28]. Очевидно, що всі події, які пов'язані з опонентом, описується у негативному світлі та, навпаки, власні успіхи та перемоги демонструються позитивно:

***The second is a war for the truth, a fight against the lies and misrepresentations coming from the Kremlin. Moscow's propaganda machine drowns the truth with made-up tales of death, torture and fascism. Russia's goal is to confuse, demoralize, and distract not only Ukraine, but Europe as well** [11].*

У цьому прикладі на початку концепт боротьби за правду “*a war for the truth*” протиставляється концепту брехні “*the lies and misrepresentations coming from the Kremlin*”.

У разі конфліктного спілкування комунікативну стратегію мовця можна охарактеризувати: відсутністю загальної цілі, однастайності; наявністю різних, часто протилежних думок стосовно вирішення політичних, соціальних або економічних проблем. Всі ці аспекти призводять до мовленнєвого тиску на

опонента, отже використання *конфліктної комунікативної стратегії*. Найбільш поширеною тактикою конфліктної стратегії є *тактика критики дій*. Зазвичай, мовець використовує негативно забарвлену лексику і створює картину, яка передбачає неспроможність співрозмовника представляти інтереси всіх громадян:

*I was "incredibly proud" of the larger Conservative team going to Ottawa. The country was "further divided" and that his party had put me "on notice, his leadership is damaged and his government will end soon [11].*

Джастін Трюдо критикує своїх опонентів стосовно їхньої позиції щодо створення коаліцій. В свою чергу сам обіцяє дотримуватись загальних пріоритетів та досягати нових цілей в подальшій роботі, наприклад:

*We seek hardship for none and prosperity for all, and if we unite around these common goals, I know we can achieve them [10].*

Отже, підсумовуючи вищесказане, можна зазначити, що комунікативна поведінка Джастіна Трюдо є виваженою та структурованою. У політичних промовах переважають аргументативні стратегії, які направлені на позитивний результат та подолання конфліктів. Політик не часто використовує конфліктні стратегії, що свідчить про лояльність політика до опонентів.

### Список використаної літератури

1. Белова А.Д. Лингвистические аспекты аргументации. – К.: Логос, 2003. – 304 с.
2. Зернецька О. В. Трансформація типів новинних передач політичної комунікації // Нова політика. — 2000. — № 1.
3. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – М.: КомКнига, 2006. – 288 с
4. Кошеварова Ю.А. Коммуникативно - прагматический анализ аргументативного дискурса: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – Уфа, 2006. - 20с. <http://www.bashedu.ru/autoreferat/autoref17.doc>
5. Крючкова П.Г. Авторитарный дискурс (на мат. суч. англ. мови): Дис.... к.ф.н.: 10.02.04/ Київський нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – К., 2003. – 193 с.
6. Фролова І.Є. Вербалізація конфлікту у дискурсі//Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен/Під загальн. ред. Шевченко І.С.: Монографія.-Харків: Константа, 2005.-С. 237-262
7. Чудинов А.П. Политическая лингвистика.– М.: Флинта: Наука, 2007. – 256 с.
8. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса: Монография. – М.: Волгоград: Перемена, 2000. – 268 с.
9. Van Dijk T. A. What is Political Discourse Analysis?//Political Linguistics. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co., 1997, P. 11-52 <http://discourses.org/OldArticles/What%20is%20Political%20Discourse%20Analysis.pdf>
10. Justin Trudo's Speech [Електронний ресурс]. — Режим доступу <https://www.macleans.ca/politics/transcript-justin-trudeaus-post-election-speech/>
11. Justin Trudo's victory speech [Електронний ресурс]. — <https://election.ctvnews.ca/full-transcript-justin-trudeau-s-victory-speech-calls-for-canadian-unity-acknowledges-frustration-1.4650226>
12. Rieke R.D. Sillars M.O. Argumentation and critical decision making.- Longman, 1997. – 318p.

**Т. В. П'ятничка**

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к. пед. н., доц., Гуманкова О. С.*

## **ВИКОРИСТАННЯ АНГЛОМОВНОГО ДИТЯЧОГО ФОЛЬКЛОРУ У ФОРМУВАННІ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Актуальність проблеми пошуку шляхів оптимізації формування англомовної граматичної компетентності (ГК) учнів початкової школи не викликає сумніву, оскільки зазначена компетентність є невід'ємною складовою іншомовної комунікативної компетентності на формування та розвиток якої спрямовано весь процес іншомовного навчання.

Проблема навчання англійської мови на початковому ступені навчання в цілому, та проблема формування ГК учнів знайшла відображення у наукових доробках багатьох науковців: Т. В. Бабенко, О. Б. Бігич, Г. В. Рогової, Л. С. Панової, С. В. Роман та інших.

Отже, питання формування ГК на початковому етапі є достатньо розробленим у теоретичному плані, проте, практика розвитку зазначеної компетентності потребує постійного оновлення, корекції у напрямі пошуку ефективних прийомів та засобів навчання, які відповідатимуть віковим особливостям учнів.

У процесі формування англомовної ГК учнів початкової школи особливого значення набувають автентичні фольклорні матеріали.

Метою статті є привернення уваги до можливостей використання англомовного дитячого фольклору у формуванні граматичної компетентності учнів початкової школи.

Фольклор визначається як «сукупність традиційних уявлень та висловлювань народу про своє внутрішнє та зовнішнє життя, закріплене в усній традиції» [2: 712].

До дитячого фольклору відносять «творчість дорослих для дітей, та дитячу творчість як таку» [1: 20].

Відповідно, до малих форм дитячого англомовного фольклору відносять: дитячі вірші, римівки, колискові, загадки, казки, народні дитячі пісні, скоромовки, які відбивають самотність народу, який їх створив.

Використання дитячого фольклору на уроках англійської мови має низку переваг:

по-перше, твори англомовного дитячого фольклору дозволяють залучити школярів до ігрової діяльності засобами іноземної мови, створити мотивацію навчання;

По-друге, твори англомовного дитячого фольклору є невичерпним джерелом лінгвістичного матеріалу, який підлягає вивченню на початковому етапі;



По-третє, використання дитячого фольклору у навчальному процесі створює сприятливі умови для розвитку мовних навичок та мовленнєвих умінь учнів для оволодіння способами спілкування, притаманними носіям мови.

Отже, використання англомовного дитячого фольклору є доцільним, оскільки дає змогу зацікавити учнів, зробити ефективним процес опрацювання граматичного матеріалу, полегшити його запам'ятовування та активізацію. Використання зразків англомовного фольклору у процесі формування ГК потребує чіткої послідовності дій вчителя, яка дозволяє інтегрувати етапи формування ГК учнів в етапи роботи з фольклорними матеріалами.

Враховуючи методичні етапи формування англомовної ГК:

1) етап ознайомлення з новою граматичною структурою;  
2) етап рецептивно-репродуктивного тренування у вживанні граматичної структури;

3) етап комунікативної практики у вживанні граматичної структури [4: 27] та етапи роботи з автентичними матеріалами, запропоновані у посібнику «Your English Speaking World: Sound Land» [3: 90–95] Ми розробили алгоритм роботи вчителя з малими формами фольклору в контексті формування досліджувальної компетентності учнів.

**Таблиця 1.**

**Етапи роботи вчителя з малими формами англомовного дитячого фольклору в процесі формування ГК учнів початкової школи.**

<b>Етап</b>	<b>Мета</b>	<b>Вправи та завдання</b>
Підготовчий етап	Відібрати фольклорний матеріал ( вірш, пісню, казку) з урахуванням критеріїв відповідності віковим особливостям, рівню мовного розвитку учнів, тематичного критерію	
Антиципація (мовна, соціокультурна)	Активізувати життєвий та мовленнєвий досвід учнів за допомогою різних завдань.	Рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні: Look and guess. Think and say, Listen and answer Think and find out, Listen and say...
Організація первинного прослуховування фольклорного матеріалу	Запропонувати завдання на перевірку розуміння загального змісту фольклорного матеріалу.	Рецептивні, рецептивно-репродуктивні: Listen and draw. Listen and choose the right picture. Listen and rearrange the pictures.

		Point to the picture which suits the lines. Listen and match the pictures.
Введення та пояснення граматичного матеріалу у комунікативному контексті фольклорного твору, рецептивне опрацювання граматичного матеріалу.	Пояснити граматичний матеріал, спираючись на текст (вірш, пісню, казку). Запропонувати завдання на рецептивне опрацювання граматичного матеріалу.	Рецептивні та рецептивно-репродуктивні Listen and show, Listen and clap your hands. Read and underline. Find and write out...
Репродуктивне опрацювання граматичного матеріалу.	Запропонувати завдання та вправи на репродуктивне тренування граматичного матеріалу.	Рецептивно-репродуктивні, репродуктивні: Choose and repeat, Listen and reproduce, Look and say, Read out, Fill in the gaps, Restore the lines, Finish the lines...
Продуктивне опрацювання граматичного матеріалу у варіативних комунікативних ситуаціях	Запропонувати завдання та вправи на самостійне вживання граматичного матеріалу у усному мовленні.	Продуктивні, рецептивно-продуктивні: Speak about... Ask your friend... Imagine yourself in Great Britain and ask... Role play the situation Tell your friend...

Ефективність пропонованих вправ та завдань для формування граматичної компетентності учнів на основі використання малих форм англomовного дитячого фольклору перевірено в ході проведення уроків в міській гуманітарній гімназії №23 м. Житомира.

### Список використаних джерел та літератури

1. Аникин В. П. Народные пословицы, скороговорки, загадки и детский фольклор / В. П. Аникин // М.: Высшая школа. – 1987 – 254 с.
2. Літературознавчий словник-довідник / Редкол.: Р. Т. Гром'як, Ю. У. Ковалів. – К.: Академія, 1997. – 749 с.
3. Калініна Л. В. Самойлюкевич І. В. Березенська Л. І. Your English Speaking World: Sound Land: Методичний посібник для вчителів іноземної мови початкової школи. – К.: Контекст, 2004. – 164 с.
4. Професійно-методична підготовка майбутнього вчителя іноземної мови у вищому навчальному закладі: навчально – методичний посібник / Укладачі: Л. В. Калініна, І. В. Самойлюкевич, О.С. Гуманкова. – Житомир.: Вид-во ЖДУ імені І.Франка, 2008 – 152 с.

## **РОЛЬ ПРОЕКТНОЇ МЕТОДИКИ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

В останні роки все більш широке застосування на практиці навчання, в тому числі і в навчанні іноземних мов, знаходить метод проектів. Метод проектів - це комплексний навчальний метод, який дозволяє індивідуалізувати навчальний процес, дає можливість учневі проявляти самостійність в плануванні, організації і контролі своєї діяльності. Якщо говорити про метод проектів як про педагогічну технологію, то він являє сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за самою своєю суттю.

Застосовуючи метод проектів в галузі іноземних мов, учні розширюють свій кругозір, кордони володіння мовою, отримують досвід від практичного його використання, вчаться слухати іншомовну мову і слухати, розуміти один одного при захисті проектів. Цей вид роботи корисний для учнів і самого вчителя. Щоб учні сприймали мову як засіб міжкультурної взаємодії, необхідно не тільки знайомити їх з країнознавчої тематикою, але й важливо шукати способи включення їх в активний діалог культур, щоб на практиці вони могли пізнавати особливості функціонування мови. Все це розширює кругозір учнів, активізує їх діяльність, творчість, сприяє проведенню дослідницької роботи, поліпшує знання іноземної мови. Використання даного методу дуже актуально, так як нові стандарти освіти вимагають особистісного підходу в навчанні і вихованні.

Проектна методика забезпечує не тільки міцне засвоєння навчального матеріалу, а й інтелектуальний і моральний розвиток учнів, самостійність, доброзичливість по відношенню до вчителя і один до одного, комунікабельність, бажання допомогти іншим. Суперництво, зарозумілість, грубість, авторитарність, настільки часто породжувані традиційною педагогікою, несумісні з цією технологією. Адже, в роботі над проектом діти навчаються співпрацювати, а це виховує в них такі моральні цінності, як взаємодопомога, бажання і вміння співпереживати, формуються творчі здібності та активність. Такий процес навчання формує і вдосконалює загальну культуру спілкування і соціальної поведінки в цілому і приводить до практичного володіння іноземною мовою, а також активно впливає на мотиваційну сферу.

Таким чином, найважливішими факторами, які сприяють формуванню внутрішнього мотиву мовленнєвої діяльності при проектному навчанні є:

- зв'язок ідеї проекту з реальним життям: ідея будь-якого проекту повинна бути пов'язана зі створенням конкретного продукту або рішенням окремої,

значущою для учня проблеми, взятої з реального життя в процесі практичної діяльності;

- наявність інтересу до виконання проекту з боку всіх його учасників: в процесі застосування проектної методики дуже важливо домогтися особистісного прийняття ідеї проекту і пробудження справжнього інтересу до його реалізації, що дозволить домагатися успішного його виконання та ефективності його навчального впливу;

- провідна роль консультативно-координуючої функції викладача: перехід з позиції лідера в позицію консультанта і координатора, що дає учням реальну автономію і можливість прояву своєї власної ініціативи і самостійності в процесі виконання проекту, сприяє саморозвитку особистості [3: 27].

Проектна методика – це одна з можливостей розвитку професійної автономії вчителя в процесі викладання і одна з найбільш ефективних, яка націлює на емансипацію учня. Така вдала форма освоєння предмета стимулює мовленнєву діяльність, що викликає жвавий інтерес і здоровий азарт. Метод проектів зацікавлює своєю націленістю на актуалізацію наявних і формування нових знань і умінь, особистісний і суспільно значимий результат, атмосферою ділового співробітництва вчителя та учнів [4: 39]. Проектна методика реалізує особистісний підхід до учнів, що вимагає, перш за все, відношення до учня як до особистості з її потребами, можливостями і прагненнями.

Мета впровадження проектної технології полягає в створенні умов для формування дослідницьких умінь учнів, що сприяють розвитку творчих здібностей і логічного мислення, а також підвищенню якості навчання і виховання. Проектно-дослідницька робота забезпечує формування іншомовної компетенції і розвиток таких якостей особистості школяра, як культура спілкування, вміння працювати у співпраці, здатність і готовність до подальшої самоосвіти в різних областях знання [2: 249]. Ця технологія вважається надзвичайно перспективним напрямком у методиці викладання іноземної мови, особливо в тих випадках, коли тема проекту виходить на міжпредметний рівень.

У процесі проектної роботи відповідальність за навчання покладається на самого учня, як індивіда і як члена проектної групи. Найважливіше те, що дитина, а не вчитель визначає, що буде містити проект, в якій формі і як пройде його презентація. Учитель, як координатор і консультант групи, повинен організовувати процес кооперації згідно з такими принципами, які включають:

*Варіативність.* Діяльність на занятті передбачає індивідуальну, парну та групову форми роботи. Що стосується текстів, то це можуть бути діалоги, листи, таблиці, описи, діаграми, карти, комікси. Необхідні різні варіанти тем і типів вправ.

*Вирішення конкретної проблеми.* Процес вивчення мови здійснюється більш ефективно, коли використовуються іноземні мови для вирішення проблем. Проблеми змушують дітей думати, здійснювати пошук додаткових матеріалів, краще запам'ятовувати та засвоювати необхідну інформацію.

*Когнітивний підхід до граматики.* Самостійно учні не засвоюють правила і структури. Вчитель повинен скеровувати учнів та допомогти їм опрацювати правила. Таким чином, зникає страх перед граматикою, і це призводить до кращого засвоєння її логічної системи. Однак, враховуючи те, що головне завдання – навчити користуватися іноземними мовами, школярам пропонується безліч можливостей застосувати пройдені граматичні структури і явища.

*Захоплення навчанням.* Діти багато засвоюють, якщо їм подобається процес навчання. Отримання задоволення – це одна з головних умов ефективності навчання, тому важливо включати в навчальний процес ігри, жарти, загадки. Важливою умовою ефективної роботи над проектом є підтримка доброзичливої атмосфери, заохочення до спілкування, що дозволяє дітям відчувати почуття успіху [5: 127].

*Особистісний фактор.* За допомогою проектної роботи учням надається багато можливостей думати і говорити про себе, своє життя, інтереси, оточення тощо.

*Адаптація завдань.* Завдання повинні відповідати рівню, на якому знаходиться учень, віковій категорії, інтересам учнів, доступності необхідних матеріалів.

Проектна робота передбачає кілька етапів. Головна відмінність між звичайною і проектною роботою полягає в тому, що при звичайній роботі основна діяльність обмежена рамками класу, а при проектній роботі вона виходить за межі класу.

Повномасштабний проект включає наступні етапи:

*I етап – планування в класі.* Школярі за участю вчителя обговорюють зміст і характер проекту; складання інтерв'ю; способи збору і вид необхідної інформації (статті, брошури, ілюстрації).

*II етап – виконання проекту.* Зазвичай на цій стадії діяльність виходить за межі класної кімнати. Учні беруть інтерв'ю, збирають друкований і ілюстрований матеріал. Головне завдання на цьому етапі – збір інформації. Тут виникає необхідність допомогти дітям в організації даного процесу; визначитися, що вони хочуть дізнатися; як оформити отриманий матеріал.

*III етап – оформлення роботи.* На цьому етапі учні оформляють свою проектну роботу, використовуючи необхідні допоміжні засоби [6: 229].

*IV етап – презентація проекту.* Спосіб презентації залежить в значній мірі від виду кінцевого продукту: чи буде це схема, відеопоказ або усна презентація. При виконанні учень використовує не тільки вже вивчене, а й знаходить додаткову інформацію. Це - важлива умова подальшої творчої роботи, дієве джерело мотивації, засіб виховання впевненості в собі.

При перевірці проектної роботи потрібно пам'ятати, що будь-який проект – це тільки частина загального обсягу роботи, яку групи виконують протягом усього мовного курсу. Проектна робота дає можливість розвивати у дитини творчі здібності, формує навички дослідження, вміння виразити себе [1: 18]. Включення учня в різні види діяльності з використанням іноземної мови

створює можливість різнобічного розвитку особистості. Використання методів проектів дозволяє формувати в процесі самостійної та групової роботи індивідуальне сприйняття світу, широке використання суб'єктивного досвіду в інтерпретації та оцінці фактів, явищ, подій навколишньої діяльності на основі особистісно – значущих цінностей і внутрішніх установок, зв'язуючи їх з думками й оцінками інших, і використовуючи іноземну мову як засіб пізнання і спілкування.

Таким чином, використання проектної діяльності в навчанні в дошкільних закладах, сучасній школі та університетах стає все більш актуальною. Адже, за допомогою проекту можна реалізувати всі виховні, освітні і розвиваючі завдання, які стоять перед викладачем. Метод проектів дозволяє інтегрувати різні види діяльності, роблячи процес навчання більш захоплюючим, цікавішим і, тому, більш ефективним. Такий процес навчання завжди орієнтований на самостійну активно-пізнавальну практичну діяльність учнів під час вирішення особистісно-значущої проблеми, в процесі якої відбувається відкриття основних закономірностей наукової теорії і їх глибоке засвоєння. Проектування допомагає учням усвідомити роль знань у житті і навчанні – знання перестають бути метою, а стають засобом в освіті.

Метод проектів – це лише один з методів, котрий адекватно відображає особистісно-орієнтований підхід і може бути ефективно використаний на різних етапах навчання в сукупності з іншими методами. Однак, при грамотному його використанні метод проектів сприяє більш ефективному вирішенню завдань розвиваючого навчання, пов'язаних з формуванням прагматичної компетенції, формуванням інтелектуальних умінь працювати з інформацією, формуванням і вдосконаленням соціокультурної компетенції, індивідуалізацією і диференціацією процесу навчання, формуванням стійкої мотивації навчання.

### **Список використаних джерел та літератури**

1. Бабічева, М.Г. Інтерактивні форми роботи в умовах комунікативно-орієнтованого навчання іноземної мови. / М.Г. Бабічева, О.Г. Степенко // Наукові записки кафедри педагогіки. – №28. – 2012. – С. 17-22.
2. Власенко, А. Проектна діяльність на уроках іноземної мови у початковій школі як педагогічна проблема. / А. Власенко // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер.: Педагогічні науки. – №121. – 2013. – С. 247-251.
3. Власенко, А. Становлення майбутнього вчителя іноземної мови відповідно до вимог сучасності. / А. Власенко // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – №9. – 2014. – С. 22-26.
4. Гладка, О. Формування комунікативної компетенції студентів на основі проектної методики навчання іноземної мови. / О. Гладка // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – №7. – 2013. – С. 36-40.
5. Кадемія, М. Використання інтерактивних технологій навчання. / М. Кадемія // Теорія і практика управління соціальними системами. – №3. – 2013. – С. 125-132.
6. Купрікова, С.В. Шляхи реалізації проектної методики під час навчання іноземної мови. / С. В. Купрікова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – №4. – 2013. – С. 223-230.

## **ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ КОМІКСІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА СЕРЕДНЬОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ**

Одним з найбільш важливих завдань освіти є оволодіння іноземною мовою, як засобом міжкультурного спілкування. Постійний розвиток міжнародних культурних, політичних, економічних та інших зв'язків у сучасному світі зумовлює зміни у шкільній освіті. На сьогоднішній день для вчителя найбільш пріоритетним завданням є засвоєння учнями способів оволодіння знаннями, аналізу та застосовування. Сучасна методика навчання іноземним мовам орієнтована на реальні умови спілкування, іншими словами, ключовою її метою є формування і розвиток комунікативної компетенції.

Основа вивчення будь-якої мови – це володіння не лише лексикою та граматикою, але й насамперед вміння спілкуватися. Комунікація іноземною мовою формується на основі монологічного та діалогічного мовлення. Один із найважливіших аспектів її оволодіння – це здобуття навичок усного мовлення [2].

Найзначнішим у навчанні спілкування є організація акту усної комунікації, який складається зі вступу, заохочення до спілкування та завершення комунікації. Володіння цими компонентами дає змогу людям вступати в контакти та здійснювати обмін інформацією в тій формі, яка прийнята в даному мовному колективі [5: 89].

Діалог особливий тим, що в його процесі учасник мовленнєвого акту є водночас і мовцем, і слухачем. Серед функцій діалогу є такі як запит інформації – повідомлення інформації; пропозиція (прохання, наказ, порада) – прийняття / неприйняття пропозиції; обмін думками / враженнями; взаємопереконаннями / обґрунтування своєї точки зору. Кожна з перелічених функцій має свої певні мовні засоби та є провідною у відповідному типі діалогу [3: 146].

Навчання діалогічному мовленню передбачає використання автентичних матеріалів, які є реальними продуктами діяльності носіїв мови та неадаптовані до потреб тих, хто вивчає мову [1: 24–25].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Чимало науковців займалися питанням використання автентичних текстів на уроках іноземної мови (М. Брін, Л. Ліер, Г. Ноейр, К. Морроу, М. Філліпс, Д. А. Вілкінс та інші). Окрім того, проблема формування іншомовної комунікативної компетенції за допомогою використання автентичних матеріалів відображена у працях таких учених як Г. Верещагін, О. Корчажкіна, Є. Носович, Р. Мільруд, Ю. Прохоров,

В. Паращук, В. Редько, С. Роман та інші, але особливості застосування коміксіів ще не були предметом окремого дослідження, що й зумовлює актуальність нашої роботи.

**Мета статті** – визначити дидактичні умови використання коміксіів і дослідити їхню ефективність у процесі навчання діалогічного мовлення учнів середнього етапу.

Для того, щоб оволодіння іноземною мовою було захоплюючим та ефективним, матеріал, що використовується на уроці, повинен бути яскравим, наглядним та актуальним. Окрім того, він повинен відповідати віковим особливостям учнів, їхнім інтересам та потребам. Відомо, що школярі читають журнали, активно використовують інтернет, переглядають різноманітні фільми та мультфільми, а значить, знайомі з коміксами.

В основному, комікси представлені у вигляді однофабульних сюжетних малюнків, які відображають ряд послідовних подій, що відбуваються з героями. Малюнки можуть супроводжуватись невеличкими текстами реплік персонажів та авторських ремарок [4: 216]. Комікс (англ. “comic” - смішний) — це особливий вид графічного мистецтва, який зародився в кінці XIX ст. в США. На даний час, є різноманітні типи коміксіів: пригодницькі, фантастичні, детективні, політичні, науково-популярні, гумористичні та інші. Наприклад, відомий американський комікс «Час пригод» («Adventure Time»), автором якого є Пендлтон Уорд, поєднує в собі риси пригодницького, гумористичного та науково-фантастичного жанрів. Окрім того, деякі комікси також є адаптаціями класичної літератури, наприклад, книжка на основі «Злочин і кара», авторами якої є Девід Зейн та Алан Коркос.

При роботі з коміксами в учнів виникають труднощі з розумінням вербальної частини. Вони стикаються з невідомою лексикою, але візуальна частина сприяє розумінню контексту, тому немає необхідності звертатись часто до словника, завдяки чому формується мовна здогадка. Також, в коміксах є різноманітні діалоги, які містять в собі приклад автентичної мови та які учні будуть використовувати в подальшому при вивченні та спілкуванні іноземною мовою. У зв'язку з цим виникає необхідність ретельного підбору коміксіів для використання на уроках учнями середнього етапу відповідно до їхніх вікових особливостей та інтересів.

Учні середнього етапу, які вивчають іноземні мови – це підлітки віком 12-15 років. Саме в цей час вони переживають найскладніший із усіх дитячих періодів, що є етапом становлення особистості. Разом з тим, цей час є найвідповідальнішим, оскільки саме під час нього закладаються основи моральності, формуються соціальні установки, ставлення до себе, до оточуючих, до суспільства в цілому. Головні мотиваційні лінії цього вікового етапу пов'язані з прагненням учнів до особистого самовдосконалення, самопізнання, самовираження та самоствердження [3: 262–263].

Також, варто зазначити про пізнавальну активність, готовність та бажання учнів до вивчення нового матеріалу розширеної тематики, що стосується оволодіння іноземною мовою та особливостей країни, мова якої вивчається.



Діти бажають самостійно розширювати знання з даного предмету, застосовувати здобуті знання у повсякденному житті та при вивченні інших предметів та виявляють ініціативу в пошуку цікавої інформації. Підлітки шукають відповіді та пояснення тій інформації, яку вони отримують з різних джерел. Також, починають формуватись індивідуальні цінності та правила рівноваги між особистими інтересами та інтересами інших людей. Тому, необхідно пропонувати учням вивчення тих тем, які прямо стосуються країни, мову якої вони вивчають.

Читання книг, журналів та газет, перегляд телепередач, документальних та художніх фільмів іноземною мовою сприяє розширенню світогляду учнів, їх обізнаності в усіх сферах життєдіяльності людини. В учнів з'являється бажання поділитися прочитаним, побаченим або почутим про події, що відбуваються у країні, мову якої вони вивчають.

Все вищезгадане має сприяти успішній роботі з автентичним коміксом, оскільки яскравий матеріал та неординарний підхід до його застосування підвищать інтерес і мотивацію школярів. А супровід тексту та діалогічних реплік зображеннями полегшить та пришвидшить сприйняття інформації про країну мова, якої вивчається; репліки персонажів допоможуть краще засвоїти формули, шаблони, стереотипи, які вживаються в даній культурі. Цієї інформації має бути достатньо для задоволення потреби в пізнанні. Відповідно, це позитивно вплине на формування у школярів діалогічного мовлення.

Отже, використання автентичних коміксів на уроках іноземної мови при навчанні діалогічному мовленню є дуже важливим. Це робить вивчення іноземної мови більш ефективним і успішним, а також підвищує інтерес та мотивацію учнів.

### **Список використаних джерел та літератури**

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Малюська З. В. Навчання діалогічного мовлення / З. В. Малюська [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.confcontact.com/dec/Maluska.php>
3. Методика викладання іноземної мови у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид.2-е випр. / [Кол.авторів під кер. С. Ю. Ніколаєвої] — К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
4. Мильчин, А. Э. Издательский словарь-справочник / А. Э. Мильчин. - Москва: ОЛМА-Пресс, 2003. – 560 с.
5. Старков А. П. Обучение английскому языку в средн. шк. Пер. с рус. / А. П. Старков. - К.: Радян. шк., 1979. – 224 с.

*А. О. Пилипчук*

*Житомирський державний університет*

*імені І. Франка*

*Науковий керівник:*

*к. п. н., доц. Папіжук В. О.*

## **ФОРМУВАННЯ СОЦІОЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ КРАЇНОЗНАВЧИХ ТЕКСТІВ**

Іншомовна освіта в Україні зазнає певних змін, що пов'язані з новою навчальною програмою, змістом освіти та підручниками.

Сфера мовної освіти покликана сформувати високоморального, творчого, компетентного громадянина, який буде обізнаним у духовних і культурних традиціях, в першу чергу, своєї країни, а також країни мови, що вивчається.

В проекті Нової Української Школи відзначається, що загальноосвітній заклад повинен сформувати цілісну систему універсальних знань, умінь і навичок, а також досвід самостійності й особистої відповідальності учнів. Міністерство освіти та науки України рекомендує розвивати в учнів 4 ключові компетентності: мовну, мовленнєву, соціолінгвістичну і загально навчальну. Формування саме соціолінгвістичної компетентності є досить актуальним на сьогодні тому, що Україна зміцнює стосунки й зв'язки з європейськими й світовими державами, а для того, щоб наша країна сприймалася іншими націями як культурна високорозвинена держава, потрібно формувати в учнів основної школи знання про країни світу, уміння спілкуватися іноземними мовами й навички самостійної роботи, отож, проблема формування зазначеної компетентності є дуже важливою.

Соціолінгвістична компетентність виявляється в умінні учнів спілкуватися відповідно до певної ситуації та її контексту.

Питання про країнознавчий, лінгвокраїнознавчий та соціолінгвістичний аспекти навчання іноземної мови теоретично обґрунтовано у працях багатьох учених (М. А. Аріян, Є. І. Верещагін, Н. І. Гез, І. А. Зимня, Н. Н. Ішханян, В. Г. Костомаров, О. М. Леонтьєв, В. Г. Редько, В. В. Сафонова, Г. Д. Томахін, В. М. Топалова, Р. Adler, D. Brown, E. Hall, R. Lado та ін.) .

Процес засвоєння іноземної мови і подальше її застосування програмується як міжкультурна комунікація, тобто “як діалог культур” (термін В. С. Біблера), що набуває в сучасних умовах особливого значення, оскільки процес ознайомлення учнів основної школи з іншомовною культурою не буде досить ефективним без створення методичних умов для міжкультурного зіставлення норм спілкування рідною та іноземною мовами і ціннісних орієнтацій двох культур. Це показує важливість побудови навчального процесу на основі крос-культурного підходу [2].

Сучасний етап розвитку суспільства вимагає розширення та удосконалення загальноосвітніх знань учнів основної школи. Можна стверджувати, що активізація їх свідомої, творчої, пошукової діяльності, яка базується на використанні країнознавчих знань, підвищує практичний, загальноосвітній, виховний та розвиваючий потенціал навчання іноземних мов. Такий підхід спонукає вивчати іноземну мову, поглиблюючи знання про соціолінгвістичні особливості іншого народу [5]. Саме тому піднята в статті тема є актуальною.

**Метою** статті є аналіз використання текстів країнознавчого характеру на уроках іноземної мови у формуванні соціолінгвістичної компетентності іншомовного спілкування.

Постійне використання країнознавчих матеріалів у навчальному процесі, особливо читання текстів такого характеру, формує в учнів інтерес до вивчення іноземної мови. Знайомство з культурою інших країн, їхніми звичаями та традиціями спонукає до подорожей та пізнання світу, а для цього, найголовніше, що учні повинні знати – мову. Мова відкриває світ для кожного.

Сучасні підходи до вивчення соціолінгвістичних особливостей іншого народу при викладанні англійської мови зумовлені реальними мовленнєвими можливостями школярів.

Діалог культур можливо здійснювати за умови сформованості у комунікантів соціолінгвістичної компетентності, володіння учнів знаннями про національно-культурні особливості країни мови, що вивчається, норми мовної і немовної поведінки його носіїв уміннями будувати свою поведінку і комунікацію з урахуванням національної специфіки; здатністю здійснювати різні види мовленнєвої діяльності і вибирати соціолінгвістичні засоби відповідно до місця, часу, сфери спілкування, адекватно соціальному статусу партнера по спілкуванню. Соціолінгвістична компетентність відіграє особливу роль у досягненні практичних, виховних, загальноосвітніх і розвиваючих цілей мовної підготовки учнів [2].

Оскільки формування такої компетентності як соціолінгвістична є складним завданням, воно потребує розробки інноваційних технологій, форм, методів та режимів роботи. Завдання вчителя - сформувати в учнів позитивне ставлення до іншомовної культури, навчити їх бачити спільне та різне у своїй та чужій культурах, поважати традиції, звичаї країн, що вивчаються, знати суспільних діячів, відомих людей, а, також не забувати про правила ввічливості та етикету. Читання текстів країнознавчого характеру допоможе у здійсненні усіх задуманих видів роботи та сформує позитивний всебічний вплив на учнів.

Більшість авторів підручників нового покоління приділяють значну увагу формуванню соціолінгвістичної компетентності, а саме включають до змісту відомості про різноманітні сфери життя країни: національні реалії, значні історичні події, біографії видатних людей та ін.

Для того, щоб реалізувати дану програмну мету, вчитель іноземних мов повинен не тільки сам достатньо володіти подібною компетентністю, але й вміти формувати її у учнів. У цьому контексті можна говорити про соціолінгвістичну компетентність вчителя, яка передбачає наявність у нього

професійно значущих знань, навичок і вмінь, а також спеціальних якостей і здібностей, які дозволяють йому успішно формувати соціолінгвістичну компетентність учнів.

Формування в учнів соціолінгвістичної компетентності покликане залучити їх до фонових знань їх однолітків з інших країн. Відбір цих фонових знань здійснюється на основі дитячої, підліткової й юнацької літератури, мистецтва країни, мова якої вивчається та досвіду спілкування представників іншої культури з навколишнім світом.

Безумовно, це дуже важлива інформація, але враховуючи практичну спрямованість уроків іноземної мови, саме доля соціолінгвістичної інформації повинна бути суттєво збільшена, бо вона відіграє важливу роль у формуванні навичок міжкультурного спілкування.

В основній школі, де збільшено кількість годин за рахунок шкільного компоненту, як приклад, можна використовувати для домашнього читання книгу «Selections from English and American Writers» (Київ, «Освіта», 1992 р.). Книга містить адаптовані уривки з творів англійських і американських письменників 19-20 століть. У текстах відображено різні аспекти побуту, навчання, праці, дозволяючи молоді Великобританії і США, висвітлено окремі соціальні проблеми і протиріччя, а також стислі біографічні відомості про письменників.

Працюючи з такими текстами, корисним буде використання словника, лінгво-країнознавчого коментаря, в якому є дозовані країнознавчі фонові знання з вибраної теми. Під час читання зразків світової літератури шляхом ознайомлення учнів з культурно-країнознавчими особливостями різних регіонів світового простору можна успішно формувати в них соціолінгвістичну компетентність.

При вивченні країнознавчого матеріалу на уроках іноземної мови важливим є не лише зміст, але форми і методи роботи з текстом, тобто не лише традиційні: прочитав – переказав – дав відповіді на запитання.

Цікаво створювати навчальні ситуації, щоб учневі самому захотілося висловити свої думки, судження з приводу тієї чи іншої проблеми. Така робота дасть учням змогу брати участь в обговореннях, дебатах та висловлювати свою думку у формі, прийнятній для носія іншомовної культури без побоювання зазнати «культурного шоку» [6: 3].

**Висновки.** Отже, під час формування та вдосконалення соціолінгвістичної компетентності учнів основної школи, саме робота з текстами країнознавчого характеру є основним джерелом вивчення культури іноземних країн, імпульсом, який сприятиме розвитку творчої активності та критичного мислення учнів основної школи.

## Список використаних джерел та літератури

1. Використання країнознавчого матеріалу на уроках іноземної мови (з досвіду роботи вчителя Абросімової Л.М.). URL: <http://www.manadm.gov.ua/rik-anhliiskoi-movy/dosvidy-vchyteliv/item/3126-vykorystannya-krayinoznachogo-materialu-na-urokah-inozemnoyi-movy-z-dosvidu-roboty-vchytelya-abrosimovoyi-lm> (дата звернення: 12.06.2019).

2. Бронетко І. А. Методика формування лінгвосоціокультурної компетенції учнів загальноосвітніх шкіл, 2014. №3. С. 183 – 186.
3. Воробйова І.А. Формування соціокультурної компетентності учнів старшої школи засобами іноземної мови. Київ, 2003. 20с.
4. До питання про визначення змісту соціолінгвістичної компетентності учнів старшої загальноосвітньої школи URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/55025/107CHerkasova.pdf?sequence=1> (дата звернення: 15.06.2019).
5. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва: Просвещение, 1991. 369 с.
- 6.Калінін В.О. Teaching and Culture. Харків:Основа,2004. 96 с.
7. Калініна Л.В., Самойлюкевич І.В., Березенська Л.І. Your English-Speaking world. Sound Land. Методичний посібник для вчителів іноземної мови початкової школи. Київ: Контекст, 2004. 164 с.
8. Розвиток Соціокультурної Компетенції учнів на уроках англійської мови. URL: <http://klasnaocinka.com.ua/ru/article/rozvitok-sotsiokulturnoyi-kompetentsiyi-uchniv-na-.html> (дата звернення: 25.06.2019).
9. Формування соціокультурної компетенції учнів старшого етапу шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови. URL: <https://works.doklad.ru/view/Z7pPmSGdYIU/all.html> (дата звернення: 24.05.2019).
10. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Combridge University Press. 2001. 260 p.

**А. О. Пилипчук**  
*Житомирський державний університет*  
*імені Івана Франка*  
*Науковий керівник:*  
*канд. пед. наук, доц. Папіжук В. О.*

## **РОЛЬ СОЦІОЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ УЧНІВ**

Інтенсифікація глобалізаційних процесів, зближує культури різних країн, актуалізує проблему реалізації ефективної міжкультурної комунікації, так званого «діалогу культур», що приводить до необхідності оновлення та вдосконалення підходів до навчання іноземної мови. Невід’ємним аспектом здійснення успішного формування комунікації є сформованість соціолінгвістичної компетентності.

Проблемі формування соціолінгвістичної компетентності присвячено увагу таких учених, як Н. Бориско, Є. Верещагін, Н. Гальскова, І. Зимня, В. Костомаров, Л. Рудакова, О. Соловова, С. Тер-Мінасова. Варто, однак, зауважити, що існує потреба у визначенні ролі соціолінгвістичної компетентності в реалізації іншомовної комунікації учнів, що і є **метою** нашої розвідки.

У Рекомендаціях Ради Європи зазначено, що соціолінгвістична компетентність пов’язана зі знаннями та вміннями, необхідними для здійснення соціального аспекту використання мови та включає в себе лінгвістичні маркери соціальних стосунків, правила ввічливості, вирази народної мудрості, відмінності у реєстрах мовлення, діалекти та акценти [3: 118].

Говорячи про необхідність формування певного рівня соціолінгвістичної компетентності учнів, виникає потреба визначення змісту самого поняття «соціолінгвістична компетентність».

До змісту соціолінгвістичної компетентності включають всі мовленнєві дії, їх послідовність, які відповідають нормам поведінки, соціальним обставинам, традиціям відповідного мовного суспільства. Можна зауважити, що соціальні умовності і ритуали, як-от: висловлювання подяки, прохання, згоди, привітання та ін., існують в кожній мові, але правила їх функціонування різняться і залежать від правил взаємодії в кожній конкретній культурі.

Адекватна вербальна поведінка учасників комунікації залежить від ступеню оволодіння ними лінгвістичними маркерами соціальних стосунків, що забезпечується такими складниками змісту соціолінгвістичної компетентності, як:

- основні норми мовленнєвого етикету, характерні для країни, мова якої вивчається;
- норми користування мовою в різноманітних ситуаціях, оволодіння різними регістрами мови, відповідними до типів соціального спілкування;
- ситуативні варіанти висловлювання одного й того ж комунікативного наміру;
- навички вибору та використання адекватних мовленнєвих форм та засобів в залежності від мети і ситуації спілкування, соціальних ролей учасників комунікації.

В той же час спілкування не буде успішним в повній мірі, якщо комунікант не володіє знаннями мовних засобів, які відображають лінгвістичний аспект соціокультурних норм поведінки носіїв мови при здійсненні комунікації для вираження:

- пропозиції та погодження спільних дій;
- презентації своєї точки зору та доказу її правильності (приведення фактів, опис ситуації, подій);
- вираження думки, згоди або незгоди з партнерами по спілкуванню;
- з'ясування особистої думки партнера;
- обміну інформацією, побажаннями;
- виразу емоцій, почуттів [5: 34].

Дані мовні засоби є також складниками змісту соціолінгвістичної компетентності, а включення у процес навчання таких їх складових, як мовленнєві засоби пом'якшення виразу своєї думки, виправлення думки партнера, засоби вираження бажання не скривдити або небажання примусити до дії партнера забезпечать порозуміння при спілкуванні з носієм мови.

Отже, соціолінгвістична компетентність – це різноманітність мовних засобів, варіантів лінгвістичної поведінки, вибір яких підпорядкований соціальним факторам ситуації спілкування. До соціальних факторів ми відносимо: вік комунікантів, статус, гендер, освіту, рід діяльності, загальну культуру, місце проживання.

Соціолінгвістична компетентність забезпечує відповідність ділового спілкування соціальним, втіленим у культурі соціуму, нормам. Саме тому у ній втілено найбільшу кількість аспектів спілкування, наприклад, прагматику,

паралінгвістику, формальну логіку та «стиль ділового життя». Ця компетентність, як в цілому, так і у кожному зі своїх аспектів, керована мовною формою вираження у діловому спілкуванні, оскільки остання залежить від наявних у суспільстві культурних норм, тобто по відношенню до лінгвістичної соціолінгвістична компетентність є панівною. Вона ж керує й психологічною компетентністю, оскільки психологічний бік комунікації, і з точки зору продукції, і в плані рецепції, також багато в чому залежить від існуючих у соціумі культурних норм.

Призначення соціолінгвістичної компетентності полягає, як зазначає С. Козак, в оволодінні знаннями про особливості національного мовленнєвого етикету і невербальної поведінки та навичками врахування цих особливостей у реальних життєвих ситуаціях; у здатності організовувати мовленнєве спілкування відповідно до комунікативної ситуації, соціальних норм поведінки та соціального статусу комунікантів [4: 79].

Соціолінгвістична компетентність складається із країнознавчої (передбачає наявність знань про побут і культуру носіїв іноземної мови) та лінгвокраїнознавчої (володіння засобами вербальної і невербальної поведінки носіїв іноземної мови).

Приділення належної уваги змісту соціолінгвістичної компетентності через включення до підручників мовного матеріалу, який забезпечуватиме адекватне реагування в умовах диференціації ситуацій та партнерства спілкування, надасть можливість сформувати комунікативну компетентність учня. Слід зазначити, що більшість авторів підручників нового покоління приділяють значну увагу соціокультурній компетентності, а саме включають до змісту знання різноманітних сфер життя країни: національні реалії, значні історичні події, біографії видатних людей та ін. Безумовно, це дуже важлива інформація, але враховуючи практичну спрямованість уроків іноземної мови, саме доля соціолінгвістичної інформації повинна бути суттєво збільшена, бо вона відіграє важливу роль у формуванні навичок міжкультурного спілкування.

З цією метою, відповідно до навчальної програми з іноземних мов для 5–9 класів для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов, в середній школі вивчаються певні теми, наприклад «Велика Британія. Лондон». З метою культурного ознайомлення доцільно використовувати не лише підручники, а й інші додаткові матеріали, наприклад логічно було б використати путівник для туристів (особливо, при вивченні та читанні текстів, які стосуються Лондону).

Істотним, на нашу думку, є твердження О. Тарнопольського та С. Кожушко про те, що соціолінгвістична компетентність у діловій комунікації відрізняється від аналогічних компетентностей, що наявні у будь-якій іншій комунікації та забезпечують її соціолінгвістичну адекватність. На думку авторів, відмінність ця полягає у тому, що соціолінгвістична компетентність ділового спілкування складається із двох компонентів: соціолінгвістичного (вербальні стереотипи та реалії, оволодіння якими є необхідним для оформлення комунікації у відповідності до норм, які існують

у даній мовній спільноті) та власне ділового соціолінгвістичного компонента (множина стереотипів та реалій, необхідних для оформлення ділової комунікації згідно з нормами, які існують у даній мовній спільноті та культурному соціумі виключно задля врегулювання ділових стосунків) [5: 34 – 35].

В 7 класі при вивченні теми «Summer Travel» логічним було використати матеріал, який побудований на розмові в готелі, телефонній розмові, розмові про те, які існують цікаві місця для візиту до Лондону. Як приклад, можемо використати фрагмент діалогу про літні подорожі подруг та дізнатись їх думку щодо визначних місць, а також висловити свою власну[1: 4].

### **Travelling Experience**

- Ann:* Look here, Helen, there are pictures of Big Ben and Westminster Palace on your T-shirt and I can see the Union Jack on your schoolbag. Does it mean that you have accomplished your dream and visited London this summer or just had a shopping trip for a new school year?
- Helen:* I adore shopping, of course, and I did do some shopping but in London.
- Ann:* Great! Was it a sightseeing tour or a study visit?
- Helen:* Both. We had English lessons four days a week at a private school and the rest of the week was given to sightseeing. I was very impressed by visiting the British Museum, especially by its Egyptian collection.
- Ann:* No wonder, travelling is always exciting. The more you travel, the more you learn.
- Helen:* I knew you would say this as you are the most experienced traveller in our class. Where have you been this time?
- Ann:* I've been on the move all my summer holidays. At the beginning of the summer I visited Lviv. My cousin Denis invited me. He was having his international friends over from Canada and I participated in the welcoming party.

Рис. 1

Подібний розподіл на два компоненти є мало характерним для інших професійних комунікативних компетентностей, оскільки сфера їхнього функціонування є набагато вужчою, а звідси, меншою є і кількість тих явищ, котрі належать до соціолінгвістичного компонента.

Окрім того, говорячи про соціолінгвістичну компетентність у складі професійно - орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності, слід наголосити на такій її особливості, як наявність формально-логічного аспекту, адже форми вираження формально-логічних зв'язків у мовленнєвих висловлюваннях до певної міри є культурно обумовленими. І усне, і письмове спілкування іноземною мовою вимагає чіткішого вибудовування мовлення у порівнянні із рідною мовою, використання ширшого та більш різноманітного набору мовних засобів, що втілюють логіку того, про що йдеться [6: 61].

Найбільш сприятливим періодом для формування соціолінгвістичної компетентності можна вважати старший шкільний вік. Разом із розвитком



абстрактного і узагальнюючого мислення в учнів загальноосвітньої школи відбувається перехід до вищих рівнів мовлення, збагачення словникового запасу, становлення загальної культури як усного, так і писемного мовлення [2:233].

Отже, формування соціолінгвістичної компетентності є складним завданням, яке потребує розробки інноваційних технологій, форм, методів і режимів роботи. Вчителю необхідно не лише відображати відповідний соціолінгвістичний матеріал, але й організовувати його опрацювання так, щоб формувати в учнів позитивне ставлення до іншомовної культури, навчити їх бачити спільне і різне у своїй і чужій культурах, поважати традиції, культуру, звичаї країн мов, що вивчаються, сприймати їх як рівноправно існуючі поняття поряд з їхньою рідною культурою. Формування таких соціолінгвістичних умінь учнів дозволить їм, без побоювання зазнати «культурного шоку», брати участь у дебатах, обговореннях соціолінгвістичних проблем, висловлювати свою думку у формі, прийнятній для носія іншомовної культури.

### **Список використаних джерел та літератури**

1. Калініна Л. В., Самойлюкевич І. В. Англійська мова для спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням англійської мови. Київ: Генеза, 2015. 256 с.
2. Козак С. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов морского флота. Одеса, 2001. 224 с.
3. Ніколаєва С. Ю. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
4. Скрипченко О. В., Волинська Л. В., Огороднійчук В. В. та ін. Вікова та педагогічна психологія. Київ: Просвіта, 2001. 416 с.
5. Тарнопольский О. Б., Кожушко С. П. Методика обучения английскому языку для делового общения. Киев: Ленвит, 2004. 192 с.
6. Яхонтова Т. В. Основы англоговного наукового письма: Навчальний посібник для студентів, аспірантів і науковців. Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2002. 220 с.

***М. Ф. Плотнікова***

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к. пед. н., доц. Папіжук В. О.*

### **ПЕДАГОГІЧНІ ПРИЙОМИ АКТИВІЗАЦІЇ НАВИЧОК ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Стаття присвячена виявленню та обґрунтуванню психолого-педагогічних прийомів активізації сприйняття через формування емоційно-емпатійного концепту, вербальних та невербальних компонентів мовленнєвих засобів посилення навичок вивчення іноземної мови. На основі використання методики ноосферної освіти, міміки, жестів та інших засобів виразності забезпечується механізм інклюзії учня до процесу навчання.

Ключові слова: ноосферна освіта, почуття, емоції, вербальні засоби навчання, невербальні засоби навчання.

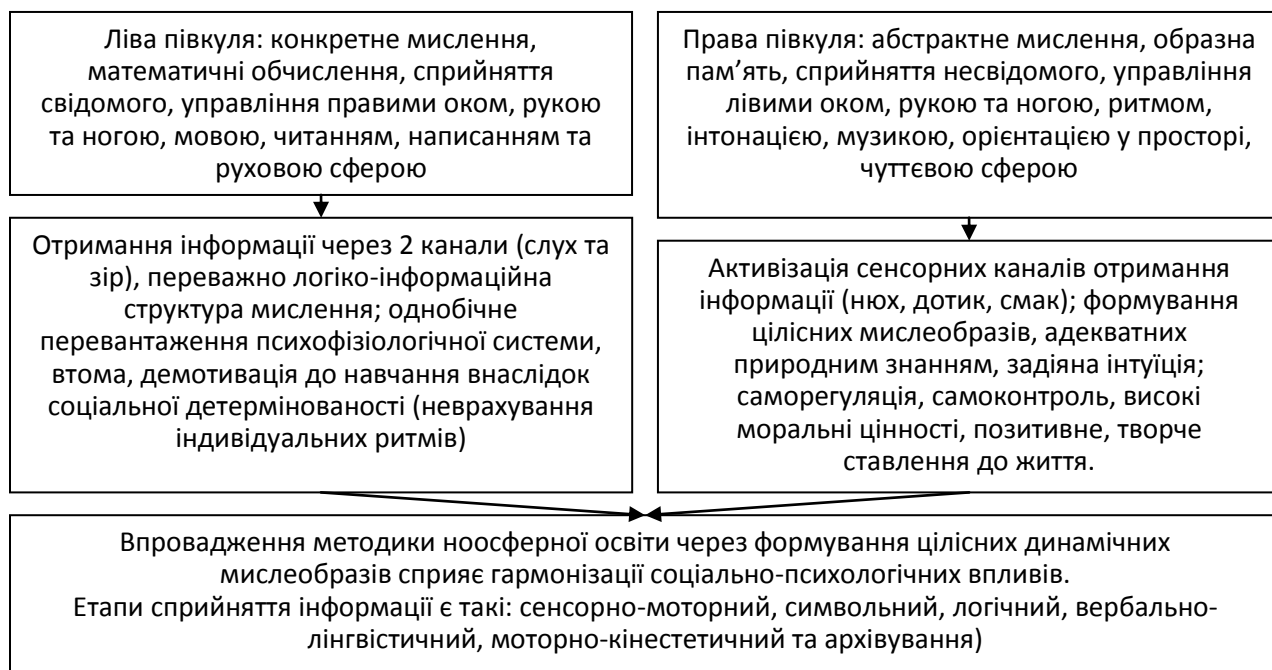
Асоціювання особистості з ситуацією наближає її здатність до сприйняття засобами вербального та невербального характеру, залучає до взаємодії через посилення психологічно-емоційного включення та формує власну позицію розуміння себе та партнера.

Питання активізації інтелектуально-психологічного потенціалу особистості є сферою інтересів як зарубіжних, так і вітчизняних вчених. Зокрема, вітчизняний педагогічний досвід справедливо наголошує на необхідності використання засобів навчання, зокрема таких як Інтернет, фільми, пісенний доробок, публікації у зарубіжних ЗМІ [5–7] та розвитку особистісних якостей індивіда [3–4]. Серед зарубіжних авторів варто відмітити праці Erle T. M. та Topolinski S., які відмічають позитивний характер сприйняття суб'єктом об'єкта навчання в результаті розміщення себе з позиції іншого перш, ніж повернутися до власної позиції [1], Gülay-Ogelman H., Oğuz V., Körükçü O., Köksal-Akyol A. актуалізують необхідність ототожнення себе з іншим як засобу розуміння іншої точки зору, посилення здатності сприйняття, розвиток навичок розуміння чужих поглядів, що прискорює навички навчання через соціальну підтримку [2].

Метою дослідження є обґрунтування методичних підходів до активізації педагогічної практики формування навичок вивчення іноземної мови.

Світоглядно-психологічна, історико-генетична та структурно-лінгвістична відмінність різних мов світу створює бар'єри не лише для комунікації окремих індивідів, але й з позиції запам'ятовування та опанування іноземних мов. Включення людини у процес культурно-психологічного життя представників іншої нації, зокрема з позиції власних інтересів розвитку, пізнання середовища, формування кваліфікаційних та інших навичок дозволяє особистості розуміти чужі погляди й легше опановувати їх досвід, в тому числі мовленнєвий.

