

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ
КАФЕДРА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ
ТА ПРИКЛАДНОЇ ЛІНГВІСТИКИ

МАТЕРІАЛИ ОНЛАЙН КОНФЕРЕНЦІЇ
***“Актуальні проблеми сучасної лінгвістики та методики
викладання мови і літератури”***



7-11 лютого 2018 р.

УДК 81'34/'42

ББК 81.2-1/-5

М 34

*Рекомендовано вченою радою Житомирського державного
університету імені Івана Франка
(протокол № від 2018 р.)*

Рецензенти:

Борисенко Наталія Дмитрівна – завідувач кафедри англійської філології та перекладу Житомирського державного університету імені Івана Франка, кандидат філологічних наук, доцент;

Пилячик Наталія Євгенівна – доцент кафедри англійської філології факультету іноземних мов ВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника", кандидат філологічних наук, доцент;

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

Актуальні проблеми сучасної лінгвістики та методики викладання мови і літератури (за матеріалами онлайн конференції, проведеної кафедрою міжкультурної комунікації та прикладної лінгвістики Навчально-наукового інституту іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка 7-11 лютого 2018 р. / За ред. доц. В. В. Жуковської. – Житомир: Видавництво ЖДУ ім. Івана Франка, 2018. – 186 с.

Матеріали збірника відображають зміст онлайн конференції «Актуальні проблеми сучасної лінгвістики та методики викладання мови і літератури», проведеного кафедрою міжкультурної комунікації та прикладної лінгвістики ННІ іноземної філології ЖДУ імені Івана Франка 7-11 лютого 2018 року. Рецензована праця містить результати мовознавчо-педагогічних розвідок з актуальних питань лінгвістики й методики викладання мови і літератури. Видання розраховане на наукових співробітників, викладачів і студентів.

МАТЕРІАЛИ ОНЛАЙН КОНФЕРЕНЦІЇ

“Актуальні проблеми сучасної лінгвістики та методики викладання мови і літератури”

Відповідальні за випуск:

Жуковська Вікторія Вікторівна – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри міжкультурної комунікації та прикладної лінгвістики Навчально-наукового інституту іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка;

Кузьменко Олена Юріївна – викладач кафедри міжкультурної комунікації та прикладної лінгвістики Навчально-наукового інституту іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Зміст

1. **Апалат Ганна Павлівна.** Комунікативні стратегії Д. Трампа в інтерв'ю Нью-Йорк Таймс.
2. **Білик Ольга Ігорівна.** Реалізація темпоральних концептів у промові-згоді балотуватися.
3. **Ващенко Оксана Вікторівна.** Transformations grammaticales, lexiques et sémantiques au cours de la traduction des documents du français en ukrainien liés avec les organisations internationales.
4. **Гирич Олег Володимирович.** Challenges in automatic syntactic analysis of an English sentence.
5. **Євченко Віра Володимирівна.** Some Views on the System of Modern English Adverbs.
6. **Жуковська Вікторія Вікторівна.** Застосування корпусних технологій у навчанні та вивченні іноземної мови.
7. **Карпенко Наталія Михайлівна, Смелянська Вікторія Володимирівна.** Jigsaw reading in the context of developing integrated skills.
8. **Козій Ольга Борисівна.** Особливості графічних стилістичних засобів у казці Л.Керролла "Аліса у Країні Чудес" як літературний та загальнокультурний феномен.
9. **Комар Ольга Сергіївна.** Комунікативний підхід до навчання іноземної мови: роль вправ під час вивчення різних аспектів мови.
10. **Кузьменко Олена Юрївна.** Особливості вербалізації стратегії саморепрезентації (на матеріалі англомовних інтерв'ю глянцевого журналу).
11. **Ларіна Тетяна Валеріївна.** Техніки формуючого оцінювання на уроках з іноземної мови.
12. **Лелека Тетяна Олександрівна.** The Interlingual Lacunae in the Ukrainian Language.
13. **Лукьяненко Дарія В'ячеславівна.** Сучасна українська література як джерело формування життєвої компетентності особистості.
14. **Матушевська Наталія Володимирівна.** Особливості використання обіцянки у комунікативній ситуації СПОКУСА.
15. **Мінцис Елла Євгеніївна. Мудра Лілія.** Граматичні засоби вираження емпізи в англомовному художньому тексті (на матеріалі роману Гарпер Лі "Убити пересмішника").
16. **Мінцис Юлія Борисівна, Павлюк Рената Мар'янівна.** Науково-популярний текст: стиль чи підстиль.

- 17.**Оніщук Ірина Ігорівна.** Особливості викладання іноземної мови студентам лінгвістичного та нелінгвістичного спрямування.
- 18.**Папіжук Валентина Олександрівна.** Застосування коучингу у навчанні іноземних мов.
- 19.**Петрова Анастасія Іванівна.** Застосування методу проблемного навчання в іншомовній підготовці студентів немовних спеціальностей.
- 20.**Пилячик Наталія Євгенівна.** The metaphorization of the EU and BREXIT concepts in the modern British political discourse.
- 21.**Плотніков Євген Олександрович.** Етичні норми та стандарти у експериментальних методичних дослідженнях.
- 22.**Подзигун Олена Анатоліївна.** Формування іншомовних діалогічних умінь студентів немовних спеціальностей засобами інформаційних технологій.
- 23.**Прокопчук Наталія Романівна.** Використання Smart –технологій на уроках ІМ у загальних навчальних закладах.
- 24.**Рудик Ірина Миколаївна.** Лінгвістичні механізми формування ідеологем.
- 25.**Савчук Інна Іванівна.** Варіативність актуалізації базових ознак концепту СУПЕРНИЦТВО в онтогенезі англomовного суспільства.
- 26.**Смірнова Ліна Леонідівна.** Соціокультурна складова сучасних моделей професійної освіти вчителів іноземної мови (досвід Польщі).
- 27.**Соловйова Лариса Федорівна.** Зміна модусу оцінки оказіональних атрибутів у сучасній англійській мові.
- 28.**Терещенко Валентина Яківна.** The informative characteristics of the text.
- 29.**Цюник Геннадій Михайлович.** Франкофонія як явище міжкультурної комунікації.
- 30.**Шевцова Лариса Станіславівна.** Методичні основи застосування синтаксичних вправ у процесі вивчення чеської мови.
- 31.**Щерба Наталія Сергіївна.** Тлумачення положень інклюзивного навчання дітей з інвалідністю у вітчизняній і міжнародній освітньо-нормативній документації.

Комунікативні стратегії Дональда Трампа в інтерв'ю Нью-Йорк Таймс

Інтерес до вивчення певного типу тексту зумовлює необхідність виявити й описати його структурні, семантичні, прагматичні особливості та дискурсні характеристики. **Актуальність** теми визначається спрямованістю сучасних лінгвістичних досліджень на вивчення тексту та дискурсу в комунікативно-прагматичному аспектах. **Предметом** аналізу статті є комунікативні стратегії і тактики мовців в інтерв'ю Нью-Йорк Таймс. **Мета** статті розкрити специфіку взаємодії учасників комунікації та описати комунікативні стратегії й тактики респондента.

Матеріалом дослідження слугував текст-інтерв'ю Дональда Трампа, яке він надав Нью-Йорк Таймс, 23 листопада 2016 року.

У текстах-інтерв'ю учасники комунікації переслідують свої явні (вербальні) і приховані комунікативні цілі, застосовуючи певні види комунікативних тактик, які є складовою частиною комунікативної стратегії мовця. Стратегія включає в себе планування побудови процесу мовленнєвої взаємодії залежно від конкретних умов спілкування та особистостей комунікантів, а також реалізацію плану, тобто лінію бесіди. Стратегія – це весь комплекс мовленнєвих дій, спрямованих на досягнення певної комунікативної мети.

Тактика мовленнєвого спілкування описує конкретні мовленнєві дії, що мають на меті досягнення впливу на іншого комуніканта на деякому етапі комунікації. Спрямованість різноманітних тактичних прийомів на досягнення певної комунікативної мети вибудовується у певну стратегію [2: 115; 3: 35; 4: 163; 5: 96; 6: 107-108; 7: 99].

Як правило, виділяють неконфліктні та конфліктні стратегії учасників комунікації. Під **неконфліктними** стратегіями розуміють сукупність тактичних ходів і прийомів, якими володіє мовець для досягнення глобальної стратегічної мети через кооперацію зі співрозмовником. Тактичні ходи і

прийоми даної стратегії орієнтовані на співробітництво зі співрозмовником і мають на меті спільне (обома комунікантами) розв'язання завдань обміну інформацією або мовленнєвого впливу.

Під **конфліктними** стратегіями розуміють сукупність тактичних ходів і прийомів, які використовує мовець для досягнення своєї глобальної стратегічної мети через конфлікт із співрозмовником [1: 76; 8: 92-100].

У текстах-інтерв'ю респондент як правило притримується **стратегії інформування**, яка може бути конфліктною або неконфліктною.

Неконфліктна стратегія інформування респондента пов'язана з бажанням респондента надати інформацію або повідомити про свої погляди з проблеми, що цікавить інтерв'юера. Для реалізації цієї стратегії інтерв'юер обирає такі тактики:

Тактика прямої відповіді на запитання, яка може поєднуватися із жартом, наприклад:

FRIEDMAN: Are you worried, though, that those companies will keep their factories here, but the jobs will be replaced by robots?

TRUMP: They will, and we'll make the robots too.

[laughter]

TRUMP: It's a big thing, we'll make the robots too. Right now we don't make the robots. We don't make anything. But we're going to, I mean, look, robotics is becoming very big and we're going to do that. We're going to have more factories. We can't lose 70,000 factories. Just can't do it. We're going to start making things.

I was honored yesterday, I got a call from Bill Gates, great call, we had a great conversation, I got a call from Tim Cook at Apple, and I said, 'Tim, you know one of the things that will be a real achievement for me is when I get Apple to build a big plant in the United States, or many big plants in the United States, where instead of going to China, and going to Vietnam, and going to the places that you go to, you're making your product right here.' He said, 'I understand that.' I said: 'I think we'll create the incentives for you, and I think you're going to do it. We're going for a very large tax cut for corporations, which you'll be happy about.' But we're going for big tax cuts, we have to get rid of regulations, regulations are making it impossible. ...

Тактика прямої відповіді на запитання, поєднана з **жартом**, допомагає респондентові “розрядити атмосферу” для того, щоб полегшити процес спілкування. Така тактика може бути реакцією на неприємне запитання та ходом стратегії “позитивної самопрезентації”.

Тактика прямої кореляції відображає повний збіг комунікативних інтенцій партнерів по діалогу та інформаційних обсягів вихідної та реагуючої реплік, наприклад:

FRIEDMAN: I came here thinking you'd be awed and overwhelmed by this job, but I feel like you are getting very comfortable with it.

TRUMP: I feel comfortable. I feel comfortable. I am awed by the job, as anybody would be, but I honestly, Tom, I feel so comfortable and you know it would be, to me, a great achievement if I could come back here in a year or two years and say – and have a lot of the folks here say, 'You've done a great job.' And I don't mean just a conservative job, 'cause I'm not talking conservative. I mean just, we've done a good job.

У поданому прикладі репліку інтерв'юера можна розглядати як прихований запит підтвердження правильності інформації. Відповідь респондента є прикладом тактики прямої кореляції.

SHEAR: To follow up on Matt, after you met with President Obama, he described you to folks as – that you seemed overwhelmed by what he told you. So I wonder if you are overwhelmed by the magnitude of the job that you're about to inherit and if you can tell us anything more about that conversation with the president and the apparently subsequent conversations that you've had on the phone since then. And then maybe talk a little bit about foreign policy, that's something we haven't touched on here, and whether or not you believe in the kind of world order – a world order led by America in terms of having this country underwrite the security and the free markets of the world, which have been in place for decades.

TRUMP: Sure. I had a great meeting with President Obama. I never met him before. I really liked him a lot. The meeting was supposed to be 10 minutes, 15 minutes max, because there were a lot of people waiting outside, for both of us. And it ended up being – you were there – I guess an hour-and-a-half meeting, close. And it was a great chemistry. I think if he said overwhelmed, I don't think he meant that in a bad way. I think he meant that it is a very overwhelming job. But I'm not overwhelmed by it. You can do things and fix it, I think he meant it that way. He said very nice things after the meeting and I said very nice things about him. I really enjoyed my meeting with him. We have – you know, we come from different sides of the equation, but it's nevertheless something that – I didn't know if I'd like him. I probably thought that maybe I wouldn't, but I did, I did like him. I really enjoyed him a lot. I've spoken to him since the meeting.

У вище згаданому прикладі тактика прямої кореляції поєднуються з **уточненням**: *I think if he said overwhelmed, I don't think he meant that in a bad way. I think he meant that it is a very overwhelming job. But I'm not overwhelmed by it. You can do things and fix it, I think he meant it that way.*

На відміну від інтерв'юера респондент не завжди притримується неконфліктних стратегій. Конфліктна стратегія інформування пояснюється небажанням респондента надати інформацію або обговорювати певну проблему. У текстах-інтерв'ю така стратегія представлена тактикою **узагальнення**: уникаючи прямої відповіді на запитання респондент дає поширену відповідь, наприклад:

FRIEDMAN: But it's really important to me, and I think to a lot of our readers, to know where you're going to go with this. I don't think anyone objects to, you know, doing all forms of energy. But are you going to take America out of the world's lead of confronting climate change?

TRUMP: I'm looking at it very closely, Tom. I'll tell you what. I have an open mind to it. We're going to look very carefully. It's one issue that's interesting because there are few things where there's more division than climate change. You don't tend to hear this, but there are people on the other side of that issue who are, think, don't even ... TRUMP: Joe is one of them. But a lot of smart people disagree with you. I have a very open mind. And I'm going to study a lot of the things that happened on it and we're going to look at it very carefully. But I have an open mind.

Окрім тактики узагальнення, Д. Трамп “імпортує” антагоніста (**псевдоаргументація**) [10: 605] – *there are people on the other side of that issue, a lot of smart people disagree with you.*

Інтерв'юер не задоволений відповіддю, про що свідчить сарказм в його запиті (образу) [11]:

SULZBERGER: Well, since we're living on an island, sir, I want to thank you for having an open mind. We saw what these storms are now doing, right? We've seen it personally. Straight up.

Подяка журналіста Д. Трампу звучить саркастично. В якості аргументу інтерв'юер наводить **риторичне запитання**: *We saw what these storms are now doing, right?*

Іноді респондент застосовує **тактику неповної відповіді на запитання**,

SHEAR: Just one quick clarification on the climate change, do you intend to, as you said, pull out of the Paris Climate ...

TRUMP: I'm going to take a look at it.

Така тактика демонструє небажання респондента підтримувати розмову на запропоновану тему. Про це свідчать мовленнєві ходи респондента, що є простими реченнями.

Тактика **вказування на той факт, що питання недоречне** [8: 106-107; 9: 297], наприклад:

TRUMP: He told me what he thought his, what the biggest problems of the country were, which I don't think I should reveal, I don't mind if he reveals them. But I was actually surprised a little bit. But he told me the problems, he told me things that he considered assets, but he did tell me what he thought were the biggest problems, in particular one problem that he thought was a big problem for the country, which I'd rather have you ask him. But I really found the meeting to be very good.

Унікаючи прямої відповіді щодо теми розмови між Б. Обамою та Д. Трампом, респондент пропонує спитати про це Б. Обаму: *I'd rather have you ask him.*

Респондент може застосовувати тактику **зустрічного запитання**, наприклад:

FRIEDMAN: NATO, Russia?

TRUMP: I think going in was a terrible, terrible mistake. Syria, we have to solve that problem because we are going to just keep fighting, fighting forever. I have a different view on Syria than everybody else. Well, not everybody else, but then a lot of people. I had to listen to [Senator] Lindsey Graham, who, give me a break. I had to listen to Lindsey Graham talk about, you know, attacking Syria and attacking, you know, and it's like you're now attacking Russia, you're attacking Iran, you're attacking. And what are we getting? We're getting – and what are we getting? And I have some very definitive, I have some very strong ideas on Syria. I think what's happened is a horrible, horrible thing. To look at the deaths, and I'm not just talking deaths on our side, which are horrible, but the deaths – I mean you look at these cities, Arthur, where they're totally, they're rubble, massive areas, and they say two people were injured. No, thousands of people have died. O.K. And I think it's a shame. And ideally we can get do something with Syria. I spoke to Putin, as you know, he called me, essentially ...

UNKNOWN: How do you see that relationship?

TRUMP: Essentially everybody called me, all of the major leaders, and most of them I've spoken to.

Така тактика полягає не тільки у тому, що мовленнєвий хід респондента містить запитання, але й у тому, що запитання дозволяє йому “виграти час”, ігноруючи запитання інтерв’юера.

Отже, у своєму інтерв’ю Д. Трамп притримується стратегії інформування, яка може бути неконфліктною (пряма відповідь, тактика прямої кореляції) або конфліктною (вказівка на недоречність запитання; посилення на те, що інтерв’юєрові відома відповідь; неповна відповідь; загальна відповідь; зустрічне запитання та образа).

Перспективою подальших розвідок у даному напрямку є дослідження аргументативних стратегій і тактик комунікантів у даному типі тексту, гендерні особливості аргументації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Артеменко Т.Н. Прагматика и семантика инициального констативно-ответного микродиалога: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Т.Н. Артеменко. – К., 1991. – 186 с.
2. Бендецкая М.Е. Стратегии и тактики речевого убеждения // Стратегии коммуникативного поведения: Материалы докладов Международ. науч. конф., Минск, 3-4 мая 2001 г.: В 3 ч., Ч. 1. – Минск: Минск. гос. лингв. ун-т. – 2001. – С. 115-118.
3. Зинченко Я.Р. Коммуникативные стратегии в дискурсе Гельмута Коля // Стратегии коммуникативного поведения: Материалы докладов Международ. науч. конф., Минск, 3-4 мая 2001 г.: В 3 ч., Ч. 1. – Минск: Минск. гос. лингв. ун-т. – 2001. – С. 35-37.
4. Семенцова І. Комунікативна стратегія як елемент теорії комунікації // Мовні концептуальні картини світу. Зб. наук. пр. – К.: Прайм-М. – 2002. – № 6. – С. 161-166.
5. Сысоева Т.А. Реализация стратегий автора в текстах массовой коммуникации // Стратегии коммуникативного поведения: Материалы докладов Международ. науч. конф., Минск, 3-4 мая 2001 г.: В 3 ч., Ч. 1. – Минск: Минск. гос. лингв. ун-т. – 2001. – С. 95-99.
6. Тарасова И.П. Речевое общение, толкуемое с юмором, но всерьёз / И.П. Тарасова – М.: Высшая школа, 1992. – 174 с.
7. Ухванова И.Ф., Маркович А.А. Тематические коммуникативные стратегии в дискурсе печатного издания Европарламента ‘Tribune Pour l’Europe’ // Стратегии коммуникативного поведения: Материалы докладов

Международ. науч. конф., Минск, 3-4 мая 2001 г.: В 3 ч., Ч. 1. – Минск: Минск. гос. лингв. ун-т. – 2001. – С. 94-104.

8. Чайка Л.В. Питальні висловлювання у комунікативному аспекті (на матеріалі англ. мови): дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Л.В.Чайка. – К., 1998. – 163 с.

9. Heritage J. Oh-prefaced responses to inquiry // *Language in Society*. – 1998. – Vol. 27, № 3. – P. 291-334.

10. Kleiner B. Whatever – its use in ‘pseudo-argument’ // *Journal of Pragmatics*. – 1998. – Vol. 30, № 5. – P. 589-613.

11. Vančura A. The analysis of insulting practices – Sticks and Stones in the Croation Parliament // *What do we know about the world . Rhetorical and argumentative perspective/ ed. by G.Kišiček*. – 2013. – P. 262-293 – Режим доступу: <http://www.books.google.com.ua>

12. Donald Trump’s New York Times Interview: Full Transcript – Mode of access: <http://www.nytimes.com/2016/11/23/us/politics/trump-new-york-times-interview-transcript.html>

О. І. Білик

Прикарпатський національний університет

імені Василя Стефаника

канд. філол. наук

Реалізація темпоральних концептів у промові-згоді балотуватися

Дослідження дискурсу як феномену, що відображає процес соціальної взаємодії людей, потребує вивчення жанрових форм, які його реалізують, бо нехтування особливостями жанрів мови у будь-якій галузі лінгвістичного дослідження, на думку М.М. Бахтіна, призводить до формалізму й надмірної абстрактності, а також послаблює зв'язок мови з життям [1].

Незважаючи на те, що жанрова система передвиборчого дискурсу є динамічною, рухливою структурою, що характеризується різноманітністю жанрових форм, набір тем, які обговорюються під час виборів, залишається досить обмеженим: усі теми пов'язані з діяльністю кандидатів і їхніх партій. З огляду на це В. Бенуа ділить політичний дискурс кандидатів на такий, що стосується минулих вчинків, планів на майбутнє і загальних цілей [3: 25], висвітлення яких можливе за допомогою об'єктивації темпоральних концептів.

Кожний із жанрів передвиборчого дискурсу відрізняється форматом і змістом виступу. Якщо у промові-згоді балотуватися, коментарі поточних подій і публічних виступах один мовець – кандидат у президенти, який говорить за підготовленим сценарієм, то формат інтерв'ю і дебатів передбачає кількох активних учасників, що, відповідно, впливає і на зміст дискурсу. Тому, на нашу думку, актуальним є дослідження співвідношення об'єктивації темпоральних концептів із жанровою ознакою дискурсу.

Одним з обов'язкових елементів передвиборчої кампанії у США є виголошення кандидатами у президенти промови-згоди балотуватися на національному з'їзді їхньої партії. Ця подія стає початком загальних виборів, у яких беруть участь уже тільки два кандидати. Для промови-згоди найбільш характерними є інспіративна, декларативна і перформативна функції. Якщо інспіративна функція націлена на прославлення традиційних цінностей і на те, щоб надихнути націю на великі справи, то перформативна і декларативна функції зосереджені на особистості кандидата як можливого лідера країни і на його принципах правління [2: 334-340].

Формат і функції виступу зумовлюють активне використання стратегії позитивної самопрезентації: промови кандидатів мають мету запевнити адресата у перевазі власної політичної платформи. Успіх виборів великою мірою залежить від думки електорату, яка формується на основі того, чи відповідає програма кандидата сподіванням і очікуванням виборців. Відповідно, серед темпоральних концептів у офіційних заявах про згоду балотуватися на посаду президента найчастіше об'єктивується концепт FUTURE, оскільки політики задля завоювання більшості голосів зосереджують увагу на тому, чого вони бажають досягти за час свого перебування при владі, яким повинне чи не повинне бути майбутнє і що вони зроблять для того, щоб втілити у життя свої плани.

Проведений аналіз показав, що майбутнє, його цінності, атрибути є невід'ємним складником промов-згод балотуватися усіх кандидатів у президенти США:

*And that's just what I intend to do: stand on your side and **fight for your future** (John McCain. Address Accepting the Presidential Nomination at the Republican National Convention in Saint Paul. September 4, 2008);*

*And for the sake of our economy, our security, and **the future** of our planet, I will set a clear goal as President: in ten years, we will finally end our dependence on oil from the Middle East (Barack Obama. Address Accepting the Presidential*

Nomination at the Democratic National Convention in Denver: “The American Promise”. August 28, 2008);

*We Americans have always felt a special kinship with **the future** (Mitt Romney. Address Accepting the Presidential Nomination at the Republican National Convention in Tampa, Florida. August 30, 2012).*

Ще одним невід’ємним складником промов кандидатів у президенти на національному з’їзді партії є висвітлення планів щодо подальшого розвитку країни, що зумовлює об’єктивацію концепту FUTURE:

*I am running for president **to help create a better future**. A future where everyone who wants a job can find one. Where no senior fears for the security of their retirement. It has 5 steps. First, ... (Mitt Romney. Address Accepting the Presidential Nomination at the Republican National Convention in Tampa, Florida. August 30, 2012).*

Окрім того, об’єктивація концепту FUTURE виконує у промовах інспіративну функцію:

*I’m going to fight for my cause every day as your President. I’m going to fight to make sure every American has every reason to thank God, as I thank Him. ...**Fight with me. Fight for what’s right for our country. Fight for the ideals and character of a free people. Fight for our children’s future** (John McCain. Address Accepting the Presidential Nomination at the Republican National Convention in Saint Paul. September 4, 2008).*

Декларація основних політичних принципів кандидатів неможлива без звернення до проблем сьогодення. Концепт PRESENT у промовах-згодах балотуватися відображає сучасний стан країни. Переважно акцент робиться на тих проблемах, які потребують негайного вирішення:

***These are tough times** for many of you. You’re worried about keeping your job or finding a new one, and are struggling to put food on the table and stay in your home (John McCain. Address Accepting the Presidential Nomination at the Republican National Convention in Saint Paul. September 4, 2008);*

Now is the time to help families with paid sick days and better family leave ... Now is the time to change our bankruptcy laws (Barack Obama. Remarks Accepting the Presidential Nomination at the Democratic National Convention in Charlotte, North Carolina. September 6, 2012).

У промові-згоді балотуватися деякі політики порушують ще одну тему – особисте життя кандидата. Приміром, Міт Ромні і Джон Маккейн говорять про своє минуле, батьків, про свої професійні досягнення, що об'єктивує концепт PAST:

I was born in the middle of the century in the middle of the country, a classic baby boomer. It was a time when Americans were returning from war and eager to work. To be an American was to assume that all things were possible (Mitt Romney. Address Accepting the Presidential Nomination at the Republican National Convention in Tampa, Florida. August 30, 2012).

When I was five years old, a car pulled up in front of our house. A Navy officer rolled down the window, and shouted at my father that the Japanese had bombed Pearl Harbor. I rarely saw my father again for four years. My grandfather came home from that same war exhausted from the burdens he had borne, and died the next day. In Vietnam, where I formed the closest friendships of my life, some of those friends never came home with me. I hate war. It is terrible beyond imagination (John McCain. Address Accepting the Presidential Nomination at the Republican National Convention in Saint Paul. September 4, 2008).

Проте минуле найчастіше має темпоральний план “далеке”, який пов’язаний із досягненнями американського суспільства, особистим життям політика, а також вживається в бінарній опозиції “минуле :: майбутнє” як допоміжний засіб об’єктивації концепту FUTURE. Стратегія самопрезентації як основа промов-згод балотуватися стає причиною спорадичної об’єктивації концепту PAST, що здебільшого спрямована на дискредитацію політичних сил.

Аналіз передвиборчого дискурсу показав залежність об’єктивації концептів PAST, PRESENT, FUTURE від жанрової ознаки дискурсу. Промови-

згоди балотуватися характеризуються високим ступенем об'єктивації концепту FUTURE як способу надихнути націю на великі справи, зосередити увагу виборців на особистості кандидата, що є можливим лідером країни, і на його принципах управління.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров / М.М. Бахтин – М. : Русские словари, 1996. – Т. 5. – С. 159-206.
2. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса: дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01, 10.02.19 / Елена Иосифовна Шейгал. – Волгоград, 2000. – 440 с.
3. Campaign 2000: A Functional Analysis of Presidential Campaign Discourse / [William L. Benoit, John P. McNale, Glenn J. Hansen et al.]. – Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2003. – 286 p.

Transformations grammaticales, lexiques et sémantiques au cours de la traduction des documents du français en ukrainien liés avec les organisations internationales

Cet article est consacré à l'étude et à l'analyse des transformations grammaticales, lexiques et sémantiques. Ce thème est souvent étudié par les linguistes, parmi lesquels Barkhoudarov L.S., Komissarov V.N., Gak V.G. et d'autres. L'objectif de notre article est d'étudier ces transformations au cours de la traduction des documents des organisations internationales. L'actualité de cette étude est déterminée par la tendance générale de la linguistique moderne à examiner des aspects grammaticales et lexico-sémantiques par la tendance à une étude approfondie des textes des organisations internationales, pareil que par l'actualité du matériel de recherche dans le monde moderne.

Lors de ce travail de recherche, on a analysé des publications et des documents relatifs aux problèmes du monde moderne, des textes de l'organisation des Nations Unies.

L'examen des transformations lexicales lors de la traduction des documents des organisations internationales a pour but d'envisager les questions suivantes:

- Quelles types des transformations lexicales sont utilisés dans la traduction de ces documents;
- Quels types des unités lexicales exigent des moyens concrets de la transformation;
- De quelle mesure des transformations lexicales, utilisées par le traducteur sont nécessaires;
- Quelles sont des particularités des transformations lexicales des documents des organisations internationales;
- De quelle mesure des transformations lexicales dépendent des particularités stylistiques des documents des organisations internationales [3: 17].

Les transformations sont une base d'une grande partie de types de la traduction. Elles consistent en changement des composants formels (transformations grammaticales ou bien lexicales) ou sémantiques (des transformations sémantiques) du texte du départ pendant la conservation de l'information de la transmission [1: 145].

Les remplacements lexico-sémantiques sont le moyen de la traduction des unités lexicales de la langue étrangère par la voie de l'utilisation des unités de la langue de la traduction qui ne coïncident pas par leur signification avec

ceux d'origine mais peuvent être introduites de façon logique. Dans la base des transformations sémantiques aussi bien que dans la base des changements du sens tels que l'élargissement, la restriction, des différents formes de la séparation, il y a des régularités de la pensée, des relations entre les notions [5: 43].

Dans la traduction des documents des organisations internationales nous pouvons relever les transformations lexiques et sémantiques suivantes:

- La concrétisation simple (sans employer des éléments lexicaux);
- La généralisation avec la suppression des éléments à part ;
- La modulation.

Un large emploi de la généralisation et de la concrétisation lors de la traduction des documents des organisations internationales du français en ukrainien s'explique par l'abondance des termes français polisémantiques qui n'ont pas d'un équivalent direct en ukrainien [4: 81].

La concrétisation est le moyen de la traduction qui emploie le remplacement du mot ou d'une groupe de mots d'une langue étrangère au sens large en mot ou en groupe de mots au sens plus étroit dans la langue de la traduction. Par exemple: *Une telle **évolution** sera d'autant mieux assurée que sera reconnue **sans ambiguïté** la légitimité de la construction européenne par tous les **acteurs** sur le continent, y compris la Russie.*

*Подібний **розвиток подій** буде краще забезпечений, у разі якщо буде визнано **без будь-яких умов** легітимність побудови європейської системи оборони всіма **державами** на континенті, включаючи і Росію.*

Au cours de la traduction le nom français *évolution* a été remplacé pour le groupe de mots *розвиток подій*, c'est-à-dire, nous avons employé la concrétisation contextuelle de l'unité lexicale. Un autre exemple de la concrétisation simple est la traduction de la notion *acteur* par le nominatif *держава*. Un large emploi de la concrétisation simple et celle avec une décompression s'explique par l'abondance des termes polysémantiques d'un usage général. Il faut bien souligner que nous pouvons concrétiser des parties du discours différentes: le substantif, l'adjectif, le verbe et d'autres. Le contexte est le facteur essentiel du choix d'équivalent de la concrétisation [1: 109].

Si on parle de la généralisation, c'est le processus inverse à la concrétisation. L'essence de son emploi est le remplacement de la notion d'espèce par le concept générique. Au cours de la traduction des documents des organisations internationales la généralisation est moins souvent employé que la concrétisation. On peut expliquer cela par le fait que des termes français sont plus abstraits que ses équivalents ukrainiens. Par exemple : *En revanche, des risques nouveaux peuvent affecter sa **sécurité et sa défense**.*

*З іншого боку, нові загрози можуть впливати на її **безпеку**.*

Dans cet exemple deux noms français *sécurité* et *défense* ont été remplacés par un seul nom ukrainien *безпека*, cela s'explique par le fait que ce terme ukrainien est plus large sémantiquement que ses équivalents français

sécurité et défense. Or, pour éviter le doublage des notions on a utilisé la généralisation [3: 6].

Un autre type de la transformation est la modulation (le développement sémantique de la notion) – le remplacement du mot ou du groupe de mots français par l'unité de la langue ukrainienne, dont le sens est logiquement relevé avec le sens d'une unité originaire. Le processus du développement sémantique consiste en remplacement d'un équivalent dictionnaire par celui contextuel, logiquement attaché à lui. Ici on attribue des remplacements métaphoriques et métonimiques [4: 86]. En tant que toutes parties du discours sont classifiées en trois catégories : des objets, des processus et des indications, l'objet peut être remplacé par son indication, le processus – par son objet, l'indication – par l'objet ou par le processus etc.

Par exemple : *L'extrémisme islamiste représente sans doute la menace la plus inquiétante. Il se nourrit des crises économiques et sociales comme de la pression démographique dans les pays où il se développe.*

Ісламський екстремізм представляє собою безперечно найбільшу загрозу. Джерелом його існування є економічні та соціальні кризи як негативні наслідки демографічного буму в країнах, де він розвивається.

Dans notre exemple le verbe *se nourrir* est traduit à l'aide de la modulation du champ sémantique. Le traducteur se base sur la définition dictionnaire de ce verbe qui a aussi le sens assez abstrait *живитися*. Or, le traducteur trouve la variante de la traduction qui démontre le plus la signification du verbe *se nourrir* dans le contexte donné et trouve la variante *джерело його існування*. Le nom *pression* a été traduit par *негативні наслідки* en tant que le nom *pression* porte une connotation négative. En se basant sur la signification dictionnaire de ce substantif qui a des équivalents tels que *вплив, натиск* le traducteur n'emploie que la connotation négative et donne au sens sémantique une nouvelle signification [6: 90].

Lors de la traduction nous voyons restituer toutes les caractéristiques conceptuelles et communicatives du document originaire. Bien qu'au niveau de la langue on assiste à la transformation de la nominalisation (*dans le but de l'assurance – з метою забезпечення, après l'établissement – після укладення*), une transformation des parties du discours : une définition non accordée, exprimée par le nom – une définition accordée, exprimée par l'adjectif (*une information du caractère confidentiel – секретна інформація*), la transformation des moyens de communication : la phrase d'attributive – une définition (*des informations mutuellement transmises – взаємно передана інформація*), des explications (*en fonction des actes législatifs et normatifs en vigueur de la défense du secret d'Etat au sein de leur territoire – згідно з діючими на їх території законодавчими і нормативними актами із захисту державних таємниць*) [5: 91].

Donc, une particularité de la traduction des documents internationaux est l'orientation au sens, à la forme et au ciblage. Tout ces aspects sont équivalents, à la différence des autres types de textes où ne domine qu'un seul

parmis eux, la traduction devient possible grâce à l'existence des concepts de la conscience universels qui sont exprimés par des clichés.

BIBLIOGRAPHIE

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода / Л.С. Бархударов – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.
2. Гак В. Г. Языковые преобразования Текст. / В.Г. Гак. – М.: Школа "Языки русской культуры", 1998. – 768 с.
3. Гулей М.Д. Лексико-граматичні особливості та композиційна структура французької політичної промови (на матеріалі виступів Шарля де Голля і Жака Ширака): Автореф. Дис. канд. філол. наук./ М.Д. Гулей – К.: Наукова думка, 2004. – 19с.
4. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. Учебное пособие./ В.Н. Комиссаров – М.: ЭТС, 2001. –424 с.
5. Полюк І. С. Закономірності та особливості процесу письмового перекладу текстів різних жанрів / І.С. Полюк, Л.В. Бондар – К. : Політехніка, 2008. – 225 с.
6. Quermonne (ed.) J. – L., Les mots de l'Europe. Lexique de l'integration europeenne/ Quermonne (ed.) J. – L.- P. : P.M., 2001. – 350 p.

О.В. Гирин
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
канд. філол. наук, доцент

CHALLENGES IN AUTOMATIC SYNTACTIC ANALYSIS OF AN ENGLISH SENTENCE

Abstract. The article deals with the automatic syntactic analysis (parsing) of an English sentence. The article describes the use of parsing for the purposes of automatic information search, question answering, logical conclusions, authorship verification, text authenticity verification, grammar check, natural language synthesis and other related tasks, such as analysis of ungrammatical sentences, morphological class definition, anaphora resolution etc. The article provides tips of how automatic syntactic analysis can improve the solution of a particular task within the analyzed application spheres. The analysis identifies a number of linguistic issues that will contribute to the development of an improved model of automatic syntactic analysis: lexical and grammatical synonymy and homonymy, hypo- and hyperonymy, lexical and semantic fields, anaphora resolution, ellipsis, inversion etc.

Key words: parsing; natural language processing; stylometry; formal logics; automatic syntactic analysis model.

Introduction. While the use of digital technologies is ever becoming a more integral part of our lives, there arises an urgent need to replace the work performed by people with automatic operation. Natural Language Processing (NLP) is one of the tasks, which can be performed automatically. The goal of NLP is to study natural language mechanisms (both internal and external) and to use this knowledge in applications and programs that will help facilitate everyday communication with the use of machines.

Daily we use applications, which presuppose NLP, perhaps without noticing it: we write messages using a T9 dictionary, we hear synthesized speech when using

public transport (train stations, metro, etc), use a search engine for instant access to information, check spelling in a word processor, use automatic translation services for foreign languages. The performance of all these programs and applications is based on a certain level of understanding of how the language works.

On the other hand, we would like to use programs for which the developers still lack knowledge: we cannot, for example, communicate with the ticket selling machine/program about the shortest route to the place, the address of which we do not remember, just recollecting the shops and institutions close to it; we are unable to derive an automatic logical conclusion, based on a processed amount of text; automatic translation still contains serious errors in spelling, style, vocabulary, phraseology, and especially grammar.

Theoretical Background. NLP has been studied in numerous works in foreign linguistics since 1967. However, with the development of the technological possibilities, the approaches to NLP are constantly changing and improving. The issues, related to automatic speech analysis has been reflected in the works of the following scholars: Fleiss J. L. [7], Hollingsworth Ch. [9], Kovar V. [11] etc. In Ukrainian linguistics, however, the Ukrainian language is the main survey object (Darchuk N. P. [2], Cheilytko N.H. [6]). Yet, the experience and theoretical results in the field of English grammar, in particular from the generative perspective (Buniyatova I. G. [1], Polkhovska M. V. [3; 4], Snisarenko I. E. [5]), can frame a basis to the applied use thereof.

The **aim** of this article is to present the status analysis results in the field of NLP as well as to define specific problems in it and to suggest possible improvement directions.

Methods. This analysis suggests some linguistic issues, which should be considered for the development of syntactic analysis models, as well as the usage of the scientific methods of analysis, synthesis, description and comparison as well as linguistic methods of substitution and transformation in order to single out the main application areas of automatic syntactic analysis today and to define problematic issues, which have not been sufficiently solved yet.

Syntactic analysis of a natural languages (parsing) is often called the cornerstone of NLP, a necessary basis for in-depth analysis and understanding of any natural language. Syntactic analysis of sentences is aimed at identifying the sentence structure, meaningful language units, and the relationship between them. However, parsing is often replaced with statistical [7] or even stochastic methods in the modern “intelligent” applications. There is even an opinion that parsing is not necessary for applications.

Results and Discussion. We have reviewed challenges in the field of NLP by the spheres of its use, and defined the tasks that have not been sufficiently solved (although there are partial solutions in most cases), as well as defined the ways for automatic syntactic analysis to improve the solution of a particular task within the specified application areas.

Information search involves the search of documents/sites, web pages related to the submitted query. In particular, Google (and other search engines) solve this task by a combination of indicators to assess the relevance of a document to a particular query based on the query key words (their derivatives and synonyms) within, in particular, the PageRank algorithm [12] and the like.

There are still situations, however, where a more complex syntactic query processing would help obtain more accurate results, for example, in the case of queries like "*science fiction novel about Asimov*" preposition *about* is ignored, and consequently the search results will contain links to the

Another improvement direction for the purposes of successful information search is question processing, e.g. "*Who revealed Snowden?*". By typing in such a query we would like to find the information where Snowden is semantic object of exposing. But the search results will provide a number of links to the documents, where Snowden is the semantic subject of exposing. Of course, the search engines have an advanced search option, in particular the use of quotes in the query, but in this case, the search results will not provide a link to the information that we need.

Question answering aims at receiving an answer on the basis of a knowledge base (including the Internet). In some cases, this direction is viewed at like

information search, with the only difference that the query is a question in a natural language, rather than the query containing the keywords. Thus, most of the current question answering systems function on this principle – they "pull out" the key words from the input questions, and then use a search engine and just provide the user with the information found by the search engine.

Question answering in our interpretation is a more complex process. The answer must contain exactly the information requested in the question. The answer should be as concise as possible, without any loss of semantics and without redundant information. For example, a certain knowledge base contains a sequence of the following sentences:

(1) *Mary is a student. She is 20. She majors in English.*

The correct answer to the question "*What does Mary study?*" would be

(1') *Mary studies English.*

The sentence sequence in example (1) contains redundant information, which is not the matter of the request (*She is 20*). The sentence, containing the name *Mary*, does not contain the answer to the question; and the sentence with *English* contains neither the name nor the verb *study*. Receiving answer (1') needs the replacement of anaphora *She* with its antecedent *Mary*, as well as substitution of *majors* with the synonym from the question — *does study* > *studies*. Search engines in similar cases would offer either the whole sequence of sentences (which would contain excessive information) or the found documents/pages would contain keywords from the query, however, this does not mean that they would contain the answer to the question, as shown in the example of Snowden or examples of similar queries in the form of questions such as "*Who supports Bill Gates?*", where the search engine would provide links to articles, documents, etc. describing who B. Gates supports, but not supported by.

The development of a parsing algorithm aimed at receiving accurate, laconic answers to the questions-is a promising direction of our activities in the field of NLP. Obviously, certain knowledge base pre-processing is necessary: determining semantic elements of sentences and marking them accordingly (e.g. grammatical

and semantic subject and object, modifier of time, place, etc.). Complete solution to the range of problems encountered while developing the question answering algorithm, of course, involves consideration of a large number of additional linguistic phenomena, including lexical and grammatical synonymy and homonymy, hypo- and hyperonymy, lexical and semantic fields, anaphora resolution, ellipsis, inversion etc.

Logical judgement in the context of computer science and logic usually involves the creation of new formulas in particular those of formal logic, based on certain assumptions. This task means generation of a number of new sentences in natural language according to other sentences in natural language, called knowledge base. An example can be represented as follows:

(2) knowledge base: *Joseph Conrad (1857 – 1924) is a British writer born near Berdychiv.*

possible generated sentences:

(2') *Joseph Conrad is no longer alive;*

(2'') *Joseph Conrad wasn't born in England;*

(2''') *Joseph Conrad is famous in literature, etc.*

In addition, such use of automatic syntactic (and lexical) analysis enables validity of a specific formula, that is, whether this formula is in the set of valid formulas created on the basis of the input information. For example:

(3) *civil war > unrest;*

(3') *unrest in Ukraine \supset civil war in Ukraine*

Such formula analysis can be used to refute so-called "fake" news and messages.

There are currently several experimental approaches to the creation of a system of logical judgment, for example: automatic translation of natural language sentences into the language of predicate logic is succeeded by the generation of inferences on the basis of the predicate logic and consequent translation of the results back to the natural language [8, 117]; use manual or stochastic

transformation rules straight within the natural language without the intermediate use of formal logic [13, 126].

All these approaches require flexible automatic parsing. However, this task still remains unresolved, and there exist many promising directions for research in this respect.

Authorship verification is aimed at reliable automatic authorship detection for an anonymous piece of text (for example, in forensic linguistics). Namely, automatic verification of both vocabulary and especially syntax can conclude with high probability whether an anonymous piece of text and a known text have been written by the same author. Whereas a similar task, text authenticity verification enables defining whether a piece of text was written by a specific author.

Obviously, these two tasks simultaneously display similar and opposite features. They are similar, because they serve one purpose — authorship attribution. They are opposite, because authorship verification presupposes a certain number of texts (minimum 2 texts, the maximum is determined by the scope of available author's works), and high matching percentage is indicative of the authorship. Text authenticity verification, on the contrary, usually involves one text, which is mapped to an unlimited number of texts available in the databases (including the Internet), and high matching percentage suggests authorship violation.

Lexical analysis, which is currently used for text authenticity verification has low reliability results, because it does not rely on lexical and especially grammatical synonymy, such as: active / passive voice. Moreover, mere lexical analysis does not take into account the possibility of using translated material while writing the text.

Besides, a so-called stylometric text analysis has branched out from these tasks. In this regard, instead of defining a particular author of the text, its certain features are analyzed, focusing on different characteristics, such as age, education level or gender of the author. In most cases, the same methods can be used for all tasks of this type. A number of studies [10] have been performed in this area to single out

stylomes in a text – a combination of features, characterizing an author (or the selected features category). Such features are generally linguistically motivated, e.g.: frequency of short words, the use of specific words or parts of speech, grammatical structures, and the like.

Grammar check is one of the most important tasks of the NLP. Check of spelling and of simple grammatical phenomena have become habitual in word processors. More complex linguistic phenomena, however, still represent a problem for the automatic analysis. Grammar check, which is carried out through the usage of software packages such as Microsoft Office, can check a limited number of grammatical errors, for example: coordination and governing. But the packages are far from being able to find all the errors.

In natural languages mistakes in subject-predicate agreement obviously belong to the most serious ones. Automatic grammar check fails to spot mistakes in the sentences like:

(4) **The list of items are on the desk.*

In addition, each language has its "own" most common mistakes. Automatic grammar check cannot currently resolve a significant number of such errors. The complexity is intensified by the fact that a large number of grammatical rules include not only morpho-syntactical but also semantic and pragmatic aspects, which render their formalization for automatic check problematic. Thus an automatic grammar check will not find errors in a well-known example (sentence (5)):

(5) *One morning I shot an elephant in my pajamas.*

Since the amount of grammatical, lexical, semantic, pragmatic aspects to be taken into account are numerous, automatic grammar check does not currently involve full parsing; instead it uses the approach that involves consideration of the most common mistakes or a lightweight modification of full syntactic formalisms.

Natural language synthesis. Though synthesized speech is already in use in the modern world, its scope of application is limited by its reproductivity. The speech generator at railway stations, subways, in various software reproduces the language

units that have been previously entered into the program. In this case we cannot be talking about speech generation proper, but only about a playback. A promising direction in NLP is the development an algorithm for relatively independent speech generation. Such generation will anyway remain relatively independent, because it will presuppose input at some stage, though the input text may be further processed and transformed. This task includes some other ones, mentioned above, in particular: information search, question answering, logical judgment.

Associated tasks. In addition to the mentioned parsing application purposesf, there are various tasks associated with language processing, which are normally hidden from users, but they are necessary for NLP and can be used for solving tasks in several application directions.

One of them is defining a morphological class of a word – selecting the correct morphological marker from the set of all possible tokens for individual words (for example, to decide whether "*point*" is a verb or a noun). Many currently existing programs, depend on this task. Other major tasks which enable successful syntactic analysis of a natural language are as follows: anaphor resolution (finding antecedents), restoring elliptical constructions. Another important functional task, which can be treated as a separate task, is the recognition of ungrammatical speech.

Conclusions. Thus, the scope of NLP is wide, however, it reveals obvious directions for the improvement of parsing models. The improvement will consequently expand the scope and improve the results in areas that already employ automatic parsing. Indispensable achievements in vocabulary and morphology processing shall not be neglected while improving automatic syntactic analysis mechanisms for natural languages.

Perspectives. The the following set of linguistic questions will help to develop more sophisticated parsing models: lexical and grammatical synonymy and homonymy, hypo- and hyperonymy, lexical and semantic fields, anaphora resolution, ellipsis, inversion etc. The following list is not exhaustive and may be supplemented.

REFERENCES

1. Буніятова І. Р. Еволюція гіпотаксису в германських мовах (IV – XIII ст.) : монографія / І.Р. Буніятова. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2003. – 327 с.
2. Дарчук Н. П. Автоматичний синтаксичний аналіз текстів корпусу української мови / Н. П. Дарчук // Українське мовознавство. – КНУ ім. Т. Шевченка, 2013. – № 43. – С. 11-19.
3. Полховська М. В. Аналіз англійських медіальних конструкцій з позиції генеративної граматики / М. В. Полховська // *Studia philologica*. – 2013. – Вип. 2. – С. 32-36.
4. Полховська М. В. Критерії розрізнення медіальних та ергативних конструкцій в англійській мові / М. В. Полховська // Наукові записки [Національного університету "Острозька академія"]. Сер. : Філологічна. – 2012. – Вип. 26. – С. 277-280.
5. Снісаренко І.Є. Позиційні характеристики інфінітивного ад'юнкта мети (на матеріали пам'яток середньоанглійського періоду) / І.Є. Снісаренко // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. – Харків : Видавництво ХНУ ім. В.Н. Каразіна. – №636. – 2004. – С.185-187.
6. Чейлитко Н. Г. Корпусне дослідження зон зв'язків слівформ в українському реченні / Н. Г. Чейлитко // Лінгвістичні студії : [зб. наук. праць]. – Донецьк, 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 – 168p.
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.
11. 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.
12. Page L. The PageRank citation ranking: Bringing order to the web. Technical Report // L. Page, S. Brin, R. Motwani, T. Winograd 1999-66, Stanford : InfoLab, 1999. – 128 p.
13. Stern A. The BIUTEE research platform for transformation-based textual entailment recognition / A. Stern, I. Dagan // *Linguistic Issues in Language Technology*. – No 9. – 2013. – P. 120–146.

В. В. Євченко

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

канд. філол. наук, доцент

Some Views on the System of Modern English Adverbs

The English language has developed an original system of adverbs that is composed of historically different components. The dominant way of the formation of adverbs in present-day English grammatical system is adding the –ly to the adjectival stems.

It is commonly believed that historical changes in the system of the adverb in English led to the appearance of a new dominant regular adverb-forming suffix in Middle English when the Old English suffix -e was gradually superseded by the suffix -ly. Throughout the Middle English and Early Modern English periods both forms of the adverbs: with a reduced Old English adverbial suffix and with the suffix -ly were functionally in free variation, though adverbial forms with the suffix -ly were given preference in usage. In the eighteenth century the adverbial word-formation with the suffix -ly became dominant and productive. It was accepted as a norm in the British English literary standard. As a general tendency of the development, the forms with a reduced old suffix have acquired a peripheral status in the language system. Processes of levelling to the advantage of the adverbs with the suffix -ly have been going on up to the present day and the results are generally to the advantage of the forms with the suffix.

In a new developing world, with the extension of its social functions, the North American variety of English has become a powerful factor of the development of English alongside the British English variety. The North American

English literary standard prescribes the same basic rules of regular formation and regular usage of adverbs as the British literary standard does, with a few minor exceptions. The inventories of adverbs without the adverbial suffix, that are homonymous with the corresponding adjectives, almost coincide in both varieties and compose a common grammatical system [1: 325; 2: 462–463]. It is evident enough that the parallel functioning of some adverbial forms without the suffix -ly and their counterparts with the adverbial suffix is a general grammatical feature of the Modern English grammatical system that reflects the historical changes in the system of the adverb.

The groups of the adverbial forms without the suffix -ly are restricted in number and their usage covers a limited list of possible options in both varieties. The actual realizations of these options may differ in communicative and functional characteristics. They may be perceived as the preservation of earlier forms and as cases of regional variation. The actual realization with functional specification has led to the rise of some divergences seen in North American English and British English usages, especially in oral discourse. The communicative and pragmatic potential of adverbial forms with a reduced suffix in North American English usage seems to be functionally larger than in British English, though confined either to informal discourse or to their use in stereotyped phrases in literary speech. The common North American English usage of adverbs with a reduced suffix is usually marked socially and functionally. The Webster's Dictionary of 1968 publication marks adverbs, such *easy*, *mighty*, *real* as colloquial, whereas the adverbs *quick*, *slow*, *sweet*, *true* are not treated as such [3].

In North American English usage, adverbial forms with a historically reduced suffix fall into some groups depending on their communicative, pragmatic and functional characteristics. Firstly, adverbs that are restricted in British English usage to idiomatic use are more freely used in North American English oral or written discourse (*slow*, *quick*, *easy*). Secondly, adverbs that have become outdated in British English usage can occasionally be found in North American English usage (*tender*, *true*) or can regularly function in oral discourse in North American

English (*mighty*, *real*). Thirdly, adverbs that are North American innovations (*awful*).

Almost all adverbs treated as specifically North American English formations are old forms by origin and are outdated in contemporary British English, as, for example: *nice* (1540), *true* (1303), *sweet* (1250), *tender* (1424) [4]. A characteristic feature of the North American usage is the preservation of the sets with both adverbial forms that may differ in frequency or in the register of usage. None of the isolated adverbial forms with a reduced suffix seems to have survived without its counterpart with the suffix *-ly* in the Modern English grammatical system. Some adverbs, such as *low*, do not have correlative forms with the suffix in current British English. In contrast, the adverbial formations with a reduced suffix have preserved their historical counterparts with the suffix *-ly* in North American English literary usage: *low* (EME) – *lowly* (ME) *humbly*, *dead* (1393) – *deadly* (OE), *bloody* (1400) – *bloodily* (1565), *sweet* (1250) – *sweetly* (1530), *mighty* (OE) – *mightily* (OE), *real* (1658) – *really* (ME), *quick* (ME) – *quickly* (OE) [3; 4]. The adverbial form *lowly*, not accepted by the British English literary standard, is a norm in North American English usage in the meaning *humbly*.

North American English usage of adverbs generally shows more diachronic stability and often reflects the usage of adverbial forms in free variation that was characteristic of the earlier periods of the history of English. Some examples from Shakespeare's works can provide convincing evidence to support this view.

True – truly: Coriolanus: If you have writ your annals *true*, 'tis there / That, like an eagle in a dove-cote, I / Flutter'd your Volscians in Corioli. (Coriolanus, Act V, Sc. 6, ll. 114 – 115) [5: 869]; Countess: I charge thee, / As heaven shall work in me for thine avail, / To tell me *truly*. (All's Well That Ends Well, Act I, Sc. 3, ll. 175) [5: 321].

Slow – slowly; swift – swiftly: Pisano: ..., as the fits and stirs of's mind / Could best express how *slow* his soul sail'd on / How *swift* his ship. (Cymbeline, Act I, Sc. 4, ll. 12 – 13) [5:1200]; Rosalind: Ay, of a snail; for though he comes

slowly, he carries his house on his head (As you Like it, Act IV, Sc. 1, l. 48 - 49) [:274]; Adam: Your praise is come too *swiftly* home before you (As you Like it, Act II, Sc. 3, l. 9) [5: 261]

Low – lowly: Anne Bullen: I swear 'tis better to be *lowly* born / And range with humble livers in content / Than to be peck'd up in a glist'ring grief / And wear a golden sorrow. (King Henry the Eighth, Act II, Sc. 2, ll. 18 – 22) [5: 761]. Clown: O, stay and hear; your true love's coming, / That can sing both high and *low*. (Twelfth Night; or, What You Will, Act II, Sc. 3, l. 42) [5: 356].

The history of individual adverbial forms with a reduced suffix and of their correlative counterparts may show different ways of their development depending on the communicative and functional characteristics. For example, in British English the adverb *bloody* regarded as slang, taboo or, recently, spoken, had no counterpart with the suffix -ly. Under the North American English usage the adverb *bloodily* that has been preserved there (Webster, 1968) seems to have been reintroduced into the British lexis: All the demonstrations were *bloodily* suppressed by government forces. [6; 7; 8]. The adverb *overly* (ME), earlier obsolete, or dialectal, in British English, but often found in North American English usage, has been reintroduced into the British literary standard and has shifted into the neutral register: Your views on economics are *overly* simplistic. I'm not *overly* fond of cats [6; 7; 8]. Sometimes American influences can have a strengthening effect on usages that have been functionally or pragmatically peripheral in British English, for example, the use of the adverbial form *deadly* in such cases as, *deadly* extremely (*deadly* serious) – *deadly* deathly: (*deadly* pale) [6; 7].

New adverbial form without the suffix -ly *awful*, marked as North American English, and *dirty*, marked as British English, are registered by Modern English dictionaries of recent years of publication [7; 8]. Both morphological forms seem to be analogous innovations of English informal usage: That kid's *awful* cute with her red curls. Clint is *awful* smart. Diz likes football, but he plays it *dirty*. The puppy turned out to be a *dirty* great Rottweiler. [7; 8]. The adverbs

awfully and *dirtyly* historically have no counterpart without the suffix *-ly* [4]. The rise of these adverbial forms, to my mind, has become possible in oral informal discourse due to the action of analogy stimulated by the use of such adverbs as *pretty*, *dead* in spoken English with intensifying or emphatic effect in the meaning of *very*, for example, in British English: You were *dead* lucky to get that job [7]. This usage also seems to be supported by a regular use of *mighty*, *real* with the same pragmatic force in North American English usage: You seem *mighty* sure of your facts. He is a *real* nice guy. [6; 7]. These two adverbial forms, found in informal discourse, bear a functional restriction: they are the forms used with the same pragmatic force, but in different varieties of English.

Our study shows that the divergences of both of the national variants in the usage of adverbial forms without the adverbial suffix *-ly* and of their counterparts with the suffix demonstrate the same processes with different actual realizations, sometimes coinciding, sometimes with divergent results. A peculiar character of usage of adverbial forms in North American and British English concerns a definite, restricted group of adverbs and does not violate the general tendency of the development. North American usage shows not a productive way of forming new adverbial forms from adjectives, but a wider use of ready forms that existed in the language earlier, or those that became functionally or communicatively peripheral in British usage because of the process of levelling when the dominant forms established themselves. The usage of adverbs without the adverbial suffix *-ly*, such as *slow*, *quick*, is not a North American English innovation. It shows, in some cases, the increase in the functional and communicative load of the historical forms. North American English influences can probably be seen in the extension of the functioning of some adverbial forms without the suffix *-ly* in British English.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Alexander L. G. Longman English Grammar / Louis Alexander [Consultant: R. A. Close, CBE] – New York: Longman publishing [Longman Group UK Limited], 2009. – 374 p.
2. Collins Cobuild English Grammar / [Collins Birmingham University International Language Database] – London: HarperCollins Publishers, 1994 – 486 p.
3. Webster's New Twentieth Century Dictionary of the English Language. Unabridged. Second Edition based upon the broad foundations laid down by Noah Webster. – Cleveland and New York: The World Publishing Company, 1968. – 2129 p. + Supplement – 160 p.
4. The Shorter Oxford Dictionary on Historical Principles: [in two volumes] / Third Edition. [Revised and edited by C. T. Onions]. — Oxford: At the Clarendon Press, 1972. – Vol. 1 – 1306 p., Vol. 2 – 2515 p.
5. Shakespeare W. The Complete Works / William Shakespeare. — London and Glasgow: Collins, 1973. – 1376 p. – (The Alexander Text of William Shakespeare).
6. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. A. S. Hornby. Seventh edition [Chief Editor Sally Wehmeier]. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – 1923 p.
7. Longman Dictionary of Contemporary English. New Edition for Advanced Learners [Ed. Director M. Mayor]. – Harlow: Pearson Education Limited, 2012. – 2081 p.
8. Cambridge International Dictionary of English; [Editor-in-chief Paul Procter]. – Cambridge University Press, 1995. – 1773 p.

Застосування корпусних технологій у навчанні та вивченні іноземної мови

Цифрові технології стали невід'ємною частиною життя кожної людини і міцно проникли у всі галузі суспільного життя. В останні роки відзначається активне використання інформаційних та комунікаційних технологій і в педагогічних цілях, адже сучасні учні – це цифрові аборигени (digital natives) [23], які вирости з цифровими технологіями і не уявляють свого життя без різноманітних гаджетів. У зв'язку з цим у процесі розвитку іншомовної комунікативної компетенції особливої ваги набуває розвиток інформаційної компетенції суб'єктів навчального процесу, що передбачає володіння новими інформаційними технологіями, розуміння сфер їх застосування та уміння користуватися інтернет-ресурсами. Особливе місце у цьому аспекті відводиться технологіям корпусної лінгвістики, адже цей напрям прикладної лінгвістики "може привнести новий зміст у вивчення і навчання іноземній мові та має великий потенціал для того, щоб удосконалити сучасні педагогічні практики" [24: 84]. Лінгводидактичне використання можливостей текстових корпусів вже доволі давно обговорюється у зарубіжній і вітчизняній лінгвістичній та педагогічній літературі (Бублик І.Ф. [1], Бук С.Н. [2], Дідук-Ступ'як Г.І. [4], Колкунова В.В. [7], Нагель О.В. [8], Саєнко Н.С. [9], Сисоєв П.В. [10], О'Кіфі, МакКарті [21] та ін.). Проте, незважаючи на доволі активне і широке залучення корпусних ресурсів у навчальний процес за кордоном, у нашій країні технології корпусної лінгвістики ще не отримали належної уваги від освітян. **Метою** запропонованої статті є надати

систематизованих огляд шляхів застосування технологій корпусної лінгвістики у навчанні та вивченні (іноземної) мови.

Корпусна лінгвістика є одним із найбільш перспективних напрямків сучасного теоретичного і прикладного мовознавства. Ця відносно нова лінгвістична галузь розпочала своє активне становлення у 60-х роках ХХ століття у зв'язку із інтенсивним розвитком комп'ютерних технологій. Застосування комп'ютерів та спеціального програмного забезпечення суттєво змінило спосіб дослідження мови та значно полегшило роботу по збору лінгвістичних даних. Без зусиль, лише за декілька секунд, стало можливим здійснювати пошук у багатомільйонних текстових масивах (лінгвістичних корпусах), будувати конкорданс для будь-якого слова, одержувати дані про частоту словоформ, лексем, граматичних категорій, синтаксичних конструкцій, відстежувати зміни у частоті і контексті мовної одиниці у різних хронологічні періоди, одержувати дані про лексичну (колокацію) та граматичну (колігацію) сполучуваність і т. ін. [5: 8-9]. Центральним для корпусної лінгвістики є поняття "*корпус текстів*", під яким розуміється значний за обсягом, представлений в електронному вигляді, уніфікований, структурований, розмічений, філологічно компетентний масив мовних даних, створений для вирішення конкретних лінгвістичних завдань [6: 3]. Мовні корпуси базуються на текстах, відібраних з "реальних" автентичних джерел: книг, газет, журналів, інтерв'ю, промов і т. ін., таким чином подаючи мову у "живому, природньому" середовищі її функціонування.

Сучасне корпусне мовознавство має у своєму дослідницькому арсеналі значну кількість корпусів різних типів і розмірів на різних мовах. Багато з них наявні в мережі Інтернет у вільному доступі. Так, наприклад, найбільш відомими корпусами *англійської мови* є Британський національний корпус (British National Corpus) [26], Лінгвістичний корпус англійської мови (The Bank of English) [33], Американський національний корпус (American National Corpus) [25], Мічиганський корпус академічної англійської мови (Michigan Corpus of Academic Spoken English) [31]; *німецької мови* – Корпус

Берлінської Брандербурзької академії наук (DWDS-Corpus) [29], Німецька лексика онлайн (Projekt Deutscher Wortschatz) [32], Корпуси інституту Німецької мови (LIMAS-Corpus) [30], Корпус німецької мови (IDS-Korpora) [30]; *французької мови* – Корпус французької мови (Corpus de Référence du Français parlé) [27], Корпус розмовної французької мови (Un corpus d'entretiens spontanés) [34].

Одним із найбільш популярних корпусних ресурсів є corpus.byu.edu, головним розробником якого є професор Марк Дейвіс (Brigham Young University in Provo, Utah, USA.). Зазначений ресурс містить низку новітніх корпусів на різних мовах та матеріалів, розроблених на їх основі (див. [28]).

На сьогоднішньому етапі свого існування корпуси масштабного застосовуються у навчанні та вивченні іноземної мови. Як зазначає Дж. Флауердью [15: 329], "жоден словник чи граматика не здатні повністю описати всю мову", тому текстовий корпус покликаний заповнити цю прогалину, надаючи у розпорядження користувачів дані, які б вони не змогли отримати з традиційних підручників і довідникових матеріалів. Отож, викладачі та студенти все частіше звертаються до корпусу для здійснення швидкого різноманітного пошуку та аналізу найрізноманітнішої лінгвальної інформації, а конкорданс визнається зручним інструментом для ефективного опанування мовою.

Виокремлюють три способи використання корпусів у навчанні і вивченні (іноземної) мови: 1) навчальні матеріали на основі даних корпусів, 2) ілюстративні приклади із корпусів, 2) вправи та завдання із використанням даних корпусу (т.б. навчання на основі даних – data-driven learning) [11]. Розглянемо детальніше зазначені способи.

Корпуси як джерела емпіричних даних відіграють вагомий роль у підготовці якісних *навчальних матеріалів*. Визнано, що традиційні шкільні та університетські граматики та підручники досить часто проілюстровані штучно створеними чи відредакованими прикладами вживання певної лінгвістичної одиниці чи явища. Такі приклади є малоефективними для

успішного навчання учнів використанню мови як засобу комунікації, оскільки вивчене ними може кардинально різнитися від реального функціонування мови. У цьому відношенні дослідження корпусів природної мови надає більш точний та деталізований опис мови, що у свою чергу відображається у змісті педагогічних матеріалів, граматик та словників, а також дизайні навчальних програм та підручників.

У галузі *навчальної лексикографії* корпусна лінгвістика не лише впровадила нові методи аналізу мовного матеріалу, але і значно розширила межі наукового дослідження. Одним із останніх нововведень у лексикографічній практиці стало розміщення у словниковій статті крім традиційної інформації про значення та семантичні відношення одиниці також й інформації про її сполучуваність та дистрибуцію. Ініціатором першого суто корпусобазованого словника англійської мови COBUILD (1987) був Джон Синклер. Сьогодні ж переважна кількість словників укладається на основі даних лінгвістичних корпусів. Наприклад, практично всі відомі словники англійської мови (Collins, Webster, Macmillan і т.д.) створюються на матеріалі власних, закритих для загального доступу корпусів, котрі дозволяють зробити словник репрезентативним та відобразити в ньому останні тенденції в мові. Адже вивчення корпусів дозволяє одержувати точні дані про лексичний склад мови, певної підмови, жанру чи індивідуального стилю письменника, виявити останні зміни в лексичному складі мов, різні його варіації (наприклад, поява й зникнення неологізмів) та включити ці дані до словника. Саме сучасність цих словників, побудованих на прикладах із «живих» реальних текстів, сприяє їхньому комерційному успіху.

Вже звичною практикою стало використання корпусів для укладання *довідкової літератури* – граматик, навчальних словників та довідників як для носіїв мови, так і для тих, хто її вивчає. Граматики все більше звертають увагу на лексику, а словники (особливо навчальні) включають у статті слівника й граматичну інформацію. На сьогодні вже існує декілька

корпусобазованих граматик англійської мови, наприклад, загальних (Collins COBUILD English Grammar (1990); Longman Grammar of Spoken and Written English (1999)) та таких, що акцентують увагу на певних аспектах (Collins COBUILD Grammar Patterns 1: Verbs (1996)).

Таким чином, хоча це і не швидкий процес, проте все більше навчальних матеріалів на сьогоднішній день стають "корпусоінформованими". Зростає тенденція до вкладання коштів у розробку значних за обсягом корпусів такими великими видавцями і розробниками навчальних матеріалів, як Cambridge University Press, Oxford University Press, Pearson-Longman, Collins-COBUILD та Macmillan.

Навчання на основі даних (data-driven learning), при якому корпус стає головним джерелом та способом отримання лінгвістичних знань й умінь, отримує все більше прихильників серед сучасних студентів та вчителів. Термін "data-driven learning" (DDL) був вперше введений Тімом Джонсом у 1990 році для позначення навчання мові на основі даних текстових корпусів [17]. Цей підхід передбачає використання на заняттях комп'ютерно-генерованих конкордансерів для дослідження закономірностей вживання певних лінгвістичних моделей чи одиниць у реальних текстових прикладах, а також для розробки різноманітних вправ та завдань основі корпусних даних [18: iii]. При цьому підході базоване на корпусі програмне забезпечення використовується для підтримки інтерактивної навчальної діяльності, а залучення "живого" мовлення з корпусу сприяє пробудженню у студентів інтересу до процесу опанування мовою та заохоченню їх до самостійного вивчення автентичного мовного матеріалу. За допомогою різних вправ студенти вчаться спостерігати за даними лінгвістичного корпусу, висувати гіпотези та самостійно формулювати правила вживання тих чи інших одиниць (індуктивний підхід) або перевіряти на даних корпусу валідність правил з навчальних граматик чи підручників (дедуктивний підхід). Через застосування корпусних технологій студенти набувають (або принаймні удосконалюють) такі важливі вміння як вміння прогнозувати, спостерігати,

помічати, думати, міркувати, аналізувати, інтерпретувати, рефлексувати, досліджувати, робити висновки (індуктивно чи дедуктивно), фокусуватися, здогадуватися, порівнювати, диференціювати, теоретизувати, висувати гіпотези та перевіряти їх [22: 277].

Виконуючи дослідника мови, студенти стають більш втягнутими у процес вивчення, більш активними і в цілому більш автономними, а вчитель при цьому виступає лише координатором, який опосередковує взаємодію учнів з корпусом, направляє та сприяє навчанню. Ця активна роль суб'єкта навчальної діяльності знайшла відображення у ключових метафорах наряду, зокрема у спеціалізованій літературі з навчання на основі даних учнів називають "мандрівниками" [12: 22], "дослідниками" [16: 101], а зі слогану Т. Джонса "Кожен студент – це Шерлок Холмс" – "мовними детективами" [16: 101]. А. Боултон [13: 37] зазначає, що DDL ставить студентів у центр навчального процесу, мотивуючи їх приймати підвищену відповідальність за власне опанування матеріалом, а не просто бути пасивними сприймачами правил, що надаються викладачем чи підручником. Зробивши власне лінгвістичне дослідження та прийшовши до самостійних висновків, студент стає більш впевненим та свідомим [20].

У навчанні на основі даних розрізняють два підходи у використанні корпусів: *непрямий* (т.б. вивчення певних мовних явищ на основі прикладів, відібраних з корпусу викладачем чи розробником навчальних матеріалів) та *прямий* (т.б. навчання відбувається із використанням студентами відповідного комп'ютерного забезпечення для самостійного аналізу даних корпусу) [19]. Обидва підходи – це протилежні вісі континууму, між якими розміщуються навчальні ситуації з різним ступенем керованості викладачем. На одному кінці вісі розташовуються процеси з жорстким контролем, коли викладач використовує корпус, щоб визначити, які мовні одиниці чи явища необхідно вивчити на занятті, а потім пропонує для аналізу ретельно перевірені приклади з корпусу у друкованому вигляді, супроводжуючи цю інформацію питаннями, що спрямовують студентів до формулювання

потрібних висновків. На протилежному кінці знаходяться ситуації, коли більш підготовлені студенти самостійно працюють з корпусом, щоб знайти відповіді на питання, що їх цікавлять [11].

У своєму дослідженні П. Грабовий надає систематизований виклад можливостей використання корпусних ресурсів у лінгводидактичних цілях [3: 52-53]:

1. *Навчання граматики*: введення граматичного матеріалу, ілюстрація особливостей використання граматичних конструкцій безпосередньо в мовленні; розроблення завдань на корегування помилок, тестових завдань з граматики; вивчення специфіки використання граматичних конструкцій з огляду на соціокультурні характеристики мовців, вікові параметри, регіон проживання тощо; створення практичних завдань та вправ на використання граматичних конструкцій.

2. *Вивчення лексики*: створення студентами власних словників, які ґрунтуються на результатах тематичного пошуку по корпусу зразків як усного, так і писемного мовлення; використання конкордансів слів відповідно до частотності їхнього вживання; виконання ІНДЗ та творчих проєктів, які стосуються особливостей функціонування тих чи інших лексичних одиниць; створення вправ націлених на розширення словникового запасу студентів тощо.

3. *Навчання читання та розуміння автентичних текстів*: використання тестів, розміщених в корпусі, для розвитку навичок загального розуміння тесту; визначення реалізації контекстуального значення слова; визначення тематики тексту та ін.

4. *Навчання письма*: використання корпусів та конкордансів як довідкового матеріалу при створенні власного письмового виловлювання; засвоєння шаблонів писемного мовлення; розвиток навичок використання граматичних конструкцій та лексичних одиниць у різних типах та жанрах письма тощо.

У цілому, набір вправ та завдань з використанням даних корпусу є доволі великим й обмежується лише уявою розробника [14: 162].

Зауважимо, що навчання на основі даних має низку переваг та недоліків. Зокрема, найбільшою перевагою цього методу є аналіз "живого" мовлення, що функціонує у "природніх" реальних ситуаціях. Користувачі мають змогу звернутися до набагато більшого масиву автентичних прикладів вживання конкретної лінгвістичної одиниці, ніж пропонується у класі, та виявити моделі її граматичної та лексичної сполучуваності, особливості вживання у текстах різних жанрів/регістрів, словотвору і т. ін. Такий спосіб вивчення лінгвістичного матеріалу сприяє розширенню словникового запасу студентів та підвищує рівень опанування ними різними мовленнєвими моделями.

До недоліків прямого застосування корпусу студентами відносять труднощі роботи з корпусним інтерфейсом, відсутність навичок правильного запису пошукових запитів, отримання невідповідних прикладів, неправильна інтерпретація отриманих прикладів. Проте до головних недоліків навчання за допомогою даних слід все-таки віднести відсутність необхідних навичок роботи з комп'ютером та Інтернетом як у викладачів, так і в студентів; неналежні технічні умови у навчальних закладах; низький рівень мовної підготовки студентів; значні затрати часу та зусиль, що витрачаються на розробку та підготовку завдань.

Разом з тим, у підсумку відзначимо, що беззаперечні переваги та очевидна користь навчання на основі даних суттєво переважають вказані недоліки та обмеження у застосуванні корпусів у навчальному процесі з (іноземної) мови. На наше глибоке переконання, сучасні вчителі іноземних мов повинні вміти ефективно поєднувати у своїй професійній діяльності останні здобутки лінгвістичної та педагогічної науки. Саме з цією метою до освітньої програми підготовки магістрів спеціальності 014.02 Середня освіта. Мова і література (англійська) у навчально-науковому інституті іноземної філології ЖДУ імені Івана Франка кафедрою міжкультурної комунікації та прикладної лінгвістики включено окрему дисципліну "Використання

корпусних технологій у навчанні та вивченні іноземних мов". Ця дисципліна покликана сформувати більш цілісне, поглиблене бачення професійної діяльності майбутнього вчителя іноземних мов та розвинути навички використання корпусних технологій на заняттях з іноземної мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бублик І.Ф. Застосування даних корпусної лінгвістики до навчання письмовому перекладу / І.Ф.Бублик // Сучасні суспільство в контексті гуманітарного знання. Вчені записки ХГУ "НУА" – 2013. – С. 513-518.
2. Бук С. Н. Учнівські корпуси в методиці викладання іноземної мови / С. Н. Бук // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів, 2007. – Вип. 2. – С. 19-24.
3. Грабовий П. Використання ресурсів корпусної лінгвістики в процесі підготовки фахівця з англійської мови / П. Грабовий // Збірник наукових праць – Частина 1. – 2013. – С.48-54
4. Дідук-Ступ'як Г. І. Лінгводидактичні можливості корпусної лінгвістики / Г. І. Дідук-Ступ'як // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. – 2010. – № 1. – С. 105-109.
5. Жуковська В.В. Вступ до корпусної лінгвістики: навчальний посібник / В. В. Жуковська – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – 142 с.
6. Захаров В.П. Корпусная лингвистика: Учебно–метод. пособие. / В.П. Захаров – СПб., 2005. – 48 с.
7. Колкунова В.В. Формування іншомовних навичок студентів-філологів у контексті корпусної лінгвістики / В.В. Колкунова // Філологічні науки. Наукові записки НДУ ім. М.Гоголя – Книга 2 – 2016. – С. 138-141.
8. Нагель О. В. Корпусная лингвистика и ее использование в компьютеризированном языковом обучении / О. В. Нагель // Язык и культура. – 2008. – № 4. – С. 53-59.

9. Саєнко Н.С. Корпусний підхід у навчанні іноземних мов у технічному університеті / Н.С. Саєнко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології – №1 (55). – 2016. – С. 142-151.
10. Сысоев П. В. Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам / П. В. Сысоев // Язык и культура. – №1 (9). – 2010. – С. 99-111.
11. Bennett G. R. Using corpora in the language learning classroom: Corpus linguistics for teachers / G. R. Bennett – Ann Arbor: University of Michigan Press, 2010. – 144 p.
12. Bernardini S. Systematising serendipity: Proposals for concordancing large corpora with language learners / S. Bernardini // Rethinking language pedagogy from a corpus perspective – Frankfurt am Main: Peter Lang, 2001. – P. 225-234.
13. Boulton A. testing the limits of data-driven learning: Language proficiency and training / A. Boulton // ReCALL – Vol. 21(1) – 2009. – P. 37-51.
14. Breyer Y. My Concordancer : tailor-made software for language teachers and learners / Y. Breyer // Corpus Technology and Language Pedagogy – Frankfurt am Main: Peter Lang, 2006 – P. 157-176.
15. Flowerdew J. Corpora in language teaching / J. Flowerdew // The Handbook of Language Teaching – Oxford, UK: Wiley-Blackwell, 2009. – P. 327-350.
16. Johns T. Contexts: The background, development, and trailing of a concordance based CALL program / T. Johns // Teaching and Language corpora – New York: Longman, 1997. – P. 100-115.
17. Johns T. From printout to handout: grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning / T. Johns T. // CALL Austria – Issue 10. – 1990. – P. 14-34.
18. Johns T., King P. English Language Research Journal Vol.4: Classroom Concordancing / T. Johns, P. King // Birmingham: The University of Birmingham, 1991. – P. 27-45.

19. Leech G. Teaching and language corpora: A convergence / G. Leech // Teaching and language corpora – New York: Addison Wesley Longman, 1997. – P.1-23.
20. Mair C. Empowering non-native speakers: the hidden surplus value of corpora in continental English departments / C. Mair // Teaching and Learning by Doing Corpus Analysis. – Amsterdam & New York: Rodopi, 2002. – P. 119-130.
21. O’Keeffe A. From corpus to classroom: language use and language teaching / A. O’Keeffe, M. McCarthy, R. Carter. – Cambridge: Cambridge University Press, 2007. – 315 p.
22. O’Sullivan I. Enhancing a process-oriented approach to literacy and language learning: the role of corpus consultation literacy / I. O’Sullivan // ReCALL 19(3) – 2007. – P. 269-286.
23. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants / M. Prensky // On the Horizon — Vol. 9, № 5. – NCB University Press. – 2001. – Режим доступа: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.
24. Romer U. Corpus research and practice: What help do teachers need and what can we offer? / U. Romer // Corpora and Language Teaching. – Philadelphia: John Benjamins, 2009. – P.83-98.