Вимоги до формування індивідуальності наразі позначається на поширенні гуманних практик педагогічної діяльності (Ш. Амонашвілі, Г. Доман, Х. Дорон, К. Лоренц, М. Монтесорі, В. Сухомлинський, С. Френе, Е. Фромм, Р. Штайнер та інші), що у своїй сукупності являють собою складові біоадекватного підходу ноосферної освіти. Створення культурно-виховного середовища, творчий пошук з врахуванням природних властивостей особи активізує самореалізацію, креативне мислення [8] через гармонійну діяльність обох півкуль головного мозку (логічне і образне мислення – рис. 1).



**Рис. 1. Відмінність діяльності півкуль головного мозку людини**

Джерело: сформовано за даними [8].

Практика формування духовних цінностей, усвідомлення індивідом себе як частини в системі «людина – природа – суспільство», чергування фаз активного та м'язового розслаблення, використання всіх органів чуття (підключення всіх каналів сприйняття інформації). Також використовується спосіб перетворення навчального процесу у гру з набуттям особистого практичного досвіду. Він дозволяє підвищувати результативність засвоєного матеріалу. Порівняльний аналіз методик освіти засвідчив погіршення пам'яті та втому після традиційного уроку, тоді як за ноосферного уроку пам'ять та увага не зменшилися, учням був притаманний бадьорий стан. Тривале використання ноосферних технологій сприяє покращенню функціональної активності та є здоров'ятворчим. *Ефективність роботи учнів – це вміння створити понятійну модель навчального матеріалу в якийсь час. Це не що інше, як швидкість сукупної роботи двох півкуль головного мозку на основі цілісного мислення.* Оскільки будь-який текст є полем, що породжує зміст, то будь-яке читання є актом пошуку сенсу. Пошук аналогії змісту через символ – це природний для мозку людини шлях до розуміння через спрощення. Створення природовідповідної моделі будь-якої інформації є результатом біоадекватного процесу, інакше кажучи, вирішення завдання без пропуску природних етапів. *Обсяг і склад груп* залежить від дисципліни, що вивчається. Для іноземних мов оптимально формувати групи до 8-и учнів. Це пояснюється необхідністю постійного мовлення [9].

**Біологічно адекватна методика** являє собою інтеграцію скоординованих дій учителя й учня, *метою яких є мотивація цілісних динамічних мислеобразів з навчальної дисципліни й формування навичок інструментальної роботи з ними на основі спеціальних законів психіки людини і законів освіти.* При цьому використовується системна організація фізіологічних, інтелек-

туальних, психічних функцій учнів, активізація творчих здібностей і економія мислення. **Методика вперше ставить дворівневу мету викладацької діяльності:** 1) навчання учнів методики мислення мислеобразами, 2) формування системи мислеобразів з конкретної навчальної дисципліни. Методика об'єктивно, суб'єктивно, фізіологічно і психологічно працює на формування методу мислення мислеобразами. Це найкоротший шлях навчання. Усвідомлене, систематичне застосування асоціативних образів у всіх дисциплінах шкільного циклу створює системне асоціативне природовідповідне мислення (табл. 1).

Таблиця 2

**Етапи біоадекватної методики відповідно до етапів сприйняття інформації**

Етап	Мета етапу
1 етап – презентація інформації.	Введення нового матеріалу на основі особистого досвіду й вибору учнів ( <i>сенсорно-моторний етап</i> ). <b>Почуттєве</b> оволодіння матеріалом
2 етап – сприйняття інформації.	Залучення в роботу різноманітних центрів мозку ( <i>символьний етап</i> ). <b>Образне</b> оволодіння матеріалом
3 етап – переробка (осмислення) інформації.	Розуміння інформації через логічне осмислення ( <i>логічний етап</i> ). <b>Логічне</b> оволодіння матеріалом.
4 етап – втілення у слові.	Іменування, називання матеріалу ( <i>лінгвістичний етап</i> ). <b>Вербальне (словесне)</b> оволодіння матеріалом.
5 етап – застосування рухової реакції. (Біологічний механізм (BDNF) – підвищення синтезу мозкового нейротрофічного фактора).	Одержання навички оволодіння матеріалом ( <i>моторно-кінестетичний етап</i> ). <b>Моторно-кінестетичне</b> оволодіння матеріалом.
6 етап – архівування інформації.	Збереження, запам'ятовування матеріалу ( <i>архівування</i> ). <b>Інтегроване довгочасне</b> оволодіння матеріалом.

Методичні прийоми роботи відповідають етапам сприйняття інформації. Першим і обов'язковим етапом є **презентація** інформації, другим – **сприйняття**, третім – **переробка (осмислення)**, четвертим – **втілення у слові**, п'ятим – **рухове закріплення**, шостим – **архівування** інформації. Ці етапи співвідносяться з відомою системою етапів пізнання за Ж. Піаже (табл. 2). Якщо роль 1 етапу – презентації інформації через образ – можна назвати визначальною для подальшого ходу навчання, то 2 етап можна вважати вирішальним. Саме на цьому етапі вирішується індивідуальний вибір: що і як усвідомити, прийняти, архівувати й відправити до банку пам'яті. Глибинна сутність біоадекватної методики – формування вміння працювати з мислеобразом. Від дидактики традиційної школи ми переходимо до автодидактики. Здійснення вибору того чи іншого образу, установка пріоритету ініціює навички самовпорядкованої духовності та інтелекту учнів. Наприклад, урок іноземної мови з використанням біоадекватної методики складається з 5 основних частин (без часу на перевірку домашнього завдання): 1) фонетична зарядка – 5 хвилин (активність); 2) уведення граматичного матеріалу – 10 хвилин (розслаблення); 3) обговорення, малювання, письмо – 10 хвилин (активність); 4) аудіювання (новий текст) –

5 хвилин (розслаблення); 5) читання вголос, вправи – 5 хвилин (активність). **Критерієм ефективності методики є міцність знань, позитивний чуттєво-емоційний ефект, психофізіологічне здоров'язбереження, оптимальний соціальний час, необхідний на вивчення матеріалу.**

Активно-групова методика (АГМ) ноосферної освіти чудово розвиває самоорганізацію, творчі здібності учнів, учить їх спілкуватися один з одним, відповідає рухливо-вертикальному характеру рухової активності молоді, сприяє виявленню індивідуальних талантів, зміцнює міжособистісні стосунки в класі. Така форма роботи збуджує активні творчі пошуки найпростішої, яскравої, універсальної, емоційної та змістовної подачі навчальної інформації. На перше місце виходить не особистісне прагнення знати, виявити свої здібності, а бажання донести, допомогти, навчити, що включає в учнях уміння бачити й чути іншу людину, різних людей. Можливість відчувати себе частиною цілого: класу, суспільства, світу, всесвіту – окриляє людину, дозволяє почувати себе потрібною, умілою, сильною і відповідальною. Людина сприймає такі моменти в житті, як щасливі. А цього можна навчати й у малому – на уроці, у навчальному класі. Ця методика містить у собі 2 етапи. **На першому** з них учитель методом бесіди готує кожного учня до нової для нього ролі вчителя для своїх однокласників. Для цього він просить учня прочитати невеличкий фрагмент нового матеріалу, який буде вивчатися на наступному уроці (готується заздалегідь на окремому аркуші або у вигляді посібника). Спільне обговорення цього фрагменту вчитель проводить таким чином, щоб показати, що завдання учня – донести в доступній формі нову інформацію до кожного однокласника окремо. При цьому спосіб подачі матеріалу може бути різним (розповідь, малюнок, схема тощо) залежно від особливостей характеру або сприйняття його однокласників.

**На другому етапі** (це власне урок) функції вчителя виконують усі учні одночасно. На початку уроку вони отримують завдання: донести нову інформацію до кожного учня окремо й одержати оцінку товариша за якість пояснення матеріалу в зошит. Оцінок має бути стільки, скільки учнів у класі (мінус 1 – сам пояснюючий). Робоча обстановка: клас являє собою «вулик», усі пересуваються залежно від необхідності працювати з тим чи іншим однокласником, стоїть робочий гул, тому що всі говорять одночасно. Протягом уроку вчитель спостерігає за учнями, за необхідністю коректує і направляє, перевіряє якість пояснення учнями матеріалу. Він може спостерігати за кількома учнями і виставляти їм оцінки за проведення уроку. Контроль над якістю засвоєння матеріалу може бути традиційним (самостійна робота, колективне або індивідуальне повторення, творча робота тощо).

Учні приходять до школи за знаннями, які вони одержують через нову навчальну інформацію. При цьому, ті самі слова вчителя учні можуть сприймати по-різному. Вчитель має враховувати можливість різного впливу навчальної інформації на учнів і, як наслідок, можливість одержання різного результату освітнього процесу. Вплив інформації на психоемоційний стан людини виявляється ключовим аспектом не тільки в результативності

педагогічної діяльності, але і здоров'я учня. Тому вчитель має знати, як відбувається процес сприйняття й переробки нової інформації людиною та вміти правильно, згідно з природою цього процесу презентувати нову навчальну інформацію учням під час уроку.

Першим найважливішим природовідповідним принципом подання нового матеріалу є його **структурування за правилом золотих пропорцій**: 30 % навчального матеріалу може бути не знайомо учням, 65 % навчального матеріалу має бути відомо з уже пройденого курсу дисципліни, що вивчається, або відомо з інших загальнодоступних джерел [10]. Тільки 5 % з усієї інформації (нової або відомої) може містити негативний зміст явно або у вигляді підтексту. Тому те, які слова, яку емоцію обирає вчитель для презентації навчальної інформації або для спілкування з учнями, часом набуває більшого значення, ніж його навчальна інтелектуальна складова. Багато вчителів використовують методи авторитарного вирішення конфліктних ситуацій, але чи сприяє це бажаному результату? Зіткнення думок і інтересів є етапами росту як для учнів, так і для вчителя. Конфліктами потрібно керувати. Для цього існують перевірені методи. Вони дозволяють трансформувати емоційну енергію конфлікту в енергію позитивного росту як учасника, так і всієї групи в цілому. Це може здійснюватися поданням конфліктної ситуації у вигляді притчі, метафори, байки, за допомогою рольових ігор, у яких негативна ситуація нейтралізується надособистісним досвідом. У цьому й полягає суть виховного процесу, виховання особистісної гідності учня. Подачу нової навчальної інформації вчитель має здійснювати природовідповідно, тобто згідно з психофізіологічним кодом сприйняття і засвоєння людиною нової інформації.

Таким чином, аналіз етапів сприйняття і засвоєння інформації з погляду фізики швидкостей дозволяє простежити якісну зміну цього процесу. *На першому*, сенсорно-моторному етапі, інформація «відчувається» через канали сприйняття тіла людини (біологічна антена). *На другому етапі* – символічному – на вході в мозок відбувається перекодування почуттєвих сигналів у нейрофізіологічні, електричні імпульси, взаємодіючі один з одним зі швидкістю світла, які сприймаються мозком у вигляді образів. *Третій етап* – логічний – включає операції крос-кореляції. *Четвертий етап* – лінгвістичний – настає в момент усвідомлення інформації, яка відтворюється людиною в слові за допомогою голосових вібрацій. *На п'ятому етапі* здійснюється репрезентація інформації через тілесні реакції. Усі м'язи тіла вібрують у звуковому діапазоні. *Шостий етап* – «архівування» інформації – інтеграція структур довгочасної і короткочасної пам'яті головного мозку та м'язового відчуття за допомогою синхронізації вібрацій між зоровими, звуковими, нюховими, дотикальними рецепторами, вертикальними і горизонтальними зв'язками кори та підкірковими структурами головного мозку, що дозволяє формувати довгочасну пам'ять, забезпечувати засвоєння знано та продукування нових.

*Інформація не стає знанням, не отримуються ні вміння, ні навички. В біоадекватній методиці мотивується біологічна детермінанта: «Прагну*

довідатися!». Саме цей «золотий ключик» відкриває вхід у генетично детермінований спосіб пізнання, шлях до творчості, здоров'я й сприяє гармонійному всебічному розвитку особистості через пізнання. Спокійна атмосфера навчання сприяє поліпшенню самопочуття, тому що учні зазнають насолоди від роботи. Вони очікують уроки, і це підсилює відчуття швидкості просування вперед і успіху.

Отже, запровадження ноосферної освіти як біоадекватної методики у процес викладання іноземних мов дозволяє не лише посилити інклюзію процесу викладання, наблизити учня (з позиції сприйняття ним знань) до мовленнєвого середовища, але й сприяти його психологічно-емоційному включенню, забезпеченню ефективної комунікації як на уроці, так і поза його межами, формувати індивідуалізовані умови здоров'язбереження молоді, що відповідає Концепції «Нова українська школа», проголошеної Міністерством освіти і науки України.

### Список використаних джерел та літератури

1. Erle, T. M., & Topolinski, S. The Grounded Nature of Psychological Perspective-Taking // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2017. №112(5). P. 683–695.
2. Gülay-Ogelman, H., Oğuz, V., Körükçü, O., & Köksal-Akyol, A. Examination of the effect of perspective-taking skills of six-year-old children on their social competences. *Early Child Development and Care*. 2017. №187(1). P. 59–67.
3. Галопова С. В. Сучасні методи викладання іноземних мов за рубежом // *Іноземні мови*. 2010. № 4. С. 24.
4. Кондратюк І. Г. Активізація навчальної діяльності учнів на уроці // *Англійська мова та література*. 2006. № 15. С. 2.
5. Овсяна Н. Г. Ресурси Інтернет для вивчення англійської мови // *Англійська мова та література*. 2008. № 19(21). С. 47–49.
6. Огієвич О. Дидактична гра – шлях до підвищення якості навчання і виховання учнів. Анотація досвіду // *Нова педагогічна думка*. 2005. №1. С. 83.
7. Ходос Б. Метод проектів як один з прийомів активізації пізнавальної діяльності учнів у викладанні іноземної мови // *Рідна школа*. 2005. №5. С. 79–80.
8. Гончаренко М. С., Кабацкая Е. В., Мельникова А. В., Старосельская Ю. И. Практическое применение ноосферной методики преподавания в общеобразовательной школе // *Збірник наукових праць «Вісник післядипломної освіти». Серія «Педагогічні науки»*. 2016. Вип. 2(31). С. 6–15.
9. Ноосферна освіта: науково-методологічні основи і вітчизняна практика: навч.-метод. посіб. / [Г. В. Курмишев, Н. В. Маслова, М. С. Гончаренко та ін.] / за наук. ред. Г. В. Курмишева. – Житомир: Рута, 2017. – 148 с.
10. Антоненко Н. В. Педагогика ноосферного развития / Н. В. Антоненко, М. В. Ульянова. – М.: Экон-Информ., 2007. – 220 с.

**М. О. Поліщук**

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к. філол. н., доц. Рудик І. М.*

## ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЯ ГЕРОЇВ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

**Постановка проблеми.** В сучасній літературі важливу роль відіграє мовленнєва поведінка персонажів, манера говоріння та лінгвістичні особливості мовлення героїв художнього твору, які належать до різних суспільних та

гендерних категорій. Поява такої теми для дослідження, як зв'язок мови та статі мовця завдячує розвитку феміністичного руху, який перш за все охопив США та Велику Британію, а також Скандинавію. Другорядне, залежне від чоловіка становище жінки в суспільстві викликало протест у розвинутих країнах та спричинило зацікавленість до даної сторони соціального життя.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Поява досліджень гендерних особливостей мовленнєвої поведінки пов'язана з іменами М. Р. Кей, Р. Лакофф, С. Тремель-Пельц. На сучасному етапі особливості мовлення чоловіків та жінок вивчають Г. Е. Крейдлін, Т. П. Дежина, С. В. Билкіна та ін.

Мета статті полягає в окресленні лінгвістичних особливостей мовлення чоловіків та жінок у літературних творах.

**Виклад основного матеріалу.** Гендерні розбіжності в мовленні представників сильної та слабкої статі приваблювали увагу дослідників починаючи з XVII ст. М. Р. Кей характеризує мову жінок як мову виправдань (*language of apology*), а мову чоловіків – як мову пояснень (*language of explanation*) [4: 147]. В 90-ті роки було спростовано існування особливого стилю чоловічого та жіночого спілкування (гендерлектів), оскільки даний вид мовлення може реалізовуватися на конкретних прикладах комунікативних стратегій чоловіків та жінок в кожній конкретній комунікативній ситуації. На основі виділення гендерних пріоритетів можна окреслити ідеальні моделі чоловічого та жіночого мовлення. С. Тремель-Пельц не пов'язує використання чоловічої та жіночої мови виключно з представниками конкретної статі: «Відносно ідеальної моделі жіночої мови, я ні в якому разі не заявляю, що її використовують всі жінки або виключно жінки, або що чоловіки не можуть її використовувати. Я лише припускаю, що вона реалізується жінками частіше, ніж чоловіками» [6: 369].

Вчені стверджують, що мовленнєва поведінка чоловіків більш категорична: вони частіше перебивають та намагаються домінувати у розмові, а також намагаються керувати тематикою діалогу [2: 113]:

*Jem, please–*

*Scout, I'm tellin' you for the last time, shut your trap or go home – I declare to the Lord you're gettin' more like a girl every day!* [5]

Жіноче ж мовлення, на відміну від чоловічого, характеризується емоційністю. Для чоловіків характерним є вираження емоційної прив'язаності, наприклад, за допомогою слів: *Darling, sweetheart, dear, my love*. Також для жіночого мовлення характерне використання вигуків наприклад: *Oh, I feel so happy...., Oh, I so sore and miserable* [2: 113].

*...Atticus, she told me how I should have treated her – oh dear, I'm so sorry I romped on her* [5].

Мовленнєва репрезентація чоловіків та жінок у художніх творах має відмінності на різних лінгвістичних рівнях: лексичному, фонетичному, граматичному, синтаксичному та фонологічному. Ці відмінності зумовлюються не стільки фізіологічними властивостями чоловіків та жінок, скільки



вихованням та стереотипами в кожній культурі про чоловічу та жіночу сутність.

Гендерні особливості постійно змінюються під впливом різних факторів, одним із таких факторів є прагматичний. Ці фактори пов'язані як із специфікою комунікації (ситуація спілкування, стосунки між комунікантами, жанр бесіди), так і безпосередньо з особливостями характеристики комуніканта (стать, вік, освіта, соціальний статус), які мають значний вплив на мовленнєву поведінку учасників спілкування [1: 69].

Відмінності між мовленнєвою поведінкою чоловіків та жінок пов'язані з відносинами між об'єктами спілкування. У сфері формального спілкування релевантною є сфера офіційної діяльності. В неформальному спілкуванні вагомим критерієм є тип відносин між партнерами спілкування. Так, для героїв художнього твору характерними ознаками чоловічого неформального спілкування є суперництво і конкуренція. Для чоловічого мовлення більш притаманна лексика, наповнена жаргонізмами, вульгаризмами та ненормативною лексикою:

*"You damn morphodite, I'll kill you!" He was sitting on the bed, and it was easy to grab his front hair and land one on his mouth [5].*

Проте грубість мовлення в сучасних творах не є гендерною особливістю персонажів, вона є більше інтелектуальною та емоційною характеристикою особистості персонажа. Розглядаючи сучасні твори англійських письменників, фіксуємо випадки, коли жінки під впливом сильних емоцій (гніву чи дратівливості) проявляють себе як грубі й агресивні співрозмовники:

*I reeled around to face Boo Radley and his bloody fangs [5].*

В свою чергу, чоловіки під впливом певних факторів – як особиста вигода, матеріальне збагачення або професійна діяльність – навпаки, вдаються до ввічливої та коректної мовленнєвої поведінки.

Крім того, спостерігаємо відмінності в тематиці розмов чоловіків і жінок. Тематика спілкування героїнь художнього твору пов'язана з їхніми соціальними та сімейними ролями, наприклад, господині дому. Жіночі персонажі частіше спілкуються про шоу-бізнес, моду, побутові проблеми міжособистісні відносини та здоров'я. Жіночому колективу притаманна висока ступінь інтимності та детальності інформації, що обговорюється:

*"I don't like the way she dresses," observed Anna, sympathetically. "She gets herself up too conspicuously. Now, the other day I saw her out driving, and oh, dear! you should have seen her! She had on a crimson Zouave jacket heavily braided with black about the edges, and a turban with a huge crimson feather, and crimson ribbons reaching nearly to her waist. Imagine that kind of a hat to drive in. And her hands! [3]*

В чоловічих розмовах фігурують переважно робота, техніка, спорт, політика та ін.:

*You and I together can know and do as much as they ever could and more. I'm telling you. Take this railroad deal you're in on now, George; you and I could*

*manipulate that just as well and better than it can be done with Wycroft, Strobik, and Harmon in on it [3].*

В процесі формальної комунікації гендерний аспект особистості комуніканта не має особливого впливу на його мовленнєву поведінку. Вагомим є його належність до однієї зі сфер формальної комунікації: юридичної, політичної, соціальної, релігійної та іншої.

Типова мовленнєва поведінка чоловіків та жінок характеризується своєю протилежністю. Чоловіки зосереджуються на результаті висловлювання та на тій інформації, яку вони хочуть донести співрозмовнику, а жінки – на самому процесі говоріння, тому й з'явився стереотип, що жінки багато говорять. Вони схильні розширювати інформацію, яку передають, та часто повторюють сказане:

*"No; please, Frank," she begged, courageously. "Let me, I know it's father. Who else could it be?" She wondered at the moment whether her father had brought her two brothers but would not now believe it. He would not do that, she knew. "You can come if I call." She went on. "Nothing's going to happen, though. I understand him. He won't do anything to me. If you go it will only make him angry. Let me go. You stand in the door here. If I don't call, it's all right. Will you?" She put her two pretty hands on his shoulders, and he weighed the matter very carefully. "Very well," he said, "only I'll go to the foot of the stairs with you" [3].*

Крім того, спостерігаємо деяку схильність жінок до драматизування подій:

*"The world's endin', Atticus! Please do something —!" I dragged him to the window and pointed. "No it's not," he said. "It's snowing" [5].*

**Висновки.** Враховуючи все вищесказане, можна стверджувати, що в літературних творах можна прослідкувати певні типові моделі мовлення, які характеризують представників конкретної статі. Чоловіче мовлення є більш категоричним і спрямованим на донесення інформації, в той час як жіноче – більш емоційним, часто зосередженим на деталях. Однак, вважаємо такі особливості чоловічого та жіночого мовлення радше тенденціями, ніж закономірностями. Розбіжності в мовній поведінці чоловіків та жінок визначаються не тільки гендерними ознаками, але й цілим комплексом інших факторів, таких як комунікативна ситуація, вік, професія, соціальний статус, психологічні та індивідуальні особливості мовців. В дослідженні впливу цих факторів на мовлення персонажів літературного твору полягає перспектива подальших досліджень.

### Список використаних джерел та літератури

1. Дежина Т. П. О некоторых особенностях речевого поведения мужчин и женщин / Т. П. Дежина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2011. – № 1 (8). – С. 68–71.
2. Казакова А. В. Гендерные различия в речи литературных персонажей / А. В. Казакова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2016. – С. 112-116.
3. Dreiser Th. The Financier [Електронний ресурс] / Th. Dreiser. – Режим доступу: <https://www.fulltextarchive.com/pdfs/The-Financier.pdf>
4. Key M. R. Male / female language. – Metuchen, N.J.: The Scarecrow Press. –1975. – 195 p.

5. Lee N. H. To Kill a Mockingbird [Електронний ресурс] / N. H. Lee. – Режим доступу: [http://www.kkoworld.com/kitablar/harper\\_li\\_masqarachini\\_oldurmek-eng.pdf](http://www.kkoworld.com/kitablar/harper_li_masqarachini_oldurmek-eng.pdf)

6. Trömel-Plötz S. Frauengesprache / S. Trömel-Plötz // Idealgesprache. Frauengesprache: Sprache der Verständigung. – Frankfurt a.M.: Fischer Verlag, 1996. – S. 365–377.

*А. О. Радзівон*

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к. ф. н., доц. Рудик І. М.*

## **ЗАСОБИ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ ВИБАЧЕННЯ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ**

**Постановка проблеми.** Тема вибачення досліджувалася в різноманітних сферах гуманітарних і соціальних наук (психологія, моральна філософія, міжнародні відносини, політика). Мовленнєвий акт вибачення сприймали у різних значеннях, розглядали його різні функції та цілі використання, що свідчить про актуальність його дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Існує достатньо велика кількість підходів до вивчення мовних явищ. Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. особливий розвиток отримує теорія мовленнєвих актів. Представник Оксфордської школи Дж. Остін розглядав речення як дію, а не лише як характеристику чи опис якоїсь ситуації або повідомлення про конкретне явище чи подію. Саме через здатність мовленнєвих актів виконувати дію, професор назвав їх перформативними. Прикладом перформативів є заповіді, присяги, клятви, запрошення, вітання, і також вибачення. Мовленнєвим актам загалом та мовленнєвим актам вибачення присвячено чимало досліджень у різних мовах. Над цими питаннями свого часу працювали Дж. Остін, Дж. Серль, П. Брукс, З. Харріс, А. Варнер, А. Вежбицька, Н. А. Безменова, В. І. Герасимов, М. М. Бахтін. Кожен з дослідників трактував комунікативну дію вибачення по-своєму з огляду на його специфічні характеристики.

**Виклад основного матеріалу.** Вибачення – це мовленнєва дія, яку здійснює мовець в результаті усвідомлення власної вини за певний вчинок або завдану шкоду перед адресатом з метою змінити негативне враження про себе та налагодити подальші стосунки зі співрозмовником. Зарубіжні та вітчизняні дослідники неодноразово звертали увагу на феномен вибачення. Деякі автори пов'язують вживання вибачення з поняттям «ввічливість», а також розглядають його як спосіб регулювання відносин між комунікантами, що забезпечує гармонійну поведінку та порозуміння людей. Австрійський дослідник Р. Райтмар розглядає МА вибачення як частину етикету (складається з 3-х компонентів: того, хто говорить, хто вибачається, адресата). Інші дослідники притримуються традиційного підходу до понять ввічливості та вибачення, розглядаючи вибачення як мовленнєвий акт. Частина науковців спираються на

прагматичну теорію П. Браун та С. Левінсона, трактуючи мовленнєвий акт вибачення в термінах необхідності збереження «соціального обличчя» комуніканта. Під «соціальним обличчям» П. Браун та С. Левінсон розуміють певний образ мовця та його бажання зберегти повагу до себе в різних ситуаціях [2: 21]. П. Браун та С. Левінсон розглядають вибачення як стратегію негативної ввічливості, оскільки вибачення підриває авторитет мовця, в той час як авторитет адресата від такого мовленнєвого акту суттєво виграє.

Британський лінгвіст В. Едмонсон пропонує наступну схему тлумачення акту вибачення: *S did P; P is bad for H*, де *S* – мовець, *H* – слухач, *P* – подія. В даному випадку вибачення використовується, коли спікер вчинив дію негативного характеру на слухача, і сам МА використовується для нейтралізації завданої шкоди. В інших випадках вибачення може застосовуватись як намір завдати шкоду (*A: Can you lend me ten pounds? — B: Sorry John*). За Ф. Кулмасом, МА вибачення – це соціально важливе явище, універсальний МА.

Більшість лінгвістів відносять МА вибачення до спеціальних прийомів комунікації. Такий МА має ілокутивне підґрунтя, оскільки може виражати й визнання провини, і власне розчарування мовця, й обіцянку виправитися і т. п. МА вибачення може бути присутнім у мовленні адресата навіть на підсвідомому рівні, тобто цілі його вживання часто є неусвідомленими. Безсумнівно, МА вибачення має свої особливі завдання і вживається в конкретних умовах та з конкретною метою. Слід знати, коли, в якій комунікативній ситуації і який саме МА вибачення можна використовувати. Ф.Кулмас вважає, що те, яку формулу висловлення вибачення обере мовець, залежить від характеру, важливості та міри завданої шкоди.

Розглянемо етимологію лексичної одиниці *apology*. Згідно з ресурсом Online Etymology Dictionary, іменник *apology* походить від лат. *apologia* і грец. ἡ πόλῳγία. В англійській мові цей термін в значенні «виправдовування себе» (*self-justification*) вперше зафіксовано в 1594 р., хоча до основного вжитку слово входить в XVIII ст. [5]. Лексема вибачення *apology* (*n*) з'явилася спочатку зі значенням благання (*plea*), прохання (*request*) про зняття звинувачення шляхом пояснення і захисту (*defence*) своїх принципів або поведінки, таким чином досягнувши виправдання (*vindication*). Той, хто просить вибачення, визнає (*acknowledge*) свою вину, але наводить пом'якшуючі обставини (*palliating*) як спокутування провини. Ми просимо вибачення (*excuse*) з надією на прощення (*to be forgiven*) [3].

Такий лексикографічний аналіз дозволяє виділити семи, що є складовою смислового ядра концепту *apology*: благання, прохання, захист, виправдання своєї поведінки, визнання (провини), пом'якшення провини (лексеми *apology*, *excuse*, *forgiveness*, *pardon*, *vindication*, *plea*, *acknowledgement*, *justification*). Ці семи можна об'єднати в дві гіперсеми: прохання про вибачення і власне вибачення, які розрізняються вектором дії: спрямованість від адресанта до адресата – «прохання про вибачення», від адресата до адресанта – «власне вибачення». Саме перша гіперсема (лексеми *apology*, *excuse*, *plea*,

*acknowledgement* і *justification*) покладена в основу прохання про пробачення (визначення лексеми *apology* (n) в етимологічному словнику має наступне значення: *an acknowledgment of some fault, injury, insult, etc., with an expression of regret and a plea for pardon*) [5].

Імплікаційне значення *apology* (n) характеризується емотивно наповненими компонентами значення, які закріплені в словникових дефініціях назви концепту і лексем-синонімів:

*a written or spoken expression of one's regret, remorse, or sorrow for having insulted, failed, injured, or wronged another; an acknowledgment expressing regret or asking pardon for a fault or offense* [5].

Тобто, імплікативне значення поняття *apology* включає в себе такі компоненти, як шкодування та каяття.

МА вибачення – ефективний спосіб уникнути конфлікту, або ж налагодити стосунки [4]. Перш за все, вибачення – це вплив на слухачів, аудиторію. Дію МА вибачення слід розглядати як двосторонню, адже ефективність в цьому випадку залежить як від вдало обраної формули та її доречності в конкретній ситуації, так і від належного її сприйняття адресатом.

**Висновки.** На основі опрацьованих теоретичних джерел можна зробити висновок, що МА вибачення виконує такі комунікативні функції, як усвідомлення мовцем завданої адресату шкоди, визнання власної провини, вираження розчарування, обіцянку виправитися, тощо. Одним з ключових засобів вираження МА вибачення в англійській мові є лексична одиниця *apology*. Лексикографічний аналіз дозволяє виділити дві гіперсеми в її структурі: прохання про вибачення та сам процес вибачення. У дослідженні інших складових для висловлення МА вибачення та аналізі їх функціонування у публічному дискурсі вбачаємо перспективу подальших досліджень.

## Список використаних джерел та літератури

1. Краткий словарь когнитивных терминов / Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Лузина Л. Г., Панкрац Ю. Г. Москва, 2006. 245 с.
2. Плетнева Е. А. Извинение как социокультурно обусловленный коммуникативный феномен. *Вестник ВГУ. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2007. Вип. 2. С. 19–26.
3. Cambridge dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/apology> (accessed 29.10.2019).
4. Allan A., Allan M. M., Slocum D. J. An emerging theory of apology. ECU Publications. 2011. P. 22-30.
5. Etymology Dictionary. URL: <https://www.etymonline.com/word/apology> (accessed 29.10.2019).
6. Strack M., Kirchhoff J., Wagner U. Apologies: Words of Magic? The Role of Verbal Components, Anger Reduction, and Offence Severity. *Peace and Conflict Journal of Peace Psychology. American Psychological Association*. 2010. №2. P. 130–136.

## **СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ МОВЛЕННЄВОГО АКТУ ВИБАЧЕННЯ В СФЕРІ MASS MEDIA**

**Постановка проблеми.** Мовленнєвий акт вибачення посідає важливе місце в лінгвістичній прагматиці та є об'єктом численних наукових розвідок. Більшість дослідників при цьому визначають мовленнєвий акт вибачення як соціально важливий та експресивний акт, спрямований на досягнення соціальної гармонії між мовцем та аудиторією. В повсякденному мовленні ситуації вибачення, за винятком занадто експресивних та екстраординарних, зазвичай не приваблюють увагу, проте вони займають важливе місце в будь-якій культурі. Аналіз мовленнєвих структур актів вибачення дозволяє виявити фундаментальні цінності та специфіку духовності носіїв мови. Цей аналіз є важливим також для розуміння місця та ролі вибачення в сучасній англійській культурі, а також для навчання мови та культури спілкування в сучасному лінгвістичному середовищі.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Різним аспектам мовленнєвого акту вибачення присвячуються роботи Ю. В. Генкель, Г. В. Єлізарової, О. В. Артамонової, О. А. Плетнєвої, Р. Райтмар, Дж. Мерфі та ін. Більшість цих досліджень пов'язані з описом мовленнєвого акту вибачення як комунікативного акту, однак деякі розглядають вибачення як когнітивний процес (Лі Сюеянь), а також описують стратегії, за допомогою яких реалізується цей мовленнєвий акт (Дж. Мерфі).

**Мета статті** полягає у дослідженні мовленнєвих формул та стилістичних особливостей реалізації мовленнєвого акту вибачення в публічному дискурсі на матеріалі промов політиків (Дж. Трюдо) та знаменитостей (Т. Вудс).

**Виклад основного матеріалу.** З лінгвістично-прагматичної точки зору, вибачення як мовленнєвий акт відбувається в межах комунікативної ситуації, яка складається з трьох компонентів:

16. людини, яка завдала комусь шкоду (моральну чи матеріальну) та в даному випадку є мовцем;

17. постраждалої сторони, яка в цій комунікативній ситуації є адресатом акту вибачення;

18. факту наявності завданої моральної чи матеріальної шкоди [1: 1044].

У своїй праці «Прагматика вибачення», Р. Райтмар стверджує, що в різних ситуаціях перлокуція вибачення різною мірою залежить від характеру ситуації та часу, який минув з моменту завдання шкоди до моменту самого вибачення [2: 43].

Оскільки акт вибачення є етикетним перформативним мовленнєвим актом, важливим засобом його реалізації є наявність стандартних мовленнєвих формул. Зазвичай до таких формул належать прохання про вибачення та формули відповіді на це прохання. Часто до засобів об'єктивації концепту вибачення додають мовленнєві формули виправдання, пояснення вчинків, жалкування, а до зворотної ситуації – прийняття вибачення та власне акт пробачення або відмови від нього [3: 147]. Якщо йдеться про мовленнєвий акт вибачення в публічному дискурсі, то часто стається так, що протягом певного часу вибачення залишається без відповіді, оскільки такі комунікативні ситуації подаються у вигляді публічних промов, інтерв'ю, звернень до постраждалої сторони у періодичних виданнях.

До стандартних мовленнєвих формул вибачення належить використання прямих перформативних фраз (*I am sorry, I apology, Excuse me, Please forgive me etc.*), визнання власної вини (*It's all my fault, I acted awfully, How careless of me etc.*), пояснення намірів або висловлення шкодування (*I know I hurt your feelings, but..., I know it was rude, but..., I know I shouldn't have done that, but.. etc.*) [4].

Матеріал дослідження представлений трьома текстами публічних вибачень, розміщених у засобах масової інформації, а саме, промовами Т. Вудса [7] та канадського прем'єр-міністра Дж. Трюдо [5; 6].

У 2010 році відомий спортсмен, зірка гольфу Тайгер Вудс публічно вибачився перед своєю дружиною та близьким оточенням за свою подружню зраду та неприпустиму поведінку. В своїй промові Тайгер використовує багато лексичних маркерів стандартних мовленнєвих форм вибачення:

*I want to say to each of you, simply, and directly, **I am deeply sorry** for my irresponsible and selfish behavior I engaged in.*

У виразі *I am sorry* мовець додає інтенсивності за допомогою прийменника *deeply*, і тим самим робить своє вибачення значно експресивнішим та емоційнішим. Характеризуючи свою поведінку, спортсмен використовує одиниці з негативною конотацією, чим показує, що шкодує про свій вчинок та розцінює його як низький та егоїстичний. Вжиті прислівники *simply and directly* покликані показати беззахисність перед аудиторією та безумовне визнання своєї провини.

Розглянемо ще один контекст, у якому використовується формула *I'm sorry*:

*I know I have severely disappointed all of you. I have made you question who I am and how I have done the things I did. I am embarrassed that I have put you in this position. For all that I have done, **I am so sorry**. I have a lot to atone for.*

Для цієї формули Тайгер також використовує інтенсифікатор *so*, який покликаний засвідчити щирість його вибачень. Він визнає провину та усвідомлює, що розчарував своїх прихильників. Для підсилення каяття використано епітет *severely*, а також словосполучення *a lot to atone for* в наступному реченні.

*I once heard – and I believe it is true – it's not what you achieve in life that matters, it is what you overcome. Achievements on the golf course are only part of setting an example. Character and decency are what really count. Parents used to*

*point to me as a role model for their kids. I owe all of those families a special apology. I want to say to them that I am truly sorry.*

В уривку використано вже кілька маркерів вибачення, які також підсилюються лексично (*a special apology, I am truly sorry*) для досягнення більшого ефекту.

*Elin and I have started the process of discussing the damage caused by my behavior. As she pointed out to me, **my real apology** to her will not come in the form of words. It will come from my behavior over time. We have a lot to discuss. However, what we say to each other will remain between the two of us.*

Формальний маркер тут також інтенсифікований. Визначаючи власну поведінку, спортсмен використовує лексичну одиницю *damage*, яка наголошує на визнанні власного ганебного вчинку.

Для підсилення власних слів Вудс використовує повтори, а саме анафори, з метою створення фону для вибачення:

*I know **people want to find out how I could be so selfish and so foolish. People want to know how I could have done these things to my wife, Elin, and to my children.***

***I have let you down. I have let down my fans.***

У своїй промові Вудс часто використовує речення, в яких зізнається, що його вчинок жакликий. В промові це підтверджується наявністю лексичних маркерів з семою вини:

***I am the only person to blame.***

***My failures have made me look at myself in a way I never wanted to before. It is now up to me to make amends.***

***I brought this shame on myself. I hurt my wife, my kids.***

Перейдемо до аналізу реалізації мовленнєвого акту вибачення в промовах прем'єр-міністра Канади Джастіна Трюдо, який в 2017 зробив публічну заяву з вибаченнями перед ЛГБТ-спільнотою за зневажливе та образливе ставлення громадян до них, а також в 2019 році приніс вибачення за фото 18-річної давності, на якому він зображений як чорношкірий в білому тюрбані. Трюдо пояснює, що в 2001 році він не думав про наслідки вибору такого костюму і не вважав, що це може бути розтлумачено як расизм.

В своїх публічних зверненнях Трюдо також використовує стандартні маркери вибачення, які, як і Вудс, підсилює інтенсифікаторами:

***I apologise profoundly, I regret it deeply. I'm deeply sorry I did that, I should have known better.***

***We are deeply sorry. We were so very wrong.***

***For the oppression of the lesbian, gay, bisexual, transgender, queer, and two-spirit communities, we apologize.***

В останньому уривку мовець використовує інверсію, він ставить обставину причини на перше місце для того, щоб виділити основний елемент у промові та чітко окреслити причини, за які він вибачається.

У своєму вибаченні політик також використовує повтори, не тільки на початку речення, але й в кінці. Така організація мовленнєвого акту вибачення



допомагає досягти максимального ефекту та наголосити на щирості намірів і важливості даної ситуації для мовця:

***For state-sponsored, systemic oppression and rejection, we are sorry.***

***For suppressing two-spirit Indigenous values and beliefs, we are sorry.***

***For abusing the power of the law, and making criminals of citizens, we are sorry.***

Застосовуються також і рамкові повторення, які зустрічаються протягом всього звернення, періодично підсилюються в тексті виступу:

*We are sorry. We were wrong.*

*We betrayed you. And we are so sorry.*

*We are deeply sorry. We were so very wrong.*

Мовець використовує і інші стилістичні засоби. Наприклад, полісиндетон робить промову більш ритмічною та допомагає аудиторії краще її сприймати, що, в свою чергу, збільшує шанси на отримання прощення:

*It is with shame **and** sorrow **and** deep regret for the things we have done that I stand here today and say: We were wrong.*

Численні епітети та метафори роблять цей виступ дуже емоційно забарвленим та експресивним, апелюють до почуттів слухачів:

*...**an absurd device** known as the Fruit Machine.*

*... the most intimate details of their lives **cut open**.*

***Hooked up to polygraph machines...***

*... in the face of **unbearable hatred and danger**.*

Загалом у виступах Джастін Трюдо аргументує свою позицію за допомогою фактів, звертається до аудиторії від імені всіх людей, які могли коли-небудь завдати шкоду своїми діями. Політик вміло оперує мовними засобами та чітко висловлює свою позицію.

**Висновки.** Реалізації мовленнєвого акту вибачення в публічному дискурсі властиві власні лексичні формули та стилістичні особливості. Як бачимо з промов політиків і знаменитостей, мовці переважно використовують стандартні формули вибачення, проте часто підсилюють їх за допомогою інтенсифікаторів, повторів, лексичних одиниць з негативною конотацією, епітетів і метафор, прагнучи таким чином підсилити свою позицію та апелювати до емоцій і почуттів слухачів. У більш детальному дослідженні особливостей реалізації мовленнєвого акту вибачення в публічному дискурсі вбачаємо перспективу подальших досліджень.

### Список використаних джерел та літератури

6. Байгазакова А. М. Прагматика речевого акта извинения в английском и башкирском языках. *Вестник Башкирского университета*. 2010. Т. 15. №3(1). С. 1044–1046.
7. Ратмайр Р. Прагматика извинения: Сравнительное исследование на материале русского языка и русской культуры. М.: Языки славянской культуры, 2003. 272 с.
8. Щербакова И. А. Стандартные формулы в речевом акте извинения в русском языке. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2012. С. 14–154.
9. How to Apologize: A Simple Formula to Say I'm Sorry. URL: <https://drallisonanswers.com/relationships/how-to-apologize/> (accessed 09.11.2019).

10. Justin Trudeau brownface: Canada PM apologises after image emerges. 2019. URL: <https://www.theguardian.com/world/2019/sep/19/justin-trudeau-brownface-canada-pm-apologises-after-image-emerges> (accessed 09.11.2019).
11. Remarks by Prime Minister Justin Trudeau to apologize to LGBTQ2 Canadians. Ottawa. 2017. URL: <https://pm.gc.ca/en/news/speeches/2017/11/28/remarks-prime-minister-justin-trudeau-apologize-lgbtq2-canadians> (accessed 09.11.2019).
12. Tiger Woods' apology: Full transcript. 2010. URL: <http://edition.cnn.com/2010/US/02/19/tiger.woods.transcript/index.html> (accessed 09.11.2019).

***Т. С. Рафаловська***

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*канд. філол. наук, доцент Соловйова Л. Ф.*

## **ФЕНОМЕН ПОЛІТКОРЕКТНОСТІ В АНГЛОМОВНОМУ СВІТІ**

**Постановка проблеми.** З самого початку виникнення терміну "політкоректність" панувала невизначеність та розбіжність у поглядах щодо його визначення. Досліджуючи цей мовний феномен важливо виокремити і зважити аргументи усіх сторін та зрештою запропонувати найоптимальніші шляхи вирішення даного питання.

Учені неоднозначно підходять до вивчення питання політкоректності. Це не лише лінгвістичне, а й багатогранне політичне, соціально-історичне, культурне явище, яке досі залишається недостатньо вивченим. Через розгляд політичної коректності крізь призму суб'єктивних політичних поглядів, у вчених, журналістів й суспільних діячів з усього світу виникли різні трактування цього феномену. Зважаючи на певний рівень політизованості, властивий кожному з досліджень, дійти згоди у наданні єдиного визначення досі не вдалося.

**Мета статті** полягає у висвітленні феномену політичної коректності як суперечливого явища, яке проникає в мову.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Політкоректність досліджують під різними кутами. Позитивним явищем політкоректність рахують З.С. Трофімова [6], В.В. Майба [4], В.А. Аврорін [1].

Кей М. Лоузі виводить формулювання політкоректності, яке найчастіше можна зустріти у сучасних розвідках. Як зазначає науковиця, політкоректність – це система поглядів, програм й ініціатив створених з метою вдосконалення взаємодії суспільства з певними соціальними групами та покращити їх життя і роль у суспільстві [11].

Найбільш нейтральну дефініцію пропонує вітчизняна дослідниця С. Г. Тер-Мінасова [5]. На її думку, політкоректність – це практика пошуку нових засобів мовного вираження замість тих, які можуть зачепити почуття та гідність представника певної соціальної групи.

Л. Г. Іонін натомість стверджує, що політкоректність трансформувалася у сучасну соціальну ідеологію, що диктує способи розуміння і бачення світу. На його погляд це більше ніж прояв такту та ввічливості, це прагнення вербально прикрасити світ, зобразити його приємнішим для життя, ніж він є насправді [3].

**Виклад основного матеріалу.** Одним із найвідоміших супротивників політкоректності в США є Джонатан Чейт, статті якого викликали інтерес в країні. Політкоректність, в його інтерпретації – це стиль політики, де більш радикальні члени лівих прагнуть регулювати політичний дискурс, визначаючи погляди, протилежні їхнім, як нелегітимні й фанатичні. Тобто це – система лівих ідеологічних репресій, а не прагнення соціальної рівності. Автор зазначає, що цей термін застосовують, щоб окреслити різні явища: ухилення від істини, ввічливість (навіть надмірну) або власне лібералізм (чим і зловживають консерватори). Проте, Чейт схильний вважати, що політична коректність суперечить ідеям лібералізму, беручи до уваги, той факт, що її жертвами найчастіше опиняються самі ліберали [8].

З точки зору професора Ланкастерського університету Нормана Фейрклоу, категоричний підхід щодо визначення політкоректності є помилковим і, як наслідок, породжує хибне уявлення про це багатогранне явище [10]. Як пише науковець, розглядати цей феномен потрібно набагато ширше, а саме брати до уваги соціальні перетворення останніх десятиліть. Дослідник переконаний, що спроби отримати загальне визнання антисексистської та антирасистської мов є не такими значущими як постійне поширення неоліберальної ідеології й мови через вплив ЗМІ і владу міжнародних організацій таких як, Світовий банк і Організація економічного співробітництва. Реформи у сферах культури й дискурсу можуть набувати різних форм, що в свою чергу перешкоджає усвідомленню глобальності цього процесу.

Розповсюдження політкоректності – це не наслідок боротьби кількох груп проти системи, а результат змін у суспільстві, яке з кожним роком стає все більш ліберальним.

Прихильники фемінізму й антирасизму стали першими, кого критикували за політкоректність. Причиною стали їх спроби переконати університети та роботодавців прийняти положення, які б фільтрували й регулювали мову, вводили альтернативні варіанти недопустимої в робочому середовищі лексики та запобігали проявам расистської, сексистської поведінки. Явні намагання змінити й оскаржити індивідуальну поведінку та мову піддалися нищівній критиці. Водночас, запровадження ліберальним рухом переосмислення уявлень та цінностей, здебільшого базувались на латентному впливі, що реалізовувався через національні уряди, міжнародні агентства, медіа, громадські організації чи бізнес.

Основними аргументами противників політичної коректності стали:

- обмеження права людини на власну думку, свободу слова й нав'язування власного мовного коду у суспільстві;
- відсутність користі соціальним групам, які вона покликана захищати, оскільки їх ситуацію не зміниш, трансформуючи мову;

- її використання виключно з корисливою метою, аби уникнути запламування репутації.

Зважаючи на те, що супротивники політкоректності часто пов'язують її з порушенням свободи слова, важливо дати визначення останній. Згідно з Європейською конвенцією з прав людини: "Кожен має право на свободу вираження поглядів [...] Здійснення цих свобод, оскільки воно пов'язане з обов'язками і відповідальністю, може підлягати таким формальностям, умовам, обмеженням або санкціям, що встановлені законом і є необхідними в демократичному суспільстві в інтересах національної безпеки, територіальної цілісності або громадської безпеки, для запобігання заворушень чи злочинів, для охорони здоров'я чи моралі, для захисту репутації чи прав інших осіб, для запобігання розголошенню конфіденційної інформації або для підтримання авторитету і безсторонності суду" [2]. Таким чином, свобода слова ні в якому разі не виправдовує прояви дискримінації, які порушують права людини, розпалюють ворожнечу та є неприпустимими в демократичному суспільстві.

Під дискримінацією розуміють нерівноправне й недобррозичливе ставлення до індивіда у порівнянні з іншими. Таке ставлення зазвичай ґрунтується на наступних критеріях: стать; сексуальна орієнтація; гендерна ідентифікація; вік; походження; сімейний стан; вагітність; родове ім'я; зовнішній вигляд; стан здоров'я; місце проживання; фінансова ситуація; втрата самостійності; генетичні характеристики; інвалідність; звичаї та устої; мова; політичні погляди; участь в профспілках; причетність або непричетність до етнічної групи, нації, раси чи релігії. Така форма неприхильного ставлення може проявлятися в таких ситуаціях: доступ до житла і до працевлаштування, освіта (умови реєстрації, прийом, оцінювання) або надання товарів та послуг (доступ до громадських установ, ресторанів, клубів, надання кредиту).

Отож, ми погоджуємося з думкою, що бажання ліквідувати дискримінацію, расову та соціальну несправедливість, нівелювати конфронтації між різними етнічними групами й соціальними верствами, захистити права особистості, яке послідовники політики правих називають "політкоректністю", не спрямоване на обмеження прав та свобод вираження думки, адже покликане боротись з проявами порушення прав, встановленими законом.

До того ж, суспільні діячі й політики лівого спрямування ведуть боротьбу як на політичній арені, домагаючись скасування дискримінаційних законів і правил, так і в мовній сфері, створюючи нову термінологію [7]. Тобто, стаючи на захист незахищених верств населення, людина ризикує стати жертвою критики тих, хто вважає, що право на свободу слова дає їм право принижувати не таких, як вони, або ж, за їхніми словами, "висловлювати власну думку". Парадокс цієї ситуації полягає в тому, що людина порушує закон, прикриваючись законом, у цьому випадку свободою слова.

Водночас, незважаючи на позитивне або негативне відношення до політкоректності, варто зазначити, що її вплив помітний не лише у реальному спілкуванні, але й у словниках англійської мови. Наприклад, слова з «сексистськими» морфемами, що вказують на статеву приналежність людини,

як -man (chairman [голова]) або -ess (stewardess [стюардеса]), витісняються і замінюються новими: spokesman – spokesperson, foreman – supervisor, fireman – firefighter, postman/ mailman – mail carrier, headmistress – head teacher, businessman/ businesswoman – businessperson, cameraman – cameraperson/ camera operator, chairman – chairperson/ chair, fireman – fire fighter, steward/ stewardess – flight attendant, policeman – police officer, waiter/ waitress – waitron [9].

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Явище політичної коректності, яке стало невід’ємною частиною мови у період мультикультуралізму, визначається дослідниками по-різному – з одного боку як можливість ефективної боротьби з нетерпимістю, упередженістю і несправедливістю, з іншого – як засіб політичного контролю, маніпуляції і перешкоди для свободи слова.

Необхідність подальшого дослідження визначається позитивною роллю ідеології мовної політкоректності. Подальшою перспективою розвідки ми вважаємо вивчення політкоректності як мовного інструменту, який через призму медіа сприяє соціальним змінам.

### Список використаних джерел та літератури

1. Аврорин В. А. Проблемы изучения функциональной стороны языка (к вопросу о предмете социолингвистики). Ленинград: Наука, 1975. 276 с.
2. Європейська конвенція з прав людини. URL: [www.echr.coe.int/Documents/Convention\\_UKR.pdf](http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_UKR.pdf) (дата звернення: 23.10.2019).
3. Ионин Л. Г. Общество меньшинств: Политкорректность в современном мире. Москва: Издательский дом Государственного университета — Высшей школы экономики, 2010. 44 с.
4. Майба В. В. О структуре языка политкорректности (на примере английского и русского языков). *Политическая лингвистика*. 2012. С. 102–108.
5. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. URL: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Linguist/Ter/\\_Index.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Ter/_Index.php) (дата звернення 24.10.19).
6. Трофимова З. С. Словарь новых слов и значений в английском языке. Москва: Павлин, 1993. 304 с.
7. Шляхтина Е. В. Языковой аспект политкорректности в англоязычной и русской культурах: дис. ... канд. филол. наук. Ярославль, 2009. 174 с.
8. Chait J. Not A Very P.C. Thing To Say. *New York Magazine*. 2015. URL: <http://nymag.com/intelligencer/2015/01/not-a-very-pc-thing-to-say.html?gtm=top&gtm=bottom> (accessed date 22.10.19).
9. Collins English Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english> (accessed date 25.10.19).
10. Fairclough N. Political Correctness: The Politics of Culture and Language. City of Lancaster: Lancaster University, 2003. 28 p.
11. Losey K. M. The Rhetoric of "Political Correctness" in the U.S. Media. *American Studies*. Chapel Hill, 1995. P. 227–245.

## ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ АНГЛІЙСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ НА ПОЗНАЧЕННЯ РОБОТИ/НЕРОБСТВА В СУЧАСНОМУ МОВОЗНАВСТВІ

Фразеологічні одиниці є невід'ємною складовою кожної мови. Фразеологічний проміжний рівень мови, який виник на межі основних рівнів мови (морфологічного, фонологічного, синтаксичного, лексико-семантичного) як результат їх активної взаємодії та, як наслідок, взаємовпливу та взаємопроникнення, є широким полем для лінгвістичних досліджень.

Англійська фразеологія надзвичайно різноманітна і має багатовікову історію становлення. Саме в фразеологічних одиницях (далі – ФО) відображається історія народу, його побут, звичаї, традиції, культура та загалом світобачення.