СПИСОК КОРПУСІВ

25. American National Corpus – Режим доступу: <http://americannationalcorpus.org/>
26. British National Corpus – Режим доступу: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>
27. Corpus de Référence du Français parlé – Режим доступу: <http://sites.univprovence.fr/delic/corpus/index.htm>
28. corpus.byu.edu – Режим доступу: <https://corpus.byu.edu/>
29. DWDS-Corpus – Режим доступу: http://www.dwds.de/pages/pages_textba/dwds_text_ba.htm

30. LIMAS-Korpus – Режим доступа: <http://www.korpora.org/Limas/IDS-Korpora> – Режим доступа: <http://www.ids-mannheim.de/kt/korpora.html>)
31. Michigan Corpus of Academic Spoken English– Режим доступа: <http://quod.lib.umich.edu/m/micase/>
32. Projekt Deutscher Wortschatz – Режим доступа: <http://wortschatz.uni-leipzig.de/>
33. The Bank of English – Режим доступа: <http://www.collins.co.uk/Corpus/CorpusSearch.aspx>)
34. Un corpus d’entretiens spontanés – Режим доступа: <http://www.llas.ac.uk/resources/mb/80>)

N.M. Karpenko

Nizhyn State University

PhD in Education, associate professor

V. V. Smelianska

Nizhyn State University

PhD in Education, associate professor

Jigsaw reading in the context of developing integrated skills

In real life the language skills of listening, speaking, reading and writing are generally integrated rather than occurring in isolation. When taking part in a conversation, for example, we both listen and speak; when we fill in a form we read and write, and taking notes from a lecture involves listening and writing. Often the use of one skill leads on naturally from another – we often read a novel or see a film and talk about it later to a friend. Or we may take part in a meeting and write a follow-up report [1: 85].

Therefore, in order to imitate the natural processes of skill-mixing and also because we want to provide maximum learning opportunities for the different students in our classes, it makes sense to integrate different skills [2: 266] in a foreign language lesson.

As much language production work grows out of texts that students see or hear [2: 267] jigsaw reading is an excellent opportunity to develop integrated skills. By means of this technique we use written texts to motivate our students into speaking, listening and writing.

To begin with, Jigsaw is a cooperative learning technique that enables each student of a "home" group to specialize in one aspect of a topic. Students meet with members from other groups who are assigned the same aspect, and after mastering the material, return to the "home" group and teach the material to their group members. With jigsaw, each student in the "home" group serves as a piece of the puzzle and when they work together as a whole, they create the complete jigsaw puzzle.

Jigsaw has the following objectives: 1) to encourage cooperative learning among students, 2) to develop reading, listening, speaking, particularly summarising skills.

Some steps are recommended to follow:

1. Introduce the technique and the topic to be studied.
2. Assign each student to a "home group" of 3-5 students who reflect a range of reading abilities.
3. Determine a set of reading selections and assign one selection to each student.
4. Create "expert groups" that consist of students across "home groups" who will read the same selection.
5. Give all students a framework for managing their time on the various parts of the jigsaw task.
6. Provide key questions to help the "expert groups" gather information in their particular area.
7. Provide materials and resources necessary for all students to learn about their topics and become "experts."
8. Discuss the rules for reconvening into "home groups" and provide guidelines as each "expert" reports the information learned.
9. Prepare a summary chart or graphic organizer for each "home group" as a guide for organizing the experts' information report.
10. Remind students that "home group" members are responsible to learn all content from one another.

In addition, it is important that the reading material assigned is at appropriate instructional levels. Advanced planning and careful organization to make this technique really effective are essential [3].

Here is an example of using Jigsaw reading in EFL Methodology Course.

Read your part (A-C) of the article “The role of grammar teaching” [4] and define the main features of the *shallow-end approach* and the *deep-end approach* to CLT, discuss them in “expert groups”, fill in the table. Share your findings in your “home groups”, complete the table to summarize the article.

Approach to CLT	Features
Shallow-end approach	<i>to learn the grammatical rules and then apply them in a communicative situation</i> ...
Deep-end approach	<i>grammar should be acquired unconsciously</i> ...

A. The shallow-end approach to Communicative Language Teaching is based on the thought that in order to make the learner use language in a communicative situation it is necessary first to learn the grammatical rules and then apply them in that communicative situation; on the other hand, the deep-end approach to CLT is based on the belief that grammar is acquired unconsciously during the performance on those communicative situations, so it would be useless to teach grammar previously and explicitly (Thornbury, 1999). According to this, CLT does deal with grammar, at least in its shallow-end approach.

B. However, the fact that there is grammar teaching in the shallow-end approach does not mean that this version of Communicative Language Teaching is not communicative. Grammar is considered as a means towards communication. In shallow-end syllabuses grammar is taught, but it is the way in which it is taught and its final result into the learners' communicative performance the two factors that make that grammar meaningful and communicative. In the shallow-end to CLT, grammar is taught in a way that we can define as *inductive*: learners are not presented with a list of grammatical rules that they have to learn by heart (presentation-practice-production cycle) but rather, the teacher provides them with examples from which the learners will have to infer the rules by themselves. Rutherford (1996) calls this inductive way of teaching *consciousness-raising*. By means of this consciousness-raising, the teacher makes the learners relate the new grammatical concepts to other grammatical information that they already have, so the new grammar is as familiar to the learner as possible and it is not presented as something strange or unattached to previous knowledge.

C. Contrarily from the shallow-end approach, the deep-end methodology claimed that grammar should be acquired unconsciously, in line with Krashen's theories (1985) reflected on his Natural Approach, which became widely popular as an acquisition-oriented model. The cycle of input-intake-output reflected in this theory assumed no role for grammar, as it would affect the final aim of communication. As conscious reflection about grammar affects negatively input processing and performance. According to Lock, this excluding view of grammar in deep-end approaches was also strongly influenced by a rejection of traditional methodologies in which grammatical competence was acquired with the approach of the rule plus drilling methodology typical of Audiolingual or traditional grammar methods (Lock, 1997), because learning outcomes were not satisfactory: learners knew a lot about grammar but were unable to put that grammatical

knowledge into practice. The reaction, in deep-end approaches, was not to teach grammar, as learners would be unable to integrate it within communication processes.

Taking all the above into account, we can draw the conclusion that, a jigsaw reading task is based on the idea of skill integration, since it is impossible to complete it successfully in one skill area (reading) without involving some other skills (speaking, listening, writing).

REFERENCES

1. Gower R. Teaching practice handbook / Roger Gower, Diane Phillips, Steve Walters. – Oxford Macmillan Education, 2005. – 215 p.
2. Harmer J. The practice of English language teaching/ Jeremy Harmer. – Harlow, England Pearson Education, 2007. – 448 p.
3. Jigsaw. – [Online] Available at: <http://www.readingrockets.org/strategies/jigsaw>.
4. López Rama J. The role of grammar teaching: from Communicative approaches to the Common European Framework of Reference for Languages / López Rama, José; Luque Agulló, Gloria // Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas, [S.l.]. – Jul. 2012. ISSN 1886-6298. – V. 7. – P. 179–192. – Available at: <https://polipapers.upv.es/index.php/rdlyla/article/view/1134>.

**Особливості графічних стилістичних засобів у казці Л.Керролла
«Аліса у Країні Чудес» як літературний та загальнокультурний феномен**

Дана розвідка має на меті дослідженні ролі стилістичних засобів графічного оформленні тексту казки Л. Керролла «Аліса у Країні Чудес».

До дослідження будь-якого художнього тексту неминуче залучається вивчення особливостей його графічного оформлення. Як відомо, графіка – це засіб закріплення інформації; у художньому тексті, де будь-яка одиниця є потенційно експресивною, графічні засоби несуть прагматичне навантаження, а отже, є одним із способів здійснення впливу на адресата писемного мовлення. Спеціалізоване використання графічних засобів привертає увагу читача до форми написання. Таким чином, форма стає значущою і, взаємодіючи зі значенням графічно виділеної лексичної одиниці, семантично ускладнює її.

Дехто з дослідників стилістичної графіки вважає за необхідне спеціально застерегти, що такі засоби зорової виразності літературного твору, як різноманітні шрифти, види набору, засоби сегментації тексту на абзаци, параграфи тощо, розміщення рядків, – так звані еквіваленти тексту (часткова заміна мовних елементів тексту графічними символами), не є лінгвістичними факторами. З подібними твердження не можна погодитися.

На семасіологізацію зорових ознак мовних одиниць вказували І. О. Бодуен де Куртене і Г. Й. Винокур, а В. О. Істрін зробив висновок, що постійно зростаюча роль писемної мови в сучасному суспільстві та інтенсифікація її використання все частіше призводять до встановлення прямих зв'язків між зоровим образом письмового знака і його значенням [3].

Під графічними засобами розуміємо сукупність способів зовнішньої організації тексту [4]. Графічними засобами послуговуються в організації семантичної структури тексту, забезпечуючи його експресивність і прагматичну заданість.

До основних графічних засобів виразності відносять абзацне членування, розділові знаки, нумерація, шрифтові засоби, поєднання шрифтів різних мов, виділення кольором, підкреслення, навмисний поділ на склади, створення фігурних елементів (найчастіше у поетичних художніх творах) тощо.

«Аліса у Країні Чудес» є дуже складною і своєрідною фантастичною повістю. Це своєрідна алюзія до сучасного авторові світу. Він – цей світ – живе за власним законами. Багато персонажів і епізодів книги, кумедних реплік й ситуацій не випадкові, а глибоко мотивовані: вони повністю побудовані на грі слів, на пожвавленні метафор, на буквальній інтерпретації компонентів, фразеологічних поєднаннях і каламбурах.

Мовна гра як особливість стилю Л. Керролла виконує дві важливі функції в його текстах. З одного боку, мова є головною зброєю «конкуруючих» сторін у грі, що ними моделюється, й від віртуозності Аліси у вербальних баталіях із жителями Країни Чудес безпосередньо залежить її становище у цьому світі. З іншого боку, мовна гра, особливо створення неологізмів, використання графічних засобів виділення стають способами побудови нового, оригінального тексту та нереально-реального світу. ігрові трансформації художньої мови стають засобом подолання рамок ігрового простору і властивої йому замкнутості.

Ігрова поетика Л. Керролла включає в себе всю систему художніх засобів, що сприяють створенню ігрової атмосфери тексту, яка складається з особливо оформленого ігрового простору і специфічного способу побудови композиції у вигляді ігрової партії.

Авторський текст оповіді можна визначити як ігровий і виділити два основних принципи його формування, а саме: створення незвичайного мовного матеріалу і його нестандартну (нелінійну) організацію в тексті.

Серед зазначених графічних засобів виразності, творові Л. Керролла притаманні насамперед шрифтове виділення (прописними літерами та курсивом), навмисний поділ слів на склади та створення фігурного вірша.

У творі Л. Керролла простежуємо два види шрифтових засобів – прописні літери та курсив. Курсивне виділення (таких випадків у казці всього три) спостерігається лише у першому розділі, коли Аліса вперше зустрічається із Кроликом. Одягнений як справжній джентльмен, він витягає з кишені годинника: *"the Rabbit actually took a watch out of its waistcoat-pocket"*¹. За

¹ Тут і далі цитування тексту за електронним ресурсом: Lewis Carroll. Alice's adventures in

допомогою курсивного виділення автор підкреслює здивування героїні, котра ще не встигла призвичаїтися до алогічних реалій Країни Чудес: сам факт наявності у Кролика годинника, жилета й те, що він може ним користуватися.

Падаючи вниз і розмірковуючи про будову світу, Аліса подумки переноситься на урок географії. Вона хоче знати куди потрапить, пролетівши крізь землю. Саме прийменник *крізь* ("*through the earth*") і виділений курсивом. Це ще один крок назустріч призвичаєнню до нових реалій. Третім і останнім є спробою подолати процес вільного падіння, який Л. Керролл, що був математиком, наділяє рисами вакууму. Вона намагається зробити реверанс перед уявним співрозмовником, проте усвідомлює неможливість цього: "And she tried to curtsy as she spoke-fancy *curtseying* as you're falling through the air!"

Виділення прописними літерами слів та фраз слугує меті створення ілюзії реальності його сюрреалістичного світу та розставлення смислових акцентів.

До першої групи відносимо написи-вказівки на їстівних знахідках Аліси на кшталт «АПЕЛЬСИНОВИЙ ДЖЕМ», «З'ЇЖ МЕНЕ», «ВИПИЙ МЕНЕ». Застосування цього графічного прийому має риси градаційного руху від деталей реального до обставин ірреального світу. Так на одній з полицок нори-тунелю героїня знаходить банку з апельсиновим джемом: "She took down a jar from one of the shelves as she passed; it was labelled "ORANGE MARMALADE". Та банка виявляється порожньою, чим автор остаточно відсуває Алісу за межі логічного світу.

Наступна знахідка вже диктує їй закони нової реальності. Суворість і непорушність цих законів увиразнюється використанням прописних літер. Крім того, це надає знахідкам Аліси правдоподібності, оскільки напис на пляшечці із невідомим вмістом зроблений таким же чином, як і на банці з джемом: "round the neck of the bottle was a paper label, with the words 'DRINK ME' beautifully printed on it in large letters".

Далі прописне виділення стає частиночкою світу Країни Чудес, інтегрується у її реалії, коли Аліса знаходить тістечко: "Soon her eye fell on a little glass box that was lying under the table: she opened it, and found in it a very small cake, on which the words 'EAT ME' were beautifully marked in currants".

З допомогою такого виділення письменник окреслює документальні реалії художнього світу. до них, крім вже зазначених написів на напоях та наїдках, відносимо напис на табличці над дверима будинку Кролика: "on the door of which was a bright brass plate with the name "W. RABBIT". Ставши занадто високою, аби навіть бачити власні ноги, Аліса пише їм уявного листа, оформивши його за усіма правилами:

"ALICE'S RIGHT FOOT, ESQ.

HEARTHRUG,

NEAR THE FENDER,

(WITH ALICE'S LOVE)".

Прописне виділення слів робить їх смисловими центрами речень. Не лише персонажі, а й сам оповідач вже слідує законам цього непередбачуваного світу. Знайшовши пляшечку, Аліса спочатку не насмілюється пити з неї, не обдумавши наслідків цього вчинку, і оповідач із нею солідарний. Тож автор виділяє слово ЦЕ, маючи на увазі рідину: "Alice was not going to do THAT in a hurry". В уривку: "It's a mineral, I THINK, said Alice" – простежуємо водночас категоричність твердження та впевненість у власній правоті та абсурдність цієї впевненості, оскільки йдеться про ідентифікацію гірчиці.

Наведемо ще один приклад: "The Hatter opened his eyes very wide on hearing this; but all he SAID was, 'Why is a raven like a writing-desk?'. Це виділення – черговий випадок гри у алогічність, оскільки правомірнішим видалося б виділення фрагмента "all" на означення короткої фрази. Виділення саме дієслова увиразнює переляк учасників чаювання, за умови якого будь-яка активна дія стає перемогою над собою. Абсурдність світу казки простежується у тексті сказаної Капелюшником фрази, що не має нічого спільного із темою розмови.

В окрему групу можна віднести прописне виділення, що виконує функцію посилювального повтору: "if you cut your finger VERY deeply" (в значенні "very-very deeply"), "it (the Cheshire Cat) had VERY long claws and a great many teeth" (в значенні "very-very long"), I am so VERY tired of being all alone here!" (в значенні "very-very tired").

Близький за смисловим навантаженням до вищезазначеного і наступний прийом, що полягає у посиленні посилення значення прикметника вищого ступеня порівняння: "It was the BEST butter", - the March Hare meekly replied".

Зустрічаємо випадки, коли подібне виділення означає категоричне заперечення: "this bottle was NOT marked "poison"; або таке ж категоричне

утвердження: "Our family always HATED cats" (репліка миші), "That PROVES his guilt,' said the Queen", "At any rate I'll never go THERE again!' said Alice as she picked her way through the wood. 'It's the stupidest tea-party I ever was at in all my life!", "When I'M a Duchess, – she said to herself, (not in a very hopeful tone though), 'I won't have any pepper in my kitchen AT ALL". Зазначимо, що у останній ситуації ми прокоментували другий випадок прописного виділення, а перший відносимо до наступної групи.

Модальні, допоміжні дієслова та дієслова-зв'язки, виділені прописними літерами підкреслюють можливість чи неможливість виконання певної дії в умовах реалій художнього світу казки: "I do wish they WOULD put their heads down!", "they WOULD not remember the simple rules", "What a number of cucumber-frames there must be!" thought Alice. 'I wonder what they'll do next! As for pulling me out of the window, I only wish they COULD!", "How CAN I have done that?", "That WILL be a queer thing, to be sure!", "I DON'T know,' said the Caterpillar", "Leave off that!" screamed the Queen. 'You make me giddy.' And then, turning to the rose-tree, she went on, 'What HAVE you been doing here?", "Very soon the Rabbit noticed Alice, as she went hunting about, and called out to her in an angry tone, 'Why, Mary Ann, what ARE you doing out here?"

Виділення допоміжного дієслова перфектно-тривалого часу в останньому уривку увиразнює здивування Королеви тим, що хтось із мешканців Країни Чудес наважився прийти перед її очі й перебувати там деякий час.

До наступної групи відносимо виділення займенників:

"Who are YOU?" said the Caterpillar.

'I can't explain MYSELF, I'm afraid, sir' said Alice, 'because I'm not myself, you see.'"

Процитований уривок засвідчує перебування головної героїні у маргінальному стані.

Виділення присвійних займенників при передачі спілкування між Березневим Зайцем та Капелюшником про час засвідчує, по-перше, їх шанобливе ставлення до цієї категорії, а по-друге, слугує персоніфікації самого часу. На користь останнього свідчить вживання займенника *Він* (HE) замість *Воно* (IT). В перекладі цей ефект досягається шляхом увиразнення епітетом *живий*:

"Does YOUR watch tell you what year it is?

Which is just the case with MINE,' said the Hatter";

"If you knew Time as well as I do," said the Hatter, 'you wouldn't talk about wasting IT. It's HIM." (Якби ти знала Час так, як я, - насупився Капелюшник, - ти б цього не казала, бо Він - *живий*).

У сукупності виділення присвійних займенників та допоміжних дієслів увиразнюють наказовість: "YOU'D better not talk! 'said Five. 'I heard the Queen say only yesterday you deserved to be beheaded!"

Категорична заява Аліси "Besides, SHE'S she, and I'm I" створює враження її адаптації до ірреальної реальності та знайдення свого місця у ній.

Виголошення правила автор передає прописними літерами, що надає йому рис документально зарегламентованого закону у художньому світі «Аліси»: "Rule Forty-two. ALL PERSONS MORE THAN A MILE HIGH TO LEAVE THE COURT".

Цитування персонажами поезій, що стають реаліями Країни Чудес, згадки про ці поезії створюють враження тексту в тексті. З цією метою Л. Керролл також використовує прописні літери. Приклад цитування, що перетворюється на поетичний двобій: "All right, so far," said the King, and he went on muttering over the verses to himself: "'WE KNOW IT TO BE TRUE-" that's the jury, of course— "I GAVE HER ONE, THEY GAVE HIM TWO – " why, that must be what he did with the tarts, you know-' 'But, it goes on "THEY ALL RETURNED FROM HIM TO YOU," said Alice".

Автор казки також звертається до пародій на поетичні твори, що у реальності створеного ним світу набувають значення його (цього світу) реалій. Це зокрема: "HOW DOTN THE LITTLE BUSY BEE", "YOU ARE OLD, FATHER WILLIAM", "THIS THE VOICE OF THE SLUGGARD" тощо.

Письменник вдається до графічного виділення не лише слів, а і їх частин, що можемо спостерігати у пісеньці про суп:

Beau-oootiful Soo-oop!

Beau-oootiful Soo-oop!

Soo-oop of the e-e-evening,

Beautiful, beauti-FUL SOUP!"

У цьому уривку спостерігаємо також навмисне членування на склади.

Отже, особливістю казки Л. Керролла є надзвичайно велика художня цінність твору, що виявляється в багатстві стилістичних засобів та прийомів і неоднозначно сприймається читачами через структуру самого тексту. Важливою є установка письменника на взаємодію між текстом і читачем. Сприйняття останнім тексту буде якісно іншим залежно від того, чи розуміє

читач ігрову природу твору чи сприймає його як звичайний текст. Елементами гри стають персонажі, оповідна манера твору та використані автором мовні засоби різних рівнів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. И. Гальперин. Stylistics: Стилистика англ. яз. [Текст] / И. Р. Гальперин. – М.: Высш. школа, 1971. – 344 с.
2. Н. Демурова. Льюис Кэрролл: Очерк жизни и творчества / Демурова Н. – М: Наука, 1981. – 148с.
3. В. Истрин В. А. Возникновение и развитие письма / Истрин В. А. – М., 1965. – С. 26.
4. Д.Урнов. Как возникла "Страна Чудес" / Урнов Д. – М.: Книга, 1989. – 148 с.
5. Словарь лингвистических терминов [Текст] / авт.-сост. О. С. Ахманова. – М. : Эдиториал УРСС, 2004. – 576 с.
6. Lewis Carroll. Alice's adventures in Wonderland [Электроний ресурс] // TheLib.Ru

КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: РОЛЬ ВПРАВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ РІЗНИХ АСПЕКТІВ МОВИ

Останнім часом і в нашій країні, так і за кордоном, все більшою популярністю користується комунікативна (комунікативно-функціональна) лінгвістика, основні положення якої визначаються наступним:

- комунікативний процес, як особливий вид діяльності, спрямований на встановлення, підтримування та обмін інформацією між людьми, де можна виділити дві взаємодіючі сторони – лінгвістичну і соціальну, оскільки будь-яка комунікативна активність визначається конкретною ситуацією спілкування і відбувається на основі певних умов, що безпосередньо впливають на її організацію та спрямованість;
- використання мови відбувається у межах ситуації спілкування і впливу на стратегію комунікативної активності учасників цього спілкування, тобто виключається вживання висловлювань, не пов'язаних з контекстом;
- в якості комунікативної одиниці розглядаються певні дії, які можна назвати мовними актами (слова, словосполучення, речення): заперечення, пояснення, прохання, запитання, вдячність тощо. Значущість елементів мовного акту у межах комунікативної активності визначається зв'язним текстом, де визначені їх функції і значення;
- мовні наміри учасника комунікативної активності зумовлюють виникнення мовленнєвого акту, де враховуються наявні знання про учасників спілкування, мету спілкування, тему, місце, умови тощо;
- усне спілкування є найбільш природною і поширеною формою, яка проявляється найчастіше у вигляді діалогу; тому, в процесі дослідження і викладання мови доцільніше рухатися від умов і

функцій спілкування до систематизуючих елементів, а не навпаки [4: 85].

Отож успішність комунікації, передусім, залежить від:

а) намірів, бажання вступити у взаємодію, тобто здійснити мовленнєвий намір;

б) уміння висловлювати мовленнєві наміри, які дають можливість встановлювати і підтримувати взаємодію з іншими учасниками спілкування, інформувати їх, переконувати, доводити, аргументувати свою точку зору відповідно до теми спілкування тощо;

в) рівня володіння структурними і системними елементами мови на різних її рівнях, від уміння застосовувати їх відповідно до ситуації спілкування;

г) рівня володіння набором елементів мови, які необхідні для реалізації процесу спілкування – як починати спілкування, продовжувати (завершувати) діалог, перехоплювати ініціативу, змінювати тему спілкування[1:53].

Так само як знання лінгвістичного матеріалу, так і навички та вміння є невід'ємною частиною комунікативного володіння мовою, тому, було б логічно навчати усім цим аспектам мови одночасно. Наразі, розглядають три основні підходи до процесу навчання мови, які унаслідок ієрархічної залежності різних аспектів мови можуть направляти викладача і того, хто навчається до інтенсифікації процесу вивчення мови, або навпаки.

1. Лінгвістичний. Підхід, для представлення якого в літературі застосовується термін мовний, що частково обмежує поняття, оскільки він реалізується з опорою, як на мовний, так і на мовленнєвий матеріал. Передусім, цей підхід зорієнтований на вивчення самого матеріалу, який поданий у вигляді різних підсистем, текстів підібраних за тематичним принципом тощо. В подальшому навчанні передбачається так звана активізація засвоєного матеріалу, після чого учень повинен зробити спробу спілкуватися мовою, що вивчається. Якщо розглядати лінгвістичний підхід з позиції трьох-аспектної структури мови, то мається на увазі саме розділене в часі, послідовне засвоєння різних аспектів мови.
2. Психологічний, або умовно-комунікативний. Підхід спрямований на набуття та розвиток навичок і умінь, мовленнєвої діяльності, а саме, побудову мовленнєвих висловлювань або ланцюжків висловлювань. Методисти зазначають, що відповідно до цього напряму, головним є не оволодіння граматиною, фонетикою і лексикою, а вироблення

граматичних, фонетичних і лексичних умінь, що наочно показує, як вирішуються завдання засвоєння лінгвістичного аспекту мови.

3. Комунікативний. Передбачається навчання предмету через взаємодію усіх його трьох аспектів. Одночасно із запам'ятовуванням матеріалу, виробляються уміння і навички мовленнєвої діяльності, які формуються як синхронно, так і залежно від ситуації. Очевидно, що для досягнення цієї мети, необхідне створення умов, що відповідають умовам реального спілкування.

Як писав У. М. Ріверс – з самого початку навчання потрібно розробити ситуації, де учень вмотивований використовувати мову в звичному повсякденному житті – для встановлення і підтримки стосунків з іншими людьми, отримання і передачі інформації, вираження свого відношення до чого-небудь, здатність переконати іншу людину тощо[3: 47].

Комунікативний підхід до навчання мови в 70-80 рр. ХХ ст. проявився досить виразно. У вітчизняній методичній літературі комунікативний підхід представлений рядом робіт, зокрема А. Д. Климентенко, Е. І. Пассова, Г. В. Рогової, В. Л. Скалкіна та ін. Відповідно і на практиці, під час навчання все більше спостерігається вплив цього явища. Абсолютно очевидно, що і так звані інтенсивні методи навчання, повною мірою використовують комунікативний підхід. Водночас, немає жодних сумнівів, що переорієнтація методики на комунікативний підхід в навчанні має об'єктивний і глобальний характер, що є ключовим у викладанні іноземних мов.

У 70-80 рр. ХХ ст. процес навчання мови був представлений системою комунікативних вправ, які повинні були забезпечити реалізацію комунікативного підходу вже на початковому етапі її вивчення.

Якщо розглянути вправу як повторення однієї і тієї ж дії, то в якості комунікативної форми роботи цей термін ми можемо застосовувати лише умовно, оскільки мається на увазі набір реальних життєвих ситуацій, завдань-стимулів до реалізації дії відповідно до потреб якої-небудь немовної діяльності. Фактично, їх функція, в основному, полягає в тому, аби переорієнтовувати мотив з мовної діяльності на діяльність загального типу (трудова) і, таким чином, виробивши учня вміння перетворювати мовну діяльність на мовленнєву дію (А. А. Леонтьєв). Вправи комунікативного типу будуються в основному на понадфразовому і текстовому рівнях. Одна з головних властивостей цих вправ визначається тим, що, виконуючи їх, учень має повну свободу у виборі засобів, змісту вираження і, більше того, вирішує чи доречна комунікація взагалі. По суті, усі ці дії визначаються не лише предметом і метою спілкування, а й персональними інтересами учня. Тут

можна відмітити, що подібні вправи повинні будуватися незалежно від системи і послідовності оволодіння лінгвістичним матеріалом. Його семантизація реалізується з опорою на інформацію, отриману в результаті її сприйняття і в умовах, коли учень дійсно хоче висловитися (У. М. Ріверс, И. А. Кузьмічева). Подібний психологічний фон, очевидно, здатний створити необхідні умови для позитивного закріплення знань[2:36].

Отже, можна зробити висновок, що сучасна методика і практика в процесі навчання іноземної мови являють собою не систему, а потужний апарат вправ, який фактично складається з різних систем, кожна з яких відповідає за вивчення одного з аспектів мови. Враховуючи загальну тенденцію до використання комунікативного підходу, в процесі навчання мови співіснують системи, які взаємно себе доповнюють і знаходять своє застосування в різних пропорціях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Harmer J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer – London, 1983.
2. Littlewood W. Communicative Language Teaching / W. Littlewood – Cambridge, 1981.
3. Richards Jack C. Communicative Language Teaching Today / Jack C. Richards – Cambridge Univ. Press, 2006.
4. Swan M. Practical English Usage / M. Swan – Oxford University Press, 1980.

О. Ю. Кузьменко

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

викладач

**Особливості вербалізації стратегії саморепрезентації
(на матеріалі англомовних інтерв'ю глянцевиx журналів)**

Потреби у самовираженні, самоствердженні, самореалізації є важливими складовими духовного життя особистості та орієнтирами, які скеровують її поведінку. Бажаючи не загубитись у світі облич, індивід намагається зайняти свою нішу у суспільстві, використовуючи для цієї мети арсенал можливих засобів. На думку А.В. Олянича, у процесі комунікації мовець всіяко намагається "підібрати такі одиниці мови та мовлення, яким, перш за все, властивий набір образних компонентів значення, семантична картинка-образ, що конденсує найбільш важливі для споживання та використання властивості або якості об'єкта, суб'єкта, дії, стану, події чи явища, що робить їх привабливими для сприйняття і спонукає спостерігача (користувача, того, на кого здійснюється вплив) до певної реакції" [3: 204-205]. Широкі можливості для створення потрібної "картинки", презентації та рекламування себе надає масмедійний дискурс, оскільки інформації, висвітленій у його жанрах, властива більша свобода у вираженні суб'єктивно-авторських оцінок у порівнянні з іншими типами дискурсів. Кожного дня політики, актори, ведучі вдаються до відвертих спроб самореклами, використовуючи телебачення, радіо, друковані ЗМІ як своєрідні медіуми, що допомагають створити образ виняткової, талановитої, справедливої, дотепної, нескореної, загартованої негараздами особистості. Це яскраво ілюструється у процесі вербальної та невербальної взаємодії в інтерв'ю, в якому крім відповідей на перелік запитань журналіста

відбувається їх доповнення особистісною, суб'єктивною інформацією, в якій знаходять вираження оцінки та емоції респондента [4: 84]. До того ж, з метою створення загального позитивного іміджу в очах аудиторії, продуцент повідомлення (респондент) може маніпулювати суспільною думкою, висвітлюючи свої слова та вчинки у бажаному, а не реальному ракурсі. Розкриття особливостей вербалізації стратегії **саморепрезентації** і становитиме **мету** нашого дослідження.

Огляд лінгвістичних розвідок останніх років дозволяє зробити висновок, що у мовознавчій літературі термін "саморепрезентація" (А.Ю. Зенкова 2000, І.Ю. Логінова 2004, С.О. Громико 2007, Л.А. Фірстова 2008, О.В. Лутовинова 2009, М.В. Grachem 2014, О.В. Рягузова 2012) використовується паралельно з синонімічним поняттям "самопрезентація" (Е.Е. Jones and Th.S. Pittman 1982, R.F. Baumeister and D.G. Hutton 1987, І.С. Шевченко 2002, К.С. Цибізов 2009, О.О. Ковригіна 2010, П.М. Дайнеко 2011, А.І. Дубських 2014, О.А. Черниш 2016). Стирання меж між трактуванням понять "самопрезентація" та "саморепрезентація" уможлиблює вживання їх у якості номінативних замінників. Звідси у своїй роботі послуговуватимемось поняттям "саморепрезентація", розуміючи під ним надання респондентом інформації про себе за допомогою лінгвальних засобів.

Стратегія саморепрезентації, як спосіб позиціонування себе, передбачає надання індивідом тієї інформації, яка націлена викликати необхідну реакцію аудиторії та створити бажане враження про особистість мовця. Зазначена стратегія виступає "інструментом створення необхідного враження про себе" [1: 4] чи передбачає управління цим враженням [7: 470] і є найбільш характерною для розлогих інтерв'ю-портретів, однак з різним ступенем прояву властива для різних типів інтерв'ю. Саморепрезентація відрізняється від інших типів поведінки тим, що має безпосередній вплив на процес комунікації. Змальовуючи себе, мовець може надавати правдиву (принаймні, на його думку) чи неправдиву інформацію, видаючи бажане за дійсне [8: 543-544], що зумовлюється "евалюативною присутністю інших

людей" [5: 71]. Однак Е.І. Джонс та Т.С. Піттман вважають, що між образом надуманого "Я", що пропонується оточуючим, та образом істинного "Я" у жодному випадку не можна ставити знак рівності. Досліджуючи стратегію саморепрезентації, ці лінгвісти виділяють 5 технік, до яких вдаються мовці з метою регулювання процесом створення враження про себе. Це техніки загравання, залякування, самопросування, екземпліфікації та благання [6: 235].

Загравання пов'язане з природнім бажанням індивіда сподобатись іншим за рахунок висловлення на їх адресу тонких та ненав'язливих компліментів чи навіть лестощів, втирання в довіру. В аспекті інтерв'ю така техніка реалізується створенням довірливої, дружньої атмосфери, в якій респондент позиціонує себе як щирий, відвертий, з почуттям гумору та самоіронії співрозмовник: **Sean Woods:** *"What's the one skill every man should have?"* – **Charlie Trotter:** *"To make the perfect omelet. You cook it slowly, and you use enough butter, fold in some goat cheese and spinach, cover it with beluga caviar, and you serve it to your wife so that you can get on her good side, in case you get anything wrong"* [11: 146]. Особливого гумору ситуації додає детальний опис процесу приготування омлету та інгредієнтів, які потрібно додати у страву, щоб задобрити дружину, яка сердиться. Це позиціонує респондента як звичайну людину, що вміє знайти позитивний вихід із будь-якої життєвої ситуації.

Залякування стосується прояву тих якостей особистості, які підкреслюють силу, значимість респондента, його владу та домінування над іншими. В інтерв'ю така техніка реалізується головним чином в контексті позиціонування адресата як людини, наділеної владою, суворого, принципового керівника, ревного борця за дотримання правил та дисципліни.: **Charlie Trotter:** *"At home a man is entitled to raise his voice maybe once a year, if something really gets under his skin. At work it's different. I raise my voice all the time. Not out of malice but to get things right. It's never personal. It's to raise the game, kind of like Michael Jordan would: He'd play*

harder against the rookies. It wasn't personal. It was to raise the game" [11: 146]. Зауважимо, що у наведеному прикладі правдивість слів інтерв'юйованого об'єктивується вживанням синтаксичних конструкцій та підсилюється використанням фреймового повтору: *"It's never personal. It's to raise the game"*, що виконують функцію підсилення та переконання читача у істинності слів респондента.

Самопросування пов'язане з демонстрацією умінь, навичок, здібностей індивіда, що вигідно вирізняють його з-поміж інших. В досліджуваному матеріалі підтвердження цього положення знаходимо в описі лідерських якостей, талантів та досягнень особистості: **Marie Claire:** *"How did you earn respect?"* – **Jen Welter:** *"I earned it when the players figured out I knew what I was doing. Some guys told me, "I saw you balling; I watched your highlight reel." They invested time to check into me, and that's a sign of respect. They saw the combination: I knew what I was talking about on the field, and I knew how to play <...>"* [10: 128]. Протиставлення себе іншим, що досягається використанням займенників *"I–we"*, має на меті підкреслити авторитет жінки-тренера, яка, усупереч гендерній належності, змогла завоювати повагу чоловіків і змусила їх грати за власним правилами.

Екземпліфікація стосується позиціонування себе як прикладу для наслідування моральних якостей: чесності, відповідальності, пунктуальності, справедливості, готовності до самопожертви: **Questlove:** *"We want to show the absurdity of violent culture. Gun violence was usually an inner-city problem, but now it's almost like the polar opposite..."* [12: 86]. У наведеному прикладі герої фрагменту, музичний продюсер та співзасновник гурту Roots, Квестлав, що користується великою популярністю в музичних колах, засуджує використання вогнепальної зброї, позиціонуючи цим себе як нескореного індивіда, вірного своїм принципам та загартованого життєвими негараздами.

Техніка *благання* має місце у випадку, коли, почуваючись беззахисним чи слабким, респондент намагається зіграти на цьому, викликавши співчуття оточення, у якому перебуває. У контексті інтерв'ю це можна проілюструвати

випадками, коли респондент, за яким закріплений негативний образ, намагається розвінчати його, вдаючись до виправдання своїх вчинків чи навіть благає про поблажливіше ставлення до себе: **Trump:** *"Did anybody ever say anything positive about me? This is not looking...This is not looking good. So far I haven't been asked one positive question. But that's okay. Whatever. Whatever."* [9: 239]. Ситуація розпачу та безсилля мовця підкреслюються вживанням пунктуації та еліптичних речень ("Whatever". "Whatever"), що свідчить про роздратування Дональда Трампа та небажання останнього продовжувати діалог у зв'язку з негативним ставленням до нього журналіста.

Аналіз зазначених вище технік доводить, що стратегія саморепрезентації тісно пов'язана з маніпуляцією, оскільки у різних ситуаціях респондент демонструє різні сторони своєї особистості, змушуючи партнера по спілкуванню та аудиторію повірити у образ, що насправді може бути далеким від реальності.

Аналіз проаналізованих вище технік саморепрезентації дає підстави зробити такі **висновки:** 1) саморепрезентація пов'язана з природнім бажанням сподобатись і розрекламувати себе; 2) створення власного позитивного образу часто досягається акцентуванням негативних рис опонентів; 3) іллокутивною метою дивергентної поведінки індивіда, незважаючи на її неординарність, є бажання викликати до себе симпатію аудиторії. Окрім того, запорукою успішної репрезентації себе індивідом є підтримання неконфліктної атмосфери спілкування, уміння виставити себе у вигідному світлі та отримати позитивну оцінку від решти учасників комунікації [2: 44].

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розкритті когнітивних механізмів, що лежать в основі репрезентації респондента в інтерв'ю англомовних глянцевого журналістів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Ковригина Е. А. Коммуникативная стратегия самопрезентации в дискурсе интернет-интервью : автореф. дисс. ... на соискание уч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.19 "Теория языка" / Е. А. Ковригина. – Кемерово, 2010. – 24 с.
2. Ковригина Е. А. Реализации стратегии самопрезентации интервьюируемым (на материале американского интернет-интервью) / Е. А. Ковригина // Вестник Бурятского Госуниверситета, 2009. – Вып. 11. – С. 43-46.
3. Олянич А.В. Презентационная теория дискурса: монография / А.В. Олянич. – Волгоград: Парадигма, 2004. – 507 с.
4. Радзієвська Т.В. Про один із напрямів сучасної лінгвістики тексту / Т.В. Радзієвська// Мовознавство. – 1991. – №3. – С.53-58.
5. Baumeister R.F. Self-Presentation Theory: Self-Construction and Audience Pleasing / Roy F. Baumeister, Debra G. Hutton // Theories of Group Behaviour. – Springer-Verlag New York Inc., 1987. – P. 71-87.
6. Jones E. E. Toward a general theory of strategic self-presentation. Psychological perspectives on the self / E. E. Jones, T. S. Pittman. – 1982. – Vol. 1. – P. 231–262.
7. Lewis Melissa A. Self-determination and the use of self-presentation strategies / Melissa A. Lewis, Clayton Neighbor // The journal of social psychology. – 2005, № 145 (4). – P. 469-489.
8. Schlenker B. Self-presentation / B. Schlenker // Handbook of Self and Identity / by M. Leary et al., 2003. – P.542-571.