Оскільки, ФО відображають історичний шлях розвитку нації, дуже часто ми прослідковуємо в їхній структурі архаїчні елементи. Наприклад, *a bad shearer never had a good sickle* – в поганого стригаля ніколи не може бути хорошого ножа, серпа. В Великобританії була досить поширеною професія стригаля овець, проте з розвитком промисловості ця професія майже зникла, звичайно, на окремих фермах ми досі зустрічаємо людей, котрі займаються стрижкою овець, проте використання образу стригаля в цій ФО вказує на те, що такий образ колись був близький і зрозумілий, проте нині майже зник.

Метою даної статті є вивчення основних закономірностей та особливостей дослідження англійських ФО, які позначають роботу або ж неробство, а також їх загальний аналіз.

Значна кількість ФО в англійській мові характеризують відношення до неробства, ледарства. Такі ФО засуджують ледарювання, лінощі (наприклад, *lazy sheep thinks its wool heavy* – використано образ вівці та її шерсті для позначення образу лінощів та ледаря), характерно засудження не лише лінощів, але й визначення стану, пози людини, що відмовляється працювати (наприклад, *eat the bread of idleness* – використано образ хліба неробства), використання різних негативних образів для позначення лінощів або ледаря (наприклад, *lazy dog* – використано образ лінивого пса для вкрай негативного засудження ліні). Загалом, в вищенаписаного робимо висновок, що англійці вкрай негативно, з засудженням ставляться до неробства, лінощів та ледацюг, для їх осуду використовують образи тварин, кісток, релігійні образи і т. д.

Також велика частина ФО в англійській мові описують позитивне ставлення до праці та працьовитих людей. Наприклад, *all work is noble* – вся робота, в незалежності від її престижності, є потрібною і благородною. Деякі ФО характеризують розпорядок дня працьовитої людини, наприклад, *early to bed*

and early to rise makes a man healthy, wealthy and wise – приділено увагу розпорядку дня, який повинен починатися рано і закінчуватися рано, таким чином формується відношення до правильного розпорядку. Часто акцент ставиться на досягненні результату праці, праця не мала б цінності сама по собі як явище, якби не приносила користі (наприклад, *He that will eat the kernel must crack the nut* – для того, щоб з'їсти горішок потрібно розбити горіх). Великим масивом ФО про працю є ФО, в яких наголошується на систематичності праці, наприклад, *feather by feather a goose is plucked* – пір'я за пір'ям і гуска общипана).

Загалом, кількісно ФО в англійській мові, які описують концепт праці набагато більше, ніж тих, які описують і засуджують неробство, ледарство.

На прикладі семантичної класифікації ФО, яка розроблена французьким мовознавцем Ш. Баллі [2: 18] і доповнена В. В. Виноградовим [3: 45], можна чітко визначити ступені видозміни значення слова у різних умовах фразоутворення, а саме:

Фразеологічні зрощення – семантично неподільні ФО, їх значення не розкривається із значень їх складових компонентів [5: 125]. Наприклад, *a gold brick* – сачок, людина, що втікає від роботи; *ideas hamster* – генератор ідей. Окремо значення слів "ideas" і "hamster" не грають жодної ролі, оскільки ми не можемо пояснити чому під генератором ідей ми розуміємо поєднання слів "хом'як" та "ідея".

Фразеологічні єдності – семантично неподільні ФО, повноцінне цілісне значення яких зумовлене значенням їх складових компонентів [7: 199]. Наприклад, *go with the flow* – плисти за течією, *going great guns* – мати успіх у роботі чи певній справі, *empty suit* – працівник, що не виконує важкої роботи, не справляється з нею або ж потрапив на роботу за протекцією, *a squeezed orange* – втомлена людина, в якій немає сил, має негативне забарвлення. Значення такої ФО ми можемо відшукати внаслідок усвідомлення переносного значення такого словосполучення, тобто образно метафорично переосмислити таку єдність.

Однак, необхідно враховувати, що в окремих зворотах, які ізольовані, вирвані із контексту, неможливо однозначно встановити їх семантику, бо вони можуть вживатися як в прямому значенні, так і як ФО в переносному. Наприклад, в реченні "have you any freshly-squeezed orange juice?" словосполучення вживається в прямому сенсі, а от в реченні "she felt like squeezed orange", ФО вживається в сенсі втомленої, розчавленої людини.

Фразеологічні сполучення – сполучення слів, в яких кожне слово має абсолютно чітке власне значення, однак один із компонентів має зв'язане значення [4: 15]. Наприклад, *a good workman is known by his chips* – хорошого працівника видно за результатами його роботи. У наведеному словосполученні всі слова мають своє чітке значення, а от слово "chips" в даному контексті може значити результат, вигода, надбання, нагорода і може вживатися як в позитивному, так і негативному плані.

Варто також додати, що ті науковці, котрі дотримуються широкого розуміння фразеології (зараховують до фразеології різні за походженням мовні одиниці (з Біблії, художньої літератури, міфології і т. д.) та прислів'я, крилаті вислови і т. д.), до зазначеної вище класифікації додають ще один вид ФО – фразеологічні вирази (далі – ФВ). Це можуть бути прислів'я, приказки, афоризми письменників, поетів, політиків, цитати з творів і тд. Наприклад, *drop by drop the sea is drained* – капля за каплею навіть море може бути випито; *experience is the mother of wisdom* – практика є матір'ю мудрості і тд.

ФО структурно відрізняються одне від одного і такі відмінності ми можемо побачити також шляхом їх класифікації. За основу такого поділу взято класифікацію, запропоновану О. В. Куніним [6: 57], згідно якої виділяють два структурні типи ФО:

- зі структурою словосполучення, які в свою чергу поділяються на: дієслівні (головне слово, яке несе смислове навантаження виражено дієсловом. Наприклад, *to raise a finger* – працювати не на всю силу; *to be born tired* – позначає вічно втомлену людину, ледаря), субстантивні або іменникові (головне слово виражено іменником. Наприклад, *lazy beggar* – лінивий жебрак, людина, яка постійно просить), ад'єктивні або прикметникові (стрижневим компонентом є прикметник. Наприклад, *cushy job* – легка робота, тепле містечко), адverbіальні або прислівникові (функціонально співвідносяться з прислівником. Наприклад, *in somebody's fingers* – бути в чийсь владі);

- зі структурою речення: прислів'я та приказки. Характерною їхньою ознакою є те, що вони, як правило, побудовані за структурою простого речення та мають частини, які співвідносяться між собою як підмет та присудок. Наприклад, *score twice before you cut once* – перед тим як відрізати, двічі відмір; *care and diligence bring luck* – старанність та працьовитість приносять удачу; *no sweet without sweat* – без поту не буде солодощів, показує винагороду як результат важкої праці.

Не можна не вказати, що є велика кількість інших класифікацій фразеологізмів. Так, за синтаксичною функцією ФО поділяють на організовані за моделями сполучення, простого і складного речення. ФО розрізняються також за способом створення конотації, за способом семантичних перенесень при формуванні значення фразеологічних одиниць (метонімічні, метафоричні, гіперболічні, компаративні і т. ін.). Загалом, існує надзвичайно багато класифікацій по різних ознакам і кожен дослідник може запропонувати свою власну типологію або ж удосконалити вже наявну класифікацію в залежності від потреб власного дослідження.

Окрім того, існує декілька підходів до вивчення семантичної структури фразеологізмів. Деякі науковці вважають фразеологічні значення одиницею семантики, складна семантична структура характерна лише для прислів'я. У семантичній структурі фразеологізму визначають три аспекти: сигніфікативний (містить обсяг поняттєвої інформації); денотативний (показує співвідношення ФО з предметами, явищами і тд); конотативний (включає в себе емоційно-оцінні відтінки та стилістичні значення). Характерною рисою ФО є саме третій



аспект – конотативний, в ньому і полягає головна відмінність ФО від слова. В ФО міститься "семантичний залишок", щось "над словом" [1: 87]. Розділяю думку науковця і вважаю, що саме вищий, прихований сенс ФО, емоційна складова і формує універсальність ФО.

Підвищена емоційна насиченість, оцінність є, без сумніву, важливою частиною смислової структури ФО, однак специфіка їхньої семантики лише ними не обмежується. Для носіїв мови конотативний аспект часто має лише додатковий, допоміжний характер. Наприклад, *dog-lazy* (означає лінощі, порівнює того, на кого направлено з собакою) – має надзвичайно негативне забарвлення, емоційна складова домінує над сигніфікативною та денотативною складовою. А от в ФО *a rolling stone gather no moss* (камінь, який рухається, мохом не обростає. Використані образи описують непостійну людину, яка не здатна накопичувати багатство, гроші через свою непостійність) домінують є сигніфікативна та денотативні складові. Варто підкреслити, що значення більшості ФО ситуативне, саме тому її значення більш точне і чітке, місткіше і конкретніше, емоційно виразніше за, наприклад, слово.

Фразеологізми є ідеальними мовними одиницями для позначення ситуацій, що вимагають одночасної конкретизації й образно-емоційної оцінки та характеристики [8: 158].

Підсумовуючи викладене, можна зазначити, що в англійській мові багато ФО, що описують позитивне відношення до праці. Праця сприймається як годувальниця людини, як шлях до заможності, багатства. В Англії високо цінують працю, вважають, що вона повинна приносити людині моральне задоволення та матеріальні блага. В іншому разі праця приносить лише дискомфорт. Однак, англійці вкрай негативно ставляться до ледарства, неробства, лінощів, засуджують ледарів.

Таким чином, незважаючи на велику кількість лінгвістичних розвідок, фразеологія є надзвичайно перспективним напрямом мовознавства, кожен дослідник знайде проблематику, що є наразі актуальною.

### Список використаних джерел та літератури

1. Алефіренко М. Ф. Теоретичні питання фразеології. – Х.: Вища школа, 1987. – 136 с.
2. Балли Ш. Французская стилистика /Ш.Балли // пер. с фр. К.А.Долинина. – М.,1961. – 221 с.
3. Виноградов В. В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке. – М.-Л.: АН СССР,1983. – 126 с.
4. Денисова А. С. Проблема дослідження класифікацій фразеологічних одиниць у лінгвістиці//Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. – 2015. – №6. – С. 13–20.
5. Камінська В. С. Теоретичні дослідження фразеологічних одиниць у сучасній лінгвістиці//Сучасні тенденції розвитку мов. – 2011. – №5. – С.122–128.
6. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка. – М.: Высшая школа, 1986. – 381 с.
7. Кулигіна Н. Семантична структура ченой та їх місце у фразеологічній системі китайської мови // Вісник Львів. – 2008. – №45. – С. 198–205.
8. Тепляков І. Фразеологічна семантика//Проблеми слов'янознавства. – 2005. – №55. – С. 156–163.

## **МАЛА АКАДЕМІЯ НАУК (МАН) ЯК ОДНА З ФОРМ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ**

В умовах сучасного інформаційно-технічного розвитку суспільства потреба в підтримці талановитих і обдарованих дітей стає однією з актуальних завдань педагогічної діяльності.

Обдарованість розглядається як стан, ступінь вираженості таланту. У працях відомих психологів С. Рубінштейна, Б. Теплова, Л. Фоміної та інших авторів здібності розподіляються за якістю їхнього розвитку. Так, наприклад, розпізнають загальні та спеціальні здібності. Творчо-обдарована особистість наділена такими якостями, як: самостійність, вміння аналізувати, інтегрувати, синтезувати інформацію; альтернативність мислення; творчий інтерес; прагнення до пошуку нової інформації, фактів; здатність до висування гіпотез, оригінальних ідей; здатність до дослідницької діяльності; розвиток уяви, фантазії.

Розгляду особливостей форм роботи з обдарованими дітьми присвячені праці В. Андреева, В. Голобородько, В. Гнедашева, А. Кіктенко, Н. Кушнарєнко, І. Любарської, М. Пехоти, В. Шейко та ін., у яких визначено суть, роль і місце науково-дослідницької роботи учнів у навчально-виховному процесі сучасної загальноосвітньої школи та її значення для розвитку обдарованості учня.

Дуже часто обдарованість залишається неоціненою або навіть непоміченою в ситуаціях, коли дитина недостатньо успішна в навчальній діяльності. Адже більшість вчених (і педагогів) безпосередньо пов'язують обдарованість і шкільну діяльність.

На нашу думку, обдарованість потрібно розглядати як потенціал, а дитячі досягнення у навчальній діяльності, як один із проявів цього потенціалу. В такому аспекті важливим стає розуміння проблем і труднощів обдарованої дитини в навчальній діяльності, виявлення причин шкільної неуспішності з метою надання психологічної допомоги і підтримки в їх подоланні.

Метою даної статті є аналіз роботи з обдарованими учнями на прикладі їх участі в конкурсі МАН України.

Основною ціллю роботи МАН України є організація та координація науково-дослідної роботи учнів, формування умов для їх духовного, інтелектуального розвитку й професійного самовизначення, що сприяє нарощенню наукового потенціалу країни загалом [5]. Створена на початку ХХ ст., як організація роботи наукових гуртків, МАН України історично розвинулась до важливого національного закладу освітньої ланки для виявлення та підтримки обдарувань і талановитих дітей та молоді. Завдяки запровадженню нових освітніх проектів

(конкурси, турніри, олімпіади, виставки-конкурси, інтернет-турніри, літературні марафони тощо) в тому числі і міжнародних, значно збільшилась кількість дітей, що залучаються до науково-дослідної діяльності з усіх куточків України. Можна сказати, що в МАН за останні роки склалася особлива система управління талантами, що використовує в тому числі досвід прямої взаємодії зі школами, накопичений вузівськими кафедрами, науковими центрами. В основі системи лежить, по-перше, безумовний демократизм: діти залучаються за принципом обдарованості, незалежно від соціального статусу. По-друге, це раннє виявлення обдарованості: починають працювати з дітьми буквально з початкової школи [7].

Основними формами роботи з відбору обдарованих дітей є:

- Спостереження за учнями;
- інтерв'ю (опитування учнів);
- опитувальні листи для батьків, учителів, учнів;
- діагностика учнів та її аналіз.

Сьогодні, в системі роботи МАН, висунуті особливі вимоги до науково-дослідницьких робіт інтелектуально обдарованих учнів. Серед них – включення широких ( глобальних ) тем та проблем; використання в навчанні міждисциплінарного підходу: вивчення проблем «відкритого типу» та пошукового характеру, що дозволяє виробити навички та методи дослідницької роботи. МАН України успішно реалізує такі проекти: Школа мислення і комунікацій «Praxis», школа «Агент змін», МАН – Юніор Дослідник, МАН – Юніор Ерудит та ін. [5].

Метод наукового дослідження дозволяє найбільш повно розкрити творчий потенціал учнів. Сутність цієї діяльності в її спрямованості на вирішення означених проблем, що забезпечує безперервність творчого процесу. Беручи участь в науковому проекті, учень займає активну наукову позицію, намагаючись знайти відповідь. Завдання залучення обдарованих дітей до проектної діяльності «Мовознавства» з іноземної мови вирішується завдяки впроваджуваній нашим навчальним закладом моделі «Інноваційний простір – ресурсний центр проектного навчання». Протягом навчання обдаровані школярі проходять кілька етапів (навчання, планова робота над проблемно-пошуковою темою, організація і розробка власного проекту), отримуючи в результаті підтримку своїх перспективних проблемно-пошукових тем з боку вчителя-куратора та спеціалістів МАН України в інтерактивному режимі ( за необхідності ).

При розробці науково-дослідницьких робіт у відділені «Мовознавства», секції «Французька мова» обов'язково враховується аргументація теми дослідження, критичний аналіз досліджуваної проблеми з виявленням особистого внеску учасника конкурсу в розв'язання порушеної проблеми, чіткість і логічність, послідовність і грамотність викладення матеріалу, кваліфіковане ведення дискусій, культура мовлення, вільне володіння матеріалом.

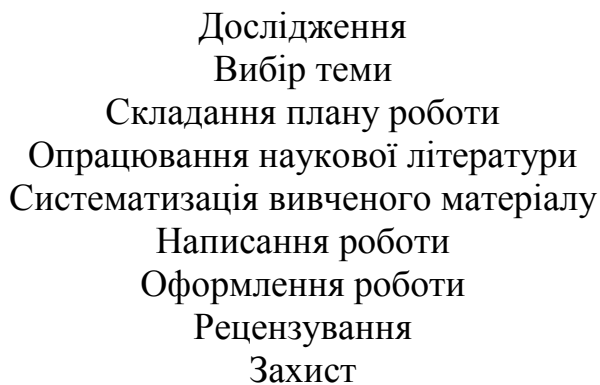
У Житомирській гуманітарній гімназії, створено шкільне пошукове товариство, наші учні є членами спілки МАН міста та області, відвідують школу МАН та є призерами міського, обласного та республіканського рівнів.

Дослідження учнів спрямовуються до наукових відділень і секцій МАН в тому числі і мовознавчого відділення французької мови. Так, протягом останніх років учні брали участь в конкурсі-захисті науково-дослідницьких робіт МАН України. Учнями розроблені проекти за напрямками: порівняльний аспект реклами ( соціальної, комерційної ), аналіз заголовків іншомовних видань (практичний аналіз на основі газети «Le Monde», дослідження фразеологізмів у французькій мові, комунікація, тощо. Темі проблемно-пошукових робіт й такі проекти зайняли призові місця конкурсу-захисту МАН України.

Важливим завданням роботи керівника з обдарованими учнями є створення особливого середовища з використанням проектних технологій навчання: наукове консультування, обговорення напрямів роботи з учнем, що дозволяє на практиці реалізовувати проектні розробки школярів. Науково-дослідницька діяльність надає учням можливість накопичувати індивідуальний пізнавальний, життєвий досвід, бути суб'єктом власної діяльності через індивідуалізацію навчального процесу.

Пріоритетним напрямком власної практики у викладання іноземної мови є розвиток компетентності в такій навчальній діяльності, як навчально-дослідницька діяльність учнів. Мета такої навчальної діяльності – досягнення більш глибокого освітнього рівня, розвиток творчих, інтелектуальних здібностей школярів.

Процес дослідження має індивідуальний характер і реалізується за такою схемою (рис. 1).



Для організації науково-дослідницької роботи в Житомирській гуманітарній гімназії для участі в МАН було розроблено комплекс заходів:

1. Вивчення та узагальнення науково-пізнавальних інтересів учнів (вересень; учителі, керівник робіт).
2. Обговорення, обґрунтування й затвердження тем учнівських наукових досліджень ( вересень-жовтень; керівники робіт).
3. Розвиток науково-дослідницьких здібностей учнів засобами шкільного компонента ( двічі на місяць; керівники робіт).

4. Ознайомлення з новими документами та наказами про проведення етапів Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт ( вересень-грудень; заступник директора).

5. Консультації для вчителів-предметників, керівників учнівських наукових робіт (постійно).

6. Участь у роботі районного відділення МАНу; районний конкурс-захист (грудень; заступник директора з НВР, учителі).

7. Проведення консультацій та пробних захистів з учасниками обласного конкурсу-захисту НДР (січень-лютий; наукові керівники).

8. Участь у роботі секцій обласного відділення МАНу; захист наукових робіт (лютий, заступник директора з НВР),

9. Участь у наукових та творчих конкурсах усіх рівнів (протягом року).

Розробляючи обрану тему дослідження, пояснюємо юним дослідникам, що не слід обмежуватися підручником і навчальними матеріалами, а варто звертатися до різних інформаційних джерел; в подальшій роботі в учнів удосконалюються і структуруються навички роботи з великими обсягами інформації, освоюється модель наукового пошуку в шкільних умовах. Завдання участі в науковій діяльності, саме в конкурсі-захисті МАН, полягають у тому, щоб учні не просто засвоювали висновки чийось розумових операцій, а виробляли їх самостійно, моделюючи справжню дослідницьку діяльність.

Маючи значний досвід щодо написання учнями робіт для конкурсу МАН, вважаємо, що будь-яка творча або науково-дослідна робота починається з пошуку теми дослідження. Метою педагога на цьому етапі має бути формування усвідомленого ставлення учня до роботи. Лише його власне бажання є головним критерієм початку дослідження.

Керівник виступає в ролі інструменту – помічника у виконанні роботи учням від початку до кінця [6]. В школі створено авторський «Робочий щоденник дослідника», в який включені всі основні моменти роботи з обдарованою дитиною. Наприклад: «Мені цікаво було б вивчити нове у французькій мові, пов'язане з історією країни, з літературою, економікою, політикою і т.д.»; «Я хотів би вивчити лексику, звуки і букви, частини мови і т.д.».

Таким чином, поступово відповідаючи на всі питання, з'ясовуємо, що дитині цікаво і визначаємо тему. Досвід проведення науково-дослідницької роботи говорить про те, що формулювання теми дослідження повино мати інтегративний характер. Популярні в підлітковому середовищі такі теми, які взаємопов'язані з розумінням культури носіїв мови. Тому вчитель допомагає учневі сформулювати тему дослідження: мова і особливості мислення (сприйняття, культури) носіїв мови, мову і сприйняття інших народів і народностей носіями мови (наприклад: «Особливості перекладу назв фільмів з французької мови на українську» або «Сленг французького інтернету».

В ході подальшої роботи ведеться робочий щоденник, де вказані: джерела інформації; правила оформлення; основні прийоми роботи з джерелами інформації (конспект, тези, анотування); поради досліднику; покроковий

алгоритм дій у вигляді індивідуального маршруту; думки, дискусії, виступи, рефлексія висновки й умовиводи.

Застосування дослідницьких методів щодо іноземної мови пов'язане з тим, що дослідницька діяльність носить специфічний характер. Вона більше спрямована на пошук інформації в різних джерелах, її систематизацію, цілісне осмислення і виявлення особистісної значущості отриманих фактів. Ми усвідомлюємо, що іноземна мова – це не просто навчальний предмет, але спосіб пізнання світу.

На завершальному етапі нашої діяльності проводиться повторне прочитання фактичного матеріалу, відібраного для аналізу проблеми; співвіднесення фактів з теорією, класифікація фактів, їх осмислення і формування загальної ідеї з приводу прочитаного, здійснюється оформленням результатів осмислення у вигляді письмового опису.

Дослідницька робота дозволяє не лише організувати справді самостійну творчу діяльність учнів, а й передбачає відхід від авторитарних методів навчання, передбачає продумане і обґрунтоване поєднання з іншими методами, формами і засобами навчання і є одним з компонентів системи освіти [7].

Подальша робота спрямовується у визначенні структури наукової роботи за вимогами МАН України (вступ ( актуальність, мета, завдання, практичне завдання, тощо); розділи роботи, висновки, список використаних джерел, додатки). Важливим є слідування методичним рекомендаціям написання роботи конкурсу-захисту МАН України: відповідність теми, логічність побудови, лаконічність, науковість, оригінальність, самостійність, логічність висновку, особистий внесок автора, грамотність, якість, оформлення.

Отже, в роботі МАН України з обдарованими дітьми можна виділити три загальних напрямки: освітній, науково-дослідницький та конкурсно-змагальний. Конкурс-захист науково-дослідних і творчих робіт МАН України проводиться для учнів різних вікових категорій під керівництвом педагогів, які успішно підтримують їх прагнення до дослідницької діяльності, як наслідок школярі пишуть серйозні і оригінальні роботи.

Практичний досвід роботи з МАН України допоміг у розробці та створенні особливого навчального середовища у школі з використанням проектних технологій навчання: наукове консультування, обговорення напрямів робіт з учнем, що дозволяє на практиці реалізовувати проектні розробки школярів. Для організації науково-дослідницької роботи в Житомирській гуманітарній гімназії для участі в МАН було розроблено відповідний комплекс заходів.

Завдяки продуктивній роботі з обдарованими учнями спостерігається позитивна тенденція розвитку їхньої навчально-дослідницької та інтелектуально-творчої діяльності, зокрема: активізується прагнення старшокласників до продуктивної участі у творчій, дослідницькій роботі; росте число учасників щорічних міських, регіональних, всеукраїнських та міжнародних конференцій, виставок; розширюється коло зацікавленості у різних проблемах сучасності.

## Список використаних джерел та літератури

1. Указ президента України № 927/2010 від 30.09.2010 р. «Про заходи щодо розвитку системи виявлення та підтримки обдарувань і талановитих дітей та молоді».
2. Богоявленская Д.Б., Шадриков В.Д. Рабочая концепция одаренности. / Д.Б. Шадриков. – 2-е изд., расш. и перераб. – М., 2003.
3. Буров О. Ю. Методичні засади діагностики академічної обдарованості учнів загальноосвітньої школи: монографія / О. Ю. Буров, В. У. Кузьменко, Н. А. Бельська : за ред. О. Ю. Бузова. – Київ ; інформаційні системи, 2012. – 202 с.
4. Корольов Д. К. Напрями дослідження ціннісної сфери обдарованої особистості / Д. К. Корольов // Український психологічний журнал. – 2016. – №1. – С. 36-76.
5. Офіційний сайт МАН України [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://onu.edu.ua/ru/structure/institutes/imem/theor-econom/abitur/man>
6. Поліхун Н. І. Мережеві ресурси підтримки дослідницької діяльності обдарованих учнів / Н. І. Поліхун // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2013. - № 3. – С. 113-124.
7. Фомін О. М. Наукові засади формування дослідницької компетентності обдарованих учнів в рамках діяльності Малої академії наук О. М. Фомін // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2013, - №2. – С. 49-52.

**І. Б. Савельчук**

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к.ф.н., ст. викл. Зорницька І.В.*

## ЛАЙКА У РОМАНІ «ШЛЯХ КОРОЛІВ» ЯК ХУДОЖНІЙ ПРИЙОМ ТА ШЛЯХИ ЇЇ ВІДТВОРЕННЯ В УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Лайка є складовою частиною Рошарської картини світу, вона створює додатковий колорит та достовірність цього вигаданого місця і у той же час доповнює мовну особистість персонажів, додаючи експресивності їх мовленню. Лайливі вирази не лише слугують для передачі емоційного стану персонажа, але і посилюють занурення читача у фентезійний авторський світ, виступаючи опосередкованим доказом «дійсності» його існування. Для того, щоб зрозуміти джерела виникнення божби та проклять у Рошарі, потрібно спочатку розглянути його міфологічну систему.

Дія більшості творів Брендона Сандерсона відбувається у вигаданому всесвіті з багатьма планетарними системами під загальною назвою Космер (Cosmere). Події, змальовані у «Шляху королів» розгортаються на одній із планет цього всесвіту – Рошарі. Розумне життя, а також флора, фауна і міфічні створіння на цій планеті, як і на усіх інших, завдячують своєму існуванню прабожеству – Адоналсіуму (Adonalsium). Онім Adonalsium походить від івритського слова Adonai, що означає Бог. Дане божество було вбито у результаті змови шістнадцяти осіб, які розкололи силу прабожества і розділили її між собою. Шістнадцять частин цієї сили, а також люди, які привласнили її собі і стали у свою чергу божествами, відомі як Скалки (Shards). Рошар

населяють троє з них – Гонор (Honor) (ім'я особи, яка увібрала силу прабожества – Танаваст (Tanavast)), Одіозум (Odium) (ім'я особи, яка увібрала силу прабожества – Райс (Rayse), Культивация (Cultivation). Скалки мають змогу інвестувати свою силу у матеріальний і нематеріальний світ планети, є джерелом магічних властивостей цього світу, а також можуть впливати один на одного, аж до знищення. Одіозум відрізняється войовничим характером і злими намірами, на час основних подій роману він уже знищив Гонора. Скалки (Shards) можуть відділяти частину своєї сили і створювати менші сутності з магічними здатностями, або, якщо їх знищити якимось чином, уламки цієї сили самі перетворюються на магічних створінь, сила яких буде пропорційно меншою. Однією з таких сутностей після смерті Гонора став Прародитель бур (Stormfather) і численні спрени (spren). Прародитель бур на час подій роману є одним із найсильніших втілень магічної сили Рошару, він ініціює регулярні бурі на планеті, які разносять буресвітло (stormlight) – один із головних магічних ресурсів усього живого на планеті.

Люди Рошару помилково вважають Гонора прабожеством, тому іноді можна побачити звертання до нього – Всемогутній (Almighty). У провідній релігійній системі Рошару, Воринізмі, Гонор має десять імен, останнє з яких -Елітанатіле (Elithanathile) - дозволено вимовляти лише служителям культу – подвижникам (ardents) Гонор, для допомоги людям у протистоянні проти іншої антропоморфної раси Рошару – паршенді, яким покровительствує Одіозум – створив Вісників (Heralds) задля захисту людей від Руйнації (Desolation). Провісники налічували десять осіб – Джекзріен, Нейл, Чанарач, Ведель, Пайліах, Шелеш, Баттар, Калак, Таленель, Ішар. Кожен із Вісників є засновником ордену Променистих Лицарів (Knights Radiant).

Експресивно-забарвлені вислови у Рошарі мають географічну специфіку, оскільки різні народи поклоняються різним божествам, а іноді, одні і ті самі божества мають різні імена у різних етносів, хоча, головною спільною рисою усіх вірувань планети є їх спільна міфологічна база. Основними труднощами у перекладі обсценної лексики, яка побутує у Рошарі, є, по-перше, збереження зв'язку із властивою для цього світу міфосистемою, а, по-друге, передача експресивної насиченості таких виразів.

Найпоширенішими лайливими словами Рошару, особливо у східній частині континенту, де бурі проходять регулярно і з найбільшою силою, є **storms** та **storming**, а також звернення до Прародителя бур - **Stormfather**. Відповідно, у перекладі подібних виразів одним із обов'язкових компонентів є **буря**: *О, Прародителю бур! Буря на твою голову! Великий Прародителю бур! Хай їх буря! Іди ти в бурю! А щоб тобі буря! А бодай тебе, дядьку, буревій ухопив! А бодай тобі буря! А бодай йому вітер з бурею! Можеш забиратися під три бурі! Великобуря над Гесною! Бушування буревію, що за... Що це в буревіїв за?.. Твою бурю прабатька! У вас при цьому такий до бурі простодушний вигляд! А скарай тебе Прародитель бур! Ні, дякувати Прародителю бур! Вхопи його буря! Невже тобі так до бурі складно повірити, що хтось іще в цілій армії може повестися гідно? Хоча буря з ним! Але якої бурі ти вирішив*



утнути таку штуку? **Буря** забирай! У **бурекляту** ступню. Він почувався таким до **бурі** змученим!

Також основа слова буря використовується у словоскладанні для підсилення пейоративного значення: *бурепокидьок, бурещасний, буревикидень, буредуроломство.*

Особливої уваги у перекладі заслуговує той факт, що буря стає невід'ємним елементом також і фразеології всесвіту Рошару: *Про бурю* промовка, а вона й на хату суне. Таке враження, що в тебе «покосився дах», немов у дерев'яної хатини в **бурю**. Ви відкрили скриню **Пан-бурі**. І різниці між нами — ні на **буряний** шквал, ні на легкий вітерець.

Ще однією, пов'язаною за смислом з бурею, лексемою, яка використовується для утворення лайливих виразів, є **грим**: **Грим і блискавка! Бий її грим! Побий їх грим!**

Другою великою групою божби є фрази з використанням імен Вісників та божеств. Головний принцип їх утворення:

[Herald/Deity] knows: Kelek knows that's true. (*Келек свідок, що так воно і є.*) Stormfather knows (*Прародитель бур свідок*)

[Herald/Deity] send: Vun Makak send they don't eat her out of home. (*Дай Вун Макак, щоб вони всього-чисто в неї не вижерли*) Nu Ralik send he never had to go to such a terrible place. (*Не дай Ну Ралік, щоб йому коли-небудь довелося опинитися в такому жахливому місці*) Jezerezeh send that nobody thinks to check the bottom as we roll back into camp. (*Пошли, Джезерезе, щоб нікому не стукнуло в голову перевірити днище, коли ми в'їжджатимемо назад до табору*) Almighty send that the army was back to the camp if one did come. (*Дай-то Всемогутній, щоб армія вчасно повернулася до табору, якщо таке й справді станеться*)

[Herald/Deity] help: Almighty help any man who tries to keep track of your tangled courtships, son. (*Допоможи Всемогутній тому нещасному, хто спробує розібратися в твоїх заплутаних амурних справах, сину*)

[Herald's] [attribute]: Kelek's breath (*Подих Келека*), by Vedeleddev's golden keys (*Присягаюся золотими ключами Веделедева*)

Також зустрічаються варіанти: Living **Heralds** above (*Безсмертні Вісники, що над нами*), **Almighty** above (*Святі небеса / Заради Всемогутнього / Всемогутній, що над нами*), **Almighty**, cast from heaven to dwell in our hearts (*Всемогутній, низринутий із небес, щоб оселитися в наших серцях*), Blood of my fathers! (*Кров моїх пращурів*), Blast it all, he thought. (*Гори воно все синім полум'ям*), Oh, **Stormfather**, Adolin thought, stomach twisting in pain. **Jezerezeh, Kelek, and Ishi, Herald**s above (*Ох, Прародителю бур, — думав син, і його илунок зводило від болю. — Джезерезе, Келеку й Іші, Вісники на небесах*).

Для надання автентичності неалетійським культурам, Б. Сандерсон використовує типові для них вирази. Наприклад, Гердазієць Лопен вживає вираз «Flick my sparks» (*Креши, викрешувач, лети, іскра!*). Бавлендер на ім'я Тон вживає вигук «Dustmother» (*Прародителька праху*). Сет з Шиновару подумки лається фразою «Glories within» (*Рятуйте мої Слави*). Жителька

Решійських островів Геранід використовує «Starlight» (*Світло зірок*) у різних комунікативних ситуаціях.

Вищенаведені приклади свідчать про те, що найпоширенішими способами перекладу лайки та божби, використаними при відтворенні світу Рошару українською мовою є калькування та доместикація виразів із заміною смислового компоненту, якій відповідає міфосистемі фентезійного всесвіту. При чому, випадки калькування набагато рідші, як наприклад *Jezerezeh send* → *Пошли, Джезерезе*, або *Almighty help* → *Допоможи Всемогутній*. Здебільшого перекладач послуговується існуючими в українській мові виразами та зворотами, зрозумілими читачеві та легко відтворюваними у пам'яті, для того щоб створити відповідники у всесвіті «Шляху королів»: *А бодай тебе, дядьку, ~~чорт~~ буревій ухопив! Іди ти в ~~дуну~~ бурю! Вхопи його ~~дідо~~ буря! Ні, дякувати ~~Богу~~ Прародителю бур... А щоб тобі ~~добре було~~ буря!* У виразах побудованих за моделлю *storming* + *something/somebody* «буря» вживається як інтенсифікатор (*бурепокидьок*, *буредуроломство*), або за допомогою компенсації (*And someone get me a **storming** palanquin* → *І роздобудьте мені хто-небудь – **бий його грім** – паланкін*).

Отже, проаналізувавши обценну лексику, яка використовується у світі роману «Шлях королів», можемо зробити висновок про те, що вона слугує не лише засобом розкриття персонажа і відтворення його емоційного стану, але і важливим елементом Рошарської картини світу. Лайка і божба імпліцитно слугує будівельним матеріалом цього фентезійного світу, додатково переконуючи читача у правдоподібності і достовірності як самого Космеру, так і подій, які там відбуваються. Обценна лексика Рошару базується на віруваннях і повсякденному житті народностей цього світу, тому у перекладі роману українською мовою перед перекладачем стояло завдання не зруйнувати цю конвенцію, але, водночас, зробити її зрозумілою україномовному читачеві. Для досягнення цієї мети у перекладі лайливих виразів, які побутують у Рошарі, було використано калькування, підбір відповідників з подальшою їх модифікацією, а також прийом компенсації. Вони дозволили зробити текст роману колоритним і самобутнім водночас.

### Список використаних джерел та літератури

1. Sanderson Brandon. The Way of Kings: The Stormlight Archive Book One / B. Sanderson – Great Britain: Gollanez, 2015. – 1122 p.
2. Сандерсон Б. Шлях королів. Хроніки Буресвітла / Б. Сандерсон – Харків: КСД, 2019. – 1088 с.

*Н. С. Седляр*

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к.ф.н., доц. Соколовська С. Ф.*

## **ПОЕТИКА РОМАНУ Г.ГРІНА «БРАЙТОНСЬКИЙ ЛЬОДЯНИК»**

Позаїка Грема Гріна (1904-1991), чия популярність вийшла далеко за межі його батьківщини, важко повною мірою віднести до письменників-філософів, подібних Томасу Манну, авторам екзистенціалістської орієнтації – Жану-Полю Сартру і Альберу Камю, співвітчизникам письменника – Айріс Мердок і Вільяму Голдінгу, в творах яких так само виразно відчутна філософська складова.

Гріна більше приваблюють морально-етичні та психологічні колізії. Вони проявляються і в романах, пов'язаних з релігійною проблематикою, складним ставленням героя-католика до ортодоксальних положень Римської церкви, і в творах, що відображають складності нагальної соціально-політичної дійсності, коли перед героєм постає питання про вибір громадської позиції, про усвідомлення своєї відповідальності за те, що відбувається на його очах. Приклади перших його творів - «Брайтонський льодяник» (1939), «Сила і слава» (1940), «Суть справи» (1948), «Монсиньор Кіхот» (1982); приклади других – політичні детективи 1930-1940-х років, «Тихий американець» (1955), «Комедіанти» (1966), «Почесний консул» (1973) [1: 7].

Але в кожному з романів письменник стає на захист людської особистості. При цьому твердження гуманістичного ідеалу знаходить у нього особливий відтінок, до певної міри виводить до філософського осмислення життя. Воно складається в протиставленні автором на матеріалі поданих ним в романах картини життя конкретного і абстрактного, реально відчутного і уявного.

Конкретність у Гріна пов'язана із зображенням випробувань героя, наділеного здатністю співчувати. Остання для письменника є ознакою моральної спроможності особистості. Абстрактне він вбачає в системі апріорно прийнятих оцінок тих чи інших подій і поведінки героя, оцінок, що впливають у «суддів» з орієнтації на послідовні теорії та концепції – релігійні, морально-етичні, соціально-політичні. Саме послідовність, завершеність концепцій обумовлює по Гріну їх догматичний характер, відрив від різноманіття і складності життя [1: 25].

Грін вважав «Брайтонський льодяник» однією з кращих своїх книг. Хоча, за спогадами письменника, вона не мала великого успіху і гонорар за неї ледь покрив борг видавництву. І радянська, і зарубіжна критика сходяться на тому, що цей роман означає певний перелом в творчості письменника, пов'язаний з зверненням його до католицької проблематики. Перелом стався - і про це свідчив сам письменник – вже в процесі роботи над романом. Автор почав

його як детектив і лише через півсотні сторінок звернувся до розробки релігійно-моральної колізії.

Тема справедливості знову звучить в романі «Брайтонський льодяник». Однак тут же ми спостерігаємо і відмінність у трактуванні цієї теми у порівнянні з романом «Це поле битви».

У поглядах помічника комісара поліції помітна наївна впевненість в тому, що справжнє правосуддя можливо в незайманих джунглях, де немає політиків і бізнесменів. Після подорожі до серця півдня, яка розкрила Гріну таємницю стародавньої Африки, письменник остаточно позбавляється романтичних уявлень, оголюючи неприкриту і сумну правду про людину. У «Брайтонському льодянику» антагоністичними носіями правди є Гайда Арнольд і Пінкі Браун [3: 150].

Нав'язливі думки Айди про добро і зло, правду і справедливість подібні пошукам шляху. Переслідуючи Пінкі швидше заради забави, ніж в ім'я справедливості, яку вона відкрито проголошує, Айда виявляє слабкість філософії дрібнобуржуазного суспільства, що живе без Бога. Вона не тільки бере на себе функції божого правосуддя, а й замінює божественну істину своїми власними цінностями.

Айда – це новий образ-символ матері-божества сучасного суспільства. Будучи спотвореним перекладом з грецького, саме ім'я героїні наводить на думку про няню Зевса. Це також фрейдистський символ, на що вказують великі груди і вологі чуттєві губи. Це символ нового язичництва на Заході.

Джерелом старої системи цінностей для західної людини була релігія. Однак в «Брайтонському льодянику» її носієм є вбивця, людина, яка вийшла з нетрів з іронічною назвою Парадіз, де тільки й збереглися ще її одновірці.

Глава зграї бандитів Пінкі ще підліток, але це вже злочинець, людина морально розкладена. Разом з тим він католик за переконаннями. Особливості його характеру і вчинків мотивуються своєрідною прихильністю до католицьких догм. Пінкі вірить у Пекло і тому навмисно чинить зло. Ця ситуація стає менш абсурдною, якщо ми згадаємо авторську точку зору на християнство і, зокрема, католицизм [3: 96].

Католик, по Гріну, має перевагу перед протестантом і агностиком не в чесноті, а в знанні людської природи. Добро і зло в свідомості католика є трансцендентними категоріями, далеко виходять за рамки людських уявлень про «добре» і «погане». Ключ до розгадки гринівського розуміння гріха і святості треба шукати в словах Шарля Пегі: Грішник осягає саму душу християнства [4: 151].

В образі євангельського розкаяного грішника Грін відкриває нове звучання, акцентуючи на важливості усвідомлення гріха. Поява феномена святого грішника Р. Шеррок пояснює наступним чином: в відчуженому світі, де для більшості Бог помер, грішник усвідомлює свій гріх, стає святим грішником [4: 154].

Таким чином, Пінкі має дві іпостасі: гіршого, не гідного жалю злочинця, яким він і постає в очах Айди і інших прихильників мирської системи цінностей, і грішного, але здатного прокласти шлях до порятунку в очах Бога.

Складність способу Пінкі виникає в результаті протиставлення двох планів роману: реального і міфічного, світу земного і потойбічного, створюваного біблійними алюзіями і ремінісценціями. Так, наприклад, Кьюба тричі відрікається від Пінкі, подібно до того, як Петро тричі відкинув Христа: в момент зречення і зради чутно, як кричить півень. У романі безліч і прямих аналогій з текстом Святого Письма. Для Роз релігія складалася з цілого ряду розфарбованих картинок: «ясла в різдвяну ніч ... там або ще віл і вівця; але тут закінчувалося добро і починалося зло - зі свого замку з вежами Ірод посилав розшукувати ясла, де народилося немовля. Вона хотіла бути поруч з Іродом, якщо Пінкі був там» [2: 256].

Загадка, незбагненність божественного милосердя в тому, що навіть таку людину, як цей персонаж Гріна, можна було полюбити, але він пройшов повз цієї любові і знайшов свою смерть, перетворившись в нуль, ніщо. У своєму прагненні мислити вічними категоріями Пінкі не зміг зрозуміти, що кінцева земна любов надає людській особистості нескінченну цінність.

Головним звинуваченням багатьох критиків на адресу Гріна було те, що з одного боку, Пінкі представлений позитивним героєм тому що він католик, з іншого боку – він порочить всіх віруючих. Однак у Гріна немає абсолютно позитивних або негативних героїв. Швидше можна говорити про антигероїзм його романів на противагу пригодницькій літературі масового читача (Е. Уолесса, У. Діпінга та інших популярних авторів) [3: 97].

Письменника цікавить людська природа, але не абстрактна, а навпаки, в сукупності всіх факторів, які впливають на її формування: біологічних, соціальних, релігійних: «... повз нього проходили молоді люди в вільних спортивних пальто, в супроводі маленьких нафарбованих істот, які дзвеніли, як кришталь, коли до них доторкалися, але здавалися гострими і твердими, як жерсть» [2: 289].

Як зауважив А. Кеттл у «Вступі в історію англійського роману» герої Гріна нагадують персонажів мораліте [4: 388]. Це не зовсім так. Грін біг від типового, до якого так прагнула література класичного реалізму XIX століття. Його герої – не типи, а маргінали. Але це не робить їх менш правдивими, оскільки в них людська природа проступає своїми найцікавішими, яскравими сторонами. Приклад реальності даного явища – особистість Ф. Ролфа. Можливо, Пінкі, цей бунтарський інфернальний герой Гріна, остання данина романтизму.

У «Брайтонському льодянику» очевидний зв'язок реаліста Гріна з символістським мистецтвом, що виявляється в поєднанні раціонального пізнання дійсності з ірраціональним, емоційним і інтуїтивним.

Згідно символістської концепції (в англійському мистецтві і літературі вона була підготовлена філософсько-поетичним і живописними творами У. Блейка і філософським романом історика і письменника Т. Карлейля «Життя і думки Герр Тейфельсдрека в трьох книгах»), трансцендентальна реальність як щось

нескінченне просвічує через видимий світ (кінцеве), тобто, вона через символ стає видимою. Звідси виникає в романі ефект багаторазового дзеркального відображення [3: 155].

Однак складність сприйняття грінівської творчості полягає в тому, що, на відміну від символізму, сюрреалізму або інших літературно-мистецьких напрямків, його естетичний ідеал не має слідів впливу лише однієї філософії, знання якої полегшує аналіз, проте є комплексним за своїм складом і унікальним за своєю суттю явищем. Грін ніколи не відмовлявся від зображення сучасного життя. Навпаки, його романи пронизані найгострішим відчуттям реальності. З іншого боку, в них є і особлива тяга до середньовіччя, що неодноразово підкреслювалося багатьма критиками.

Символістський ідеал по відношенню до реалістичного ідеалу є антиідеалом, однак, в гармонії реалістичного твору і в гармонії символістського твору спостерігається дивовижна схожість. Реалістичний символ є кодованим емоційним ставленням до раціонального об'єкту, а символістського – до ірраціонального. Реалістична модель кодує емоційне ставлення до типу, а символістська – до таємниці [3: 157].

Портрет Пінкі, однак, написаний не без сюрреалістичної техніки. Старе обличчя проглядає через юнацьке тіло, виявляє взаємоперехід протилежних властивостей, що підкреслює роздвоєння предмета на спостережуване явище і неспостережувану сутність. Чим більше незграбності в фігурі, тим сильніше світиться в її виразних очах духовне життя. Таке поєднання прийомів відповідає логіці формальних нормативів сюрреалістичного ідеалу, які зводяться до синтезу тих формальних художніх прийомів, які використовувалися як символізмом, так і реалізмом.

У романі вгадується зв'язок із символізмом не тільки в мистецтві, а й літературі. Так, при згадці оркестру сліпих, що проходить через місто, виникають асоціації з п'єсою М. Метерлінка «Сліпі». Сліпі чоловіки і жінки виведені на прогулянку на пустельний берег моря. Їх поводити – старий священик – раптово помирає. Сліпі марно намагаються вибратися з лісу і потрапляють в море. Це символ людства, що не бачить сенсу життя. Старий священик уособлює релігію, колишню керівницю людства, одряхлілу і вмираючу. У цьому світі не залишилося більше місця для надії і християнського Бога.

Весь Брайтон постає в романі символом штучності і невігластва сучасної цивілізації. Натовпи людей, що кишать в поїздах, автобусах, на іподромах, нагадують, за авторською ремаркою, комах. Їх щотижневі візити в Брайтон стали своєрідною заміною недільного відвідування церкви. Сплеск масової бездуховності, поява замість людських облич розмитого натовпу, жадібно прагне до задоволень, викликали серйозну тривогу у автора «Брайтонського льодяника», який пророче вбачав в цьому кліматі коріння пороку, злочинності та дегуманізації людської особистості: «Церква не вимагає, щоб ми вірили в те, що є душі, якій відрізаний шлях до порятунку» [2, с. 167]. «Рай – це порожній звук. Пекло ... його ще можна собі уявити. Розум здатний повірити лише в те,

що він може досягнути, а він не міг збагнути того, чого ніколи не відчував» [2: 189].

Таким чином, різноманіття використаних поетичних прийомів структурно-смісловій організації тексту дозволило письменникові створити твір, у якому показані морально-релігійні цінності чистої людської любові, навіть якщо остання вступила в суперечність з ортодоксальним поданням про любов до Бога. Паралельно Грін розмірковує про природу добра і зла, про вину і невинність, про «шлях вгору» і ціну, яку доводиться платити за успіх.

### Список використаних джерел та літератури

1. Бэлза, С. В поисках «сути дела» // Грин Г. Собр. соч. : в 6 т. – М. : Худож. лит., 1992. – Т. 1. – С. 5–32.
2. Грин Г. Собрание сочинений в 6 тт. /Редколл.: С. Бэлза, Т. Кудрявцева, П. Палиевский. М.: Художественная литература, 1992-1996.
3. Ивашева В. Повороты и остановки в пути / В. Ивашева // Лит. обозрение – 1974. – № 11. – С. 95–99.
4. Кеттл А. Грэм Грин: «Суть дела» // Кеттл А. Введение в историю английского романа. – М., 1966. – С. 388–394.
4. Эйшикина Н. Романы Грэма Грина // Вопросы литературы. – 1961. – № 6. – С. 149–169.

*А. Ю. Семенюк*

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к. ф. н., доц. Андрушенко О. Ю.*

### МАРКУВАННЯ ФОКУСУ ТА ТОПІКУ ПРИСЛІВНИКОМ ONLY

У статті досліджуються особливості розподілу інформації у ранньоніовоанглійській мові на матеріалі корпусу BYU [2].

**Ключові слова:** інформаційна структура речення, порядок слів, фокус, топік, ранньоніовоанглійська мова, прислівник *only*, порядок слів, корпус BYU.

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку лінгвістичної науки характеризується підвищеним інтересом до аналізу розподілу нової та старої інформації у дискурсі в різні історичні періоди розвитку англійської мови, а саме в ранньоніовоанглійський період.

**Мета:** простежити за розвитком розподілу інформації (нової та старої) у ранньоніовоанглійській мові.

**Предмет дослідження:** розподіл топіку та фокусу у ранньоніовоанглійському дискурсі.

**Матеріалом** дослідження слугує корпус BYU (Early English Books Online) [2].

**Виклад основного матеріалу.**

Термін «інформаційна структура» вперше було введено в лінгвістичну

термінологію М. Халлідеем (1967), теорія якого базувалася, значним чином, на доробках Празької лінгвістичної школи та розвивала запропоноване празькими лінгвістами трактування інформаційної структури з точки зору її основних компонентів: нової «*new*» та старої «*given*» інформації.

Нова інформація визначалася М. Халлідеем як така, “яку адресант повідомлення вважає невідомою для адресата” та стара інформація “яку адресант повідомлення вважає відомою для адресата”. Розмежування між даними типами інформації здійснювалося за фактом того чи була інформація присутня в контексті та чи згадувалася вона попередньо в дискурсі [4: 154].

В. Матезіус також одним із перших здійснив спробу аналізу речення з точки зору інформації та ввів термін «актуальне членування речення». Воно полягає в дослідженні різних речень з урахуванням ситуації. Подальший розвиток теорія інформаційної структури отримала в працях членів Празького лінгвістичного гуртка Я. Фірбаса, Ф. Данеша, Е. Бенеша та ін., отримавши назву «функціональна перспектива речення». ІС розглядається з точки зору єдності трьох компонентів граматики: граматична і семантична структура речення та рівень організації висловлення [1].

Я. Фірбас вважав, що елементи висловлення, що слідує один за одним лінійно, здійснюють поступову передачу інформації від елемента з мінімальним (тема) до елемента з максимальним (рема) семантико-контекстуальним навантаженням [3]. Щоб досягти цієї мети, кожна мова має набір просодичних, граматичних та семантичних засобів. Недоліком такого підходу вважається відсутність формальних методик дослідження ІС, оскільки в його основу покладено семантичний критерій визначення теми та реми [1].

У нашому дослідженні ми звертаємося до запропонованого М. Халлідеем терміну «інформаційна структура» попри наявність низки інших термінів для позначення даного поняття. К. Ламбрехт зазначає, що труднощі пов'язані з аналізом інформаційно-структурного компоненту граматики знаходять відображення в проблемах термінології. Зокрема, він наводить низку термінів для позначення поняття «інформаційна структура», які в той чи інший час були запропоновані наступними лінгвістичними школами та окремими лінгвістами:

19. Американський лінгвіст В. Чейф у роботі під назвою "Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics, and point of view." (1976) пропонує термін «**Discourse Pragmatics**». Празька лінгвістична школа: «**Functional Sentence Perspective**» (FSP) або ж запропонований чеським дослідником Я. Фірбасом термін для даного поняття «*Aktuální členění větné*», що був перекладений, в свою чергу, на російську «Актуальное членение предложения» та українську «Актуальне членування речення».

20. Е. Валлдуві (1990) вводить термін «**Informational Packaging**» або ж, так зване, «пакування інформації».

Щодо трактування «інформаційної структури», беззаперечним є наявність таких її базових елементів як «топик» та «фокус». Хоча і в межах цих понять спостерігається термінологічна варіативність, що часто призводить до термінологічної плутанини в літературі. Зокрема існує наступне альтернативне



протиставлення термінів, що позначають однакові поняття: «топiк» - «фокус» («**topic**» vs. «**focus**») «тема» - «рема» («**theme**» vs. «**rheme**») або «ground» vs. «focus». У нашому дослідженні ми звертаємося до традиційного позначення «топiк» та «фокус», яке є домінуючим у сучасній лінгвістичній літературі [1].

Зазвичай фокус речення трактують як нову інформацію, що додається до топiку, тобто старої інформації, доповнюючи її. Отже, традиційним є розміщення елементів речення, при якому стара інформація передує новій. В. Чейф розмежовуючи поняття топiку та фокусу, характеризує перший як «*hitching post for the new knowledge*» та останній як new «*knowledge hitched to the topic post*». Таким чином, фокус є новою інформацією, що додається до топiку, який їй передує [1].

Інший підхід до визначення терміну «тема» застосовує М. Хеллідей, зазначаючи, що це «те, про що говорять, або точка відправлення для клаузи як повідомлення» або «те, що йде першим у реченні». Він ілюструє це наступними прикладами:

(1a) John saw the play yesterday.

(1б) Yesterday John saw the play.

(1в) The play John saw yesterday.

Отже, темами в реченнях 1 (а-в) є відповідно John, yesterday, the play. «Рема» визначається як доповнення до теми. Спроби формалізації ІС призвели до виникнення в американській лінгвістиці терміну «топiк»: логічний суб'єкт – особа чи об'єкт, про який йде мова. Те, що розповідається про топiк, називають коментарем (рема) [1].

Так, Ч. Хоккет зазначав: «найбільш загальна характеристика предикативних конструкцій визначається термінами "топiк" та "коментар" для їх безпосередніх складових: мовець позначає тему (topic), а потім говорить про неї» [5: 201].

У нашому дослідженні ми наводимо методику дослідження розподілу топiку та фокусу в ранньо новоанглійському реченні. Методика аналізу інформаційної структури полягає в наступному: із корпусу “Early English Books Online” ми виокремили 100 простих та складних розповідних речень з прислівником *only* та різним порядком слів [2].

Отже кількість засвідчених одиниць є наступною: 1470 р. – 10 прикладів, 1480 р. – 10, 1493 р. – 10, 1507 р. – 10, 1515 р. – 10 [2].

Речення розподіляємо відповідно до двох груп, а саме де *only* маркує топiк, друга група – маркування фокусу. Аналіз речень свідчить, що у 60 % випадків прислівник *only* маркує фокусуючу інформацію у реченні.

13. And to thynke **only** on this playe as shall be said; appere in this book after.

**Топiк**

14. And the moldewarpe shall haue no maner power sauf **only** a shippe wher to he may wende / and after that he shall gone to londe whan the see is withdrawe. **Фокус**

15. But **only** manslaughter wt outen gifte how men may synne in sleynge of beestis ca: xv: in what maner and to whom manslaughter is leful. **Фокус**

16. **Only** desyre ye loue of ihu. **Фокус**

17. But only sholde voyde the londe of them for euer more so that they neuer sholde come ayen / and so he dyde: and dyoclesyan that was theyr fader anone comaunded them to go in to a shyppe. **Топік**

**Висновки.** У ході дослідження було висвітлено поняття інформаційної структури, фокусу та топіку. У результаті аналізу розподілу інформації вживання конструкцій з *only* було виділено 2 групи (маркування фокусу та топіку) та проаналізовано, що у поданих прикладах прислівник *only* у 60 % маркує фокусуючу інформацію.

### **Список використаних джерел та літератури**

1. Андрущенко О.Ю. Теорія інформаційної структури речення: проблеми та перспективи сучасного розвитку // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Вип.2 (68). – 2013. – С. 33–37.
2. BYU C. Early English Books Online Corpora BYU. URL: <https://corpus.byu.edu/eebo>
3. Firbas J. On the Concept of Communicative Dynamism in the Theory of Functional Sentence Perspective / J. Firbas // Brno Studies in English 7. – 1971. – P. 12–47.
4. Halliday M. Linguistic Studies of Text and Discourse. New York: Continuum International Publishing Group, 2002. 202p.
5. Hockett C. F. A Course of Modern Linguistics. N.-Y. : Macmillan, 1958. 621 p.

**Ю. М. Сидорчук**

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к. п. н., доц. Прокопчук Н. Р.*

### **РОЗВИТОК ВМІНЬ АУДІЮВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ІКТ**

За останні роки в нашій державі намітилися значущі зміни в багатьох областях науки, промисловості економіки та інших.

На хвилі нововведень в Україні і в освіті намітилися значні зміни[1]. У грудні 2017 р Кабмін затвердив план заходів на 2017-2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа". Документом передбачається, ухвалення нових державних стандартів загальної середньої освіти та освітніх програм, запровадження концептуальних засад нової системи підготовки вчителя, створення нової структури школи та формування мережі профільних шкіл, зменшення бюрократичного навантаження на загальноосвітні навчальні заклади. Реалізація плану заходів забезпечить перехід на нову структуру школи, оновлення змісту освіти, на компетентнісній основі і особистісно-зорієнтованих

методах навчання, сприятиме підвищенню ефективності навчально-виховного процесу, розширенню автономії навчальних закладів<sup>1</sup>.

Проект Нової української школи широко обговорювався у пресі, зокрема у статтях тодішнього міністра освіти і науки України Л.М. Гриневич, роботах науковців О. Б. Бігич, Л. В. Калініної, В. Г. Редька та ін.[3: 27; 4; 7: 46; 10].

Відповідно до проекту нового базового Закону України «Про освіту»[8] визначено 10 ключових компетентностей для Нової української школи (НУШ), однією з яких є **спілкування іноземними мовами**, тобто уміння належно розуміти висловлене іноземною мовою, усно і письмово висловлювати і тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання і письмо) у широкому діапазоні соціальних і культурних контекстів. Уміння посередницької діяльності та міжкультурного спілкування[6].

Відповідно, однією з головних **цілей** навчання іноземних мов є розвиток здібностей учнів використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур та цивілізацій світу.

Якість оволодіння предметом на завершення 11-го класу має досягти рівня **B1+** (згідно з термінами Ради Європи). Навчання здійснюється відповідно до рівня стандарту, зміст якого визначено чинними навчальними програмами з іноземних мов [4].

Оновлення **цілей** і **змісту** навчання зумовило і оновлення освітніх технологій. Зокрема використання ІКТ, а це обумовлено тим, що в них закладені великі можливості для навчання на якісно новому рівні.

Тому **метою** даної статті є розгляд сучасних методів навчання, в тому числі й ІКТ, їх види та критерії відбору, для розвитку вмінь аудіювання.

Вперше термін ІКТ було використано в 1997 році у доповіді Денніса Стівенсона для уряду Великої Британії, пізніше Дж. Велінгтоном<sup>2</sup> та іншими вченими було визначено, що ІКТ – це широкий спектр цифрових технологій, які використовуються для створення, передачі та поширення інформації [9], а саме:

*технології мультимедіа* — сполучення звукових, відео, графічних, текстових і цифрових сигналів, а також нерухомих і рухомих образів і конструкцій, характерна особливість мультимедійних об'єктів — наявність гіперпосилання;

*електронні інформаційні ресурси*, — сукупність документів у інформаційних системах(електронні словники, пошукові системи);

*мережеві технології* — це погоджений набір стандартних протоколів та програмно-апаратних засобів, які їх реалізують в обсязі, достатньому для побудови комп'ютерної мережі(YouTube, Wikipedia, Сервіси Веб 2.0, навчальні платформи(Edmodo, Gogle Classroom) та ін..);

<sup>1</sup> <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-planu-zahodiv-na-20172029-roki-iz-zaprovadzhennya-koncepciyi-realizaciyi-derzhavnoyi-politiki-u-sferi-reformuvannya-zagalnoyi-serednoyi-osviti-nova-ukrayinska-shkola>

<sup>2</sup> Посилання на ресурс: <http://specials.ft.com/lifeonthenet/FT3NXTH03DC.html>

Дані технології можна використовувати, як засіб навчання, спілкування, виховання, інтеграції в світовий простір. Впровадження інформаційних технологій створює передумови для реалізації нової інтегрованої концепції застосування ІКТ в освіті[7: 31].

Даній проблемі присвячені роботи В.П. Беспалько, Ю.С. Барановського, Є.С. Полат, І.В. Роберт, М. Румянцев, Н. Свірідова, М. Скопень, В. Сусіденко, Г. Титаренко, М. Хеллгрєн, Дж. Ходжсон, А. Чорнобров, О. Щєдрін та інших.

Так, методика впровадження ІКТ у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи, теорія і досвід розробки педагогічних програмних засобів і використання їх у навчальному процесі, принципи та методи навчання з використанням комп'ютера висвітлені в роботах В. Бикова, Р. Вільямса, А. Гуржія, Ю. Дорошенка А. Єршова, М. Жалдака, Ю. Жука, В. Лапінського, Н. Листопад, В. Монахова, І. Підласого, О. Співаковського та інших.

Використання комп'ютерних технологій в навчанні, зокрема, іноземних мов в значній мірі змінило підходи до розробки навчальних матеріалів з цієї дисципліни, що сприяє досягненню основної мети модернізації освіти – поліпшення якості навчання, збільшення доступності освіти, забезпечення гармонійного розвитку особистості, що орієнтується в інформаційному просторі

Використання комп'ютерних технологій – це не вплив моди, а необхідність, продиктована сьогодишнім рівнем розвитку освіти. **Переваги використання ІКТ** можна звести до двох груп: технічні і дидактичні.

**Технічними перевагами** є швидкість, маневреність, оперативність, можливість перегляду і прослуховування фрагментів і інші мультимедійні функції.

**Дидактичні переваги** створення ефекту присутності («Я це бачив !»), тобто відчуття автентичності, реальності подій [8].

Інформаційно-комунікаційні технології у процесі навчання учнів, можна використовувати для:

- 1) індивідуалізації та диференціації процесу навчання за рахунок можливості вивчення з індивідуальною швидкістю засвоєння матеріалу;
- 2) здійснення контролю зі зворотним зв'язком, з діагностикою помилок і оцінкою результатів навчальної діяльності;
- 3) здійснення самоконтролю і самокорекції;
- 4) тренування в процесі засвоєння навчального матеріалу і самопідготовки учнів;
- 5) підготовки учасників освітнього процесу до життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства та майбутньої діяльності [4].

Серед значного різноманіття ресурсів варто виділити on-line курси вивчення англійської Language Link компанії Distance Learning [1] або невеликі діалоги Randall's ESL Cyber Listening Lab [2].

Популярними, серед педагогів, є мережеві ресурси: **EduBlogs**(це блог, створений для освітніх цілей. Edublogs підтримує навчання учнів і викладачів). **OpenStudy**(мотиватори школярів на спільну, колективну роботу),

**Prezi**(онлайн-інструмент роботи з презентаціями ), **Quizlet**(створення навчальних посібників та різних карток для школярів), **Kahoot**(це платформа, заснована на грі, яка робить навчання цікавим) та інші, також широко можна використовувати можливості смартфонів. Ось невеликий перелік додатків, які можна завантажити та встановити з AppStore чи PlayMarket: **LinguaLeo**(освітня платформа для вивчення і практики іноземної мови , побудована на ігровий механіці), **Duolingo**(безкоштовна платформа для вивчення мови), **LingQ**, **Busuu**(це додатки для вивчення мов), та інші.

Використання комп'ютерних пристроїв та технологій сприяє підвищенню інтересу й загальної мотивації навчання, активізації навчання, завдяки використанню привабливих і швидкозмінних форм подання інформації, змагання учнів з машиною та самих із собою, прагненню отримати вищу оцінку, індивідуалізації, розширенню інформаційного і тестового «репертуарів», можливості оперативно отримувати необхідні дані в достатньому обсязі.

Водночас є й *негативні моменти*, зокрема робота з комп'ютером швидко стомлює учнів, може погано впливати на зір або навіть призводити до розладу нервової системи. Комп'ютеризоване навчання не розвиває здатності учнів чітко й образно висловлювати свої думки, істотно обмежує можливості усного мовлення, формуючи логіку мислення на шкоду збагаченню емоційної сфери.

Все ж за умов грамотного використання комп'ютерних технологій на уроках підвищується ступінь наочності, посилюється мотивація навчання і, як наслідок – підвищується інтерес до предмета, що призведе до розвитку професійних знань та умінь учнів. І на мою думку це є одне з головних завдань Нової української школи.

Відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти з іноземної мови головною **метою** навчання іноземних мов є практичне опанування учнями умінь мовлення на рівні, достатньому для здійснення іншомовного спілкування в чотирьох видах мовленнєвої діяльності, одним з яких є аудіювання, як на мене, один з найскладніших видів мовленнєвої діяльності.

Аудіювання є одним із життєвих вмінь при якому люди розуміють співрозмовника, спілкуються та пізнають світ. Аудіювання можна визначити, як аналітико-синтетичний процес з обробки акустичного сигналу, результатом якого є осмислення сприйнятої інформації.

Загалом вагомість аудіювання, як виду іншомовної мовленнєвої діяльності, підкреслює те, що рівень сформованості вміння аудіювання зумовлює ефективність формування компетентності у говорінні. І цим забезпечується ключова компетентність випускника *спілкування іноземними мовами*.

А сьогоднішня вимагає:

- нових підходів до навчального процесу,
- нових методів та форм подання навчальної інформації,
- міркувань над матеріалом, який вивчається,
- бачення зв'язки з іншими даними,

- оперування отриманими відомостями,
- пошуку відповідей на запитання, які виникають у процесі навчання, що збуджує процес мислення і сприяє розвитку пам'яті.

Мультимедійні засоби та ІКТ дозволяють оживити урок, зв'язати його з дійсністю, забарвити різними фарбами почуттів, наповнити музикою чи звуками природи.

Аудіювання у може виступати трьох різних функціях:

*По – перше*, аудіювання – це вид комунікативної діяльності зі своїм мотивом, що відображає потреби людини чи характер його діяльності. У такій функції воно виступає, наприклад, під час перегляду фільму, телепередачі, прослуховування радіопередачі і т.інше.

*По – друге*, аудіювання може виступати в ролі дії у складі усної комунікативної діяльності, коли кожний учасник спілкування, використовуючи говоріння і аудіювання, намагається задовольнити свою потребу в обміні інформацією, яка на цьому етапі стає мотивом усієї усної комунікативної діяльності.

*По – третє*, аудіювання виступає як зворотній зв'язок у кожного мовця під час говоріння, що дозволяє мовцю здійснювати самоконтроль за своїм мовленням і знати, наскільки правильно реалізуються у звуковій формі його мовні наміри. Аудіювання – невід'ємний елемент процесу говоріння. [9; 1; 5; 8].

Адекватне сприймання та розуміння мовлення на слух є невід'ємним елементом формування іншомовної комунікативної компетентності учнів, тому важливо приділяти увагу формуванню аудитивних навичок учнів на усіх рівнях та етапах оволодіння іноземною мовою. Це дозволяє опанувати звукову складову іноземної мови, поглибити граматичні вміння, швидко засвоїти новий лексичний матеріал і покращити навички читання, письма та говоріння відповідно до програмових вимог.

Зокрема на **Рівень B1+ CEFR (Єдиної європейської системи орієнтирів для мов)** претендент може розуміти основний зміст чіткого нормативного мовлення на теми, близькі і часто вживані на роботі, у навчанні, під час дозвілля тощо. Може вирішити більшість проблем під час перебування у країні, мова якої вивчається. Може просто і зв'язано висловитись на знайомі теми або теми особистих інтересів. Може описати досвід, події, сподівання, мрії тощо<sup>3</sup>.

Питання навчання іншомовного аудіювання школярів привертає увагу науковців з різних країн, зокрема у педагогічній та методичній літературі останніх років приділяється багато уваги розробці інноваційних технологій навчання (В.М.Єремєєва, В.В.Кабакчи, Ю.І.Пассов, О.О.Першукова, В.В.Сафонова та ін.). Вивченням і залученням ІКТ у навчальний процес займалися Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркіна, Т.И. Голубева, С.О. Рєпина; С.К. Гучетль, Я.С. Грищенко, З.Р. Девтерова та ін.

Проте постерігаючи за розвитком технологій бачимо, що в наш час технології та освіта сплетені досить тісно, практично у кожного вчителя є свої

<sup>3</sup> Детально вимоги порівня B1, B1+ можна на сайті <http://www.delfdalf.fr/level-b1-cefr-common-european-framework-of-reference-for-languages.html>

улюблені технологічні інструменти, які він використовує у своїй роботі, і які дозволяють йому дістати увагу учнів під час цікавих, захоплюючих шкільних занять.

Сьогодні існує велика різноманітність мультимедійних навчальних програм і курсів для вивчення англійської мови. Робота з цими програмами дозволяє учню краще зрозуміти запропоновані теми і проконтролювати свої знання. Демонстраційні комп'ютерні програми дозволяють наочно представити новий навчальний матеріал. Інформаційно-навчальні програми використовуються для формування основних понять, відпрацювання основних умінь і навичок шляхом їх активного застосування в різних навчальних ситуаціях. Так звані тренажери використовуються для закріплення матеріалу та відпрацювання навичок, а також дають можливість індивідуалізувати процес навчання.

Суттєвими **критеріям** при відборі ресурсів та матеріалу для аудіювання є також їх *актуальність, ступінь новизни, адаптація до учня і доцільність підібраної інформації*. Посилання на пошукові системи також є перевагою, оскільки полегшують відбір потрібної інформації і допомагають заощадити час. Рациональне використання відео- та аудіоматеріалів може суттєво сприяти навчанню сприймання англійської мови і підготовці учня до ситуацій реального спілкування, тому важливо застосовувати виправдану тактику управління процесом, тобто правильно підібрати або розробити вправи для реалізації конкретного завдання. Крім того, необхідно також постійно надавати супутню підтримку учням, при роботі з електронними даними [10, 11].

Як приклад можна використати он-лайн ресурс Randall's ESL Cyber Listening Lab (<https://www.esl-lab.com>) це ресурс для прослуховування аудіотекстів при вивченні англійської мови. Під час уроку можна прослухати невеликі діалоги на побутові теми, аудіо інтерв'ю та дискусії. У кожному розділі містяться матеріали різного рівня складності (простий, <https://www.esl-lab.com/easy/> середній, <https://www.esl-lab.com/intermediate/> складний, <https://www.esl-lab.com/difficult/>). До кожної аудіо теми додаються завдання (додаткові) перед прослуховуванням, під час і після прослуховування, що є доволі зручно для використання в навчальному процесі, а різних етапах вивчення мови, як на уроці так і самостійно. Окрім цього за допомогою ресурсу можна розвивати як, навички аудіювання та говоріння так і граматичні чи фонетичні.

Звернемо увагу на **Learning Language Link**(<https://www.language-link.ru>) – розробники пропонують навчання в будь-який зручний час, 24 години на добу, завдання для читання, аудіювання, розмовна англійська, граматику і поповнення лексики. До безперечних плюсів цього ресурсу для навчання можна віднести озвучений словник, розважальний розділ ігор, форум, чати. Також можна ознайомитися з культурою країн мови, що вивчається, сленгом і ідіомами.

Також можна скористатися ресурсами поданими в таблиці:

Тип аудіювання	Ресурс	Веб – адрес	Тип заданий
----------------	--------	-------------	-------------

Listening for detail	Lyricstraining	<a href="https://lyricstraining.com/">https://lyricstraining.com/</a>	1) Вибір пісні 2) Вибір рівня складності 3) Перегляд кліпу і заповнення пропущених слів
Listening for gist and detail	Real English	<a href="http://www.real-english.com/">http://www.real-english.com/</a>	1) Розбір речень 2) Тестові завдання на перевірку почутого
Listening for detail	English central	<a href="https://www.englishcentral.com/">https://www.englishcentral.com/</a>	Вивчення нової лексики з відео 2) Вписування пропущених слів. 3) тренування вимови (комп'ютер автоматично перевіряє правильність)
Listening for gist and detail	Starting out	<a href="https://learnenglish.britishcouncil.org/">https://learnenglish.britishcouncil.org/</a>	онлайн-вправи на: - перевірку аудіювання - тренування лексики - тренування граматики.
Listening for gist	Word Street	<a href="https://learnenglish.britishcouncil.org/">https://learnenglish.britishcouncil.org/</a>	онлайн-вправи на перевірку почутого
Listening for gist	ESL Video	<a href="http://www.eslvideo.com/">http://www.eslvideo.com/</a>	онлайн-тести на перевірку розуміння змісту
Listening for gist	Listen in English	<a href="http://listeninenglish.com/">http://listeninenglish.com/</a>	Можливість вибрати відео: - за рівнем (від початкового до високого) - за жанром (новини, серіали, фільми та інші) - по швидкості прослуховування, - за акцентом Разом з кожним відео йде текстовий сценарій, список важливих слів і онлайн-тест на перевірку почутого.

Залежно від поставленої мети обирається конкретний аудіо текст та дані, що сприйматиме та засвоюватиме учень<sup>4</sup>.

До аудіотекстів як навчального матеріалу для формування компетенцій аудіювання висуваються певні вимоги.

Передусім це вимоги до композиції аудіотекстів: наявність експозиції, простота викладу й логічність побудови, обмежена кількість сюжетних ліній і

<sup>4</sup> <https://inlviv.in.ua/suspilstvo/8-saytiv-dlya-trenuvannya-spriynyattya-angliyskoyi-na-sluh>



персонажів, чітке формулювання головної думки на початку / в кінці тексту / в заголовку. Крім того аудіотекст повинен представляти різні форми мовлення – монолог, діалог, діалог – монолог (з мінімумом діалогу) та бути укладеними не від першої особи (що ускладнює аудіювання на початковому ступені навчання Іноземній мові); мати надлишкові елементи інформації. До останніх належать елементи, непов'язані безпосередньо зі змістом (вставні слова, повтори, синонімічні вирази, контактувальні слова), позамовні елементи мовлення, елементи риторичної стратегії (паузи, повтори, переформулювання, опис окремих ситуацій з інших позицій, заповнювачі мовчання).

Для формування аудитивних вмінь в ЗНЗ зазвичай використовують аудіотексти-описи й фабульні аудіотексти. Аудіотекст-опис складається переважно з простих речень, іноді з однорідними членами.

В той час визначальною ознакою фабульних аудіотекстів є динаміка подій, дій та вчинків персонажів. У фабульних аудіотекстах легко виділяється основне й другорядне [3].

Також в загальноосвітніх закладах використовуються автентичні, напівавтентичні й укладені (навчальні) аудіотексти.

На практиці більшість авторів у питаннях вибору вправ для розвитку аудитивних вмінь підтримує позицію О. Б. Бігич, яка вважає, що розвиток аудитивних здібностей учнів, формування складників компетенції аудіювання та вдосконалення їх психофізіологічних механізмів здійснюється в цілісній системі вправ з двох підсистем. I) вправи для формування мовленнєвих навичок аудіювання і II) вправи для розвитку мовленнєвих умінь аудіювання [4].

Отже, використання комп'ютерних технологій вносить істотні зміни у діяльність педагога та розвиток учня як особистості, ставить нові вимоги до професійної майстерності викладання предмета та вимагає чіткої організації та роботи з кожним учнем.

## Список використаних джерел та літератури

1. Online курси англійської мови компанії Language Link, <https://www.language-link.ru> \ \ <http://ll.dli.com/> та компанії Randall's ESL Cyber Listening Lab, <http://www.esl-lab.com>
2. Березовська О.В. РОЗВИТОК НАВИЧОК АУДІЮВАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/20667/1/Listening%20skills%20development.pdf>
3. Бігич О.Б. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні // Іноземні мови. – 2012. – № 2.
4. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1392 (зі змінами, внесеними Постановою КМУ від 07.08.2013 р. № 538)
5. Дунаєвська Н.В. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми № 28 2011 / Н.В. Дунаєвська // УДК 373.5.091.3:004.9
6. Концептуальні засади реформування середньої школи / упоряд. Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова, І. Коберник, В. Ковтунець, О. Макаренко, О. Малахова, Т. Нанаєва, Г. Усатенко, П. Хобзей, Р. Шиян // заг. ред. М. Грищенко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczya.html12> .
7. Навчальна програма з іноземної мови / [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/1-inoz-st.pdf>
8. Овчаренко З. П. Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ

9. Отрішко Т. Бердянський державний педагогічний університет ТРУДНОЩІ АУДІЮВАННЯ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ// X Всеукраїнська студентська науково - технічна конференція "ПРИРОДНИЧІ ТА ГУМАНІТАРНІ НАУКИ. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ"/[Електронний ресурс]

10. Редько В.. Концепція змісту навчання іноземної мови у старшій школі//Журнал Рідна школа №8–9 (серпень–вересень) 2013. Режим доступу:  
[http://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/21765/2/X\\_VSNTK\\_2017v2\\_Otrishko\\_T-Listening\\_comprehension\\_230-231.pdf](http://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/21765/2/X_VSNTK_2017v2_Otrishko_T-Listening_comprehension_230-231.pdf)

***І. В. Слюсар***

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к. ф. н., с. в. Зорницька І. В.*

## **ФРАЗЕОЛОГІЧНІ НЕОЛОГІЗМИ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

**Постанова проблеми в загальному вигляді та обґрунтування її актуальності.** У розвитку кожної мови є періоди як відносної стабільності, так і відчутних функціональних та структурно-семантичних змін. Це стосується й англійської мови кінця ХХ - початку ХХІ століть, коли розширилися її суспільні функції, а лексична й фразеологічна підсистеми зазнали активного впливу політичних, економічних, науково-технічних і культурних змін у житті соціуму. З кожним днем мова не зупиняється і не перестає розвиватися та удосконалюватись. Вона збагачується значною кількістю сталих сполучень, повністю або частково переосмислених. Дане поповнення словникового складу у мові відбувається завдяки утворенню неологізмів - лексичних одиниць, слів або словосполучень (у тому числі і фразеологізмів), які не є загальновідомими, які з'явилися у мові в певний період, не існували раніше, сприймаються у свідомості носіїв мови як нові.

Фразеологічні одиниці є об'єктом постійного інтересу дослідників, починаючи з праць Шарля Баллі на початку ХХ століття і закінчуючи інтердисциплінарними і крос-лінгвістичними розвідками останніх десятиліть. Неологія (або ж лінгвістична інноватика – термін Лук'яненка С. С., 2009) зі свого боку досліджує мовну еволюцію та фактори, які спричиняють розвиток мови. Хоча сам термін «неологізм» вперше з'явився ще у 1735 році у французькій мові і почав використовуватися зі значенням «нове слово або вираз», у мовознавчій науці немає усталеного погляду на це поняття. Так, Е. В. Кротевич та Н. С. Родзевич дещо розширюють поняття неологізму: «Неологізм – це слово, словосполучення або вираз, що з'являється у мові у зв'язку з виникненням нових понять, з розвитком культури, техніки або зміною суспільних відносин». О. С. Ахманова додає, що це слова, які повноцінно не закріпилися в загальнонародній мові.

Як зазначають мовознавці, існують дві групи чинників, що зумовлюють процеси виникнення лексичних інновацій: мовні (лінгвістичні) й позамовні (екстралінгвістичні) (А. Вежбицька, В. Карабан, М. Кочерган, В. Манакін, О. Суперанська та ін.), до яких можна віднести розвиток науки, техніки та економіки, впровадження технічних засобів, лексичну інтернаціоналізацію, лексичну диференціацію, виникнення нових слів шляхом словотворення. Нові лексичні або фразеологічні одиниці починають своє існування у мові як okazionalizmi, поступово закріплюючись в мовленні і проникаючи у загальноновживаний лексичний склад літературної мови. З часом вони починають сприйматися, як нормативні і реєструються у словниках. Як тільки новоутворення стає частиною загальноновживаної лексики, воно не сприймається як неологізм. Через співвіднесеність неологізму до конкретного часу його появи у мові, він є дуже динамічним і історично-відносним терміном (напр.: автомобіль, телефон, комп'ютер, онлайн, селфі).

Дане дослідження присвячено розгляду фразеологічних одиниць, які можна вважати новоутвореннями англійської мови початку ХХІ століття. Варто зазначити, що нові фразеологічні одиниці набували різні назви у дослідженнях науковців-лінгвістів: фразеологічні неологізми, неофраземи, неофразеологізми, фразеологічні новотвори, фразеологічні інновації. У нашій роботі використано термін «фразеологічні неологізми», як один із найпоширеніших у сучасній лінгвістичній науці.

Отже, метою даної статті є окреслити нові фразеологічні одиниці, які з'явилися в останнє десятиліття; дослідити виникнення та подальший розвиток фразеологічних неологізмів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Англійська мова, перебуваючи у стані постійного динамічного розвитку, інтенсивно поповнюється новими фразеологічними одиницями. Вона не могла не відреагувати на зміни в соціумі – науковому, технічному, культурному, економічному, суспільному житті носіїв – викликані новими реаліями ХХІ ст. Виникнення неологізмів є одним з найважливіших шляхів збагачення словникового запасу англійської мови. Хоча велика кількість «нових слів та виразів» увійшли у повсякденне мовлення носіїв англійської мови, не всі вони закріплюються у лексичному складі сучасної англійської мови, потрапивши до словників. Іще однією особливістю неологізмів ХХІ століття є те, що дуже незначна їх кількість становить по-справжньому «нові» слова, переважна більшість – це переосмислення форми та змісту уже відомих слів для позначення понять, які потребують номінації. Сучасне «селфі» - результат поєднання давнього англійського слова «self» та не менш старого зменшено-пестливого суфікса -y/ie. Стосовно фразеологічних одиниць, процес відбору фразеологічних неологізмів для подальшого їх закріплення у літературній мові дуже вибіркового. Багато з фразеологічних новоутворень так і залишаються на стадії okazionalizmi. Багато з них проходить довгий шлях і, нарешті потрапляють до словників. Словникові статті, які планується включити до 3-го видання Оксфордського словника містять, наприклад, фразеологічні неологізми **coffin-dodger** та **curtain-twitcher**

(Updates for OED, June 2019). **Coffin-dodger** має гумористичне зневажливе забарвлення і вживається на позначення людини, яка знаходиться на порозі смерті, але, всупереч очікуванням оточуючих, ніяк не помре. Першу згадку цієї фразеологічної одиниці датовано 1891 роком. Вона з'являється у газетній статті у значенні «людина, яка ледь не померла, або яка знаходиться у смертельній небезпеці». Пізніше, у 1990 році вона вживається зі значенням «людина, яка багато курить». Нарешті, з 1954 року **coffin-dodger** набуває значення «людина похилого віку». Вживання фразеологічного неологізму **curtain-twitcher** вперше зареєстровано у 1940 році у значенні «людина, яка шпигує за діями сусідів або інших людей з вікна».

*We're said to be a nation of **curtain-twitchers**, and new research reveals the lengths Brits go to spy on their neighbours.*

(Кажуть, що ми – нація сусідів, яка шпигує один за одним, і нове дослідження показує, як багато часу британці проводять, підглядаючи у вікно. – переклад наш – І. С.)

Розглянемо декілька фразеологічних неологізмів зі словників неологізмів англійської мови ХХІ ст. Наприклад, значну кількість фразеологізмів було створено для позначення характеристики людей: **niche worrying** – характеризує людину, яка завжди переймається через дрібниці і впадає в паніку. **Ethical eater** – особа, яка харчується виключно продуктами, що відповідають певним етичним або екологічним вимогам; **sweet tooth** – палкий любитель солодощів; з іншого боку, за аналогією, поціновувача м'ясних блюд називають **meat tooth**. **Lion food** не має нічого спільного з дослівним перекладом «страва лева». Дана фразеологічна одиниця вживається для позначення людини, яка знаходиться на керівній посаді. **Eyebroccoli** – так зазвичай називають непривабливих людей. **Club sandwich generation** - це не клуб покоління любителів сендвічів, а найменування людей, котрі піклуються одночасно про своїх батьків, дітей і онуків. **Gym bunny** – людина, яка багато часу проводить у тренажерній залі. **Mail-order bride** – жінка, яка переїхала до іншої місцевості для того, щоб вийти заміж за чоловіка, з яким вона познайомилась через оголошення або через шлюбну агенцію. До речі, користувачами мережі інтернет вже активно використовується одиниця **facebook bride**, яка у подальшому може увійти до корпусу словників сучасної англійської мови.

У результаті дослідження з'ясовано, що фразеологічні неологізми пов'язані з усіма сферами суспільного життя. Сьогодні Інтернет, як засіб поширення інформації, міцно затвердився в усіх сферах життя та подарував ряд фразеологічних інновацій. **Internet jokey** називають людей, хто більшість свого часу проводять в інтернеті; **internet ghetto** – «інтернет гетто», стан людей, які були позбавлені користуванням комп'ютерною технікою та соціальними мережами.

У сучасному світі люди поспішають викласти набір фото чи відео з крутої вечірки чи звичайного заходу, на якому вони перебували. Відчуття людей, які знаходяться в даних кадрах, проте не задоволені собою на викладеному знімку, називають – **digital hangover**. В соціальних мережах з'явився термін,

призначений для покращення того, як людина виглядає на фотографіях – **Facebook face lift**. Біль у шлунку та спині, викликана надмірним нахилом голови під час виконання завдань за комп'ютером або сидінням в телефоні, дістала назву **textneck**.

Крім того, інтернет має вплив на економічний сектор, що складається з фрілансерів. Економічні дії, які здійснюються через інтернет – **dotcom economy**. Працівники, які використовують онлайн – сайти для виконання завдань здобули назву **human chord**. Робота фрілансерів за допомогою веб-сайтів – **gig economy**.

У результаті дослідження з'ясовано, що один з основних особливостей фразеологічних неологізмів, що відрізняється від звичайних словосполучень, є ідеоматичність. Як було зазначено раніше, переклад неологічних фразеологізмів не є дослівним та становить великі труднощі, оскільки вони не мають еквіваленту та аналогу в українській мові. Дослівний переклад може призвести до неправильного, а часом абсурдного розуміння змісту даних словосполучень. Наприклад, дослівний переклад ідіоми **wave a dead chicken** (махати мертвим курчам) може завести необізнаного перекладача в глухий кут під час його тлумачення. Вірним тлумаченням в цьому випадку є – вирішувати проблему, вдаючись до кроків, приречених на невдачу.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Підсумовуючи, варто зазначити, що завдяки швидкому темпу у розвитку мови та носіїв, фразеологічні неологізми безперервно виникають у всіх сферах життєдіяльності. Соціум є активним постачальником фразеологічних інновацій, як яскравих емоційно-образних висловів. Завдяки влучності та багатому змістовному матеріалу, вони стають популярними як серед носіїв мови, так і поширюються засобами масової інформації. Пошук і підбір еквівалентів для фразеологічних неологізмів, які постійно виникають як у засобах масової інформації, мережі Інтернет, так і у повсякденному спілкування мовців-носіїв англійської мови, є на нашу думку перспективним напрямком для подальших досліджень у межах даної проблематики.

### Список використаних джерел та літератури

1. Заботкина В.И. Новая лексика современного английского языка / В.И.Заботкина . – М.: Высш.шк ., 1989. – 126 с.
2. Зацний Ю.А., Янков А.В. Інновації у словниковому складі англійської мови початку ХХІ століття: англо-український словник. Вінниця: Нова книга, 2008. 306с.
3. Зацний Ю.А., Янков А.В. Нова розмовна лексика і фразеологія: англо-український словник. Вінниця: Нова книга, 2010. 224с.
4. Кротевич Є. Родзевич Н. Словник лінгвістичних термінів. К. Видавництво АН Української РСР, 1957р., 236 с.
5. Лингвистический энцикло-педический словарь [ред. В.Н. Ярцева] – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 7.
6. Онищук Н. Фразеологические неологизмы и фразеологические инновации в современной лингвистической науке. [Електронний ресурс]. –Режим доступу:
7. Пашинська Л.М. Фразеологічні неологізми в сучасному українському мас-медійному дискурсі: автореф. дис.на здобуття наук. ступ. канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова». К., 2011. 23 с.

8. Пашинська Л. М. Джерела походження нових фразем (на матеріалі українських та російських періодичних видань) / Л. М. Пашинська // Проблеми зіставної семантики : зб. наук. пр. - Вип. 5. - К. : Вид. центр КДЛУ, 2001. - С. 198-202.

9. Coffin-dodger // Oxford English Dictionary [Електронний ресурс]. –Режим доступу: <https://www.oed.com/view/Entry/35802#eid1260113220>

<http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/16460/1/Onyshchuk.pdf>

10. Curtain-twitcher // Oxford English Dictionary [Електронний ресурс]. –Режим доступу: <https://www.oed.com/view/Entry/46176#eid1265109260>

**А. К. Смірнова**

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к. пед. н., доц. Щерба Н. С*

## **МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК УЧНІВ ОСНОВНОГО ЕТАПУ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Вивчення іноземної мови у середніх навчальних закладах є невід'ємною частиною вітчизняної освіти. Її знання дозволяє подолати бар'єри щодо пристосування учнів до іншомовного середовища та вільного використання мови під час спілкування.

Згідно зі Статею 9 Закону України «Про освіту», до її форм належать:

- інституційна (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева);
- індивідуальна (екстернатна, сімейна (домашня), педагогічний патронаж, на робочому місці (на виробництві);
- дуальна.

Дистанційна форма освіти визначається в Законі України «Про освіту» як форма здобуття освіти або використання технологій дистанційного навчання для забезпечення навчання за різними формами здобуття освіти, їх поєднання. Її запровадження передбачає, що всі аспекти іншомовної освіти презентуються у віртуальному навчальному середовищі засобами використання медіафайлів або веб-застосунків [1].

Кількість і функціональні можливості відповідних веб-технологій знаходяться в стані постійного розвитку та зростання, дозволяючи оновлення шляхів навчання іноземної мови. Тому, не зважаючи на значну кількість досліджень, пов'язаних з можливостями забезпечення дистанційної іншомовної освіти, практична сторона цього питання потребує постійного вдосконалення.

**Метою** статті є аналіз ключових понять дослідження, передумов розвитку лексико-граматичних навичок учнів основного етапу ЗЗСО, а також низки веб-технологій, придатних для їх розвитку.

Питаннями формування лексичних та граматичних навичок займалися такі дослідники як: А. Н. Шамов, Л. В. Банкевич, Н. Хомський, В. О. Артемов, С. П. Шатілов, А. П. Старков та інші.

Поняття *«граматична компетенція»* визначається в науковій літературі як здатність людини, що вивчає мову, правильно висловлювати і оформлювати свої думки, а також розуміння мови інших людей. Це все залежить від практичних навичок та рівня опанування граматичним матеріалом.

Вивчення граматики починається з оволодіння *«активним»* та *«пасивним»* мінімумом. Для вільного вираження власних думок у письмовій та усній формі потрібно оволодіти активним мінімумом, а для того, щоб розуміти інших людей, потрібен пасивний граматичний мінімум.

Грамотичні навички умовно можна поділити на рецептивні та репродуктивні. До рецептивних відносяться навички сприймати граматичний матеріал у ході читання та аудіювання, до репродуктивних граматичні навички, що передбачають задіяння письма і говоріння. Обираючи граматичні конструкції потрібно ураховувати такі особливості як: час події, мету, співвіднесеність між наміром та формою вираження [2: 92–95].

У свою чергу, поняття *«лексична компетентність»* визначається у працях таких дослідників як: С. Ф. Шатілов, А. Шамов, П. Гурвич як: правильне та доречне вираження своїх думок та розуміння інших людей завдяки оволодінню лексичним матеріалом, уміннями та навичками вживання лексики та на опираючись на власний досвід [3].

У процесі формування лексичних навичок відбувається: ознайомлення з функціями, значеннями слова, тренування та практичне застосування вивчених лексичних одиниць у писемному та усному мовленні. У ході розвитку лексичних навичок відбувається засвоєння графічних, граматичних та звукових форм слова. Це постійний та безперервний процес, який може відбуватися з задіянням аудіювання, письма, читання та говоріння.

Неможливість освоїти всю лексику іноземної мови у школі зумовила необхідність відбору лексичного мінімуму. Аналогічно з граматичним аспектом, лексичний матеріал ділиться на *«активний»* та *«пасивний»* лексичний [4]. Слова, що входять у лексичний мінімум, відбираються за критеріями сполучуваності та стилістичною необмеженістю. Ураховуючи той факт, що під зазначені критерії підпадає велика кількість слів, було визначено ще декілька критеріїв, за якими підбирається лексичний мінімум (частотність використання, багатозначність, словотворча здатність).

Розглянемо детальніше наступне ключове поняття нашого дослідження – *«дистанційне навчання»*. Т. Вазар дав йому наступне визначення. Дистанційне навчання – це спосіб організації процесу навчання, що проходить в позааудиторному режимі. Така форма організації дозволяє подивитись з кардинально іншої сторони на процес навчання. Саме дистанційне навчання дає змогу учням, що часто хворіють або постійно беруть участь у конкурсах та олімпіадах, якісно засвоювати матеріал, незалежно від аудиторного відвідування. За Р. Делінгом, дистанційне навчання розглядається як багатовимірна система, що складається з учня, суспільства, закладу дистанційного навчання, мети і змісту навчання, результату, та носія сигналу.

Процеси дистанційного навчання за Н. Клокаром включають в себе наступні компоненти: інтерактивність, адаптивність, гуманістичність, пріоритетність, доцільність, зміст освіти, мінімальний рівень знань, гнучкість та доступність, економічність. За умови дотримання зазначених вище принципів, дистанційне навчання покращить ефективність учнів під час здобуття і відтворення знань, умінь та навичок [5].

Наразі в Україні дистанційне навчання проводиться в якості експерименту. З 20 грудня 2000 року було затверджено Концепцію розвитку дистанційної освіти в Україні. Починаючи з цього часу вже були виявлені позитивні та негативні аспекти впровадження дистанційного навчання. До позитивних характеристик відносять: високу взаємодію учасників освітнього процесу, індивідуальний темп до пристосування до занять, гнучкість графіку, мобільність. В свою чергу негативні характеристики включають в себе: обмеженість прямого контакту з викладачем та іншими учнями, недостатній рівень володіння комп'ютерною технікою, недостатній рівень самоорганізації та самоосвіти, небажання вчителів переходити на дистанційну форму навчання [6]. Отже, можна зробити висновок, що перед впровадженням дистанційної форми навчання слід вирішити ряд проблем, що стосується досвіду підготовки та проведення занять, відсутності методично-наукової бази, психологічної підготовки педагогів та учнів, розподілення часу між аудиторними і поза аудиторними годинами навчання, недостатня технічна база школи.

Розглянемо деякі передумови дистанційного навчання іноземної мови у середніх класах. Серед них – вікові особливості учня та психологічні механізми.

*Механізми мови* були висвітлені Н. І. Жинкіним у праці «Механізми мови». На думку автора, вони постійно змінюється та удосконалюється у процесі обміну повідомленнями. До психологічних механізмів мови відносяться наступні: механізм осмислення, механізм мовної пам'яті, прогнозування мови.

Механізм осмислення відповідає за аналіз змісту, усвідомлення мотивів та цілей комунікації. Механізм мовної пам'яті або мнестичний механізм відповідає за актуальність та адекватність використання мовних висловлювань. Механізм прогнозування мови залишається недостатньо дослідженим. Н. А. Бернштейн зазначає, що цей механізм зумовлений вибором стратегії мовної поведінки [7].

Слід також розглянути *вікові особливості* учнів середнього етапу. Вони, перш за все, прагнуть до самостійності, активно вимагають рівності з дорослими, негативно реагують на постійний контроль вчителя, критично відносяться до однотипних та простих завдань.

До суттєвих характеристик цього періоду відносять: розвиток складних форм мислення, удосконалення механізму вибору мовних засобів, використання прийомів та засобів навчання. Враховуючи особливості учнів середнього етапу, потрібно використовувати вправи, що імітують середовище реального спілкування, враховувати потреби у самоствердженні та самостійності під час навчання, робити акценти на наочність та групові роботи [3: 227].



Вивчення іноземної під час дистанційного навчання повинно бути ефективним, стимулювати пізнавальну активність, забезпечити високий рівень мотивації. Тому використання електронних додатків є невід'ємною частиною навчального процесу. Такі додатки створені для систематизації, контролю та залучення учня у навчальний процес.

У рамках досліджуваної теми, нас цікавлять додатки для формування лексичних та граматичних навичок, а також аспекти, що стосуються використання того чи іншого додатка: мобільність, легкість використання, ціна, доречність матеріалу.

У ході вивчення різних електронних застосунків було виділено декілька технологій, що дозволяють формування лексичних та граматичних навичок. *Memrise* – це безкоштовний веб застосунок для вивчення іноземної мови. У застосунку використовується аудіо, зображення та короткі відео фрагменти з носіями мови. У програмі також використовується таке поняття як «elaborate encoding» тобто детальне кодування. Замість того щоб читати слово або граматичну конструкцію та його переклад, створені вправи на асоціації між словами та перекладом. Одною із головних переваг додатку є створення власних курсів зі своїм набором лексики та граматики [8].

Наступна веб-технологія, *Lingualeo* – це платформа для вивчення та практики англійської мови, що здійснюється в основному на базі відео, аудіо та текстового матеріалу. Також присутня можливість створювати та об'єднувати учнів в групи, формувати завдання на базі матеріалу на сайті, давати учням домашнє завдання з термінами виконання та слідкувати за прогресом кожного учня. Єдиний недолік – обмеження можливостей для глибшого вивчення граматики та лексики [9].

*Puzzle English* – платформа для вивчення англійської мови, що розвиває навички розуміння, читання, письма та усного мовлення. Теорія з граматики подається з прикладами у відео форматі, лексика розсортована по категоріям. Усі вправи на практику знань структуровані та сприяють кращому запам'ятовуванню матеріалу. Мінус – обмеження тренувальних вправ у безкоштовній підписці [10].

Отже, аналізуючи різні веб технології, можна зазначити, що для вивчення, засвоєння та практики лексики та граматики англійської мови існує велика кількість додатків з різними можливостями, що забезпечують цікаве та ефективне засвоєння матеріалу.

### Список використаних джерел та літератури

1. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>
2. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. Москва : Просвещение, 1986. 222 с.
3. Морська Л.І. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія та практика: Підручник. Київ : Ленвіт, 2013. 592 с.
4. Шамов А.Н. Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучаемых. Иностранные языки в школе. 2007. № 4. 19–25 с.
5. Клокар Н. Методологічні основи запровадження дистанційного навчання в системі підвищення кваліфікації. Шлях освіти. 2007. №4 (46). 38–41 с.

6. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. (затверджено Постановою МОН України В.Г.Кременем 20 грудня 2000р.)
7. Вилюнас В. К.. Психологічні механізми мотивації человека. Москва: МГУ. 1990. 288 с.
8. Електронний додаток «Memrise». URL: <https://www.memrise.com/home/>
9. Електронний додаток «Lingualeo». URL: Режим доступу: <https://lingualeo.com/ru/dashboard>  
<https://puzzle-english.com/>
10. Електронний додаток «Puzzle English». URL: Режим доступу: <https://puzzle-english.com/>

***Н. В. Сорочинська***

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к.ф.н., доц. Закалюжний Л. В.*

## **ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОГО ДРАМАТИЧНОГО ТВОРУ НА ПРИКЛАДІ П'ЄС МАРІУСА ФОН МАЄНБУРГА «ПАРАЗИТИ», «ХОЛОДНЕ ДИТЯ» ТА «ВИРОДОК»**

У статті досліджуються особливості сучасного драматичного твору на прикладі п'єс Маріуса фон Маєнбурга «Паразити», «Холодне дитя» та «Бридкий»: способи драматичної афектації, психоемоційний конфлікт, система образів, своєрідність сценічної організації тексту й актуальні тенденції у розвитку сучасної драматургії. Мета статті – виявити особливості сучасної драматургії як специфічного сприйняття сучасної дійсності та неоднозначного естетичного маніфесту. Ми приходимо до висновку, що сучасний драматичний твір є результатом критичної невідповідності навколишнього світу й сучасної людини, результатом протесту особистості проти бездуховної масової культури, гострого переживання її зміщення з центрального місця в сучасній культурі та відчуження.

Ключові слова і фрази: постдраматичний твір; Маріус фон Маєнбург; тенденції розвитку сучасної драматургії.

Маріус фон Маєнбург (Marius von Mayenburg, 1972 р.н.) – німецький драматург, який займає важливе місце в сучасному театральному і культурному просторі Німеччини. Більшість його п'єс нагороджені престижними літературними преміями і представлені на сценах театрів усього світу. Це такі драми, як «Герої ножів» («Messerhelden», 1996), «Вогнеликий» («Feuergesicht», 1998), «Холодне дитя» («Das kalte Kind», 2002), «Ельдорадо» («Eldorado», 2004), «Зір» («Augenlicht», 2006), «Собака, ніч і ніж» («Der Hund, die Nacht und das Messer»), «Бридкий» («Der Hässliche», 2007), «Камінь» («Der Stein», 2008), «Мученик» («Märtyrer», 2012) та інші [3: 6]. Як штатний драматург берлінського театру «Шаубюне» він уже майже два десятиліття плідно співпрацює з режисером Т. Остермаєром. Усе більшу популярність драматургія М. фон Майєнбург набуває і в країнах пострадянського простору. За останні

кілька років за підтримки Гете-Інституту були перекладені та представлені публіці у сценічних читаннях шість п'єс письменника: «Камінь», «Паразити», «Бридкий», «Холодне дитя» і «Мученик». Творчість цього яскравого драматурга починають вивчати і українські та російські літературознавці [7: 8].

Твори Маріуса фон Маєнбурга можна зарахувати до такої сучасної течії як «новий реалізм» або навіть «гіперреалізм», що заявила про себе у європейській літературі на межі ХХ-ХХІ ст. і представлена в німецькомовній літературі цілою низкою молодих та талановитих авторів (Д. Лоер, Г. Данкварт, Т. Вальзер, Р. Шиммельпфенніг та ін.). На тлі радикальних інновацій німецького «постдраматичного театру» останньої третини ХХ століття, які полягали у спробі звільнитися від тотальної влади тексту, відмовитися від нього на користь мови тіла, візуальних й аудіальних експериментів, сучасні драматурги роблять спробу знову повернути театр до дійсності, до тексту, до мови слова, що звучить зі сцени. Широко використовуючи всю палітру постдраматичних експериментальних форм, вони, тим не менше, досить чітко протистоять традиції постдраматичного театру [6: 82]. Проблематика творів нових німецьких драматургів має яскраво виражений соціальний і навіть політичний характер, вони звертаються до найбільш актуальних і болючих проблем сучасного суспільства. Невипадково цих авторів іноді називають «новими сердитими» – за аналогією до групи письменників «Angry young men», які заявили про себе в англійській літературі 1950-х рр. [1: 8]. І тих і інших дійсно зближує незадоволення дійсністю, пильний інтерес до життя молоді, протест проти суспільної брехні, проти соціальної та політичної апатії, проти конформізму. Більшість п'єс за своєю жанровою специфікою – це жорсткі соціальні драми, які шокують глядача і читача неприємної правдою про сучасного європейця. Невипадково, аналізуючи художній світ п'єс М. фон Маєнбурга, критики і театрознавці нерідко говорять про «екстремальний» характер його драматургії [4: 5].

На прикладі трьох п'єс Маріуса фон Маєнбурга: «Паразити», «Бридкий», «Холодне дитя» можна побачити спільні елементи, які об'єднують більшість творів сучасних німецьких драматургів.

П'єса «Бридкий» – історія про те, як втрата людського обличчя в філософському розумінні цього слова перетворює людину на морального виродка. Постановка розіграна за всіма правилами театру абсурду. Летте, скромний інженер, несподівано для себе дізнається про своє каліцтво, хоча раніше він цього не помічав, оскільки був наївний і чистий душею. Він любив дружину, ніколи не зраджував їй. Але більш ніж вдала пластична операція не тільки відкриває перед ним нові горизонти, але й робить його самозакоханим і розбещеним. Привабливість Летте стає демонічною, змушуючи усіх довкола прагнути отримати таке саме обличчя. Пластичний хірург, відчувши смак грошей, тиражує головного героя, немов овечку Доллі, і на світ одна за одною з'являються розтиражовані копії [3: 13].

У самого героя до кінця вистави практично стирається відчуття реальності подій і межі власного «Я». Егоцентризм, доведений до абсурду, призводить до

повного перекручення людської природи і деградації особистості. Автор передає відчуття сучасної людини, яка постійно знаходиться під впливом негативної інформації. «Синдром втраченого часу» у людей, які сильно занурюються в соціальні мережі. Вони відчують, що життя від них йде, хоча насправді це психоз, який виникає з нічого. Коли ти починаєш думати і порівнювати, втрачаєш себе. Незважаючи на те, що п'єса начебто абсурдна, в ній дуже багато кодів, майже символів – станів, у яких перебуває головний герой, «бридкий» [5: 8]. У п'єсі, крім того, піднімаються такі питання, як сексуальні взаємовідносини між чоловіком та жінкою, що важливіші за щирі почуття або ж кохання. Людина – тварина, яка керується, перш за все, інстинктами, почуття та сімейний обов'язок програють у цій боротьбі. Велику увагу надається тілу як об'єкту, адже тілесність є однією з особливостей сучасного драматичного твору [2: 10].

Інша п'єса драматурга «Холодне дитя» є серією картин, пов'язаних єдиною емоційною домінантою, складним комплексом негативних емоцій – таких як страх самотності, відраза до себе й іншого, ненависть, відчай, тобто цілою поліфонією почуттів, породжених екзистенціальною неповнотою героїв. У ситуації фабульної невизначеності та відсутності драматичного навантаження діалогів своєрідним елементом стає тотальний характер емоцій, які є результатом специфічної зацікавленості героїв один в одному і заявленої символічної назви п'єси [6: 15].

Ніна – так звать «холодне дитя» Зільке і Вернера, нерозлучне партнерство яких засноване на взаємній ненависті. Їхня «дитина» замерзає у колисці. Це – застигле від холоду мертвонароджене дитинча або лише лялька, якій можна зламати руки і ноги і яку можна викинути. Їхній друг Йохан вважає всіх жінок «нудотними», три пари – Зільке і Вернер, Йоханн і Лена, Тіні і Хеннінг, а також татко з матусею – утворюють розпусний сімейний клан. У кожній сцені згадується дитина та виявляється байдужість батьків до її потреб [1: 8]. Дитина – це ключовий образ усього твору адже вона є символом чистоти і чогось світлого, що ігнорується усіма героями, а в кінці ми дізнаємося, що це лише лялька.

У п'єсі «Паразити» М. фон Маєнбург фіксує неможливість гармонійного та й просто адекватного спілкування між людьми в сучасному світі, побудованому на паразитарному типі існування. Тотальна роз'єднаність, втрата власної ідентичності, розщеплення свідомості, відчуженість від світу, відраза до себе – спектр тих симптомів, які характеризують кризовий стан суспільства і які автор фіксує у своїх героїв [3: 40]. Втрата духовного і гуманного відбувається не з метафізичним лиходієм, а зі звичайною людиною. Узвичаєність жорстокості й цинізму стають, на думку Маріуса фон Маєнбурга, своєрідним негативним індикатором сучасного суспільства, в якому всі існують немов паразити. Ненависть до себе і ненависть до іншого – дві сторони однієї медалі; і те й інше – результат духовної несвободи, тому риторично звучить фраза одного з героїв: «Чому ти такий?». А зустрічне запитання набуває характеру відповіді: «Чому ти така?» [1: 13].