СПИСОК ІЛЮСТРОВАНІХ ДЖЕРЕЛ:

9. GQ. – New York: Conde Nast, 2015. – December. – 262 p.
10. Marie Claire. – L.: Hearst Corporation, 2015. – December. – 235 p.
11. Men's Journal. – N.Y: Wenner Media, 2012. – September. – 147 p.
12. Vanity Fair. – Conde Nast, 2013. – April. – 194 p.

Техники формуючого оцінювання на уроках з іноземної мови

Найбільш дискусійне питання в освітньому просторі сьогодення пов'язане з якістю освіти, а саме: визначення її складових, шляхів оптимізації викладання оцінювання. Дослідження, що були проведені в остання десятиріччя свідчать про значні успіхи у цих напрямках [1]. Сьогодні стає зрозумілим, що якісний освітній прорив можливий за умови формування нового учня, такого, хто розуміє свої цілі, конструює свої власні знання, вмотивований на опанування новими компетенціями, здатний до співпраці у соціальному середовищі. Роль сучасного вчителя полягає у створенні умов для активізації цих процесів. Проте, традиційна система, у якій учень та його знання виступають об'єктом контролю та оцінювання, все ще досить поширена у шкільному середовищі. Увага суспільства до зовнішнього незалежного оцінювання як свідчення підсумкової якості освіти дещо відвернуло увагу від іншого оцінювання – формуючого.

Головною відмінністю формуючого оцінювання є те, що воно не констатує кінцевий результат, а забезпечує свідчення про ефективність кожного етапу освітнього процесу, даючи вчителю можливість скорегувати навчальний процес, вчасно відреагувати на зміну умов тощо.

Використання окремих технік формуючого оцінювання уможливорює залучення учнів до визначення цілей, створення діалогу по визначенню шляхів та критеріїв досягнення цих цілей, запуск рефлексивних механізмів, зворотнього зв'язку, а також, з використання потенціалу взаємонавчання.

Інструментарій формуючого навчання охоплює п'ять ключових стратегій: 1) ціле покладання, 2) діалог, 3) зворотній зв'язок, 4) активність учнів та 5) взаємонавчання.

1. Цілепокладання.

Чек-лист. Це гарний інструментарій для збору інформації про студентів під час навчання, ціллю якого є визначити критерії оцінювання роботи учнів, здійснити оцінювання, само оцінювання та взаємооцінювання відповідно визначених рубрик. Доцільним є обговорення рубрик з учнями, що уможливить їх розуміння важливості визначених критеріїв. На перших

етапах оцінювання та пояснення здійснюється вчителем, потім це право делегується учням.

2. Діалог.

Мозковий штурм А-Б-В. Використовуючи цю технологію вчитель може отримати уявлення про ефективність перебігу процесу навчання на кожному кроці. Учням пропонується скласти список дотичних до теми, що вивчається, слів або словосполучень в алфавітному порядку. Список свідчитиме про засвоєння теми, а також місць, що потребують корекції. Може бути особливо корисним під час вивчення лексики, розвитку мовленнєвих навичок.

Подумай – поділись з другом – обговори з іншими. Ефективний спосіб, якій активізує рефлексію на власні знання, взаємонавчання, критичне мислення, соціальні навички. Пропонуємо учням самотійно обмірковувати питання, потім обговорюємо у парах, формуємо більші групи (дві пари разом) для подальшого обміну думок. Процес обміну думок може відбуватися з елементами переконання, генералізації ідей, формування певної кількості тезових ідей тощо.

Внутрішнє – зовнішнє коло. Активізація інтерактивної діяльності відбувається за рахунок формування двох кіл (внутрішнє та зовнішнє), що рухаються у різних режимах. Відповідаючи на питання учнів внутрішнього кола, учні зовнішнього кола рухаються за годинною стрілкою, маючи можливість відповісти на велику кількість питань. Доцільним вважаємо створення супровідного завдання (запам'ятати найбільш повну відповідь, найбільш важке, цікаве питання, тощо).

Фінальні картки. Може використовуватися як регулярна процедура по закінченню уроку, яка свідчитиме про ступень засвоєння учнями матеріалу. Для цього, наприкінці заняття учням ставиться питання або проблема, дотична до теми що вивчається. Відповіді збираються через 2-3 хвилини, коли учні йдуть на перерву. Отримані дані надають інформацію про ефективність засвоєного матеріалу, необхідність корекції певних етапів, а також можуть слугувати основою для створення груп на наступних заняттях.

Однохвилинне есе / Резюме одним реченням. Цей інструмент формуючого оцінювання націлений на виявлення глибини матеріалу, що опрацьовується. Перед учнями ставиться запитання, які спонукають до роздуму, аналізу власного досвіду, інтерпретації фактів. Для цього доцільним буде використання таксономії Блума.

3. Зворотній зв'язок.

Підказка. Швидкий спосіб перевірки знань учнів, заохочення до рефлексії та самооцінювання. Учням пропонується продовжити речення:

- Я розумію....
- Я не розумію....
- Я потребую більш інформації про ...

4. Активність учнів.

Світлофор. Використання цієї техніки допомагає вчителю надає вчителю уяву про розуміння учнями завдання, уможливорюючи здійснення корекцію навчального процесу на кожному кроці. За допомогою трьох карток різного кольору учні сигналізують про розуміння (зелена картка), сумніви (жовта) та нерозуміння питання, незгоду з відповіддю, неготовність відповідати тощо (червона). Використання карток допомагає уникнути повторення інструкції вчителем, переклад їх на рідну мову, сприяє підтримання уваги кожного учня.

Правда – вигадка. Ефективний спосіб перевірити матеріал та глибину його засвоєння. Пропонуємо учням написати три правдивих речення та одне неправдиве з теми, що вивчаємо. Режим виконання може бути різним від парної до групової роботи. Вважаємо необхідним заохочувати учнів до складання ідей, що дають привід до роздумів, тому приклад вчителя має відповідати критеріями розвитку критичного мислення.

Трихвилинна пауза. Гарний інструментарій для запуску рефлексивних механізмів учнів. Упродовж трьох хвилин учні обмірковують інформацію, зв'язують із власним досвідом, попередньо вивченим матеріалом, формулюють питання для пояснення. Продовження роботи може відбуватися як у відповідях вчителя на питання так і залученні учнів до роз'яснення важких для інших моментів.

Спитай у трьох інших. Техніка активізації учнів на уроці. Коли б не виникло питання про слово, вираз, з яким в учня склалася проблема, дозвольте йому спросити поради у трьох інших учнів до того, як вчитель сам відповість на нього. Ідея полягає у тому, учнівська мотивація зростає, коли розв'язання проблеми іде не від вчителя, а від них самих.

Табу картки. Техніка допомагає перевірити розуміння ключових понять, тренувати у їх поясненні. Учням пропонуються картки зі словами. Зверху пишеться ключове поняття, яке учень повинен пояснити, не називаючи це слово, а також три інших слова, які написані під ключовим.

**Go
sightseeing**

Sights

Tour

Guide

3-2-1. Перевіряється розуміння матеріалу, повторення та рефлексія на матеріал. Учням дається завдання написати:

3 речі, про які вони дізналися на уроці

2 речі, що були цікавими для них

1 річ, що залишається незрозумілою.

Питання можуть варіюватися, у залежності від мети оцінювання.

Згадай – сумуй – спитай – зв'яжи. Інструментарій допомагає ревізувати попередній матеріал, створити зв'язки з набутими знаннями, сконструювати власне розуміння, активізувати діалог та взаємонавчання. Упродовж двох хвилин учні згадують та складають список важливих ідей з попереднього уроку. Наступні дві хвилини вони формують ці ідеї в одне речення. Потім вони пишуть одне питання, відповідь на яке хочуть почути. Останній етап полягає у знаходженні зв'язків цієї ідеї із загальною темою уроку.

5. Взаємонавчання.

Проектний марафон. Інструмент формуючого навчання, якій дозволяє охопити декілька аспектів матеріалу та виміряти ефективність їх засвоєння. Вчитель готує плакати з різними питаннями, дотичними до теми, або пропонує скласти власну ментальну карту навколо ключових положень. На більш просунутих етапах навчання можливо віддати ініціативу запропонувати ключове слово учням та провести це у формі гри чи змагання.

Взаємооцінювання. Оцінювання учнями один одного – потужний інструмент у визначенні ефективності учіння. Критерії оцінювання можуть бути запропонованими як вчителем так і самими учнями. Самим розповсюдженням є редагування та оцінювання письмових робіт, творчих завдань. Вважається доцільним провести пояснювальну роботу із процедури надання експертної оцінки, так, щоб вона була не образливою, коректною, окреслювала шляхи покращення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Башмаков А.И. Новые цели, задачи и технологии образования XXI века [Электронный ресурс] / А.И. Башмаков, А.И. Владимиров, В.А. Грачев, Н.А. Дегтярева, Д.Н. Жедяевский, В.В. Попов, А.В. Сазонова, М.Н. Филатова, А.А. Харин. – Режим доступа: <http://doc.unicor.ru/book/006.pdf>
2. Regier N. 60 formative assessment strategies [Electronic resource]. – Available from: <https://www.teacherspayteachers.com/>

The Interlingual Lacunae in the Ukrainian Language

Differences between languages, due to the difference in cultures, are the most noticeable in vocabulary and phraseology, since the nominative means of the language are most directly related to the extralinguistic reality. In any language and dialect, there are words that do not have a one-word translation in other languages. The lexical unit of one language often does not find a dictionary equivalent in the other. Lacunarity is found in almost all the languages of the world. National specific elements in the lexical systems of languages and cultures in recent decades are described by many researchers in various aspects through a variety of terms: lacuna (J.P. Vine and J. Darbelne, V.L. Muraviev), a gap, white spots on the semantic map of the language (Y.S. Stepanov), examples of non-transitive character (V.G. Chernov), non-equivalent, lexical zero, zero lexeme (I.A. Sternin), non-equivalent or background vocabulary (L.S. Barkhudarov, E.M. Vereshchagin, V.G. Kostomarov) and so on.

The relevance of the study lies in the fact that the process of borrowing is accelerating, which can be explained by the influence of the information revolution and the general globalization on our life. The living conditions of the people give rise to the concepts that are fundamentally absent from the speakers of other languages. Accordingly, in other languages there are no a single-word lexical equivalents for their transmission [3: 210].

The purpose of the study is to find out the peculiarities of the functioning of interlingual lacunae in different languages, which is connected with the solution of the following tasks: the definition of the concept of lacunae, the identification of the types of lacunae in the Ukrainian language.

The concept of lacuna is interpreted in terms of invariant and option of some verbal and non-verbal behavior in a particular local culture. An invariant is understood as the unit of such kinds of verbal behavior, which are common to a number of linguistic and cultural variants of behavior.

The reasons for these processes are different and diverse. They can be:

1. the absence of the corresponding traditions, processes, phenomena in one of the languages (*Cockney* – лондонський акцент);
2. the absence of a single-word designation for certain objects or concepts in the language (*coroner* – слідчий, що веде справу про раптову насильницьку смерть);
3. the lacunarity with respect to the lexical system of the source language (*bootlegger* – торговець контрабандними спиртними напоями);
4. the conversion, typical for the English language (some verbs, are derivatives of nouns: *to afforest* – засадити лісами);
5. phonetic feature of the language: the lacunar unit appears in this case because of the characteristics of the phonetics of different languages.

According to the type of nomination lacunae can be nominative and stylistic. Nominative lacunae are lacunas that reflect the absence of a denotation nomination. There may have no nomination of the subject at all, or there may be no emotional or evaluation nomination. Stylistic lacuna – the absence of a word with a certain stylistic characteristic, this is a purely linguistic characteristic of the lacuna. For example, in Ukrainian there is no stylistically neutral designation of sexual intercourse, acts of defecation and urination. Literary and even colloquial denominations of these denotations are stylistic lacunae, which leads to the compensation of lacunae by various euphemisms [1: 135].

Our study primarily investigates the nominative lacunae. For example: Ukrainian-German lacunae: *Kabarettist* – артист, який виконує сатиричні мініатюри; *torkeln, taumeln* – йти та качатись у різні сторони; *morastig* – вкритий калюжами; *Multifariousness* – неправильне об'єднання позовних вимог в одному позові; *Defaulter* – сторона, що ухиляється від з'явлення до суду; *Reformatory* – виправна установа; *Fachwerkhaus* – улюблений у Німеччині тип житлового будинку в XVI–XVII ст.; *Richtfest* – свято з нагоди зведення будинку під дах; *Fruhshorpen* – невелика компанія, яка збирається в неділю в першій половині дня в ресторані, щоб випити пиво й поспілкуватися. Ukrainian-English lacunae: *barber* – пара над водою в морозний день; *toddler* – дитина, яка починає ходити.

Such vocabulary is the part of the national culture.

The main difficulties in transferring of lacunae are:

- 1) the lack of correspondence in the language due to the absence of the designated object from the speakers of this language;

2) the necessity to convey the national and historical reality.

However, even when such an equivalent exists and it is fixed in dictionaries, the translator cannot always be sure that the equivalent is included in the receptive dictionary of the final recipient.

Interlingual lacunae are the absences of words for designating concepts that undoubtedly exist in the society and which have a special verbal designation in another language [1: 261].

In the Ukrainian language there is no comparison with the English notation for the following concepts: *двоюрідний брат чи сестра* – *cousin*, *ніти і щось принести* – *fetch*, *знаходиться у стані покою* – *rest*, *вихідні дні від суботи до неділі* – *weekend*, *домашня тварина* – *pet*, *схильність до впливу сил природи* – *exposer*, *двотижневий період* – *fortnight* and others.

In Ukrainian there are no words equivalent to the German *initiieren* – *надати думку*; *inhaltsreich* – *багатий за змістом*; *plakatieren* – *розклеювати плакати*; *Abendgymnasium* – *вечірня школа, що дає право скласти іспит та вступити до вищого навчального закладу*; *Allerseelen* – *поминальний день у католиків*; *Bayrischkraut* – *капуста, квашена з салом, цукром та оцтом*; *Bockbier* – *міцне пиво, що виробляється з листопода по березень*.

The following groups of lacunae are distinguished in linguistics.

1) In the terms of abstract content: subjective and abstract. Subjective lacunae reflect the absence of a material, physical, sensory-perceived object or phenomenon. Abstract lacunae reflect the absence of an abstract concept (*tuition* – *плата за навчання*. is a subjective lacuna for the Ukrainian language, *approach* – *намагання зав'язати дружбу, налагодити контакти* is abstract).

2) According to the paradigmatic characteristic, the place in the language paradigms: generic and species.

Generic lacunae reflect the absence of a common name for a class of objects, species – the absence of the individual varieties of objects or phenomena [11: 200]. For example, in Ukrainian there is no general name for *дідусь* and *бабуся*, in English and German such names are: *Grandparents* and *Grosseltern*. This is a generic lacuna for the Ukrainian language. On the other hand, in Ukrainian there are no differentiated single-word designations for wrist watches and desktop clocks – these are species gaps for the Ukrainian language (in English *watch*, *clock*).

3) According to non-linguistic conditionality: motivated and unmotivated.

Motivated gaps are lacunae, which are explained by the absence of a corresponding object or phenomenon to national culture (*carrel* – *кабіна для*

індивідуальної наукової роботи (в бібліотеці і т.п.). Unmotivated lacuna cannot be explained by the absence of a phenomenon or object, but there are no words indicating them (*maltreatment* – погане поводження; *fosterage* – виховання чужої дитини, *nonreader* – дитина, яка насилу опановує навички читання).

4) According to the affiliation of the lacuna to certain parts of speech: partial lacunae. For example, the Ukrainian-English lacuna *acclaim* – дуже сильно аплодувати у знак схвалення; *demonstrator* – демонстратор, асистент професора (демонструє досліді на факультеті природничих наук коледжу або університету).

Interlingual lacunae are distinguished only within the limits of the compared languages with their contrast description as cases in which there is no correspondence to the unit of one language in another. Interlingual lacuna in this case is a non-equivalent lacuna. Thus, the concepts of the interlingual lacunae and the zero-equivalents unit are relative: the first stand out against the background of the latter and mutually suggest each other [6: 46].

A huge role is played by various kinds of associations. In comparison, the displacement of the dominant (invariant) features of the generalized image is possible. The collision of various associations leads to the fact that the portable values in different languages may not be the same [10: 15].

Lacunae can be relative when a word existing in the source language is used very rarely and even less often when translated into a foreign language. In the case of relative gaps, we are talking about the particular use of words, the greater or lesser significance of this concept, common for two languages.

The division of lacunae into linguistic and extralinguistic is very important. Intermediate position is occupied by linguistic and cultural lacunae. Lacunae revealed by comparing languages or units within a language are called linguistic. They disclose discrepancies (void spaces, gaps, dips) between units of comparable languages (interlingual lacunae) or units (real and potential) within one language (intralinguistic lacunae) [7: 13].

Cultural lacunae are reflected in the language of the speakers of this culture in the process of communication.

Interlingual lacunae are revealed when different languages are compared: if one of them does not reveal a lexical equivalent to any unit of another language, then one can speak of the existence of a lacuna in it. Intralinguistic lacunae – are found inside the paradigms of one language, for example, by the absence of a word with

the opposite meaning, the absence of a unit with a certain stylistic reference, the absence of any morphological form of a word, and so on [9: 23].

Analyzing the components of the meaning of a word, it is necessary to highlight information indicating the presence of figurative or other associative links in the content of the word.

So, when comparing the vocabulary of several languages, you can find gaps, white spots in the semantics of one of the languages, which are called lexical lacunae and appear as a result of the absence of the equivalent in the form of a word. Lacunar units can be determined by the social, economic and political processes taking place in the society. At the same time, they can depend on the characteristics of the grammatical and phonetic system of the language. Moreover they permeate all the groups of the vocabulary.

REFERENCES

1. Быкова Г. В. Внутриязыковая лакунарность в лексической системе русского языка / Г. В. Быкова. – Благовещенск, 1998. – 285 с.
2. Верецагин Е. М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верецагин, В. Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 1990. – 246 с.
3. Влахов С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – М.: Высш. шк., 1986. – 416с.
4. Когнитивная лингвистика. Учебное издание // Стернин И. А., Попова З. Д. – АСТ : Восток-Запад, 2007. – 276 с.
5. Комлев Н. Г. О культурном компоненте лексического значения / Н. Г. Комлев // Вестник Моск. ун-та. Сер. 10, Филология. – 1996. – №5. – С. 43–50.
6. Колшанский Г. В. Коммуникативная функция и структура языка / Г. В. Колшанский. – М.: Наука, 1984. – 176 с.
7. Марковина И. Ю. Влияние лингвистических и экстралингвистических факторов на понимание текста / И. Ю. Морковина: Дисс.. канд. филол. наук. М., 1982. – 20 с.
8. Методологические проблемы когнитивной лингвистики // Научное издание / [Под редакцией И. А. Стернина]. – Воронежский государственный университет, 2001. – С. 182–190.

9. Муравьев В. Л. Лексические лакуны (на материале лексики французского и русского языков) / В. Л. Муравьев. – Владимир, 1975. – 96 с.
10. Стернин И. А. Лексическая лакунарность и понятийная безэквивалентность / И. А. Стернин. – Воронеж, 1997. – 18 с.
11. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М., 2000. – 285 с.
12. Hockett Ch. F. Chinese versus English: An Explanations of Whorfian Thesis / Ch. F. Hockett // Language in Culture. – Chicago : The Univ. of Chicago Press, 1954. – P.106–123.

Д. В. Лукьяненко
Миколаївський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти
кандидат філологічних наук

Сучасна українська література як джерело формування життєвої компетентності особистості

Сучасні процеси трансформації соціуму, переосмислення складників аксіологічної системи покоління Z зумовлюють необхідність переорієнтації у виборі підходів до вивчення літературно-художніх творів на уроках української літератури.

Варто відзначити позитивну тенденцію в оновленні змісту програми з української літератури для 5–9 класів, вибудовану відповідно до компетентнісного підходу. Тому учні 5–8 класів поруч із канонічними художніми текстами отримали можливість ознайомлюватися із творами сучасних авторів. Разом із тим, твори для дев'ятикласників й учнів 10–11 класів, які навчаються за ще не оновленою програмою дібрані на основі історико-хронологічного принципу. Отже, певною мірою звужуються можливості усвідомлення дієвості моделей соціокультурної поведінки, репрезентованих, наприклад, у літературі 70–90-х рр. XIX століття (програма 10 класу).

Окрім того, як зазначено вище, загалом учні можуть лише *ознайомитися* (курсив мій – Д. Л.) із програмовими творами, адже програми літератур – української і зарубіжної – є перевантаженими, що фактично нівелює емоційне сприйняття, вдумливе читання, критичне осмислення тексту. Про це слушно зауважує Олеся Слижук, визначаючи “<...> уроки мистецтва слова як “набір тем-ідей-художніх засобів” [4: 181]. Тобто певною мірою руйнується підґрунтя для формування життєвої компетентності молодого покоління, яка охоплює “здатність до творчого перетворення себе, емпатію, відповідальність, комунікабельність, рольову поведінку, здатність до співпраці, самостійність, критичне, стратегічне та прогностичне мислення, креативні якості” [2: 263]. Почасти формальним залишається й значення міжпредметних зв'язків та мистецького контексту, визначених у чинній програмі.

На підставі викладеного одним з ефективних засобів переведення названих складників програми у площину активного використання є інтегративний підхід до вивчення літератури. Необхідно звертати увагу й на можливості залучення природничих і технічних предметів, що значно розширить можливості осмислення художнього твору, зважаючи на присутність у кожному класі як “фізиків”, так і “ліриків”. У такому аспекті оптимальним різновидом текстів видається літературна формула фантастичних пригод.

Розглянемо можливості міжпредметної інтеграції і значення її для формування життєвої компетентності підлітків на прикладі регіональних текстів Миколаївщини, зокрема оповідань братів Капранових “Зоряний вуйко” і “Люб’язна Солоха” [1].

Основні події іронічно-фантастичного оповідання “Зоряний вуйко” розгортаються на Андромеді. Саме там Старий Мамай, екс-агент Української Галактичної Служби, разом із молодим агентом Грицем Завірюхою намагаються відшукати викраденого Пантелеймона Гедзя, який виявився не просто вуйком, а “одним з лідерів Галактичного Українського Конгресу, скорочено ГУКу, а до того ж, фінансовим директором корпорації “Зоря” [1: 387]. Наведені “вихідні дані” твору дають підстави простежити еволюцію історичної постаті, трансформованої в узагальнений мистецький образ Мамая. Власне місце розгортання основних подій – Андромеда – може, по-перше, спрямувати наукове міні-дослідження в галузі астрономії, астробіології; по-друге, визначити іронічний підтекст оповідання, адже до сьогодні не встановлено контактів із жодною позаземною цивілізацією; по-третє, порушити проблему міжкультурної комунікації, зокрема на прикладі такого фрагменту: “<...> цивілізація Андромеди у стосунках із Землею поводитися дуже незалежно, навіть ексцентрично, коли завгодно” [1: 395].

Важливою для аналізу оповідання є такий фрагмент: “На Андромеді, бачте, ім’я не є загальним ідентифікатором. Я б навіть сказав, що в них взагалі немає імен у нашому розумінні. Бо ім’я щирого андромедянина залежить від погоди, від пори доби, від настрою власника, від коефіцієнта переломлення атмосфери, від апетиту за сніданком і ще багато від чого, що нам тут просто не зрозуміти” [1: 398]. Авторському тандемові вдається протиставити мінливість у виборі імені представниками іншої цивілізації та стабільність українського козацького імені-символу – Мамай, і ширше –

акцентувати на непередбачуваності, а значить потенційній небезпеці та надійності, перевіреною багаторічною історичною традицією.

Необхідно звернути увагу на шкідливі звички зниклого вуйка: “<...> палить тютюн, п’є багато пива, уві сні дуже хропе...” [1: 388]. Остання стала причиною викрадення його, адже, за версією Капранових, храп Пантелеймона Гедзя став наймилозвучнішою музикою в церкві Андромедянської Матері. Доцільним видається з’ясування фізіології людського храпу та визначення інших шкідливих звичок представників планети Земля, однієї із яких можна вважати інтернет-залежність. Особливо важливим такий напрям дослідження є для “цифрових аборигенів” (за Марком Пренскі), оскільки сьогодні своєму здоров’ю можна зашкодити не лише вживаючи алкоголь, наркотичні засоби й палячи тютюн. Тому необхідно проаналізувати не лише власне шкідливі звички, а й їхні причини та наслідки, зважаючи на те, що критичне й стратегічне мислення є складниками життєвої компетентності.

Представник іншої планети – центаврянин Мустафа, “<...> двометрова споруда синього кольору і три велетенських ока, що крутяться у різні боки. <...> Хоч насправді Мустафа дуже спокійна, навіть симпатична істота, слова зайвого не скаже, мухи не образить” [1: 421] допомагає згаданому вище, але ще молодому й недосвідченому Мамаю, познайомитися з дівчиною – Соломинкою, що виявилася непереможною Солохою. Обидва варіанти імені – похідні від Соломія, що в буквальному перекладі означає “мирна”. Далі за текстом читаємо, що вона – “<...> Майстер жіночого у-шу, власниця дев’ятого дану із вправ з макогоном, десятого – із фехтування рогацем, незліченних поясів з рукопашу, – коротше кажучи, зірка сучасних бойових мистецтв”. Водночас Мамай “<...> у свої двадцять два я є абсолютним чемпіоном Служби з бойового гопака, і якби не секретний статус, напевно, міг би поборотися за звання чемпіона світу” [1: 427]. Таке зіставлення чоловічої і жіночої бойової майстерності Владлена Руссова аналізує в аспекті гендерних традицій України, акцентуючи, що жінки є рівноправними з чоловіками, “<...>про що й говорять нам Брати Капранови, апелюючи до молодшого покоління, яке має засвоїти ці традиційні істини українського суспільства, яке обирає європейський шлях, у тому числі й у гендерних питаннях” [3].

За однією із літературних версій братів Капранових – основи для побудови пригодницько-фантастичної сюжетної лінії, – “<...> бойовий гопак

відродили вчені, проаналізувавши старовинні козацькі рукописи та співставивши їх із танцювальними рухами. Але особисто мені такий варіант не подобається – мистецтво не може народитися в лабораторії, а тільки в бою, тільки задля перемоги” [1: 432]. Така теза може стати вихідною для міркування щодо значення для нинішнього соціуму мистецтва загалом і літератури як одного з її видів зокрема.

Креативно осмислено в аналізованому оповіданні споконвічний український символ – сало, значення якого потроєно, зважаючи на три “з’яви” в тексті “Люб’язної Солохи”. Насамперед про цей продукт міркує молодий Мамай: “А я сало люблю. Особливо якщо смалець із часником намастити на житній хліб, присолити та запити пивом. Чесно кажучи, це і є найвищим досягненням цивілізації, вищим за зорельоти, бластери та програвачі лазерних дисків. Чому я так кажу? А тому, що хліб зі смальцем уже тисячі років не виходить з моди, і при цьому зовсім не міняється. Чого не скажеш про перелічені вище винаходи. Виходить, що сало є по-справжньому досконалим, чи не так?” [1: 419]. Для авторського тандему сало є одним із генетичних кодів українців. Такий підтекст може стати підґрунтям для пошуків у напрямі народознавства, етнографії й етнології. Про найбільш незвичний спосіб використання сала зауважує Владлена Руссова: “<...> намащені смальцем Мамай і Соломинка перемогли терористів-спрутів” [3: 91]. Тобто сало як для українського жіноцтва, так і для представників сильної статі стає своєрідним оберегом, який необхідно лише незвично застосувати.

Отже, художні твори сучасної української літератури варто аналізувати не лише з власне літературознавчої або компартивної позиції, а й спираючись на інтегративний підхід. Саме в такий спосіб література, у тому числі регіональні тексти, стане джерелом формування життєвої компетентності як учня, так і педагога.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Брати Капранови. Розмір має значення: хулігансько-філософський роман. – К.: Зелений Пес, 2006. – 464 с.
2. Нищета В. Життєва компетентність як орієнтир сучасної шкільної історичної освіти / Володимир Нищета // Концептуальні засади сучасної шкільної історичної освіти: [зб. документів і наук. праць]; [за ред. К.

О. Баханова]. – Бердянськ: БДПУ, 2007. – С. 260-263. – Режим доступу: http://bdpu.org/sites/bdpu.org/files/ifsk/nischeta_pdf/2009_5.pdf

3. Руссова В. М. “Люб’язна Солоха” Братів Капранових: гендерне прочитання / В. М. Руссова // Наукові праці. Філологія. Літературознавство. – Том 231, № 219 (2014). – С. 89-91. – Режим доступу: <http://litstudies.chdu.edu.ua/article/view/33611/30208>

4. Слижук О. Українська підліткова література у шкільній програмі: зміна канону / Олеся Слижук // Література. Діти. Час. Вісник Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва. – Вип. 5. – Львів, 2016. – С. 179-183.

Н. В. Матушевська

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

викладач

Особливості використання обіцянки у комунікативній ситуації СПОКУСА

Мета статті полягає у визначенні обіцянки та з'ясуванні специфіки її реалізації у комунікативній ситуації СПОКУСА, де важливу роль відіграють кооперативні тактики, серед яких значне місце посідає тактика обіцянки. Слово "обіцянка" походить від латинського "*pro*", що має значення вперед, і "*mittere*" (*to send*) – стосується майбутнього, посилення на перспективу [7, с. 330]. Обіцянку називають "подвійною напруженою індексацією", враховуючи той факт, що комунікант висловлює свій намір у теперішньому часі здійснити вчинок у майбутньому. Через наявність бінарного напруження цілком можливо, що обіцянки не будуть виконані упродовж довгого часу внаслідок раптової та різкої зміни подій [14, с. 21].

Обіцянка використовується на позначення мовленнєвого акту і тактики [1, с. 84]. Обіцянка розглядається більше як перлокутивний, ніж іллокутивний мовленнєвий акт на підставі того, що застосовується з інтенцією переконати, вмовити, схилити на свою сторону інших. Адресант *X (the speaker, promisor)* має намір виконати дію *A*, і ця дія відповідає інтересам адресата *Y (the hearer, promisee)*. Іноді обіцянка дається у присутності свідка *Q*. Усі перераховані елементи об'єднуються під поняттям "соціальне зобов'язання", згідно з яким адресант бере на себе обов'язок реалізувати *A*, оскільки реципієнт хоче, щоб дія *A* була виконана [8, с. 69-72]. Особливість, яка відрізняє обіцянку від інших мовленнєвих актів, –

парадигма зобов'язання [13, с. 2] (обов'язок, відповідальність за обіцянку або псевдообіцянку) [5, с. 6]. Вживання мовленнєвого акту обіцянки варіюється залежно від: а) культури, до якої належать адресант і адресат, також контексту, в якому використовується їх мова; б) інших чинників [7, с. 342].

У свою чергу, тактику обіцянки визначають як добровільне зобов'язання, яке людина дає з власної ініціативи, діяти певним чином, зробити щось у майбутньому [1, с. 84; 3, с. 20; 9, с. 6] або утриматися від певних вчинків на користь іншої особи [9, с. 6], у більшості випадків адресант і виконавець обіцянки одна й та сама людина. Під час реалізації тактики обіцянки адресант прагне до співпраці з адресатом [2, с. 5], намагається викликати довіру у членів спільноти [6, с. 9] та побудувати діалог на засадах гармонійного, дружнього, щирого спілкування.

Для комунікативної ситуації СПОКУСА важливою складовою тактики обіцянки є вказівка на отримання адресатом певної матеріальної та нематеріальної вигоди, запевнення останнього, що він матиме щось необхідне для себе. Обіцянка використовується спокусником як реакція на відмову адресата зробити щось в інтересах адресанта, а також як поштовх, заохочення жертви до виконання конкретної дії. Адресант активує тактику обіцянки з наміром переконати співрозмовника прийняти його пропозицію. Реципієнту важко чинити супротив, оскільки спокусник стимулює особисте зацікавлення партнера, збуджує у нього бажання отримати власну користь. Наприклад:

Marshall: *For the last time, Barney, I will not be your butler.*

Barney: *I need a lawyer. I'll pay you.*

Marshall: *I'll take it.*

("How I Met Your Mother" Season 03, Episode 17, 2007; 00:04:15)

Спокусник реагує на категоричну відмову (*For the last time, Barney, I will not be your butler*) адресата підтримати його ініціативу активацією тактики інформування (*I need a lawyer*), реалізованої констативом. Продюцент спокуси підсилює свій вплив на жертву спокуси, залучаючи тактику обіцянки

(*I'll pay you*), виражену розповідним реченням із присудком, уживаним у часовій формі *Future Simple*, втіленого у мовленнєвому акті промісиву. Спокусник успішно звабив реципієнта, про що свідчить реалізована адресатом тактика згоди, відображена констативом (*I'll take it*).

Ефективним є використання спокусником перформативних дієслів у межах тактики обіцянки. Перформативний вислів *I promise / guarantee (you)* вживається з наміром підкреслити, наголосити на виконанні обіцянки, запевнити, заохотити (*used to emphasize a promise or statement, especially so as to reassure, encourage someone*) [10; 11; 4; 12] жертву спокуси:

Elizabeth: *As your personal tutor, I guarantee personally that she will get an A. Or your money back.*

Chase's mom: *Say no more.*

(*"Bad Teacher"*, 2011; 00:26:40)

Спокусник апелює до тактики обіцянки (*As your personal tutor, I guarantee personally that she will get an A. Or your money back*), гарантує високу успішність учениці. Завдяки залученню перформативу слова адресанта набувають більшої переконливості, сприймаються непохитно. Бенефактор підсилює свій позитивний емоційний вплив на бенефіціанта завдяки використанню повтору (*personal, personally*), дотримуючись принципів кооперації та ввічливості. Продуцент спокуси орієнтується на задоволення потреб адресата, демонструє повагу до співрозмовника, залишає можливість вибору за реципієнтом (*Or your money back*), що сприяє результативному спокушанню партнера (*Say no more*).

Характерною для комунікативної ситуації СПОКУСА є використання тактики обіцянки із пред'явленням конкретних вимог до жертви спокуси. У такому випадку обіцянка застосовується спокусником з надією одержати певну взаємну вигоду, тобто комунікант обіцяє зробити щось в обмін на щось. Умова, яку висуває спокусник, є відплатою зі сторони бенефіціанта, яку він хоче отримати від жертви спокуси за реалізацію свого зобов'язання.

Обидва учасника ситуації спокуси погоджуються виконати обіцянку та її вимогу лише тоді, коли вони зацікавлені в отриманні особистої наживи:

Robin: *I'm trapped in Barney's closet. Help get me out, and I'll return your Weekend at Bernie's DVD.*

Ted: *No way, that's not enough to get me involved in your crazy mess.*

Robin: *I'll also go with you to the five-day fan convention in the desert.*

Ted: *You'll come with me to Bernie Man?*

Robin: *Yes, just hurry.*

("How I Met Your Mother" Season 08, Episode 10, 2012; 00:08:23)

Спокусник активує тактику інформування (*I'm trapped in Barney's closet*), виражену мовленнєвим актом констативу. Робін застосовує тактику обіцянки, що реалізується складнопідрядним умовним реченням. Перша частина висловлення відображає вимогу адресанта (*Help get me out*), направлену на спонукання партнера до певних дій, вигідних бенефактору, актуалізованих трансформованим мовленнєвим актом директиву у функції реквестиву. Розуміючи свою залежність від реципієнта, у другій частині твердження співрозмовник оголошує своє зобов'язання по відношенню до партнера (*and I'll return your Weekend at Bernie's DVD*), втіленого у мовленнєвому акті промісиву.

Бенефіціант не виявив зацікавлення до обіцянки адресанта і відреагував відмовою (*No way,*), зафіксованою констативом, що доповнюється поясненням заперечення (*that's not enough to get me involved in your crazy mess*). Реакція адресата стимулює партнера до додаткового зобов'язання, в іншому разі комунікант йому не допоможе.

Продуцент спокуси змушений йти на поступку і вдається до тактики обіцянки (*I'll also go with you to the five-day fan convention in the desert*), що реалізується мовленнєвим актом промісиву. Використання прислівника (*also*) вказує на надання адресантом ще однієї послуги співрозмовнику.

Тед має сумніви щодо щирості намірів партнера, що підкріплюється тактикою демонстрації недовіри (*You'll come with me to Bernie Man?*), вираженою квеситивом.

Бенефактор реагує позитивно, що підтверджується тактикою згоди (*Yes, just hurry*), зафіксованою констативом, вживання прислівника (*just*) підштовхує адресата поспішати виконати бажання продуцента. Адресанту вдалося спокусити реципієнта, запропонувавши вигідні для нього умови. Згода бенефіціанта проілюстрована його невербальними діями.

Спокусник, залучаючи тактику обіцянки, наважується на ризик, оскільки йому точно не відомо суб'єктивне відношення, психологічний настрій бенефіціанта. Продуценту спокуси необхідно діяти таким чином, щоб позитивно розташувати адресата, пом'якшити гнів, роздратування реципієнта, якщо він чинитиме супротив спокусі. Адресант повинен спростувати сумніви стосовно невиконання власних слів, справити приємне враження та викликати довіру у жертви спокуси.

Отже, тактику обіцянки використовують у комунікативній ситуації СПОКУСА для створення у адресата уявлення, візуалізації отримання задоволення і насолоди, від яких йому важко утриматись, магістральний фокус спокусника орієнтований на потреби реципієнта. Зазначена тактика виконує функцію впливу на соціальне оточення і має за мету запевнити і переконати жертву спокуси у щирості продуцента, що як результат призведе до піддавання спокусі.

Подальша перспектива дослідження полягає у вивченні тактики переконання у ситуації спокуси.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Борисенко Н. Д. Обіцянка в дискурсі британської драми / Н. Д. Борисенко // Мовні і концептуальні картини світу. – 2015. – Вип. 51. – С. 83-89.

2. Былина Е. Э. Прагматика обещания в современном англоязычном дискурсе : автореф. дис. на соиск. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 "германские языки" / Е.Э. Былина; Иркутск. гос. лингв. ун-т. – Иркутск, 2012. – 20 с.
3. Волков О. М. Прагмалінгвістичні засоби реалізації мовленнєвих тактик [Текст] / О. М. Волков // Філологічні трактати. – 2010. – Т.2, №3. – С. 17-22.
4. Collins Dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.collinsdictionary.com/dictionary>
5. Finnis J. Natural Law and Natural Rights / J. Finnis. – Oxford : Oxford University Press, 1980. – 442 p.
6. Fried C. Contract as Promise : A Theory of Contractual Obligations / C. Fried. – USA: Harvard University, 1981. – 156 p.
7. Hiba K. Al-S.Promising in American Presidential Discourse / K. Al-S. Hiba, F. Ab. Nawal // International Journal of English and Education, Volume (4), Issue (4), 2015. – 330-344 pp.
8. Hickey R. A Promise is a Promise : on Speech Acts of Commitment in English / R. Hickey // Studio Anglica Ponaniensia (28), 1986. – 69-80 pp.
9. Hogg M. Promises and Contract Law : Comparative Perspectives / M. Hogg. – New York : Cambridge University Press, 2011. – 505 p.
10. Longman Dictionary of Contemporary English [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.ldoceonline.com/dictionary>
11. Merriam-Webster Dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.merriam-webster.com/dictionary>
12. Oxford Dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://en.oxforddictionaries.com/definition>
13. Searle J. R. Expression and Meaning : Studies in the Theory of Speech Acts / J. R. Searle. – New York : Cambridge University Press, 1979. – 187 p.
14. Vetik W. Promising / W. Vetik // Philadelphia : Temple University Press, 1993. – 270 p.