«Чому ти така/такий?» – це питання має собі поставити кожен читач п'єс німецького драматурга. Завдання сучасного драматичного твору через почуття відрази та занадто відвертого зображення дійсності показати кожному з нас недосконалість людини ХХІ століття як результат деградації моралі. І саме це завдання успішно виконує Маріус фон Маєнбург.

### **Список використаних джерел та літератури**

1. Mayenburg, M. von. Der Stein. Freie Sicht. Der Hund, die Nacht und das Messer. Perplex. Stücke [Text] / Marius von Mayenburg. – Henschel SCHAUSPIEL Theaterverlag Berlin, 2011. – 290 S.
2. Mayenburg, M. von. Eldorado. Turista. Augenlicht. Der Häßliche. Stücke [Text] / Marius von Mayenburg. – Henschel SCHAUSPIEL Theaterverlag Berlin, 2014. – 392 S.
3. Mayenburg, M. von. Feuergesicht. Naarmann. Stücke [Text] / Marius von Mayenburg. – Henschel SCHAUSPIEL Theaterverlag Berlin, 2014. – 154 S.
4. Mayenburg, M. von. Feuergesicht. Parasiten: Zwei Stucke (Theaterbibliothek) [Text] / Marius von Mayenburg. – Frankfurt am Main: Verlag der Autoren; Berlin : Henschel Schauspiel Theaterverlag, 2000. – 68 S.
5. Мариус, фон М. Паразиты. Пер. с нем. Аллы Рыбниковой // Театральная библиотека Сергея Ефимова (пьесы – театр – драматургия) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.theatre-library.ru/authors/m/mayenburg> (дата обращения 25.11.14)
6. Сейбель, Н. Э. Мотивный репертуар современной немецкой драмы [Текст] / Н. Э. Сейбель // Филологический класс. – 2013. № 3 (33). – С. 109-113 8. Шевченко, Е.Н. Les enfants terribles немецкой драматургии (на материале пьес Ф.Ведкина, К.Манна и М.фон Майенбурга) [Текст] / Е.Н. Шевченко, А.Р. Лисенко // Вестник Челябинского педагогического университета, 2013, № 9. – С. 287–299.

***Ю. В. Сорочинська***

*Житомирський державний університет  
імені Івана Франка  
Науковий керівник  
к. ф. н., доц. Савчук І. І.*

### **ЗВ'ЯЗОК МОВИ, КУЛЬТУРИ І МИСЛЕННЯ У РОЗРІЗІ ТЕОРІЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ**

Мова в багатстві своїх форм і значень містить ключі до таємниць розумового універсуму певної культури, до пізнання способу мислення народу та особливостей менталітету народу [2: 44]. В мові на генетичному рівні нації закладена інформація про світ, побут, спосіб життя, стосунки між людьми, що безумовно сприяє формуванню національної картини світу в широкому розумінні та індивідуальної в більш вузькому розумінні. Це означає, що народи світу споглядають на одні і ті ж речі по-різному, оскільки їхні картини світу мають відмінності. В міжкультурній комунікації такий феномен завдає деяких складнощів під час перекладу інформації з однієї мови на іншу. Для запобігання виникнення таких проблем вчені визначили за мету дослідити чинники та явища, що впливають на подолання бар'єрів спілкування між народами. Одним із таких завжди актуальних для вивчення явищ є зв'язок мови, культури і мислення, над яким працювали такі зарубіжні дослідники, як Ф. Боас, Я. Грімм, В. Гумбольдт, Б. Малиновський, Е. Сепір, М. І. Толстой та

видатний український мовознавець О. О. Потебня. Існує досить багато наукових доробок на цю тему, проте науковці мають ряд актуальних проблем, які повинні бути розглянутими, дослідженими та вирішеними.

**Метою** статті є прослідкувати та дослідити зв'язок мови, культури і мислення та їх вплив на формування картини світу конкретної нації.

Локальна культура формується в специфічних історичних і природничих умовах, створює свою неповторну картину світу, свій образ людини і свою мову спілкування. Кожна культура має свою мовну систему, за допомогою якої носії спілкуються один з одним, проте це не єдине її призначення: поза культурою мова просто неможлива, оскільки саме мова формує фундамент нації. Мова – інструмент передачі інформації, наукових знань, моделей поведінки, вірувань, ідей, почуттів, цінностей та фіксування символів, норм, звичаїв,

Досліджуючи зв'язок мови та мислення звертається увага і на їх генетичний аспект, а саме на те, що мислення виникає раніше за появу звукової мови. Мова є носієм свідомості і культури, це її першоджерело, фундамент для формування національної свідомості і культури. Мислення і мова складають єдине ціле, між ними існує нерозривний, органічний зв'язок. У мові людина матеріалізує свою думку, втілює її у слово, надає їй форму предметності. Мислення людини реально виявляється у формі її мови, мовного виразу. О. О. Потебня зазначав, що з часів В. Гумбольдта всі, хто серйозно займався вищими завданнями мовознавства, переконалися, що думка і мова нероздільні, що мова без думки такою ж мірою неможлива, як думка без мови; що те й інше співвідносяться одне з одним як душа і тіло, сила і функція, сутність (зміст) і форма [4: 69].

Першопочатківцями у вивченні зв'язку мови і культури були американський культурний антрополог Ф. Боас і британський соціальний антрополог Б. Малиновський: для ілюстративного прикладу Боас порівняв дві культури через їхній словниковий склад. Так, для більшості північних американців сніг – це лише погодні явище, тому в їхньому лексиконі це поняття позначають лише два слова: «*snow*» (сніг) і «*slush*» (сльота), а в мові ескімосів існує більше 20 слів, які описують сніг в різних станах. Так, можемо зробити висновок, які особливості характерні кожній з цих культур.

Існує проблема співвідношення мови й культури для вивчення закономірностей міжкультурної комунікації, а отже, відповідно існує потреба її вирішення. З основних положень концепції В. Гумбольдта можна виокремити наступні положення: матеріальна й духовна культури втілюються у мові; будь-яка культура національна, її національний характер виражається у мові шляхом особливого бачення світу, мова має специфічну для кожного народу внутрішню форму; внутрішня форма мови – це вираження «народного духу», його культури; мова є посередником між людиною і навколишнім середовищем [1].

Маслова стверджує, що разом з тим взаємодію мови й культури необхідно досліджувати надзвичайно обережно, пам'ятаючи, що це різні семіотичні системи. Вона виділяє, проте, такі їх спільні риси: культура, як і мова, – це

форма свідомості, що відображає світогляд людини; культура й мова існують у діалозі між собою; суб'єкт культури й мови – це завжди індивід або соціум, особистість або суспільство; нормативність – спільна для культури й мови риса; історизм – одна з істотних властивостей культури й мови; для мови й культури характерна антиномія «динаміка – статика» [3: 59–60].

В основі лінгвістичної гіпотези Сепіра-Уорфа лежить переконання, що люди бачать світ по-різному – крізь призму своєї рідної мови. Однак кожна мова відрізняється своєю «мовною картиною світу», оскільки відображає дійсність характерним лише їй способом. У гіпотезі Сепіра-Уорфа можна виокремити такі основні положення: мова зумовлює спосіб мислення народу, що нею розмовляє;

спосіб пізнання реального світу залежить від того, якими мовами мислять суб'єкти процесу пізнання. На думку американського лінгвіста Б. Л. Уорфа, ми розчленовуємо світ, організовуємо його в поняття й поділяємо на значення так, а не інакше, в основному тому, що ми – учасники угоди, яка передбачає подібну систематизацію. Ця угода має силу для певного мовного колективу й закріплена в системі моделей нашої мови [5: 174].

Отже, на формування картини світу як окремої особистості, так і цілого суспільства, нації впливають мислення, мова і культура. Ці поняття тісно пов'язані між собою, оскільки саме завдяки мові обрамляється й зовні реалізується думка. На саму ж форму вираження думки – мову – впливає культура, яка має властиву певній нації історію. Тисячоліттями формувались і змінювались культури, що віднайшло відображення у впливові на мову, так як кожній культурі притаманне своє світобачення. Перспективу дослідження становить вивчення лінгвокультурних особливостей вербалізації соціально значущих концептів засобами сучасної англійської мови.

### **Список використаних джерел та літератури**

1. Humboldt W. Gesammelte Werke: In 7 Bänden / Wilhelm von Humboldt. – Berlin: G. Reimer, 1841. – 1852.
2. Голубовська, І. О. Етнічні особливості мовних картин світу / І. О. Голубовська. – К.: Логос, 2004. – 283 с.
3. Маслова В. А. Лингвокультурология / В. А. Маслова. – М.: Изд. Центр «Академия», 2001. – 208 с.
4. Потебня А. А. Мысль и язык. – К.: Синто, 1993. – 192 с.
5. Уорф Б. Л. Отношение норм поведения и мышления к языку / Б. Л. Уорф // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 1. – М., 1960. – 174 с.

## **ГРАМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУБСТАНТИВНИХ КОМПОЗИТІВ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ**

Словникове багатство німецької мови створене не тільки значною кількістю слів, а й широким використанням різних способів словотвору [6]. У німецькій мові композитотворення є найпродуктивнішим способом словотворення, адже переважна більшість нових слів німецької мови виникають саме шляхом утворення складних слів або композитів.

Складні слова займають особливе місце як у словотворчій системі німецької мови, так і серед структур представлення знань та вербалізації когнітивних сутностей. Композити дають можливість певного впорядкування, поруч з цим наші знання про світ, інтертекстуальні та текстуальні знання в сукупності із знаннями про форми утворення композитів допомагають нам так точно зрозуміти ці слова, як того вимагає контекст.

Дослідження процесу словотворення, зокрема утворення композитів у німецькій мові має давню історію. Цій проблемі присвячено значну кількість наукових робіт (див., наприклад, праці В. Фляйшера, Л. Ортнера, Х. Ортнер, Х. Вельмана, Л. М. Айхінгера, Е. Доналіс та інших). Проте проблема складних іменників не є досконало дослідженою, продуктивність цих унікальних мовних елементів у рамках сучасної словотвірної парадигми потребує подальшого розгляду [6].

Складне слово – композит – розглядається лінгвістами як «самостійна, граматично і семантично єдина лексична величина, яка є частиною словникового запасу мови і може виступати в ролі самостійного або другорядного члена речення» [3: 221]. Основною ознакою композиту вважається усталений порядок його складових частин: визначальний компонент завжди стоїть перед визначеним і між ними не можна вставити будь-яке слово. Довгий час лінгвісти намагалися виділити критерії, що дозволяють виявити відмінності складних слів від стійких словосполучень. Наприклад, деякі вчені не розрізняють такі словосполучення, як *weiße, gelbe, rote Rüben* і складні слова, як *Langeweile, Feinsliebchen*.

Композитивні структури в німецькій мові можуть будувати між собою найрізноманітніші частини мови – іменники, прикметники, дієслова.

**Метою** нашої статті є опис основних граматичних особливостей субстантивних композитів сучасної німецької мови.

Автори п'ятитомної наукової праці «Німецький словотвір» у четвертій книзі, яка присвячена субстантивним композитам, вивчили в цілому 62 456 складних



іменників, з них 77,9% виявилися композитами, утвореними за типом N + N (іменник + іменник) [4: 861]. Цей відсотковий склад доводить високу продуктивність цієї моделі утворення субстантивних композитів.

Виокремлюють такі структурні моделі складного іменника: іменник. + іменник: *Menschenkraft, Kindergarteninnenschule, Tageszeitung, Völkerrecht, Ballhaus*; прикметник + іменник: *Schwarzbrot, Hochspannung, Warmwasser, Altmeister, Hochgebirge*; дієслово + іменник: *Schreibtisch, Zerrbild, Schweigepflicht, Reisegesellschaft, Schlafzimmer*; числівник + іменник: *Zweikampf, Erstaufführung, Viereck, Erstaufführung*; займенник + іменник: *Ichform, Wirbewusstsein, Selbstverteidigung*; прислівник. + іменник: *Voraussage, Außentemperatur, Gegenmaßnahme*; прийменник + іменник: *Umwelt, Vorabend, Nachmittag*; незмінна. частина мови + іменник: *Jastimme* [2: 191].

Основною ознакою композитів виступає бінарна структура, тобто поділ складного слова на дві безпосередні складові. Це пояснюється декількома причинами: по-перше, правило бінарності є загальним не тільки в німецькій, а й в англійській, французькій та інших мовах; по-друге, композит складається як мінімум з двох лексичних одиниць. Близько 80-90% всіх субстантивних композитів у морфологічному плані є двокомпонентними, тобто вони складаються з двох вільних лексичних одиниць [5: 332].

Однак бінарне членування складних іменників не носить універсальний характер. Так, у наукових, технічних, юридичних, офіційно-ділових текстах можна зустріти чотирьох-, п'яти- і шестикомпонентні композити, наприклад: *Steck + nadel + kopf + augen, Kranken + versicherung + s + kosten + dämpfung + s + gesetz, Kaiser + wilhelm + gedächtnis + kirch + turm + politiker*. Крім того, в німецькій мові існують так звані «слова-монстри», наприклад: *Atomkraftwerksstandortssicherungsprogramm* [4: 863]. Такі приклади підтверджують унікальність та водночас складність словотвору німецької мови.

Досить часто між основами складного іменника ставиться дефіс: *Frühjahr-Sommer-Modeschau, Zweikreis-Vierrad-Scheibenbremsen*; іноді дефіс замінюється косою лінією: *Freund / Feind-Schema, Frankfurt / Bangkok, Singapur / Sydney-Flug*. Дефіс може вказувати на ступінь вживаності, семантичний тип, стилістичну забарвленість композиту, також він полегшує читання громіздких утворень. Дефіс завжди стоїть у складних словах, першим компонентом яких є аббревіатура (*SPD-Mitglied, DM-Aufwertung*), і дуже часто в тих композитах, де на місці першої частини стоять власні імена і числівники (*Shakespeare-Preis, Eins-Zustand*).

Примітною граматичною ознакою складних іменників є наявність «з'єднувального елемента», який виступає в ролі маркера кордону між компонентами композиту. Поява сполучних елементів пов'язана з історичним розвитком мови, оскільки вони виникли з елементів, які колись були флексіями. Домінуючою формою стику в складному іменнику виступає відсутність з'єднувального елемента: *Sprungtuch, Hotelkette, Naturholzfenster*. Серед всіх

сполучних елементів *-(e)s-* зустрічається найчастіше, наприклад: *Gesellschaftspolitik, Himmelszelt*.

Вживання з'єднувального елемента *-(e)n-* визначається, перш за все, формою множини першої частини складного слова. Якщо вона закінчується на *-en*, то здебільшого даний з'єднувальний елемент вживається незалежно від того, виражається множинність чи ні. Це стосується більшості іменників жіночого роду на *-e*: *Blendeneinstellung, Urkundenfälschung*. Сюди ж відноситься низка іменників чоловічого роду: *Autorenhonorar, Heldentat, Studentenheim*. Іменники жіночого роду без множини з *-en* не отримують з'єднувального елемента *-(e)n-*: *Kälteeinbruch, Kreidestück*. З іншого боку, даний з'єднувальний елемент відсутній і в низці іменників жіночого роду з множиною на *-en*: *Sägeblatt*, а також при опущенні кінцевого *-e*: *Grenztruppen, Münzfernsprecher*. Нарешті, *-en-* використовується після низки іменників середнього роду, множинна форма яких закінчується не на *-en*, а на *-e*: *Inseratenannahme, Zitatusatz*.

Граматична категорія роду субстантивного композиту визначається за основним словом: *die Mannsperson, das Frauenzimmer, der Hausbau*. Якщо основний компонент складного слова опускається, то рід композиту зберігається: *das Roulett (spiel), die Elektrische (Straßenbahn), der IC (-Zug)* [1: 912].

Правила утворення множини є загальними для всіх іменників, як складних, так і простих. У складних субстантивних композитах категорія множини виражається в другому компоненті, наприклад: *das Kinderkleid – die Kinderkleider, die Monatskarte – die Monatskarten, der Parkplatz – die Parkplätze*.

Таким чином, можна зробити висновок, що більшості субстантивних композитів властива бінарна структура, побудова за моделлю «іменник+іменник». Частини складного іменника в деяких випадках можуть об'єднуватися сполучним елементом. Написання складних іменників може бути як злитим, так і відокремленим за допомогою дефісу або косої лінії. Німецькі субстантивні композити підлягають під ті ж правила граматики, що і прості односкладні іменники.

### Список використаних джерел та літератури

1. Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. – Mannheim ; Leipzig ; Wien ; Zürich : Dudenverlag, 1998. – 912 S.
2. Erben J. Einführung in die deutsche Wortbildungslehre / J. Erben. – Berlin : Erich Schmidt Verlag, 2006. – 220 S.
3. Harlass G. Zum aktuellen deutschen Wortschatz / G. Harlass, H. Vater // Forschungsberichte des Instituts für Deutsche Sprache. – Tübingen : G. Narr, 1974. – 221 S.
4. Ortner L. E. Deutsche Wortbildung / L. Ortner, E. Müller-Bollhagen. – Berlin ; New York: Walter de Gruyter, 1991. – 863 S.
5. Vater H. Einführung in die Sprachwissenschaft / H. Vater. – Tübingen : Niemeyer, 2002 – 332 S.
6. Структурно-семантичні типи німецьких субстантивних композитів та їх стилістичний потенціал [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/olinv\\_2015\\_5\(1\)\\_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/olinv_2015_5(1)_22)

## **ПРИЙМЕННИК ЯК ОСОБЛИВА ГРУПА В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ**

**Постановка проблеми.** Вживання прийменника передбачає обов'язкове знання його значень, варіантів перекладу і сфери застосування. Дана частина мови позбавлена можливості номінації; вона не називає переданого відношення, лише вказує на нього, не називаючи предмета думки. Над вирішенням проблеми наявності лексико-семантичного поля прийменника працювали М.І Стеблін-Каменський, В. В. Виноградов, Б.А. Ільш і А. І. Смирницький. Дослідники спрямовували роботи на вивчення даної сполуки не лише у сфері розгляду певного ставлення, але і в області лексичного значення. **Дана робота має за мету** дослідити граматичну та семантичну функції прийменника не лише в ролі службового слова але й форми вираження встановлених відносин між мовцем та предметами і явищами позамовної дійсності.

**Виклад основного матеріалу.** Прийменник як частина мови розглядається в якості семантично порожнього слова, тим самим відмовляючи йому в здатності відображати позамовну дійсність, тобто заперечується наявність у прийменника лексичного значення. Непрямим підтвердженням того, що значення прийменника не може бути лексичним, є те, що в прийменнику неможливо виявити поєднання двох різних за функцією значень (основного і йому супутнього). Роль даної частини мови оцінюється не по його лексичній наповненості, а за впливом, який чиниться ним. Крім того, що прийменник висловлює відносини залежності між елементами словосполучення, він також може впливати на зміну форми субстантивного елемента, що комбінується з ним. У сучасній англійській мові це стає очевидним тільки в тому випадку, якщо в якості субстантивного елемента виступає особовий займенник. Про випадки «повної залежності прийменника від попереднього слова» пише Б.А.Ільш в яких кожен з дієслів має певне керування прийменником з точки зору позиції поєднання у словосполученні, а й надалі і у реченні.

Подібну позицію поділяють також М.А. Беляєва, Б.С. Хаймовіч і Б.І. Раговська, К.Н. Качалова. Дещо іншої думки дотримуються автори теоретичної граматики В. Н. Жигadlo, І. П. Іванова, і Л.Л. Іофік. Аналізуючи вживання прийменників в англійській мові, вони приходять до висновку, що прийменники закріплені за певними лексичними одиницями. У деяких випадках прийменник є зв'язковою ланкою між двома словами – двома іменниками або дієсловом і іменником.

Отже, незважаючи на різноманіття поглядів і позицій, що стосуються

вживання прийменників в англійській мові, безперечно одне – прийменники не тільки беруть участь в утворенні мовних структур рівнів більш складних, ніж лексичний, але також сприяють реалізації семантичних відносин всередині цих структур.

### Список використаних джерел та літератури

1. Иванова И. П., Бурлакова В.В., Почепцов Г. Г. Теоретическая грамматика современного английского языка. М., 1981
2. Израйлевич Е. Е., Качалова К. Н. Практическая грамматика английского языка. М., 2007
3. Ильиш Б. А. Современный английский язык. М., 1948
4. Кораблёва Л. Prepositions and expressions. М., 2003
5. Потебня А.А. Из записок по русской грамматике. М., 1958
6. Рейман Е.А. Английские предлоги. Значение и их функции. Л., 1988
7. Смирницкий А.И. Синтаксис английского языка. М., 1957
8. Стеблин-Каменский М.И. О предлоге и предложном словосочетании. М., 1959
9. Тер-Авакян Г. А. Значение и употребление предлогов во французском языке. М., 1983
10. Хаймович Б.С., Роговская Б.И. Теоретическая грамматика английского языка. М., 1967

**В. П. Ткачук**

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к. п. н., проф. Самойлюкевич І. В.*

### ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

**Постановка проблеми.** У сучасному світі відбувається досить активна взаємна інтеграція різних культур і спілкування між представниками різних країн набуває високої цінності. Головною метою процесу навчання англійської мови у загальноосвітніх навчальних закладах є розвиток умінь комунікації. Якісна комунікація неможлива без правильного оформлення власного висловлювання фонетичними засобами. Пошук ефективних шляхів навчання фонетики англійської мови є актуальною проблемою методики викладання цієї мови. Вирішення даної проблеми підвищить якість процесу навчання англійської мови у школі і забезпечить кращі результати засвоєння фонетичних знань та розвитку фонетичних навичок.

У процесі навчання англійської мови фонетичному аспекту не приділяється достатньо уваги. Багато шкільних підручників, посібників з англійської мови містять незначну кількість методичної літератури для практичного навчання фонетичного матеріалу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема формування іншомовної фонетичної компетентності досліджувалась вітчизняними вченими, серед них О. О. Коломінова, В. В. Копилова, С. Ю. Ніколаєва, С. В. Роман та багато інших. Зокрема, С. Л. Бобир зазначала, що навички вимови можна вважати сформованими, якщо вони характеризуються такими якостями, як фонематичність, гнучкість, сталість і автоматизованість [1: 32].

У сучасній методиці навчання іноземних мов розробляються методики формування фонетичної компетентності (В. В. Перлова, А. О. Хомутова) та вдосконалення окремих аспектів фонетичного оформлення мовлення (О. О. Корзун, А. М. Хомицька), пропонуються різні підходи до визначення складу фонетичної компетентності (Ю. В. Головач, Т. Є. Єременко). Вивченням питань практичної фонетики англійської мови займалися А. М. Антипова, В. Д. Аракін, В. А. Васильєв, М. П. Дворжецька, Н. Д. Лукіна, М. А. Соколова, Г. П. Торсуєв та інші.

Однак, незважаючи на важливість вимовної сторони мовлення для процесу навчання англійської мови, методи та вправи, які сприяють формуванню слуховимовних навичок школярів залишаються ще недостатньо розробленими в науці, чим і пояснюється актуальність нашого дослідження.

**Мета статті** - визначити особливості формування англійської фонетичної компетентності та навчання фонетики учнів з використанням відеоматеріалів, розробити зразки вправ.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасна методика навчання іноземних мов і культур трактує *фонетичну компетентність* як здатність людини до коректного звукового й інтонаційного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка ґрунтується на взаємодії фонетичних навичок, знань й усвідомленості [2: 192].

Складниками фонетичної компетентності є:

- *фонетичні* рецептивні (слухові) й репродуктивні (вимовні) *навички* - автоматизовані мовленнєві дії, які забезпечують коректне звукове й інтонаційне оформлення власного мовлення й адекватне сприйняття звукового й інтонаційного оформлення мовлення інших [2: 193];

- *фонетичні* декларативні й процедурні *знання* про фонетичну сторону мовлення: фонему та її артикуляційно-акустичні характеристики, основні модифікації звуків у потоці мовлення, фонетичну організацію слів (склад, словесний наголос), інтонацію та її складники (мелодику, ритм, паузацію, наголос, темп, гучність, тембр), транскрипцію й інші умовні символи (залежно від іноземної мови) та графічні можливості відображення інтонації [2: 194];

- *фонетична усвідомленість* - здатність учня розмірковувати над процесами формування своєї фонетичної компетентності й оволодівати вимовою, конструюючи систему власних фонетичних знань, свідомо реєструвати й розпізнавати звукові одиниці різних рівнів, їхні особливості й закономірності їх утворення і функціонування, ідентифікувати свій тип «мовця» й «учня», усвідомлювати переваги й недоліки свого типу щодо формування фонетичної компетентності, аналізувати фонетичну сторону свого мовлення й приймати

рішення щодо наявності грубих відхилень від стандартної (нормативної) вимови, аналізувати їх причини, використовувати пропонувані вчителем ефективні шляхи подолання й усунення помилок.

Навчальний матеріал для «фонетики учня» відбирається за критеріями нормативності, вживаності, відповідності потребам спілкування і організується циклічно і концентрично. Необхідно також враховувати психолого-педагогічні особливості засвоєння і вживання фонетичного матеріалу, наприклад, його зрозумілість і складність, запам'ятовуваність, залежність від сфери його використання в продукції чи в рецепції. Термінологію слід звести до мінімуму (наприклад, немає сенсу знайомити учнів з поняттями фонема й алофону). Але діти мають розуміти, що короткий або довгий голосний в англійській мові може змінити значення слова.

До засобів стимулювання рефлексії і чутливості учнів до проблем вимови відносяться: організований учителем індуктивний шлях оволодіння вимовою і кероване ним здобуття найважливіших фонетичних знань учнями; дозування і «візуалізація» фонетичних правил; обговорення з учнями джерел їхніх грубих помилок і шляхів їх подолання; порівняння з рідною мовою; короткі, чіткі й наочні пояснення (наприклад, як відбувається артикуляція, рух і положення окремих органів), використання транскрипції або інших символів, словників вимови тощо [3: 197].

В процесі навчання англійської мови в школі до сюжету уроку вчителю необхідно залучати саме автентичні мультфільми. Автентичний, тобто підготовлений і начитаний спеціалістами – носіями мови, що дає зразкові й незмінні еталони вимови, які можна багаторазово відтворювати. Відео має велику силу емоційного впливу на учнів за рахунок синтезу основних видів наочності (зорової, слуховий, моторної, образної, екстралінгвістичній та ін). Використання різних каналів вступу інформації (слуховий, зоровий, моторне сприйняття) позитивно впливає на міцність збереження країнознавчого і мовного матеріалу.

Успішне використання відео гарантовано практично на всіх етапах процесу навчання іноземної мови:

- для презентації мовного матеріалу в реальному контексті;
- для закріплення і тренування мовного матеріалу в різних ситуаціях спілкування;
- для розвитку умінь усно-мовного спілкування;
- для навчання іншомовної культури і виявлення міжкультурних відмінностей.

Адже перш за все автентичні відеоматеріали сприяють розвитку фонетичних вмінь та є незамінним джерелом лексичного матеріалу.

На нашу думку, при використанні мультиплікаційних фільмів на уроках англійської мови в учнів розвиваються два види мотивації: перша – коли фільм цікавий сам по собі, і друга – коли учень розуміє мову фільму. Це приносить задоволення дітям і формує бажання до подальшого вивчення іноземної мови.

Тому, вчителю потрібно прагнути, щоб учні отримували задоволення від фільму саме через розуміння мови, а не тільки через цікавий сюжет.

Рекомендуємо на уроці, під час роботи з відео, застосовувати наступні вправи:

- здогадайтесь про зміст відео, виходячи з назви або ключових слів;
- заповніть пропуски словами з відео (іменниками, дієсловами тощо);
- розташуйте в послідовності переплутані рядки відео;
- напишіть відсутні рядки;
- доберіть рими з поданих учителем слів і закінчіть рядки;
- підкресліть або доберіть синоніми (антоніми) до слів, які дані вчителем на дошці;
- знайдіть «приховані» слова;
- поясніть ідіоми своїми словами;
- розв'яжіть кросворди;
- уявіть і розкажіть, намалюйте те, про що розповів уривок;
- обговоріть з учнями враження, що виникли під час перегляду або своє ставлення до того, про що йдеться в відео.

Вибір учителем вправ, які він застосовує під час ознайомлення учнів із відео, знову ж таки цілковито залежить від мети, яку він собі обрав. Пропонуємо технологію проведення окремих вправ:

1. *Розташування по рядку.* Показати фрагменти відео учням та дати завдання розташувати фрагменти у правильному порядку до перегляду повного відео. Переглянувши відео вдруге, учні перевіряють чи правильність виконаного завдання.

2. *Сплутані слова.* Написати слова на дошці або на роздавальному матеріалі, але всі слова повинні бути розташовані в неправильному порядку. Учні повинні переглянути відео й розташувати слова у правильному порядку. Вони можуть обвести в коло слова, які вони не знають.

3. *Пропущені слова.* Це завдання краще використовувати з короткими та повільними відео. Це завдання полягає в тому, що вчитель готує роздавальний матеріал (картки). Учні переглядають відео, потім їм роздають вмикають відео із пропусками, і вони підбирають картинки і показують їх замість пропущених слів. Можна надати учням підказку й назвати першу літеру пропущеного слова.

4. *Веселі картки.* Ця вправа краще пасує до повільних та коротких відео. Учитель готує чисті картки, на яких пише слово або фразу з відео. Разом усі картки утворюють повний набір фраз із відео. Під час перегляду відео учні розташовують картки по порядку.

Пропонуємо систему вправ до відеоматеріалу <https://www.youtube.com/watch?v=r2pEEkaFq8U>.

Перший етап: Pre-watching task Учні працюють у парах, відповідаючи на питання:

- Do you like presents? Do you like making presents? Учні обговорюють це в парах та пізніше переказують відповіді партнерів вчителю.

Другий етап: While-listening task З вимкненим екраном учні слухають фрагмент відео, відповідаючи на питання вчителя:

- Who was at the shop?
- What did they buy?
- Did she like singing?

Перерахуйте та запишіть на дошці все, що вони можуть запам'ятати, це допоможе їм у наступній вправі.

Третій етап: While-listening task Дайте копію роздаткового матеріалу кожному школяреві. Попросіть їх знову прослухати фрагмент відео (вимкнено екран) та попросіть вставити пропущені слова. (На цьому етапі вони не пишуть слова, а заповнюють пропуски відповідними картинками ). Учні порівнюють результати.

Четвертий етап: While-listening task Учні слухають ще раз і перевіряють правильність виконання завдання. Потім вони порівнюють свої результати з однокласниками .

П'ятий етап: Pronunciation work Учні підкреслюють наголошені склади у фразах на робочому аркуші. Ймовірно, вам доведеться програти кожну фразу на уявній сцені ще раз. Щоб ваші учні відчули роботу з вимовою, практикуйте наголошений наголос словосполучень. Back-chaining - хороший метод.

Шостий етап: First Viewing Учні переглядають відео вперше, налаштовуючись на рольову діяльність.

Етап сьомий: Post-viewing task Role-play preparation. Діти діляться на групи та готуються показати фрагмент відео на уявній сцені. Зверніть увагу своїх учнів на ключові слова, записані на дошці.

Етап восьмий: Role-play Учні виступають на сцені, намагаючись відтворити побачене. Інші учні отримують завдання записати наголошені слова.

Система вправ, спрямована на формування фонетичної компетентності учнів, які вчитель може застосовувати під час роботи з відео відповідно до певної теми та мети уроку англійської мови.

Вправа 1. З метою підготовки учнів до сприймання фільму та розвитку фонематичного слуху даємо завдання прослухати епізод, який містить діалог героїв, але без показу зображення. При цьому наголошуємо, що учні повинні спробувати зрозуміти, що відбувається. Після прослуховування показуємо цей епізод з зображенням, а учні співставляють свої здогадки з побаченим.

Вправа 2. Учні переглядають відео та піднімають руку/сигнальну картку, плескають у долоні або встають, коли почують звук [...]; довгий або короткий голосний; слово, на яке падає наголос.

Вправа 3. З метою вдосконалення слухо-вимовних навичок в учнів під час вивчення теми «My house» застосовуємо мультфільм «Welcome to my house» (<https://www.youtube.com/watch?v=O07X1XLK4tM>), який супроводжується англomовними субтитрами. Спочатку пропонуємо дітям переглянути фрагмент відео та звернути увагу на вимову героїв. Далі вчитель повторно вимовляє деякі слова, що зустрічаються в мультфільмі, а учні мають їх повторити. Це можуть бути незнайомі слова для школярів і ті, що викликають труднощі в артикуляції



(наприклад, garden, planted, neater, thought, guess, opposite тощо). Після цього показуємо цей фрагмент знову, але без звуку, даючи дітям завдання озвучити мультфільм, читаючи субтитри. Таким чином цей вид роботи сприяє навчанню учнів правильної вимови, а також інтонації.

Отже, використання відеоматеріалів на уроках англійської мови своїм змістом реалізує принципи наочності, міцності та активності, значно сприяє оптимізації навчального процесу, адже процес засвоєння знань починається з чуттєвого сприйняття, урок стає емоційно забарвленим, зацікавлює учнів, збуджує їхнє мислення. Автентичні мультфільми дають зразкові й незмінні еталони вимови, які можна багаторазово відтворювати.

### **Список використаних джерел та літератури**

1. Безкоровайна Ю. Унаочнення як засіб формування іншомовної лексичної компетенції учнів // Студентський науковий альманах факультету іноземних мов. – 2009. Вип. 1(6) – 234 с.
2. Бориско Н. Ф. Методика формування іншомовної фонетичної компетентності / Н. Ф. Бориско // Методика навчання іноземних мов і культур: теорія та практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / під ред. С. Ю. Ніколасової. – К.: Ленвіт, 2013. – С. 193–197.
3. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, Д.Е. Петров. – М.: Центр «Академия», 2001. – 272 с.

***О. І. Ткачук***

*Житомирський державний університет  
імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*канд. філол. наук, доцент Соловйова Л. Ф.*

### **ОЦІНКА В СЕМАНТИЧНІЙ СТРУКТУРІ СЛОВА**

**Постановка проблеми.** Явище оцінки є досить дискусійним питанням, відкритим для дослідження, так як і на даний момент не існує як однозначної дефініції самої категорії, так і не вирішена проблема її класифікації та реалізації. Немає однозначності і в тому, на якому рівні досліджувати оцінку. Справа в тому, що оцінка доступна для дослідження як на лексичному рівні, так і в більш загальному плані, адже для вивчення особливостей використання оцінної лексики важливими виявляються питання взаємозв'язку мови і соціуму.

На сьогоднішній день проблема формування в мові оцінного тезаурусу все ще недостатньо вивчена, важливою сферою досліджень є фактори, завдяки яким реалізується певний емоційно-оцінний стан у вербальній формі, адже саме через слово розкривається вся денотативна та позаденотативна інформація.

**Метою статті** є вивчення ролі і місця оцінного компонента в семантичній структурі слова.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Досі залишаються актуальними дослідження теоретичних питань та практичних аспектів функціонування оцінної лексики. Підходячи з різних сторін до даного питання, лінгвісти часто приділяють увагу класифікації явища оцінки та засобів її вираження (Н. Арутюнова [1], О. Бессонова [2]) та зв'язку оцінки з модальністю (О. Вольф [4], В. Телія [8]).

Багатогранність явища оцінки дозволяє різним лінгвістам підходити до неї з різних сторін. Ряд науковців розглядають її як когнітивну категорію (О. Бессонова [2]), інші більше досліджують її як функціонально-граматичну категорію (Л. Соловйова [7]), третіх цікавить семантико-прагматична сторона оцінки (Н. Арутюнова [1], О. Вольф [4]).

**Виклад основного матеріалу.** Згідно з однією з поширених класифікацій оцінний тезаурус поділяється на слова: розумово-оцінні (оцінка формується в раціональній сфері людської діяльності) та емоційно-оцінні (оцінка формується в сфері почуттів, як реакція на предмети, що так чи інакше підлягають оцінці соціумом) [5: 28]. Втім, в повній мірі розмежувати ці два види неможливо, так як сама мова містить в собі когнітивний, себто раціональний, аспект.

До того ж, зароджується оцінка саме в емоційній сфері, адже пізнання, по суті, починається з безпосереднього контакту суб'єкта з довкіллям і переходить в формування у свідомості суб'єкта ідеального образу цього довкілля. О.М. Вольф стверджує, що в основі емоції лежить оцінка [4: 40]. Важливо розуміти, що часто саме емоція спонукає творення оцінного судження. Базуючись на цих знаннях, можна стверджувати, що оцінка формується в результаті взаємодії цих двох категорій.

Тож природа емоцій поєднує в собі пізнавально-інформативні та ціннісно-оцінні властивості. Емоційні механізми свідомості працюють за принципом взаємної оцінно-когнітивної кореляції. Оцінка вбирає в себе відповідну емоцію, а параметри емоції та оцінки збігаються.

Невід'ємним компонентом оцінної лексики є оцінне значення. Оцінне значення – це понятійна основа конкретних оцінок, яка поєднує в собі прагматичний та семантичний компоненти. В своїй суті оцінне значення – це вид когнітивної інформації, що передається через семантику слова, відтворюючи когнітивну структуру концепту, який виражається через це слово [2: 34].

Попри те, що мова завжди передбачає раціональний аспект, деякі дослідники [3; 6; 7] відносять емоційне та раціональне мислення до різних сфер інтелекту. Це дозволяє виділити наступні типи оцінного значення:

- раціонально-оцінне, що базується на раціональних, логічних судженнях про оцінюваний об'єкт. Даний тип по суті є думкою суб'єкта оцінки про позитивну чи негативну цінність об'єкта в цілому, або якоїсь його властивості.

- емоційно-оцінне, яке підпорядковується сфері «схвально/несхвально» та має певне почуття-ставлення за свій зміст. Цей тип базується на емоціях та

почуттях про переважно не притаманні об'єкту властивості, які він набуває через мислення суб'єкту.

- емоційно-раціональне оцінне значення, через яке описується почуття, базується на раціональних судженнях і в той же час емоційних переживаннях в їх органічній єдності.

Досить важливим моментом у вивченні оцінних слів є проблема належності оцінки до того, чи іншого аспекту значення, тобто проблема місця оцінного значення в семантичній структурі слова.

Більшість слів в англійській мові містять виключно денотативне значення, тобто стилістичне забарвлення таких слів нейтральне [9: 22]. Детерміновані ці слова виключно прагматично, та з практичної точки зору лише позначають поняття, уникаючи суб'єктивного ставлення суб'єкту до об'єкту мовлення.

Втім, нейтральними ці слова є лише у своєму прямому значенні, в той час, як у живому мовленні та в літературній мові адресант наділяє їх різного роду емоційними та функціонально-стилістичними забарвленнями [6: 138].

До того ж, в англійській мові досить часто зустрічаються слова, які навіть поза межами активного мовлення є стилістично забарвленими, тобто мають додаткове значення. Така лексика найчастіше використовується для вираження оцінки в зв'язку з тим, що вона містить в собі стилістичну конотацію, що націлена на вираження позитивного чи негативного ставлення до об'єкту мовлення.

Всі стилістично забарвленні слова мають велику кількість відтінків, що зумовлені тим, як суб'єкта ставиться до об'єкта мовлення. Емоційне забарвлення виникає у слові як результат наявності в ньому компоненту оцінки. Поєднуючись з емотивним, оцінний компонент відображає культурні особливості мовця, що реалізуються через оцінну лексику. Оцінні слова відрізняються від інших слів тим, що висловлюють не реально існуючі ознаки предметів, а ставлення носія мови до певної норми.

Оцінний компонент стилістичного значення включає позитивну чи негативну оцінку. Позитивна оцінка реалізується в основному через слова схвальні, пестливі, іноді жартівливі. В той же час негативна оцінка реалізується через значно ширший вибір лексичного матеріалу. Тут використовуються слова, що містять глузливі, зневажливі, несхвальні, фамільярні, докірливі, лайливі та брутальні тони.

Попри те, що оцінний компонент семантики слова переважно відносять до конотативного аспекту, важливо відзначити той факт, що сучасні погляди на характер оцінного значення, конкретно виділення в ньому раціонального та емоційного аспектів, змушують визнати, що деякі оцінні слова можуть відноситись до денотативного аспекту.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, оцінне значення є макрокомпонентом семантичної структури слова, що входить до прагматичної сфери та проявляється в тлумаченні слова, в зоні семантики. Різноманітність типів оцінного значення, які визначають семантику слова, репрезентує багатосторонність ціннісного сприйняття довкілля та

багаторівневу взаємодію емоційних та оцінних компонентів процесу пізнання.

Подальшою перспективою розвідки ми вважаємо вивчення особливостей функціонування оцінної лексики в сучасному англomовному художньому дискурсі.

### **Список використаних джерел та літератури**

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. – Москва : Наука, 1988. – 341 с.
2. Бессонова О. Л. Гендерний аспект оцінного тезауруса: експериментальне дослідження / О. Л. Бессонова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2004. – №17. – С. 76–78.
3. Бессонова О. Л. Оцінний тезаурус англійської мови: когнітивно-гендерні аспекти / О. Л. Бессонова. – Донецьк : ДонНУ, 2002. – 362 с.
4. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки / Е. М. Вольф. – Москва : Либроком, 2009. – 264 с.
5. Петрищева Е. В. Стилистически окрашенная лексика русского языка / Е. В. Петрищева. – Москва : Наука, 1984. – 221 с.
6. Приходько Г. І. Оцінка і комунікація / Г. І. Приходько. – Вінниця : Нова Книга, 2013. – 168 с.
7. Соловійова Л. Ф. Категорія оцінки у сучасній лінгвістиці / Л. Ф. Соловійова // Сучасні лінгвістичні студії: Навчальний посібник. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – С. 30–60.
8. Телия В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц / В. Н. Телия. – Москва : Наука, 1986. – 143 с.
9. Taylor J. R. The Two-Level Approach to Meaning // Linguistische Berichte. – 1994. – Bd. 149. – P. 3–26.

***М. О. Тодорук***

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к. ф. н., доц. Гирин О.В.*

### **ЗАСТОСУВАННЯ АВТОМАТИЧНОГО СИНТАКСИЧНОГО АНАЛІЗУ В ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ СИСТЕМАХ**

Лінгвістична обробка природномовних текстів є однією з центральних проблем інтелектуалізації інформаційних технологій. Цій проблемі приділяється значна увага в розвинутих країнах Європи та США, свідченням чого є виділення величезних коштів на розробку лінгвістичного програмного забезпечення. Велику кількість науково-дослідних програм спрямовано на розвиток лінгвістичних інформаційних систем. У зв'язку з бурхливим розвитком Інтернету та інших комп'ютерно-комунікаційних технологій ця проблема набуває ще більшої значущості. Ще з середини 50-х років минулого століття значні зусилля науковців були спрямовані на розробку математичних алгоритмів та комп'ютерних програм обробки текстів природною мовою. Для автоматизації аналізу та синтезу текстів створювалися різноманітні моделі процесів обробки тексту, а також відповідні алгоритми та структури

представлення даних. Актуальності ця проблема набула впродовж останніх десятиліть через активний розвиток комп'ютерних технологій, що спричинив, з одного боку, широку автоматизацію робочих процесів, з іншого – виникнення інформаційного суспільства, базисом якого є постійний та інтенсивний обмін відомостями. В свою чергу це утворило безумовну потребу створення комп'ютерних моделей мови, що уможливили б автоматичне опрацювання великих масивів інформації та забезпечили б ефективну взаємодію комп'ютера з людиною.

**Мета статті** полягає у висвітленні результатів аналізу застосування автоматичного синтаксичного аналізу за допомогою комп'ютерних технологій.

**Виклад основного матеріалу.** Обробці природної мови в зарубіжній лінгвістиці з 1967 року присвячено численні роботи. Однак з розвитком можливостей технологій змінюються та вдосконалюються підходи до ОПМ. Так, сьогодні питання, пов'язані з автоматичним аналізом мовлення знаходять висвітлення у роботах таких дослідників як: Fleiss J. L. [7], Hobbs J. R. [8], Hollingsworth Ch. [9] та ін. Натомість у вітчизняній лінгвістиці об'єктом аналізу є обробка української мови (Дарчук Н. П. [2], Чейлитко Н. Г. [6]).

Автоматичний аналіз тексту знаходить застосування в самих різних сферах, таких як бізнес (автоматична обробка і класифікація документів), політологія і соціологія (прогноз результатів виборів або майбутніх громадських хвилювань на основі записів користувачів в соціальних мережах), філологія (визначення авторства творів, авторського стилю), в експертних системах, системах машинного перекладу, пошукових системах, а також у багатьох інших. Однак, незважаючи на свою затребуваність, семантичний аналіз залишається однією з найскладніших математичних задач. Головна проблема полягає в тому, як «навчити» комп'ютер однозначно вірно трактувати образи, які намагався передати автор тексту [5].

Синтаксичний аналіз природних мов, або як ще його називають, парсинг, є необхідною основою для поглибленого аналізу і розуміння будь-якої природної мови. Синтаксичний аналіз речень має на меті виявлення структури речення, мовних одиниць, що несуть смислове навантаження, а також відношення між ними. Автоматичний аналіз тексту представляє собою операцію, яка з заданого тексту на природній мові витягує граматичну та семантичну інформацію, що міститься в тексті. Автоматичний аналіз виконується за певним алгоритмом відповідно до заздалегідь розробленого опису даного мовлення. Зворотна операція називається автоматичним синтезом тексту.

Автоматичний аналіз тексту включає ряд вельми складних операцій, які комп'ютер виконує над текстом на природну людську мову відповідно заданому алгоритму. При автоматичному аналізі текст послідовно перетворюється в його лексемно-морфологічні, синтаксичні та семантичні уявлення, зрозумілі комп'ютеру [2, с. 14]. Зворотний процес перетворення лексемно-морфологічних, синтаксичних і семантичних комп'ютерних уявлень в текст на природній мові називається автоматичним синтезом тексту. Автоматичний аналіз і синтез тексту є важливими завданнями комп'ютерної

лінгвістики, як з точки зору розвитку теорії (розробки лінгвістичних основ створення штучного інтелекту), так і з точки зору реалізації практичних потреб людини, наприклад, створення ефективних систем машинного перекладу.

Відмітимо, що автоматичний аналіз тексту включає ряд етапів [1, с. 94]:

1) графематичний аналіз: виділення кордонів слів, речень, абзаців та інших елементів тексту (наприклад, віршок в газетному тексті);

2) морфологічний аналіз: визначення початкової форми кожного використаного в тексті слова і набору морфологічних характеристик цього слова;

3) синтаксичний аналіз: виявлення граматичної структури речень тексту;

4) семантичний аналіз: визначення сенсу фраз.

Графематичний аналіз визначається також як токенізація (від англ. Token = окреме слово, фраза або будь-який інший значущий елемент).

Формальними сигналами кордонів текстових елементів виступають роздільники різного роду прогалини, що позначають межі між словами, великі літери та розділові знаки, що позначають межі між пропозиціями і складовими частинами пропозицій, абзацні відступи, що позначають межі між пов'язаними за змістом групами пропозицій і т.п. [10, с. 11].

При морфологічному аналізі кожне використане в тексті слово зводиться до його початковій форми і визначається набір морфологічних характеристик текстової форми слова: частина мови, рід, число і відмінок для іменників, число і особа для дієслів і т.п.

Слід також зазначити, що деякі системи можуть включати і інші модулі:

1. Модуль синтаксичного аналізу (синтаксичний парсер), головним завданням якого є уявлення пропозиції як синтаксичної структури, такої як дерево залежностей або дерево безпосередніх складових або часткового синтаксичного аналізу, або модуль виділення окремих словосполучень у тексті;

2. Модуль семантичного аналізу, який встановлює семантичні відносини між словами тексту і об'єднує мовні вирази, які відносяться до одного і того ж поняття. Семантичний модуль не може працювати без різного роду лексикографічних ресурсів, таких як інформаційно-пошукові тезауруси або лінгвістичні онтології;

3. Модуль дозволу анафори і т.д. [3, с. 107–108].

Слід зазначити, що метою синтаксичного аналізу є автоматична побудова дерева фрази, знаходження взаємозалежностей між різними елементами пропозиції. Якщо функціональне дерево фрази успішно побудовано, то з пропозиції можна виділити смислові елементи, такі як: логічний суб'єкт, логічний предикат, прямі і непрямі додатки, а також різні види обставин [4, с. 113].

**Перспективою дослідження** є вивчення типів граматично неправильного мовлення, що сприятиме розробці більш досконалої моделі парсингу.

## Список використаних джерел та літератури

1. Алимов В.В. Явление лингвистической интерференции при изучении специального перевода (на примере русского, английского и французского языков в военном, техническом и юридическом переводе): дисс. на соискание ученой степени канд. филол. наук: 10.02.04 / Вячеслав Вячеславович Алимов. – М., 1998. – 196 с.
2. Дарчук Н. П. Автоматичний синтаксичний аналіз текстів корпусу української мови / Н. П. Дарчук // Укр. мовознавство. – 2013. – Вип. 43. – С. 11–19.
3. Дарчук Н. П. Електронний словник мови Тараса Шевченка: методика і технології укладання / Н. П. Дарчук, М. О. Лангенбах // Укр. мовознавство. – 2014. – Вип. 1. – С. 106–115.
4. Дарчук Н. П. ЭВМ в синтаксических исследованиях / Н. П. Дарчук // Использование ЭВМ в лингвистических исследованиях. – К., 1990. – С. 113–129.
5. Мочалова А. В. Алгоритм семантического анализа текста, основанный на базовых семантических шаблонах с удалением // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. 2014. № 5 (93). – [Електронний ресурс] – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/algoritm-semanticheskogo-analiza-teksta-osnovannyy-na-bazovyh-seman>
6. Чейлитко Н. Г. Корпусне дослідження зон зв'язків словоформ в українському реченні / Н. Г. Чейлитко // Лінгвістичні студії : [зб. наук. праць]. – Д., Вид-во ДонНУ, 2009. – Вип. 18. – С. 268–275.
7. Fleiss J. L. Statistical Methods for Rates and Proportions / J. L. Fleiss, B. Levin, Ch. P. Myunghee. – John Wiley & Sons, 2013. – 800 p.
8. Hobbs J. R. Discourse and Inference : Magnum Opus in Progress / J. R. Hobbs. – Marina del Rey, 2014. – 168 p.
9. Hollingsworth Ch. Using Dependency-Based Annotations for Authorship Identification / Ch. Hollingsworth // Proceedings of Text, Speech and Dialogue, 15th International Conference. – Berlin. – V. 7499. – 2012. – P. 314–319.
10. Koppel M. Computational Methods in Authorship Attribution / M. Koppel, J. Schler, Sh. Argamon // Journal of the American Society for Information Science and Technology. – No 60 (1). – 2009. – P. 9–26.

**М. О. Тодорук**

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к. ф. н., доц. Гирин О.В.*

## ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ АВТОМАТИЧНОГО СИНТАКСИЧНОГО АНАЛІЗУ ТЕКСТІВ КОРПУСУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

По мірі того, як використання цифрових технологій стає все більш невід'ємною частиною нашого життя, існує нагальна необхідність заміни частини роботи, яку може виконувати людина, автоматичною операцією. З-поміж інших завдань, які можуть виконуватися автоматично, є обробка природної мови (ОПМ). Метою ОПМ є дослідження механізмів (як внутрішніх, так і зовнішніх) природних мов і використання цих знань в додатках та програмах, які будуть служити для полегшення повсякденного спілкування із використанням машин.

Обробці природної мови в зарубіжній лінгвістиці з 1967 року присвячено численні роботи. Однак з розвитком можливостей технологій змінюються та вдосконалюються підходи до ОПМ. Так, сьогодні питання, пов'язані з автоматичним аналізом мовлення знаходять висвітлення у роботах таких дослідників як: Fleiss J. L. [4], Hobbs J. R. [5], Hollingsworth Ch. [6] та ін.

Натомість у вітчизняній лінгвістиці об'єктом аналізу є обробка української мови (Дарчук Н. П. [1], Чейлитко Н. Г. [3]).

**Мета статті** полягає у висвітленні результатів аналізу застосування автоматичного синтаксичного аналізу англійських речень.

**Виклад основного матеріалу.** Чимало цікавих ідей, використаних для розробки автоматичного синтаксичного аналізу (АСА), висловили представники дескриптивної школи структурної лінгвістики: із суми спостережень над текстом лінгвіст здобуває первісну уяву про спосіб організації тексту й у вигляді чітких процедур – правил алгоритму – повідомляє автомату свої дії, а потім за його допомогою одержує на більшому матеріалі дані, що цікавлять дослідника [5, с. 102].

У роботах з АСА прийнято два способи опису синтаксичної структури:

1. Опис за безпосередніми складниками (БС).
2. Опис за допомогою дерев залежностей, які називають деревами синтаксичного підпорядкування.

Якщо в результаті роботи алгоритму АСА встановлюються зв'язки, які більш-менш відповідають інтуїтивним уявленням носіїв мови, значить синтаксична структура речення «визначена» правильно. Завдання АСА полягає у тому, щоб, використовуючи морфологічну інформацію про словоформи, одержану на попередньому морфологічному етапі, побудувати синтаксичну структуру вхідного речення. Об'єктом аналізу є речення, яке до моменту синтаксичного аналізу подається у вигляді інформаційних ланцюжків до словоформ. Виконувати синтаксичний аналіз повинен алгоритм СА, тобто інструкція, яка складається зі стандартних елементів, що здійснюють певну послідовність операцій над словоформами. Результатом аналізу є синтаксична структура речення, представлена як сукупність даних про синтаксичні зв'язки між його одиницями.

Кожна мова має свій власний синтаксис. Задача СА – описати цей синтаксис, тобто описати допустиму структуру фраз. На етапі синтаксичного аналізу необхідно, використовуючи морфологічну інформацію про словоформи (отриману на етапі МА) і відомості із словника, побудувати синтаксичну структуру вхідного тексту. Результатом СА є уявлення речень в категоріях синтаксису (підмет, присудок, прямий додаток та інші).

Синтаксичний аналіз взагалі проходить три етапи:

1. Встановлення синтаксичного зв'язку між словоформами в реченні (контекстний аналіз), який проводиться на рівні словосполучень.
2. Побудова формалізованої структури синтаксичного відношення у фразі, який проводиться на рівні речення.
3. Побудова міжфразової синтаксичної структури (на рівні дискурсу) [2, с. 107].

Контекстний аналіз. Як вказувалося раніше, результатом морфологічного аналізу є приписання кожній словоформі морфологічної інформації: частина мови, рід, число, відміна і т.д. Оскільки дана інформація формується поза зв'язком словоформ у реченні, дуже часто вона є багатозначною (омонімічною). Тоді як в реченні словоформа може виконувати тільки одну функцію і утримувати тільки



один набір морфологічної інформації, який відповідає цій функції. Морфологічна багатозначність може проявлятися на двох основних рівнях.

Перший рівень проявлення багатозначності – багатозначність на рівні розпізнавання частин мови.

Наприклад, в англійській мові:

1. Дієслово третьої особи однини теперішнього часу і іменник множини мають однакові форми.

*The changes* – Ці зміни,

*He never changes anything* – Він ніколи нічого не змінює;

2. Основна форма дієслова може співпасти з іменником і прикметником.

*His work* – Його робота,

*We work* – Ми працюємо,

*They must work hard* – Вони повинні багато працювати.

Доцільно зауважити, що із дослідницькою метою найзручнішим є застосування анотованих корпусів, оскільки вони є потужним інструментом для аналізу лексичних одиниць та різноманітних синтаксичних конструкцій у їх реальному функціонуванні в мовній практиці. Зокрема, така організація корпусу дозволяє відстежувати варіативні граматичні моделі та одержувати швидкий доступ до ілюстративних прикладів, одержаних із реальних текстів.

Скажімо, в англійському підрядному реченні прийменник може або передувати займеннику (*wh*-clause), або ж відділятися від нього і переміщуватися в кінець речення (*preposition stranding*):

– *I want a data source [on which] I can rely;*

– *I want a data source [which] I can rely on.*

У Міжнародному корпусі англійської мови (*International Corpus of English, ICE*) ця граматична особливість відображена за допомогою спеціальних тегів:

*I very much enjoyed the work that I was involved in* <PS; PREP> [7, с. 16].

У цьому прикладі слово *in* марковане тегом PREP, що вказує на його частиномовну належність – прийменник. Крім того, оскільки цей прийменник не має фіксованої позиції та здатен переміщуватися в реченні, вживаючись окремо від займенника, йому присвоєно тег PS (*stranded preposition*). За допомогою цього тегу можна отримати доступ до всіх інших випадків уживання нефіксованих прийменників, які трапляються в корпусі, що значно розширює можливості аналізу.

Таким чином, можна зазначити, що сфера ОПМ на сьогодні є широкою, однак залишаються напрямки для покращення моделі парсингу, що, у свою чергу, розширить сферу його застосування та покращить результати у галузях, у яких вже використовується автоматичний синтаксичний аналіз. При покращенні автоматичного синтаксичного аналізу природної мови незамінними залишаються надбання в обробці лексики, морфології та граматики.

**Перспективою дослідження** є вивчення та врахування типів граматично неправильного мовлення для розробки більш досконалої моделі парсингу.

## Список використаних джерел та літератури

1. Дарчук Н. П. Автоматичний синтаксичний аналіз текстів корпусу української мови / Н. П. Дарчук // Українське мовознавство. – КНУ ім. Т. Шевченка, 2013. – № 43. – С. 11–19.
2. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. – М., 1996. – 441 с.
3. Чейлитко Н. Г. Корпусне дослідження зон зв'язків словоформ в українському реченні / Н. Г. Чейлитко // Лінгвістичні студії : [зб. наук. праць]. – Донецьк, Вид-во ДонНУ, 2009. – Вип. 18. – С. 268–275.
4. Fleiss J. L. Statistical Methods for Rates and Proportions / J. L. Fleiss, B. Levin, Ch. P. Myunghee. – John Wiley & Sons, 2013. – 800 p.
5. Hobbs J. R. Discourse and Inference : Magnum Opus in Progress / J. R. Hobbs. – Marina del Rey, 2014. – 168 p.
6. Hollingsworth Ch. Using Dependency-Based Annotations for Authorship Identification / Ch. Hollingsworth // Proceedings of Text, Speech and Dialogue, 15th International Conference. – Berlin. – V. 7499. – 2012. – P. 314– 319.
7. Koppel M. Computational Methods in Authorship Attribution / M. Koppel, J. Schler, Sh. Argamon // Journal of the American Society for Information Science and Technology. – No 60 (1). – 2009. – P. 9–26.

**Н. С. Фіалковська**

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к. п. н., доц. Папіжук В. О.*

## МОВНЕ ПОРТФОЛІО ЯК ЗАСІБ ОЦІНЮВАННЯ ТА САМООЦІНЮВАННЯ УЧНЯМИ РІВНЯ ВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ У ХХІ СТОРІЧЧІ

В сучасному світі володіння іноземною мовою набуває все більшої популярності. Адже, у ХХІ сторіччі все більше людей з різних країн світу володіють іноземною мовою, яка сприяє їхньому порозумінню та забезпечує їхній культурний розвиток.

Завдання середньої школи – стимулювати учнів до вивчення іноземних мов. З цією метою ведеться пошук ефективних методів викладання та оцінювання іншомовної діяльності учнів.

Мета нашої статті полягає в тому, щоб розглянути мовне портфоліо, як один із способів ефективного оцінювання учнів. Адже застосування мовного портфоліо в роботі вчителя передбачає вихід на новий рівень самосвідомості учня, де він, оцінює та контролює процес навчання. З цього випливає і актуальність нашої статті. Адже в Україні відбувається експериментальне використання інноваційної технології оцінювання та самооцінювання учнів методом мовного портфоліо.

Розглядаючи це питання, слід відмітити вітчизняних і зарубіжних авторів, які вивчали теоретичні засади створення учнівських портфоліо: І. Калмикова, Т. Новикова, В. Загвоздкіна, М. Остренко, Н. Barrett, Е. Book, D. Niguidula, D. Sweet та ін.

Зміст поняття «портфоліо» науковці визначають по-різному. Одні вчені притримуються думки, згідно з якою це спосіб фіксації й оцінювання досягнень учнів, а інші вважають, що це накопичувальна оцінка, виражена у формі комплексу документів, що засвідчують індивідуальні досягнення учня [4: 260].

Не можна, звичайно, не згадати про Європейське Мовне Портфоліо. Учитель англійської мови має дбати про те, щоб учні вільно володіли мовою відповідно до «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання».

Європейське Мовне Портфоліо складається з:

- мовного паспорту;
- мовної біографії;
- досьє [3:72].

Мовний паспорт («Language Passport») складається з фото, анкетних даних учня, особистої інформації, критерій оцінювання навчальних досягнень учнів, власної оцінки володіння іноземною мовою згідно з основними рівнями. Європейське мовне портфоліо, розроблене за допомогою установ Ради Європи, яке поділяється на три рівні володіння іноземною мовою – А, В, С. Рівні передбачають основні види мовленнєвої діяльності: розуміння (усної форми мови – аудіювання та письмової – читання); говоріння (монолог або діалог); письмо як окремий продуктивний вид мовленнєвої діяльності.

Другим важливим елементом мовного портфоліо є мовна біографія («Language Biography»), яка має на меті установлення проміжних цілей, перевірку власних досягнень в навчанні, реєстрацію значущих етапів мовного й міжкультурного спілкування. Мовна біографія складається з плану роботи з певного предмета (семестр, рік); таблиця оцінювання вчителем рівня володіння учнем іноземною мовою, який необхідно заповнювати у вигляді графіка та таблицю самооцінювання згідно з власними досягненнями, що передбачає розвиток об'єктивної самооцінки. Дана таблиця досягнень та оцінювань є стимулом до навчання й засобом самоконтролю та можливістю батькам прослідкувати прогрес у вивченні мови. Потім креслить графік, з якого видно результати навчання. Цей елемент представляє доступний та ефективний контроль як для вчителя, так і для батьків.

Досьє (Dossier) складеться зі збірки виконаних робіт, які є цінними для учня та які відображають його досягнення. Такі досягнення передбачають контрольні роботи, листи іноземною мовою, творчі завдання, проекти, доповіді, а також дипломи, сертифікати, свідоцтва [2: 8–9].

До речі, варто згадати деякий факт щодо Європейського мовного портфоліо, яке крім педагогічної функції, виконує також функцію соціальну. Адже кожна людина незалежно від місця проживання, може мати даний документ, в якому буде зафіксовано рівень володіння певною мовою та згідно з цим портфелем, зможе знайти собі роботу, або ж необхідний навчальний заклад.

Оксана Карпюк, національний координатор Європейського мовного портфолію, рекомендує шляхи впровадження цього інструмента в іншомовну практику, під назвою стратегія «шести кроків»:

Крок 1. Полягає у формуванні навичок рефлексії (Учень думає позитивно та починає з твердження «Я можу...»).

Крок 2. Має на меті знайомство із завданнями та функціями Європейського мовного портфолію.

Крок 3. Полягає у формуванні навичок постановки цілей за допомогою дескрипторів.

Крок 4. Має на меті формування навичок і розвиток умінь, які передбачають планування учнями навчальної діяльності.

Крок 5. Полягає у поступовому впровадженні самооцінювання учня. Даний крок полягає у навчанні учнів оцінювати роботу в парах, усну роботу один з одним в парах, свою роботу індивідуально в розмові з учителем щодо своїх досягнень та свою роботу у вигляді письмових рефлексивних заміток.

Крок 6. Підтримка учнівської роботи з Європейським Мовним Портфолію. Існують різні підходи до створення портфеля. Ці підходи можуть залежати від віку та етапу навчання учня, від рівня володіння певною іноземною мовою та від термінів створення даного портфеля. [1: 8–9].

В педагогічній діяльності під портфолію розуміють збірку робіт учня або вчителя, яка характеризує його досягнення в навчанні чи роботі за певний проміжок часу. Портфолію містить розділи, які присвячені оцінюванню самим учнем його особистих результатів.

Необхідно зазначити, що портфолію – це спосіб фіксування, накопичення й оцінювання індивідуальних досягнень учня протягом певного періоду навчання [1: 10]. Як випливає з визначення, портфолію відноситься до реального індивідуального оцінювання, яке характеризується не тільки процесом оцінювання але й сомооцінювання.

Не можна, звичайно, не погодитися з Р. Паулсоном та К. Мейєром, які вважають, що портфолію відрізняється від традиційних методів оцінювання тим, що саме цей засіб забезпечує вчителя необхідною інформацією про процес і результат діяльності учня в режимі самостійної роботи, удосконалення креативних можливостей та вмінь учня здійснювати власні оцінні судження про результати діяльності. Не менш важливим є твердження про характерну відмінність портфолію від інших традиційних технологій оцінювання, яке полягає в тому, що портфолію характеризує якість навчання різнобічно. Говорячи іншими словами, ця перевага полягає в оцінюванні розумової діяльності учнів, їх міждисциплінарних умінь, умінь виконувати нестандартні завдання, розуміння навчальних предметів та ін. [6: 60–63].

Портфолію дає змогу вчителю простежувати індивідуальний розвиток школяра протягом тривалого періоду навчання, оцінювати учнівські досягнення не лише в школі, але і наприклад – на олімпіадах і конкурсах.

Разом з тим, стає ясно, що портфолію полегшує певні завдання згідно з новою освітньою ситуацією адже полягає в заохочуванні активності та

самостійності учнів, розвитку рефлексивних та оцінювальних навичок діяльності учнів та формуванні вміння вчитися, яке полягає в плануванні й організації власної навчальної діяльності. Мовне портфоліо дає змогу учням самостійно вивчати мову, оцінювати реальний свій рівень володіння мовними навичками та вміти застосовувати ці навички в тій чи іншій ситуації. Правильно організована робота з портфоліо є одним із головних засобів систематичного й швидкого засвоєння матеріалу, якісного повторення. Учні, які навчалися працювати з портфоліо, набувають навичок роботи з книжкою, словником, комп'ютером, дістають більше задоволення від своєї роботи, оскільки особисто долають перешкоди, шукають кращі способи швидкого виконання роботи, досягають результату без сторонньої допомоги.

Під час викладання іноземної мови портфоліо поділяються залежно від цільової спрямованості на:

- мовне портфоліо, як інструмент, який передбачає самооцінювання учнів під час оволодіння іноземною мовою та рівня володіння цією мовою (Self-Assessment Language Portfolio);

- мовне портфоліо, як інструмент автономного вивчення іноземної мови (Language Learning Portfolio). Залежно від мети та спрямованості, даний вид портфоліо може поділятися на: мовне портфоліо з читання, мовне портфоліо з аудіювання, мовне портфоліо з говоріння, мовне портфоліо з письма;

- мовне портфоліо, як інструмент, який передбачає прояв результату оволодіння англійською мовою (Administrative Language Portfolio). Даний вид портфоліо містить приклади кращих робіт учня, які він виконав самостійно. Завдяки цьому портфоліо, учень може застосовувати свої знання під час прийому на роботу, при вступі до певного навчального закладу або в інших цілях. У цьому плані мовне портфоліо передбачає соціальну функцію, яка полягає в інформуванні про успіхи і досвід учня у сфері міжкультурного спілкування;

- мовне портфоліо, як інструмент зворотнього зв'язку з іноземною мовою в навчальному процесі. (Show Case, Feedback Language Portfolio). Мовне портфоліо типу Feedback характеризується певними матеріалами, які містять ступінь сформованості умінь із різних варіантів іншомовного спілкування та здатність учнів реалізовувати ці вміння під час виконання різного роду завдань;

- багатоцільове мовне портфоліо, що відображає різні цілі в галузі оволодіння іноземною мовою (Comprehensive Language Portfolio) [5].

Отже, робота з портфоліо дає змогу учням аналізувати їх пройдену роботу. Реально оцінювати свої досягнення, вміти реалізувати невдачі та шукати різноманітні способи подолання цих невдач аби досягти найкращих результатів. До сказаного слід додати, що портфоліо складається протягом всього навчання учнів, аби вони могли спостерігати зростання свого рівня володіння іноземною мовою відповідно до різних класів, простежити як змінюються інтереси з року в рік та повторити або згадати вивчений матеріал. Кожен учень, який веде своє власне портфоліо, може обирати рівень складності матеріалів. Записуються в портфоліо певні результати, які учень досягає під час

навчальної, творчої або комунікативної діяльності. Портфоліо є не тільки ефективною формою оцінювання учнів а також самостійним інструментом подолання певних проблем учнів, з якими вони стикаються під час вивчення іноземної мови.

### Список використаних джерел та літератури

1. Карп'юк О. Європейське мовне портфоліо: методичне видання / О. Карп'юк. – Тернопіль: Лібра Терра, 2008. – 112 с.
2. Кендюхова А.А. Професійне портфоліо: територія успіху сучасного педагога:[навчально-методичний посібник] / А.А. Кендюхова. – Кіровоград, 2016. – 38с.
3. Литл Д. Европейский Языковой Портфель: пособие для учителей и преподавателей пед. ф-тов / Д. Литл, Р. Перклова; [пер. С англ.; под общ. ред. К. М. Ирисхановой]. – М.: МГЛУ, 2003. – 134 с.
4. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / кол. авторів під керівництвом Ніколаєвої С. Ю. – К. : Ленвіт, 1999. - 320 с.
5. Шехавцова С. О. Портфоліо як показник самоосвітньої діяльності. URL:file:///C:/Users/User/Desktop/vlup\_2013\_18(3)\_23
6. Paulson, F. Leon, Peal R. Paulson, and A. Meyer (1991). What makes a portfolio a portfolio? Educational Leadership 48.

**Д. О. Філімончук**

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к.ф.н., доц. В. В. Жуковська*

### КОМУНІКАТИВНІ СТРАТЕГІЇ І ТАКТИКИ МЕДІАЖАНРУ “*BEAUTY-НОВИН*”

Кожного дня ми піддаємося впливу засобів масової інформації, які змінюють наші життєві орієнтири й установки, модифікують систему цінностей і формують світогляд. Мас-медіа не просто інформують читача про певні новини, але й пропагують та популяризують ідеї, ідеали, погляди, можуть змінювати моделі поведінки адресата [1: 384]. ЗМІ не стільки відображають реальність, скільки створюють її, спонукаючи повірити в те, що є важливим та значущим, таким чином формуючи відповідну картину світу читача. Саме тому дослідження лінгвокомунікативного аспекту медіажанру “*beauty-новин*” сучасного англomовного дискурсу глянцевого журналу є **актуальним** у сьогочасній лінгвістиці.

**Мета** статті полягає в аналізі тактик і стратегій медіажанру “*beauty-новин*” на матеріалі англomовних жіночих журналів “*Glamour*”, “*Cosmopolitan*”, “*Vogue*” та “*Elle*” за 2017–2019 роки.

**Виклад основного матеріалу.** Оптимізація спілкування автора медіатексту з читацькою аудиторією здійснюється за допомогою комунікативних стратегій і тактик. Автори публікацій популярних глянцевого журналу апелюють до читацької аудиторії засобами мови, висвітлюючи перебіг подій, описуючи

ситуації, характеризуючи події, а також намагаючись впливати на сприйняття інформації адресатами, моделювати їхню думку.

Комунікативні стратегії мають глибинний зв'язок з мотивами, що керують мовленнєвою поведінкою особи й мають очевидний зв'язок з потребами і бажаннями [2: 57]. Створюючи медіатести, як і в будь-якому іншому випадку мовленнєвої діяльності, адресант переслідує певну мету, яка мотивує вибір тієї чи іншої стратегії, що реалізується за допомогою тактик.

Проаналізувавши стратегії і тактики в текстах медіажанру “*beauty-новин*”, було встановлено, що найбільш вживаними є **інформативна стратегія** та **стратегія привернення уваги**, за допомогою яких адресант реалізує певний комунікативний намір.

**Інформативна стратегія** є комплексом мовленнєвих дій адресанта, спрямованих на формування обізнаності адресата про певний продукт або подію, та здійснюють прямий або прихований вплив на вербальну/невербальну поведінку співрозмовника, спрямовані на усвідомлення мовцем ситуації спілкування. За допомогою цієї стратегії автори текстів медіажанру “*beauty-новин*” здійснюють вплив на читацьку аудиторію через інформацію, апелюючи до їх інтересів, оскільки для більшості читачів саме інформативність є головним чинником.

Інформативна стратегія реалізується за допомогою тактики звернення до авторитетних джерел, тактики апеляції до власного досвіду та регулятивної тактики. Проаналізуємо їх детальніше.

Завдяки використанню тактики звернення до авторитетних джерел читачів інформують про сучасні новинки світу моди та викликають довіру в читацької аудиторії. Наприклад, в аналізованих публікаціях можемо спостерігати звернення до думки провідних спеціалістів різних галузей, метою яких є забезпечення достовірності інформації та надання корисних порад читачам: “*Dr Emma Wedgeworth, a renowned dermatologist adds, “If you’ve ever reacted to jewellery, watches or belt buckles, it’s also important to get this assessed before piercing”* [4: 48].

Використовуючи тактику апеляції до власного досвіду автори текстів досліджуваного медіажанру створюють дружню атмосферу між адресантом та адресатом та висвітлюють інформацію з позиції власного бачення трендів та світу моди та краси. Вищезазначена тактика застосовується для впливу та інколи навіть для зміни ставлення читацької аудиторії щодо різних предметів одягу: “*I am a jeans fiend. I have little loyalty to any particular style, swinging from skinny to wide leg and everything in between. But there’s one style that’s stood the test of time – the classic vintage fit. They never, ever date, and with just the right amount of slouch, they allow me a little more leeway than my skinnies”* [6: 99]. У наведеному прикладі автор розповідає про особливості власного гардеробу та в невимушеній формі наштовхує читача задуматися про вибір особистого одягу.

Регулятивна тактика завдає алгоритм дій адресата, повідомляючи адресу веб-сайту, де можна знайти більше інформації про описуваний товар, а також

замовити певну річ або детальніше її роздивитися. Зазвичай вищевказана тактика застосовується в заключній частині повідомлення, доповнюючи основний зміст публікації та налаштовує читача на подальші кроки: *“The much-loved London arts centre provides the stimulus for a capsule collection rich in botanical prints, inspired by the wild plants in its renowned conservatory space. Available now at warehouse.co.uk”* [5: 72].

**Стратегія привернення уваги** ставить за мету створення публікації, здатної впливати на читача, змусити його зупинити свій погляд на певних речах і прислухатися до повідомлення. Ця стратегія реалізується за допомогою наступних тактик: тактика звернення до читача, тактика позитивної мотивації та тактика візуалізації матеріалу. Розглянемо їх детальніше.

Тактика звернення до читача втілюється за допомогою використання адресного компонента, вираженого особовим займенником “you” або присвійним займенником “your”. Застосування цієї тактики створює враження наближення предмета обговорення до адресата, виділення його серед інших: *“From beautifully delicate eyelash and floral laces to mesh inserts, rose embroidery and silky satin piping, each designed **for you** and it is so feminine and unique that **you** just can’t help but fall in love with them”* [3: 144]. Адресат відчуває себе особливим, адже складається враження, що все створено саме для нього.

Тактику позитивної мотивації спрямована на регуляцію поведінки читача. Використовуючи мотиваційні слогани та поради, автори текстів медіажанру “beauty-новин” привертають увагу читачької аудиторії та спонукають до дій. У текстах досліджуваного медіажанру тактика позитивної мотивації в більшості випадків вербалізується за допомогою стилістичних прийомів синтаксичного рівня, а саме відокремлення, повторів та риторичних питань. Таким чином, риторичні запитання спонукають читачку аудиторію задуматися над власними вчинками та мотивують до самоаналізу: *“If you’re not going to speak up for yourself, who will?”* [8: 152].

Тактика візуалізації матеріалу реалізується у вигляді візуального обрамлення зображуваних подій у тексті повідомлень – світлин. Тексти медіажанру “beauty-новин” супроводжуються зображеннями, які демонструють світові покази моди, трендові предмети одягу, колекції відомих дизайнерів та світські події. Завдяки візуальним промптам читач має змогу відчувати себе учасником зазначених подій, перейняти атмосферу світової моди та долучитися до дійств, про які зазначають автори популярних глянцевого журналу.

Іноді автори медіатекстів супроводжують світлини коментарем. Трапляються випадки, коли представлені предмети одягу та аксесуари пронумеровані та внизу або збоку зображень додається коментар: *“Beauty picks: 1. 1 Minute Daily Glow Mask, £14, Sanctuary 2. Phyto-Lip Twist Matte in Ruby, £32.50, Sisley 3. Essential Jet-Set Matte Eyeshadow Palette, £19 Jouer at Cult Beauty 4. Sunglasses, £130, Chimi at net-a-porter.com 5. Coat, £89.99, mango.com 6. Shoes, £260, thekooples.co.uk 7. Dress, £1,050, Preen by Thornton Bregazzi at farfetch.com 8. Cardigan, £180, uterque.com 9. Boots, £70, riverisland.com 10. Belt, £1,770, gucci.com 11. Shoes, £45, next.co.uk 12. Skirt, £299, finerylondon.com”* [7: 81]. У



наведеному прикладі також зазначені назви товарів, ціни та посилання на веб-сайти магазинів, де можна придбати вподобані речі. Така деталізована інформація привертає увагу читачів та вдало доповнює зображення.

Таким чином, медіажанр "*beauty*-новин" є новим жанром дискурсу глянцевого журналу, який відзначається рядом лінгвістичних й комунікативних особливостей. Типовими комунікативними стратегіями аналізованого медіажанру є інформативна стратегія та стратегія привернення уваги, які реалізуються низкою тактик. Застосування досліджуваних стратегій і тактик сприяє інформуванню читацької аудиторії про модні тенденції та тренди, формуванню обізнаності адресата про певний продукт або подію, зосередженню уваги читача на новинках світу моди та створенню дружнелюбної атмосфери для кращої перцепції матеріалу.

### **Список використаних джерел та літератури**

1. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. – М.: КомКнига, 2006. 122 с.
2. Почепцов Г. Г. Медиа: теория массовых коммуникаций / Г. Г. Почепцов. – К.: Альтерпрес, 2008. – 403 с.

### **Список ілюстративного матеріалу**

3. Cosmopolitan – №3 – 2019 – 148 р.
4. Cosmopolitan – №11 – 2019 – 135 р.
5. Elle – №4 – 2018 – 246 р.
6. Glamour – №4 – 2017 – 216 р.
7. Glamour – №9 – 2018 – 202 р.
8. Vogue – №10 – 2018 – 277 р.

***К. І. Харитонova***

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к. п. н., доц. Щерба Н. С.*

### **ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСТОСУНКІВ У РОЗВИТКУ ОРФОГРАФІЧНИХ НАВИЧОК УЧНІВ СТАРШОГО ЕТАПУ ЗЗСО**

Пошук ефективних способів навчання орфографії є актуальною проблемою у навчанні іноземної мови учнів будь-якого етапу, оскільки грамотність учнів, означає вільне володіння мовним багатством, вмінням створювати логічні та зв'язні висловлювання – це у широкому розумінні, а у вузькому розумінні – пунктуаційну та орфографічну грамотність.

Поняття "**орфографія**" складається з двох грецьких слів *orthos* – "прямий, правильний" та *grapho* – "пишу", що означає "правильне написання". У

довідковій літературі цей термін визначається як система правил, щодо написання слів та їх форм [2: 23]. Володіння орфографією є важливим елементом загальноосвітньої підготовки учнів, оскільки відповідні навички складають основу для формування писемномовленнєвих умінь. А отже, орфографічні навички позитивно впливають на загальний мовленнєвий розвиток учнів. У свою чергу, порушення учнями орфографічних правил, як правило створює труднощі під час виконання письмових завдань, при висловленні думок створюється певний бар'єр, і учень не може правильно висловити думку.

Проблематика навчання письма і писемного мовлення була розглянута у працях таких дослідників, як: І.А Зимня, А.Р. Лурія, Л.С Виготський, А.А. Миролубов, Н.І. Гез, Л.М. Фрідман, Д.Б. Ельконін, О.Е. Соловова, М. Паррот, Н.Д. Гальскова, Д.Н. Богоявленський, Є.І. Пасов, Г.В Рогова. Питання навчання орфографії вивчалися такими вченими, як: М. Вашуленко, В. Бардаш, О. Савченко, Г. Ткачук, Н. Грона та ін..

Письмо розглядається Н. Д. Гальською як сховище людських знань та досвіду, як дзеркало культури та традицій кожної країни [3: 336]. Воно відіграє важливу роль у навчанні та розвитку іноземної мови. За дослідженням Є.І. Пасова, письмо – це один із основних самостійних видів мовленнєвої діяльності, яке може здійснюватися на двох рівнях: репродуктивному та продуктивному [12: 39]. Як вважає Г.В Рогова, письмо – це складне мовленнєве вміння, за допомогою якого люди можуть спілкуватися, використовуючи, графічні знаки [14: 11]. О.Н. Соловова зазначає, що письмо – це складне мовленнєве вміння, яке здійснюється за допомогою графічних знаків [15: 239]. Н. Д. Гальскова пояснює письмо, як продуктивну аналітико-синтетичну діяльність, яка пов'язана з продовженням та фіксацією письмового тексту [3: 336]. М. Паррот тлумачить письмо, як написання повідомлення, яке викликає відгук у читача, і цей відгук має відповідати задумці автора [10: 22]. Варто відмітити, що письмо – це продуктивний від діяльності, при якому людина записує інформацію, з ціллю передати її іншим. Виходячи з усіх визначень, письмо розглядається як вид мовленнєвої діяльності. У цьому значенні воно базується на вмінні писати і називається в науковій літературі писемним мовленням. Останнє основане на таких навичках, як:

- каліграфічні;
- орфографічні;
- лексико-граматичні.

Навички першої та другої групи називаються технікою письма [11: 276]. Вона допомагає засвоєнню мовного матеріалу (лексичного, граматичного) та формуванню навиків читання та говоріння. У нашому дослідженні розглядатиметься виключно друга група.

Згідно з вимогами Державного освітнього стандарту з іноземних мов, оволодіння письмовими навичками передбачає досягнення елементарної комунікативної компетентності, яка забезпечить учневі відповідні вміння у типових ситуаціях повсякденного спілкування за допомогою письма [8: 270].

Оволодіння учнями орфографічною компетентністю має стати підґрунтям для розвитку писемного мовлення іноземною мовою в межах текстів і жанрів, передбачених чинною освітньо-нормативною документацією. Відповідно, учні старшого етапу повинні вміти:

- заповнювати анкети;
- писати різні листи;
- складати автобіографію та резюме;
- писати простий зв'язний текст;
- писати про події або свої враження.

Навчання орфографії на старшому етапі ЗЗСО передбачає врахування психологічних особливостей формування відповідних навичок. Як підкреслює А.Р. Лурія, процес письма являє собою складну діяльність, яка включає в себе ряд психофізіологічних компонентів [7: 250]. Процес оволодіння мовою відбувається через внутрішній світ особистості, при взаємодії комплексу психічних факторів, які і визначають успішність навчальної діяльності. До них відноситься сприймання, пам'ять, увага та мислення [6: 15].

*Сприймання* – це безпосереднє чуттєве відображення дійсності в свідомості людини, здатність сприймати, розрізняти та засвоювати явища зовнішнього світу [5: 256]. У ході навчання старшокласників орфографії сприймання зразків звуко-буквенних співвідношень, правил і виключень написання слів є передумовою розвитку та закріплення в них відповідних навичок. *Пам'ять* – це здатність зберігати та відтворювати в свідомості попередній досвід, та враження [9: 736]. Особливу роль на письмі відіграє короткочасна пам'ять, оскільки вона дозволяє учням запам'ятовувати графеми та порівнювати зразки написання слів з засвоєними еталонами. На думку А.Н. Щукіна, саме оперативна пам'ять слугує засобом утримання інформації, яка призначена для використання в письмовому спілкуванні [16: 454]. *Увага* тлумачиться як процес, сутністю якого є зосередженість думок, зору, або слуху на якійсь певній дії [4: 332]. При написанні англомовних слів, увага відіграє важливу роль, адже лише таким чином учні можуть знаходити різного роду помилки, орфографічно правильно та швидко виконувати завдання та переходити до іншого. Нарешті, *мислення* – це здатність думати, аналізувати, зіставляти та робити висновки [1: 448]. У письмі воно дає можливість співвідносити графічну форму слів та їх значення, вибираючи правильний варіант за контекстом із омофонів чи пар слів, схожих за звучанням (ship – sheep, meat – meet, waste – waist тощо).

Таким чином, вищі психічні функції відіграють важливу роль в процесі навчання техніки письма, зокрема, на старшому етапі. Що стосується вікових особливостей розвитку орфографічних навичок, то учні старшого віку відрізняються вищою, порівняно з основним етапом, готовністю і здатністю до навчання, як в практичному плані, так і в теоретичному. Тому, старший етап основної школи має забезпечити більш інтенсивний розвиток орфографічних навичок засобами спеціальних вправ. Останні можуть виконуватись у класі та вдома, у традиційному чи віртуальному режимі, що передбачає використання

певних інформаційно-комунікаційних технологій. У нашому випадку передбачається розвиток орфографічних навичок засобами використання веб-застосунків.

*Веб-застосунок* – це програма, яка використовується як допоміжний засіб, націлений на виконання певних дій на веб-серверах. Прикладом їх використання є віддалене управління комп'ютером. Веб-застосунок – це по своїй суті така програма, яка виконує специфічні функції на телефоні, планшеті та комп'ютері. Деякі застосунки можуть використовуватися, як онлайн, так і оффлайн. Кожен учень може обирати, на якому пристрої йому краще працювати.

У контексті розвитку орфографічних навичок старшокласників може використовуватись програма *Dragon Dictation*. Цей застосунок дозволяє перетворювати усне мовлення в текст на екрані. Це умовно безкоштовний додаток, який можна використовувати як користувачам айфонів, так і користувачам андроїдів. Дана програма може слугувати для перевірки правопису слів. Іншим прикладом веб-застосунку, що виконує такі ж функції, є *All Languages Translator*. Сьогодні доступні і програми, спрямовані на вивчення лексичних одиниць, *Anki* та *VocApps*. Вони дозволяють учневі організувати вивчення слів в самостійному режимі за допомогою віртуальних лексичних карток. У процесі роботи засвоюються й графічні образи слів. Розвитку орфографічних навичок сприяє й використання онлайн кросвордів, і зокрема, у програмі *PuzzleCup* тощо.

Підводячи підсумок, можна сказати, що орфографічна грамотність учнів – є важливим завданням, яка стоїть перед школою сьогодні. Для формування орфографічних навичок можна використовувати не лише традиційні, але й віртуальні вправи. Їх місце в системі розвитку орфографічних навичок старшокласників є напрямом для нашого подальшого дослідження.

### **Список використаних джерел та літератури**

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий: монография. Икар, 2009. 448 с.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: монография. Академия, 2007. 23 с.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: монография. Академия, 2009. 336с.
4. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: монография. Ленвит, 1993. 332с.
5. Демьяненко М.Я., Лазаренко К.А., Мельник С.В. Основы общей методики обучения иностранным языкам: монография. Вища школа, 1984. 256с.
6. Каменский А.И. Основы интенсификации обучения иностранным языкам. Симф.: ТНУ, 2004. 15с.
7. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. монография: Ленвит, 1999. 250с.
8. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. монографія. Ленвіт, 1999. 270с.
9. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: монография. Мир и Образование, Оникс, 2011. 736 с.
10. Паррот М., Задания для учителей иностранного языка: СУР, 1993. 22с.
11. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению: монография. Русский язык, 1989. 276с.
12. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам: монография. Ленвит, 1977. 39с.
13. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. Изд. 2-е. Пособие для учителя: монография. АРКТИ, 2003. 192с.

14. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: монография. Оникс, 2001. 11с.
15. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: монография. Просвещение, 2002. 239с.
16. Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке: монография. Икар, 2011. 454с.

**А. А. Хаюк**

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к. п. н., доц. Кравець О. Є.*

## **ФОРМУВАННЯ ПИСЕМНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СИТУАЦІЯХ КОМП'ЮТЕРНО-ОПОСЕРЕДКОВАНОЇ ВЗАЄМОДІЇ (АНГЛІЙСЬКА МОВА, ПОЧАТКОВА ШКОЛА)**

На початку ХХІ століття в умовах демократизації Української держави, освіта є одним з найвагоміших інструментів, що спрямований на забезпечення модернізованого рівня загальноосвітньої, наукової та професійної підготовки особистості як найбільшої цінності суспільства. У зв'язку з національним розвитком держави, її виходом до Європейського простору основним завданням сучасної української школи постає: формування у школярів життєвих компетентностей, які сприятимуть всебічному та гармонійному розвитку особистості, її зростанню у всіх сферах (інтелектуальній, пізнавальній, духовній), у тому числі (а можливо, й перш за все) з врахуванням іноземної мови як важливого засобу міжкультурного спілкування. Зазначені тенденції розвитку інформаційного суспільства неминуче відображаються на системі іншомовної освіти в Україні, а саме на необхідності оновлення змісту, методів та форматів навчання іноземних мов у навчальних закладах різних типів як в усній, так і в письмовій формі, починаючи вже з молодшої школи.

У рекомендаціях Державного стандарту України з англійської мови для загальноосвітніх навчальних закладів та Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти зазначається, що писемне мовлення повинно охоплювати такі сфери суспільного життя, як особисту, професійну, суспільну та освітню. Отже, Державний стандарт початкової загальної освіти передбачає, що на початковому ступені учні повинні оволодіти такими вміннями іншомовного писемного мовлення: на закінчення першого класу школяр повинен писати літери алфавіту та графічно відтворювати букви, слова, словосполучення, короткі речення; на закінчення другого класу – учень повинен писати своє ім'я, описувати себе, шкільні предмети, іграшки, тварин обсягом 4-5 речень; на закінчення третього класу – писати адресу, оформлювати листа, листівку-вітання, описувати свою сім'ю та друзів; під кінець четвертого класу – писати слова, словосполучення, речення, оформлювати листа, листівку-вітання, описувати себе, свою сім'ю, друзів, кімнату, ігри та забави, погоду, свято, людей, тварин тощо.

Проблемі формування іншомовної писемної мовленнєвої компетентності була присвячена чимала кількість праць, досліджень в різні часи. Так, дослідження вчених зосереджені на психологічних характеристиках учнів різного віку та їх врахуванні у процесі навчання писемному мовленню (Г. Ю. Айзенк, Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, О. О. Покатилова, Д. І. Фельдштейн, З. В. Юрченко), особливостях формування писемної мовленнєвої компетентності, у тому числі у початковій школі (Л. В. Калініна, І. В. Самойлюкевич, Т. Hedge, R. Ings, K. R. Harris, S. Hudelson), лінгвістичних особливостях писемного мовлення (І. О. Зимня, Т. Я. Гнаткевич, М. В. Петрієнко, О. М. Пилип'юк), потенціалу комп'ютерно-опосередкованої іншомовної взаємодії (О. А. Баркович, К. McKenna, Т. Postmes, B. Roberts, L. Turbee, M. Warschauer) тощо.

Методичні спостереження та власні спостереження за процесом навчання писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку, аналіз змісту підручників та письмових робіт англійською мовою, дали підстави стверджувати, що однією з рушійних сил формування писемної мовленнєвої компетентності є створення низки вправ, нових прийомів навчання в ситуаціях комп'ютерно-опосередкованої взаємодії.

Відтак, метою статті є розгляд потенціалу формування писемної мовленнєвої компетентності у процесі комп'ютерно-опосередкованого навчання в початковій школі.

В наш час вже неможливо уявити навчальний заклад без електронних підручників, комп'ютерних програм для діагностики знань, інтерактивних форм обговорення актуальних навчальних проблем.

Сьогодні виникла необхідність визначити контури введення комп'ютерів у навчання англійській мові, представити можливості для створення нових прийомів навчання. Оскільки науково-методично необмірковане залучення ПК в практику навчання предмета може негативно вплинути на це починання.

З чим же може стикнутися вчитель початкових класів, якщо вирішить залучити в навчальний процес з англійської мови комп'ютер? З обмеженістю методик використання комп'ютерних програм на уроці.

Комп'ютерно-опосередкована взаємодія у навчанні пояснюється значним унаочненням програмного матеріалу, що дає змогу більш детально зрозуміти та засвоїти абстрактні поняття, сформувати практичні вміння та навички писемного мовлення. Ефективне використання ПК в навчально-виховному процесі залежить від програмного забезпечення. Серед великої чисельності навчальних мультимедіа систем виокремимо найдієвіші засоби:

1) комп'ютерні тренажери (з допомогою яких можна не тільки відтворити певний об'єкт, але й забезпечити програмою, яка описує його);

2) автоматизовані навчальні системи – комбіноване застосування комп'ютерної графіки, анімації, живого відео, звуку, інших медіа компонентів – усе це надає виняткову можливість зробити предмет, що вивчається, більш наочним, а отже зрозумілим і доступним. Це зокрема актуально, коли учень має запам'ятати і письмово відтворити емоційно-нейтральну інформацію);

3) навчальні фільми описують певні процеси як у вигляді реальних спеціальних зйомок, так і тривимірної комп'ютерної графіки (навчальні фільми найкраще використовувати як частину проектів – мультимедійних навчальних систем, однак вони можуть формуватися і як самостійний продукт;

4) мультимедійні презентації (набір слайдів, на яких можна розмістити текст, малюнки, схеми, відео- та аудіофрагменти, анімацію, 3D-графіку, використовуючи при цьому різні елементи оформлення) [1: 108].

Одним із сучасних засобів комп'ютерно-опосередкованої взаємодії на уроках є мультимедіа, що базується на спеціальних програмних та апаратних засобах. Однією з безсумнівних переваг засобів мультимедіа є можливість створення на їх основі інтерактивних комп'ютерних презентацій, для яких не потрібна особлива підготовка вчителів й учнів. А також вони активно залучають останніх до співпраці [1: 78].

Формування писемної мовленнєвої компетентності молодших школярів у процесі навчання англійської мови вимагає урізноманітнення форм організації навчальної діяльності. При цьому перевага надається формам, які створюють таку мовленнєву ситуацію, коли кожний учень має можливість висловитись, проявити себе в комунікативному процесі. Ефективним з таких позицій є інтерактивне навчання, організація якого передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, які сприяють формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії.

Однак різноманітні методи, прийоми, форми навчання не повинні бути самоціллю. Їх добір і використання слід підпорядковувати змісту й меті навчального предмета, у нашому випадку – формуванню в молодших школярів писемної мовленнєвої компетентності.

Отже, для успішного формування основ писемної мовленнєвої компетентності учнів початкових класів у ситуаціях комп'ютерно-опосередкованої взаємодії доцільно використовувати інтерактивні технології, відбір яких буде залежати від цілей, що ставляться в процесі створення писемних повідомлень різних типів, форматів взаємодії, а також форм організації навчання. Перспективи дослідження вбачаємо в розробці комплексу вправ для навчання писемного мовлення в ситуаціях комп'ютерно-опосередкованої взаємодії з використанням інтерактивних технологій.

### **Список використаних джерел та літератури**

1. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. – Cambridge University Press, 2001. – 260 p.
2. Карп'юк О. Основні критерії навчання іноземного спілкування за комунікативно-опосередкованою методикою // Іноземні мови у навчальних закладах. – 2005. – №4. – С. 86–94; 92.
3. Мазко О. П. Інтерактивні технології формування культури педагогічної взаємодії майбутнього вчителя іноземних мов: навч.-метод. посібник / О. П. Мазко. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2014. – 96 с.
4. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : Підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 328 с.
5. Ocker R. J., Yaverbaum G. J. Asynchronous Computer-mediated Communication versus Face-to-face Collaboration: Results on Student Learning, Quality and Satisfaction // The Journal of Group Decision and Negotiation. – 1999. – Volume 8. – № 5. – P. 427–440.

**В. В. Хрустицька**

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к. ф. н., доц. Савчук І. І.*

## **ЕТИМОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТОПОНІМІЧНИХ ЕПОНІМІВ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Проблеми топоніміки вивчали такі вчені, як А. В. Суперенська, В. І. Даль, Л. Успенський. Великий внесок у вивчення англійських топонімів внесли шведський лінгвіст Е. Еквел та англійський лінгвіст Р. Коутс. До вивчення топонімів також займалися такі лінгвісти, як А. Сміт, Г. Стюард, У. Ватсон, А. Падел.

Сучасна карта Великобританії відображає весь процес становлення топоніміки, незважаючи на те, що не всі мови збереглися до наших часів. Розглядаючи проблему, як різні мови впливали на британську топоніміку, необхідно вивчити вплив певної мови в даний період та з'ясувати, як довго зберігалися сліди цього впливу.

Сучасна топонімія Британських островів є результатом багатовікового розвитку імен, що утворилися під впливом латинської, нормандсько-французької та північнонімецької мов, що врешті-решт призвело до єдиної системи назв, що складається з багатьох різнорідних складових.

Мета даної роботи – передати лінгвокогнітивні та структурні особливості британських топонімів. Завдання – показати, як історичні особливості розвитку англійської мови впливали на власні географічні назви; класифікувати топоніми відповідно до їх етимології, а також розглянути сучасні топоніми, які зберегли елементи іноземної мови у своєму складі. Об'єктом роботи є топонімія Великобританії.

Слід зазначити, що це дослідження є актуальним, оскільки топоніми допомагають відновити риси історичного минулого народів, визначити межі їх поселення, окреслити область колишнього поширення мов, географії, культурних та економічних центрів, торгівлі маршрути і т. д. Також топонімія є важливим джерелом для вивчення історії мови (історії лексикології, діалектології, етимології тощо), оскільки деякі топоніми зберігають архаїзми та діалектизми, що відносяться до мов субстрату народів, які жили в цій області.

Вчений Трахер вказує, що: *Епоніми починаються з імені, а ім'я, як правило, з імені людини. Інколи люди дають своє ім'я предмету, а іноді інші роблять це на їх честь. Більшість епонімів походять від людей, які живуть і жили деякий час тому, але інші базуються на вигаданому персонажі, легендарному герої чи навіть чудовиську* [10: 34].

За Дж. Марчіано «епоніме слово – це слово, яке увійшло до англійської мови через людину чи вчинки цієї людини, епонімом також може бути слово, яке вибухає в мову через те, хто людина чи що він або вона зробила це, часто, на



жалю цієї людини » [8: 15–19]. За Новінською епонім – це ім'я відомої людини, чие ім'я є основною причиною створення іншого [7: 25]. За Шубовим епоніми означають терміни, похідні від власних імен. Таким чином, ми розуміємо, що для того, щоб потрапити до категорії епонімів, ці люди повинні бути відомими у сфері науки, літератури, мистецтва, політики та інших. Усі ці визначення показують, що епоніми можуть бути похідні не лише з антропонімії, але й з топонімії. Більшість епонімів походять із політики; економіка дає багато технічних та теоретичних епонімів; також релігія є величезним джерелом. У соціальних науках багато однойменних подій пов'язані з іменами не людей, а важливих місць.

- а) Афіни (давньогрецький Бог);
- б) секвоя (на честь наставника Індії);
- в) Посейдон (Бог води);
- г) Нарцис (син Ефеса, дуже гарний Бог).

Усі ці приклади показують, що структурно та семантично епоніми відрізняються. Епоніми можуть бути традиційно об'єднані у щонайменше шість структурних типів: прості епоніми, складені та атрибутивні конструкції, похідні на основі суфіксів, присвійні та мішані [4: 33–47]. Хоча розвиток нових наукових галузей, а саме комп'ютерної інженерії та програмування, вимагає створення ще одного типу епонімів – скорочень, які все частіше використовуються.

Варто зазначити, що епоніми походять від багатьох інших онімів, але вони в основному походять від антропонімів та топонімів. Саме в цій роботі я розгляну саме топонімічні епоніми сучасної англійської мови.

Для лінгвістів, що спеціалізуються на історичних або генеалогічних аспектах конкретних мов, чи на систематиці мов взагалі, топоніми містять скарб античних мовних елементів, що дозволяє будувати свої теорії або перевіряти свої гіпотези. Так само історики можуть використовувати дослідження топонімів, щоб розкрити давні переселення народів або отримати натяк на закономірності культурного обміну в давні століття. Крім того, відомо, що періодичні елементи імен зберігають інформацію про історію поселення та рекультивацию земель, економічну діяльність первинних поселенців та політичні події.

Топографи та картографи часто мають менший теоретичний інтерес до топоніміки: їм просто потрібно знати, під якою назвою потрібно відобразити кожен об'єкт. Оскільки остання згадана категорія професіоналів не вивчає географічні назви заради самих назв, а бажає скласти набір правил або стандартів, що визначають, що слід вважати «правильним» і «неправильним» у картографічній програмі іменуючи практику, вони беруть участь у тому, що називається прикладною топонімікою. Навіть якщо лінгвістичні знання не потрібні, щоб мати змогу практикувати цей специфічний вид прикладної топонімії, основне розуміння мовного та історичного контексту географічних назв у зоні дослідження, безумовно, є необхідним.

Тривалий інтерес, який приваблюють топоніми, можна пояснити не лише їх незвичайними функціями, таємничим походженням більшості з них, відмінністю їхніх граматичних особливостей від класу інших слів, тобто прикметників, а й тим, що вони багаті інформацією необхідні для вирішення етногенетичних проблем. Топоніми та інші прояви духовної культури людей, тобто фольклор, обряди, віра тощо, відображають своєрідні національні особливості, історію та менталітет. Кожен топонім складається з різної інформації – історичної, географічної, мовної.

Державна мова Великобританії - англійська, але топоніми цієї країни англійські лише частково. Вплив на формування англійських топонімів надавали історичні завоювання. Тому серед топонімів Великобританії можна виділити такі елементи, як кельтські, латинські, скандинавські, нормандські та інші.

Однією з відмінних особливостей англійської топоніміки є те, що компоненти імен рідко відповідають на сучасному рівні справжньому лексикону англійської мови. Англійські топоніми були розроблені 10–15 століть тому, тому вони фіксують і відображають найдавніший стан мови. Сучасна топонімія Британії — це результат багатовікового розвитку імен та численних факторів, які піддавалися впливу. Деякі мовні форми топонімів еволюціонували поступово, інші створювались для конкретного об'єкта; багато топонімів були або успадковані від інших народів, що проживають на цій території, або запозичені [6]. У процесі історичного розвитку імен одна «топонімічна хвиля» охоплювала іншу, внаслідок чого формувалися історичні шари топонімії.

Відповідно до походження топонімів, існує кілька груп:

I. Топоніми кельтського походження, які, в свою чергу, поділяються на кілька підгруп, оскільки кельтська мова мала багато діалектів:

1) топоніми британського походження: *Glasgow* — «*green hollow*», *Leeds* — «*the river area*»;

2) топоніми уельський походження: *Cardiff* — «*fort on the river Taff*»;

3) топоніми пікінгського походження, які є показником розповсюдження поселень Піктів на півночі Шотландії: *Pitcastle* - «*the share belonging to the castle*»;

4) топоніми гельського походження, що складаються з ірландських та шотландських назв: *Douglas* — «*black stream*»;

II. Топоніми з латинськими словами та елементами: *chester / caster* — «*camp fort*»: *Doncaster* — «*the Roman fort on the river*»; суто латинських топонімів дуже мало, оскільки римська окупація мала вплив на географічні назви;

III. Численні топоніми англосаксонського походження. Англо-саксонські завоювання сильно вплинули на формування географічних назв: *Liverpool* — «*pond with muddy water*», *Oxford* — «*passing for the cattle*»;

IV. Скандинавські топоніми, включаючи нормандські та датські імена, що відображають великий скандинавський внесок в історію поселення британських островів: *Darby* — «*Village of Animals*»;

V. Топоніми нормандсько-французького походження: *Ridgmont* — «*the crest of the hill*».

Таким чином, проведене дослідження дозволяє припустити, що топоніми є строкатою картиною історії врегулювання Британських островів. Змінена під впливом екстралінгвістичних факторів топонімічна система прагне зберегти стабільність, що виявляється у формуванні структурних, семантичних та етимологічних типів протягом кожної історичної епохи. Британія та англійська мова зазнали послідовних напливів кельтських, римських, англосаксонських, скандинавських та нормандських завоювань, що зробило великий внесок у історію країни. У цьому дослідженні ми розглянули вплив іншомовних елементів на географічні назви у відповідний період. Важливим залишається питання про те, як довго збереглися ці сліди, оскільки це дозволить дослідникам стежити за формуванням всієї системи топоніміки Великобританії.

### Список використаних джерел та літератури

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка. — М.: Высш. шк., 2003. — 302 с.
2. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов. — М.: Флинта: Наука, 2002. — 384 с.
3. Венкель Т. Епонічні назви в термінологічному просторі сучасної англійської мови / Т. Венкель, О. Венкель // Філологічні науки. — 2012. — №4. — С. 22-29.
4. Воробьева М.Б. Особенности реализации эпонимов-терминов в научном тексте // Научная литература / Язык, стиль, жанры. — М.: Наука, 2005. — 33–47 с.
5. Канделаки Т.Л. Семантика и мотивированность эпонимов-терминов. — М.: Наука, 2007. — 168 с.
6. Кочерган М.П. Вступ до мовознавства / М.П. Кочерган. — К.: Академія, 2005. — 368 с.
7. Новінська Н. Eponymous names as part of the modern Russian terminology : дис. канд. філ. наук / Новінська Наталія — Астрахань, 1989. — 209 с.
8. Marciano J. Anonymity: The forgotten people behind everyday words / Marciano. // Bloomsbury Publishing. — 2009. — С. 15–19.
9. Stockwell R. D., Minkova D. English Words: History and Structure. — Cambridge: Cambridge University Press, 2001. — 208 p.
10. Trahair R. C. S. From Aristotelian to Reaganomics: a Dictionary of Eponyms with Biographies. — Westport: Greenwood Publishing Group, 1994. — 721 p.

**Г. В. Циганок**

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к. пед. н., доц., Щерба Н. С.*

### ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Важливою проблемою для педагогічної теорії та практики залишається питання урізноманітнення навчального процесу, активізації пізнавальної діяльності учнів, розширення сфери їх інтересів. Сучасним учням доступні найрізноманітніші джерела інформації, але часто саме наявність готової

інформації сприяє розвитку пасивності. Зникає прагнення до пошуку, пізнання, творчості, тобто навчально-пізнавальної діяльності.

Сьогодення чітко показує, що у суспільстві відчувається брак здатності до ведення конструктивного діалогу та взаєморозуміння. Актуальною є потреба виховувати людину, яка вміє вправно говорити, творчо мислити, здатна виразити себе і зрозуміти співрозмовника.

Як зазначає Л. А. Сажко, старша школа є завершальною у процесі оволодіння учнями іншомовним мовленням. Рівень навичок та вмінь усного і писемного мовлення, досягнутий в основній школі, має бути підвищено. Велика увага на третьому етапі навчання приділяється усному мовленню, яке набуває якісно нового розвитку стосовно змістовності, більшої природності, вмотивованості та інформативності [8: 26].