Е. Є. Мінцис

*ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя
Стефаника”*

старший викладач;

Л. А. Мудра

магістрант

Граматичні засоби вираження емпізи в англійському художньому тексті (на матеріалі роману Гарпер Лі “Убити пересмішника”)

Дослідженню різних аспектів емпітичних конструкцій присвячено чимало праць сучасних та зарубіжних лінгвістів (В. Г. Адмони, Н. Д. Арютюнова, І. Байер, М. А. Беляєв, В. В. Виноградов та ін.). Так, у “Словнику лінгвістичних термінів” емпіза визначається як “напруженість мови, посилення її емоційної виразності, виділення якогось елемента за допомогою інтонації, повторення, звертань, запитань тощо” [2: 75]. В. В. Виноградов розглядає емпізу як виділення, підкреслення в мові окремих елементів і смислових відтінків висловлювання та виділяє такі граматичні та лексико-синтаксичні емпітичні засоби: особливі підсилювальні службові слова, інверсія, емпітичні конструкції, повтори й анафора [1: 214]. В. Т. Ушакова зазначає дві головні причини застосування емпізи: 1) підсилити те, що ми хочемо сказати (емотивна емпіза); 2) показати контраст між вірним і невірним, теперішнім і минулим (контрастна емпіза) [5]. Більшість авторів вважають, що емпітичні конструкції природно сприймаються в їх протиставленні нейтральним конструкціям. Вони ні в якому разі не повинні розглядатися як відступ від норми або її порушення, а як закономірне явище емоційно забарвленої мови. Емпітичні конструкції можуть як підкреслювати окремі члени речення, так і надавати емоційного забарвлення висловленню в цілому [3: 57-61].

Емпітичні конструкції поділяються на лексичні, граматичні та графічні. Найбільш поширеним та експресивним способом вираження емпізи в художньому тексті є граматична емпіза, яка базується на граматичних мовних засобах для досягнення емпітичного ефекту. Згідно Ю. В. Павловської до основних граматичних конструкцій належать: а) інверсія – порушення звичайного фіксованого порядку слів у розповідному реченні, б)

конструкція з *it* на початку речення , в) конструкція *Condensed Relative*, в якій неозначені займенники *what, who, whatever, whoever, whomever* виступають у ролі підмета, г) конструкція з використанням ступенів порівняння прикметників та прислівників, д) заперечні емпатичні конструкції (створені заперечним займенником по поряд з іменником, двома запереченнями, поєднанням частки *not* зі сполучником *until*) [4].

У запропонованій статті проаналізовано граматичні засоби вираження емпازی в художньому тексті на матеріалі роману Гарпер Лі “Убити пересмішника” (1960 р.). Книга була нагороджена Пулітцерівською премією та стала класикою сучасної американської літератури. Розглянемо найпоширеніші граматичні засоби вираження емпازی у романі. Одним із них є інверсія, порушення традиційного порядку слів у реченні з метою надання логічного наголосу чи додаткового емоційного забарвлення поверхневому значенню речення [6: 203] та наголошення інвертованого члена речення. Інверсія у романі найчастіше застосовується у підрядних реченнях умови. Наприклад: *Had her conduct been more friendly toward me, I would have felt sorry for her* [7: 36]. Часто інвертуються обставини місця та часу: *Next morning on the way to school he ran ahead of me and stopped at the tree* [7: 82].

Граматична емпатична конструкція *it is (was, will be) ... who (that, when, etc.)* використовується для виділення будь-якого члена речення, крім присудка, і навіть цілого підрядного речення [4]. У романі Гарпер Лі переважають конструкції, у яких виділяються обставини часу: *It was times like these when I thought my father, who hated guns and had never been to any wars, was the bravest man who ever lived* [7: 127]. У емпатичній конструкції *Condensed Relative* неозначені займенники *what, who, whatever, whoever* виступають у ролі підмета [8: 81]. У найтиповіших випадках зустрічаємо займенник *what*: *What bothers me is that she and Jem will have to absorb some ugly things pretty soon* [7: 113]. Нерідко авторка застосовує декілька типів емпатичних конструкцій з метою підсилення емоційного забарвлення: *What Jem did was something I'd do as a matter of course had I not been under Atticus's interdict, which I assumed included not fighting horrible old ladies* (*Condensed Relative* + інверсія) [7: 130].

Чималий емотивний ефект створюють заперечні емпатичні конструкції: займенник *no*+іменник (*No amount of sighing could induce Atticus to let us spend Christmas day at home* [7: 100]), частка *not*+сполучник *until* (*The second grade was grim, but Jem assured me that the older I got the better school would*

be, that he started off the same way, and it was not until one reached the sixth grade that one learned anything of value [7: 79]), використання декількох видів заперечних займенників у одному реченні (*The was no hurry, for there was nowhere to go, nothing to buy and no money to buy it with, nothing to see outside the boundaries of Maycomb County* [7: 16]).

Ступені порівняння прикметників та прислівників типу *the more ... the more, better/more than, as ... as* та ін. також належать до граматичних засобів вираження емпіази: 1) *The more we told Dill about the Radleys, the more he wanted to know, the longer he would stand hugging the light-pole on the corner, the more he would wonder* [7: 24]. 2) *The remainder of my schooldays were no more auspicious than the first* [7: 47]. 3) *<...> I ran by the Radley Place as fast as I could, not stopping until I reached the safety of our front porch* [7: 48].

Серед синтаксичних стилістичних засобів, які створюють емпіатичний ефект слід зазначити відокремлені члени речення, повтори та риторичні запитання. Так, відокремлений член речення (*detachment*) (зазвичай означення чи обставина), ізолюється від свого референта, набуває більшого ступеня значущості, смислового навантаження та незалежності [6: 206]. Наприклад: *Dizzy and nauseated, I lay on the cement and shook my head still, pounded my ears to silence, and heard Jem's voice* [7: 54] (означення). *When I passed the Radley Place for the fourth time that day – twice at a full gallop – my gloom had deepened to match the house* [7: 43] (обставина часу і способу дії).

Повтори, які застосовуються у романі, виконують декілька функцій. Послідовний повтор відображає психологічний стан героя, виражає пік емоцій, хвилювання, знервованість, переживання тощо: *Dill ate, and ate, and ate* [7: 175]. Анафора виконує як емотивну функцію, так і логічну, фонову [6: 212]. З одного боку вона імпліцитно підкреслює емоції, якими охоплений персонаж (у даному випадку це страх), а з другого – наголошує повторюваний елемент, який водночас слугує фоном для інформації, що подається слідом за повтором: *Every night-sound I heard from my cot on the back porch was magnified three-fold; every scratch of feet on gravel was Boo Radley seeking revenge, every passing Negro laughing in the night was Boo Radley loose and after us* *<...>* [7: 75]. Анадиплозис – це так-званий контактний повтор, який має на меті поєднати два речення, зробити перехід від одного до другого більш плавним та привернути увагу читача до повторюваного слова чи виразу: *I tripped; as I tripped the roar of a shotgun shattered the neighborhood* [7: 72].

Риторичне запитання також слугує засобом вираження емпізи, оскільки воно не орієнтує на одержання відповіді [2: 237], а привертає увагу читача, нашоувуючи його на роздуми та відображає почуття і думки персонажа: *In the long hours of church – was it then I learned? I could not remember not being able to read hymns* [7: 30].

Отже, запропоноване дослідження доводить, що граматичні засоби вираження емпізи є характерною ознакою емоційно-забарвленого художнього мовлення. У проаналізованому романі найчастіше зустрічаємо такі емпітичні конструкції, як інверсія, відокремлені члени речення, конструкція Condensed Relative, різні види повторів, конструкції зі ступенями порівняння прикметників і прислівників та інші, які застосовуються для привернення уваги читача, виділення певної частини речення, зображення психологічного та емоційного стану персонажа та сприяють здійсненню художнього задуму автора.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Виноградов В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика / В. В. Виноградов. – М.: Издательство Академии Наук СССР, 1963. – 369 с.
2. Ганич Д. І. Словник лінгвістичних термінів / Д. І. Ганич, І. С. Олійник. – К.: Вища школа, 1985. – 360 с.
3. Дринко А. Г. Емпітичні спонукальні конструкції в англійській та українській мовах / А. Г. Дринко // Типологія мовних значень у діахронічному та зіставному аспектах: збірник наукових праць. – Донецьк: ДонНУ, 2004. – Вип. 10. – С. 57-61.
4. Павловська Ю. В. Способи вираження емпізи та особливості її перекладу українською мовою (на матеріалі текстів різних стилів) / Ю.В. Павловська // Филологические науки 6. Актуальные проблемы перевода. – 2010. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/30_NNM_2010/Philologia/73140.doc.htm
5. Ушакова В. Т. Емпіза в науковому стилі / В. Т. Ушакова // Філологія. Методика. Педагогіка: Збірник наукових праць викладачів кафедр іноземних мов та української мови і літератури Київського національного економічного університету. – К.: КНЕУ, 2002. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://studentbooks.com.ua/content/view/144/46/1/14/>
6. Galperin I. R. Stylistics / I. R. Galperin. – М.: Higher School, 1977. – 336 p.
7. Lee H. To Kill a Mockingbird / Harper Lee. – К.: Dnipro Publishers, 1977. – 340 p.
8. Sweet H. A New English Grammar: Logical and Historical. Volume 1: Introduction, Phonology, and Accidence / Henry Sweet. – Cambridge University Press, 2014. – 499 p.

Ю. Б. Мінцис

*ДВНЗ "Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника"
канд. філол. наук, доцент*

Р.М. Павлюк

*ДВНЗ "Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника"
студентка-магістрантка*

Науково-популярний текст: стиль чи підстиль

Загальноприйнятим можна вважати факт існування наукового стилю в традиційній функціональній стилістиці, але кількість його різновидів досі досить широко варіюється. **Актуальність** розвідки обумовлена тим, що статус науково-популярного тексту в функціональній стилістиці досі залишається об'єктом дискусій. Одні лінгвісти розглядають сферу наукової популяризації в рамках науково-функціонального стилю як його різновид – підстиль. Наприклад, Кожина М.Н. виділяє три основних підстиля наукового стилю: власне науковий, науково-навчальний і науково-популярний [3: 153].

Кожина М. Н. зазначає, що багато стильових рис наукової мови зберігаються, хоча науково-популярні тексти відрізняються простотою викладу наукових знань, що повідомляються, експресивністю і образністю мови, поруч з іншими своєрідними рисами. Як підстилевий різновид наукового стилю, науково-популярна література "зберігає основні специфічні особливості, характерні для наукового стилю: в науково-популярній літературі викладаються знання, здобуті в сфері наукової діяльності; зміст науково-популярної літератури в основному такий самий, що власне наукової літератури" [3: 167].

На думку Мітрофанової О. Д. приналежність науково-популярних текстів до наукового стилю пояснюється великим використанням в науково-популярних творах елементів наукового стилю: "немає підстав для

віднесення їх до особливого функціонального стилю, оскільки тут для передачі наукового змісту використовуються ті ж засоби наукового стилю – терміни, стійкі і фразеологічні сполучення, синтаксичні конструкції" [5: 14].

Інша група лінгвістів розглядає науково-популярну літературу як прояв самотійного функціонального стилю. При цьому в основі класифікації стилів лежать такі екстралінгвістичні чинники, як завдання і мета спілкування, характер взаємин між автором і читачем, а також зміст повідомлення. Головним аргументом для виокремлення науково-популярного самотійного стилю Маєвський М. М. називає те, що "науково-популярний стиль на відміну від наукового стилю реалізує не одну мовну функцію повідомлення (комунікативно-інформативну), а дві мовні функції: функцію повідомлення і функцію впливу, що визначається особливою сферою спілкування, діяльності, в якій цей стиль використовується, сферою наукової популяризації, а саме тому і особливим в порівнянні з науковим" [4]. Науково-популярний стиль – це цілком самотійний функціональний стиль, типологічні ознаки якого не збігаються з ознаками наукової літератури.

Айтмуханова Г. Ш. розглядає науково-популярну літературу як "самотійний стиль з властивими тільки йому специфічними особливостями, які виділяють його від власне-наукового, впливають на відбір мовних засобів (особлива лексика, особливий синтаксис, особлива організація тексту) і на характер їх функціонування" [1: 36].

Позднякова Н. В. вважає, що "широка мережа науково-популярних видань, важливість функцій, що реалізуються цими виданнями, своєрідність стилю, особливий відбір лексичних і синтаксичних засобів дає підставу розцінювати і розглядати науково-популярний стиль мови не як різновид наукового стилю, а як сформований і як прекрасно діючий в мові самотійний стиль книжкової мови" [7: 9].

Як бачимо, науковці й досі не можуть прийти до єдиної думки стосовно статусу науково-популярного тексту. Проте слід пам'ятати, що об'єктом

уваги науково-популярного тексту завжди є популяризація наукової інформації. Науково-популярний текст не переслідує цілі передати послідовне викладення наукових концепцій. Тексти цього стилю знайомлять читача-неспеціаліста з науковою думкою завдяки певній обробці нових знань [2: 147].

Особливості наукового тексту віддзеркалюються у науково-популярному тексті опосередковано. По-перше, науково-популярний текст не є безпосереднім результатом обробки та тлумачення певної наукової інформації. В цій комунікативній ситуації первинною виступає радше сама наукова проблема та результат її вирішення.

По-друге, широке коло реципієнтів, а власне, пересічних людей, які прагнуть ознайомитися з науковими здобутками у доступній, так би мовити, "спрощеній" формі викладу, в основі якої лежить принцип казати знайоме через знайоме, зрозуміле та сприйнятливие.

По-третє, у науково-популярних текстах чітко прослідковується діалектична єдність емоційно-почуттєвого та логічного елементів викладу інформації. Емоційно-почуттєва складова пов'язана з поняттям емотивності, котре розуміється як: 1) складова конотативного компонента у семантичній структурі мовної одиниці, яка репрезентує емоційне ставлення носіїв мови до позначеного; 2) текстову категорію, підпорядковану інформативності або модальності, яка виражає емоційне ставлення автора, його функції у тексті, дійових осіб, імовірні емоції реального чи модельованого авторською свідомістю гіпотетичного читача щодо описуваних подій [8: 142].

По-четверте, прагнення продуцента науково-популярного тексту встановити безпосередній контакт з читацькою аудиторією завдяки використанню риторичних запитань, наведення прикладів з власного досвіду, прямого звернення до читача або ж уособлення з ним. Автор веде діалог з реципієнтом, таким чином надає можливість поміркувати над інформацією, яка його цікавить.

По-п'яте, насиченість науково-популярного тексту термінами значно нижча у порівнянні з власне науковими. Автор, вводячи терміни в текст, подають їхні визначення або ж тлумачать їх, використовуючи загальноповсюдну лексику. Терміни іншомовного походження, а саме ті, які були утворені на основі латинської чи старогрецької мов, продуценти текстів часто замінюють їхніми англійськими синонімами, наприклад: *blood sugar* замість *insulin*, *high blood pressure* замість *hypertension*, *fat tissue* замість *adipose tissue*. Такий вибір термінів сприяє легшому сприйманню та усвідомленню поданого матеріалу в тексті [6: 149].

Таким чином, беручи до уваги, що об'єктом науково-популярного тексту завжди є популяризація наукової думки і в основі нього завжди є науковий текст, ми прийшли до висновку, що доцільно та логічно визначити науково-популярний вид тексту як підстиль, який функціонує в межах власне наукового стилю. У перспективі дослідження може бути продовжене в аспекті комунікативних інтенцій продуцента науково-популярного тексту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Айтмуханова Г. Ш.. Стратегии интерпретации немецких научно-популярных текстов (грамматический аспект): дисс.... канд. филол. наук : 10.02.04. / Г. Ш. Айтмуханова. – М.: Моск. гос. лингв. ун-т., 1997. – 147 с.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної девіатології [Текст] / Ф. Бацевич. – Львів : Львівський нац. ун-т ім. І. Франка, 2000. – 236 с.
3. Кожина М.Н. Стилистика русского языка : [Электронный ресурс] учебник / М. Н. Кожина, Л. Р. Дускаева, В. А. Салимовский. – 4-е изд., стереотип. – М. : Флинта : Наука, 2008. – 464 с.
4. Маевский Н.Н. Особенности научно-популярного стиля: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Н.Н. Маевский. – Ростов-н/Д.: Ростовский. гос. ун-т, 1979. – 25 с.

5. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи. Проблемы обучения / О. Д. Митрофанова. – М.: Русский язык, 1985. – 128 с.
6. Павлюк І.Б. Фахова мова фітнесу (на матеріалі англомовних лексикографічних джерел та спеціальних текстів) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 "Германські мови" / Павлюк І. Б. – Львів, 2016. – 245 с.
7. Позднякова Н. В. Метафора в научно-популярном стилі: дисс... канд. філол. наук: 10.02.04 / Н. В. Позднякова. – Белгород: Белгор. гос. пед. ун-т ім. М. С. Ольминського, 1995. – 209 с.
8. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава: Довкілля. – К, 2006. – 716 с.

**Особливості викладання іноземної мови студентам лінгвістичного та
нелінгвістичного спрямування**

Знання іноземної мови дає студентам змогу відчувати себе більш впевнено на європейському ринку праці, приймати участь в програмах обміну та інших міжнародних програмах, вигравати гарантії, набиратись та обмінюватись досвідом по своїй майбутній професії з зарубіжними колегами. Знаючи іноземну мову, студенти можуть вільно висловити свою думку і навіть, перебуваючи в Україні, не відчувати інформаційної нестачі, оскільки у них буде змога дізнаватись новини з усього світу на англomовних сайтах мережі Інтернет. Проте, не всі викладачі розуміють необхідність не лише індивідуального підходу до кожного студента, але й врахування загальних психологічних особливостей даного віку. Проблема полягає у тому, що викладання матеріалу здійснюється шаблонно, за одним принципом. Особливості викладання іноземної мови повинні варіюватись в залежності від того, у якому вищому навчальному закладі навчається студент, чи являється іноземна мова профільним предметом чи додатковою дисципліною і найголовніше, від того як студент себе почуває у психологічному плані.

На сучасному етапі багато науковців-філологів займаються проблемами вивчення та розроблюють методики навчання іноземних мов на не філологічних спеціальностях, серед яких: Г. П. Савченко, Л. Б. Котлярова для юридичних спеціальностей, Є. В. Мірошніченко, Л. Ф. Манякіна та інші для економічних спеціальностей, перекладом технічних термінів та специфікою спілкування фахівців технічного напрямку О. Б. Тарнопольський, І. М. Гришина, Г. О. Ємельянова, військовослужбовців – І. С. Онисіна, І. Н. Угрюмова, Р. Г. Зайцева. Значних досягнень в розробці методик навчання іноземній мові студентів медичних спеціальностей досягли М. А.Задорожна, О. П. Петрашук та ін.

У студентів з профільним вивченням іноземної мови, рівень компетентності може поступово підвищуватися в ході спеціально організованого навчання і самонавчання під впливом здобутків сучасної

методики і лінгводидактики у сфері професійної мовної освіти. Про це свідчать роботи як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. До них можна віднести М. А. Аріяна, О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Н. Д. Гальскова, Н. Ф. Коряковцева, Р. П. Мільруд, Т. Ю. Тамбовкіна, О. М. Трубіцина, А. М. Щукін, Н. В. Язикова, J. Appel, R. Arends, A. Doff, D. Frieman, J. Hedge, E. Hutchinson, T. Hutchinson, W. Littlewood, M. J. Wallace, W. Wilen, N. Whitney.

У деяких роботах автори аналізують категорії, що мають перетин із темою успіху (активність, воля, діяльність, особистість, цілепокладання) та є необхідною його передумовою (С.Л. Рубінштейн, Д.М. Узнадзе, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, К.О. Абульханова-Славська та ін.). У зарубіжній психології тема успіху розглядалась як психологами гуманістичного напрямку (К. Роджерс, А. Маслоу) і пов'язувалась ними з проблемою самореалізації і задоволення базових потреб, так і психологами-практиками (Р. Бендлер, Д. Грюндер та ін.), що бачать у ньому вміння людини володіти найрізноманітнішими психотехнологіями.

Перш за все, слід визначити особливості навчання іноземної мови студентів лінгвістичного спрямування.

Сьогодні навіть важко уявити будь-який навчальний заклад без вивчення іноземної мови. При цьому відповідна увага повинна приділятися навчанню мові спеціальності, іншими словами для спеціальних професійних цілей.

Уперше вислів “англійська мова для спеціальних цілей” був введений викладачами-методистами англomовних країн, а згодом він почав використовуватися фахівцями з вивчення інших іноземних мов.

Термін “англійська мова для спеціальних цілей” виник в 60-х роках ХХ століття. Основною причиною активізації процесів навколо вивчення іноземних мов було завершення другої світової війни та зростання науково технічного і економічного прогресу у відносинах іншомовних країн учасників війни. Особливою популярністю користувалися мови держав економічних лідерів таких як Сполучені Штати Америки, Англія, Франція тощо [4: 21].

Саме зміна мотивації вивчення іноземних мов та розроблення методик з її вивчення зробили можливими проведення багатопланових досліджень в цьому напрямі не лише як одного із аспектів виконання університетської програми навчання, але і як одного із шляхів розширення меж професійної підготовки, базуючись на іноземному досвіді, де знання мови є обов'язковим елементом читання, перекладу та спілкування на мові оригіналу.

Головним і пріоритетним завданням у вивченні іноземних мов є розвиток комунікативних здібностей, тобто навчання мові як реальному засобу спілкування між фахівцями різних країн та різних галузях знань.

Оскільки цикл навчальних дисциплін з теорії і практики іноземної мови посідає значне місце у процесі фахової підготовки вчителів іноземних мов, то теоретичні розробки і практичні рекомендації щодо застосування інформаційних технологій з метою навчання іноземної мови і іншомовної мовленнєвої діяльності представляють цінність для дидактики навчального процесу. Нові умови вищої освіти та необхідність досягнення певної уніфікації у підходах, їх максимальної доступності та ефективності в реалізації вимагають обґрунтування нової дидактичної моделі використання інформаційних технологій з метою розвитку мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенції майбутніх вчителів іноземної мови. З цією метою необхідно розв'язати наступні завдання:

- проаналізувати дидактичні підходи і моделі використання інформаційних технологій, які описані у науковій педагогічній літературі і є чинними у практиці роботи вищих навчальних закладів;
- вивчити нові умови підготовки вчителів іноземної мови у вищій школі, що викликані запровадженням кредитно-модульної системи;
- здійснити відбір ефективних прийомів, вправ, завдань та видів діяльності на основі використання інформаційних технологій на заняттях з іноземної мови;
- здійснити методичні рекомендації щодо самостійної роботи студентів у контексті їх мовної підготовки в умовах кредитно-модульної системи
- обґрунтувати дидактичну модель використання інформаційних технологій з метою навчання студентів спеціальності “Іноземна мова” профільних дисциплін [5: 94-98].

Розглянувши особливості навчання студентів філологічного спрямування, буде доречним звернутись і до викладання іноземної мови студентам, для яких це – додаткова кваліфікація.

Педагогічна практика засвідчує, що реальні знання більшості студентів, які навчаються на немовних спеціальностях у вищих навчальних закладах, не відповідають сучасним вимогам: студенти не лише не готові до спілкування англійською мовою, але часто навіть не володіють необхідним лексичним мінімумом і не знають правил граматики, або не вміють застосовувати їх на практиці.

Таким чином, в умовах обмежених навчальною програмою годин, викладачі мають знайти засоби інтенсифікації процесу навчання іноземної мови – досягти більш високої якості навчання, максимальної продуктивності навчального процесу та, відповідно, підвищити якість навчальної діяльності викладача для виконання головної мети викладання навчальної дисципліни — формування необхідної комунікативної компетентності у сферах професійного та ситуативного спілкування в усній і письмовій формах.

За визначенням Ю. Бабанського [1: 64], до основних факторів, які сприяють інтенсифікації навчального процесу, належать: підвищення цілеспрямованості навчання, посилення мотивації студентів, підвищення інформативної ємності змісту освіти та впровадження інноваційних технологій. Т. Голуб зазначає, що найважливішим методичним фактором інтенсифікації навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей у вищих навчальних закладах можна вважати щільність спілкування студентів на заняттях, насиченість занять різноманітними видами та формами роботи, які потребують від студентів активної участі в актах спілкування [2].

Навчальна функція гри полягає у закріпленні тільки що набутих студентами знань, сприяє розвитку діалогічного та монологічного мовлення молодих людей. Мотиваційно-збуджувальна функція проявляється у стимулюванні студентів до виконання того чи іншого навчання, активізації резервних можливостей особистості. Орієнтувальна функція спрямована на навчання студентів планувати свою мовленнєву діяльність, вчить слухати інших учасників гри та працювати в команді. Компенсаторна функція полягає у наданні можливості спілкуватися англійською мовою немовного середовища та компенсує відсутність можливості спілкуватися в реальних умовах [3: 102-108].

Студента як людину певного віку і як особистість можна розглядати у трьох аспектах:

- соціальному, який обумовлений належністю студента до певної соціальної групи і виявляється через виконання функцій майбутнього фахівця;
- психологічному, що являє собою єдність психічних процесів, станів і таких властивостей особистості, як характер, темперамент, спрямованість, здібності;

- біологічному, що включає в себе тип нервової діяльності, будову аналізаторів, безумовні рефлексі, соматичний тип, психомоторику, фізичний стан тощо [7: 43-49].

Студентський вік характеризується найбільш сприятливими умовами для психологічного, біологічного і соціального розвитку. В цей період найвища швидкість пам'яті, реакції, пластичність у формуванні навичок. В особистості на цьому етапі домінантним є становлення характеру та інтелекту. Активно розвиваються морально-ціннісні й естетичні почуття. Швидко освоюються соціальні ролі дорослого: громадянські, професійні, економічні, сімейні. Формуються і закріплюються схильності, інтереси. Визначаються життєві цілі й прагнення. Досягається високий рівень розвитку фізичних та інтелектуальних сил, активно зростають творчі можливості, збагачується емоційно-чуттєвий зміст, розквітає зовнішня привабливість. Все це часто спричинює ілюзовані уявлення про невичерпність і безмежність такого стану й приводить до нерационального розтрощання фізичних сил [8: 29].

Для швидкої й оптимальної адаптації студента у ВНЗ кураторам, деканам та його заступникам важливо знати умови життя, інтереси, плани на перспективу першокурсника, мотиви вибору спеціальності, рівень самооцінки, здатність свідомого регулювання поведінки, здібності, схильності, життєвий досвід тощо.

Успішність адаптації студента у ВНЗ значною мірою залежить від розуміння й уваги до розв'язання цієї проблеми з боку педагогів. Доцільними є такі заходи: зустріч ректора з усіма першокурсниками у перші тижні навчання, щоб дати доброзичливі батьківські поради, настанови і застереження; індивідуальна і групова робота куратора; спеціальні заходи служби психологічної допомоги; увага з боку заступника декана з питань виховної роботи [6: 3].

Як відзначалося, центральним моментом соціальної ситуації розвитку в юності є необхідність життєвого, особистісного і професійного самовизначення, а досить стабільне й адекватне таке самовизначення складає центральне новоутворення свідомості в цьому віці. Однак ряд дослідників вражають, що професійне самовизначення - це не "одномоментний акт", сконцентрований на відносно обмеженому відрізку ранньої юності. Це процес, що складається з ряду етапів, тривалість яких

залежить від зовнішніх умов і індивідуальних особливостей суб'єкта вибору професії.

До таких етапів Л.Д. Столяренко відносить:

- первинну професійну орієнтацію, що характеризується малодиференційованими уявленнями про світ професій, ситуативним розумінням якостей людини, необхідних для даної професії, нестійкістю професійних переваг. Цей етап характерний для молодшого шкільного і підліткового віку;
- етап вибору професії, що припадає на старший шкільний вік (рання юність), на якому виникають і зміцнюються більш-менш реалістичні й адекватні професійні наміри, людина стає на шлях набуття обраної професії (початок трудової діяльності, самоосвіта, навчання в середньому професійному навчальному закладі);
- професійне навчання як активне освоєння обраної професії й одночасно своєрідна перевірка правильності зробленого професійного вибору;
- професійну адаптацію, що характеризується формуванням індивідуального стилю діяльності і включенням у систему виробничих і соціальних відносин;
- самореалізацію в праці, пов'язану з виконанням (чи невиконанням) тих очікувань, що були спрямовані на виробничу працю.

Важливість володіння ІМ як засобом іншомовної професійної комунікації у полікультурному та багатомовному професійному освітньому просторі зумовлена насамперед тим, що мовній особистості учителя/викладача ІМ як комуніканта властива потенційна здатність до реалізації обміну професійною інформацією відповідною ІМ в усній і письмовій формах, до пошуку, накопичення й розширення обсягу професійно значущих знань у процесі природного спілкування з носіями мови. У тому числі, шляхом застосування електронної пошти та Інтернет ресурсів. Прослідковується різниця між навчанням студентів, для яких іноземна мова є профільним предметом, і для яких це лише додаткова дисципліна. В наш час знання іноземної мови є необхідною умовою працевлаштування майже у всіх сферах зайнятості. Тому необхідно прагнути довести рівень володіння іноземною мовою на один рівень як у студентів-мовників, так і у студентів інших спеціальностей.

Отже, до оптимізації навчального процесу можна підходити з різних позицій: вдосконалення методів навчання, розробки нових принципів побудови навчальних програм і підручників, вдосконалення роботи

деканатів, створення психологічної служби у ВНЗ, індивідуалізації процесу навчання та виховання за умови більш повного врахування індивідуальних особливостей студентів тощо. У всіх цих підходах центральна ланка – особистість студента. Знання психологічних особливостей особистості студента, здібностей, загального інтелектуального розвитку, інтересів, мотивів, рис характеру, темпераменту, працездатності, самосвідомості тощо дозволяє вишукувати реальні можливості їх врахування в умовах сучасного масового навчання у вищих навчальних закладах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бабанский Ю. Интенсификация процесса обучения / Ю. Бабанский. – М: Знание, 1987. – 78 с.
2. Голуб Т.П. Інтенсифікація навчання англійської мови студентів немовних спеціальностей / Голуб Т.П. Режим доступу: <http://interconf.fl.kpi.ua/node/1254>
3. Довженко І. В. Викладання англійської мови як іноземної: автореф. дисерт. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук. / І. В. Довженко. – Київ: КНТЕУ. – 21 с.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Зєня Л.Я. Урахування особистісних характеристик студентів у процесі їх профільної підготовки у мовному вищому навчальному закладі/ Л.Я. Зєня// Іноземні мови. – 2004. – №4. – С. 29-33.
6. Оніщук І. І. Особливості навчання іноземної мови студентів гуманітарних спеціальностей у вищих навчальних закладах України / І. І. Оніщук. – Вінниця: ВДПУ. – 16 с.
7. Удовенко І. В. Використання ігрових ситуацій під час вивчення англійської мови на немовних факультетах ВНЗ / І. В. Удовенко, А. В. Котова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. – 2013. – Вип. 23. – С. 102-108. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vmvmn_2013_23_15
8. Шендерук О. Б., Пермінова В. А. Використання методу кейс-стаді під час викладання іноземних мов / О. Б. Шендерук, В. А. Пермінова. Режим доступу: http://www.rusnauka.com/23_SND_2008/Philologia/26584.doc.htm

В.О. Папіжук

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

канд. пед. наук, доцент

Застосування коучингу у навчанні іноземних мов

У сучасних умовах, коли інформація змінюється майже щоденно, особистість має вміти діяти автономно, використовувати засоби навчання і набуті вміння інтерактивно, повноцінно функціонувати, для чого вона повинна навчитися вчитися впродовж життя. Збільшення кількості інформації спонукає викладачів іти шляхом згортання матеріалу до найголовнішого таким чином, щоб ті, хто навчаються, змогли на основі отриманих знань самостійно нарощувати додаткові знання. Ця теза відіграє особливу роль у методології навчання іноземних мов. Відоме висловлювання "мові навчити неможливо, мові можна тільки навчитися" і означає, що те, що ти маєш завтра видати як засвоєне, не зробить для тебе чи за тебе хтось інший, воно мусить бути відпрацьовано тобою до "завтра", і процес цей безперервний [3: с.78].

"Проектуючи і застосовуючи педагогічні технології у вищій школі, слід враховувати, що процес засвоєння знань і умінь студентами відбувається лише завдяки їх власній діяльності, яка завжди індивідуальна, за будь-яких методів і форм її організації. Отже, як знання і вміння, так і розвиток особистості – це особистий здобуток кожного, одержаний своїми власними силами у процесі навчально-пізнавальної діяльності" [6: с. 164].

Коучинг є одним із різновидів інноваційної освітньої практики, де коуч займає позицію фасилітатора, який спрямовує процес отримання людиною суб'єктивно і об'єктивно нового досвіду. Коучинг (від англ. coaching — тренерство), вишкіл — інструмент особистісного й професійного розвитку,

формування якого почалося в 70-х роках ХХ століття. Джерела коучингу лежать у спортивному тренерстві, позитивній, когнітивній та організаційній психології, в уявленні про усвідомлене життя й можливостях постійного й цілеспрямованого розвитку людини. Найвідомішими визначеннями є такі:

- Коучинг – це мистецтво створення, за допомогою бесіди й поведінки, середовища, яке полегшує рух людини до бажаних цілей, так, щоб воно приносило задоволення.
- Коучинг – це процес створення коучем умов для всебічного розвитку особистості клієнта.
- Коучинг – це мистецтво сприяти підвищенню результативності, навчанню й розвитку іншої людини [4: с.14].
- Коучинг – це система реалізації спільного соціального, особистісного й творчого потенціалу учасників процесу розвитку з метою одержання максимально можливого ефективного результату [8].

Ключовим елементом у коучингу є **усвідомлення**, яке стає результатом посилення уваги, концентрації й чіткості. Усвідомлення – це здатність відбирати і ясно сприймати, визначаючи їхню важливість, факти й інформацію, що стосуються справи. **Відповідальність** – ще одна ключова концепція і мета коучингу. Основна задача коуча – не навчити, а стимулювати самоосвіту для того, щоб в процесі діяльності людина могла сама знаходити і отримувати необхідні знання.

Використання технології коучинга розглядаються в працях М. Вілера, Дж. Доннерв, Л. Уїтворта, С. Авдєєва, В. Я. Брич, О.М., Бібарцева, В.А. Співак, А.Д. Савкіна, Н. Туркулець, Т.С. Єфімової та інших. Ця методика дозволяє студентам досягти мети набагато ефективніше і швидше, отримати впевненість у правильності обраного напрямку розвитку. Професійна підтримка коуча допомагає студентам самостійно сформулювати цілі, напрацювати стратегії їх досягнення та здійснити найбільш раціональну стратегію.

Розглянути можливість застосування методики коучингу в навчанні іноземних мов є метою нашої розвідки.

Коучинг з'явився на перетині психології, спорту, філософії, логіки, життєвого досвіду, а його мета – рух до цілі. Це дивовижний інструмент викладача, який він може використовувати, для кількох цілей:

По-перше, коучинг дає можливість студенту повірити в себе як особистість, незалежну людину, чиї успіхи прямо пропорційно залежать від виконаної ним роботи + бажання + прагнення + віри в свій результат. По-друге, введення коучингу або його елементів на ранніх ступенях освіти привчає студента застосовувати техніки як в навчанні самого себе, так і в реальному повсякденному житті, при прийнятті різноманітних рішень. По-третє, коучинг відкриває двері в світ безмежних можливостей для: різноманітності занять; чіткості розуміння цілей навчання і витрат часу на нього; реальної перцепції результатів і досягнутих цілей (тим самим усвідомлення людиною реальності свого успіху і з цього - бажання працювати більше, щоб подвоїти і потроїти свій успіх); знаходження сил і енергії для руху далі; визначення того, що реально хоче і, не менш важливо, може ця чи інша людина, що дозволяє кожному працювати в задоволення і на благо всього суспільства; уникнення фрустрацій людини, пов'язаних з власною неправильною реалізацією, невизначеністю, незадоволеністю і дратівливістю від незнання самого себе і свого потенціалу [1].

Мовний коучинг чи лінгво-коучинг – це досить молодий напрямок, створений на перетині лінгвістики і коучинга, це максимально ефективне вивчення іноземної мови за допомогою коучингового підходу. Лінгвістичний коучинг – це особливий вид занять, під час яких навчання іноземній мові відбувається не за допомогою загальновідомих методик, а за допомогою коуча, розвитку і максимального використання особистого потенціалу студентів. Це не просто індивідуальний підхід до навчання іноземній мові, а підбір та побудова методики подання матеріалу так, щоб він абсолютно точно відповідав завданням студентів для досягнення максимально вільного

володіння мовою та дозволяв досягти результату найбільш ефективним та оптимальним для кожного окремого студента засобом [5: с.105]. Яку б мову ви не вивчали, є деякі дії, які можуть мати дуже велике значення і зробити результати більш очевидними. В першу чергу, це системність і розуміння того, чого саме людина хоче досягти в плані вивчення мови, за який термін і за допомогою яких інструментів [7]. Для формування такого розуміння необхідно уявити собі кінцевий результат. Для когось це буде жвава розмова з носієм за кухлем гарячого капучіно. Для когось – успішна презентація нового проекту потенційним зарубіжним партнерам. Для когось тихий вечір вдома за читанням улюбленої книги в оригіналі. Якою б не була персональна мовна мрія, її треба чітко і ясно собі уявити. Тоді ця мрія стане маяком, до якого можна повертатися в момент, коли запал згас, коли людина готова здатися і в черговий раз закинути всю цю затію з вивченням мови, адже у кожного з нас набагато більше важливих і термінових справ! Потім треба перетворити цю мрію на мету. Тут потрібно визначити, якому рівню володіння мовою відповідає поставлена мета. Кожен рівень можна пройти за цілком певну кількість годин (за кілька тижнів занять можна буде оцінити особистий темп, а потім зробити подальші розрахунки), додати час на додаткове аудіювання (наприклад, аудіокниги або підкасти відповідно до рівня), розмовну практику і будь-які інші види мовної діяльності, які приносять задоволення, адже вивчення мови має в першу чергу бути саме задоволенням, тоді і результати не змусять себе чекати. Проте треба тверезо оцінювати свої можливості. Краще почати з більш повільного темпу і поступово прискорюватися, ніж надірватися за пару днів і закинути заняття на невизначений час. Принцип такий же, як і в спорті – нарощувати навантаження з часом. По-друге, якщо відстань від поточного моменту до досягнення мети вийшла занадто великою (наприклад, потрапити з A1 на B2), то краще розділити цей шлях на кілька етапів, позначивши в кожному з них проміжний результат. Таким чином, щоразу, аналізуючи успіх у

контрольній точці, з'явиться новий стимул йти далі. Занадто велика і складна мета навпаки може налякати і шанс "здатися" буде набагато більшим [7].