Для старшокласників є характерним більш високий рівень комунікативного розвитку: вони досконаліше володіють морфологічними та синтаксичними аспектами мовлення, зв'язністю, логічністю та послідовністю висловлювання. У мовленні старшокласників проявляються вміння аналізувати, робити висновки, прогнозувати. Усі ці особливості необхідно враховувати в процесі навчання іноземної мови.

Діалогічне мовлення розвивається в процесі спілкування двох чи більше партнерів. Мовна поведінка одного співрозмовника в діалозі залежить від мовної поведінки іншого, адже кожен з партнерів переслідує свою мету в діалогічному спілкуванні. Особливістю діалогічного мовлення є те, що воно відбувається, як правило, за безпосереднього контакту учасників діалогу, котрі добре знають обставини, за яких відбувається спілкування.

Діалогічні уміння ми розглядаємо як чинник розвитку сукупності різних видів знань, умінь і навичок, що взаємовпливають один на одного. Це є своєрідною особистісною системою, динамічним новоутворенням, яке створює оптимальні можливості для успішної практичної діяльності людини XXI століття.

Людина новітньої доби має володіти не лише знаннями, уміннями, навичками, а й бути компетентною у сфері ведення перемовин, налагодження діалогу культур тощо. Тобто, старшокласників слід навчати способам самостійного набуття діалогічних умінь, використовуючи умови освітнього зокрема і навколишнього середовища загалом.

Навчання іноземної мови у старшій школі здійснюється на базовому загальноосвітньому та поглибленому профільному рівнях відповідно до визначеного навчального плану та спеціальних навчальних програм.

Базовий загальноосвітній рівень передбачає оволодіння учнями іншомовним досвідом, який забезпечує сформованість у них іншомовної комунікативної компетентності на рівні незалежного користувача.

Діалогічне мовлення - це розмова між двома або кількома співбесідниками, які міняються ролями того, хто слухає, та того, хто говорить, тобто постають як пасивний чи активний співрозмовник [3].

Метою навчання діалогічного мовлення у школі є формування таких умінь:

1. реагувати на мовленнєвий стимул;
2. стимулювати співрозмовника на висловлювання у відповідь;
3. давати розгорнуту репліку-відповідь;
4. надавати висловлюванню емоційної забарвленості та експресивності.

Відтак, ми звертаємо увагу на класифікацію діалогічного мовлення, створену Н. Володіним. Щонайперше, дослідник виокремлює власний діалог, тобто діалог зустрічно-спрямованого типу, у якому обоє співрозмовників, обмінюючись інформацією, рівною мірою ініціативно беруть участь в акті непередбаченого мовлення. Кожен з учасників також однаково впливає на спрямованість змісту діалогу, виражаючи ті думки, які він вважає за потрібне повідомити, водночас обираючи ту форму їх вираження, яка йому видається найефективнішою.

Розмірковуючи про ефективний діалог, тобто діалог «відцентрового» типу з переважною видачею інформації, Н. Володін зазначає, що за такого діалогу співрозмовник «Я» переважно відповідає на запитання співрозмовника «Він». Саме це й регулює зміст діалогу. За такого діалогу «рівноправність» співрозмовників відсутня, а сам діалог відбувається в ситуації, аналогічній проведенню усного анкетного опитування, де «Він» є анкетувальником, а «Я» – тим, кого анкетують, тобто тим, хто ніби заповнює усну анкету.

Афективний діалог, на думку дослідника, є діалогом «доцентрового» характеру. У ньому співрозмовник «Я» виступає в ролі того, хто веде діалог, маючи завданням одержати потрібну йому інформацію, а співрозмовник «Він» виконує роль того, хто постачає інформацію, зважаючи на запитання і репліки співрозмовника «Я». Тут запитання і репліки визначають зміст діалогу, а отже, регулюють його форму. Такий діалог також має характер усного анкетного опитування [1: 41].

За кількістю учасників розрізняють парні і групові діалоги. Групові діалоги вимагають певних парно-діалогічних умінь. Це можуть бути бесіди, обговорення теми, проблеми, дискусії, прес-конференції. Ведення такого групового діалогу припускає певні парно-діалогічні вміння, наприклад: вміння перепитати або уточнити щось під час бесіди, вміння взяти ініціативу у свої руки.

Для групового діалогу характерні риси як діалогічного, так і монологічного мовлення. Окремі висловлювання пов'язані в ньому за правилами побудови діалогу. У бесіді вживаються характерні для діалогу мовні кліше і різні типи діалогічних єдностей. Водночас, висловлювання бувають настільки розгорнутими, що їх варто розглядати як монологічне мовлення з усіма властивими йому характеристиками. Отже, у груповій бесіді мовлення найбільш наближене до природного. У ньому є елементи як передбаченого, так і непередбаченого мовлення. Так, наприклад, щоб успішно вести «розмову за круглим столом» або диспут, учні мають не тільки володіти мовним

матеріалом, але й мати певну інформацію, що становить змістовну основу розмови і для одержання якої потрібна певна підготовка.

Водночас, методисти розрізняють цільові і нецільові види діалогів. Конкретно-спрямований (цільовий) діалог у мовній практиці представлений значною кількістю різновидів. Т. Сахарова, наприклад, розрізняє діалог-шаблон, спрямований на одержання якоїсь речі (наприклад, проїзних квитків) або короткої конкретної інформації (наприклад, про маршрути) у стандартизованих формах і умовах; діалог-договір з метою досягнення домовленості про якісь спільні дії; діалог-суперечка і діалог-дискусія. До цих різновидів можна віднести й умовляння або переконування співрозмовника в іншому.

До нецільового діалогу можна віднести діалог, що передає переживання і почуття: діалог-обмін враженнями і діалог-самоціль: бесіду, за допомогою якої мовці заповнюють час очікування, перші хвилини знайомства, щоб уникнути ніякового мовчання. Слід також зазначити, що природний обмін враженнями має тенденцію перетворитися на груповий діалог [7: 5].

Діалогічне мовлення тісно пов'язане із ситуацією, в якій проводять розмову, і тому його називають ситуативним. Водночас воно є контекстуальним, оскільки, здійснюючись як певна діяльність двох або кількох осіб, кожне висловлювання значною мірою зумовлено попереднім висловлюванням.

Закінчуючи основну школу, учні повинні вміти реалізовувати такі комунікативні наміри: запитувати і надавати інформацію про явища, події, факти; аргументувати свій вибір, точку зору, власну думку; розпитувати з метою роз'яснення й уточнення інформації та надання необхідних відповідей; пропонувати щось і приймати або відхиляти пропозицію; висловлювати своє враження, почуття та емоції у зв'язку з почутим, побаченим, прослуханим (сумнів, подив, стурбованість, радість тощо); надавати схвальну / несхвальну оцінку подіям, ситуаціям, вчинкам і діям. Крім того, учні повинні вміти, спілкуючись у діалогічній формі, використовувати міміку і жести, звертатися до співрозмовника по допомогу, спиратися на засоби візуальної наочності. Для ефективного здійснення спілкування іноземною мовою учні повинні набути знань культури спільноти або спільнот країни, мова якої вивчається, у межах тематики ситуативного спілкування, пов'язаної з такими аспектами: повсякденне життя; умови життя; міжособистісні стосунки; цінності, ідеали, норми поведінки; соціальні правила поведінки; здатність використати різні стратегії для контакту з представниками інших культур; вживання та вибір привітань; вживання та вибір форм звертання; вживання та вибір вигуків; правила вступу до розмови; правила ввічливості; вирази народної мудрості.

Згідно з чинною програмою учні **старшої школи** (10-11 класи) продовжують розвивати вміння діалогічного мовлення для забезпечення розвитку у них компетентностей діалогічного мовлення. Так, у старшій школі систематизується та узагальнюється мовний, мовленнєвий і комунікативний досвід учнів, набутий ними на попередніх етапах вивчення мови. Методи і види навчальної діяльності все більше набувають форм, наближених до реальних

умов спілкування. Широко використовуються творчі, проектні, групові, інтерактивні форми роботи учнів. Рівень володіння іноземними мовами і культурами (ІМіК) на кінець завершення ЗЗСО відповідає рівню **B1** (академічний профіль – рівень B1, філологічний профіль – B2) згідно із ЗЄР. Спілкування будується на мовному і мовленнєвому матеріалі, набутому в попередні роки вивчення ІМіК, і відповідає цілям, завданням, умовам спілкування у межах програмної тематики.

Учням пропонується тематика ситуативного спілкування у таких сферах: особистісна (Я, моя сім'я, друзі, батьки і діти, толерантне ставлення до оточуючих, права та обов'язки молоді, гуманність, благодійність), публічна (дозвілля, особисті пріоритети, міжнародні спортивні змагання, олімпійські чемпіони); харчування (заклади громадського харчування); людина і довкілля, кіно, театр, телебачення (фільми / вистави / телепрограми); мистецтво (вплив мистецтва на естетичний розвиток людини, жанри мистецтва, опис картини); наука і технічний прогрес (розвиток науки і техніки в Україні та за кордоном, вплив науково-технічного прогресу на життя людини і довкілля); Україна у світі (подорож по Україні та країнах, мова яких вивчається); освітня (шкільне життя (випускні іспити), робота і професії (престижні професії в Україні та за кордоном, плани на майбутнє).

У старшій школі учні повинні навчитися вести діалоги таких функціональних типів: діалог-повідомлення інформації, діалог-міркування, діалог-обмін враженнями / думками [4: 312].

Закінчуючи ЗЗСО, учні повинні вміти реалізовувати такі комунікативні наміри: описувати проблеми, досягнення, виявляти їхні причини й наслідки; висловлювати власні припущення, прогнозувати ймовірність подій і наслідків; описувати події в їхньому історичному розвитку, висвітлюючи власну точку зору; знаходити схожі риси та відмінності в культурах різних народів, звичаях і традиціях, стилях життя; описувати й інтерпретувати реалії рідної та іншомовної культур; аналізувати явища суспільно-політичного, економічного, культурного життя різних країн; обговорювати перспективи, давати поради, реагувати на поради інших; аргументувати свою точку зору; вступати в дискусію, привертаючи увагу співрозмовника; аналізувати взаємостосунки між учителями та учнями, батьками і дітьми, ровесниками, розкриваючи причини непорозумінь і конфліктів, а також висловлюючи пропозиції щодо їх розв'язання; оцінювати вплив науково-технічного прогресу на різні сфери сучасного життя і довкілля; підтримувати дискусію, розгортаючи, уточнюючи, вносячи корективи у висловлювання співрозмовників або змінюючи тему розмови; висловлювати побажання, демонструвати зацікавленість у предметі розмови; висловлювати своє емоційне ставлення та з'ясовувати ставлення інших до предмета обговорення; підводити підсумки обговорення, завершувати розмову, висловлюючи власне ставлення до розглянутої проблеми[4: 313].

У соціокультурному плані старшокласники повинні набути знань про суспільства і культури спільноти або спільнот країни, мова якої вивчається, у межах тематики ситуативного спілкування, пов'язаної з такими аспектами:

повсякденне життя; умови життя; міжособистісні стосунки; цінності, ідеали, норми поведінки; соціальні правила поведінки; ритуальна поведінка; здатність визначити й використати різні стратегії для контакту з представниками інших культур; правила вступу до розмови; правила ввічливості; вирази народної мудрості.

Таким чином, програмні вимоги передбачають, що, закінчуючи ЗЗСО, учні повинні вміти:

- 1) спілкуватися, дотримуючись основних норм, прийнятих у країнах, мова яких вивчається;
- 2) вести бесіду з однією чи кількома особами відповідно до комунікативної ситуації в рамках тематики, визначеної програмою;
- 3) розширювати запропоновану співрозмовником тему розмови, переходити на іншу тему;
- 4) адекватно поводитися у комунікативних ситуаціях, демонструючи мовленнєву поведінку, характерну для носіїв мови; використовувати міміку, жести [4: 315].

Найчастіше навчання діалогічного мовлення зводиться лише до вправ на «запитання – відповідь», де окремі діалогічні єдності не завжди логічно пов'язані між собою. Отже, завдання вчителя, – знайти шляхи навчання такому діалогу, що наближався б до діалогу природного. Потрібно вдосконалювати методи навчання, щоб задовільнити ці вимоги.

У наш час існує чимало методів і технологій викладання англійської мови – як традиційних, так і новітніх. Вибір новітніх методів навчання зумовлюється знанням інноваційних технологій. Ефективність їх застосування залежить від того, чи підібрані вони відповідно до тих завдань, які можуть успішно розв'язуватися з їх допомогою. Оскільки учням необхідно оволодіти іноземною мовою, як засобом спілкування, вміти користуватися нею в усній та письмовій формі, підтримувати розмову, запропонувати свою тему, висловлювати свої побажання, ділитись думками, обмінюватись поглядами, на уроках англійської мови важливо створювати ситуації, в яких учні будуть розвивати свої комунікативні здібності [6: 28].

На уроках англійської мови варто використовувати методи, що стимулюють учнів до творчої, продуктивної праці, викликають прагнення до активних дій, спілкування і висловлювання власних думок англійською мовою. Означеним вимогам найкраще відповідають саме інтерактивні методи навчання, які можна розглядати як творчі види діяльності, що дозволяють створювати ситуації мовленнєвої взаємодії, сприяють удосконаленню комунікативного досвіду учнів. Творчі комунікативні завдання можуть виконуватись у різних формах, зокрема індивідуально та колективно (парна, групова робота). Найбільш повно це виявляється під час проведення рольових тематичних ігор, проектної роботи, у процесі вирішення навчальних мовленнєвих ситуацій, змістом яких передбачається монологічне, діалогічне й полілогічне спілкування учасників навчального процесу. Види діяльності, що активно впроваджуються у процес навчання іноземних мов сучасної середньої школи, переконливо свідчать про



наявність тенденцій до використання розвиваючого навчання, переорієнтації його видів з предметного на процесуальний і мотиваційний аспекти [6: 31].

Під час вивчення англійської мови, на наш погляд, варто застосовувати інтерактивні технології навчання.

Слово “інтерактив” (з англ. interact, де “inter” – взаємний та “act” – діяти) означає здатність до взаємодії, діалогу. **Інтерактивне навчання** – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен, хто навчається, відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників [2].

Отже, інтеракцію можна трактувати, як активну взаємодію між суб’єктами навчального процесу, а використання інтерактивних методів навчання – як способи такої взаємодії.

**Інтерактивні технології навчання** – це така організація процесу навчання, у якому учню неможливо не брати участь – в колективному, взаємодоповнюючому, заснованому на взаємодії всіх його учасників процесу навчального пізнання [5].

Технологій інтерактивного навчання існує значна кількість. Кожний вчитель може самостійно вигадувати нові форми та методи роботи із класом. **Серед форм, що реалізують інтерактивні технології:** робота в парах, ротаційні (змінні) трійки, робота в малих групах; а серед методів і прийомів – громадські слухання, рольова (ділова) гра, дискусія, дебати, «карусель», «акваріум», «мозковий штурм», «броунівський рух», «дерево рішень».

Запропоновані методи та форми можна результативно використовувати як на уроках засвоєння, так і застосування знань, умінь і навичок. Крім того, елементи інтерактивних технологій можна використовувати одразу ж після викладу вчителем нового матеріалу, замість опитування, на уроках, які присвячені застосуванню знань, умінь і навичок.

Використання на уроці запропонованих інтерактивних технологій сприятиме: ефективному повторенню вивченої лексики, поповненню словникового запасу; глибокому засвоєнню навичок правильної артикуляції; розвитку уваги, пам’яті, мислення; формуванню вмінь працювати в парах, групах тощо.

Інтерактивні технології сприяють ефективності та якості навчального процесу. На інтерактивних уроках учні мають змогу:

1. розширити свої пізнавальні можливості;
2. засвоювати велику кількість матеріалу за короткий проміжок часу;
3. взаємодіяти з учителем як рівноправним учасником ситуації;
4. працювати у команді;
5. висловлювати власну думку;
6. створювати «ситуації успіху».

Крім того, навчання іноземних мов ґрунтується на лінгвістичних, психологічних, психолінгвістичних та дидактичних засадах. Володіючи

знаннями з лінгвістики, вчитель добирає потрібний матеріал для проведення уроків, правила, які необхідно розтлумачити учням, тощо.

Знання психологічних явищ, процесів, закономірностей психології мовленнєвої діяльності, дидактичних засад дають змогу оптимізувати навчально-виховний процес.

Як і будь-який інший вид мовленнєвої діяльності, діалогічне мовлення завжди вмотивоване. Проте в умовах навчання мотив сам по собі виникає далеко не завжди. Отже, необхідно створити умови, при яких у школярів з'явилося б бажання та потреба щось сказати, передати почуття, тобто, за висловом К. Станіславського, поставити їх у “запропоновані обставини”. Крім того, сприятливий психологічний клімат на уроці, доброзичливі стосунки, зацікавленість в роботі також сприятимуть вмотивованості діалогічного мовлення. Саме тому, використання інтерактивних технологій навчання на різних етапах уроку іноземної мови – це не лише спосіб підвищити мотивацію учнів до вивчення мови, але й покращити атмосферу у класі, яка сприятиме співробітництву та порозумінню між учнями та вчителем. Взаємна довіра, рівноправність, партнерство у спілкуванні викликає в учнів задоволення від навчального процесу, бажання брати в ньому участь. Однак, потрібно постійно контролювати процес досягнення поставлених цілей, а у випадку невдачі змінювати тактику роботи, шукати та виправляти недоліки.

Як уже було зазначено вище, старша школа є завершальним етапом у процесі оволодіння учнями іншомовним мовленням. Рівень досягнутих вмінь і навичок має бути підвищено. Велика увага на цьому етапі приділяється усному мовленню, яке набуває якісно нового розвитку стосовно змістовності, більшої природності, вмотивованості та інформативності. Але, очевидно, для досягнення того рівня, який зазначено, необхідно активізувати навчально-пізнавальну діяльність учнів, спонукати до самостійного пошуку, виховувати інтерес до мови, спонукати до активності на уроці. В умовах сучасного суспільства та зважаючи на особливості сучасної молоді, вчителі в своїй роботі повинні звернутися до найбільш доцільних методів активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів. А саме, використання інтерактивних технологій навчання, методів активізації пізнавальної діяльності. Варто зазначити, що поряд із зазначеними методами не варто забувати про традиційні методи навчання, адже в сукупності вони покликані вирішувати основне завдання сучасної школи: навчити дитину вчитися, мислити і спілкуватися.

### **Список використаних джерел та літератури**

1. Володин Н. В. Афферентный учебный диалог [Текст] / Н. В. Володин // ИЯШ – М., 1971. – №4. – 41–47 с.
2. Мельник В. В. Інтеракція в освітньому процесі: технологія організації / В. В. Мельник // Управління школою. – 2006. – № 23 (133). – С. 15–35.
3. Мисечко О. Є. Методика навчання англійської мови у середній школі: навчальний посібник-практикум для студентів. – Житомир: Полісся, 2002. – 256 с.
4. Ніколаєва С. Ю. 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.

5. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий. – К. : Видавничий Дім “Слово”, 2004. – 616 с.
6. Редько В. Інтерактивні технології навчання іноземної мови / В. Редько // Рідна школа. – 2011. – № 8–9. – С. 28–36.
7. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. [Текст] / О. Я. Савченко – К. : Грамота, 2012. – 50 с.
8. Сажко Л. А. Особливості формування іншомовної комунікативної компетенції у школах з поглибленим вивченням іноземних мов/ Л.А.Сажко //Іноземні мови. – 2011. – №1. С. 26–30.

*І. Ю. Шапран*

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к. ф. н., доц. Савчук І. І.*

## **КУЛЬТУРНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК КОМПОНЕНТ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ**

**Постановка проблеми.** У зв'язку з найважливішими проблемами сучасного глобалізованого світу, особливе місце займає питання культурної ідентичності. Кожна конкретна культура реалізується в нерозривній взаємодії двох форм її буття – об'єктивної і суб'єктивної, що забезпечує її ідентичність і, отже, самозбереження та самобутність при всіх змінах нормативно-ціннісної і смислової сфер. Прагнення до осмислення ідентичності в культурі обумовлено ускладненням і розвитком різноманітності соціальних відносин, формуванням світової культури, посиленням впливу масової культури. Через комунікацію культура забезпечує самоідентифікацію індивіда, його взаємодію з суспільством, узгодження діяльності індивідів між собою, інтеграцію та внутрішню диференціацію суспільства й окремих соціальних груп. В наш час «діалог культур» не є рідкісним явищем, тому різні культури часто взаємозбагачуються, змішуються та інтегруються, таким чином збільшуючи кількість міжнародних контактів у всіх сферах життя. Тому гостро постає питання культурної ідентичності, так як кожна культура прагне зберегти свої надбання.

**Розробленість дослідження.** Культурна ідентичність є актуальною темою дослідження у працях багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. Дана проблема знайшла своє відображення у роботах А. Садохіна, Т. Грушевицької, В. Большакова, В. Бабакова, С. Арутюнова, І. Зарінова, В. Кочеткова, В. Межуєва, Е. Хобсбаума, В. Хотинець, Е. Еріксона та інших.

**Метою** даної роботи є теоретичний аналіз наукових джерел із досліджуваної проблеми та висвітлення особливостей культурної ідентичності як компоненту національної свідомості у вимірі теорії міжкультурної комунікації.

**Виклад основного матеріалу.** Ідентичністю, за Е. Еріксоном, називають відчуття «самототожності» особистості. Це відчуття тотожності нашого «Я» самому собі не дивлячись на зміни, які відбуваються з нами протягом життя [14: 187].

Однак ідентичність може розумітися і як співвіднесення індивіда з соціальною групою або етносоціальною спільністю, з якою він розділяє певні норми, цінності, групові установки, а також те, як сприймають людину оточуючі, з ким її співвідносять [10: 68].

Кожна людина є членом кількох соціальних груп, і в залежності від характеру тієї чи іншої групи, а також природи самоідентичності, виділяють різні її види: соціальна, гендерна, культурна, релігійна, національна, етнічна тощо [9: 43].

В теорії культури та культурології ідентичність розглядається як єдність, тотожність культурного світу людини з певною культурою, традицією, системою, що характеризується засвоєнням і прийняттям цінностей, норм, змісту даної культури і форм її вираження [3: 10]. Це відображення свідомості етнічної групи в індивідуальній свідомості її членів, що виражає результат засвоєння останніми уявлень про історичний досвід, стан та перспективи розвитку свого народу, його цінності та норми, а також його місце та роль серед інших народів і взаємин між ними.

А. П. Садохін визначає культурну ідентичність як приналежність індивіда до будь-якої культури або культурної групи, яка формує ціннісне ставлення людини до самої себе, інших людей, суспільству та світу в цілому [8: 57]. Суть культурної ідентичності полягає в тому, що людина усвідомлено приймає відповідні культурні норми та зразки поведінки, ціннісні орієнтації та мову. Культурна ідентичність сприяє розумінню власного «я» з позиції культурних характеристик, прийнятих в даному суспільстві, співвіднесенню себе з його культурними зразками. Важливо розглядати культурну ідентичність як один із важливих інструментів, який впливає на сам процес комунікації, так як самовизначення в культурі неможливо без знання інших культур в умовах культурного плюралізму.

Ідентичність властива як індивідам, так і групам. Індивідуальна культурна ідентичність – це цілісний образ самого себе, що усвідомлюється в контексті своєї культури. Ця причетність, приналежність не тільки самоосмислена, але й співвіднесена з оточуючими, підтверджена ними. В результаті виникає тотожність культурного простору індивіда з окремою культурою (Я – представник певної культури, наприклад американської) [4: 56].

Колективна культурна ідентичність – це колективне поняття. Колективна культурна ідентичність виробляється в ході саморефлексії спільності (етносу, нації, класу, тощо). За допомогою механізмів ідентифікації, відмінних від тих, що лежать в основі індивідуальної культурної ідентичності, здійснюється не уподібнення або ототожнення, а зіставлення, порівняння однієї культурної спільності з іншими. Після цього відбувається осмислення спільністю себе як цілого, що володіє ознаками групи, і тим самим формується уявлення спільності про себе як про самотню цілісність, з яким ідентифікують себе всі її члени. Це уявлення втілюється в самосвідомості спільності поряд з колективним несвідомим [4: 57].

Розглядаючи національну та культурну самосвідомість, В. Г. Бабаков та В. М. Семенов стверджують, що вони виступають провідним компонентом національної свідомості. Це складна система, в якій взаємодіють автостереотипи, соціальна пам'ять, усвідомлення значущості національної території як найважливішого чинника існування даного народу, її цілісність в єдності внутрішнього та зовнішнього спілкування; усвідомлене ставлення до створених матеріальних та духовних цінностей; оцінне ставлення до оточення інших національностей – стереотипи [2: 71].

У дослідженні В. Ю. Хотинець встановлено, що культурна самосвідомість, як цілісне утворення, в своєму розвитку проходить два етапи: типологічний, в ході якого формуються уявлення про культурні особливості спільності, та ідентифікаційний, коли формується культурна самоідентифікація [12: 98].

В процес соціалізації людини активно включаються чинники національної культури, носіями якої є навколишні люди. В процесі виховання та навчання батьки формують в дитині риси, властивості, звички, що відповідають нормам і вимогам, що діють в рамках даної культури.

В якості основних факторів, що впливають на формування культурної ідентичності, виділяють рідну мову, культуру, традиції, звичаї, обряди. Розвиток культурної ідентичності є необхідною умовою для нормальної життєдіяльності людини, так як на цій основі йде вироблення внутрішньої культури та ціннісних орієнтирів людини. Культурна ідентичність формується в ході розвитку діяльності та спілкування людини. Усвідомлення етнокультурних особливостей спільності обумовлює етнічну самоідентифікацію [1: 19].

Ідентифікація – це найважливіший процес при формуванні культурної ідентичності. Ядром ідентифікації є знання та уявлення, через які освоюються всі форми буття етносу, формується система поглядів [13: 80]. Ключовим критерієм ідентифікації себе з певною культурою є комунікація. Мова та інші символи повсякденної взаємодії стають головними.

Збереження основних моральних етнічних стереотипів є першим та основним базисом формування здорового суспільства. Розглядаючи питання про сутність культурної ідентичності, слід пам'ятати, що головними суб'єктами культури є люди, що знаходяться в тих чи інших відносинах один з одним. У змісті цих відносин вагоме місце займають уявлення людей про самих себе, які часто дуже істотно відрізняються від культури до культури.

Культурна ідентичність ґрунтується на поділі представників всіх культур на «своїх» та «чужих». Такий поділ може привести як до відносин співробітництва, так і до відносин протистояння. У зв'язку з цим культурна ідентичність може розглядатися в якості одного з важливих інструментів, який впливає на сам процес взаємодії культур [4: 58]. Справа в тому, що з перших контактів з представниками інших культур людина швидко переконується, що вони по-іншому реагують на ті чи інші явища навколишнього світу, у них є власні системи цінностей та норми поведінки, які істотно відрізняються від прийнятих в його рідній культурі. У таких ситуаціях розбіжності або

розбіжності будь-яких явищ іншої культури з прийнятими в «своїй» культурі виникає поняття «чужий».

Зазвичай «своєю» називають ту культуру, з якою людина пов'язана своїм походженням, місцем проживання, вихованням, мовою, якою вона говорить та мислить, традиціями, що зберігаються в її пам'яті. В. М. Межуєв справедливо зазначає, що межа між своєю та чужою культурами встановлюється не тільки незалежними від людини обставинами, але і її вільним вибором [7: 143]. К. Леві-Стросс, засновуючи опозицію «свій» – «чужий» на принципі організації життєдіяльності примітивних товариств відзначав, що властивий їм наївний етноцентризм також мав місце у встановленні дистанцій між «своїм» та «чужим» [15: 21]. На думку К. Леві-Стросса, різноманіття людських культур в меншій мірі обумовлено ізолюваністю їх носіїв і в більшій – зв'язками, які їх об'єднують.

Люди найчастіше не замислюється про те, що вони є носіями певної культури та їх культурна ідентичність є зрозумілою даністю, відомим та звичним способом існування. Уявлення про себе як про суб'єкта культури виникає у людей тільки тоді, коли вони починають взаємодіяти з представниками інших соціокультурних груп, стикаються з іншими цінностями та іншими типами поведінки. При цьому культурна ідентичність виконує подвійну функцію: з одного боку вона дозволяє представникам різних культур взаємно прогнозувати поведінку один одного та полегшувати процес спілкування, з іншого – породжує протиставлення, конфлікти та протиборство.

В міжкультурній комунікації культурна ідентичність відіграє важливу роль. Вона дозволяє учасникам комунікації сформувати уявлення один про одного, вибудовувати правильні стратегії і тактики поведінки, що полегшує її та робить більш ефективною.

У науковій літературі не існує чіткого розмежування понять культурної, етнічної та національної ідентичностей. Одні дослідники виходять з того, що кожен індивід, будучи членом безлічі соціокультурних спільнот, володіє декількома ідентичностями, та розглядають культурну ідентичність як одну з інших видів, таких як професійна, політична, етнічна, територіальна, релігійна, громадянська. Е. Хобсбаум стверджує, що ми не маємо права вважати, ніби для більшості людей національна ідентифікація (якщо така існує) виключає або переважає всі інші способи самоідентифікації. Фактично вона завжди поєднується з іншого роду ідентифікацією [11: 20]. Більш того, прихильники мультикультуралізму, що виступають за культурне різноманіття та розширення можливостей ідентифікаційного вибору, стверджують, що культурна ідентичність сучасної людини множинна, так як людина відчуває себе скоріше частиною всього людства, ніж представником локальної етнічної культури, а тому в свідомості однієї особистості одночасно можуть співіснувати кілька ідентичностей, збудованих відносно один одного в певну ієрархію [6: 223].

Інші дослідники розглядають культурну ідентичність як певну сукупність всіх притаманних людині ідентичностей та часто розглядають поняття соціальної та культурної ідентичності як тотожні. Цей підхід зазвичай

спирається на так звану біполярну модель ідентичності, згідно з якою існує тільки два види ідентифікації: ідентифікація представника меншини з власною групою, або ідентифікація з домінуючою групою, причому індивід, що чітко співвідносить себе з однією групою, не може одночасно ідентифікувати себе з іншою [5: 28].

Ми пропонуємо розглянути культурну ідентичність як таку, що включає в себе соціальну та національну ідентичності. Адже, на нашу думку, соціальна та національна ідентичності є важливими складовими культурної ідентичності в цілому.

**Висновки та перспективи подальших досліджень:** Культурна ідентичність – це життєве ядро культури, той динамічний принцип, через який суспільство, спираючись на своє минуле, черпаючи силу в своїх внутрішніх можливостях та освоюючи зовнішні досягнення, здійснює процес постійного розвитку.

Вивчення індивідуальних особливостей національно-культурної ідентичності тієї чи іншої культури дозволяє глибше зрозуміти цінності та морально-вольові установки досліджуваної культури, що допомагає передбачити поведінку суб'єктів культури та налагодити конструктивний мирний діалог.

Наведені визначення, на нашу думку, формують креативне поле наукових описів культурної ідентичності, задають нові та перспективні орієнтири вивчення не тільки самого феномена ідентичності, але і його взаємозв'язку з мовою у світі когнітивно-дискурсивної та лінгвосинергетичної парадигм.

### Список використаних джерел та літератури

1. Арутюнов С. А. Этничность – объективная реальность / С. А. Арутюнов. // Этнографическое обозрение. – 1995. – №5. – С. 16–23.
2. Бабаков В. Г. Национальное сознание и национальная культура / В. Г. Бабаков, В. М. Семенов. – Москва: ИФРАН, 1996. – 71 с.
3. Большаков В. П. Культурология: учебник / В. П. Большаков. – Москва: Прогресс, 2011. – 245 с.
4. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации / Т. Г. Грушевицкая. – Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с.
5. Заринов И. Ю. Исторические рамки феномена этничности / И. Ю. Заринов. – Москва: Прогресс, 1997. – 48 с.
6. Кочетков В. В. Идентичность в международных отношениях: Учебно-Методический комплекс / В. В. Кочетков. – Москва: КДУ, 2007. – 220 с.
7. Межуев В. М. Философия культуры в системе современного знания / В. М. Межуев. – Москва: Прогресс, 2004. – 143 с.
8. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация. Учебное пособие / А. П. Садохин. – Москва: Альфа-М, 2004. – 288 с.
9. Свенцицкий А. Л. Социальная психология: учебник / А. Л. Свенцицкий. – Москва: ООО «ТК Велби», 2003. – 336 с.
10. Словарь социолингвистических терминов / В. А. Кожемякина, Н. Г. Колесник, Т. Б. Крючкова, О. С. Парфенова. – Москва: Российская академия лингвистических наук, 2006. – 315 с.
11. Хобсбаум Э. Нации и национализм после 1780 года. Перевод с англ. А.А. Васильева / Э. Хобсбаум. – СПб: Алетей, 1998. – 119 с.
12. Хотинец В. Ю. Этническое самосознание / В. Ю. Хотинец. – СПб: Алетей, 2000. – 240 с.
13. Чебоксаров Н. Н. Проблемы типологии этнических общностей в трудах советских ученых / Н. Н. Чебоксаров. // Советская этнография. – 1967. – №4. – С. 78–91.
14. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Эрик Эриксон. – Москва: Прогресс, 2006. – 352 с. – (2).
15. Lévi-Strauss C. Race and history / Claude Lévi-Strauss. – Paris: UNESCO, 1952. – 68 с.

**В. О. Швед**

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к. ф. н., доц. Жуковська В. В.*

## **СИНТАКСИЧНІ ФУНКЦІЇ АБСОЛЮТНИХ КОНСТРУКЦІЙ**

**Постановка проблеми.** Проблема дослідження зумовлена тим, що в даний час у зв'язку з комунікативною спрямованістю лінгвістичних досліджень, існує прогалина в комплексному семантико-синтаксичному описі абсолютних конструкцій.

Попри всю різноманітність підходів до вивчення абсолютних конструкцій, доводиться констатувати, що визначення залежності її функціонування від контексту і стилю повідомлення, а також розгляд відносин, що лежать в основі смислових зв'язків абсолютної конструкції та основного, матричного, речення, не знайшли свого відображення в спеціальній літературі.

**Мета статті** полягає у дослідженні синтаксичних функцій абсолютних конструкцій в англійській мові.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичним підґрунтям статті є роботи таких науковців як В. В. Жуковська [2; 3; 4; 5], Є. В. Падучева [8], Г. Є. Крейдлін [6], Л. С. Бархударов [1], Є. П. Муршель [7], L. Johanson [9] та F. Visser [10].

**Виклад основного матеріалу.** Абсолютна конструкція займає особливе місце в ієрархії синтаксичних одиниць. Вона має як спільні риси зі словосполученням і реченням, так і цілком відмінні від них характеристики, оскільки цю конструкцію характеризує:

1. різноsubjектність (в більшості випадків) щодо базової частини речення;
2. синтаксична відокремленість від структури речення;
3. обов'язкова семантична співвіднесеність з реченням;
4. існування лише в єдності з реченням;
5. відсутність особової форми дієслова, тобто відсутність суб'єктно-предикативних відносин;
6. Особливе інтонаційне і графічне оформлення [7: 11].

Відсутність стандартних сполучників (*when, where, etc.*), які експліцитно позначають прислівникові відносини підсилює семантичну неоднозначність (*semantic indeterminacy*) абсолютної конструкції. Тому обставинна семантика цієї конструкції в реченні вимагає обговорення в кожному конкретному випадку [1: 42].



Огляд деяких граматичних досліджень свідчить, що лінгвісти розходяться у визначенні синтаксичних функцій, які виконують абсолютні конструкції в реченні.

Дана конструкція не може функціонувати як самостійна мовна одиниця. Вона позначає суб'єктне ставлення мовця до викладу фактів, в результаті чого істотно або частково модифікує семантику речення, тобто позначає емоційну оцінку, вказує на джерело повідомлення, а отже, доповнює і уточнює як окремі константи речення, так і речення в цілому [8: 90]. Абсолютна конструкція виконує прагматичну задачу і відрізняється особливим фонетичним і графічним оформленням, що створює її синтаксичну ізолюваність в реченні, а також вільну позицію і смисловий зв'язок з реченням.

Г.Є. Крейдлін, зокрема, зазначає, що в англійській мові конструкції з дієслівною складовою бувають двох типів, а саме [6]:

1. Звороти, в яких дієприкметник виражає дію, що відноситься до підмета речення. Такі конструкції відповідають українським дієприслівниковим зворотам:

***Knowing English well**, my brother was able to translate the article without any difficulty.*

*Знаючи добре англійську мову, мій брат зміг перевести статтю без будь-яких труднощів .*

У наведеному прикладі слово *knowing* висловлює дію, що відноситься до підмета *my brother*.

2. Звороти, в яких дієприкметник має свій власний підмет, виражений іменником в загальному відмінку (рідше - займенником в називному відмінку):

***The student knowing English well**, the examination did not last long.*

*Оскільки студент добре знав англійську мову, іспит тривав недовго.*

У цьому реченні слово *knowing* має свій підмет *the student*.

Саме звороти такого типу належать до абсолютних конструкцій, оскільки маючи власний підмет, вони не пов'язані з підметом речення. Такі звороти не відповідають українським дієприслівниковими зворотами, оскільки в українській мові дієслово завжди висловлює дію, яка відноситься до підмета речення. Самостійні дієприкметникові звороти відповідають в українській мові або підрядному реченню, або ж окремому, самостійному реченню [6: 58].

Незважаючи на незв'язаність абсолютної конструкції з головним реченням на синтаксичному рівні, на семантичному рівні воно не є ізолюваним: абсолютне підрядне речення функціонує в складному реченні як підлегла обставина часу, допустовості, причини, способу дії. Суб'єкт абсолютної конструкції виражений іменною фразою, предикативний безособово-дієслівний конститuent - дієприкметником минулого або теперішнього часу [9: 285]. Наприклад:

*... I beleive you can not but know that for that mony you and my mother may be boarded well either-in City or Country and Pall **being placed** abroad in some good service spend your days without further cares or charge.*

У визначенні абсолютної конструкції ключову роль відіграє характер суб'єкта, в першу чергу при порівнянні з вільними компонентами головного

речення, суб'єкт дії яких співвідноситься з суб'єктом головного речення.

На думку Ф. Віссера, саме логічні відносини між суб'єктом головного речення SM і суб'єктом абсолютного підрядного SA лежать в основі виділення абсолютних підрядних речень як особливого типу синтаксичних конструкцій [10: 221]. Така формальна неідентичність граматичних суб'єктів дії головного і підрядного речення поки вважається найважливішим критерієм для дефініції абсолютних конструкцій в англійській мові. У той же час характер референта SA, зокрема його відмінність від референта головного речення, не може вважатися достатньою умовою для визначення абсолютного підрядного речення.

Дослідження таких синтаксичних одиниць в сучасній англійській мові виявили, що суб'єкт абсолютного речення може мати різну ступінь кореферентності з предикативним центром головного речення, або іменними фразами в складі головного речення, аж до повного збігу. Таким чином, абсолютні конструкції не можуть вважатися семантично відокремленими від головного речення в тому сенсі, що жодна з його складових, і, особливо, SA, не є кореферентною з аргументами особового дієслова головного речення [9: 299].

Ступінь кореферентності часто залежить від наявності в абсолютній конструкції прийменника *with* (*augmented absolute participial clauses*): суб'єкт таких речень з абсолютною конструкцією частіше не кореферує з одною іменною фразою головного речення, і чим більше кореферентність, тим нижче частота вживання таких синтаксичних конструкцій [9: 303].

Слід зазначити, що засіб передачі абсолютної конструкції визначається контекстуальним оточенням. Найчастіше дана конструкція виражає:

1. Час. При цьому вона відповідає підрядному реченню часу:

***The sun having risen**, they continued their way.*

*Після того, як сонце зійшло, вони продовжили свою подорож.*

2. Причину. В даному випадку вона відповідає підрядному реченню причини.

***The professor being ill**, the lecture was put off.*

*Оскільки професор був хворий, лекція була відкладена.*

3. Супутні обставини. При цьому конструкція відповідає самостійному реченню. Такі звороти завжди стоять в кінці речення.

*The wool was placed in the warehouse, **the cotton being forward to the factory**.*

*Шерсть була поміщена на склад, тоді як бавовна була відправлена на фабрику.*

Самостійні дієприкметникові звороти можуть відповідати підрядному реченню зі зворотом *there is* і реченням з формальним підметом *it*:

***There being a severe storm at the sea**, the steamer could not leave the port.*

*Оскільки на морі був сильний шторм, корабель не міг вийти з порту.*

***It being Sunday**, the library was closed.*

*Так як була неділя, бібліотека була закрита.*

Важливо відзначити той факт, що абсолютні конструкції дуже поширені в науково-технічній та політико-економічній літературі. Вони рідше

зустрічаються в художній літературі і майже не вживаються в розмовній мові.

Хотілося б зупинитися на синтаксичній функції зазначених абсолютних конструкцій. У лінгвістичній літературі склалася думка, що ця функція мало характерна для конструкцій. Однак праця Бархударова Л.С. показує, що поширена думка про існування тільки одного типу абсолютних конструкцій в функції означення, конструкції з прийменником *with*, на практиці не має нічого спільного з реальністю [1: 81].

Слід зазначити, що головне речення дає загальну інформацію про ситуацію, а абсолютна конструкція описує один з членів (або кілька) головного речення. Причому, на відміну від уточнюючих конструкцій, які пояснюють всю ситуацію головного речення, абсолютні конструкції кваліфікують НЕ ситуацію, а окремий фрагмент цієї ситуації через більш детальний опис одного з її компонентів. Наприклад:

*She was sitting in silence **with her face, the face of a saint, a Viking Madonna, shone through faint notes, that snowed across the candlelight** ...*

*Вона сиділа не промовляючи ні звуку, її обличчя - лик північної Мадонни - на яке падало тьмяне світло свічки.*

Як бачимо, абсолютні конструкції в якості означення кваліфікують, уточнюють не ціле головне речення, а лише окремі елементи представленої ситуації. І цю функцію можна було б також назвати уточнююче-означальною, оскільки в абсолютній конструкції представлено не просто визначення другорядного елемента головного речення, а уточнююче визначення з використанням неозначених займенників - *one, all, none, each etc.* - в якості суб'єкта абсолютної конструкції. Наприклад:

*A few chords from the piano, the discreet patter of faint drums, the rustle of new silk, all blend on the staircase outside the drift in through the partly opened door.*

*Акорди рояля, приглушений стукіт барабана, шерех нового шовку - всі ці звуки, злившись в одне ціле на сходах, проникають сюди через відкриті двері.*

У разі вживання абсолютної конструкції у функції визначення без уточнюючого компонента абсолютна конструкція може відноситись до будь якого субстантивного члену головного речення (суб'єкту або об'єкту). Головним критерієм при виділенні подібних абсолютних конструкцій слід вважати також неможливість їх віднесення до всієї предикації головного речення в цілому і відсутність в конструкції будь-якої уточнюючої інформації.

Положення абсолютної конструкції відносно матричного речення не є фіксованим. Абсолютна конструкція може займати початкову, фінальну або медіальну позицію. Зазначені позиції представимо:

***Without government prodding**, ARCO unveiled a reformulated gasoline - its second - that promises to cut auto pollution;*

*It was almost five, and **with winter approaching**, it would soon be dark; Now in its second year, the poultry program is CARE's most successful, **with 1,500 widows participating**.*

Слід зауважити, що абсолютні конструкції можуть підпорядковуватись як головному, так і підрядному реченню, як у наведеному прикладі:

*As we strode along, I doing my best to keep pace with him, and him reading aloud from some political economist or other, he would drag out a handful of nuts and munch them.*

Абсолютна конструкція може приєднуватися до матричних речень за допомогою спеціальних з'єднувальних слів (в більшості випадків прийменників *with* і *without*) або безсполучниковим шляхом. Такі конструкції відповідно є аугментованими (*augmented*) і неаугментованими (*unaugmented*).

Наприклад:

*The weather forecast is hardly optimistic with wind liable to play a strong role, and when England captain Peter McEvoy presents the prizes tomorrow a sub-par score would be useful.*

*I yearn for a night beneath a sound roof, without insects crawling in my hair and vermin nibbling my toes;*

*With Andersen already failing, and the firm having given up on its effort to emerge from the scandal as a model for reforming the accounting profession, the most important result of the verdict was that it closed the books on the firm's hopes of surviving even in a reduced state.*

Іноді абсолютна конструкція може вводитися прийменниками *what with*. Абсолютна конструкція з *what with* переважним чином використовується в розмовній мові [2]. Наприклад:

*'Personally I would advise you to give them your blessing, what with the baby and all. A new little Ryan ... a Ryan that your daughter is carrying inside her '.*

У рідкісних випадках абсолютна конструкція може вводитися сполучником *and*. Наприклад:

*As Jago Antia watched, the boy turned slowly, and in the weak light he saw that the boy was wearing a uniform of olive green, and he asked, "Where shall I go?" Jago Antia began to speak, but then his voice caught, because he was remembering his next and seventh birthday, the first party without Soli, and his parents holding him between them, soothing him, saying you must want something, and he looking up at their faces, at the lines in his father's face, the exhaustion in his mother's eyes.*

Відносно новим явищем в сучасній англійській мові є вживання в зазначеній конструкції прийменника *despite* [3]. Наприклад:

*Its recommendation for a global oil strategy has so far received no recognition, despite oil being the lifeblood of industrial (modern) society.*

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Таким чином, ми проаналізували синтаксичну функцію абсолютних конструкцій в англійській мові. Було встановлено, що дані конструкції переважно виконують синтаксичну функцію обставини, однак вони також вживаються в атрибутивному значенні, отже, виконують функцію означення.

Бачимо необхідність подальшого дослідження абсолютних конструкцій та особливостей їх функціонування в англійській мові для покращення якості їх перекладу українською мовою.

## Список використаних джерел та літератури

1. Бархударов Л.С. Структура простого предложения современного английского языка/ Л.С. Бархударов – Москва, «Высшая школа», 1966 – 200 с.
2. Жуковська В. В. Абсолютна конструкція в англійській мові: структурно-семантичний аспект // Scientific Resources Management of Countries and Regions — Copenhagen : Publishing Center of The International Scientific Organization «Science & Genesis», 2014 — P. 52-59.
3. Жуковська В. В. Абсолютна конструкція в англійській мові: сутність, походження, функціонування // Studia Philologica (Філологічні студії): зб. наук. праць — Вип. 2— К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. — С. 48-53.
4. Жуковська В. В. Англійська абсолютна конструкція: досвід коластрукційного аналізу // Актуальні проблеми філології та перекладознавства : збірник наукових праць. — Випуск 12. — Хмельницький : ФОП Бідюк Є. І., 2017 — С. 80-85.
5. Жуковська В. В. Структура і функціональний статус абсолютних конструкцій у давніх індоєвропейських мовах // Наукові записки. — Випуск 165. — Серія: Філологічні науки. — Кропивницький, 2018. — С. 110-116.
6. Крейдлин Г. Е. О некоторых особенностях синтаксического поведения предикатов с сентенциональными актантами./ Г.Е. Крейдлин // Семиотика и информатика. – 2004. – вып.21. – 113 с.
7. Муршель Е.П. Сочетания «глагол+абстрактное существительное» английского языка и их соответствия в русском языке /Е.П. Муршель. – С-Пб, 2004 – 125 с.
8. Падучева, Е. В. Высказывание и его соотносительность с действительностью (референциальные аспекты семантики местоимений) / Е. В. Падучева. – 2-е изд. – М.: Эдиториал, 2001. – 288 с.
9. Johanson L. Contact-induced linguistic change in a code-copying framework / L. Johanson // Language Change : The Interplay of Internal, External and Extra- linguistic Factors (Contributions to the Sociology of Language, 86). – Berlin : Mouton de Gruyter, 2002. – P. 285–313.
10. Visser F. Th. An Historical Syntax of the English Language / Fredericus Theodorus Visser – Leiden : E. J. Brill, 1963. – Vol. 1. – 662 p.

**О. М. Шевчук**

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к. п. н., доц. Поліщук Л. П.*

## ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПИСЬМОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА ОСНОВІ ВПРАВ

На сучасному етапі розвитку суспільства писемне мовлення вимагає цілеспрямованого навчання, оскільки відіграє важливу роль у житті кожної людини. Нині підвищується необхідність використання писемного мовлення у міжнаціональному спілкуванні: людина постійно стикається з тим, що формування компетентності в писемному мовленні широко затребуване в сучасному світі. По-перше, це зумовлене тим фактом, що писемне мовлення є найважливішим засобом організації думок, а також способом зберігання

інформації. По-друге, письмові повідомлення надзвичайно важливі в процесі обміну інформацією. По-третє, писемне мовлення є найважливішим способом самовираження особистості, її інтелектуального розвитку [2: 173].

Навчання учнів іноземної мови є процесом формування низки компетентностей. У даній статті ми розглядатимемо письмову компетентність і що саме є необхідним для її формування. Таким чином, компетентність визначаємо як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби різного роду, діяти й розумно виконувати поставлені завдання. Вона ґрунтується на знаннях, уміннях, навичках, охоплює особистісне ставлення до них людини, її досвід, спроможність збагнути життєву ситуацію, застосувати в ній свої знання та вміння [2: 176]. Варто зауважити, що такі науковці як М. Кондурар та Г. Плотнікова характеризують компетентність: а) предметна галузь, в якій індивід добре обізнаний; б) характеристика діяльності індивіда, тобто розуміння ним сутності виконуваних завдань і проблем, які він вирішує; вміння вибирати засоби і способи дії, адекватні конкретним обставинам місця і часу; почуття відповідальності за досягнуті результати; здатність вчитися на помилках і вносити корективи в процесі досягнення цілей [1: 181].

Коротко розглянувши суттєві ознаки поняття «компетентність», можемо вважати, що компетентність у мовно-мовленнєвій підготовці учнів повинна охоплювати мовні знання, мовленнєві навички та вміння, здатність та готовність до комунікації в найрізноманітніших ситуаціях міжкультурної взаємодії [3: 116].

Варто звернути значну увагу на те, що на даний час активний розвиток міжнародних контактів у галузі освіти, бізнесу, економіки, юриспруденції тощо вимагають від суб'єктів діяльності володіння іншомовним писемним мовленням. Таким чином, володіння писемним мовленням наразі є актуальним і невід'ємним компонентом комунікативної компетентності учнів.

Компетентність у письмі розглядають як здатність і готовність тих, хто навчаються, здійснювати іншомовне письмове спілкування у сфері особистої та професійної комунікації, застосовуючи знання, вміння, навички роботи з іншомовним текстом і знання про особливості побудови письмових висловлювань у культурі мови, що вивчається [3: 123]; як здатність створювати якісні письмові висловлювання, які характеризуються наявністю лінгвістичних (послідовність, чіткість, логічність, адресність) і екстралінгвістичних (комунікативні цілі, фонові знання, просторові умови спілкування) особливостей; як здатність реалізувати комунікацію в письмовій формі життєво важливих для певного віку сферах і ситуаціях спілкування відповідно до комунікативного завдання [4: 43].

Об'єктом написання даного матеріалу є формування навичок письмової компетентності учнів на уроках іноземної мови, а предметом – використання вправ для формування навичок письмової компетентності. Метою статті є

окреслення загальних положень проблеми формування навичок письмової компетентності учнів на основі вправ.

Багаторічний педагогічний досвід педагогів показує: щоб перевірити чи дійсно учень буде компетентним у письмі, чи зможе правильно та доречно застосувати свої набуті знання, наприклад, з граматики, синтаксису тощо на практиці, допоможуть вправи. Звичайно, що без них не обійдеться, мабуть, жоден урок не тільки з іноземної мови, але й будь-який інший (фізкультура, українська мова тощо). Для початку розглянемо, що собою являє дане поняття.

Вправа – це спеціально організоване в навчальних умовах багаторазове виконання окремих операцій, дій або діяльності з метою оволодіння ними або їх удосконалення [4: 45].

Під час нашого дослідження з'ясовано, що саме у класній роботі використання вправ на уроках іноземної мови – найбільш економний, надійний, ефективний і масовий спосіб контролю знань і рівня володіння мовою та формування письмової компетентності.

Варто зауважити, що дана проблема створення ефективної системи вправ для навчання іноземної мови є провідною у методичній науці і знайшла своє відображення у цілій низці наукових праць. Питанню розробки системи вправ присвячені роботи таких вчених-методистів як І. Л. Бім, Н. Ф. Бориско, В. О. Бухбиндера, Н. І. Гез, В. Л. Скалкіна, Н.К. Складенко, О. Б. Тарнапольского, С. П. Шатілова та ін. Під час створення системи вправ для навчання письма ми спиралися на теоретичні та практичні досягнення науковців, які займалися проблемами навчання писемного мовлення (Литвин С. В., Мазунова Л. К., Мельник І. М.) [3: 138].

Таким чином, у навчанні письма дослідники Н. Ф. Бориско, В. О. Бухбиндера та Н. І. Гез виділяють три етапи:

1. оволодіння графікою / орфографією із залученням матеріалу, опрацьованого усно;
2. засвоєння структурних моделей речень, властивих усній та письмовій формам спілкування, комбінування їх у мовленні;
3. оволодіння писемним мовленням як засобом спілкування.

Для кожного з етапів характерні різні типи і види вправ.

Так, на першому етапі формування орфографічних навичок використовуються вправи з аналізу, вправи на ідентифікацію та диференціацію:

- 1) звуко-буквений аналіз слова; групування слів з однаковими звуками, але різними графемами;
- 2) групування слів на основі протиставлення графем;
- 3) диференціація подібних, але не тотожних графем;
- 4) списування за зразком;
- 5) списування з різними завданнями (підкреслити букву, буквосполучення, слова з однією і тією орфограмою);

6) групування слів з використанням картинок-орфограм; складання слів із складів з використанням схем;

7) написання слів за заданими першими літерами.