Після того, як побудована така стратегічна картина, можна зайнятися підбором матеріалів і підручників і плануванням занять по тижнях і навіть днях. Потрібно докладно розписати плани занять, бо так простіше буде з ними працювати. Необхідно залишати "зелені зони" – час на відпочинок або незаплановану діяльність, щоб раптове бажання замість блоку граматики просто подивитися серію улюбленого серіалу без перекладу не вибивало з навчального графіка. Займатися таким плануванням найкраще раз в тиждень, а поточний прогрес відзначати кожен день. В плануванні може допомогти щоденник, де потрібно записувати що і в який день потрібно зробити і ставити відмітки про виконання. Що стосується самих підручників, то краще, якщо їх буде декілька. У кожного підручника є свої переваги і недоліки. До того ж, у вивченні мови не буває занадто багато аудіювання, тому додаткові аудіокниги, подкасти, фільми та інше – це must have.

Найкраще, якщо для занять буде один підручник зарубіжного видавництва (тут лідери Rond Point, Taxi, Francais interactif, Alex et Zoe для французької мови; English File, Cutting Edge, Face2Face і Inside Out – для англійської), один вітчизняного автора (щоб мати можливість краще розібратися в граматиці і додатково потренуватися) і один побудований за типом довідника – в якому граматика пояснюється блоками, а не в зв'язці з лексичними темами і з зростаючим рівнем складності, і даються вправи для відпрацювання (наприклад, Grammaire progressive du francais або Попова И.Н., Казакова Ж.А., Ковальчук Г.М. для французької мови; Голіцинський, Дроздова або Grammarway – для англійської). При плануванні занять важливо прагнути до того, щоб читання, аудіювання, письмо та говоріння були задіяні на кожному уроці. І, звичайно, як тільки набереться достатній мовний запас для того, щоб підтримати найпростішу розмову на певну тему, треба шукати можливість спілкування з носіями, адже варіантів для цього сьогодні більш ніж достатньо.

Звичайно, виконати все це самостійно без розуміння тонкощів і деталей, без навичок планування занять і без методичної бази дуже складно і витратно за часом. І як раз в цьому на допомогу може прийти мовний коуч. Це людина, яка знає, чим один рівень відрізняється від іншого, скільки часу необхідно на їх проходження, і який з них підійде саме для поставленої мети, який допоможе визначити оптимальне навантаження. Коуч допоможе знайти правильні підручники та посібники, простежить за правильним плануванням, а головне, виконанням цього плану. Коуч не буде проходити з учнем підручник вправу за вправою, він навчить робити це самостійно і отримувати максимальну користь від занять і від підручників.

Отже, коучинг є одним із різновидів інноваційної освітньої практики, інструментом особистісного й професійного розвитку студентів, системою реалізації спільного соціального, особистісного й творчого потенціалу учасників процесу розвитку з метою одержання максимально можливого ефективного результату. Суть коучингового підходу полягає в стимуляції самоосвіти для того, щоб в процесі діяльності студент міг самостійно знаходити і отримувати необхідні знання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Азема Т. Коучинг в освіті. 25/07/2016 [Електронний ресурс]. URL: <https://coachingineducation.ru/udivitelnyj-i-prosto/>
2. Брич В. Методологічні засади розвитку коучингу в Україні / В. Брич, М. Нагара // Україна: аспекти праці, 2009. – № 6. – С. 18-23.
3. Гусева П. Т. Іноземні мови : навчання впродовж життя / П.Т. Гусева // Проблеми сучасної освіти: Збірник статей / За ред. Ю.В. Холіна. – Х.: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2011. – Вип. №2. – С. 77-85.
4. Дауни М. Эффективный коучинг: уроки для коучей / М. Дауни; Пер. с англ. – М.: Добрая книга, 2008. – 288 с.
5. Жицька С.А. Використання технології коучинга при викладанні іноземної мови професійного спрямування / С.А. Жицька // Матеріали VI

Міжнародної науково-методичної конференції ["Формула компетентності сучасного перекладача"], (Київ, 25 березня 2015 року). – К: НТУУ "КПІ". – 324 с. – С.104 – 107.

6. Назаренко Н.В. Мотивація навчання студентів як показник ефективності сучасних педагогічних технологій / Н.В. Назаренко // Болонський процес в Україні. – 2005. – Ч. I, Вип. 45. – С. 164-167.

7. Хабірова Л. Системний підхід до вивчення мов, або кілька слів про мовний коучинг, 2016-01-27 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://englishteacup.org/lingvo-kouching/sistemnyj-podxod-k-izucheniyu-yazykov-ili-neskolko-slov-o-yazykovom-kouchinge>

8. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Коучинг>.

Застосування методу проблемного навчання в іншомовній підготовці студентів немовних спеціальностей

Пошук дієвих педагогічних підходів, оновлення існуючих методів, засобів, форм навчання, розвиток інноваційних методичних систем є необхідною умовою, що постає сьогодні перед системою вищої освіти, яка покликана готувати фахівців нового покоління. Сучасні вимоги до майбутніх фахівців передбачають не лише високий рівень знань і вмінь за фахом, але й достатню іншомовну підготовку. Сьогодення вимагає від них не лише знати іноземну мову, а й бути всебічно розвиненою, суспільно-активною, компетентною особистістю, яка здатна творчо мислити, самостійно приймати рішення, вільно орієнтуватися в світі швидко змінюваної інформації, має оригінальні думки та приймає нестандартні рішення в ситуаціях, які постійно змінюються, в тому числі іноземною мовою.

Звідси з'явилась зацікавленість до проблемно-орієнтованого навчання. Адже саме цей метод стимулює пізнавальний інтерес студентів, мотивує їх до навчання, заохочує вивчати і дізнаватися щось нове, покращує рівень їхньої іншомовної підготовки, сприяє саморозвитку й самовдосконаленню.

Питанням застосування проблемного навчання опікувалося велике коло як закордонних, так і вітчизняних науковців. Серед них Дж. Дьюї, Х. Барроуз, Дж. Берінгер, К. Кокрел, К. Ньюхолд, С. Хмело-Сільвер, Л. Козуля, Т. Кудрявцев, Г. Луценко, М. Махмутов, Ф. Матюшкин, В. Сафонова та інші.

Основні поняття проблемного навчання іноземної мови, проблемні ситуації, проблемні завдання розкрили у своїх працях Н. Дмитренко, І. Доля, О. Зарічна, Н. Клос, М. Махмутов, В. Павленко, О. Подзигун, Г. Ромашкіна.

Проблемно-орієнтований підхід, на відміну від традиційних методів навчання, спирається передусім на інтереси студента. Його реалізація веде до зміни позиції викладача. З носія готової інформації він перетворюється в організатора дослідницької, пізнавальної діяльності своїх студентів.

Процес іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей може стати ефективнішим за допомогою проблематизації навчального процесу. Проблемність, як пріоритетний напрям особистісно-орієнтованого підходу в навчанні іноземної мови, може реалізовуватися на всіх рівнях організації навчального матеріалу й самого навчального процесу. Проблема подача матеріалу сприяє підвищенню ефективності процесу навчання, оскільки це стимулює розумову діяльність студентів, самостійний пошук інформації і прагнення до аналізу та узагальнення. Принцип проблемності зближує між собою процес навчання з процесом пізнання, дослідження, творчого мислення [1]. Суть активізації навчальної діяльності засобами проблемного навчання полягає не в звичайній розумовій активності й мисленнєвих операціях з розв'язання стереотипних задач і виконання репродуктивних завдань, а в активізації мислення шляхом створення проблемних ситуацій, у формуванні пізнавального інтересу й моделюванні розумових процесів, адекватних справжній творчості. При цьому формуються навички пошукового, дослідного підходу до рішення теоретичних або практичних проблем. Застосування принципу проблемності дозволяє варіювати навчальний матеріал, прийоми викладання з урахуванням змісту освіти, форм організації навчального процесу, рівня знань студентів, їх підготовленості до самостійного роботи [5; 6].

Проблемно-орієнтоване навчання на занятті з іноземної мови дозволяє розвивати творчу активність студентів, підвищувати їхню мотивацію,

самостійність, поінформованість про зміст майбутньої професії, розвивати інтелектуальні вміння.

Особливо ефективними в іншомовній підготовці студентів немовних спеціальностей є проблемні завдання, які мають яскраво виражений професійний характер, а викладення проблеми, обґрунтування її актуальності, опис методів і ходу дослідження, представлення висновків і результатів відбувається з активним використанням лексики та фразеології іноземної мови. Проблемні ситуації з використанням іноземної мови дозволяють активізувати розумову діяльність студентів. Програвання на заняттях з іноземної мови великої кількості різноманітних ситуацій як усного, так і писемного спілкування, допомагають студентам інтегруватися в процес іншомовної професійної адаптації і бути готовими до реалій майбутньої професійної діяльності [2].

Іншомовна підготовка студентів немовних спеціальностей за проблемною методикою передбачає широке використання інформаційних і комунікаційних технологій. Їх впровадження дозволяє істотно підвищити ефективність пояснення іншомовного матеріалу, якість освіти, розширити діапазон пошуків при виконанні проектних завдань, забезпечити візуальний супровід поданих фактів і результатів дослідницької діяльності [4].

Застосування інформаційних і комунікаційних технологій сприяє розвитку у студентів додаткових навичок і умінь. Серед них перш за все слід відзначити такі, як робота з використанням різних комп'ютерних програм (графічних, текстових, табличних, обчислювальних і т.д.); пошук інформації в Інтернеті; електронна обробка даних і використання електронної пошти для обміну результатами дослідження; участь у відеоконференціях і дистанційне спілкування [3].

Впровадження інформаційних і комунікаційних технологій допомагає економити час, забезпечуючи швидкий аналіз результатів навчання, гнучку систему зворотного зв'язку. Вони сприяють поширенню даних, отриманих в ході дослідження. Інформаційні та комунікаційні технології дозволяють

визначити найбільш ефективну форму зберігання результатів виконаного проблемного завдання, їх централізований збір і управління з метою підготовки прогнозів.

Варто зазначити, що мультимедійні засоби можуть застосовуватися практично на всіх етапах заняття: під час мотивації як постановка певної проблеми перед вивченням нового матеріалу; у поясненні нового матеріалу як ілюстративний матеріал; під час закріплення та узагальнення знань; для контролю знань.

Таким чином, поєднання комп'ютерних технологій і проблемного навчання в іншомовній підготовці студентів немовних спеціальностей забезпечують високий рівень засвоєння знань з іноземної мови, усвідомлення їх практичного застосування у майбутній професійній діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Дмітренко Н.Є. Застосування проблемно-орієнтованого навчання на заняттях з іноземної мови у вищому навчальному закладі / Н.Є. Дмітренко, І.В. Доля // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 46 / редкол. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма "Планер", 2016. – 375 с. – С. 166-170.

2. Дмітренко Н.Є. Застосування проблемних ситуацій для формування іншомовної комунікативної компетентності у майбутніх учителів на заняттях з англійської мови / Н. Є. Дмітренко, А.І. Петрова // Іноземні мови. – 2017. – № 3. – С. 23-29.

3. Петрова А.І. Навчання іноземної мови для професійного спілкування майбутніх учителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій / А.І. Петрова, О.А. Подзигун // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка: зб. наук. праць. – Житомир: ЖДУ імені Івана Франка, 2015. – Випуск 3 (81) . – С. 104-107.

4. Подзигун О.А. Використання проблемно-орієнтованого навчання засобами інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні іншомовної компетентності майбутніх фахівців / О. А. Подзигун, А.І. Петрова, Н.С. Клос // Інформаційно-комунікаційні технології в освіті: досвід, проблеми, перспективи // Зб. наук. праць. Випуск 5. / За ред. М.М. Козяра, Н.Г. Ничкало. – Львів: ЛДУ БЖД, 2017. – 392 с. – С. 269-272.

5. Dmitrenko N. The implementation of problem-based learning in Ukrainian higher educational institutions / N. Dmitrenko // Advanced Education, КПІ. – 2016, №5. – С. 28-35.

6. Problem-based learning in teaching English as a foreign language: theoretical and practical issues (Проблемно-орієнтоване навчання у викладанні англійської мови як іноземної: теоретичні і практичні питання) : монографія / за заг. ред. Н. С. Дмитренко. – Вінниця : ФОП Т. П. Барановська, 2017. – 164 с.

**The metaphorization of *the EU* and *BREXIT* concepts in the modern
British political discourse**

Within the paradigm of cognitive linguistics, the study of conceptual metaphor, as a basic cognitive device that allows us to deal with abstract domains of experience, has become one of the subjects of linguistics.

The aim of the article is to give a general description of *the EU* and *Brexit* concepts by taking into consideration their influence on shaping the public mental set and opinions and to state the role of conceptual metaphors in the British political discourse.

Traditionally the term discourse refers to "the whole process of interaction of which a text is just a part" [5: 24]. Refining the definition, we can see that there exists interrelation between the language and the social reality. It is possible to detect that it is necessary to analyze political discourse in order to understand the connection between language and power in different aspects.

In linguistics the political discourse, as a subcategory of discourse in general, "can be based on two criteria: functional and thematic. Political discourse is a result of politics and it is historically and culturally determined. It fulfills various functions due to different political activities" [5; 6]. It is evident that political discourse is a set of speech acts that are used in the political discussions, political beliefs and also its negative manifestation. Any kind of text affects consciousness of a listener, but this affect is the main aim of communication.

It must be mentioned that there are general issues that determine the process of political communication such as *power*, *conflict*, *control*, or *domination* [1; 4; 5;

6]. The politicians all over the world use the techniques that can control people's choices and beliefs. A political discourse can model interests of the society, it is connected with the future context which aims at the future success that cannot be proved now. That is why it is beneficial for politicians because the time of verification is not identified.

Consequently, any political discourse is the usage of a language in the socio-political sphere of communication. It accompanies a political act in a political situation. As a language material of researches there can be speeches of politicians, political comments, publications in mass media etc. The function of persuasion is the main function of political discourse, because any political text affects people's minds. It is evident that the speech effect is the main aim of communication.

Nowadays the European Union is often characterized by "missed opportunities" [2] or an "awkward partner" [7]. This also has caused an identified position of Great Britain. On the one hand, Britain is one of the leading members of the European Union. On the other hand, Britain remains independent, stays outside and it still does not have its role.

It is reasonable to assume that the processes of European integration caused a set of profound consequences in the socio-cultural sphere. This led not only to the formation of a new kind of discourse, but to the serious political and economical changes. The beginning of the formation of political discourse is considered to be the 90s of the XX century. The idea of the united Europe plays a major role in the European integration discourse. There is the assumption that the European integration can be described by the Aesopian motto "United we stand, divided we fall".

The main figures in the development of the European integration discourse are the European Parliament, the Council of the European Union, the European Commission, the Western European Union and the European Court of Justice. It is important that within these organizations the most important official documents are created – official speeches, resolutions, declarations and also the material that is produced by mass media. Thus, in 1992 Margaret Thatcher during her speech in

the Hague provided the suggestion that *"such a body [a European Community of 30 nations, ... is an even more utopian enterprise than the Tower of Babel. For at least the builders of Babel all spoke the same language when they began]"* [11]. The conclusion on this issue is ambiguous.

The main strategy of the European integration is cooperative because it supports the integration processes. The obvious explanation of these phenomena is that the new values were formed which became common for a new kind of community. With this a new system of social and mental values are being created. The aim of the European Union was to develop the way of building the society that will meet the needs of almost all European countries. *"New Europe is above all a community of values. Europe has spread these values throughout the world"* [16]. These values are based on the old ones or they are called European traditional values and on the new values that are connected with the future. Suppose, these values are : tolerance, belief, freedom, justice, peace, solidarity, human rights, new community and others. *"The European values should capture the public's aspiration: a better balance between work and family, combining growth with environmental well-being, and achieving economic dynamism with social cohesion"* [17].

It's possible to follow different explanations what the European Union is and according to them there is a wide range of definitions from an *"objet politique non-identifi "* to *"a technocratic edifice"* [8] from *"a Family of Nations"* [11] to a *"concept charged with significance"* [10]. The usage of such conceptual metaphors in the political discourse implies the idea of European integration and it is the indicator of the ideological system of the European Union. The key moment in determination of ideological specificity is striving to find the European identity.

Another case of interest is that there were the events that reflect some negative perception of Europe. One of these memories is totalitarianism and the belief that one nation must completely dominate other peoples, or the Cold War that separated Eastern and Western Europe, or the period of stagnation. The crucial point is that Europe has overcome all that "black spots" on its history and became a strong,

united and democratic alliance. The European policy aims at the common goal that will unite all European peoples. So all the communication techniques and acts of politicians reflect the idea of the perfect future, ideal social system and the utopian idea of Europe.

After the referendum in the United Kingdom in 2016, a point of extensive discussion was ***Brexit (British exit)*** from the European Union. In our opinion the articles from BBC news clearly demonstrate the reasons of this event. As a result the thoughts and opinions of such well known politicians and public figures as Theresa May, David Cameron, Donald Tusk, David Davis, Nigel Farage, James Dyson, Angela Merkel, John Kerry, Rebecca Harms, Enda Kenny, Andrew Lansley, Iain Duncan Smith, Beata Szydlo and others have been analyzed in this article, considering the importance of the British political discourse and the role of the EU and Brexit concepts in it.

On analyzing 50 articles from the BBC news we consider it possible to state that all politicians tend to be "political actors" and treat "The EU" and "Brexit" terms differently and with some restrictions. To mask the politicians' attitude to Brexit and the EU such means of communication as *conceptual metaphors* are used in their speeches.

Thus, David Cameron would attempt to "*steady the ship*" of Brexit over the coming weeks and months and was not absolutely clear in his different speeches about the position of Britain in/out the EU:

"The British people have voted to leave the European Union and their will must be respected," said Mr Cameron. "The will of the British people is an instruction that must be delivered".

"If I didn't think it was in Britain's interests to stay in the European Union I wouldn't argue for our membership. I think the situation today is what we need is a reform of the European Union and then a referendum where the British people, not me but the British people watching at home, they have the choice in an in/out referendum by the end of 2017".

He is convinced that in a few years British people will realize their mistake, but their opinion must be respected now.

UKIP leader Nigel Farage hailed Brexit as the UK's "*independence day*" and told the supporters:

"Dare to dream that the dawn is breaking on an independent United Kingdom". After such speeches Scottish First Minister Nicola Sturgeon said she was "*absolutely determined*" to keep Scotland in the EU so a second Scottish independence referendum was now "*highly likely*".

Another leading Leave campaigner, Labour's Gisela Stuart, said the UK would be a "*good neighbour*" when it left the EU.

The reaction to Brexit of Boris Johnson, the ex-London mayor and public face of Vote Leave, was rather controversial. On the one hand, he said he had not yet decided whether to support David Cameron's campaign for Britain to remain in the European Union and declared his position as "*no need for haste*" about severing the UK's ties. Mr. Johnson said voters had "*searched in their hearts*" and the UK now had a "*glorious opportunity*" to pass its own laws, set its own taxes and control its own borders. At a Brexit party, he said: "*If the predictions are right, this will be a victory for real people, a victory for ordinary people, and a victory for decent people*".

Another supporter of Brexit was David Davis who called for a "*brisk but measured*" approach, with a likely exit from the EU around December 2018. He said the "*first order of business*" should be to strike trade deals with non EU countries. Moreover Mr. Davis stated that the "*ideal outcome*" would be "*continued tariff-free access*" to the EU single market, adding:

"Once the European nations realise we will not budge on control of our borders, they will want to talk, in their own interests".

The political speeches of James Dyson aim at no compromise on membership of the single market. As a result he is sure that the UK would do far better if it is no longer bound by any EU rules:

"I think we should be absolutely out," he said. "If Europe wants to have free trade with us, then that's great, if they don't, we won't. It's the freedom - we don't have things imposed on us by Brussels. We can make our own laws and determine our own future and determine our own trade deals with other countries throughout the world. I'm thrilled. I think it is a liberation and a wonderful opportunity for all of us".

Guy Verhofstadt, who was given the role of negotiator by the leaders of the main party blocks in the parliament, said he was not out for revenge against the UK and called for an end to what he said had been the *"collective depression on both sides of the channel"* after June's Brexit vote.

"Brexit is not a liability. I see it more as an opportunity... We have our duty, our responsibility to make from Brexit a success for Europe, for all the citizens of Europe. Brexit is not a matter of punishment. It's not a matter of revenge... It's in my opinion a question of the sound relations between Britain and Europe", he stressed.

The UK PM Theresa May was rather restricted and reserved in her political speeches expressing her attitude to the EU and Brexit. She said she wanted to *"make a success of Brexit"* and would *"seek to address the concerns of the British people about free movement"* while working for a *"close economic relationship with the EU"*. The UK Prime Minister stressed that the UK was *"not leaving Europe or withdrawing from the world. Once we have left the EU we will continue to work with our partners across Europe, indeed Brexit is an opportunity to intensify those relationships"*.

Despite the growing tendency of most politicians to present Britain out if the EU there appears a regressive force of other politicians who support the Britain's Europeanness.

Mr Van Rompuy rejected suggestions that the EU should have given former Prime Minister David Cameron a better deal after he sought reform of the UK's relationship with the EU, saying the main reason for the Brexit vote *"lies in Britain"*. He said EU leaders had warned former Prime Minister David Cameron

it would be a "*mistake*" to hold a referendum on membership. The politician stressed that the UK already had a "*very special status*" within the EU, which was illustrated by it not being a member of the eurozone or the Schengen Agreement, but this meant it was also "*not fully a member of the hardcore where decisions are taken*". "*Britain had not many friends anymore*," Mr Van Rompuy said. He added that not only he but most European leaders still viewed Brexit as a "*political amputation of the first degree*".

Being the supporter of the EU, the politician stated:

"Because Europe was for many countries still a model, a model that you can achieve peace among peoples and states that waged wars for centuries, so it was a model of co-operation and integration".

According to the policy of German Chancellor Angela Merkel, British people should have thought twice before the referendum:

"Nobody wants a long period of limbo. Neither the British people nor the European member states. Everyone has an interest that the preparations are conducted in a thorough manner, that the positions are clear, and I think it is absolutely understandable that Britain needs a certain amount of time for this".

She expressed "*great regret*" at the outcome, and EU chiefs said they expected the UK to begin negotiations to leave "*as soon as possible, however painful that process may be*".

Supporting the idea of the UK/EU relationship, the US Secretary of State John Kerry said:

"As Britain and the EU begin negotiating the new terms of their partnership, America is rooting for and will do all we can to try to encourage and assist in the development of the smoothest possible transition and a highly integrated and collaborative EU/UK relationship. The British have told us that they can't sign any kind of new trade agreement... until they are no longer a member of the EU. So there is a time period here no matter what, the process that may take at least a couple of years before anyone can contemplate some kind of agreement".

Hence, it is obvious that Brexit was an unexpected event not only in the political life the EU, but for the whole world as well. Nowadays Britain must prove its status of *"a great global player"* and the fact it can take back the control as an isolated from the European Union country.

After analysing the speeches of the majority of politicians we must state that conceptual metaphors are a key to understanding some aspects of political communication. These metaphors are meant to persuade listeners and readers that what is said by politicians about the EU and Brexit is worth listening to and reading. Thus, it is possible to confirm that the politicians' attitude to Brexit is hidden in such conceptual metaphors: *"a great future/success"*, *"glorious victory"*, *"a velvet divorce"*, *"fresh leadership"*, *"a political amputation"*, *"independence day"*, *"pulling up the drawbridge"*, *"great regret"*, *"a good neighbour"*, *"hard-fought campaign"*, *"not a liability"*, *"freedom"*, *"a long period of limbo"*, *"a joke"*, *"self-interested"* and *"stark contrast"*, *"championing leave"*, and *"a period of deep instability and uncertainty"* etc.

The selected conceptual metaphorical expressions of the term "the EU" reveals the importance of such a concept in the political communication: *"ideal outcome"*, *"a business market"*, *"a good partner"*, *"a business dictator"*, *"The Tower of Babel"* etc.

The concept of the European Union presents the idea of the unity as a united system, united partnership and united family. After the referendum in summer 2016 there started the period of disagreement, disputes and conflicts. The point is that Britain will become an isolated leader, but not an enemy of the European Union and Britain will continue cooperation and integration. The political discourse is impossible without the historical events that will help predict some future developments. However, great attention is given to the formation of a New Europe, new leadership, new cooperation that is set by the goal of unification of people who live in Europe.

To sum up, our cognitive system is determined by a great number of conceptual metaphors, some of which are deeply embodied. The EU and Brexit concepts can

be metaphorically conceptualized in the modern political discourse in different ways: both with positive and negative evaluations. The usage of conceptual metaphors is two-fold: to describe a complex political reality and guide readers' value judgement according to the logic displayed by the usage of such conceptual metaphors.

REFERENCES

1. Bourdieu P. Language and Symbolic Power / P. Bourdieu. – Cambridge, 1991. – 291 p.
2. Camps M. Britain and the European Community / M. Camps. – Oxford: Oxford University Press, 1964. – 560 p.
3. Chilton P., Schaffer C. Discourse and politics. In T. van Dijk (ed.), Discourse as Social Interaction. – London, 1997.– Vol. 2. – P. 206-230.
4. Fairclough N. Language and Power / N. Fairclough. – London: Longman, 2000. – 240 p.
5. Fairclough N. Discourse and social change / N. Fairclough. – Cambridge, 2001. – 272 p.
6. Fairclough N. Critical discourse analysis: the critical study of language / N. Fairclough. – Cambridge, 2008. – 265 p.
7. George S. An Awkward Partner: Britain in the European Community: 3rd edition / S. George. – Oxford: Oxford University Press, 2015. – 224 p.
8. Giddens A. Modernity and Self Identity / A. Giddens. – Cambridge, 2009. – 256 p.
9. Eastern K.J. Central Europe and the European Identity / Keane J. Eastern, 2005. Available at: <http://www.revija-kolubara.co.yu/lara/evropa/europeanidentity.html>.
10. Luthardt W. European Integration and Referendums: Analytical Considerations and Empirical Evidence / W. Luthardt // The state of the European Community, Vol. 2 : The Maastricht debates and beyond, Alan W. Cafruny and Glenda Rosenthal (eds.) – P. 53–71.

11. Margaret Thatcher Speech in the Hague ("Europe's Political Architecture"). Available at: **Помилка! Неприпустимий об'єкт гіперпосилання..**
12. Mazucelli C. France and Germany at Maastricht: politics and negotiations to create the European Union / C. Mazucelli. – New York: Garland, 2013. – 357 p.
13. Nelsen B.F. The European Union: Reading on the Theory and Practice of European Integration / B.F. Nelsen, A. Stubb. – London: Palgrave MacMillan, 2015. – 424 p.
14. Political speeches. Available at: <http://www.bbc.com/news/uk-politics-36615028>.
15. Political speeches. Available at: <http://www.bbc.com/news/uk-politics-36916836>.
16. Political speeches. Available at: <http://www.bbc.com/news/uk-politics-uk-leaves-the-eu-36802756>.
17. Yes to Europe – because life's better there. Available at: <http://www.observer.co.uk/europe/story/0,11363,614645,00.html>

Етичні норми та стандарти у експериментальних методичних дослідженнях

Світова практика досліджень з прикладної лінгвістики нараховує вже не один десяток років. За цей час було розроблено і деталізовано термінологічний апарат, методи, способи та інструменти методичного експерименту. Проте акцентуючи свою увагу на експериментальному матеріалі та загальній якості досліджень, науковці іноді безпідставно відсувають на другий план етичний аспект методичного експерименту. Саме розкриттю особливостей етичної організації та проведення експерименту у галузі методики навчання іноземних мов присвячене наше повідомлення. Говорячи про експеримент, ми розуміємо його як метод дослідження, що дозволяє довести або відкинути висунуту наукову гіпотезу. Експеримент спирається на точне врахування незалежних перемінних, які впливають на залежні перемінні, і полягає у моделюванні певного явища з метою його вивчення [1: 351]

В багатьох країнах етичний аспект досліджень зазвичай регулюється кодексами поведінки та стандартами національних дослідницьких організацій, наприклад, Американської асоціації освітніх досліджень (*American Educational Research Association – AERA*) [2], Британської асоціації прикладної лінгвістики (*British Association for Applied Linguistics*) [8] або Асоціації прикладної лінгвістики Австралії (*Applied Linguistics Association of Australia*) [9]. На теренах Європи таку роль відіграють рекомендації Європейської комісії з етики наукових досліджень [3].

Аналіз наведених вище стандартів та відповідної наукової літератури, зокрема [4: 5-10; 5: 25-42; 6: 71-72; 7: 101-113], дозволяє виділити

щонайменше чотири ключових принципи етичного проведення експериментальних досліджень:

1) *Отримання попередньої згоди від учасників*. Всі учасники дослідження мають бути повністю проінформовані щодо його мети, методів, а також способів використання отриманої інформації. Варто зазначити, що в окремих випадках така інформація для учасників може бути частково обмежена, особливо якщо знання мети та деталей експерименту учасниками можуть вплинути на його результати. Участь в експерименті не може бути примусовою.

2) *Анонімність*. В експериментальних дослідженнях важко досягти повної анонімності учасників. Особливо якщо мова йде про відносини "експериментатор – учасник експерименту". Незважаючи на це експериментатор, щонайменше, не повинен називати імен учасників експерименту третім особам.

3) *Конфіденційність*. Цей принцип дуже близький до попереднього і на елементарному рівні пов'язаний з використанням псевдонімів для учасників замість справжніх імен. У більш широкому сенсі конфіденційність пов'язана з публічним нерозголошенням інформації, отриманої протягом експерименту.

4) *Незалежність*. Дослідження повинне бути вільним від конфліктів інтересів, упередженості і суб'єктивності.

На думку А. Факіті [7: 110-112] дослідник має дотримуватись низки правил пов'язаних як з учасниками методичного експерименту, так і з виконанням своїх професійних обов'язків. Перш за все дослідник повинен надавати адекватну інформацію учасникам експерименту. Це стосується інформації не тільки щодо мети та деталей дослідження, але й щодо прав учасника, таких як можливість у будь-який момент відмовитись від участі, обов'язкового нерозголошення особистої інформації тощо. Важливим є також врахування потенційної шкоди, яку експеримент може завдати його учасникам у процесі проведення (наприклад, завищена тривожність

учасників) та через отримані результати. Так, наприклад, учень поведився нечесно під час виконання експериментальних тестових завдань. Розголос такої інформації може призвести до зміни ставлення до нього з боку викладачів та інших учнів.

Разом з тим експеримент має бути ретельно спланований та підготовлений, а його результати жодним чином не повинні компрометувати інших науковців, особливо тих, хто раніше вже займався дослідженням цієї або суміжних проблем. Неприйнятною є також модифікація отриманих даних з метою підтвердження висунутої гіпотези або суб'єктивних поглядів на певну наукову проблему.

Підсумовуючи варто зазначити, що будь-яке дослідження втрачає значну частину своєї ваги у випадку неетичного ставлення дослідника до його виконання, а отже врахування етичних стандартів і норм є не менш важливим компонентом методичного експерименту, ніж інші його наукові та практичні складові.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. AERA Code of Ethics // Educational Researcher. – April 2011. – Vol. 40, No. 3. – P. 145–156.
3. Ethics for Researchers. Facilitating Research Excellence in FP7.– European Commission, 2013. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/fp7/89888/ethics-for-researchers_en.pdf
4. Experimental methods in language acquisition research / [edited by Elma Blom, Sharon Unsworth]. – Amsterdam; Philadelphia : John Benjamins B. V., 2010. – xvii, 292 p. – (Series : Language learning and language teaching; 27).

5. Mackey A. Second language research : methodology and design / Alison Mackey, Susan M. Gass. – Mahwah, New Jersey; London : Lawrence Erlbaum Associates, 2005. – 405 p.

6. Perry F. L. Research in applied linguistics : becoming a discerning consumer / Fred L. Perry, Jr. – 2nd edition. – New York, London : Routledge, 2011. – 285 p.

7. Phakiti A. Experimental research methods in language learning / Aek Phakiti. – New York : Bloomsbury Academic, 2014. – 370 p. – (Series : Research methods in linguistics).

8. Recommendations on Good Practice in Applied Linguistics– 3rd edition. – British Association for Applied Linguistics, 2016. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://baalweb.files.wordpress.com/2016/10/goodpractice_full_2016.pdf

9. Recommendations on Good Practice in Applied Linguistics. – Applied Linguistics Association of Australia, 1998. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.alaa.org.au/files/alaas_statement_of_good_practice.pdf

Формування іншомовних діалогічних умінь студентів немовних спеціальностей засобами інформаційних технологій

Згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти, будь-яка іноземна мова повинна виконувати такі суспільні функції: готувати особистість до потреб міжнародної мобільності; полегшити спілкування та взаємодію (співпрацю) між народами, що розмовляють різними мовами; сприяти взаємному пізнанню, збагаченню та розумінню; забезпечити доступ до світового відкритого інформаційного простору.

Сьогодні використання різноманітних інноваційних технологій на заняттях є запорукою успішного та ефективного навчання. Вчитель іноземної мови, окрім ґрунтовної фахової підготовки, повинен володіти сучасною комунікативною підготовкою та використовувати інформаційні технології на усіх етапах навчання. Новітні засоби навчання мають бути ефективним інструментом, що полегшить засвоєння знань, зробить навчання інтерактивним, комунікативно спрямованим, цікавим, наочним та індивідуальним [1: 5].

Основною метою навчання іноземних мов є оволодіння комунікативною компетенцією іноземною мовою, вміння застосовувати свої теоретичні знання мови на практиці і вільно орієнтуватися в середовищі мови, що вивчається. Для цього викладачеві необхідно створити такі ситуації спілкування на заняттях з іноземної мови, які максимально наближені до реалій ділового і повсякденного життя і відповідають індивідуально-психологічним особливостям освоєння мови тих, хто навчається. Досить

успішно впоратися з цією метою допомагає застосування інформаційних технологій.

Діалогічне мовлення – це процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування. Тому в межах мовленнєвого акту кожен з учасників по черзі виступає як слухач і як мовець. Діалогічне мовлення є основою комунікативного методу навчання спілкуванню. Воно характеризується певними комунікативними, психологічними та лінгвістичними особливостями, серед яких варто виділити, насамперед, комунікативний аспект, при оптимальному врахуванні якого мінімізується емоційна напруга та усувається односторонній характер спілкування. З психологічної точки зору діалогічне мовлення завжди вмотивоване. Проте, в умовах навчання мотив сам по собі виникає не завжди. Саме тому необхідно створити умови, за яких у студентів з'явилося б бажання та потреба щось сказати, передати почуття, подискутувати.

Інформаційні технології, які можна використовувати на заняттях іноземної мови, включають в себе електронні лабораторії та навчальні Інтернет-ресурси із застосуванням персональних комп'ютерів, планшетів та мультимедійного проектору. Вони сприяють подоланню психологічного бар'єру у використанні мови, що вивчається, розвитку міжкультурної компетенції і таких мовних факторів, що підвищують ефективність навчання спілкуванню на іноземній мові, як комунікативність та інтерактивність. Крім того, автентичні відеоматеріали надають зразки мови і мовлення, загальноповсякденну і спеціальну лексику, ідіоми, метафори тощо, та як їх використовують носії мови. Вони допомагають у вивченні міжкультурної комунікації [2: 169].

Використовуючи інформаційні ресурси всесвітньої об'єднаної системи комп'ютерних мереж Інтернет та інтегруючи їх у процес навчання іноземної мови, можна ефективно вдосконалити навички мовленнєвої діяльності, поповнити словниковий запас, здійснити інтерактивне спілкування з діловими партнерами чи учасниками електронних наукових конференцій і

тощо. Оскільки володіти іноземною мовою означає вміти спілкуватися, сприймати та передавати інформацію, саме Інтернет-ресурси надають можливості комунікації, одержання інформації, публікації. Можливість організації спілкування та діалогічного мовлення, Інтернет надає в режимі електронної пошти, конференції, проведення інтернет-проектів тощо. Використання різноманітних форумів, що орієнтовані на навчальне середовище, забезпечує спілкування в режимі он-лайн за допомогою веб-камери в інтерактивних заходах (форум, семінар, чат, опитування, дебати тощо). Під час проведення дискусії або диспутів на форумах відбувається тематичне спілкування, спрямоване на те, щоб переконати співбесідника в правильності своєї позиції, діалог на професійному рівні, обговорення різних думок і позицій, взаємна критика гіпотез і пропозицій, їхнє обґрунтування та зміцнення, що призводить до формування нових знань і уявлень, сприяє набуттю комунікативного досвіду [2: 158].

У результаті включення студентів в роботу з віддаленими інформаційними банками даних, використання електронної пошти, комп'ютерних конференцій, супутникового телебачення, інтерактивного відео та іншого, трансформується структура людського спілкування. Спілкування, опосередковане інформаційних технологій навчання, включає всі традиційні види й форми мови – усну, писемну, внутрішню, монологічну та діалогічну, що в кінцевому результаті призводить до створення особливої форми спілкування – метакомунікативної. Метакомунікативне спілкування знімає просторово-тимчасові обмеження під час роботи із джерелами інформації і визначає новий темп та ритм розвитку розумової діяльності в процесі навчання. Ця форма взаємодії перетворюється у засіб міжнародного спілкування, який долучає будь-якого фахівця до спільного розв'язання загальнолюдських проблем [4: 314].

Зазначимо, що проблемний підхід у навчанні іноземної мови може здійснюватися з усіх видів мовленнєвої діяльності (усного мовлення, читання, письма). На кожному цьому етапі може використовуватися система

вправ, в основі якої закладена проблемна ситуація. Під час виконання цих вправ велику роль грають інформаційно-комунікаційні технології, які дозволяють урізноманітнити варіанти проблемних ситуацій, пошуки їх розв'язання й презентації готового результату [5: 270].

У процесі оволодіння іноземною мовою в атмосфері рідної мови, іноземна мова постає як штучний засіб спілкування. І саме використання засобів інформаційних технологій навчання іноземної мови дозволяє моделювати будь-яку мовну ситуацію, робити її максимально природною задля якіснішого засвоєння нового матеріалу.

Отже, формування мовленнєвих діалогічних умінь з використанням інформаційних засобів навчання створюють унікальне мовне середовище, забезпечують автентичним мовним матеріалом та інтенсифікують його подальше засвоєння.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Казачінер О.С. Використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі / О.С. Казачінер // Англійська мова та література – 2009. – № 33. – С. 5.
2. Морська Л.І. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов: навчальний посібник / Л.І. Морська. – Тернопіль: Астон, 2008. – 256 с.
3. Ніколаєва С.Ю., Шерстюк О.М. Сучасні підходи до викладання іноземних мов / С.Ю. Ніколаєва, О.М. Шерстюк // Іноземні мови. – 2001. – № 1. – С. 50-58.
4. Подзигун О.А. Застосування інформаційних технологій у навчанні іншомовного професійного спілкування майбутніх педагогів / О.А. Подзигун // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми / Зб. наук. пр. – Випуск 45 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма "Планер", 2016. – С. 311-314.
5. Подзигун О.А. Використання проблемно-орієнтованого навчання засобами інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні іншомовної компетентності майбутніх фахівців / О.А. Подзигун, А.І.Петрова, Н.С. Клос // Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи. Збірник наукових праць. Випуск 5. / За ред. М.М. Козяра, Н.Г. Ничкало. – Львів: ЛБУ БЖД, 2017. – С. 269-272.

**Використання Smart –технологій на уроках ІМ у загальних
навчальних закладах**

На початку ХХІ століття майже кожен школяр вільно оперує сучасними комп'ютерними технологіями, які викликають більшу зацікавленість у порівнянні із підручниками та зошитами. Комп'ютери, смартфони, планшети мультимедійна дошка, Інтернет стали звичайним компонентом навчального процесу на уроках іноземних мов (ІМ) і важливим засобом формування та розвитку іншомовної комунікативної компетентності.

На сьогоднішній день в системі освіти України вже стало звичним явищем проведення навчальних занять з використанням мультимедійних презентацій, зроблених у таких програмних пакетах, як, наприклад, Microsoft Power Point. Однак, поряд зі звичними презентаційними технологіями, у сфері освіти на уроках у загальних навчальних закладах (ЗНЗ), лекційних та практичних заняттях у ВНЗ масово використовуються нові, інтерактивні технології, які дозволяють відійти від стандартної та звичної презентації у вигляді слайд-шоу. Новітнім аспектом в системі освіти та навчальному процесі спостерігається тенденція до все більшого впровадження ІТ технологій: мережевих, мобільних та інформаційних.

Основним завданням даних інноваційних впроваджень в освіті є розвиток вчителем умінь мотивувати дії учня, самостійно орієнтуватися в отриманій інформації, формувати творче мислення з використанням новітніх досягнень науки і техніки, як на уроках, так і в позакласній роботі.

Оскільки основною метою навчання ІМ у закладах ЗНЗ є розвиток всіх видів мовленнєвої діяльності, починаючи з усної комунікації, писемного мовлення і закінчуючи розвитком таких здібностей різнопланової роботи з текстом, як вилучення необхідної інформації, а також формування вмінь висловлювань щодо неї і на її основі, то оволодіння цими комунікативними засобами сьогодні можливе лише при створенні спеціальних комунікативних проблемних навчальних ситуацій. Залучення новітніх SMART-технологій (вебінарів, блогів, твіттерів, відео та аудіо подкастів) в асинхронному і он-лайн режимах в процесі навчання ІМ, на нашу думку, якраз і дозволяє моделювати такі ситуації, все більш доповнюючи традиційні методи навчання.

Проте, що мають на увазі, говорячи про Smart-технології? Англійське слово "Smart" - багатозначне і дійсно відображає суть технологій, а саме: розумний, кмітливий, чудовий, нарядний. Отже, Smart- технології – це розумні, ефективні технології. В практиці освітньої діяльності під Smart-технологіями, ми розуміємо в основному інформаційні технології, використання різноманітних комплексних засобів та сучасних інтерактивних методів викладання. Широке застосування знаходять не лише традиційний пакет прикладних програм Microsoft Office (особливо Word, Excel та Power Point), але й різноманітні медіа-програвачі для створення перегляду та прослуховування відео та аудіоматеріалів, а також програма Skype, робота з інтернет-ресурсами в режимі онлайн, програмне забезпечення для інтерактивної дошки від компанії "Smart", зокрема "Smart Notebook" [5: 29].

Сама аббревіатура SMART несе подвійне змістовне навантаження: крім дослівного перекладу з англійської її можна розшифрувати як Selfdirected, Motivated, Adaptive, Resource-enriched, Technology embedded – тобто навчання самостійне, мотивоване, адаптивне, збагачене ресурсами, з вбудованими технологіями. [2].

Перехід на нові "розумні", "інтелектуальні" технології – це перехід на якісну освіту, спектр можливостей якої стає необмеженим. Smart-концепція в

освіті та навчанні команди співробітників дозволяє використовувати такі технології, як "розумні" дошки, "розумні" екрани, безперервний доступ до мережі Інтернет, що дає змогу навчатися дистанційно. [1].

Залученню smart-технологій у навчальний процес передувала ціла низка інформатизації системи освіти України: це і розвиток технології "blended learning" (змішаного навчання), що передбачає комбінацію різних методів класного та позакласного навчання (1999 р.), і впровадження технології "m-learning" (мультимедійної/ мобільної освіти), яка передбачає надання дистанційних освітніх послуг за допомогою сучасних мобільних пристроїв: смартфонів, планшетів і нетбуків, із застосуванням мультимедійних засобів навчання (2000 р.). Подальша глобалізація та вдосконалення системи середньої та вищої освіти України все більше ґрунтується на актуалізації технологій навчання відповідно до тенденцій розвитку інформаційного суспільства, а саме передбачає використання соціальних мереж ("s-learning") та неформальних методів навчання.

В даному аспекті перевагами smart-технологій у навчальному процесі є те, що вони здатні розвинути творчі здібності учнів, розширити та вдосконалити їх знання, навички комунікації, грамотність у сфері ІКТ, сформувати критичне мислення, застосовувати інноваційний підхід при розв'язанні різних комунікативних завдань та проблем.

Важливим фактором при цьому є мотивація іншомовного навчання, що дозволяє зацікавити того, хто навчається, у здобутті знань, віднайти стимули щодо активізації навчальної, самостійної і пізнавальної діяльності. В роботі зі SMART-технологіями особливо зростає роль вчителя (тьютора) не тільки як ментора, а як організатора і координатора процесу навчання, який має можливість гнучкіше спрямовувати навчальний процес, беручи до уваги індивідуальні та групові можливості учнів, тобто, проводити інтерактивне навчання, тобто, навчання через співпрацю, під час якої відбувається взаємодія учасників навчального процесу з метою спільного вирішення поставлених завдань, розвитку креативних якостей учнів.

При цьому змінюється й роль освітніх установ, що призначені не "поставляти знання", а створювати найкращі умови для набуття учнями власного досвіду і навичок. У зв'язку з цим основною функцією вчителя стає не трансляція "готових істин", а якісна навігація по інформаційно-комп'ютерним технологіям та світовим інформаційним ресурсам. Темпи та рівень розвитку технологій електронної освіти започаткували нове загальносвітове явище – smart-education. Це не лише система інноваційних технологічних рішень, але й нова філософія освіти.

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що використання комп'ютерних моделей та технології SMART в навчальному процесі надає можливість досягти *позитивних результатів*, а саме:

- збільшення об'єму зорової інформації, що суттєво підвищує якість та ефективність викладання нового матеріалу проведенні уроку;
- можливості SMART залучають учнів до активної діяльності, активізують їхній творчий потенціал;
- яскравість комп'ютерної графіки дозволяє розвивати наочно-образне мислення;
- реалізується можливість опрацювання великої кількості інформації [3];
- створюються умови для індивідуальної роботи учнів в позаурочний час, коли вони можуть самостійно опрацьовувати навчальний матеріал та тренувати різні навички й уміння, самостійно проводити підготовку до захисту проектів тощо.

Основою формування Smart-філософії став розвиток технологій Web 2.0, таких як Facebook, YouTube, Twitter, блоги, які дозволяють створювати власний інтернет-контент. Смарт-освіта неможлива без використання відкритих освітніх ресурсів, поняття яких було запроваджено ЮНЕСКО у 1998 році. Це дає змогу забезпечити потреби людини у постійній самоосвіті. Інфраструктурно Smart-освіта, як зазначалося вище, базується на використанні дата- центрів на платформі хмарних технологій, інтерактивних дошок, планшетів, проекторів, відповідного програмного забезпечення,

інших засобів. Це дає можливість отримати освіту, реалізувати творчий та інтелектуальний потенціал людям, що мають фізичні вади [5].

Таким чином, підсумовуючи все описане, можна зробити висновок про могутній пізнавальний і мотиваційний компонент новітніх інтерактивних технологій у навчальному процесі, при якому створюються комфортні умови навчання, за яких учень відчуває свою успішність, свою інтелектуальну спроможність, що робить продуктивним сам процес навчання, за яким практично всі учні виявляються залученими до процесу пізнання, оскільки вони мають можливість розуміти і рефлексувати з приводу того, що вони знають і думають.

Отже, залучаючи Smart-технології до процесу формування та розвитку іншомовних комунікативних вмінь учнів ЗНЗ і базуючись, при цьому, на загальноприйнятих стандартах, узгодженнях та технологіях, можна говорити про ефективність такого гнучкого навчання в інтерактивному освітньому середовищі за допомогою контенту з усього світу, що забезпечує широкий доступ для отримання необхідних знань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Алексеева Л. Н. Инновационные технологии как ресурс эксперимента / Л. Н. Алексеева // Учитель. – 2004. – № 3. – 78 с.
2. Василенко А. Смарт-освіта як чинник інноваційного розвитку суспільства/ Smart-освіта: ресурси та перспективи : матеріали Міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 16–17 жовтня 2014 р.) : тези доповідей. – К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2014. – С. 25-27.
3. Гайдай Ю. Smart-технологія як інструмент активізації пізнавальної діяльності студентів / Ю. Гайдай // Smart-освіта: ресурси та перспективи : матеріали Міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 16–17 жовтня 2014 р.) : тези доповідей. – К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2014. – С. 29-30.
4. Кух А.М. Сучасна дидактика і освітнє середовище / А.М. Кух, О.М. Кух // Зб. наук. праць К-ПДПУ. Серія педагогічна, 2003. – Вип. 9. – С. 106-108.
5. Осипенко С. І. Організація функціонального навчання у мережі навчально-методичних центрів цивільного захисту та безпеки життєдіяльності / С. І. Осипенко, А. В. Іванов. – Київ, 2007. – 137 с.

І.М. Рудик

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

канд. філол. наук, доцент

Лінгвістичні механізми формування ідеологем

В межах соціально орієнтованої комунікації, вивчення якої останнім часом становить чималий інтерес для філософів, психологів, соціологів, політологів, філологів усього світу, значною увагою науковців користуються форми й одиниці ідеології. У цьому світлі актуальним видається виокремлення суттєвих когнітивних характеристик ідеології та ідеологеми як її одиниці. Метою цієї статті, таким чином, є аналіз сутності ідеології та ідеологеми з когнітивних позицій, а також встановлення лінгвістичних параметрів ідеологеми.

Ідеологію (з грецької – *вчення про думку*) визначають як систему політичних, правових, моральних, релігійних, естетичних і філософських поглядів та ідей, в яких усвідомлюється й оцінюється ставлення людей до дійсності [5: 481].

Таке визначення ідеології дозволяє зробити кілька важливих висновків. По-перше, ідеологія є формою суспільної свідомості, оскільки охоплює групу людей та повідомляє їм знання про оточуючий світ. По-друге, ідеї, які утворюють ідеологію, формуються на основі історичного й практичного досвіду певної соціальної групи. Дві зазначені особливості ідеології дозволяють провести паралелі між нею і наукою, оскільки остання є однією з форм суспільної свідомості, яка покликана отримати й систематизувати об'єктивні знання про дійсність [5: 876].

З іншого боку, на відміну від науки, ідеологія не може претендувати на "об'єктивність" знань, які вона поширює в суспільстві, оскільки, як видно з визначення, містить певний оцінний, а тому суб'єктивний, компонент.

Одиницею ідеологічної системи є ідеологема, перші спроби визначення й аналізу якої належать ще М.М. Бахтіну, й саме його підхід є підґрунтям сучасних тлумачень цього поняття. За М.М. Бахтіним, ідеологема є експлікацією ідеології, її продуктом. Ідеологема як продукт ідеології є матеріальною одиницею, і формою її існування виступають слова, дії, предмети реального світу й інші знаки:

И мировоззрения, верования, даже зыбкие идеологические настроения ... становятся идеологической действительностью, только осуществляясь в словах, в действиях, в одежде, в манерах, в организациях людей и вещей, одним словом, в каком-либо определенном знаковом материале [4: 15–16].

Ідеологію ж учений розуміє у широкому сенсі, як процес творення знаків, процес взаємодії свідомості адресанта зі свідомістю адресата:

Ведь знаки возникают только в процессе взаимодействия между индивидуальными сознаниями. И само индивидуальное сознание наполнено знаками. Сознание становится сознанием, только наполняясь идеологическим, resp. знаковым содержанием ... [4: 16].

Конкретизуючи визначення М.М. Бахтіна, І.Г. Вепрева й Т.О. Шадріна визначають ідеологему як мовну чи мовленнєву одиницю, навантажену ідеологічними смислами [1: 124]. Ще більш однозначне тлумачення, яке водночас відтворює багаторівневість бахтинської ідеологеми, запропоновано доктором філологічних наук, професором Г.Ч. Гусейновим, згідно якого ідеологема – це

минимальный отрезок письменного текста или потока речи, предмет или символ, который воспринимается автором, слушателем,

читателем как отсылка — прямая или косвенная — к метаязыку, или к воображаемому своду мировоззренческих норм и фундаментальных идейных установок, которыми должно руководствоваться общество [2].

Таке визначення дозволяє віднести до ідеологем мовні й мовленнєві одиниці різних рівнів, які, крім того, відрізняються когнітивною сутністю описуваних концептуальних категорій. На цій підставі О.Г.Малишева, застосовуючи термінологію професора Й.А. Стерніна, виокремлює ідеологему-поняття (що являє собою концепт, який містить найбільш загальні, суттєві ознаки предмета чи явища, результат їх відображення й осмислення), ідеологему-фрейм (цілісний, багатокomпонентний концепт, об'ємне уявлення, деяку сукупність стандартних знань про предмет чи явище), ідеологему-гештальт (комплексну, цілісну функціональну розумову структуру, яка впорядковує в свідомості багатоманітність окремих явищ), та ідеологему-архетип (яка є основним компонентом загального ядра знань і уявлень) [3: 36-37].

Якщо відносити до ідеологем мовні одиниці, то виникає питання, яким чином одиниці мови перетворюються на ідеологеми. Одиниця мови, згідно трикутника Огдена і Річардса, містить мовний знак, який через розумове поняття корелює з певним денотатом, або фрагментом реального світу. Ідеологема ж як одиниця ідеології корелює, з одного боку, з денотатом (оскільки повідомляє деяке знання про оточуючий світ, сформоване на основі історичного й практичного досвіду групи), а з іншого боку, з оцінкою денотата (оскільки в ній усвідомлюється й оцінюється ставлення людей до дійсності). Крім того, оцінність, притаманна ідеологемі, є соціально обумовленою, тобто, її аксіологічний модус залежить від соціальної приналежності носія даної мови.

Отже, при переході до розряду ідеологем мовна одиниця набуває оцінності, сформованої в суспільній свідомості певної групи. Формування такої оцінності в колективній свідомості відбувається шляхом

цілеспрямованого впливу на колективного адресата за допомогою сучасних ЗМІ, які активують процес взаємодії між індивідуальними свідомостями суб'єкта й об'єкта соціально орієнтованої комунікації.

Таким чином, ідеологема як одиниця ідеології, по-перше, повідомляє колективному адресату деяке знання про оточуючий світ, яке є результатом історичного й практичного досвіду групи, по-друге, формує ставлення цієї групи до дійсності. Різномірні мовні одиниці, які переходять до розряду ідеологем, різняться когнітивною сутністю описуваних ними концептуальних категорій. Визначення й аналіз базових ідеологем сучасного англomовного світу вважаємо перспективою подальших досліджень у галузі соціально орієнтованої комунікації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Вепрева И.Г. Идеологема и мифологема: интерпретация терминов / И.Г. Вепрева, Т.А. Шадрин // Научные труды профессоров Уральского института экономики, управления и права. – Екатеринбург: Изд. УрГУ, 2006. – Вып. 3. – С.120-131.
2. Гусейнов Г.Ч. Советские идеологемы в русском дискурсе 1990-х / Г. Ч. Гусейнов. – М.: Три квадрата, 2004. – 272 с.
3. Малышева Е.Г. Идеологема как лингвокогнитивный феномен: определение и классификация / Е.Г. Малышева // Политическая лингвистика. – 2009. – №4 (30). – С. 32-40.
4. Медведев П. Н. (Бахтин М.М.) Формальный метод в литературоведении: Критическое введение в социологическую поэтику / П.Н. Медведев. – Л., 1928.
5. Советский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1980. – 1600 с.

**Соціокультурна складова сучасних моделей професійної освіти
вчителів іноземної мови (досвід Польщі)**

В освітньому просторі існує велика кількість класифікацій моделей професійної підготовки вчителів. Дослідження різноманітних навчальних моделей, що притаманні професійній підготовці вчителів, у Польщі активізувалося ще наприкінці 70-х років XX століття. Слід також зазначити, що велика кількість інформації та досвіду польськими науковцями запозичувалась у американських колег М. Вейл, Б. Джойса, Г. Фенстермахера, Дж. Солтіса, Д. Фіша та Х. Броекмана та інших.

На початку 80-х років XX століття польськими колегами були прийняті до уваги принципи динамічної взаємодії когнітивних та соціальних цілей освіти, поєднання теорії та практики з використанням допоміжних технологій.

Протягом 80-х років польські педевтологи проводять численні дослідження закордонних колег та аналізують найбільш привабливі для їхнього освітнього середовища моделі професійної підготовки вчителя іноземної мови. Вважаємо за необхідне розглянути моделі професійної підготовки майбутніх фахівців, що вплинули на ті, які є характерними для сучасної підготовки вчителів іноземної мови в Польщі [4].

На наукові погляди польських вчених мали вплив запропоновані американськими дослідниками Г. Фенстермахером та Дж. Солтісом підходи до навчання майбутніх вчителів, а саме: ліберальний, який розвився з витоків філософської думки періоду Просвітництва та основ сучасної психології; терапевтичний, що спирається на основи гуманістичної психології та

екзистенціалізму; виконавчий, який має в основі ідеї логічного емпіризму та біхевіористської психології. Усі ці підходи підпорядковані одній меті – навчати для досягнення визначеного результату, однак, мають різні способи її досягнення [2].

Заслужують на увагу моделі підготовки вчителя де порядок включення педагогічної практики в структуру підготовки фахівців відрізняється від загальноприйнятої, традиційної системи. Для університетів з гуманістичними відділеннями характерним є спочатку вивчення теорії, потім – накопичення практичних професійних навичок; у колегіумах та вищих школах іноземних мов засвоєння теорії та проведення практики відбувається паралельно.

Так, найбільш результативними для польської професійної освіти вчителів іноземної мови стали моделі, запропоновані американськими вченими Д. Фішем та Х. Брокманом. Критерій, за яким вони розглядають навчальний процес, як такий, що складає характер відносин між теорією та практикою. Автори розгалужують два протилежні процеси: "від теорії до практики" і "від практики до теорії" та називають відповідно дві моделі освіти: "технічно-раціональна" та "фахової майстерності" [3].

Підґрунтям для цих моделей стали концепції навчання орієнтовані на а) процес навчання (як навчати); б) особу реципієнта (якою має бути особистість згідно із суспільними нормами, вимогами); в) суть навчання (який має бути зміст) [7].

У цьому контексті важливими для забезпечення процесу формування соціокультурної компетентності польського вчителя виявився спосіб упорядкування моделей освіти, запропонований американськими вченими Б. Джойсом та М. Вейл. Здійснивши детальний аналіз понад двісті моделей педагогічної освіти, науковці виокремили такі чотири групи: моделі соціальної взаємодії; особистісні моделі; пізнавальні (або когнітивні) моделі; поведінкові (або біхевіористські) моделі [1].

Розглянемо їхній зміст у порівняльному аспекті з точки зору важливості використання таких моделей для формування соціокультурної

компетентності вчителя іноземної мови. Порівняльний аналіз цих моделей професійної освіти запропонуємо у вигляді таблиці.

Таблиця 1.

Порівняльний аналіз моделей освіти за Б. Джойсом та М. Вейл

Категорія аналізу	Модель I соціальна	Модель II особистісна	Модель III пізнавальна	Модель IV поведінкова
1	2	3	4	5
Бачення	соціальна взаємодія	продуктивна взаємодія	критичне мислення	різнобічність умінь
Мета	місце в суспільстві: відчуття приналежності до соціальної групи та співдружності; відчуття солідарності з іншими; готовність взяти на себе завдання, що ставить суспільство; шанування достоїнств людини та схвалення ідей плюралізму; знання про суспільство; соціальні компетенції (інтерперсон	психічне здоров'я: адекватне розуміння себе; особистісна інтеграція; самосвідомість; реалістичне орієнтування в оточенні; віра в себе та інших; відповідальність; уміння здійснити вибір та прийняти рішення; стосунки з іншими ґрунтовані на симпатії та	розум: здобування та упорядкування знань про світ та про себе таким чином, щоб все було зрозумілим та передбачуваним; уміння відчувати проблеми та розв'язувати їх; розвиток системи понять та відповідного оволодіння мовою, іноземною зокрема; розвиток	поведінка: високий рівень опанування різнорідних умінь педагогічних і соціальних; уміння наполегливо реалізовувати завдання; мотивація до самоосвіти; самоконтроль; самооцінка; уміння поводитися в різних ситуаціях;

	альні, організаційн і тощо)	емпатії	індуктивного та дедуктивного мислення; розвиток творчої думки; розвиток позиції дослідника	уміння організовув ати і керувати
Властиво сті взаємодії В – С	позитивний демократичн ий клімат відносин; В і С – партнери в навчальному процесі; прозоріст ь правил та норм; присвоєн ня кваліфікації є показником продуктивно ї інтеракції	позитивний клімат відносин, повага до індивідуально сті студента; взаємна довіра і тісна співпраця між В і С; партнерськ і відносини В і С; повне двостороннє схвалення; присвоєння кваліфікації є показником інтеракції основаної на емпатії	позитивний клімат відносин, акцент на кооперацію та особисту активність студента; викладач стоїть осторонь навчального процесу; студент спостерігає за викладачем; головне завдання викладача – здійснювати контроль над процесом навчання; чіткі правила поведінки	наголос робиться на відповідніст ь дій студента вимогам програми; викладач стоїть осторонь навчального процесу, лише спостерігає за всім зовні; дистанці я між викладачем та студентом; ясність у правилах поведінки та в системі заохочень і покарань
Рівень суспільн	демократ ична	самодисци пліна серед	індивідуал ьна та групова	чітко запрограмов

ої взаємодії В – С	співдружність між В і С, які виступають дослідниками і пізнавальних та суспільних проблем (водночас різниця між рівнем компетентності В і С може стати причиною певного напруження у навчальному процесі)	студентів оснований на симпатії та емпатії; максимально позитивне самосприйняття серед студентів та мінімалізація ймовірності припинення С як людини	діяльність студентів під керівництвом викладача; за умов позитивних результатів, частковий контроль самими студентами (прагнення до самоконтролю)	ана іскерована викладачем діяльність студентів; В контролює системою заохочень та покарань; за наявності прогресу з боку студента, можливий з ним діалог
Рівень дидактичної взаємодії В – С	В разом із С: організовує навчальний процес; підбирає джерела інформації та засоби для навчання; регулює час на навчання; здійснює дослідження, організовує проекти та перевіряє результати; здійснює оцінку навчального процесу, його	В організовує навчальне середовище; допомагає С у процесі навчання, але не контролює його; діяльність учителя починається з усвідомлення ним С як особистості з певними потребами, інтенціями, здатностями і можливостями; С відповідальний за ефективність	В організовує навчальне середовище; В планує і контролює весь навчальний процес, оцінює, визначає час заняття та суть активності С; В інструктує С, з'ясовує інформацію, за необхідності підводить С до необхідної відповіді; В оцінює рівень готовності С до виконання	В організовує і чітко структурує навчальне середовище; небажана поведінка С ігнорується, або іноді карається, бажана – заохочується; В має бути стриманий і послідовний у своїй поведінці у присутності С; В старанно планує весь

	ефективност і; відповідає за ефективніст ь та результатив ність навчання	своєї освіти, сам визначає, чого і як вчитиметься; навчання шляхом дослідження; акцент робиться на розвитку особливостей продуктивног о мислення	завдань та висуває відповідні вимоги; В заохочує С до презентації альтернативни х думок, до оцінювання, до дискусії	навчальний процес, навіть дії С
Філософ ські та психолог ічні концепції	концепція прагматизму та прогресивно сті	особистісна концепція та концепція гуманістичної психології	концепція структуралізм у та пізнавальної психології	концепція логічного емпіризму та біхевіористс ька концепція
Бажаний контекст взаємодії	високий рівень забезпеченн я вищого навчального закладу (бібліотеки, лабораторії тощо); наявність медіа та техзасобів; зв'язок зі школами та місцевою громадськіст ю; тісні контакти високого	високий рівень забезпечення закладу; свобода організації освітнього простору в межах закладу; атмосфера закладу, яка забезпечує приватність спілкування між колегами; зв'язок зі школами та місцевою	високий рівень забезпечення закладу (бібліотека, комп'ютери тощо); можливість наукових досліджень на базі закладу і поза його межами; можливість користуватися базою даних закладу; достатня кількість різноманітних дидактичних	наявність різноманітн их дидактични х засобів, які є структурова ними згідно з чітким планом

	рівня з іншими суспільними інституціям и	громадськістю	засобів	
Ключові поняття	загальна енергія (синергія); внутрішня мотивація; з'ясування, допитливість; кооперація і рефлексія; незалежність; ефективність; розподіл праці; суспільна організація; суспільний конфлікт	самоактуалізація, самореалізація; розвиток, інтеграція індивідуальності; самосприйняття; образ власної особи; безпека; незалежність і довіра; симпатія і емпатія; відсутність директивних методів; схвалення; експресія емоцій, катарсис	індуктивне і дедуктивне мислення; набуття і формування понятійного апарату; спостереження; створення моделей; експеримент; дослідження; термінологізація і формування категорій; верифікація гіпотез	дія–реакція–поведінка; модифікація поведінки; обумовленість і не обумовленість; посилення, заохочення і покарання; теорія навчання; суспільна теорія навчання; тренінг, контроль, самоконтроль; терапія поведінки

Отже, зазначені моделі дають можливість вирішення різних важливих аспектів питання професійної підготовки особистості. Відтак, немає сенсу розглядати лише окремі аспекти, адже у контексті соціокультурної компетентності і сучасного життя у цілому, особистісне майбутнього вчителя не можливе без соціального чи інформаційного. Таким чином, всі чотири типи моделей мають бути об'єднаними для підсилення впливу на процес формування соціокультурної компетентності майбутнього фахівця з іноземної мови [1].

Останнім часом вирішальне значення для формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови та його здатності до

динамічного професійного зросту, на переконання польського педевтолога М. Висоцької, має відігравати рефлексивна модель (*refleksyjna model*) навчання. Дослідниця розглядає цю модель як діяльність викладачів та студентів у контексті збирання та накопичення інформації стосовно процесу навчання; дослідження передумов дидактичної практики; аналіз та осмислення власної поведінки, переконань тощо; використання цієї інформації в якості основи, яка слугує критичній рефлексії стосовно процесу навчання.

М. Висоцька зазначає, що, на сучасному етапі, рефлексивний підхід до процесу підготовки вчителя іноземної мови застосовується в польських вищих школах до будь-якого методу чи напрямку професійної діяльності майбутнього фахівця. Це заохочує студентів до переосмислення кожного дидактичного процесу, який вони реалізують під час практичних занять, педагогічної практики і в подальшій професійній діяльності.

Дослідниця формулює такі передумови формування соціокультурної компетентності вчителя іноземної мови в рамках цієї моделі професійної підготовки, а саме: високий рівень поінформованості студента із психолого-педагогічних і фахових дисциплін, який забезпечує формування суджень та рішень відповідно до педагогічної ситуації; широкі можливості для самостійного пошуку інформації; розвиток саморефлексії [6].

Отже, можна вести мову про різноманітність рефлексії та наявність різних стилів рефлексивної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови. На особливу увагу заслуговують "стиль мікроскопа" та "стиль багатовимірний" [5]. У першому випадку студент концентрується на деталях фрагменту уроку, намагається обґрунтувати, а також оцінити свою поведінку та ставлення учнів. Багатовимірний стиль базується, у свою чергу, на глобальній оцінці дидактичного процесу протягом визначеного часу (наприклад, під час усього мовного курсу). Польські вчені запозичили у американських колег термін, який визначає вище згадану діяльність майбутнього вчителя через поняття "рефлексивний практик" (*refleksyjny praktyk*). Така особистість має

рефлексивні здібності, схильна до постійного аналізу своєї діяльності, що, у свою чергу, забезпечує верифікацію отриманого раніше досвіду та інформації. Можна стверджувати, що рефлексивний практик вирізняється характерним стилем мислення, йому притаманні такі дії (виявлення певного рівня рефлексії): осмислення раніше виконаної роботи з перспективою усунення різного роду недоліків у роботі; приділення уваги найдрібнішим деталям проведеного уроку; встановлення причин та обґрунтування власних дій у кожній окремій ситуації, що склалася, намагання її зрозуміти [5].

Висновок. Таким чином, соціально-культурна концепція професійної освіти та вдале комбінування таких моделей професійної підготовки вчителів іноземної мови, як модель фахової майстерності, моделі соціальної, особистісної, пізнавальної та поведінкової груп, а також рефлексивна модель стали основою та каталізатором процесу формування у майбутнього вчителя іноземної мови соціокультурної компетентності. Такий підхід до використання моделей зумовив накопичення викладачами вищих навчальних закладів оригінального досвіду формування соціокультурної компетентності вчителя іноземної мови, що також передбачає наявність певних особливостей в структурі, методах професійної підготовки польського вчителя. Вивчення особливостей формування досліджуваного феномену складає одне з важливих завдань нашого наукового пошуку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Brzezińska A. Interakcyjny model edukacji w szkole wyższej / Anna Brzezińska. – Poznań : Wydawnictwo Humaniora, 2005. – 174 s.
2. Fenstermacher G. D. Style nauczania / G. D. Fenstermacher, J.F. Soltis. – Warszawa : WSiP, 2000. – S. 137-146.
3. Fish D. Nowe podejście do kształcenia nauczycieli / D. Fish, H. Broekman // Kwartalnik Pedagogiczny : Kształcenie nauczycieli. – 1992. – № 1. – S. 20–25.

4. Kuźma J. Nauczyciele przyszłej szkoły / Józef Kuźma. – Kraków : Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2000. – 251, [3] s.

5. Wilczyńska W. O postawie otwartości interkulturowej / Weronika Wilczyńska // Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej : [red. K. Karpińska-Szaj]. – Łask : Oficyna Wydawnicza LEKSEM, 2005. – S. 74–80.

6. Wysocka M. Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych / Maria Wysocka. – Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2003. – 235 s.

7. Шандрук С. І. Модернізація підготовки педагогічних кадрів: світовий досвід / Світлана Іванівна Шандрук // Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки / ред. кол.: В. Ф. Черкасов [та ін.]. – Кропивницький : КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – Вип. 155. – С. 16-20. Режим доступу: <http://dspace.kspu.kr.ua/jspui/handle/123456789/2331>

Зміна модусу оцінки okazіональних атрибутів у сучасній англійській мові

Атрибути оцінки досить часто привертають увагу зарубіжних та вітчизняних науковців і є предметом вивчення сучасних лінгвістичних студій [1; 3; 4; 5; 7].

Наше дослідження має на меті проаналізувати зміну модусу оцінки okazіональних атрибутів у сучасній англійській мові.

Крім порівняно нечисленних узувальних атрибутів оцінки в англійській мові постійно виникають okazіональні оцінні атрибути, обумовлені тим чи іншим контекстом, а також конкретною ситуацією комунікативного акту. Оціночні атрибути-okazіоналізми слід віднести до слів, що виконують метасеміотичну функцію. Відбувається семантична метаморфоза лексеми шляхом виділення, створення і усвідомлення таких відтінків її значень, які не входять до її загальної характеристики [2: 67].

Найбільшу метасеміотичну ємність мають оцінні атрибути, значення яких розкривається тільки завдяки певним фоновим, соціолінгвістичним знанням, наприклад:

*/Mr. Upjohn's suit/ gave him a pleasantly **rake-helly** and **Regency** look (R.Aldington). "Squire – my son – a sucking statesman. We've come to ask you to lead a forlorn hope. Don't smile! You're "for it," as they say in this **Bonzoid** age /.../" (J.Galsworthy). "Have you sent for the doctor?" "Yes; he'll be here any minute." "Is he any good, or just the ordinary **cock-and-bull** type?" (J.Galsworthy).*

Okazіональну оцінність, обумовлену соціолінгвістичними факторами,

можуть набувати у певних ситуаціях і узуальні прикметники, наприклад:

*"He had chosen not to think about money, knowing that it was **un-American** and unnatural and in some basic way ridiculous not to think about money /.../" (J. Krantz).*

Нейтрально-позитивні прикметники і прикметники позитивної оцінки нерідко виступають в якості атрибутів з оказіональною негативною, при цьому здебільшого іронічною, оцінкою [6: 15]:

*"But your eye," she wailed. "Look at it. It's turning all colours." Sure enough, tomorrow it would, be a **beautiful** shiner (H. Robbins). "You'll give me nothing? Not a kiss, not a kind word, nothing?" "No." "Damn you, Emily! And damn your **precious** marriage!" (D. Carter).*

Набагато рідше нейтральні прикметники виконують функцію атрибутів позитивної оцінки:

*"Mother, my **little** mother, my very **own tiny little** mother," the creature yodeled for joy, you're home!" (J. Krantz).*

Своєрідна "переоцінка" спостерігається в сучасному англійському просторіччі. За даними авторитетного словника сленгу [8], в цьому пласті англійської лексики спостерігається значне зростання числа прикметників загальної позитивної оцінки за рахунок переосмислення значення при вторинній номінації.

Визначаються наступні різновиди такого переосмислення:

1. Переосмислення нейтральних прикметників з інгерентною відсутністю оцінності в прикметники загальної позитивної оцінки (зі значенням *excellent, wonderful, first-class*): *cracking, groovy, tubular* та ін. Прикметник *executive* в США з 80-х років почав зустрічатися в значенні "престижний", "відмінний", "шикарний" (властивий стилю життя керівних бізнесменів – *business executives*).

2. Таке ж переосмислення нейтрально-позитивних прикметників. У значенні загальної позитивної оцінки стали вживатися *cool* "прохолодний", *blue-ribbon* "призовий", *sexu* "сексуально привабливий" (напр. *What a sexu*

little car you've got!), *fresh, handsome, keen, magic, peachy, righteous, solid*.

3. Таке ж переосмислення нейтрально-негативних прикметників: *chilled, crash-hot, farout, gnarly, intense, outlaw, severe*.

4. Переосмислення прикметників загальної негативної оцінки в прикметники загальної позитивної оцінки; розвиток поляризації значень (енантіосемії). Прикметник *bad* в розмовній мові молодого покоління став означати "чудовий", "прекрасний" (напр. *Boy, that's a really bad jazz!*) Таке ж зрушення в сторону меліоративності спостерігається у словах *awesome, hellacious, horrorshow, knockout, mean, terrific, vicious*.

У проаналізованих випадках зміна модусу оцінки на протилежний відбувається не тільки на синтагматичному рівні, а й на рівні парадигматики.

Сленгових прикметників загальної позитивної оцінки, що належать до одиниць первинної номінації, порівняно небагато. До них відносяться: *boffo, copacetic, cushdy (cushti, kushti), diddly-dum, dinky-di, hotsy-totsy, hunky-dory, keeno, rippy*. Деякі сленгові прикметники загальної позитивної оцінки є структурними модифікаціями відповідних узуальних прикметників (іноді з переносним значенням): *beaut* (< beautiful), *brill* (< brilliant), *cas* (< casual), *def* (< definitive), *fab* (< fabulous), *marvie* (< marvellous), *triff* (< terrific).

Сленгові прикметники загальної негативної оцінки представляють собою або одиниці первинної номінації (*yucky*), або інгерентно негативні одиниці (*bum, crappy, cruddy*), або нейтральні одиниці з потенційними негативними семами (*cheesy / a cheesy place, a cheesy thing to do* та ін). Зустрічаються випадки набуття пейоративного значення прикметниками, інгерентно позбавленими семи оцінності. Наприклад, прикметник *flaky* "шаруватий" набуло значення "чудний", "божевільний"; прикметники *Byzantine* "візантійський" і *Manichaean* "маніхейський" поповнили свою семантичну структуру семами негативної оцінки: "підступний", "хитрий", "зловісний" відповідно.

Зміна модусу оцінки від знака "-" до знаку "+" в первісно сленгових прикметниках не спостерігається. Широке поширення отримують евфемізми,

покликані замінити прямі найменування будь-яких негативних якостей, що відображають соціальні хвороби нації. Наприклад, у сленгу наркоманів значення "задурманений наркотиками" може передаватися низкою прикметників і дієприкметників евфемістичний характеру: *baked, happy, heavy, iced, jacked up, jammed up, knocked up, loaded, laid back, messed up* та ін.

Таким чином, як у кодифікованій літературній мові, так і в розмовній мові, широко вживаються okazіональні оцінні атрибути, обумовлені конкретним контекстом або конкретною ситуацією комунікативного акту. Функцію okazіональних оцінних атрибутів можуть виконувати не тільки прикметники, а й іменники, в тому числі – власні назви. Okazіональна оцінність часто обумовлена соціолінгвістичний факторами.

Нейтрально-позитивні прикметники і прикметники позитивної оцінки іноді виступають в ролі атрибутів з okazіональною негативною оцінкою. Переоцінка від знака "-" до знаку "+" характерна при вживанні узуальних прикметників у сучасному англійському сленгу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. – М.: Наука, 1988. – 341 с.
2. Виноградов В.В. О языке художественной прозы / В.В.Виноградов. – М.: Наука, 1980. – 360 с.
3. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки / Е. М. Вольф. – 3-е изд., стереотипное. – М.: КомКнига, 2006. – 280 с.
4. Ивин А.А. Основания логики оценок / А.А. Ивин. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1970. – 230 с.
5. Кислицина Н. М. Прикметники зі значенням узагальненої позитивної оцінки як фрагмент мовної картини світу (на матеріалі російської, української та англійської мов): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.17 / Н. М. Кислицина. – Київ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2002. – 20 с.

6. Рудик Т.З. Англійські прикметники морально-етичної сигніфікації у лексикографії та міжчастиномовних зв'язках: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.04 / Т.З. Рудик. – Львів, 1995. – 17 с.

7. Соловйова Л.Ф. Англійські аксіологічні прикметники у функції епітета // Тези доповідей Всеукраїнської наукової конференції пам'яті доктора філологічних наук, професора Д. І. Квеселевича (1935-2003) "Сучасний стан і перспективи лінгвістичних досліджень та проблеми перекладу" – ЖДУ імені Івана Франка, 12 травня 2017 р. – С. 89-91.

8. Thorne T. Dictionary of Modern Slang / T. Thorne. – М.: Вече. Персей, 1996. – 592 р.

В.Я. Терещенко

Ніжинський державний університет

імені Миколи Гоголя

викладач

The informative characteristics of the text

The problems of information analysis, information richness and informational concept of the text attracted the attention of many linguists (I.R. Halperin, S.J. Turaeva, O.O. Selivanova, N.S. Valhina, S.L. Hizatulin, L.G. Mikhailova, E.A. Artemova, I.S. Alexeeva), but a number of issues remains open to debate. The purpose of this article is to clarify the distinction between information and informational concept. The main categories of the text as communication units is the highest rank category of information content, completeness, linear representation, connectivity, modality and frequency. The presence of major categories defines a standard / non standard text. Universal feature of all texts is the presence of a sender and a recipient.