Основною метою другого етапу, поряд з орфографічними навичками, є формування лексико-граматичної правильності письма. На цьому етапі найбільш поширеними визнаються такі види вправ:

1) вправи на запитання-відповіді з частковою зміною мовного матеріалу;

2) на трансформацію мовного зразка;

3) на підстановку;

4) на розширення та скорочення;

5) диктанти.

Мета третього етапу в навчанні письма і писемного мовлення – формування дій, що забезпечують виклад мовного матеріалу в письмовій формі. Характерними видами вправ на цьому етапі можуть бути:

- на молодшому ступені навчання:

1) відповіді на запитання щодо змісту тексту;

2) складання запитань до тексту;

- на середньому ступені:

1) відповіді на запитання та складання запитань до тексту;

2) складання плану до прочитаного тексту;

3) переказ за планом;

4) складання листа другові за зразком;

5) резюме до тексту;

6) розповідь за придуманим початком (кінцем);

7) переказ тексту;

8) написання розгорнутого плану / тез для усного висловлювання;

- на старшому ступені (крім названих вправ):

1) написання листа другові (за даною програмою, ситуацією);

2) складання короткої анотації до статті і т. ін.;

3) опис картинок, слайдів, міста, вулиці;

4) складання діалогу за темою;

5) скорочення прочитаного тексту (його письмовий виклад);

6) написання заміток до газети за темою [4: 46].

На практиці нами було доведено, що низка вправ, які застосовує вчитель на уроці іноземної мови сприяє широкому засвоєнню учнями програмового матеріалу.

Отже, використання вправ є важливою умовою для формування в учнів навичок письмової компетенції. А також має на меті сприяти розвитку в учнів вмінь письма (для написання різних типів текстів), формуванню граматичних, лексичних та орфографічних навичок письма.

### **Список використаних джерел та літератури**



1. Колкер Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку: уч. пособие / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Г. М. Еналиева – М., 2000. – 264 с.
2. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов : Навчальний посібник. – К.: Ленвіт, 2008. – 285 с.
3. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. – М.: Русский язык, 1977. – 214 с.
4. Сысоева Е. Э. Формирование коммуникативной компетенции в письменной речи при обучении иностранным языкам / Е. Э. Сысоева // Иностранные языки в школе – 2006. – №7. С. 43–46.

***М. М. Шелегацька***

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к. пед. н, ст. викладач Пушкар Т.М.*

## **СОЦІОКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

**Постановка проблеми.** В сучасних умовах реформування освіти виховання в школі має відбуватися не зовсім так, як це було раніше. Соціокультурне виховання в школі, зокрема в початковій, має поєднувати сучасні принципи, форми і засоби виховання. Оскільки англійська мова є важливою невід’ємною складовою сучасного навчального процесу, то соціокультурне виховання має здійснюватися певними засобами англійської мови.

**Актуальність дослідження.** Для подальшого впровадження засобів англійської мови в навчальний процес доцільно визначити всі негативні фактори, які впливатимуть на соціокультурне виховання учнів в початковій школі. Тому актуальною є розробка деяких методів щодо покращення виховання молодших школярів на уроках засобами англійської мови.

**Мета статті** полягає у дослідженні впливу засобів англійської мови на соціокультурне виховання молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу.** Для кожної дитини школа – це середовище, у якому вона навчатиметься, виховуватиметься, вчитиметься будувати доросле життя в майбутньому. Наскільки воно буде успішним – залежить від багатьох чинників, зокрема, від виховання батьками своєї дитини, розуміння дитиною своєї ролі в сім’ї, створення вчителями виховного простору в класі, у шкільному колективі.

Головним чинником успішного виховання учня має бути особиста постійна зацікавленість вчителя виховним процесом, оскільки сам процес виховання не відбувається декілька хвилин чи годин, а він має постійно відбуватися в школі: під час уроків, під час перерви, у бібліотеці, в їдальні, на спортивному майданчику, під час занять в різних гуртках чи позашкільних заходах [3].

В умовах сучасного реформування освіти набуває актуальності проблема створення освітнього середовища в навчальних закладах. Перед навчальним

закладом постає одне із головних завдань – це створення освітнього середовища, яке сприяє благополуччю кожної дитини і формуванню духовного світу.

Метою створення виховного соціокультурного середовища є підготовка дитини до гідного життя, до здатності володіти сучасними професійними знаннями, розумінню людей інших національностей, умінню з ними працювати. Іншими словами можна сказати, що метою створення виховного соціокультурного середовища є формування дитини з високою духовно моральною позицією.

Виховання особистості кожної дитини на початковому етапі розвитку починається зі створення виховного соціокультурного середовища, оскільки воно має позитивно впливати на процес формування особистості. Соціокультурне середовище – це чинник соціального, культурного, економічного, політичного розвитку суспільства. Виокремлюють певні соціальні групи, такі як: сім'я, друзі, школа, позашкільні установи. На розвиток дитини як особистості впливають також телебачення, преса, театри, музеї тощо. Батьки та вчителі надають дітям цільову спрямованість, тим самим створюючи позитивне виховне середовище.

Вплив соціокультурного середовища є головним визначальним чинником розвитку дитини, оскільки в учнів початкової школи формується особистість. Також соціокультурне середовище сприяє реалізації потреб у спілкуванні, у самоствердженні, пізнанні навколишнього середовища, розвитку творчих здібностей. Але, в той же час, соціокультурному середовищу властиві стихійність, суперечливість, несподівані, непередбачувані ситуації. Як зазначав Макарєнко А.С., для виховання та розвитку дитини велике значення мають казки, ілюстрації, дитячі фільми, книги, виставки. Коли дитина в дошкільному віці, то її вихованням та культурним розвитком займаються батьки і вихователі. А коли дитина приходить до школи, то в її житті починається переломний момент. Перед вчителем постає завдання, як залучити дитину до навчання, щоб отримати хороший результат [2: 439].

Коли дитина переступає поріг школи, то перед вчителем постає одне із головних і першочергових завдань – сформувати у неї позитивне ставлення до шкільного життя, а також допомогти розвинути організаційні, мовленнєві вміння та навички, які сприятимуть у майбутньому розвитку творчих здібностей дитини, пізнавальної активності, інтелектуальному, фізичному, емоційному та соціальному розвитку.

У дітей молодшого шкільного віку переважає мимовільна увага, але все більшого значення набуває довільна. Учнім потрібно більше часу, щоб зосередитись над певним завданням, вони швидко втомлюються і стійкість уваги слабшає. Водночас, стійкість довільної уваги незначна, і тому вчитель повинен спиратись на мимовільну увагу учня, використовуючи значну кількість наочності. Ці чинники значно впливають на ефективність навчання. Тому доцільно використовувати такі засоби навчання, які допоможуть зняти напруження, усунуть надмірне навантаження на зір, м'язи рук і вплинуть на

увагу дитини. Такими засобами навчання можуть бути: унаочнення, рухливі ігри, активні види діяльності, малювання, ліплення, складання, тощо. Для учнів початкової школи зміна видів діяльності є необхідною умовою, оскільки у молодших школярів інтерес до завдань зникає вже через 10-15 хвилин.

Для учнів початкової школи англійська мова є необхідним предметом, тому що людина, яка володіє іноземними мовами, – різнобічно розвинена особистість, володіє кращими здібностями до вивчення нового, більш впевнена у спілкуванні з людьми. Пояснити це дитині важко, тому до вивчення англійської мови потрібно підходити творчо. Під час уроків потрібно чергувати виконання завдання з рухливими іграми. Учні можуть виконати різноманітні фізкультхвилинки під музику чи взяти участь у рухливих іграх. Розвиток дрібної моторики рук сприяє розвитку інтелекту, логічного мислення, координації, спритності, уваги тощо. Так, дитина краще запам'ятовує слова і вирази, коли розфарбовує малюнки, вирізає чи ліпить фігури і т.д. Таким чином, в процесі вивчення англійської мови приймає участь весь організм, і мова «закріплюється».

Навчаючи учнів початкової школи англійської мови, необхідно пам'ятати, що:

- збереження психічного і фізичного здоров'я дітей та їх розвиток є основним у процесі навчання. Необхідно чергувати фізичну і розумову діяльність, переходити з навчально-мовленнєвої діяльності на навчально-ігрову або рухливу, щоб запобігти втомленості дітей;
- мова вивчається через особисту діяльність дітей на заняттях, тобто шляхом їх безпосередньої активної участі в усіх видах навчальної діяльності та іграх;
- у дітей, які вивчають іноземну мову, загальні мовленнєві механізми вже сформовані і не можна зовсім абстрагуватися від рідної мови, але вона повинна використовуватись у певних межах, коли це доцільно;
- молодші школярі з легкістю опановують вірші, пісні, казки. Вивчаючи, інсценуючи вірші, пісні, казки іноземною мовою, дитина залучається до культури країни, мову якої вона вивчає;
- учні краще запам'ятовують мовний матеріал за умови супроводження його відповідним зоровим унаочненням;
- ситуативне діалогічне мовлення вважається більш природнім для учнів початкової школи. Воно є емоційнішою формою спілкування, в якому значну роль відіграють жести, міміка [1: 8].

Варто пам'ятати, що дитина не терпить тиску і активно чинить йому опір. Тому використання на уроках певних засобів англійської мови сприятиме розвитку творчих здібностей дитини та покращенню соціокультурного виховання.

### **Список використаних джерел та літератури**

1. Буренко В. Особливості навчання англійської мови учнів 1 класу // Іноземні мови в сучасній школі. – 2012. – № 2. – С. 7 - 9.
2. Макаренко А.С. Книга для родителей; Лекции о воспитании детей – М.: Правда, 1986. – 448 с., ил. – 436-439

**М. О. Шикова**

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к.ф.н., доц. Ковальова Т. П.*

## **ІНТЕРНЕТ-КОМЕНТАР ЯК МОВЛЕННЄВИЙ ЖАНР**

Сучасне суспільство перебуває в постійному пошуку та поглинанні різної інформації. Розширення використання інтернет-технологій, що є джерелом постачання інформації, сприяє швидкому розвитку нової парадигми гуманітарного знання – інтернет-лінгвістики. Численні жанри реального живого спілкування знаходять своє друге життя в просторі «всесвітньої павутини», де зароджуються нові, раніше нікому не відомі жанрові форми.

Поява нових форм інтернет-комунікації обумовлена тим, що сам інтернет характеризується високотехнологічним та високодинамічним характером, перебуває у неперервному русі, постійній еволюції. У жанровій системі інтернет-комунікації виокремлюють такі гіпержанри, як сайт, блог, соціальна мережа, електронна бібліотека [2]. До числа інтернет-жанрів відносять також електронного листа, форум, чат, дошку оголошень, рекламні банери, віртуальну конференцію, пост, замітку автора та коментар. Починаючи з 10-х років ХХІ-го століття жанр інтернет-коментаря стрімко набирає популярності.

Мета статті – визначити основні жанрові ознаки інтернет-коментаря.

Поняття «коментар» (від лат. *commentarium* – нотатки, тлумачення чогось) розуміють як метод, що застосовується в різноманітних формах публікацій, і як аналітичний жанр, який містить певну думку чи судження [8: 47–48].

На думку О. В. Колесниченко, інтернет-коментар – це «розширення новини з метою її пояснення» [5: 73–86]. Проте найповніше цей феномен охарактеризував В. Й. Здоровега: коментар – це «невеликий авторський виступ, в якому тлумачаться, роз'яснюються, елементарно аналізуються факти політичного, економічного, культурного, наукового життя з метою донесення до аудиторії суті, смислу події, явища, їх місця серед інших фактів і процесів» [3: 195–196].

Даній темі присвячено багато праць зарубіжних дослідників, які розглядають різні підвиди інтернет-коментаря. Так, у центрі дослідження І. В. Савельєвої знаходяться лінгвоперсонологічні стратегії і тактики сприйняття політичних інтернет-статей авторами коментарів. Дослідниця розуміє текст інтернет-коментаря як похідний по відношенню до статті, яка є вихідним текстом і об'єктом сприйняття Т. І. Стексова, аналізуючи інтернет-коментарі на матеріалі новин з точки зору прояву мовної агресії, визначає їх як пояснювальні і

критичні зауваження [7: 94–97]. Дослідник У. Баоянь розглядає коментарі в інтернет-щоденниках, які, за його словами, є поєднанням монологічної частини (записів) і діалогічної частини (обговорення записів). Записи виступають в якості ініціальних реплік діалогу і є приводом і відправною точкою для обговорення. Комплексне дослідження інтернет-коментарів проведено в праці С. М. Карпояна, в якому об'єктом дослідження виступає епістемічна модальність в інтернет-коментарі. Автор приходить до висновку про те, що інтернет-коментар є комунікативним середовищем, в рамках якого достовірність знань і фактів знаходять свою репрезентацію, інтерпретацію, обговорення та оцінювання, що, в кінцевому підсумку, призводить до інтенсивного використання мовних засобів вираження епістемічної модальності [4: 38–43].

Широко функціонуючи в рамках веб-форумів, блогів, мікроблогів і багатьох інших веб-жанрів, інтернет-коментар сприяє безперервності й інтерактивності інтернет-спілкування. Коментарі дозволяють інтернет-комуніканту проявити свою думку і точку зору у відповідь на будь-який заданий стимул у просторі всесвітньої павутини. Головна цінність коментаря полягає в тому, що інтернет-користувачеві надається можливість для розгорнутого або короткого оцінювання інформації, уточнення нерозкритих моментів або висловлення власної згоди чи незгоди з автором певного тексту. На думку М. В. Мельника, основне завдання інтернет-коментаря полягає ще й в тому, щоб привернути увагу адресатів до актуальних фактів, які виходять на перший план суспільного життя, та надати їм оцінку [6: 113–117].

Коментар присутній майже на кожному виді сайту, але покликаний виконувати різні функції. Наприклад, на комерційних сайтах (дошки оголошень, промо-сайти) й інформаційних сайтах (пошукові сервіси, електронні підручники, дискусії, словники тощо) його основною функцією є зворотній зв'язок з клієнтами, можливість залишити відгук тощо. Такі коментарі виконують здебільшого інформативну та рекламну функції.

За словами С. Б. Фіялки, можна виділити такі функції інтернет-коментаря: інформаційну (обмін відомостями, ідеями, думками); комунікативну (налагодження та підтримка контактів, задоволення потреби у спілкуванні); об'єднавчу (створення груп користувачів мережі на основі спільних поглядів); рекламну (просування товарів і послуг, підвищення власного рейтингу). За метою дослідниці виокремлює наступні різновиди коментаря: експертний (відповідь фахівця на поставлене запитання); сатиричний (гостра критика людини, події, ситуації); оцінювальний (аналіз із позитивного чи негативного боку, часто із суб'єктивними висновками); полемічний (відповідь опонентів або навмисне розпалювання дискусії); пропагандистський (обстоювання власної позиції, нерідко суперечливої, просування ідеї в маси) [8: 47–48].

Авторка виділяє наступні особливості інтернет-коментарів: 1) коментарі до певної події, факту публікують здебільшого відразу після розміщення новини; 2) коментатори географічно віддалені, що не перешкоджає трансляції відомостей; 3) якщо з боку користувача немає додаткових обмежень доступу до

власних матеріалів, їх можуть переглядати, а також коментувати всі охочі; 4) коментар часто є анонімним; 5) суб'єктивність; 6) можливість давати гіперпосилання на інші ресурси; 7) інтерактивність; 8) можливість додавати до повідомлень зображення, відео, аудіофайли тощо; 9) емоційність; 10) поширеність невербальних засобів впливу й оцінки (емотиконів або смайлів); 11) довільне використання мовностилістичних засобів, поєднання багатьох, іноді несумісних, стилів [8: 47–48].

До структури коментаря належать ім'я користувача, аватар, час створення та сам текст. Коментарі можуть розміщуватись як один за одним, так і мати розгалужену структуру.

Для коментарів в соціальних мережах характерна темпоральна недовговічність. Дискусії, як правило, живуть короткий час, активне обговорення закінчується протягом двох-трьох днів після виникнення дискурсивної події. Звідси випливають такі специфічні риси інтернет-коментаря, як:

1. «Мозаїчність» обговорень. Дискусії в соціальних мережах більш дискретні, ніж на форумах, де вони, як правило, більш жорстко модеруються з точки зору тематичної скомпонованості. Формат соціальних мереж вимагає від користувачів більш швидкого реагування. Вже через день окремий новинний пост стане «історією», подією, відокремленою від справжнього моменту десятками, якщо навіть не сотнями інших новинних подій. Окремий коментар, таким чином, як би формує окреме ситуативне мікросередовище, реально існуюче тільки відносного конкретного новинного поста.

2. «Жанрове закріплення». Так як інтернет-коментар вимагає швидкої реакції, він багато в чому наближається до ситуації усного мовлення. За відсутності часу для тривалого осмислення відповіді користувач схильний артикулювати найбільш релевантні для себе мовні конструкції, спираючись на стійкі когнітивні схеми, звернення до яких вкорінене досвідом індивіда.

3. Ефект «прискорення» часу. Новинні події і їх обговорення дуже швидко втрачають релевантність для інтернет-користувачів. Це в деякій мірі узгоджується з ефектом інформаційної перенасиченості – користувачі втрачають чутливість до обговорень в тому числі через прискорене переживання окремих реакцій, яке цілком може бути досить потужним, не володіючи при цьому довготривалим ефектом [1: 35–38].

Отже, інтернет-коментар являє собою цікавий лінгвістичний феномен, оскільки є продуктом і усного, і писемного мовлення та знаходиться на перетині багатьох жанрів. Користуючись популярністю майже на всіх ресурсах мережі, цей різновид інтернет-комунікації надає кожному користувачеві свободу у вираженні думок.

### **Список використаних джерел та літератури**

1. Вежновец Е. А. Комментарии в социальных сетях: производство и воспроизводство интернет-дискурса / Е. А. Вежновец // Современный дискурс-анализ – 2016. – №2 (15). – С. 35–58.
2. Дахалаева С. Ч. Интернет-комментарий и интернет-отзыв : параметры жанрового разграничения / С. Ч. Дахалаева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6.

3. Здоровега В. Й. Теорія і методика журналістської творчості : підручник / В. Й. Здоровега. – 2-ге вид., переробл. і допов. – Львів : ПАІС, 2004. – С. 195–196.
4. Карпоян С. М. Эпистемические речевые акты в интернет-комментариях / С. М. Карпоян // Вестник МГОУ. – 2011. – №5. – С. 38–43.
5. Колесниченко А. В. Практическая журналистика : учеб. пособие / А. В. Колесниченко. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 2008. – С. 73–86.
6. Мельник М. В. Комментарий как жанр интернет-коммуникации / М. В. Мельник // Система і структура східнослов'янських мов : зб. наук. пр. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. – Вип. 4. – С. 113–117.
7. Стеклова Т. И. Речевая агрессия в интернет – комментариях как появление социальной напряженности / Т. И. Стеклова // Политическая лингвистика. – 2013. – Выпуск 3. – С. 94–97.
8. Фіялка С. Б. Інтернет-коментарі в системі масової комунікації / С. Б. Фіялка // Вісник книжкової палати. – 2015. – №9. – С. 47–48.

**О. О. Щукіна**

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник*

*к. ф. н., доц. Савчук І. І.*

## **ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО КОНЦЕПТУ**

Емоції як невід'ємна складова життя людини привертала увагу видатних мислителів із давніх часів. Ще в працях античного філософа Аристотеля емоції розглядалися як особливий вид пізнання. Лінгвісти вже давно звернули увагу на питання реалізації емоцій у тексті. Можливість текстів викликати хвилювання, впливати, змушувати читачів переживати, приносити їм задоволення завжди вважалася їхньою імманентною якістю. З огляду на це, природа емоцій вивчається і з лінгвістичної точки зору такими вченими, як Н. А. Красавський [4], В. М. Телія [6], О. Е. Філімонова [8], В. І. Шаховський [9] та ін.

Під час дослідження мови тексту, крім логіко-предметної семантики, яка відображає поняття людського мислення, важливо враховувати й емотивну. Тому *актуальністю* теми є зростаючий інтерес сучасної лінгвістичної науки до вивчення концептуальних мовних явищ та виявлення засобів репрезентації емоційних концептів.

*Метою статті* стало вивчення концепту у розрізі категорії емотивності та визначення його основних характеристик.

Основним семантичним поняттям у когнітивній лінгвістиці є "концепт", і саме цим когнітивна лінгвістика найбільшою мірою відрізняється від інших напрямів дослідження семантики. Поняття концепту поки що не має сталого визначення, тому існує безліч трактувань цього поняття. Найбільш всеохоплюючим, повним визначенням, є формулювання С. Г. Воркачева: "Концепт – це термін, який поєднує лексикографічну й енциклопедичну інформацію, "найближче" і "найвіддаленіше" значення слова, знання про світ і про суб'єкт, який його пізнає" [3: 10]. С. Г. Воркачев розглядає концепт з різних точок зору:

- це те, за допомогою чого людина пізнає світ;
- коцепт заснований як на досвіді, так і на енциклопедичній інформації.

Навідміну від С. Г. Воркачева вчений Ю. С. Степанов розглядає коцепт як «ментальні утворення», як «згустки культурного середовища у свідомості людини», наголошуючи на єдності світів – духовного й матеріального. Визначав поняття коцепт – як те, у вигляді чого культура входить до ментального світу людини. З іншого боку, – це те, через що людина, яка не є творцем духовних цінностей, сама входить до культури, а іноді впливає на неї, тобто коцепт – головна комірка культури в ментальному світі людини [5: 40].

При всій різноманітності варіантів тлумачення цього поняття, коцепт одностайно визнається одиницею ментального простору, який структурує знання про світ і відображає національну специфіку членування світу.

Будь-який коцепт – багатогранне ментальне утворення, в якому, крім поняття, присутній, образний, емоційний компонент. Понятійний елемент при цьому може розглядатися в якості основи пізнання предмету, на якому базується актуальна інформація про об'єкт дійсності.

Емоції, соціалізовані в конкретній культурі, соціумі формують коцепти. Результати цього процесу – емоційні коцепти (ЕК), які є надзвичайно цікавими для дослідження в когнітивній лінгвістиці. Емоції формують психічне життя людини, а емоційні коцепти є, власне, тим засобом, за допомогою якого ми переживаємо та усвідомлюємо свої почуття. В своїй сутності емоції не несуть інформацію про зовнішні об'єкти, про їхні зв'язки та відношення, а також про ті об'єктивні ситуації, в яких відбувається діяльність суб'єкта. Їхньою особливістю є те, що вони безпосередньо виражають відношення між мотивами та їх реалізацією, яка пов'язана з цими мотивами діяльності.

З вищесказаного виходить, що під емоційним коцептом розуміють етнічно, культурно обумовлене, складне структурно-значеннєве, ментальне утворення, яке базується на понятійній основі.

Детальне визначення емоційного коцепту дає Н.А. Красавський, вважаючи цей особливий вид коцепту як етнічно, культурно обумовлене, структурно-смісловне, лексично та/або фразеологічно вербалізоване утворення, що базується на певній понятійній основі і включає в себе, окрім самого поняття, образ та культурну цінність [4: 256].

Взаємозв'язок культури, емоційної коцептосфери і мови виявляється у базових поняттях кожної лінгвокультури. Коцептосфера емоцій, або емоціокоцептосфера (ЕКС) – це світобачення, спроектоване емоційною сферою свідомості індивіда [7: 65]. Більш того, емоційний коцепт є різновидом культурного коцепту і зберігає всі його ознаки, але відрізняється додатковими емотивними й ціннісними характеристиками. Емоційні коцепти не є однорідними за своєю структурою, оскільки вони відображають реалії різні за природою. Також вони можуть бути представлені як поняття, що відтворюють ситуацію, в якій суб'єкт переживає певну емоцію.

Отож, емоціональним коцептом є, як правило, вербалізовані фрагменти коцептуальної картини світу. Різнотипність їх вербалізації обумовлена



психологічною, загалом соціальною та культурною релевантністю людини, а їх зміст визначається сферою їх існування – культурним та часовим простором.

Проаналізувавши наукову літературу, слід звернути увагу на дослідження емоційних концептів. Вчені встановили підходи та методи до вивчення, розуміння й аналізу емоційного концепту для виявлення можливості їх спільного використання в процесі його (емоційного концепту) лінгвістичного опису.

Одним із добре відомих підходів до вивчення емоційного концепту є **метафоричний**, представниками якого є Дж. Лакофф і З. Кьовечеш. Науковці дійшли до висновку, що основні емоції можуть бути концептуалізовані за допомогою метафор, що дасть змогу відобразити їх внутрішній когнітивний устрій. Досліджуючи метафори, які описують емоції, автор виділяє основні – загальні метафори, які складають основу другорядним-емоційно-специфічним метафорам. Так, до перших він відносить метафори, які описують емоційні стани: *emotion is an opponent; emotion is a natural force, emotion is a physical force, emotion is a magnetic force*. Зазначені метафори лежать в основі інших, другорядних метафор, які пов'язують ці метафори з оцінками, судженнями, реакціями тощо. Наприклад, *emotion is a cause of that emotion; anger is trespassing; anger is physical annoyance; fear is a hidden enemy; fear is a supernatural being* [10: 13-20].

Запропонований підхід дозволяє описувати емоції з урахуванням лінгвістичних і культурних особливостей, однак обмежує опис емоцій, які не мають метафоричної концептуалізації.

Ю.Д. Апресян запропонував підхід до **лексикографічного** опису емоцій, у якому прототипічне розуміння сполучається з певним метафоричним образом. Структура емоції визначається певним сценарієм їх виникнення і розвитку, побудованому на семантичних примітивах з урахуванням системи прояву емоцій. Реалізація емоційного концепту відбувається через образне сприйняття абстрактного відчуття по асоціації з конкретними явищами. Запропонований підхід може бути застосований тільки для лексикографічного опису емоційного концепту, адже лексичні одиниці розглядаються поза контекстом вживання [1].

Наступним підходом є **лінгвокультурний**, представники якого (С.Г. Воркачев, М.О. Красавський, В.І. Шаховський) відмічають етносемантичну специфіку емоційного концепту. М.О. Красавський вважає, що концепт являє собою певне сумарне явище, яке складається з самого поняття і ціннісного уявлення про нього людини. Концепт не тільки мислиться, але й переживається. ЕК культурно обумовлений, адже він народжується при певних соціально-історичних умовах в конкретній етнічній спільноті на певному етапі її розвитку. Поштовхом до появи ЕК є спільна колективна діяльність людей. Етнічна специфіка визначається певними соціокультурно-психологічними характеристиками конкретної спільноти людей: традиціями, звичаями, особливостями побуту, стереотипами мислення, моделями поведінки, які історично склалися протягом розвитку етнічного співтовариства [4: 63-66].

Ще одним добре відомим підходом до вивчення емоційного концепту є **семантико-прагматичний**, який був запропонований А. Вежбицькою та базується на понятті семантичних універсаліїв – “хороший”, “поганий”, “знати”, “хотіти”, “відбуватись” тощо. Опис ЕК відбувається поетапно: 1 етап – визначення прототипічних ситуацій, в яких виникають емоції, 2 етап – відтворення в термінах семантичних примітивів думок людини, які характеризують емоційний стан [2: 330]. Необхідність семантичних примітивів обумовлюється потребою визначати ЕК за допомогою слів, які були б інтуїтивно зрозумілими і не були іменами емоцій і емоційних станів. Науковець моделює ЕК на основі певних сценаріїв, які є універсальними для більшості культур.

Таким чином, можемо зробити висновок, що основу емоційного концепту складає емоційне поняття, яке базується на основі образів світу і фокусується на явищах, які мають ознаки емоційності. Наведені підходи до вивчення ЕК підтверджують думку, що емоції можуть бути описані за допомогою певного сценарію / моделі. Вони супроводжуючи практично будь-які прояви життєдіяльності організму, відображають у формі безпосереднього переживання значущість (сене) явищ і ситуацій і слугують одним із головних механізмів внутрішньої регуляції психічної діяльності і поведінки, спрямованих на задоволення актуальних потреб (мотивації) людини.

Проблема емотивності широко досліджується в сучасній лінгвістиці. Незважаючи на всебічні дослідження емотивної складової системи мови, вона залишається предметом дискусій, що зумовлені, з одного боку, труднощами вирішення фундаментальних завдань мовознавства, пов'язаних із вербалізацією емоцій, а з іншого, – дискусії є наслідком відсутності єдиної психологічної концепції емоцій, що могла б слугувати теоретичною базою для лінгвістичних досліджень емотивності.

### Список використаних джерел та літератури

1. Апресян Ю. Д. Метафора в семантическом представлении эмоций / Ю.Д. Апресян // Избранные труды. – Т 2. – Интегральное описание языка и системная лексикография. – М., 1995. – С. 453-465.
2. Вежбицкая А. Толкование эмоциональных концептов / Вежбицкая А. // Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари, 1996. – С. 326-370.
3. Воркачев, С. Г. Счастье как лингвокультурный концепт/ С. Г. Воркачев. – М.: ИТДГК "Гнозис", 2004. – 236 с.
4. Красавский Н. А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах / Н. А. Красавский – Волгоград: Перемена, 2001.- 495 с.
5. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследований / Ю. С. Степанов. - М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. - 824 с.
6. Телия В.Н. Механизмы экспрессивной окраски языковых единиц / В. Н. Телия // Человеческий фактор в языке. Языковые механизмы экспрессивности. - М.: Наука, 1991.- С. 36-66.
7. Фесенко С. Л. Лингвокультурологическая специфика эмоциональных концептов / С. Л. Фесенко // Композиционная семантика: [мат-лы третьей междунар. школы-семинара по когнитивной лингвистике, (18– 20 сентября 2002 года)]. – Тамбов, 2002. – Ч. II. – С. 64–67.
8. Филимонова О. Е. Эмоциология текста. Анализ репрезентации эмоций в научном тексте: [Учебное пособие] / О. Е. Филимонова. — СПб.: Престо, 2007. — 225 с.
9. Шаховский В. И. Языковая личность в эмоциональной коммуникативной ситуации / В. И. Шаховский // Филологические науки. – 1998. - С. 59–65

**О. В. Якимовська**

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к. ф. н., доц. Рудик І. М.*

## **ЛЕКСИЧНІ ЗАСОБИ МОВНОГО ВТІЛЕННЯ ЧАСУ**

Природа часу як одна з основних буттєвих категорій отримує детальне відбиття у різноманітних мовних засобах. Мовознавці розмежовують реальний час, в якому ми існуємо, та лінгвістичний час – мовну репрезентацію часових понять у лексичних одиницях темпоральної семантики та часових граматичних формах. Варто наголосити, що в англійській мові існує два терміни на позначення часу – “time” і “tense”, які диференціюють загальне уявлення про час у філософському та психологічному сенсі (як “час життя”) та граматичну категорію часу.

Метою написання статті є дослідження засобів мовної репрезентації часових понять, а саме, темпорально маркованих одиниць сучасної англійської мови.

Мовна репрезентація часу граматичними та лексичними засобами здавна цікавила науковців. Для лінгвістичних розвідок характерним є розмежування трьох інтерпретацій часу: хронологічної (фіксація часових інтервалів за усталеною шкалою), релятивної (відношення “раніше-пізніше”) та егоцентричної (усвідомлення часу через дейктики (ego – hic – nunc)). На основі цих інтерпретацій часу розбудовуються подальші описи темпоральних систем окремих мов.

На стику логіки та лінгвістики виникає лінгвофілософська концепція часу, прихильники якої дотримуються погляду, що вербальна актуалізація темпоральних відношень охоплює не лише граматичний час, але й вид, модус, таксис і дейксис, а також лексичні та синтаксичні засоби [2]. Такий підхід постулює необхідність введення в науковий обіг комплексної функціонально-семантичної категорії **темпоральності**, яка ідентифікує відношення дії до моменту мовлення чи іншої точки відліку і слугує часовою локалізацією дій. Як слушно зауважує О. В. Тарасова, темпоральність – це двопланова об’єктивно-суб’єктивна категорія, що є особливою формою пізнання світу і поєднує властивості реального, перцептуального та індивідуального часу [9].

Темпоральність є “міжрівневою” категорією, яка охоплює морфологічні, лексичні та синтаксичні засоби, що використовуються носіями мови для вираження часових відношень. Т. І. Дешерієва відносить до категорії

темпоральності й контекстуальний час, під яким розуміє “сукупність засобів вираження засобами контексту і стилю сутності фізичного і філософського аспектів категорії часу” [4].

Традиційно мовні засоби репрезентації часу поділяють на граматичні та лексичні. Хронологічно першими спробами пояснення природи часу з позиції лінгвістики є описи граматичної категорії дієслова на прикладі конкретних мов (античне мовознавство, лінгвістичні праці середньовічних європейських, арабських та японських вчених і т.д.) [5].

Намагання вийти за межі системи однієї мови, створити універсальну мовну матрицю, яка пояснювала б усі існуючі часові форми, спостерігаємо у працях Х. Рейхенбаха [7], В. фон Гумбольдта [3] та ін. В. фон Гумбольдт обстоював думку, що система уявлень людини, зокрема про час, детермінується мовою, якою ця людина розмовляє. Подальший розвиток ця концепція отримала у працях Е. Сепіра [8], Б. Ворфа [10] та О. О. Потебні [6].

У гіпотезі Сепіра-Ворфа йдеться про те, що ми сприймаємо світ через призму рідної мови. Не вдаючись у полеміку стосовно перебільшення ролі мови цими науковцями, ми частково погоджуємося з висновком, якого вони доходять, що поняття часу дано усім людям не в одній формі: воно залежить від природи мови чи мов, завдяки яким це поняття розвивається. Втілення категорії часу в індоєвропейських мовах має лише незначні відмінності, зважаючи на вплив три часової дієслівної системи, яка ґрунтується на об’єктивній суб’єктивної сприйняття дійсності, тобто, за допомогою цієї системи ми можемо подумки уявити собі системи минулого, теперішнього та майбутнього в об’єктивній формі точок на лінії [10].

Б. Л. Ворф підкреслює важливість закріпленого у мовних одиницях наївного розуміння часу для розвитку суспільства: “Важко сказати, чи була б можливою цивілізація, подібна до нашої, з іншими лінгвістичним розумінням часу; у будь-якому випадку, нашій цивілізації притаманні певні лінгвістичні категорії і норми поведінки, які складають основу цього розуміння часу і які повністю відповідають одне одному” [10].

Гіпотеза Сепіра-Ворфа має своїх прихильників та опонентів. Ми дотримуємося погляду, що немає достатніх підстав твердити, що мова повністю детермінує пізнавальну діяльність. Адже, як наголошує Е. Бенвеніст, “часова система мови не відтворює повністю природу “об’єктивного часу”. Насправді, мова пропонує лише різні конструкції дійсності. Саме способом напрацювання складної часової системи мови найбільше відрізняються одна від одної [1].

До лексичних засобів мовного втілення часу, що перебувають у фокусі уваги у нашому дослідженні, відносимо слова, до семантичної структури яких уходить сема темпоральності. Серед темпорально маркованих одиниць сучасної англійської мови виокремлюють слова різної частиномовної приналежності, а саме:

темпоральні іменники, зокрема:

1.номінації відрізків часу: *second, minute, hour, day, night, morning, evening, dawn, dusk, twilight, week, month, year, decade, century, millennium, moment, instant, twinkling, epoch, era, time, age, eternity, time*;

2.назви днів тижня: *Sunday, Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday*;

3.назви місяців: *January, February, March, April, May, June, July, August, September, October, November, December*;

4.назви пір року: *winter, spring, summer, autumn*;

5.назви свят: *Christmas, New Year's Day, Labor Day, Independence Day, Thanksgiving Day, Martin Luther King's Birthday, Columbus Day* і т.д.;

6.темпоральні прикметники: *past, last, former, late, previous, immemorial, ancient, medieval, next, proximo, coming, following, present* і т.д.;

7.темпоральні прислівники: *ago, formerly, previously, prior, earlier, before, now* і т.д.;

8.дієслова та іменники з семою "час": *a memory, an experience, to remember, to forget, to recollect, to originate* і т.д.

Окрім того, до лексичних засобів вираження часу відносимо стійкі та напівстійкі іменні групи – безприйменникові та прийменниково-іменникові конструкції, до складу яких уходять вищеназвані лексичні одиниці, наприклад: *the 20<sup>th</sup> century, the time of Shakespeare, the second month, in five days, some time before, summer vacation, Sunday stroll* і т.д.

Стосовно кореляції лексичних та граматичних засобів мовної репрезентації часу зауважимо: існує думка, що граматичні засоби, які вважають ядром функціонально-семантичного поля темпоральності, не завжди є об'єктивним засобом вираження часу у висловленні й потребують підтримки контекстуальними засобами [11].

Н. В. Шуваєва переконливо доводить, що темпоральна лексика, яка займає периферію поля часу, утворює самостійну підсистему, елементи якої характеризуються багатством відтінків та значень і за своїм семантичним потенціалом не поступаються граматичному часу. Прийменниково-іменникові форми і прислівники, залежно від темпоральної ситуації, виконують функції конкретизаторів та модифікаторів часових форм.

Таким чином, і традиційній лінгвістиці, і лінгвістиці функціональній притаманне розмежування граматичних та лексичних засобів вираження часу, але якщо традиційна лінгвістика віддає пріоритет першим, то функціональна лінгвістика наголошує на їх рівноправності.

Провідною тенденцією розвитку наукової лінгвістичної думки у другій половині ХХ ст. є антропологізація лінгвістичних студій: у центрі уваги дослідників опиняються різноманітні вияви присутності суб'єкта у мові та мовленні. Дослідження взаємодії мови, мислення та комунікації, їх взаємозалежності та взаємовпливу здійснюється сьогодні у декількох парадигмах – комунікативно-прагматичній, дискурсивній, лінгвокультурологічній, когнітивній, тощо.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні функціонально-семантичних особливостей системи часових відношень у сучасній англійській мові.

### Список використаних джерел та літератури

1. Бенвенист Э. Общая лингвистика. 2-е изд., стереотип. М: Эдиториал УРСС, 2002. 448с.
2. Бондарко А. В. Категория временного порядка и функции глагольных форм вида и времени высказывания. СПб.: Дмитрий Буланин, 1996. С. 6—21.
3. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М: Прогресс, 1984. 397 с.
4. Дешериева Т. И. Лингвистический аспект категории времени в его отношении к физическому и философскому аспектам. *Вопросы языкознания*. 1975. № 2. С. 111—117.
5. Никитин М. В. Лексическое значение слова (структура и комбинаторика). М: Высшая школа, 1983. 127 с.
6. Потебня А. А. Мысль и язык. Киев: СИНТО, 1993. 192 с.
7. Рейхенбах Г. Философия пространства и времени. М: УРСС, 2003. 322 с.
8. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М: Прогресс, 1993. 656 с.
9. Тарасова Е. В. Время и темпоральность. Харьков: Основа, 1992. 136 с.
10. Уорф Б. Отношение норм поведения и мышления к языку. *Наука и языкознание*. Лингвистика и логика М: Прогресс, 1960. С. 135-198.
11. Шуваева Н. В. Взаимодействие грамматических и лексических средств выражения темпоральности в современном русском языке: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.01 "Русский язык". Тамбов, 2005. 26 с.

**Д. Р. Ярошук**

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*Науковий керівник:*

*к.ф.н., доц. Савчук І. І.*

### КОНЦЕПТ ПОЧУТТЯ ПРЕКРАСНОГО У РОЗРІЗІ СЕМАНТИЧНОЇ КАТЕГОРІЇ «СУБ'ЄКТИ ТА ЇХ ХАРАКТЕРИСТИКИ» В ТВОРЧОСТІ ОСКАРА УАЙЛЬДА

**Актуальність дослідження.** Останнім часом в лінгвістиці спостерігається перехід до антропоцентричної парадигми дослідження, яка ставить у центр уваги дослідників цілий комплекс проблем, пов'язаних із взаємодією людини і мови. Дані тенденції відобразилися у зростанні інтересу до концепту, який пов'язаний із вмістом суб'єктивного ментального світу людини та ментальної свідомості нації в цілому. Вивчення концептів дозволяє виявити національно-культурну специфіку мовної картини світу тієї чи іншої мовної спільноти, описати менталітет носіїв мови за допомогою аналізу мовних засобів [4: 377]. Одним із центральних концептів англійської лінгвокультури є концепт «почуття прекрасного», який разом з добром та істиною визначає найвищі цінності людства. Даний концепт може виступати як загальнолюдська категорія, оскільки є універсальним для більшості мов світу, і як поняття культури, оскільки, складаючись в рамках англійської культури, наділений і національною специфікою.

**Метою даної статті** є розкриття теоретичних аспектів феномену «почуття прекрасного» в творчості Оскара Уайльда.

Прекрасне – основна позитивна форма естетичного освоєння дійсності. У ній знаходить своє безпосереднє відображення естетичний ідеал. Найбільш близькі за значенням поняття: гармонійне, досконале, почуття прекрасного, гарне, вродливе, яскраве. Незважаючи на універсальність згаданого поняття, були зроблені лише окремі спроби аналізу концепту почуття прекрасного в українській мові (О. Цапок, Л. Щербачук), російській та англійській мовах (Ю. Бокова, Ю. Мещерякова, Г. Садриева), у німецькій та російській мовах (Н. Летуновська).

Почуття прекрасного здатне викликати почуття, яким властиві негативні конотації: заздрість (*I am jealous of everything whose beauty does not die*), ненависть (*Then he loathed his own beauty...*), страх. Страх тут пов'язаний не із самим образом прекрасного, а з його силою, могутністю, це страх бути підкореним, поглинутим красою: *A curious sensation of terror came over me. I knew that I had come face to face with some one whose mere personality was so fascinating that, if I allowed it to do so, it would absorb my whole nature, my whole soul, my very art itself* [5:6]. Із наведених вище прикладів видно, що в деяких випадках почуття прекрасного виступає активним началом і сама приваблює погляд, зачаровує (*fascinates, charming*), а в інших – перетворюється на пасивний об'єкт дії, яким можна захоплюватися, який можна любити чи ненавидіти [3: 179].

Активність/пасивність почуття прекрасного по відношенню до суб'єкта споглядання виражається у формі дієслова (форма активного/пасивного стану), а також у синтаксичній ролі, яку виконує лексема на позначення почуття прекрасного. Розглянувши зв'язок концепту почуття прекрасного з діяльністю людини з'ясували, що в індивідуально-авторській картині світу тлумачення концепту частково збігаються із його розумінням у загальномовній картині світу, а частково наповнюють даний концепт новими, індивідуальними смислами. Як в загальномовній, так і в авторській картині світу підкреслюється зв'язок почуття прекрасного і багатства, почуття прекрасного і кохання, наголошується на плинності почуття прекрасного, її могутній силі, визнається важливість одягу у створенні гарної зовнішності. Відмінні риси проявляються у ряді аспектів. У загальномовній картині світу почуття прекрасного розглядається у зв'язку з користю і моральністю, причому за можливості вибору перевага надається останнім [2: 98].

Наприклад, в романі О. Уайльда почуття прекрасного є самоцінністю, воно «відірване» від моралі і користі, позбавлена будь-якого змісту. Оскільки таємниця розглядається однією з умов привабливості, визнається божественне начало почуття прекрасного, поєднуються в одне ціле почуття прекрасного і гріх, почуття прекрасного і трагедія. Особливістю представлення концепту почуття прекрасного у творі є розширення номінативного кола позначення почуття прекрасного осіб чоловічої статі, яке є досить обмеженим у загальномовній картині світу.

Тлумачення концепту в індивідуально-авторській картині світу має як спільні, так і відмінні риси із його розумінням у загальномовній картині світу.

Для того, щоб отримати більш цілісне уявлення про концепт почуття прекрасного у Оскара Уайльда, виокремили особливості мовної репрезентації даного концепту в індивідуально-авторській та загальномовній картині світу у площині семантичної категорії «суб'єкти та їх характеристики»:

1) суб'єкти та їх характеристики:

- об'єктами прекрасного може виступати людина, природа, місце, предмети матеріального світу : *«Soul and body, body and soul—how mysterious they were! There was animalism in the soul, and the body had its moments of spirituality. The senses could refine, and the intellect could degrade. Who could say where the fleshly impulse ceased, or the psychical impulse began? How shallow were the arbitrary definitions of ordinary psychologists! And yet how difficult to decide between the claims of the various schools! Was the soul a shadow seated in the house of sin? Or was the body really in the soul, as Giordano Bruno thought? The separation of spirit from matter was a mystery, and the union of spirit with matter was a mystery also»* [5: 206];

- семантичні ознаки лексем на позначення прекрасного: інтенсивність вияву; активність суб'єкта естетичної оцінки; витонченість, граціозність; гармонійність; природність/штучність; бездоганність; відсутність дефекту; акцент на силі привабливості; блиск, світло *«One afternoon, a month later, Dorian Gray was reclining in a luxurious arm-chair, in the little library of Lord Henry's house in Curzon Street. It was, in its way, a very charming room, with its high panelled wainscoting of olive-stained oak, its cream-colored frieze and ceiling of raised plaster-work, and its brick-dust felt carpet strewn with long-fringed silk Persian rugs. On a tiny satinwood table stood a statuette by Clodion, and beside it lay a copy of □Les Cent Nouvelles,□ bound for Margaret of Valois by Clovis Eve, and powdered with the gilt daisies that the queen had selected for her device. Some large blue china jars, filled with parrot- tulips, were ranged on the mantel-shelf, and through the small leaded panes of the window streamed the apricot-colored light of a summer's day in London»* [5:189];

- вживання лексем на позначення почуття прекрасного у загальнооцінному значенні : *“Basil, my dear boy, puts everything that is charming in him into his work. The consequence is that he has nothing left for life but his prejudices, his principles, and his common sense. The only artists I have ever known who are personally delightful are bad artists. Good artists give everything to their art, and consequently are perfectly uninteresting in themselves. A great poet, a really great poet, is the most unpoetical of all creatures. But inferior poets are absolutely fascinating. The worse their rhymes are, the more picturesque they look. The mere fact of having published a book of second-rate sonnets makes a man quite irresistible. He lives the poetry that he cannot write. The others write the poetry that they dare not realize”* [5: 203];

- визнання важливості одягу у підкресленні чи підсиленні почуття прекрасного: *«She was a curious woman, whose dresses always looked as if they had been designed in a rage and put on in a tempest. She was always in love with somebody, and, as her passion was never returned, she had kept all her illusions. She*



*tried to look picturesque, but only succeeded in being untidy. Her name was Victoria, and she had a perfect mania for going to church» [5: 193].*

2) дії і процеси / стан:

- гедоністичні мотиви – здатність почуття прекрасного приносити чуттєву чи естетичну насолоду: *«Sibyl? Oh, she was so shy, and so gentle. There is something of a child about her. Her eyes opened wide in exquisite wonder when I told her what I thought of her performance, and she seemed quite unconscious of her power» [5: 199];*

- зв'язок почуття прекрасного і багатства, почуття прекрасного і кохання: *«When he stepped out on the grass, he drew a deep breath. The fresh morning air seemed to drive away all his sombre passions. He thought only of Sibyl Vane. A faint echo of his love came back to him. He repeated her name over and over again. The birds that were singing in the dew-drenched garden seemed to be telling the flowers about her» [5: 207];*

- наголошення на плинності почуття прекрасного: *«Yes, Mr. Gray, the gods have been good to you. But what the gods give they quickly take away. You have only a few years in which really to live. When your youth goes, your beauty will go with it, and then you will suddenly discover that there are no triumphs left for you, or have to content yourself with those mean triumphs that the memory of your past will make more bitter than defeats. Every month as it wanes brings you nearer to something dreadful. Time is jealous of you, and wars against your lilies and your roses. You will become sallow, and hollow-cheeked, and dull-eyed. You will suffer horribly. Realize your youth while you have it. Don't squander the gold of your days, listening to the tedious, trying to improve the hopeless failure, or giving away your life to the ignorant, the common, and the vulgar, which are the aims, the false ideals, of our age. Live! Live the wonderful life that is in you! Let nothing be lost upon you. Be always searching for new sensations. Be afraid of nothing.» [5: 129];*

- акцент на могутності почуття прекрасного, можливостях, яких вона надає своєму володарю: *«Lord Henry looked at him. Yes, he was certainly wonderfully handsome, with his finely-curved scarlet lips, his frank blue eyes, his crisp gold hair. There was something in his face that made one trust him at once. All the candor of youth was there, as well as all youth's passionate purity. One felt that he had kept himself unspotted from the world. No wonder Basil Hallward worshipped him. He was made to be worshipped» [5: 126].*

- поєднання в одне ціле почуття прекрасного і гріха, почуття прекрасного і трагедії (страждання, смерті): *“No, you don't feel it now. Some day, when you are old and wrinkled and ugly, when thought has seared your forehead with its lines, and passion branded your lips with its hideous fires, you will feel it, you will feel it terribly. Now, wherever you go, you charm the world. Will it always be so» [5: 127].*

В англійській літературі прослідковується тенденція протиставлення почуття прекрасного чоловіка і жінки, яку ми можемо спостерігати у використанні різних лексичних одиниць для опису зовнішності. Оскар Уайльд у своєму романі «Портрет Доріана Грея» розширює номінативні можливості опису чоловічої «почуття прекрасного» і додає ряд дескриптивів: *beautiful creature,*

*wonderful young man, charming boy, how proud and handsome he was, how fascinating the lad was, graceful young man, a good-looking chap, a marvelous type, a pretty boy, you were splendid, how delightful you looked, the one so charming and graceful* [5:96]. Автор звертає увагу на красу окремих рис обличчя (очей, губ, носа, підборіддя), руки, шкіру, поставу і ходу, які в сукупності складають образ Чарівного Принца: *a wonderfully beautiful face, his finely-curved scarlet lips, his frank blue eyes, his crisp gold hair, delicate hand, gracious and comely form, fine lines of the mouth, finely shaped fingers* [5: 98]. Даний стереотип – світле волосся, великі блакитні очі, рівний ніс, струнка фігура – відповідає північно-західному європейському типу зовнішності і англійським стандартам почуття прекрасного: *Grace was his, and the white purity of boyhood, and beauty such as old Greek marbles kept for us* [5: 97]. ... *this young Adonis, who looks as if he was made out of ivory and rose-leaves. Why, my dear Basil, he is a Narcissus* [5: 97].

При описі жіночого почуття прекрасного, автор звертає увагу на обличчя, руки, фігуру, ходу. Привабливість жінки Оскар Уайльд бачить у її слабкості, тендітності, жіночності: *She lacks the indefinable charm of weakness* [5: 143]. Виходячи з цього переконання, він порівнює почуття прекрасного у жінок із тендітними і ніжними квітами і рослинами (*rose, white narcissus, white lily, spray of jasmine*), пологливими, але граціозними тваринами (*fawn*), наділяє дитячими рисами (*childlike look*), підкреслює їх крихітність (*little, flowerlike face*) і беззахисність. Крім того, позитивну оцінку у автора викликає пластичність і грація тіла (*the curves of her throat were the curves of a white lily*), плавність рухів (*her body swayed...as a plant sways in the water*) [5:169]. Жіноче почуття прекрасного зображається такими лексемами як *beautiful, wonderful, charming, lovely, marvellous, divine, fine*. За допомогою яскравих художніх засобів (*eyes that were violet wells of passion, lips that were like the petals of a rose; a little, flowerlike face; red-rose lips*) автор створює образ янгольського почуття прекрасного [3: 180].

Усі вищезгадані риси передаються лексемою *lovely* (*the loveliest thing, one of the loveliest creatures, lovely to look at*). Вона виражає не стільки дивовижну красу об'єкта, скільки його здатність викликати приємні почуття – замилювання, радість тощо.

Отже, здійснивши аналіз концепції почуття прекрасного в романі «Портрет Доріана Грея» Оскара Уайльда можна сказати, що Оскар Уайльд демонстрував ширші можливості номінації осіб чоловічої статі за ознакою почуття прекрасного. Особливістю представлення концепту почуття прекрасного у творі є розширення номінативного кола позначення почуття прекрасного осіб чоловічої статі, яке є досить обмеженим у загальномовній картині світу. Оскар Уайльд почуття прекрасного розглядає як самоцінність; заперечення її зв'язку із користю та моральністю, позбавлення її будь-якого змісту.

### Список використаних джерел та літератури

1. Бессонова О. Л. Оцінний тезаурус англійської мови: когнітивно-гендерні аспекти / О. Л. Бессонова. – Донецьк : ДонНУ, 2002. – 362 с.

2. Мещерякова Ю. В. Концепт «красота» в английской и русской лингвокультурах [Электронный ресурс]: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Мещерякова Юлия Витальевна. – М., 2014. – 232 с. – Режим доступа : <http://diss.rsl.ru/diss>.
3. Павлова А. Концепція «почуття прекрасного» і духовний універсум людини / А. Павлова // Література. Проблеми поетики : зб. наук. праць. – К. : Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2013. – Вип. 38. – С.177–181.
4. Мовна репрезентація концепту "краса" в романі Оскара Уайльда «Портрет Доріана Грея» / Л. Ярова // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Філологічні науки. – 2010. – Вип. 89 (1). – С. 377-381. – Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/>.
5. Wilde O. The Picture of Dorian Gray Text. / O. Wilde. – М. : Издательство «Менеджер», 2001. – 304 с.

Наукове видання

**СУЧАСНІ ФІЛОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ  
ТА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ  
В КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ**

**МАТЕРІАЛИ**

**XII Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів і молодих науковців**

**22 листопада 2019 року**

Надруковано з оригінал-макета авторів

Підписано до друку 29.11.2019. Формат 60х90/16. Папір офсетний.

Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.

Ум. друк. арк. 34,2. Обл. вид. арк. 27,6. Наклад 200.

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка

м.Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40

Свідоцтво про державну реєстрацію:

серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.