Nowadays in modern linguistics concepts and methods of such sciences as cybernetics, information theory, statistics, formal and informal logic and others are widely used. As a result of this relationship new important branches in linguistic studies – theory and practice of computer translation, automatic information retrieval, automatic summarization of the text are sometimes united under a common name – engineering linguistics.

For the development of stylistics the implication of certain position of information theory was particularly fruitful, which appeared in the 30s of the 20th century and was applied as a purely technical area of science connected with the problem of output capacity of information. Later it was found that the processes, that information theory considers, have direct analogies in the processes of human

thought, as the information received is implemented ability of the brain to perception, memory provides storage of information and processing of human imagination and uses it. Subsequently, a number of works in which the basic concepts of information theory deals for different sectors of human activity such as a language, art, science appeared.

To the development of the category under investigation, a very significant contribution was made not by philologists, though their terminology is not always the same as adopted in linguistics, but semantic matching can always be established. For example, Kolmogorov A.N. showed that the entropy of the text (the degree of uncertainty when choosing a text message) consists of the entropy of the thought and the entropy of the construction.

In engineering sciences the term "information" is considered primarily in terms of quantity as the minimum number of binary solutions that enable a person who receives information to restore a message based on data he has. In the humanitarian sciences, the term "information" is considered primarily in terms of quality and is treated as a content received from the outside world in the process of our adaptation to it and adapted to our feelings or physical action as a process that affects our thinking. Thus, in the humanitarian sciences semantics of the text or expression, the value of which can be measured by the degree of change in the volume of knowledge of who receives this information is primarily considered.

Information can be viewed as in a narrow sense, e.g. facts, information, background, and in a wide sense, e.g. an expression of human activity, which consists of changing the amount and quality of information held by participants in activities that result in changes of their behavior. In communication theory, information is the reception of new facts about objects, events, relationship or actions of objective activity that admits unequal thesaurus of communicants as an obligatory condition of changing information. Informational concept is somewhat narrower than the information that emphasizes communicative aspect of the information process, which occurs in the text. Informational concept can be

regarded not as an absolute amount of information in the text, but as a labile value of delivering this information to recipient.

Among other categories of a text informational concept as the ability to transmit useful or interesting messages of the text is the most important. Many scientists were engaged in the workout of development and specification of this category, including not only linguists. A significant contribution to the formation of the concept should be noted by mathematicians and specialists in the theory of systems (A.N. Kolmogorov, U.R. Ashby, A.Mol, etc.), as well as some philologists (I.R. Halperin, Y. Lotman, I.V. Arnold, G.G. Moskalchuk, L.S. Pihtovnikova etc.). Lotman's works are mainly devoted to semiotics of the text and information of sign systems. Moskalchuk G.G. pays most attention to the form and composition of the informative text. She developed detection methods of the text through the distribution of formal and semantic repetitions, strong position of the text (meaning emphasis), sizes of the sentences. In general, this creates a perception through self-organization context and semantics form text.

Informational concept as a category provides a verbalized organization, its understanding, transmission and decoding of a recipient. I.M. Kochan defines this category as "the degree of novelty and surprise that there are in the elements of the text to the audience." T.M. Dridze considers informational concept in terms of the orientation of the text to the recipient in connection with communication. V.A. Kukhareno characterizes informational concept of a literary text as heterogeneous multi sign [3: 77].

I.R. Halperin, being at the forefront of research of the text categories also made a number of general considerations concerning the category of information content, he identifies three types of information, despite the fact that many texts can transmit not only a literal interpretation, but what is involved in the text associations and connotations, often unconscious [1: 25]:

1) content factual information that contains facts, processes that occur in the real world, explicitly expressed verbally in the subject logical values, based on experience;

2) conceptual content and information – individual author's understanding of the relationship between the phenomena described by means of the previous type of information, the author's intention, perception of the relations of cause and effect by the reader, its importance in the social, political and cultural life of the people;

3) under textual information – implicit meaning of the text, based on the ability of language units generate associative and connotative meaning and the ability of the sentence in a phrase unity to add specific meanings.

This idea of information theory by I.R. Halperin in some way relates to the concept of modality by Z.Y. Turaeva in which modality is seen as a comprehensive category, which absorbs the target communicative installation of the author and the category of estimation. Model worlds of texts are due to a combination of the author's interpretation of the world, oneself in this world and potential readers in their own world and text. So textual information is the product of the author's modality in connection with the model of the world. [6: 105].

Regarding to the humanitarian sciences two types of information must be distinguished – primary or denotative and additional or connotative. Denotative information forms the subject of a message, it is not due to the nature of the act of communication and of course directly or indirectly refers to a concept which relates to the extra-linguistic reality. Connotative information happens due to the nature of the act of communication and expresses the relation of the subject to the object broadcasting and to the recipient, belonging of the subject to a particular social group or its social role in which he performs and his emotional state.

The researches of I.V. Arnold mainly focuses on the problems of coding/decoding by the transmission of information through the text and adapting information theory to the style. In this approach conceptuality in connection with different information problems addressed in the style are important. The essential feature of the latter is that the artistic features of the information can not be measured.

So how does the process of transmission of information work? The answer is given by such scientists as A.N. Morokhovskii, A.P. Vorobiova and others, who evolve such notions as a "signal", "code". A message sender can be any object capable of perception, storage, processing and information usage. An essential component of the sender of the message, exactly as the one who receives it, is a block of memory or thesaurus, which is not only the accumulation of knowledge held by the people, but the totality of the sensory and aesthetic experience. Message is a thought or a feeling, which a sender has and what he wants to convey. For their implementation it is necessary to materialize these thoughts or feelings, which means to express them in a word, a gesture, an action or facial expressions. Therefore a coding device can be defined as a mean of implementation of the message into a signal, i.e. sensuous perceptible objects or actions that carry certain information. Code is a set of signs and rules for their usage. Codes can be of various degrees of difficulty, as the most universal and most common code a human speech is served, which can be defined as the primary semiotic system, on which there are more complex codes – secondary semiotic system – the language of literature, the language of poetry, art, music, social etiquette, etc. [4: 13]

Thus, the text usually is a discrepancy amount of information embedded in it, with the amount of information expressed by verbal means. The reasons for this discrepancy can be objective because the laws relating to construction of the text, with asymmetry and subjective linguistic sign associated with the degree of readiness of the reader, with the volume of background knowledge in particular. Note that complete or partial reading of the text is not always associated with the breadth of knowledge of the reader and the degree of learning. The depth of reading of the text does not necessarily correlate with logical analysis of superficial system of values, and more dependent on human emotional subtlety than on its formal intelligence. Surface structure and deployment of deep structure text messages may not be relevant, so this discrepancy should be regulated. This regulator acts appropriate measure of pragmatic information that is determined by the nature of the text, its purpose and predictable destination.

Targeting on a certain measure of pragmatic (new, useful) information helps to raise informativeness of the text. For this there are two ways: intensive and extensive. Within these two paths are different ways to improve the information content of the text, one can hardly consider all these ways, because in different texts there are various needs in this. What is considered redundant in one text, may be necessary in another. Both ways of raising the informativeness of the text take into account the following text categories: explicitness and implicitness during the transmission of the content; tension and looseness of structure; linguistic redundancy and failure. This takes into account the fact that reducing the number of characters to convey information does not necessarily mean an increase in the information itself, but often happens so that it increases the capacity of semantic mark. An intense way to raise the informativeness of the text associated with the reducing of the amount of text space while maintaining the same amount of information. Offsetting information allows the same opinion to convey by economical linguistic means. Extensive informative way can be raised by increasing the volume of the information itself. Its application results in maximum detailed presentation, allowing a deeper insight into the phenomena, revealing ties and relationships of the investigated object with the outside world. The extensive way of increasing informativeness of the text is also associated with the introduction of additional information that elaborates, explains, expands knowledge about the subject of the message. Thus, the same information is passed through different number of linguistic signs with reference to different amounts of available features.

An important role in the creation of quality of informativeness of the text plays different kinds of footnotes, references, index systems and fields, italics and so on. In general, they are also the additional information associated with the introductory of additional characters, but their role is not to explain what was said previously, but to provide targeted search of relevant information. The concept of information saturation, information minimum, information provision are also important, but of

course, their role decreases sharply when referring to fiction texts, though here there also may be some limitations related to the specific text genre material.

References

1. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. — М : КомКнига, 2006. — 144 с.
2. Гизатулин С. Л. Семантическая экономия и избыточность в речи / С. Л. Гизатулин // Филологические науки. — 2001. — № 2. — С. 78– 93.
3. Кухаренко В. А. Интерпретация текста / В. А. Кухаренко. — М. : Просвещение, 1988. — 192 с.
4. Мороховский А.Н. Стилистика английского языка / А.Н. Мороховский, О.П. Воробйова, Н.И. Лихошерст, З.В. Тимошенко — К.: Высш.шк., 1991. — 272 с.
5. Селиванова Е. А. Когнитивная ономазиология (монография) / Е. А. Селиванова— К.: Фитосоциоцентр, 2000. — 248 с.
6. Тураева З.Я. Лингвистика текста и категория модальности / З.Я. Тураева // Вопросы языкознания. — 1994. — №3. — С. 105–114.
7. Beaugrand R. Introduction to Text Linguistics / R. Beaugrand, W. Dressler. — London: Longman, 1994. — 282 p.

Франкофонія як явище міжкультурної комунікації

З відкриттям кордонів ЄС та розширенням міжкультурних зв'язків з європейськими країнами у українців виникає нагальна потреба у вивченні іноземних мов. Та проблема іншомовної комунікативної компетенції вимагає знання не тільки мовних норм, але й толерантного відношення і культурної адаптації до життя інших народів.

Мова, як відомо, – це символічна структура, яка об'єднує та зберігає усі досягнення певного суспільства. Це своєрідна кодована інформація, яка відображає особливі світовідчуття індивідуумів. Одночасно з цим мова є продуктом культури, її невід'ємною частиною та умовою існування цієї культури. "Мова є наче зовнішній прояв духу народів: мова народу є його дух, і дух народу є його мова, і важко уявити собі щось більш тотожне" [2: 68]. Мова виражає індивідуальне світочуття народу і цим самим визначає духовні взаємини людини зі світом: "Серед усіх проявів, через які пізнається дух і характер народу, тільки мова здатна виразити найсамобутніші й найтонші риси народного духу і характеру та проникнути в їхні сокровенні таємниці" [2: 69]. Мова та культура є основними кодами за допомогою яких здійснюється спілкування між людьми. Мовні та культурні коди розрізняються у різних народів. У XXI ст. успішна комунікація людей з різних країн залежить від засвоєння цих "чужих кодів" та в зацікавленості адаптації до них. Сучасна цивілізована людина розуміє, що оволодіти іноземною мовою як засобом міжнародного спілкування неможливо без знання соціокультурних особливостей країни, мову якої вона хоче опанувати.

Французька мова – друга у світі за популярністю вивчення як іноземної мови. Кількість людей, справді здатних спілкуватися французькою мовою – близько 200 мільйонів (відповідно до даних, наведених на сайті Французької академії, що здійснює регулювання французької мови) [5]. В наш час оволодіти французькою мовою як засобом міжнародного спілкування можна за допомогою методичних центрів Alliance Francaise, AUF (Agence Universitaire de francophonie), видання Le Francais dans le monde і т.п. Поширення сфери впливу французької мови – одне з головних завдань товариства Alliance Francaise, яке має понад тисячу представництв у всіх кутках світу.

А от зовнішня культурно-лінгвістична діяльність переважно зосереджена в межах Francophonie (Франкофонії) – напрямку, що затвердився в 60–70-х роках ХХ століття, а сьогодні є рушійною силою в зовнішньополітичній діяльності 57 країн світу, що є членами Міжнародної організації Франкофонії. Поняття Francophonie було введено О. Лакло ще у 1880р. Якщо на момент виникнення термін "франкофонія" означав лише сукупність територій, де розповсюджена французька мова, та людей, які нею розмовляють, то сьогодні "франкофонія" трактується значно ширше. З 1968 року термін увійшов до словників і, на той час, мав два значення: перше – вміння говорити французькою; друге – спільнота народів, які розмовляють французькою. Незабаром франкофонія стала ототожнюватись з усвідомленням приналежності до багаточисельної групи людей, які поділяють спільні цінності, інтерес до французької мови та культури, співіснуючи у так званій франкофонній спільноті. Так, поступово франкофонія стала засобом взаємодії між різними культурами та державами і сьогодні вже включає в себе кооперацію та співробітництво франкомовних країн у різних сферах суспільної діяльності (культура, економіка, техніка тощо) [3: 195].

Основними інституціями Міжнародної організації Франкофонії є:

1. *Інстанції Франкофонії*

- La Conférence des chefs d'Etat et de gouvernement des pays ayant le français en partage (le "Sommet") – Конференція голів держав та урядів франкомовних країн (Саміт);

- La Conférence ministérielle de la Francophonie – Конференція міністрів Франкофонії;

- Le Conseil permanent de la Francophonie – постійна Рада Франкофонії.

2. *Le Secrétaire général de la Francophonie* – Генеральний секретар Франкофонії.

3. L'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) – Міжнародна організація Франкофонії.

4. L'Assemblée parlementaire de la Francophonie – Парламентська Асамблея Франкофонії (консультативний орган).

5. Безпосередньо діючі організації, які визнані Самітом та працюють з метою досягти цілей, які стоять перед Франкофонією

- l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) – міжуніверситетське агентство франкофонії;

- TV5 Monde – міжнародний франкомовний канал;

- l'Université Senghor d'Alexandrie – Міжнародний університет французької мови для розвитку Африки (Університет Сенгора);

- Association internationale des maires francophones (AIMF) – Міжнародна асоціація мерів.

6. Постійні конференції міністерств

- la Conférence des ministres de l'Education des pays ayant le français en partage (Confemen) – Конференція міністрів освіти франкомовних країн;

- Conférence des ministres de la Jeunesse et des Sports des pays ayant le français en partage (Confejes) – Конференція міністрів у справах молоді та спорту франкомовних країн.

В Уставі Франкофонії (Charte de la Francophonie) говориться, що основним завданням організації не є гегемонія французької мови, а саме

розвиток діалогу культур для кращого взаєморозуміння між народами: "...необхідно приймати до уваги історичні, політичні, економічні, технологічні та культурні зміни, які є знаковими для присутності Франкофонії у світі і її внесок у культурне та лінгвістичне різноманіття. Розвиток французької мови, безумовно, є невід'ємною частиною багатостороннього процесу формування світового співтовариства, яке базується на принципах солідарності... Приймаючи до уваги зв'язки які існують між членами франкомовного співтовариства, та бажаючи використовувати їх для встановлення миру, співробітництва, солідарності та стабільного розвитку, Франкофонія встановлює собі за мету сприяти: встановленню та розвитку демократії; попередженню та врегулюванню конфліктів, підтримці правової держави та прав людини, інтенсифікації діалогу культур, зближенню народів завдяки їх кращому порозумінню, посиленню взаємної солідарності завдяки співробітництву з метою створення якнайкращих умов для економічного зростання; розвитку систем освіти та навчання" [4].

До речі, біля витоків проекту Франкофонії стояла не Франція. Це були постколоніальні країни Африки та Індокитаю, які нарешті звільнилися. Колишні французькі колонії проголосили свою незалежність, вони почали вступати до світових організацій. Згодом перед керівниками країн, які розмовляли французькою, постала потреба формувати одну "сім'ю". Туніс, Нігер, Сенегал і Камбоджа об'єдналися для взаємодопомоги й всебічного розвитку співпраці між частково і повністю франкомовними країнами. Таким чином, голови держав стали батьками-очільниками Франкофонії. Пізніше до Франкофонії долучилась Франція і Канада.

У кожної з цих країн була можливість обрати собі мову для спілкування, розвивати їх та вдосконалювати. Лишаючи й розвиваючи свої місцеві мови, усі ці держави все таки зберігають французьку як інструмент входження до сучасного світу. Доволі часто офіційною мовою спілкування в них є французька поряд із однією чи більшою кількістю місцевих. Французька

мова стала дієвим інструментом міжкультурної комунікації в цих країнах, вона допомагає розширювати культурні контакти в умовах культурної глобалізації і культурні контакти набувають нові форми, що знаходять своє вираження у взаємовпливові, синтезі, доповнюваності і діалозі [1: 128].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Аксьонова В.І. Міжкультурна комунікація як атрибут соціокультурної життєдіяльності суспільства / В.І. Аксьонова. // Гуманітарний вісник ЗДІА, 2011. – №45. – 128 с.
2. Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества // В. фон Гумбольдт. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984. – С. 37-297.
3. Мітькіна О. Франкофонія в інституційній системі Франції / О. Мітькіна // Міжнародні зв'язки України: наукові пошуки і знахідки [Міжвідомчий збірник наукових праць]. – К.: НАНУ, ІУ. – Вип. 24. – 2015. – 195 с.
4. Charte de la Francophonie. – La Conférence ministérielle de la Francophonie – Antananarivo, 2005. – 10 p.
5. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://uk.wikipedia.org/wiki/Французька мова](https://uk.wikipedia.org/wiki/Французька_мова)

**Методичні основи застосування синтаксичних вправ
у процесі вивчення чеської мови**

Вивчення студентами-філологами споріднених слов'янських мов, наприклад, чеської, польської, словацької, болгарської та ін., традиційно спирається на знання, здобуті під час засвоєння рідної (української, російської) мови, а також іноземної (англійської, німецької). Навчання синтаксичних ознак, як відомо, становить основу граматичної системи. Тому у процесі оволодіння слов'янською мовою відводиться значна кількість годин на теоретичне і практичне засвоєння синтаксичних особливостей.

Основні засади методики вивчення синтаксису закладені в підручниках, методичних посібниках. В українській лінгводидактиці теоретичні засади навчання синтаксису розроблені вченими О. Біляєвим, В. Горяним, Н. Іваницькою, К. Плиско, Р. Христіаніною, М. Пентиліук та ін. Останнім часом вийшли українські публікації з методики синтаксису С. Карамана, О. Горошкіної, С. Омельчука, М. Кравець та інших учених. Вагомий внесок у вивчення синтаксису І. Срезневського, С. Чавдарова, В. Масальського, Є. Дмитровського, І. Олійника, С. Дорошенка та інших учених.

У роботі над засвоєнням синтаксису можна виділити кілька напрямів, між якими існує тісний зв'язок:

1) практичні спостереження за синтаксичною будовою, інтонаційним оформленням речень; побудова різних за кількісною і якісною характеристикою речень за поданим зразком та схемою;

2) формування уявлень про одиниці синтаксису – словосполучення, речення, зв'язне висловлювання (текст);

3) засвоєння структури речення і найважливіших синтаксичних понять: зв'язок між словами у реченні, граматична основа речення, головні й другорядні члени речення, однорідні члени речення; прості, складні, односкладні речення, їх види тощо; засвоєння синтаксичної термінології;

4) поглиблення знань і вмінь з синтаксису під час опрацювання несинтаксичних тем (частин мови, лексики, фразеології, будови слова, словотворення та ін.);

5) формування умінь використовувати у власному мовленні різні речення за метою висловлювання, за інтонацією тощо. Формування пунктуаційних навичок;

6) застосування набутих знань і умінь з синтаксису у практиці зв'язного мовлення [3, 4].

У методиці навчання синтаксису вправи з реченням ділять традиційно на аналітичні, якщо переважає аналіз готових речень, і синтетичні, які передбачають самостійне складання речень [3]. Ці види вправ використовуються на різних етапах навчання. Найчастіше синтетичні вправи виконуються на основі аналітичних. Спочатку аналізують готове речення, а потім самостійно конструюють речення такої ж самої будови. Синтетичні вправи можуть виконуватись і без попередніх аналітичних, але обов'язково супроводжуються внутрішньою аналітичною роботою мислення, у процесі якої здійснюється контроль за правильністю побудови речень.

За ступенем самостійності й пізнавальної активності вправи з реченням діляться на три групи: на основі зразка, конструктивні, творчі [2].

Вправи *за зразком* використовують на різних етапах навчання. Суть їх у тому, що учні спостерігають, аналізують речення, відтворюють їх інтонаційну будову і складають власні такої ж будови на основі наслідування зразків. Спостереження речень має велике значення для засвоєння граматичної будови мови, для розвитку мовлення. Граматичний аналіз може не проводитись, головне в тому, щоб відтворити зразок.

До *конструктивних* відносять вправи на побудову і перебудову речень. Під час їх виконання спираються на теоретичні знання. Мета конструктивних вправ – закріпити набуті знання на практиці. До них відносять:

1. Відновлення або побудова речень із розрізнених слів. Може бути декілька варіантів таких вправ:

- а) усі слова деформованого речення подаються у потрібній формі,
- б) деякі слова подаються в початковій формі,
- в) всі слова подаються в початковій формі.

2. Поділ деформованого тексту на окремі речення. Таку роботу слід проводити, поступово її ускладнюючи добором деформованого тексту з більш поширеними реченнями.

3. Поступове розгортання (поширення) речень за допомогою запитань.

4. Поступове згортання (скорочення) речень. Такі вправи допомагають простежити, як речення втрачає виразність, усвідомити, до якої межі можливе скорочення.

5. Об'єднання кількох речень в одне з однорідними членами.

6. Складання речень з конкретними завданнями: з головних і другорядних членів, залежних від підмета або присудка; з двома і більше головними членами, з однорідними другорядними членами, з ускладненими конструкціями і т. п.

7. Складання речень за схемою. Схема може доповнюватись і видозмінюватись залежно від навчального матеріалу і мети заняття [4].

Творчі вправи передбачають повну самостійність виконання. Тому важливо сформулювати завдання так, щоб не сковувати творчої ініціативи студента. До таких вправ належить складання речень: на задану тему, за опорними словами і словосполученнями, за сюжетним або ситуативним малюнком, за порівняльними зворотами, фразеологізмами, утворення речень-запитань і речень-відповідей, на основі власних спостережень, складання різних варіантів речень про одне і те саме.

Оскільки вправи творчого характеру часто позбавлені творчих завдань, то виконанням їх важче керувати. Тому використовують різні види заохочень у формі творчого змагання. Творчі вправи слід проводити систематично і цілеспрямовано при підготовці до переказів і творів.

Наводимо приклади таких вправ.

Вправа 1. Складіть речення, використовуючи наступні слова і вирази.

Počasí se zhoršilo, ochladilo se, fouká vítr, blýská se, venku svítí slunce, prší, hřmí, byla tma, je zima, teplý vzduch, otepluje se, mrholí, předpověď počasí, očekává se bouřka, promokl jsem na kůži, venku je bláto, lijí jako z konve, pláště do deště, je zamraceno, nebe je jasné, počasí se zlepšuje.

Вправа 2. Розкрийте дужки, поставте слова у відповідному відмінку. Проаналізуйте, з яким відмінком вживаються прийменники, у чому відмінність чи подібність з українською мовою.

Dítě jedlo s (chut'). V novinách se píše o (vynikající událost) v zemi. Manifestanti šli po ulicích s (písň). V (mládež) vidíme naši (budoucnost). Bez jeho (účinná pomoc) se nám nepodaří splnit tuto práci. Ministerstvo (zahraniční věc) uveřejnilo notu. Vrátil se domů po (půlnoc). Po (těžká nemoc) jedl všechno bez (chut'). V cizině nemohl zapomenout na (svá vlast). Vrátil se do (vlast) za 5 let. Dlouho jsme mluvili o (ta věc). Do polévky je nutno dát hodně (mrkev). Je to vyrobeno z (ocel). Koupila jsem 3 (láhev) mléka. Do školy jedu (tramvaj). Děti rády poslouchají (báseň – plural). Poznala jsem ho podle (řeč). Na večírku jsme hodně zpívali (české a slovenské písň). Ležel v (pohodlná postel) a tvrdě spal.

Вправа 3. Складіть речення, використовуючи наведені словосполучення.

Národní svátek, sluneční paprsek, jídelní lístek, lesní jahody, zimní den, hovězí polévka, hlavní jídlo, studijní cesta, školní rok, letní slunce.

Вправа 4. Замість крапок вставте пропущені вказівні займенники ten, ta, to. Знайдіть прості та складні речення. Серед простих знайдіть спонукальні та розповідні.

V... odchodním domě je velký výběr zboží. Líbí se mi ... šedý oblek. V... městě jsem nebyl dost dlouho. K... nádraží jsme se dostali tramvají. V ... hodinách je vždy

v obchodě plno. ... ženy jsem nikdy neviděl. Obvyčejně sedíme u ...stolu. Rád si vzpomínám na ... časy. U... pultu stálo hodně lidí. S... kamarády jsem se dlouho neviděl. Místo obleku jsem si koupil ... látku. Žena si vybrala ... boty na ... modním podpátku. Plat'te, prosím, u ... pokladny. Šli jsme po ... vysokých schodech dolů.

...šaty nosit nebudu, protože mi ... barva nesluší.

Вправа 5. Вставте потрібні форми числівників jeden, jedna, jedno. Доповніть прості речення підрядною частиною, утворивши складні. Зверніть увагу на підрядні сполучники.

Stále přemýšlel o ... studentské práci. Psal referát, a proto nespal ... noc. Byl jednou.. král a ten měl tři syny. Musím se zeptat na ...věc. Na cestu mi úplně stačí ... tričko. Na ... nádraží jsme čekali na vlak dvě hodiny. ... stránka je špatně čitelná. Zůstaneme v ... místnosti. Z ... poznámky jsme nic nepochopili. V ... pokoji skoro nic nebylo.

Вправа 6. Прочитайте текст. Підкресліть прості речення. Розкажіть про їхню будову. У складних реченнях виділіть кількість підрядних частин.

Na návštěvě

Dnes je sobota. Můj syn Petr má narozeniny. Pořád o tom mluví. Těší se na návštěvu u tety. Mají totiž narozeniny ve stejný den. A tak to všechno chceme společně oslavit.

Ve dveřích stojí stryc Jan. Za ním vykoukne teta Věra. Petr ji má moc rád. Často o tetě mluví. I dnes se na návštěvu celý den připravuje. „Ahoj, Milane a Petře!“ Jan stiskne ruku. „Vítáme vás u nás. Pojd'te dál a odložte si. Určitě máte hlad a žízen'. Co si dáte?“ „Já kávu“, odpovídám. „A co ty, Petře?“ ptá se dále Věra. „Máš limonádu, teto?“ „Mám, Pet'o. Pojd' se ale podívat do pokoje. Čeká tam na tebe překvapení.“ Určitě zase dostaneme sušenky, napadne mne.

Ale všechno dopadne jinak. Na stole leží veliký ozdobený dort.

Пропоновані вправи слід використовувати паралельно з вивченням морфологічного матеріалу та розмовних тем. Особливу увагу слід звернути на зв'язок з українською мовою (наприклад, у підрядному приєднанні частин) та на особливості побудови речень в іноземній мові, якою володіють студенти

(наприклад, побудова за схемою «підмет + присудок» в англійській мові тощо).

Систематичне виконання синтаксичних вправ суттєво покращить рівень володіння студентів чеською мовою, вплине на їхній загальний мовленнєвий розвиток, розширить межі усвідомлення мовного матеріалу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Даниленко Л. І. Чеська мова. Підручник для студентів вищих навчальних закладів / Л. І. Даниленко. – Київ: Вид-во "Довіра", 2007. – 543 с.
2. Напольнова Т. В. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка / Т. В. Напольнова. – М., 1983. – 111 с.
3. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению / Е. И. Пассов. – М., 1991. – 223 с.
4. Топольницький Я. Л., Кравчук Д. М. Формування умінь і навичок з синтаксису / Я. Л. Топольницький, Д. М. Кравчук. – К., 1985. – 135 с.
5. Чешский язык. Учебник-самоучитель для начинающих. Под ред. А. И. Изотова. / А. И. Изотов и др. – М.: Филоматис, 2006. – 176 с.
6. Широкова А.Г. и др. Чешский язык / А. Г. Широкова, П. Адамец, Й. Влчек, Е. Р. Роговская. – Санкт-Петербург: Аврора, 2002. – 531 с.
7. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови. Підручник / К. Ф. Шульжук. – К., 2004. – 408 с.
8. Čejka M. a j. Cvičení z českého jazyka / M. Čejka, P. Karlík, M. Krčmová, Z. Rusínová. – Brno, 1994. – 170 s.
9. Karel Kamiš. Učíme se česky. Učebnice českého jazyka pro cizince. – Praha: Pansofia. 1992. – 200 s.

Н.С. Щерба

Житомирський державний університет

імені Івана Франка,

канд. пед. наук, доцент

Тлумачення положень інклюзивного навчання дітей з інвалідністю у вітчизняній і міжнародній освітньо-нормативній документації

Постановка проблеми. Право на освіту є одним із базових прав людини безвідносно до стану її здоров'я. Перехід від т.зв. "Медичної" до "Соціальної моделі" ставлення до людей з інвалідністю, що розпочався в Україні, має на меті їх максимальну інтеграцію в суспільство, тобто реалізацію всіх прав, закріплених за ними в міжнародних і вітчизняних нормативних документах.

В Національній доповіді "Про становище осіб з інвалідністю" поняття "дитина-інвалід" визначається як "особа віком до 18 років зі стійким розладом функцій організму, що при взаємодії з зовнішнім середовищем може призводити до обмеження її життєдіяльності, внаслідок чого держава зобов'язана створити умови для реалізації нею прав нарівні з іншими громадянами та забезпечити її соціальний захист" [8]. Відповідно, при навчанні дітей з інвалідністю мають бути передбачені шляхи компенсації наявних обмежень і максимально повного включення (інклюзії) таких дітей в освітній процес. Водночас, як вказується в Національній стратегії розвитку освіти, обмеженість доступу до якісної освіти учнів з особливими потребами – це одна з основних проблем її сучасного стану в Україні [9:8].

Метою цієї публікації є аналіз співвідношення основних положень інклюзивного навчання в матеріалах вітчизняної та міжнародної освітньо-нормативної документації та інтерпретація виявлених результатів. Її **актуальність** визначається доцільністю усунення протиріччя між існуючими міжнародними вимогами щодо забезпечення права дітей з інвалідністю на освіту та особливостями вирішення цього питання в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика запровадження інклюзивного навчання в контексті освіти дітей з інвалідністю розглядається

таких міжнародних освітньо-нормативних документах, як: Касабланкська декларація, Конвенція про права дитини, Мадридська декларація, Саламанкська декларація та ін.. Основні пропозиції щодо забезпечення права дітей з інвалідністю на освіту акумулюються в таких положеннях:

- Збереження і вдосконалення *мережі спеціальних навчальних закладів*;
- Розробка *освітніх систем і програм*, що враховують все розмаїття особливостей, здібностей, інтересів і навчальних потреб учнів;
- Розширення *доступу* школярів з особливими потребами до *інклюзивного та інтегрованого навчання* в загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах (якщо для цього немає інших показань);
- Пріоритетне *навчально-методичне та матеріально-технічне забезпечення* інклюзивних навчальних закладів;
- Забезпечення механізмів *планування, моніторингу та оцінювання* якості інклюзивної освіти дітей з інвалідністю [5; 6; 7; 10].

Розглянемо матеріали чинної освітньо-нормативної документації та їх співвідношення з відповідними міжнародними джерелами.

Виклад основного матеріалу. Згідно зі Статтею 23 Закону України "Про освіту", *інклюзивне навчання* – це система освітніх послуг, що забезпечує реалізацію права на освіту осіб з особливими освітніми потребами, а також їх соціалізацію та інтеграцію в суспільство [3]. У матеріалах інструктивно-методичного листа "Про організацію інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах", це поняття розуміється як комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісноорієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [4]. Згідно з матеріалами Саламанкської декларації, передумовою для запровадження інклюзивної освіти є принципи т. зв. "здорової педагогіки". Вона передбачає, що відмінності між людьми є нормальним явищем, а тому *навчання потрібно відповідним чином адаптувати до потреб дітей*, а не "підганяти" дітей до усталених припущень щодо організації та характеру навчального процесу (переклад з рос. – Н.С. Щерба) [10:6]. Тобто інклюзивна освіта стосується не лише дітей з інвалідністю, а всього загалу учнів.

За матеріалами Саламанкської декларації, інклюзивна освіта дітей з інвалідністю ґрунтується на наступних принципах (див. табл. 1):

Таблиця 1.

Принципи інклюзивної освіти (за матеріалами Саламанкської декларації) та їх реалізація у вітчизняній освітньо-нормативній базі

№	Принципи інклюзивної освіти	Їх реалізація в українських освітньо-нормативних документах
1.	Спільне навчання всіх дітей у всіх випадках, коли це вважається можливим, незважаючи на труднощі чи відмінності між ними.	Згідно з п. 1 Статті 14 Закону України "Про освіту" дітям з особливими потребами має бути забезпечено доступ до державних і комунальних навчальних закладів шляхом створення безперешкодного середовища.
	Виключення становлять ситуації, коли навчання у звичайних класах не може задовольнити їх освітніх чи соціальних потреб (наприклад, у випадку освіти глухих чи сліпих дітей) або	Згідно з п. 2 Статті 9 Закону України "Про загальну середню освіту" діти з особливими потребами також мають право навчатись у таких спеціальних закладах , як: <ul style="list-style-type: none"> • <i>спеціальна школа</i> – навчальний заклад для дітей, що потребують корекції фізичного та / або розумового розвитку;

	якщо відокремлене навчання є передумовою благополуччя дитини. Тоді освіта має проводитись у спеціальних школах, класах, секціях.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>санаторна школа</i> – освітній заклад із відповідним профілем для дітей, що потребують тривалого лікування; • <i>навчально-реабілітаційний центр</i> – освітній заклад для дітей з особливими освітніми потребами, зумовленими складними порушеннями розвитку [2; 3].
2.	<p>Врахування різних потреб учнів шляхом:</p> <p>а) приведення до відповідності різних видів і темпів навчання;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • За Статтею 7 Закону України "Про освіту" дітям з особливим потребами забезпечується право на навчання за допомогою найбільш доступних для них мови, методів і способів спілкування, зокрема навчання жестовою мовою, з використанням шрифту Брайля і т. д.. • Згідно з Додатком до листа МОНмолодьспорту №1/9-529 навчання дітей з особливими потребами передбачає адаптацію змісту, методів і форм навчальної діяльності (використання навчальних завдань різного рівня складності; збільшення часу на виконання, зміну темпу занять, чергування видів діяльності) [1; 3];
	б) розробки відповідних навчальних планів;	За Статтею 23 Закону "Про освіту" діти з особливими потребами мають одержати Індивідуальну програму розвитку (що забезпечує індивідуалізацію навчання, визначає перелік необхідних психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових та інших послуг і засобів для розвитку);

	в) вживання організацій-них заходів.	<p>За Статтею 14 Закону "Про освіту" вони мають право на підвезення до місця навчання і додому, у тому числі шкільними автобусами, пристосованими для перевезення дітей, які пересуваються на кріслах колісних".</p> <p>Згідно з Додатком до листа МОНмолодьспорту №1/9-529 передумовою запровадження інклюзивного навчання є забезпечення таких видів адаптації освітнього процесу до потреб дитини з особливими потребами, як:</p> <ul style="list-style-type: none"> • адаптація середовища (збільшення інтенсивності освітлення в кімнатах; зменшення рівня шуму в класі, забезпечення слуховим апаратом; створення відокремленого блоку в приміщенні школи для учнів початкових класів; забезпечення архітектурної доступності для дітей з порушенням опорно-рухового апарату); • адаптація методичних матеріалів (адаптація навчальних посібників, наочних та інших матеріалів; використання друкованих текстів з різним розміром шрифтів тощо) [1].
	г) розробки стратегії викладання.	Статтею 33 Закону "Про освіту" передбачено введення до штату закладів середньої освіти посади асистента вчителя [2; 3].
3.	Надання постійної підтримки школам з інклюзив-ною формою освіти на державному і місцевому	Згідно зі Статтею 21 Закону України "Про загальну середню освіту", органи місцевого самоврядування та місцеві органи виконавчої влади забезпечують безкоштовним харчуванням... дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються у спеціальних і інклюзивних класах [2].

	рівнях.	
4.	Організація інклюзивних шкіл <i>на базі</i> середніх <i>спеціальних навчальних закладів</i> , що є краще устаткованими.	За Статтею 8 Закону України "Про загальну середню освіту" <i>заклади загальної середньої освіти можуть створювати</i> у своєму складі... спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами [2].
5.	Організація інклюзивної школи передбачає розробку навчально-методичного забезпечення , здатного задовільнити потреби дітей зі значними розумовими та фізичними недоліками [10:11-12, 17-18].	Передумовами запровадження інклюзивного навчання є: а) розробка комплексної Індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами, що допоможе педагогічному колективу закладу пристосувати середовище до потреб дитини; б) спостереження за динамікою розвитку учня [4].

Висновки і пропозиції. Як можна помітити з табл. 1, принципи Саламанкської декларації щодо організації інклюзивної освіти дітей з особливими потребами загалом відображаються в чинній вітчизняній освітньо-нормативній документації. Проте в п. 4 міститься невідповідність, що може негативно вплинути на ефективність цього процесу. Мається на увазі тенденція до організації інклюзивної освіти на базі звичайних навчальних закладів, а не спеціальних. Політико-економічні реалії в Україні часто перешкоджають утворенню в перших такого освітнього середовища, що сприяло б всебічному охопленню потреб дітей з інвалідністю. Тому використання спеціальних шкіл для спільного навчання хворих і здорових дітей видається раціональнішим.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Додаток до листа МОНмолодьспорту №1/9-529 від 26.07.12 "Психологічний і соціальний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання" // Методична служба

[Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://metodist.ucoz.com/news/list_monmolodsport_1_9_529_vid_26_07_12_roku/2012-07-30-931

2. Закон України "Про загальну середню освіту" // Законодавство [Електронний ресурс]. – <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/651-14>

3. Закон України "Про освіту" // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380. <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>

4. Інструктивно-методичний лист МОНмолодьспорту № 1/9-384 від 18.05.12 "Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах" // Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/1287->

5. Касабланкская декларация. Приложение к вербальной ноте Постоянного представительства Марокко при Организации Объединенных Наций от 18 июля в адрес Секретариата. Региональное консультативное совещание арабских государств по проекту международной конвенции о защите и поощрении прав и достоинства инвалидов. Касабланка, 15-17 июля 2005 года // Декларации. – http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/decl_disabled.shtml

6. Конвенція про права дитини (20 листопада 1989 року) (редакція зі змінами, схваленими резолюцією 50/155 Генеральної Асамблеї ООН від 21 грудня 1995 року) (Конвенцію ратифіковано Постановою ВР № 789-XII від 27.02.91). – http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_021

7. Мадридская декларация. Приложение к письму Временного поверенного Постоянного представительства Испании при Организации Объединенных Наций от 11 января 2008 года на имя Председателя Генеральной Ассамблеи. "Участие гражданского общества в осуществлении Конвенции о правах инвалидов – оно должно дать результаты" // Декларации. – http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/decl_disabled.shtml

8. Національна доповідь "Про становище осіб з інвалідністю" Міністерства соціальної політики України та Державної установи Науково-дослідного інституту соціально-трудових відносин. – К.: 2013. – 198 с.

9. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. - http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf

10. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 года // Декларации ООН [Электронный ресурс]. – http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf