

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”*



8-12 лютого 2017 р.

УДК 81'34/'42

ББК 81.2-1/-5

М 34

*Рекомендовано вченою радою Житомирського державного  
університету імені Івана Франка  
(протокол № 11 від 31 березня 2017 р.)*

**Рецензенти:**

*Полховська Марина Володимирівна* – директор Навчально-наукового інституту іноземної філології 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.

**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 8-12 лютого 2017 р. / За ред. доц. В. В. Жуковської. – Житомир : Видавництво ЖДУ ім. Івана Франка, 2017. – 200 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 8-12 лютого 2017 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 Юрївна* – викладач кафедри міжкультурної комунікації та прикладної лінгвістики Навчально-наукового інституту іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка.

## Зміст

<b>Р. С. Барановский.</b> Системно-языковая и прагматическая значимость синтаксических конструкций с семантикой равнозначности в английском языке. ....	<b>6</b>
<b>О. І. Білик.</b> Вербалізація концепту FUTURE в американському передвиборчому дискурсі. ....	<b>15</b>
<b>О. О. Боровська.</b> Моделі речень з партиципом II у ролі предиката у сучасній німецькій мові. ....	<b>21</b>
<b>О. В. Гирин.</b> Автоматичний синтаксичний аналіз англійської мови: застосування та перспективи. ....	<b>25</b>
<b>В. В. Євченко.</b> American English in the Sociolinguistic Contexts.....	<b>34</b>
<b>В. В. Жуковська.</b> Морфологічні та семантичні особливості суб'єктного компоненту англійської абсолютної конструкції. ....	<b>38</b>
<b>В. В. Комаренко.</b> Вживання маркерів применшення категоричності висловлення як засобів соціолінгвістичної ідентифікації мовця в академічному дискурсі: кількісний аспект. ....	<b>47</b>
<b>Л. Г. Котнюк.</b> Особливості вживання слів Yes і No в художньому дискурсі. ....	<b>55</b>
<b>О.Ю. Кузьменко.</b> Тлумачення поняття "репрезентація" у світлі гуманітарних наук. ....	<b>59</b>
<b>Т. В. Ларіна, В.В. Смелянська.</b> Learning Strategies in Language 2 Acquisition.....	<b>64</b>
<b>О. В. Лозко.</b> Використання прислів'їв та приказок на уроках французької мови як метод інтенсивного вивчення іноземної мови.....	<b>71</b>
<b>Н. В. Матушевська.</b> Аналіз кореляції понять "концепт", "поняття" та "значення".....	<b>76</b>
<b>Е. Є. Мінцис.</b> Linguostylistic Peculiarities of John Grisham's Crime Novel "The Broker".....	<b>81</b>
<b>Ю. Б. Мінцис, О. В. Різничук.</b> Специфіка художнього перекладу дитячої літератури.....	<b>89</b>
<b>Т. Д. Москаль, О. В. Бешлей.</b> Practical use of "speaking through speaking" strategy.....	<b>95</b>
<b>Ю. М. Нідзельська.</b> До питання про глибинну природу метафори у межах сучасної лінгвістики. ....	<b>100</b>
<b>В. О. Папіжук.</b> Нові технології у навчанні іноземних мов. ....	<b>106</b>
<b>А. І. Петрова.</b> Особливості формування іншомовної компетентності студентів немовних спеціальностей у вищому навчальному закладі. ...	<b>111</b>
<b>Н. Є. Пилячик.</b> Моделювання фреймового концепту ЯВИЩА ПРИРОДИ у рамках когнітивної лінгвістики.....	<b>118</b>
<b>О. А. Подзигун.</b> Кейс-метод у навчанні іноземної мови для професійного спілкування.....	<b>126</b>

<b>І. М. Рудик.</b> Вчення про мовленнєвий вплив у системі наук. ....	<b>132</b>
<b>І. І. Савчук.</b> Сприйняття країн Заходу британцями: лінгвокультурний вимір. ....	<b>137</b>
<b>В. В. Смелянська, І. І. Хурда.</b> Блог групи як засіб навчання писемного спілкування старшокласників. ....	<b>143</b>
<b>Л. Ф. Соловйова.</b> Семантичні характеристики атрибутів оцінки у сучасній англійській мові. ....	<b>154</b>
<b>О. Г. Старовойт, І. Д. Микитенко.</b> Мовленнєва діяльність школярів на уроках англійської мови в початковій школі. ....	<b>160</b>
<b>В. Я. Терещенко.</b> Error correction in classroom management. ....	<b>168</b>
<b>Н. С. Тимошенко.</b> Структурна організація заперечних маркерів в імперативних реченнях ранньомовноанглійської мови. ....	<b>171</b>
<b>Г. М. Цюник.</b> Аббревіація як один з основних засобів словотворення у сучасній французькій мові. ....	<b>174</b>
<b>О. А. Черниш.</b> Специфіка медіажанру "слово редактора" сучасних англомовних жіночих глянцевого журналі. ....	<b>179</b>
<b>Л. С. Шевцова.</b> Використання морфологічних вправ у процесі вивчення чеської мови. ....	<b>187</b>
<b>Н. С. Щерба.</b> Використання віртуальних навчальних середовищ Edmodo та Easygenerator у професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови. ....	<b>193</b>

### **Системно-языковая и прагматическая значимость синтаксических конструкций с семантикой равнозначности в английском языке**

В любом естественном языке, включая английский, можно выделить целую совокупность средств, пригодных для репрезентации определенных семантических категорий. В данной статье пойдет речь о синтаксических средствах репрезентации семантической категории равнозначности.

**Равнозначность** мы предлагаем трактовать как семантическую категорию, описывающую отношение между двумя выражениями (поясняемое *X* и поясняющее *Y*), которые имеют референцию к одному и тому же абстрактному понятию (сигнификат), но актуализируют разные мотивировочные признаки (смысл) при отсылке к этому понятию. **Конструкциями равнозначности** мы называем синтаксические модели, существующие в системе языка, которые соединяют равнозначные термины *X* и *Y*, а **высказываниями равнозначности** – реальные предложения, содержащие одну или несколько конструкций равнозначности. Важно помнить, что ввиду значимости порядка слов для тема-рематического членения традиционно известных "предложений тождества" [1: 278], в высказываниях равнозначности всегда следует считать поясняемым именно левосторонний терм *X*, а поясняющим – правосторонний терм *Y*, несмотря на то, что по своей комплексности они могут "подсказывать" противоположную интерпретацию.

В ходе проведенного исследования нами были выделены следующие конструкции равнозначности.

Конструкция 1. Составное именное сказуемое (позиция связки может заполняться глаголами *be*, *denote*, *refer (to)*, *mean*, *designate*, *signify*, *stand (for)*, *describe*, *include*, *comprise*, *constitute* и др.):

(1) The wave of increased pressure produced in the vessels each time the ventricles contract (X) is the pulse (Y).

Конструкция 2. Субъектная вторично-предикативная конструкция (глагольное ядро может заполняться пассивной формой глаголов *believe, consider, recognize, call, name, declare, term, say, interpret, translate, understand, define, describe, characterize* и др.):

*(2) Any sound made as the heart functions normally (X) is termed a functional murmur (Y).*

Конструкция 3. Объектная вторично-предикативная конструкция (глаголы те же, что в Конструкции 2, за исключением *say*, но в активном залоге):

*(3) Belk... defines materialism (X) as 'the importance a consumer attaches to worldly possessions' (Y).*

Конструкция 4. Аппозитивная конструкция (синдетическая или асиндетическая):

*(4a) The second part of the lexicon forming a closed set includes substitutes of names (X) (pro-names (Y)).*

*(4b) Inner inflexion (X), or phonemic (vowel) interchange (Y), is not productive in modern Indo-European languages, but it is peculiarly employed in some of their basic, most ancient lexemic elements.*

Конструкция 5. Условное предложение:

*(5) The valency of a word is said to be "realized" (X\*) when the word in question is actually combined in an utterance with its corresponding valency partner (Y\*)...*

Знак \* здесь указывает на то, что точная экспликация равнозначных терминов в данной модели часто требует значительных лексико-грамматических модификаций (например, опущение семантически пустых лексем, образование отглагольных существительных, замены служебных частей речи и т.п.).

Конструкция 6. Предложение с обстоятельственным элементом с ослабленным значением цели (в позиции сказуемого типично появление глаголов *use, utilize, employ, apply, choose, select, coin, assign, reserve* и др.):

*(6a) We shall use the term [blending (X)] here to designate the method of merging parts of words into one new word (Y)...*

*(6б) The term [backformation (X)] is applied to the derivation of such words as are known to have been extracted from longer words which have the formal appearance of bimorphemic, composite signs (Y).*

Как видно из двух вышеприведенных примеров, обстоятельство цели формально может маркироваться как инфинитивной группой (а), так и предложно-именной группой (б).

Установив инвентарь синтаксических конструкций равнозначности и их лексическую селективность, целесообразно рассмотреть характер парадигматических отношений между этими конструкциями и выявить прагматический эффект, который возникает при попытке субституции одной конструкции на другую. Интегральным признаком, объединяющим совокупность перечисленных конструкций в единое множество, является семантика равнозначности, а дифференциальными признаками будут различные типы прагматического эффекта употребления той или иной конструкции.

Для определения функциональной значимости каждой из конструкций равнозначности в системе синтаксических средств репрезентации одноименной категории целесообразно воспользоваться методом оппозиций, а также учесть сущность основных категорий текстуальности. Применение метода оппозиций оправдано тем, что значимое противопоставление конкретных моделей предложения позволяет описать парадигматические отношения между последними как совокупность значимых синтаксических оппозиций, конституирующих некоторую функциональную категорию [3: 279]. В свою очередь, основные категории текстуальности релевантны в силу того, что, как мы постараемся показать, именно на их актуализацию направлены синтаксические оппозиции конструкций равнозначности. Установление роли той или иной конструкции равнозначности в создании и интерпретации текста как целостного сообщения – это и есть раскрытие прагматического эффекта соответствующей конструкции.

Конструкция 1 имеет одну отличительную особенность, выделяющую ее на фоне других конструкций (2-6), принадлежащих к рассматриваемому множеству. По отношению к Конструкциям 2-4 она характеризуется трансформационной непроизводностью, являясь ядерной структурой



(kernel structure) для деривационного перехода к конструкциям 2-4. По отношению к Конструкциям 5-6 данная модель выступает как логическая пресуппозиция: в случае отрицательного истинностного значения конструкции с составным именным сказуемым, условное предложение или предложение с обстоятельством цели, построенное с включением тех же приравниваемых терминов X и Y, будет логически бессмысленным [2: 409]. Для демонстрации вышеуказанных грамматических / логических свойств Конструкций 2-6 на фоне Конструкции 1 представим соответствующие эквивалентные перифразы конструкций 2-6, эксплицитно содержащие конструкцию равнозначности с составным именным сказуемым:

(2') Any sound made as the heart functions normally (X) is a functional murmur (Y).

(3') *Belk... defines materialism in some way. Materialism* (X) is 'the importance a consumer attaches to worldly possessions' (Y).

(4a') *The second part of the lexicon forming a closed set includes substitutes of names. Substitutes of names* (X) are (the same as) pro-names (Y).

(4б') Inner inflexion is not productive in modern Indo-European languages, but it is peculiarly employed in some of their basic, most ancient lexemic elements. Inner inflexion (X) is (the same as) phonetic interchange (Y).

(5') The realization of the valency of a word (the realized valency of a word) (X) is its actual combination in an utterance with its corresponding valency partner (Y).

(6a') Blending (X) is the method of merging parts of words into one new word (Y).

(6б') Backformation (X) is the derivation of such words as are known to have been extracted from longer words which have the formal appearance of bimorphemic, composite signs (Y).

Поочередная оценка оппозиций (2) / (2'), (3) / (3'), (4a) / (4a'), (4б) / (4б'), (5) / (5'), (6a) / (6a'), (6б) / (6б') позволяет отследить следующие закономерности. Первые четыре противопоставления являются оппозициями грамматического порядка. Соответственные члены данных оппозиций характеризуются отношениями трансформационной производности. Оппозиция (2) / (2') основана на трансформации пассивно-глагольного усложнения сказуемого [5: 134] по линии субъективной

модальности, оппозиция (3) / (3') – на трансформации частичной номинализации (превращение первичной предикативной основы в полупредикативную конструкцию по правилу  $N_1 \vee be N_2 \rightarrow N_1 to be N_2$ ) с последующей импликацией бытийной связки в форме инфинитива ( $N_1 to be N_2 \rightarrow N_1 (as) N_2$ ), [6: 481; 7: 618], оппозиции (4а) / (4а') и (4б) / (4б') – на трансформациях полной номинализации (превращение первичной предикативной основы в паратактическую комбинацию именных групп по правилу  $N_1 \vee be N_2 \rightarrow N_1 (conj.) N_2$ ) [6: 525; 7: 618], эллипсиса повторяющегося поясняемого термина X и внесения парентетического (обособленного) элемента [5: 168-169] в основную структурную схему матричного предложения.

В противоположность этому, три последних противопоставления являются оппозициями логического порядка: коррелятивные члены оппозиций (5) / (5'), (6а) / (6а'), (6б) / (6б') связаны отношением "суждение - пресуппозиция". Для того, чтобы имело смысл судить об истинности утверждений (5, 6а, 6б) об использовании терминов X в некоторых значениях Y (или наоборот), необходимо, чтобы получила положительное истинностное значение пресуппозиция равнозначности X и Y (т.е. X есть Y). Такую пресуппозицию можно словесно сформулировать примерно следующим образом: существует понятие X, и для его обозначения уместно также пользоваться термином (или дескрипцией) Y, поскольку явление X обладает набором существенных признаков, перечисленных (для дескрипции) или мыслимых (для термина) в содержании Y.

Основываясь на характере грамматических оппозиций (2) / (2'), (3) / (3'), (4а) / (4а'), (4б) / (4б') и логических оппозиций (5) / (5'), (6а) / (6а'), (6б) / (6б'), мы делаем вывод, что Конструкция 1, представленная левыми членами рассмотренных оппозиций, является базовой конструкцией равнозначности и в грамматическом, и в логическом плане. Это промежуточное заключение о статусе Конструкции 1 по отношению к Конструкциям 2-6 будет служить исходной посылкой и при оценке прагматической значимости конструкций равнозначности. Иными словами, мы намерены исследовать те же оппозиции (2) / (2'), (3) / (3'), (4а) / (4а'), (4б) / (4б') (5) / (5'), (6а) / (6а'), (6б) / (6б'), но уже с прагматико-текстуальной точки зрения.

Оппозиция (2) / (2') основана на противопоставлении Конструкции 1 и Конструкции 2. Прагматическая сущность данного противопоставления логично вытекает из основных лексических и грамматических значений, различающих две рассматриваемые конструкции (это общее замечание справедливо и для других оппозиций), а именно – глагольное лексическое значение "ментальной операции" в широком смысле: восприятие, интерпретация, транскодирование, номинация, определение и т.п. и грамматическое значение пассивности. Эти значения, взятые в комбинации, формируют такой оттенок субъективной модальности, который можно описать, с одной стороны, как "некоторая степень дистанцирования автора от истинности определения понятия", а с другой стороны - как "выведение субъекта эпистемического модуса за рамки утверждения по причине его неизвестности, обезличенности или нерелевантности". Конструкция 1, по сравнению с конструкцией 2, передает просто утверждение о равнозначности термов без субъективно-модальных оттенков и обезличенной отсылки к субъекту эпистемического модуса. Таким образом, в рассмотренной оппозиции актуализируется текстуальная категория *интертекстуальности*, показывающая *обезличенную* отсылку к содержанию работ других авторов.

Оппозиция (3) / (3') в прагматическом плане также актуализирует категорию *интертекстуальности*, но отличие Конструкции 3 от Конструкции 2 (по отношению к Конструкции 1) заключается в *конкретности* интертекстуальной отсылки, обусловленной открытием специальной позиции в поверхностной структуре предложения, предназначенной для экспликации субъекта эпистемического модуса. Это подлежащее предложения, в роли которого чаще всего выступает имя собственное (конкретное лицо, научная организация, коллектив, научное направление и т.п.). При употреблении объектной вторично-предикативной конструкции равнозначности дополнительно повышается *аргументативный* потенциал приводимого определения понятия, поскольку отсылка к конкретному авторитетному источнику нередко может восприниматься как один из способов аргументации в научном общении. Стремление автора текста убедить получателя в истинности приводимого определения можно рассматривать как один из вариантов

актуализации категории *интенциональности*, которая описывается как сознательное намерение автора достичь определенной цели с помощью текста [4: 222].

Противопоставление Конструкции 4 и Конструкции 1, представленное оппозициями (4а) / (4а') и (4б) / (4б'), также во многом обусловлено различием в выражаемых частных грамматических значениях. Парентетический статус некоторого сегмента в поверхностной структуре предложения, возникающий на фоне паратактического типа синтаксической связи, обуславливает второстепенную роль передаваемого метаязыкового толкования в информационной (семантической) структуре соответствующего предложения. Вместе с тем, функциональная значимость второстепенного по своему статусу метаязыкового толкования сохраняется за счет того, что последнее в данном случае актуализирует текстуальную категорию *приемлемости*: вставные метаязыковые толкования облегчают восприятие всего текста, *устраняя возможные пробелы в базе знаний реципиента*. Более того, по сравнению с Конструкцией 1, аппозитивно-парентетические конструкции характеризуются компактностью и тем самым способствуют соблюдению *баланса между информационной насыщенностью текста и его коммуникативной доступностью*.

Конструкции 5 и 6 характеризуются выраженной логической опосредованностью по отношению к соответствующей системе знаний. Такие конструкции целесообразно относить к периферийным (маргинальным) способам репрезентации категории равнозначности, поскольку они отражают не столько отношения равнозначности между терминами *X* и *Y*, сколько *ход мыслительной деятельности в процессе определения понятия* (Конструкция 5) и *приложимость (applicability) некоторого термина-знака X к определенному диапазону сигнификатов*, описываемых набором признаков *Y*. Следовательно, Конструкции 5 и 6, по сравнению с Конструкцией 1, во-первых, характеризуются статусом периферийных репрезентантов категории равнозначности, во-вторых, актуализируют текстовые категории *интенциональности* (убеждение адресата в истинности определения) и *приемлемости* (облегчение

восприятия текста за счет толкования используемых в дальнейшем или широко распространенных, но неоднозначных терминов).

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. В системе синтаксических средств репрезентации семантики равнозначности может быть выделена базовая конструкция, играющая роль центра категории по отношению к другим конструкциям равнозначности. Такой конструкцией является модель составного именного сказуемого.

2. Производность конструкций равнозначности по отношению к базовой конструкции проявляется в трансформационном, логическом и прагматическом аспектах. Прагматическая значимость некоторых производных конструкций равнозначности допускает объяснение через специфику частных грамматических значений, которые появляются при переходе от базовой конструкции равнозначности к производной.

3. Каждая конструкция равнозначности обладает прагматической значимостью, участвуя в актуализации определенных текстуальных категорий (интертекстуальность, интенциональность) и внося некоторые сопутствующие прагматические эффекты в сообщение о равнозначности.

## **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – 2-е изд., испр. – М.: Языки рус. культуры, 1999. – 896 с.

2. Бейкер А. Пресуппозиция и типы предложений / А. Бейкер // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1985. – Вып.16: Лингвистическая прагматика. – С.406-418.

3. Блох М.Я. Теоретическая грамматика английского языка: учеб. для студ. филол. фак. ун-тов и фак. англ. яз. педвузов / М. Я. Блох. – М.: Высш. шк., 1983. – 383 с.

4. Кронгауз М.А. Семантика: учеб. для студ. лингв. ф-тов высш. учеб. завед. / М. А. Кронгауз. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд. центр "Академия", 2005. – 352 с.

5. Почепцов Г. Г. Конструктивный анализ структуры предложения / Г. Г. Почепцов. – Киев: Вища шк., 1971. – 191 с.

6. Хомский Н. Синтаксические структуры / Н. Хомский // Новое в лингвистике. – М., 1962. – Вып. 2. – С.412 – 527.

7. Хэррис З. С. Совместная встречаемость и трансформация в языковой структуре / З. С. Хэррис // Новое в лингвистике. – М., 1962. – Вып. 2. – С.528 – 636.

**О. І. Білик**

*Прикарпатський національний університет*

*імені Василя Стефаника*

*канд. філол. наук*

## **Вербалізація концепту FUTURE в американському передвиборчому дискурсі**

У період виборів постає гостра потреба критичного переосмислення минулого, оскільки жодне суспільство, у якому відбуваються зміни, не може зректися власного минулого, своїх традицій і норм політичного життя. Окрім того, реальна оцінка теперішнього з чіткими перспективами на майбутнє суттєво впливають на хід передвиборчої кампанії. Політичні події, ідеї, погляди знаходять своє відображення в образах минулого, теперішнього і майбутнього, тому при когнітивному аналізі передвиборчого дискурсу важливим стає дослідження концептів PAST, PRESENT, FUTURE.

Проекція в майбутнє є однією з основних характеристик передвиборчого дискурсу. Розуміючи, що майбутнє здебільшого залежить від них, кандидати на посаду президента намагаються завоювати прихильність електорату, розкриваючи свої плани щодо майбутнього країни, окреслюючи перспективи розвитку держави у правильному напрямі.

Основною лексичною одиницею, що вживається для аранжування плану майбутнього в американському передвиборчому дискурсі, є англійський іменник *future*, який має визначення "час після теперішнього" (the time after the present) [2]. Також зафіксовано інші слова та словосполучення, які позначають майбутнє і використовуються для об'єктивації концепту FUTURE, а саме: *tomorrow*, *next year/day*, *ten/twenty/etc years from now*. Наприклад:

*And if we're only thinking about tomorrow or the next day, and not thinking about 10 years from now, we're not going to control our own economic future*

(Barack Obama. *Presidential Debate in Hempstead, New York. October 16, 2012*).

У цьому фрагменті є декілька темпоральних лексичних маркерів на позначення майбутнього – *tomorrow, next day, ten years from now, future*. І якщо лексема *future* стає спеціалізованим засобом репрезентації часового простору "майбутнє", то інші маркери у цьому прикладі розрізняють плани "близьке" і "далеке" майбутнє. Номінативні одиниці *tomorrow, next day* позначають "близьке" майбутнє, а *ten years from now* – "далеке" майбутнє.

До основних граматичних засобів вербалізації концепту FUTURE належать темпоральні форми Future Simple, Present Simple, Present Continuous.

Часова форма Future Simple є спеціалізованим засобом репрезентації темпорального плану "майбутнє" і однією з найбільш уживаних форм в американському передвиборчому дискурсі. Форма майбутнього простого часу переважно використовується політиками для висвітлення своїх планів і дій щодо майбутнього. Проте майбутнє не має конкретних часових рамок, і тому часто обіцянки приречені на постійне перебування у майбутньому, так і не ставши теперішнім. Розуміючи складність ситуації, кандидати намагаються окреслювати часові рамки для здійснення своїх планів, щоб завоювати довіру виборців. Для цього використання лише граматичних одиниць стає недостатнім, і вони підсилюються вживанням темпоральних лексичних засобів, що виконують функцію конкретизаторів часової форми Future Simple:

*We'll take advantage of our oil, gas, coal, nuclear and renewables to achieve North American energy independence **in eight years*** (Mitt Romney. *Remarks to the U.S. Hispanic Chamber of Commerce 33rd Annual Convention in Los Angeles, California. September 17, 2012*).

*We will create 12 million new jobs **in just four years**, raise take-home pay, and get the American economy growing at four percent a year—more than double this year's rate* (Mitt Romney. *Remarks on the Economy in Ames, Iowa. October 26, 2012*).

Конкретні часові рамки, встановлені політиками (*in eight years, over the next decade, until 2024*), акцентують увагу на неминучості прогнозованих процесів. Проте слід зауважити, що значно рідше використовуються часові



маркери на позначення "близького" майбутнього (*in four years, over the next few years*) і частіше на позначення "далекого" майбутнього (*in eight/ten/twenty years, in 10 years' time, over the next decade, within 8 to ten years, by 2020*). Це зумовлено небажанням політиків зазнавати критики і звинувачень у недотриманні обіцянок, імовірність чого значно вища у "близькому" майбутньому. Чим далі перспективи планів і чим більш завуальовані часові рамки, тим простіше уникнути відповідальності за свої слова.

У мовному матеріалі простежується тенденція до заміни складної часової форм Future Perfect на легшу в оперуванні базову форму Future Simple:

*We will achieve North America energy independence by 2020* (Mitt Romney. Remarks In Chillicothe, Ohio. August 14, 2012).

Лексичний маркер *by 2020* вказує на необхідність використання форми Present Perfect із семантичним відтінком "завершеність дії до якогось моменту у майбутньому". Проте ергономічна організація передвиборчого дискурсу, яка передбачає лаконічність, доступність у декодуванні значень і простоту висловлення, зумовила вживання когнітивно простої часової форми Future Simple.

Особливою рисою функціонування часових форм в аранжуванні плану майбутнього є вживання форм теперішнього часу, а саме Present Simple і Present Continuous:

*We are going to restore the confidence of the American people in the future of this great and blessed country* (John McCain. Remarks on the Economy at Carnegie Mellon University in Pittsburgh. April 15, 2008). Конструкція *going to*, хоч і має форму Present Continuous, виражає цілеспрямоване майбутнє, де дієслово руху *go* стало граматикалізованим маркером майбутнього [3: 237].

Було помічено, що Present Simple і Present Continuous використовуються для вербалізації концепту FUTURE у таких випадках:

– коли йдеться про плани кандидатів на майбутнє і їхню політичну платформу: *I've got a policy for the future and an agenda for the future* (Mitt Romney. Presidential Debate in Boca Raton, Florida. October 22, 2012); *Look we are offering our plans for the future on health care, on education, on*

energy... (Barack Obama. Interview with National Journal's Linda Douglass. November 8, 2007);

– коли політик висловлює бачення майбутнього, ставлення до нього: *We are not afraid of the future. There is a brilliant future for manufacturing in America. There is a future for clean energy in America. And I'm not going to cede that future to other countries* (Barack Obama. Remarks at a Campaign Rally in Boulder, Colorado. November 1, 2012);

– коли йдеться про передумови майбутнього: *Our future prosperity depends on our competitiveness* (John McCain. Remarks to the Americans for Prosperity Michigan Summit in Livonia, Michigan. January 12, 2008);

– коли політики намагаються створити враження, що вони вже зараз беруть участь у створенні кращого майбутнього: *You do those things, and we take \$500 billion out of federal spending, and do so by my fourth year in office, if I get that job* (Mitt Romney. Univision interview with Mitt Romney. January 25, 2012).

Тенденцію до трансформації часових форм, до заміни майбутніх темпоральних форм на форми теперішнього часу зумовлює пов'язаність темпорального простору "теперішнє" із особистісним ментально-перцептивним простором людини, його привабливість із психологічного погляду. Використання форм Present Simple і Present Continuous для об'єктивації концепту FUTURE, на перший погляд, могло б призвести до смислового зсуву. Проте в таких випадках компенсація відсутньої граматичної інформації відбувається за рахунок темпорально маркованої лексики (*the future, by my fourth year in office*). А оскільки лексичний рівень є легшим для сприйняття, ніж граматичний [1: 9], наявність лексичних модифікаторів спрощує процес (де)кодування. Отже, взаємодія значень – граматичного і лексичного – стримує процеси дисипації системно заданих граматичних значень у надрах дискурсу.

Показовим є уривок з виступу одного з кандидатів, у якому концепт FUTURE вербалізують не лише форми Present Simple і Present Continuous, але й Present Perfect і навіть Past Simple:

*So, what I want to do today is take a little time to describe what I would hope to have achieved at the end of my first term as President.*

*By January 2013, America has welcomed home most of the servicemen and women who have sacrificed terribly so that America might be secure in her freedom. The Iraq War has been won. ...The Government of Pakistan has cooperated with the U.S. in successfully adapting the counterinsurgency tactics that worked so well in Iraq and Afghanistan to its lawless tribal areas where al Qaeda fighters are based. The increase in actionable intelligence that the counterinsurgency produced led to the capture or death of Osama bin Laden, and his chief lieutenants. There still has not been a major terrorist attack in the United States since September 11, 2001(John McCain. Remarks at the Greater Columbus Convention Center in Columbus, Ohio. May 15, 2008).*

Брак основних лексичних і граматичних маркерів майбутнього (лексем *future, tomorrow, next day* і т.д. та часових форм, які репрезентують темпоральний план майбутнього) і наявність форм Present Perfect та Past Simple не дають підстав однозначно стверджувати про об'єктивацію концепту FUTURE. Якби автор не попередив, що буде говорити про майбутнє, то це призвело б до когнітивних збоїв у декодуванні інформації. Але реципієнт уже був настроєний на конкретну темпоральну перспективу, і картина, змальована політиком, сприймається саме як майбутнє. Такий вибір минулих часів для опису майбутніх подій виконує прагматичну функцію, об'єктивуючи передбачуване, уже вирішене майбутнє. Так автор маніпулює свідомістю електорату, змушуючи повірити у свою спроможність вирішити проблеми сучасності і зробити майбутнє таким, яким його хочуть бачити виборці.

Отже, до особливостей об'єктивації концепту FUTURE лексико-граматичними засобами мови в американському передвиборчому дискурсі належать: використання лексеми *future* як основного лексичного засобу репрезентації часового простору "майбутнє" і вживання інших темпоральних лексичних маркерів для аранжування планів "близьке" і "далеке" майбутнє; використання темпоральних лексичних маркерів для надання дискурсу достовірності, правдивості; трансформація основного граматичного засобу об'єктивації концепту FUTURE – Future Simple – у форми теперішнього часу (Present Simple і Present Continuous), що зумовлено зв'язком темпорального простору "теперішнє" із особистісним ментально-перцептивним простором людини; використання темпоральних

лексичних маркерів як модифікаторів граматичного значення; тенденція до заміни складної часової форми Future Perfect на форму Future Simple як ознака ергономічності передвиборчого дискурсу; використання форм Present Perfect і Past Simple для створення передбачуваного, уже вирішеного майбутнього.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

1. Ісакова Є.П. Ергономічні характеристики категорій англійського дієслова : автореф. дис. ... канд. філолог. наук : 10.02.04 / Є.П. Ісакова. –К., 2001. – 20 с.
2. Longman Dictionary of Contemporary English / [director, Della Summers]. – New ed., 2003. – 1950 p.
3. Radden G. The Metaphor TIME AS SPACE across Languages / G. Radden // Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 2003. – 8(2/3). – P. 226-239.

**О. О. Боровська**

*Київський національний лінгвістичний університет  
аспірант кафедри німецької філології та перекладу  
і прикладної лінгвістики*

### **Моделі речень з партиципом II у ролі предиката у сучасній німецькій мові**

Систематизація у галузі синтаксису відбувається стосовно усіх його основних одиниць, проте особлива увага тут приділяється реченню. У зв'язку з цим у полі зору багатьох дослідників перебуває *метод моделювання* як найбільш універсальний спосіб синтаксичного опису речення, який сприяє об'ємному й динамічному представленню його структури та складових елементів. Це визначає **актуальність** нашого дослідження.

Згідно з основними положеннями генеративного синтаксису, речення класифікують за структурною ознакою за допомогою поняття *клаузи*. Центром речення як предикатно-аргументної структури є *предикат*, що співвідноситься з *аргументами* та *ад'юнктами*. Аргумент виступає як обов'язкова валентна позиція предиката, а ад'юнкт – як його факультативна позиція [1: 68].

Сучасний стан синтаксичних досліджень характеризується різноманітністю підходів до вивчення структури клаузи. У нашому дослідженні ми застосовуємо *морфосинтаксичний метод* опису синтаксичних одиниць. Морфосинтаксичні моделі речень встановлюються з оглядом на синтаксичні ролі партиципів у поверхневих структурах та описуються у термінах генеративної граматики. При описі моделей застосовуються такі символи та скорочення:

**S** – суб'єкт; **V** – дієслово (фінітна форма); **Vkop** – копулятивне (зв'язка) дієслово (фінітна форма); **Vpart1** – партицип I; **Vpart2** – партицип II; **O** – прямий об'єкт; **Oind** – непрямий об'єкт; **Comp** – сполучник; **Ptl** – частка *zu*; **Det** – детермінатив (артикль, присвійний займенник).

*Предикат* трактують як центральний компонент речення, який виражає зміст події як процес, відношення, ознаку, притаманні певному суб'єктові [2: 487]. Моделі з партиципом у ролі предиката реалізуються у реченнях із складеним дієслівним предикатом, вираженим перифрастичною (аналітичною) формою дієслова.

В утворенні складеного дієслівного присудка (аналітичних конструкцій *Perfekt, Plusquamperfekt, Vorgangspassiv, Zustandspassiv, Zustandsreflexiv*), а також ще однієї нефінітної форми (*Infinitiv Perfekt, Infinitiv Passiv*) з двох партиципів сучасної німецької мови бере участь тільки партицип II. Носієм маркерів предикативності виступають ауксиліарні дієслова *haben, sein* або *werden*, смислове навантаження несе партицип (приклади *i – iii* взяті з [4: 49]):

**M                    S Vaux Vpart2**

- i. Der Student hat gearbeitet. (Perfekt Aktiv)*
- ii. Das Mädchen ist gelaufen. (Perfekt Aktiv)*
- iii. Das Kind ist gewaschen. (Präsens Zustandspassiv/ - reflexiv)*

Партицип може поширюватися аргументами у формі прямого чи непрямого додатку, кількість і види яких визначаються необхідною валентністю партиципа, а також ад'юнктами різної семантики.

**M (O/Oind)                    S Vaux O/Oind Vpart2**

- iv. Ich habe den Deckel geuffnet [3: 846].*

Партицип у таких реченнях займає переважно фінальну позицію, утворюючи рамочну конструкцію. У певних комунікативних ситуаціях можливе його переміщення на початкову позицію. Аргументи партиципа також можуть виноситися за межі рамочної конструкції.

- v. Gesehen habe ich den neuen Nachbarn noch nicht [там само: 847].*
- vi. Ein solches Gerdusch gehurt hatte ich noch nie [там само].*

Особливими випадками реалізації цієї моделі, що пов'язано з семантичним та синтаксичним обмеженнями, ми вважаємо конструкцію *Rezipientenpassiv*, яка утворюється при сполученні дієслів *bekommen / erhalten / kriegen* з партиципом II.

Конструкція являє собою один з видів складених предикатів [7: 197]. Роль ауксиліарного дієслова виконують дієслова

*bekommen / erhalten / kriegen*, партицип II займає фінальну позицію, таким чином утворюється рамочна конструкція.

vii. *In den Schulbüchern bekommen die deutschen Kinder etwas von dem büsen Adolf Hitler erzdhlt* [5: 123].

У розмовному мовленні реципієнтний пасив найчастіше реалізується з фінітними ауксиліарними дієсловами *bekommen* та *kriegen*, у письмовому – з дієсловами *bekommen* та *erhalten*. Трансформація виявляє, що суб'єкт активного речення виражено в реченні з реципієнтним пасивом прийменниковою групою з прийменником *von* (*von ihr*), додаток у дативі активного речення (*mir*) стає суб'єктом (*ich*), прями́й додаток (*das Buch*) збережено як в активній, так і в пасивній конструкції.

viii. *Ich bekam / kriegte das Buch von ihr geschenkt* [6: 74]. ← *Sie schenkte mir das Buch.*

Реципієнтний пасив найчастіше утворюється з партиципами II тривалентних дієслів:

ix. *Sie erklärte ihm den Weg* [там само]. → *Er bekam (von ihr) den Weg erklärt.*

Реципієнтний пасив уможливорює реалізацію семантичної ролі РЕЦИПІЄНТ у функції суб'єкта речення за тієї умови, що суб'єкт активного речення марковано тематичною роллю АГЕНС:

x. *Sie (АГЕНС) erklärte ihm (РЕЦИПІЄНТ) den Weg (ПАЦІЄНС).* → *Er (РЕЦИПІЄНТ) bekam (von ihr) den Weg erklärt.*

xi. *Die Arbeit (ПАЦІЄНС) ist ihm (ЕКСПЕРІЕНЦЕР) gut geglückt.* → *\*Er bekam die Arbeit gut geglückt.*

Реципієнтний пасив також може бути утворено з партиципами II двовалентних дієслів:

xii. *Wer heute hilft, bekommt morgen geholfen* [там само].

Аргументно-рольові відношення в активному реченні та реченні з реципієнтним пасивом можна представити таким чином:

Активне речення	⟨Агенс	Реципієнт	Експерієнцер⟩
	↓	↓	↓
	Суб'єкт	Об'єкт у дативі	Об'єкт в акузативі
Речення з реципієнтним	⟨Агенс	Реципієнт	Експерієнцер⟩
	↓	↓	↓

Реалізуючись у синтаксичній ролі предиката, партицип II не утворює залежної клаузи.

**Перспективи подальших наукових розвідок** полягають у дослідженні синтаксичної та функціональної поведінки інших морфосинтаксичних моделей та типів речень з партиципами у текстах різних стилів сучасної німецької мови.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Долгополова Л. А. Інфінітив в історії німецької мови (IX – XX ст.): Монографія / Л. А. Долгополова. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2010. – 207 с.
2. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.
3. Duden Band 4. Die Grammatik / C. Fabricius-Hansen, P. Gallmann, P. Eisenberg, u. a. – Mannheim : Bibliographisches Institut, 2009. – 1343 S.
4. Helbig G. Leitfaden der deutschen Grammatik / G. Helbig, I. Buscha. – Berlin : Langenscheidt, 2000. – 304 S.
5. Helsing van J. Geheimgesellschaften und ihre Macht im 20. Jahrhundert / Jan van Helsing. – Ewert : Rhede (Ems), 2007. – 378 S.
6. Pittner K. Deutsche Syntax: Ein Arbeitsbuch / K. Pittner, J. Berman. – Тьбінген : Narr Studienbücher, 2013. – 208 S.
7. Welke K. Einführung in die Satzanalyse / K. Welke. – Berlin, New York : Walter de Gruyter, 2007. – 388 S.



**О. В. Гирич**

*Житомирський державний університет імені Івана Франка  
кандидат філологічних наук, доцент*

### **Автоматичний синтаксичний аналіз англійської мови: застосування та перспективи**

**Постановка проблеми.** По мірі того, як використання цифрових технологій стає все більш невід'ємною частиною нашого життя, існує нагальна необхідність заміни частини роботи, яку може виконувати людина, автоматичною операцією. З-поміж інших завдань, які можуть виконуватися автоматично, є обробка природної мови (ОПМ). Метою ОПМ є дослідження механізмів (як внутрішніх, так і зовнішніх) природних мов і використання цих знань в додатках та програмах, які будуть служити для полегшення повсякденного спілкування із використанням машин.

Можливо, самі того не помічаючи, ми щодня використовуємо додатки, що здійснюють ОПМ: ми пишемо повідомлення зі словником Т9, чуємо синтезовану мову, коли користуємося громадським транспортом (вокзали, метро тощо), використовуємо пошукову систему для миттєвого доступу до інформації, перевіряємо орфографію в текстовому процесорі, використовуємо служби автоматичного перекладу для іноземних мов. Робота всіх цих програм та додатків ґрунтується на певному рівні розуміння того, як працює мова.

З іншого боку, ми хотіли б використовувати програми, для яких розробникам ще не вистачає знань: ми не можемо, скажімо, спілкуватися з автоматом/програмою продажу квитків про найкоротший шлях до місця, адресу якого ми не пам'ятаємо; ми не можемо отримати від програми логічного висновку на основі обробленого масиву тексту; автоматичний переклад все ще містить серйозні помилки в орфографії, стилі, лексиці, фразеології та, особливо, граматиці.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Обробці природної мови в зарубіжній лінгвістиці з 1967 року присвячено численні роботи. Однак з розвитком можливостей технологій змінюються та вдосконалюються

підходи до ОПМ Так, сьогодні питання, пов'язані з автоматичним аналізом мовлення знаходять висвітлення у роботах таких дослідників як: Fleiss J. L. [7], Hollingsworth Ch. [9], Kovar V. [11] та ін. Натомість у вітчизняній лінгвістиці об'єктом аналізу є обробка української мови (Дарчук Н. П. [2], Чейлітко Н. Г. [6]). Разом з тим, напрацювання в царині граматики англійської мови, зокрема генеративної граматики (Буніятова І. Р. [1], Полховська М. В. [4; 5], Снісаренко І. Є. [6]), дозволяють перехід до їх застосування у прикладній галузі.

**Метою** статті є висвітлення результатів аналізу поточного стану в галузі ОПМ та конкретних проблем, наявних у ній.

На основі цього аналізу пропонуються певні напрямки, які слід врахувати при розробці моделі синтаксичного аналізу.

**Виклад основного матеріалу.** Синтаксичний аналіз природних мов (парсинг) часто називають "наріжним каменем" ОПМ, необхідною основою для поглибленого аналізу і розуміння будь-якої природної мови. Синтаксичний аналіз речень має на меті виявлення структури речення, мовних одиниць, що несуть смислове навантаження, а також відношення між ними. З іншого боку, в сучасних "інтелектуальних" додатках синтаксичний аналіз часто підміняється статистичними [7] або навіть стохастичними методами. В царині ОПМ існує думка, що синтаксичний аналіз не є необхідним для прикладного застосування.

Отже, проведемо огляд проблем в області ОПМ за сферами її використання та визначимо завдання, які достатньою мірою не вирішені (хоча існують часткові рішення в більшості випадків), а також визначимо, як автоматичний синтаксичний аналіз може покращити вирішення того чи іншого завдання в межах зазначених сфер використання.

Пошук інформації передбачає пошук документів/сайтів, веб-сторінок, що відносяться до поданого запиту. Зокрема, в системі пошуку Google (та деяких інших пошукових системах) це завдання вирішується поєднанням показників оцінки релевантності документа певному запиту на основі слів запиту (їх деривативів і синоніми) в межах, зокрема, алгоритму PageRank [12] тощо.

Однак досі існують ситуації, в яких більш складна синтаксична обробка запитів допомогла б отримати більш точні результати, наприклад, у

випадку запитів типу "*science fiction novel about Asimov*" прийменник *about* ігнорується і у результатах пошуку будуть представлені посилання на романи авторства А. Азімова (*novels by Asimov*).

Інший напрям для покращення пошуку необхідної інформації полягає в обробці питань, наприклад, "*Who revealed Snowden?*". Ми хочемо знайти інформацію, в якій Сноуден є об'єктом викриття. Натомість у результатах пошуку ми знайдемо ряд посилань на документи, де Сноуден є суб'єктом викриття. Звичайно, у пошукових системах є опція розширеного пошуку, зокрема використання запиту в лапках, але і в цьому разі такий запит не дасть посилання на інформацію, яка нам потрібна, виходячи із синтаксичної структури питання-запиту.

Відповіді на запитання, метою чого є отримання відповіді на основі даних бази знань (в т.ч. інтернету). У деяких випадках, цей напрям розуміють так само, як і пошук інформації з тією лише різницею, що запитом є питання природною мовою, а не на запит, що містить ключові слова. Окрім того, більшість нинішніх систем відповідають на питання на цьому принципі – вони "витягають" ключові слова з вхідного питання, а потім використовують пошукову систему і просто видають користувачу ту інформацію, яку видала пошукова система.

У нашій інтерпретації відповіді на питання завдань є більш складним процесом. Так, відповідь має містити саме ту інформацію, запит на яку подається у запитанні. При цьому відповідь має бути максимально лаконічною, без втрати семантики та без надлишкової інформації. Наприклад, у базі знань наявна послідовність таких речень:

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

Правильною відповіддю на питання "*What does Mary study?*" є

(1') *Mary studies English.*

Послідовність речень з прикладу (1) містить надлишкову інформацію, про яку у питанні-запиті не йдеться (*She is 20*). Речення, яке містить ім'я *Mary*, не дає відповіді на поставлене запитання. Натомість речення із *English* не містить імені та не має дієслова *study*. Отримання відповіді (1') передбачає заміну анафори *She* антецедентом *Mary* та заміну *majors* синонімом із запитання — *does study > studies*.

У пошукових системах знайдені документи/сторінки зазвичай містять ключові слова із запиту, однак, це не означає, що вони містять відповідь на питання, як показано у прикладі із Сноуденом або на прикладі аналогічних запитів у вигляді питань, таких як "*Who supports Bill Gates?*", де пошукова система наводить посилання на статті, документи та ін., у яких йдеться про те, кого підтримує Б. Гейтс, а не хто підтримує його.

Розробка алгоритму синтаксичного аналізу для отримання точних, лаконічних відповідей на запитання-запити є перспективним напрямом нашої діяльності в царині ОПМ. Очевидно, необхідною є попередня обробка вихідної інформації, наприклад, визначення смислових елементів речень та маркування їх відповідним чином (наприклад граматичний та семантичний суб'єкт та об'єкт, модифікатор часу, місця тощо). Повне вирішення кола завдань, що постають при розробці алгоритму відповідей на питання, звичайно, передбачає врахування великої кількості додаткових мовних явищ, включаючи, анафори, гіперо- та гіпонімію, синонімію, деривацію.

Формулювання логічних висновків у контексті інформатики та логіки зазвичай передбачає створення нових формул, зокрема логічного формалізму на основі певних припущень. Це означає генерування ряду нових речень природною мовою відповідно до інших речень природною мовою, які називають базою знань. Приклад можна представити наступним чином:

(2) база знань: *Joseph Conrad (1857 – 1924) is a British writer born in Berdychiv*

можливі генеровані речення:

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

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

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

Крім того, таке використання автоматичного синтаксичного (а також лексичного) аналізу може уможливити перевірку правильності конкретної формули, тобто чи знаходиться ця формула у наборі допустимих формул, створених з на базі вхідної інформації. Наприклад:

(3) *civil war > unrest;*

(3') *unrest in Ukraine ⇒ civil war in Ukraine*

Такий аналіз формул може використовуватися для спростування так званих "фейкових" новин та повідомлень.

На сьогодні існують кілька експериментальних підходів до створення системи логічних висновків, наприклад: здійснюється автоматичний переклад речень природної мови в мову логіку предикатів, після цього відбувається генерування умовиводів на базі логіки предикатів, результати перекладаються назад на природну мову [9: 117]; використовуються ручні або стохастичні правила перетворення безпосередньо в природній мові без проміжного використання формальної логіки [13: 126].

Всі ці підходи потребують гнучкого автоматичного синтаксичного аналізу. Однак це завдання залишається невирішеним, тому існує багато перспективних напрямків для дослідження у цьому руслі.

Розпізнавання авторства спрямоване на надійне автоматичне визначення автора анонімного фрагменту тексту (наприклад, у судовій лінгвістиці). Так, автоматична перевірка не лише лексики, а й синтаксису з високою ймовірністю може визначити, чи два анонімні фрагменти тексту були написані одним і тим же автором. Натомість, перевірка автентичності тексту дозволяє визначити, чи певний фрагмент тексту було написано конкретним автором.

Зрозуміло, що ці два завдання водночас і тотожні, і протилежні. Тотожні, тому що вони слугують одній цілі — встановлення авторства. Протилежні, тому що при розпізнаванні авторства наявна визначена кількість текстів (мінімум 2 тексти, максимум визначається опрацьованим творчим доробком автора), а наявність високого відсотка збігів є ознакою авторства. При перевірці автентичності зазвичай один текст співставляється з необмеженою кількістю текстів, наявних в базах (зокрема в мережі інтернет), а наявність високого відсотка збігів є ознакою порушення авторства.

Лексичний аналіз, який використовується при автоматичній перевірці автентичності тесту, не має високої надійності результатів через неврахування лексичної, а особливо граматичної синонімії, як то: активний-пасивний стан, інверсія, еліпсис, використання інфінітивних, дієприкметникових, герундіальних конструкцій тощо. Окрім того,

лексичний аналіз не враховує можливості використання перекладного матеріалу при написанні тексту.

У межах цих завдань вартим уваги є так званий стилOMETричний напрям аналізу тексту природною мовою. У межах цього напрямку замість визначення конкретного автора здійснюється аналіз, націлений на різні характеристики, наприклад, вік, рівень освіти чи стать автора. У більшості випадків, ті ж методи можуть використовуватися для всіх завдань цього типу.

В цій галузі було здійснено певні дослідження [10] для виокремлення у тексті стилОМІВ (stylome) – сукупності ознак, що характеризують автора (чи обрану категорію характеристик). Особливості, як правило, лінгвістично мотивовані, наприклад: частота вживання коротких слів, використання конкретних слів або частин мови, граматичних конструкцій, тощо.

Перевірка граматики тексту є однією з найбільш важливих задач ОПМ. Перевірка орфографії та простих граматичних явищ в текстових процесорах вже стала звичною. Однак перевірка більш складних мовних явищ досі представляє проблему. Так, граматична перевірка, що здійснюється за допомогою пакетів програмного забезпечення, таких як Microsoft Office, може вирішувати лише обмежене коло граматичних помилок, наприклад: узгодження і керування. Але вони далекі від того, щоб знайти всі помилки.

Очевидно, у природних мовах помилки при суб'єктно-предикатному узгодженні належать до числа найбільш грубих. Окрім того в кожній мові є "власні" найбільш поширені помилки. На сьогодні автоматична перевірка граматики не може усунути значної кількості таких помилок. Складністю є той факт, що велика кількість граматичних правил включають в себе не лише морфо-синтаксичні, але і семантичні та прагматичні аспекти, що робить їх формалізацію для автоматичної перевірки проблематичною.

Так, відомий приклад (речення (4)) при автоматичній перевірці не міститиме помилок:

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

Тому на сьогодні повний парсинг при граматичній перевірці використовується рідко, натомість використовується підхід, що передбачає

врахування найбільш поширених помилок або полегшеної модифікації повних синтаксичних формалізмів.

Синтез природної мови. Незважаючи на те, що синтезоване мовлення вже використовується у сучасному світі, сфера його застосування обмежується репродуктивністю такого мовлення. На залізничних вокзалах, у метро та при озвучуванні заданого тексту генератор мовлення відтворює мовні одиниці, які були попередньо введені в програму. У цьому випадку не йдеться власне про генерування мовлення, а лише про відтворення. Перспективним напрямком в галузі ОПМ є розробка алгоритму для незалежного генерування мовлення. Це завдання включає в себе деякі попередні, зокрема пошук інформації, відповіді на запитання, логічні висновки.

Супутні завдання. Крім наведених сфер застосування синтаксичного аналізу існують завдання, пов'язані з обробкою мови, які зазвичай приховані від користувачів, однак вони необхідні для обробки природної мови і можуть застосовуватися для вирішення завдань відразу у кількох сферах використання.

Одним з них є визначення морфологічного класу – вибір правильного морфологічного маркера з набору всіх можливих маркерів для окремого слова (наприклад, щоб вирішити, чи "point" — дієслово чи іменник). Багато програм, що існують на сьогодні, залежать від цієї обробки. Іншими завданнями, від яких залежить синтаксичний аналіз природної мови — є вирішення проблеми анафор (пошук антецедентів), еліпсованих частин речення. Важливим супутнім завданням, яке може виокремитися в самостійне завдання, є розпізнавання неграматичного мовлення.

**Висновки.** Таким чином, сфера ОПМ на сьогодні є широкою, однак очевидними залишаються напрямки для покращення моделі парсингу, що у свою чергу розширить сферу його застосування та покращить результати у галузях, у яких вже використовується автоматичний синтаксичний аналіз. При покращенні автоматичного синтаксичного аналізу природної мови незамінними залишаються надбання в обробці лексики та морфології.

**Перспектива дослідження.** Врахування наступного кола лінгвістичних питань сприятиме розробці більш досконалої моделі парсингу: лексична та граматична синонімія, лексико-граматична омонімія, гіперо-, гіпонімія,

лексико-семантичні поля, анафори, еліпсис, інверсія. При цьому наведений перелік не є вичерпним і може бути доповнений.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Дарчук Н. П. Автоматичний синтаксичний аналіз текстів корпусу української мови / Н. П. Дарчук // Українське мовознавство. – КНУ ім. Т. Шевченка, 2013. – № 43. – С. 11–19.
2. Чейлитко Н. Г. Корпусне дослідження зон зв'язків словоформ в українському реченні / Н. Г. Чейлитко // Лінгвістичні студії : [зб. наук. праць]. – Донецьк, Вид-во ДонНУ, 2009. – Вип. 18. – С. 268–275.
3. Буніятова І. Р. Еволюція гіпотаксису в германських мовах (IV – XIII ст.) : монографія / І.Р. Буніятова. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2003. – 327 с.
4. Полховська М. В. Аналіз англійських медіальних конструкцій з позиції генеративної граматики / М. В. Полховська // *Studia philologica*. – 2013. – Вип. 2. – С. 32-36.
5. 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.
6. 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.186–187.
7. Fleiss J. L., *Statistical methods for rates and proportions* / J. L. Fleiss, B. Levin, Ch. P. Myunghee. – John Wiley & Sons, 2013. – 800 p.
8. Hobbs J. R. *Discourse and inference: Magnum opus in progress* / J. R. Hobbs. – Marina del Rey, 2014 – 168 p.
9. Hollingsworth Ch. Using dependency-based annotations for authorship identification / Ch. Hollingsworth // *Proceedings of Text, Speech and Dialogue, 15th International Conference*. – Berlin. – v. 7499. – 2012. – P. 314–319.
10. Koppel M. Computational methods in authorship attribution / M. Koppel, J. Schler, Sh. Argamon // *Journal of the American Society for Information Science and Technology*. – No 60(1). – 2009. – P. 9–26.



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*

*к. ф. н, доцент*

### **American English in the Sociolinguistic Contexts**

The English language has spread far beyond the borders of England in its history and has widely extended the areas and spheres of its functioning because of different kinds of the colonial expansion made for political and economic reasons. Nowadays English has become a common language of international and intercultural communication in some professional spheres, for example, Business English, English used in academic, scholarly debates, in sea navigation and air flights, or in pop music. The most spread variety of English is American English that influences the mode of English speech behaviour not only in other English-speaking countries but also in different social, business, cultural spheres of international communication all round the world and the speakers of which are found far beyond the United States. American English is now steadily becoming one of the mostly used world variants of the English language supported by different forms of communication.

The origins of what we now perceive as American English can be found in a sociolinguistic event that took place in the seventeenth century when the English-speaking communities migrated to North America and the first colonies appeared on the east coast of the continent. The first colonists who came in 1620 on board the Mayflower spoke Elizabethan English with the East Midland accent as they mostly came from the central parts of England (Nottinghamshire). In later periods, more migrants speaking different dialects of English came from different parts of England and from Ireland. Their speech was influenced by sailor's jargon, by different types of pidgins that arose as a result of different and various social and ethnical contacts. Hence, the basis of American English is the speech of the English-speaking settlers who spoke Early Modern English of the seventeenth century. Consequently, American English preserves some old forms, words or the lexical meanings of the words that were in current usage in the seventeenth – eighteenth centuries in England and shows some language differences, mainly in the lexis and pronunciation, sometimes in morphology

and syntax. These language differences between the American English variant of English and British English are mainly due to different language and social characteristics of the original local and social accents of English-speaking migrants and settlers. On the American continent, English experienced the influence of the mixture of the languages of different ethnic minorities, such as, Indians, later Africans and others. The language peculiarities of American English can also be partly due to the separate development of speech communities in time and space and partly due to the influence of new conditions of the environment under which the speakers of English have lived. They can also be due to the separate development of science, technology and culture. Partly they are the result of various language contacts with different speech communities while new migrants came to the continent. The uniformity tendencies in American English developed already in the eighteenth century and in the nineteenth century, the American English literary standard was established. The existence of the literary norm of American English is a peculiar feature of its development, the other being the creation of the American English dialects, both regional and social. Craig M. Carver in his essay "The Mayflower to the Model-T: The Development of American English" gives a challenging view on the present-day sociolinguistic contexts of American English: "But as American English became distinctive, so did its regional dialects (and much later its social varieties), so much so that one is hard pressed to find any such entity as "American English". Except perhaps in writing, there is no national or standard form of American speech. Southerners speak just as pure a version of American English as their Yankee cousins. The history of American English, then, is also the story of its regional settlement and the emergence of its cultures and dialects" [1:151].

A peculiar character of the political history of the United States with its democratic traditions is well reflected in the language regulations in the country, as the American population is multilingual, though new immigrants to the United States are rapidly becoming bilingual. Judith Rodby writes that throughout most of U. S. history, the English language has been neither a national cause nor a nationalistic force. English was not built into the Constitution. [1: 182]. The language attitudes show different ways of solving the problem of the status of the language in different states in which some portion of

the population speaks other languages. Some states of the USA declare no official language (Texas, Alaska, Connecticut, Louisiana, Maine, New Jersey, New Mexico, New York, Pennsylvania, Vermont), some have no official language de jure, English functions as official de facto (Maryland, Michigan, Nevada, Ohio, Oregon, Washington, West Virginia). The following states declared the official status of English by passing an amendment to the state constitutions: California, Georgia, Alabama, Virginia, Arkansas, Florida, Idaho, Illinois, Arizona, Indiana, Kansas, Kentucky, Massachusetts, Mississippi, Missouri, Montana, Nebraska, North Carolina, Oklahoma, Tennessee, New Hampshire. Hawaii is a bilingual state with two official languages by the state constitution of 1978: English and Hawaiian. A demographic study of the population of the states show a motley collection of languages spoken in different states. In 2010, only 57, 02% of the population in California spoke English as their native tongue and 42, 98% spoke sixteen other languages than English as their primary languages at home, among them Spanish was spoken by 28, 5%, Chinese was spoken by 2, 8% and Tagalog by 2, 2%. In Louisiana, spoken languages are English 86, 0%, French 8%, Spanish 4%, Vietnamese 1, 8%. In New Jersey, spoken languages are English 69, 4%, Spanish 15, 9%, Indic (Indo-Iranian) 2, 7%, Chinese 1, 5%, Korean 1, 1%, French 0, 97%, Tagalog (the Philippine language) 0, 94%, Portuguese 0, 91%, Italian 0, 83%, Arabic 0, 76%, Polish 0, 72%, Russian 0, 57%. The language shift from the immigrants' mother tongues to the English language can be described as a dominant trend, and most children of the recent immigrants perceive English as their native tongue. To our mind, the main factor working in favour of this process is the necessity of rapid social, economic and cultural integration into the multinational community one of the molding forces of which is the English language. More to that, the social functions of American English as a variant of English widened on the global scale with the increasing perception of the world as a single community connected by electronic communication systems (the global village) [2]. Thus, American English is steadily becoming a functional rival to British English on the global scale as a national variant of English in the sociolinguistic contexts of the modern world development.

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

1. English in Its Social Contexts: [Essays in Historical Sociolinguistics / Ed. by Tim William Machan, Charles T. Scott]. – New York, Oxford, New York: Oxford University Press, 1992. – 268 p.
2. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. A. S. Hornby. Seventh edition [Chief Editor Sally Wehmeier]. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – 1923 p.

**В. В. Жуковська**

*Житомирський державний університет імені Івана Франка*

*канд. філол. наук, доцент*

### **Морфологічні та семантичні особливості суб'єктного компонента англійської абсолютної конструкції**

Англійська абсолютна конструкція (АК) є особливим типом вторинної предикації, що має бінарну структуру та складається з іменної групи в якості вторинного суб'єкта і з неособової форми дієслова (дієприкметника I, дієприкметника II, інфінітива) чи недієслівної частини мови (іменникової, прикметникової, прислівникової чи прийменникової фрази) в якості вторинного предикату. Однією з найважливіших рис АК є наявність у ній власного суб'єкту, що відрізняється від суб'єкту матричного речення, наприклад: *Katherine sat silently for a long moment*, [<sub>AC</sub> ***her eyes growing perceptibly wider***], [<sub>AC</sub> ***the color draining from her cheeks***] [BNC, FNT]; *Nathan was standing defiantly*, [<sub>AC</sub> ***hands in pockets***], *near the window* [BNC, AD9 2]. Абсолютна конструкція неодноразово ставала об'єктом дослідження багатьох граматичних розвідок здебільшого в якісному аспекті, в той час як її кількісні характеристики ще не є вповні вивченими. Метою запропонованої статті є розглянути особливості морфологічного та семантичного втілення суб'єктного компонента одного з типів англійської абсолютної конструкції – неаугментованої абсолютної конструкції з дієприкметником I [<sub>AC</sub>[Subj *noun, pronoun*][Pred<sub>Participle I</sub>]] – на основі аналізу частотного розподілу зазначеної синтаксичної структури у корпусі BNC-VYU [8]. Аналізу піддано вибірку, в якій налічується 3021 приклад досліджуваної конструкції, відібраних із зазначеного корпусу.

Морфологічний аналіз досліджуваних АК засвідчив, що у ролі суб'єктного компонента АК кількісно превалюють іменники (субстантивні словосполучення). У нашому матеріалі це 883 різних іменників у 2277 АК, як-от у (1–2):

(1) *And she flounced up to the house*, [<sub>AC</sub> ***her long black hair swinging rebelliously down her back from under her red woollen cap***] [BNC, CDN]

(2) *Runner still stood motionless, [AC eyes staring straight ahead], [AC the blue veins in his bulbous red nose standing out like lines on a map]* [BNC, V3J]

Вживання займенників у якості суб'єкту аналізованої конструкції зафіксовано у 754 випадках, приклади (3–6):

(3) *He had been abroad, and things had been too much for his younger brother, [AC he having been deserted by his parents]* [BNC, H0B]

(4) *We saw them off at the airfield, [AC we being Sogono and myself]* [BNC, H9N]

Примітно, що у вибірці також зафіксовано випадки вживання числівників у ролі суб'єктного компонента АК. Проте, здебільшого це еліптичні субстантивні словосполучення, в яких іменник є випущеним, наприклад (5–6), тому відносимо їх до суб'єктного компонента вираженого іменником:

(5) *They came past him at a run, three of them, [AC two heading straight for the room that Pope had indicated on the floor plan]* [BNC, FS8]

(6) *Cholangiography (endoscopic retrograde cholangiopancreatography or percutaneous transhepatic cholangiography) showed an upper third bile duct stricture in 27 patients, [AC 18 being malignant and six having positive cytology (33%)]* [BNC, HWS]

Проаналізувавши частотний список іменників у ролі суб'єктного компонента досліджуваних АК, ми виявили, що лексеми з низькою частотою вживання (1-5 слововживання) складають у ньому майже 90%, решту 10% припадає на лексеми з частотою вживання 6 і більше. Найчастотнішою лексичною одиницею, що безперечно кількісно переважає інші високочастотні одиниці, є лексема *eyes* – 367 слововживань, а на другому місці лексема *hand(s)* – 114 вживань, решта іменників не перевищили 60 випадків вживання у досліджуваній структурі. У Таблиці 1 надано 40 найчастотніших іменників, що були зафіксовані у здійсненій вибірці.

Таблиця 1

**40 найчастотніших іменників у ролі суб'єктного компоненту  
неаугментованої абсолютної конструкції**

**[Subj<sub>noun, pronoun</sub>][Pred<sub>Participle I</sub>]** за даними корпусу BNC-BYU

1.	eyes	367	31.	stomach	9
2.	hand(s)	114	32.	mother	9
3.	face	56	33.	sun	9
4.	tears	43	34.	tail	8
5.	voice	41	35.	purpose	8
6.	heart	39	36.	people	7
7.	mouth	38	37.	spirits	7
8.	arms	35	38.	object	7
9.	lips	29	39.	emphasis	7
10.	mind	29	40.	breast	6
11.	fingers	27			
12.	head	27			
13.	body	23			
14.	chest	21			
15.	weather	21			
16.	gaze	18			
17.	hair	17			
18.	smile	17			
19.	teeth	17			
20.	cheeks	13			
21.	father	13			
22.	breath	12			
23.	chin	12			
24.	feet	11			
25.	legs	11			
26.	shoulders	11			
27.	difference	11			
28.	exception(s)	11			
29.	things	10			
30.	nostrils	9			



З аналізу даних Таблиці 1 стає очевидним, що більша частина найчастотніших іменників у досліджуваній конструкції позначає "невіддільну власність", тобто речі, що не можуть бути відокремлені від їх власників [5: 10; 6: 7]. Це особливо є валідним для підметів, виражених соматичними іменниками (*eyes, hand(s), face, tears* та ін.). Але навіть і в інших іменниках списку присутнє значення невіддільності, наприклад, *father, mother* – найближчі члени сім'ї.

Отож, семантичний аналіз іменників з Таблиці 1 показує, що серед 40 найуживаніших іменників в якості суб'єктного компонента конструкції домінують соматизми (29 лексем), тобто номінації елементів будови тіла людини. З-поміж іменників-соматизмів переважають назви зовнішніх частин тіла людини, що функціонально очевидні для людини (*head, face* та їх складові частини – *eyes, lips* (13 лексем)), внутрішніх елементів організму – елементів систем, що не позначають частин тіла людини, але входять до його складу (*voice, mind, gaze, smile, breath* (8 лексем)), кінцівок (*hand, leg* (5 лексем)), та внутрішніх органів – 2 лексеми.

Припускаємо, що виключне домінування іменників-соматизмів у ролі суб'єктного компонента аналізованої конструкції, з одного боку, може зумовлюватися тим фактом, що ця структура переважно вживається у художній прозі, де, як ми вже довели [4], АК виступає компактним способом пакування дескриптивної інформації та надання додаткових деталей до головної ідеї, зокрема, описових деталей, що зображують зовнішність, а не дію. А з іншого, завдяки двоплановості своєї семантики, соматизми крім інформації про об'єкт номінації, мають здатність також передавати інформацію про емоційно-психічний стан людини, стаючи знаками інших знаків – мімічних рухів чи жестів, що виступають конвенційними позначеннями внутрішнього стану людини. Так, іменники-соматизми у досліджуваних АК, не лише описують зовнішність людини, але й вказують на її емоційно-психічний стан, наприклад

(7) *Today he was more talkative than she had ever known him, pleased with life, [AC his eyes shining with enthusiasm] [BNC, ACB] – задоволення життям.*

(8) *"Sara?" he said, uncertain, [AC his voice shaking] [BNC, H7F] – невпевненість.*

(9) *She held out her hand. He just touched it, [AC his hand trembling] [BNC, FR6] – збентеження.*

Здатність до вираження інформації про різні (фізичні, емоційні, психологічні) стани людини й про притаманні їй риси характеру є однією із специфічних особливостей позначень частин тіла, проте різні соматизми мають різний потенціал у цьому плані [3: 37]. Наприклад, у нашій вибірці найчастотнішим іменником виявився соматизм *eyes* (367 слововживань), за ним з великим відривом слідує лексема *hand(s)* (114 слововживань), а на третьому місці із вдвоє меншою частотою – лексема *face* (56). Певним чином таке частотне вживання вказаних лексем пояснюється позамовними факторами: згідно думки психологів "більшість людей в процесі спілкування концентрує свою увагу на обличчях партнерів і більш за все на очах, які виявляються видимим центром людини для суб'єкта, що сприймає" [1: 17-18]. Отож, обличчя та очі виступають одним із найважливіших засобів вираження всієї різноманітності емоцій людини та слугують важливим джерелом інформації про її почуття, і це відображається у мові. Крім того, лише 35% інформації передається за допомогою мови. До інших невербальних способів спілкування відноситься соматична мова: мова жестів, рухів, поз, міміки, виразу обличчя, яка також слугує для вираження інформації. Невербальні засоби, що утворилися історично раніше і сприймаються безпосередньо, здатні сильніше впливати на адресата, передавати найтонші відтінки відношення, емоції, оцінки, з їх допомогою можна передавати інформацію, яку важко чи за певних умов незручно виразити словами [2: 170-173].

Що стосується таких іменників з частотного списку як *weather, difference, exception(s), things, purpose, object, emphasis*, то їх

частотність в аналізованій вибірці пояснюється їх вживанням у складі ідіоматичних виразів, як-от:

(10) [<sub>AC</sub> *Weather permitting*], *there are frequent painting and sketching expeditions available to all members* [BNC, C89]

(11) *As the title indicates, life is presented as being like a game of hopscotch*, [<sub>AC</sub> *the object being to find a way to the square of ultimate reality*] [BNC, APS]

Традиційним для граматики є твердження, що абсолютні конструкції не є експліцитно поєднані з матричним реченням синтаксично і не поділяють з ним жодного елемента, навіть на семантичному рівні [7: 1120]. Проте наші спостереження над відібраним матеріалом спростовують цю точку зору і свідчать, що експліцитно виражений підмет абсолютної конструкції у більшості випадків знаходиться у відносинах кореференції з конститuentом матричного речення, найбільш типово з підметом. Одним із підтверджень наявності кореференції між АК та конститuentом матричного речення слугує факт вживання суб'єктного компонента АК з детермінантом (присвійним займенником або означеним артиклем). Таке вживання присвійного займенника отримало назву "абсолютний присвійний займенник" [6: 1]. У нашій вибірці детермінантне вживання суб'єкта АК у кількісному відношенні суттєво переважає над бездетермінантним вживанням (див. Табл. 2):

*Таблиця 2*

**Кількісне співвідношення детермінантного та бездетермінантного вживання суб'єктного компонента неаугментованої абсолютної конструкції**

**[Subj<sub>noun, pronoun</sub>][Pred<sub>Participle I</sub>]** за даними корпусу BNC-BYU

суб'єктний компонент АК + детермінант		суб'єктний компонент АК – детермінант АК
<b>Займенник</b>		
his	487	
her	271	
their	111	

my	69	239
our	26	
its	8	
your	2	
much/many	18	
<b>Артикль</b>		
the	233	
<b>РАЗОМ:</b>	<b>992</b>	<b>239</b>

Як видно з даних Таблиці 2, найчастіше суб'єкт АК детермінований присвійними займенниками третьої особи однини і множини (*his, her, their*), й набагато менше у кількісному відношенні займенниками першої особи однини і множини (*my, our*) та практично не вводиться займенником другої особи (*your*). На нашу думку, переважання займенників третьої особи однини в аналізованому матеріалі пояснюється переважним вживанням АК у художньому мовленні, де оповідь від третьої особи є типовим способом викладу.

Як ми вже зазначали, суб'єктний компонент АК також виражається займенником, у нашому матеріалі зафіксовано 754 випадки. Кількісний аналіз груп займенників у ролі суб'єкта АК надано в Таблиці 3:

**Таблиця 3**

**Кількісний аспект вживання груп займенників у ролі суб'єктивного компоненту неаугментованої абсолютної**

**конструкції [Subj<sub>noun, pronoun</sub>][Pred<sub>Participle I</sub>]**

**за даними корпусу BNC-BYU**

<b>Особові займенники</b>				<b>Неозначені займенники</b>		<b>Зворотні займенники</b>	
<i>в номінативному відмінку</i>		<i>в об'єктному відмінку</i>					
it	96	me	36	one	139	himself	11
he	44	him	15	everyone	24	themselves	8
she	32	them	4	the other	19	who	5
you	23	us	3	something	15	herself	4

I	10			someone	13	itself	3
they	7			none	12		
we	2			everybody	10		
				somebody	8		
				nobody	7		
				anyone	7		
				everything	6		
				nothing	6		
				no-one	3		
				another	2		
				anything	1		
<b>Разом</b>	<b>207</b>	<b>Разом</b>	<b>58</b>	both of us	1		
<b>Разом</b>	<b>у</b>	<b>групі:</b>	<b>Разом у групі:</b>	<b>Разом у групі:</b>	<b>Разом у групі:</b>	<b>31</b>	<b>265</b>
<b>РАЗОМ:</b>							<b>569</b>

Отож, як видно з таблиці, у якості суб'єкта АК домінують неозначені займенники, зокрема займенник *one*. На другому місці знаходяться особові займенники, що переважно вживаються в номінативному відмінку (207 слововживань), але разом з тим відзначено немало кількість об'єктних займенників в об'єктному відмінку (58 вживань). Звідси, на нашу думку, назва "абсолютна номінативна конструкція" для сучасної англійської мови не є правомірною, а тому для того, щоб уникнути питання про відмінок, пропонуємо вживати термін "абсолютна конструкція". Найменше у ролі суб'єкте зафіксовано зворотні займенники.

Таким чином, здійснений аналіз морфологічних та семантичних особливостей суб'єктного компоренту англійської АК у кількісному аспекті виявив, що суб'єкти, виражені іменниками, кількісно переважають над суб'єктами, вираженими займенниками. Серед іменників домінують іменники на позначення відносин невіддільної власності, що зокрема виражається через іменники-соматизми. Серед суб'єктів АК, виражених займенниками, найбільш частотними є неозначені та особові займенники. Причому особові займенники вживаються як в номінативному, так і в об'єктному відмінку.

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Бодалев А. А. Восприятие человека человеком / А. А. Бодалев – Л.: ЛГУБ 1965. – 123 с.
2. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин / Под ред. А. П. Садохина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с.
3. Жданова Л. А. Соматизмы в языке и в художественном тексте / Л.А. Жданова // Текст. Структура и семантика. Доклады VIII-ой Международной конференции/ Отв. редактор проф. Е. И. Диброва / Под ред. Л. Т. Касперова, Н. В. Смирнова. – Филология. – СпортАкадемПресс, Москва, 2001. – С. 36–42.
4. Жуковська В. В. Функціонування абсолютної конструкції у сучасній англійській мові (на матеріалі Британського національного корпусу) / В.В. Жуковська // Матеріали онлайн конференції "Актуальні проблеми сучасної лінгвістики та методики викладання мови і літератури" – Житомир, 2016. – С. 40–51.
5. Heine В. Possession: cognitive sources, forces, and grammaticalization / В. Heine – Cambridge: Cambridge University Press, 1997. – 274 p.
6. Hasselgård Н. Possessive absolutes in English and Norwegian / Н. Hasselgård // Big Events, Small Clauses: The Grammar of Elaboration. – Berlin, Boston : De Gruyter, 2012. – P. 229-258.
7. Quirk, R. A Comprehensive Grammar of the English Language / R. Quirk, S. Greenbaum., G. Leech, and J. Svartvik – London, New York : Longman, 1985. – 1773 p.

## **СПИСОК ІЛЮСТРАТИВНИХ ДЖЕРЕЛ:**

8. British National Corpus (BNC-BYU) – Електронний ресурс – Режим доступу <http://corpus.byu.edu/bnc/>

***В. В. Комаренко***

*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*викладач*

**Вживання маркерів применшення категоричності висловлення як засобів соціолінгвістичної ідентифікації мовця в академічному дискурсі: кількісний аспект**

На сучасному етапі розвитку мовознавчої науки актуальним є вивчення мовлення крізь специфіку його реалізації у різноманітних мовних ситуаціях. Науково-академічний дискурс неодноразово привертав увагу багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників (Л. Куликова (2006), І. Шпенюк (2014), Н. Арутюнова (1998), Р. Аликаєв (1999), Н. Сушкова (2009), Т. Яхонтова (2009) та ін.), проте особливості функціонування певних лінгвістичних одиниць як засобів соціолінгвістичної характеристики мовців в академічних ситуаціях спілкування ще потребують детального висвітлення. Актуальність обраної проблематики визначається все ширшим проникненням соціальної детермінанти у лінгвістичну сферу та необхідністю системного опису засобів соціолінгвістичної ідентифікації мовця. Метою статті є здійснити кількісний аналіз вживання маркерів применшення категоричності висловлення як засобів соціолінгвістичної ідентифікації мовців в усному американському дискурсі.

Соціолінгвістична ідентифікація трактується нами як результат соціолінгвістичного аналізу, що визначається на основі як соціальної взаємодії так і єдності мовних ознак. До основних факторів ідентифікації учасників академічної комунікації відносимо: гендерну приналежність мовця (чоловіки/жінки), предметну галузь, в якій відбувається академічна комунікація (точні/гуманітарні науки), академічну роль комунікантів (викладачі/студенти).

Основними операційними одиницями соціолінгвістичного аналізу соціальної диференціації мови є соціолінгвістичні змінні

(sociolinguistic variables), які вслід за М. Каменським [6: 171], ми визначаємо як соціально марковані мовні кореляти стратифікаційної і ситуативної варіативності мови. У нашому дослідженні до соціально маркованих мовних одиниць відносимо маркери позиції суб'єкта.

Позиція суб'єкта визначається, як вимір ставлення, та включає риси, які стосуються шляхів, за допомогою яких мовці презентують себе та повідомляють власні судження, думки та зобов'язання [2: 176]. Маркери позиції суб'єкта включають 1) маркери применшення категоричності висловлення, що інтерпретуються як "результат ослаблення одного з параметрів мовленнєвої взаємодії" [12: 882], або як "комунікативна стратегія, що вербалізується через мовні сигнали-хеджи, і є спрямованою на пом'якшення іллокутивної сили або пропозиційного змісту висловлювання" [10] та 2) маркери акцентування та підсилення мовлення – маркери, що використовуються задля підкреслення, акцентування впевненості і переконання адресата в мотивованості, достовірності свого твердження, переконання слухача у впевненості мовця у запропонованому твердженні та позначення залученості та єдності зі слухачами.

У цій статті ми зосереджуємося лише на маркерах применшення категоричності висловлення та обмежуємося аналізом особливостей їх вживання як засобів ідентифікації гендерної приналежності мовців в академічному дискурсі.

Світ дискурсу, що створюється мовною особистістю, характеризується особливою системою конотації та референції (ідентифікації суб'єктів цього світу відповідно до зображуваної дійсності), або – в дещо іншій площині – особливим способом відтворення дійсності, фізичної та мовної [1: 78]. Гендерна приналежність накладає значний відбиток на вербальну поведінку людини та являє собою приписаний статус, який дістається людині автоматично і супроводжує протягом всього життя [3: 181]. У зв'язку з цим ми можемо говорити про гендерні ролі – "набір очікуваних зразків поведінки (норм) для чоловіків та жінок" [8: 259].



Нашим головним завданням є перевірка припущення, що чоловіки та жінки в академічних ситуаціях спілкування по-різному вживають маркери применшення категоричності висловлення, що проявляється у кількісних розходженнях в частоті вживання цих одиниць у чоловічому та жіночому мовленні. З метою перевірки цього припущення нами було проаналізовано мовлення чоловіків та мовлення жінок. Матеріалом дослідження слугують 40 лекцій (Large/Small Lectures), взятих з Мічиганського корпусу усної академічної англійської мови MICASE (The Michigan Corpus of Academic Spoken English) [14]. Обсяг проаналізованого мовлення чоловіків становить 184327 слововживань, а мовлення жінок – 173431.

Функціонування маркерів применшення категоричності висловлення в академічному дискурсі здійснюється на основі власної, здійсненої на синтезі існуючих в лінгвістичній літературі [11; 13], класифікації маркерів зменшення категоричності висловлення. У нашій класифікації виділяємо три групи маркерів применшення категоричності висловлення:

**I. Маркери зорієнтовані на слухача (hearer oriented)**, що вживаються для привернення уваги слухачів, залучаючи їх до участі в академічній комунікації. До цієї групи ми включаємо такі маркери: *you see, you know, you agree?, don't you agree?, imagine, if you understand, if you catch* та інші;

**II. Маркери зорієнтовані на мовця (speaker oriented)**, що вживаються для вираження особистої думки та знань мовця, орієнтуючи його на передачу інформації аудиторії та одночасно на дотримання мовного етикету. Зазначена група маркерів поділяється на 13 підгруп:

II. 1) Атрибутивні маркери: *they say, according to..., in/on smb's view/point of view, in/on smb's opinion, as smb. observes, smb's approach to...is that, one might consider, it is often believed, it is often heard, it is recognized, it is widely/commonly assumed* та інші;

II. 2) Маркери особистого вираження ймовірності: *I guess, I'm not sure, I hope, let's say, I would say, we might conclude that, I'm not sure that, I mean, I think, I wonder* та інші;

II. 3) Маркери адаптації: *sort of, kind of, (un)likely, in some way, so to speak, stuff, sorta, kinda* та інші;

II. 4) Маркери вираження відносного значення (модальні дієслова): *would, could (well), might (as well), may (as well), must* та інші;

II. 5) Маркери вираження відносного значення (прислівники): *somehow, sometime(s), somewhere, supposedly, anywhere, maybe, like (this), quite, somewhat, possibly, about(to), fairly, bit of, well, probably* та інші;

II. 6) Маркери вираження відносного значення (дієслова): *suppose, assume, believe, seem, mention, wonder, notice, pretend, speculate, think, guess, expect, suspect, suggest, propose, claim, doubt* та інші;

II. 7) Маркери вираження відносного значення (іменники): *thing, potential, a few, possibility, piece, hypothesis, uncertainty, couple of, assumption, opinion, attempt, prediction, probability, consideration, idea* та інші;

II. 8) Маркери вираження відносного значення (займенники): *something (of/like that), someone, somebody, anybody, anyone, anything, anyway* та інші;

II. 9) Маркери вираження відносного значення (прикметники): *some of/time, any, possible, (un)certain, similar to, several, enough, some other, surprising, presumable, general* та інші;

II. 10) Маркери зменшення: *a little bit, for a while, slightly, less, not too much, much less, not very, a little more* та інші;

II. 11) Маркери вираження частотності: *a number of, a bunch of, the order of* та інші;

II. 12) Зв'язуючі ад'юнкти: *in a/this way, in some ways, at some point, at some level, at some degree, in a/some sense, or so, in all probability, in other words* та інші;

II. 13) Неособові відносні займенники: *wherever, whatever, whatsoever, one* та інші;

**III. Маркери зорієнтовані на організацію дискурсу (discourse organizing)**, які вживаються задля привернення уваги до певних частин висловлення, уникнення категоричних тверджень та категоричності, прийняття альтернативних варіантів. До цієї групи ми

включаємо такі маркери: *there/it should be, as if (you were about to), it's like, ... would it?, to be gonna, it can be, to be appropriate to..., or something like that, would there be any chance of..., it might be suggested* та інші.

У досліджуваному матеріалі зареєстровано 20893 вживань маркерів применшення категоричності висловлення, серед них 8418 вживань маркерів у мовленні чоловіків, 12475 – у мовленні жінок. Обсяг отриманої вибірки АК є достатнім, щоб вважати його "надійним" для проведення подальших досліджень та отримання вірогідних висновків про особливості її функціонування, оскільки отримані показники характеризуються 1% відносною похибкою. Зазвичай у лінгвостатистичних дослідженнях прийнятою вважається похибка у 5%, хоча допустима і 20-30% похибка [5: 42].

Аналіз наповненості груп маркерів засвідчив, що аналізовані одиниці розподіляються за ними нерівномірно, зокрема, найбільша кількість маркерів спостерігається у групі маркерів зорієнтованих на мовця – 18687 маркерів, найменше – в групі маркерів зорієнтованих на слухача – 851 маркер. Разом з тим, у групі маркерів зорієнтованих на мовця також спостерігаються кількісні відмінності в наповненості окремих підгруп. Отож, кількісні показники у вживанні маркерів применшення категоричності висловлення зазначених груп у мовленні чоловіків та жінок показані у Табл.1.:

Таблиця 1

**Кількісний аспект вживання маркерів применшення категоричності висловлення у мовленні чоловіків та жінок**

Гендерна приналежність мовця  Групи  маркерів	Мовлення чоловіків	Мовлення жінок
	<b>I. Маркери зорієнтовані на слухача (hearer oriented)</b>	
	384	467
<b>Разом в групі:</b>	384	467
<b>II. Маркери зорієнтовані на мовця (speaker oriented)</b>		

II. 1) Атрибутивні маркери	199	351
II. 2) Маркери особистого вираження ймовірності	399	981
II. 3) Маркери адаптації	340	477
II. 4) Маркери вираження відносного значення (модальні дієслова)	459	644
II. 5) Маркери вираження відносного значення (прислівники)	2442	3629
II. 6) Маркери вираження відносного значення (дієслова)	937	1354
II. 7) Маркери вираження відносного значення (іменники)	772	1209
II. 8) Маркери вираження відносного значення (займенники)	247	327
II. 9) Маркери вираження відносного значення (прикметники)	648	826
II. 10) Маркери зменшення	315	466
II.11) Маркери вираження частотності	39	55
II. 12) Зв'язуючі ад'юнкти	204	374
II. 13) Неособові відносні займенники	447	542
<b>Разом в групі:</b>	7448	11235
<b>III. Маркери зорієнтовані на організацію дискурсу (discourse organizing)</b>		
	586	773
<b>Разом в групі:</b>	586	773
<b>Разом:</b>	8418	12475

*Примітка.* Сірим кольором виділено кількісно переважаючі показники.

Отож, як свідчать дані таблиці, наше припущення виявилось вірним: у всіх трьох виділених групах маркерів спостерігаються значні кількісні відмінності у показниках. Зокрема, кількісні показники вживання досліджуваних маркерів применшення категоричності у мовленні жінок переважають над частотою вживання цих одиниць у мовленні чоловіків. Зауважимо, що гендерні

розходження у сфері використання мови неможливо розглядати як абсолютні маркери чоловічого або жіночого мовлення, адже вони відрізняються не лише за частотою їх використання, а й за ступенем їх реалізації, що в кожному випадку визначається ситуативним контекстом та індивідуальними особливостями мовця. Тому, погоджуючись з [4; 7; 9], на даному етапі нашого дослідження ми говоримо лише про певні тенденції, яким надається перевага. Надалі для того, щоб верифікувати чи можуть отримані кількісні дані бути показниками соціолінгвістичної ідентифікації мовців в академічному дискурсі, тобто чи існує зв'язок між частотою певної групи маркерів применшення категоричності висловлення і фактором ідентифікації "гендерна приналежність мовця", ми плануємо використати спеціальні статистичні методи, зокрема критерій хі-квадрат та коефіцієнт взаємної спряженості  $\Phi$ , які допоможуть встановити наявність чи відсутність статистично значущих зв'язків між явищами та ступінь зв'язку між ними.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

1. Адамович С. В. Семантическая категория аппроксимации и система средств ее выражения / С. В. Адамович. – Гродно: ГрГУ, 2011. – 183 с.
2. Антинескул О. Л. Гендер как параметр текстообразования / О. Л. Антинескул. – Пермь: Пермский гос. ун-т, 2001. – 168 с.
3. Беликов В. И. Социолингвистика / В. И. Беликов, Л. П. Крысин. – М.: Гос. рос. гуманитар. ун-т., 2001. – 439 с.
4. Городникова М. Д. Гендер в коммуникативной интеракции / М. Д. Городникова // Гендер: язык, культура, коммуникация: доклады второй Международной конференции. – М.: "Рудомино", 2002. – С. 70–76.
5. Жуковська В. В. Функціонування абсолютної конструкції у сучасній англійській мові (на матеріалі Британського національного корпусу) / Жуковська В. В. // Актуальні проблеми сучасної лінгвістики та методики викладання мови і літератури. – Житомир: Видавництво ЖДУ ім. Івана Франка, 2016. – С. 40–50.

6. Каменский М. В. К вопросу о социолингвистической парадигме дискурсных маркеров английского языка / М. В. Каменский // Вестник Ставропольского государственного университета. – Ставрополь, 2007. – № 50. – С. 171–178.

7. Крючкова Т. Б. Язык и идеология (К вопросу об отражении идеологии в языке): дис. ... канд. филол. наук. – М., 1975.

8. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб: Питер, 1997. – 688 с.

9. Табурова С. К. Эмоциональный уровень мужской и женской языковой личности и средства его выражения: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1999.

10. Ярхо А. В. Комуникативна стратегія невпевненості в сучасному англомовному діалогічному дискурсі [Електронний ресурс] / А. В. Ярхо. – Режим доступу: <http://www.disser.com.ua/content/32017.html#download>

11. A Comprehensive Grammar of the English Language / Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. – London: Longman, 1985. – 1779 p.

12. Caffi C. On mitigation / C. Caffi // Journal of pragmatics. – 1999. – V. 31. – P. 881–909.

13. Urbanová L. On Expressing Meaning in English Conversation: Semantic Indeterminacy / L. Urbanová: Spisy Masarykovy univerzity v Brně. Filozofická fakulta, 2003. – 121 p.

#### **СПИСОК ІЛЮСТРОВАНІХ ДЖЕРЕЛ**

14. Michigan Corpus of Academic Spoken English (MICASE) [Електронний ресурс]. – Dr. Ute Römer, 2010. – Режим доступу: <http://www.helsinki.fi/varieng/CoRD/corpora/MICASE/index.html>

**Л. Г. Котнюк**

*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*канд. філол. наук, доцент*

### **Особливості вживання слів Yes і No в художньому дискурсі**

*Yes / так і no / ні* є часто вживаними словами англійської мови. Деякі лінгвістичні джерела визначають їх як вигуки, частки або прислівники [8: 1030, 1774; 7; 6; 11]. Інші вчені зазначають, що на відміну від часток, які входять в речення і зв'язують чи уточнюють його члени, *yes і no* стоять поза реченням. *Yes і no* не можна назвати також вигуками, так як незважаючи на деяку їх подібність (стоять поза реченнями і виражають не визначену думку, а реакцію на висловлювання), аналізовані слова виражають відношення, що базується на розумовій оцінці – згоду або незгоду, тобто інтелектуальну реакцію мовця на висловлену співрозмовником думку, а не емоційне ставлення [1: 179]. На відміну від прислівників, *yes і no* не є членами речення. Ми поділяємо погляд тих граматистів, які вважають, що *yes і no* утворюють окрему частину мови, яку називають словами загального ствердження і заперечення [1: 179], словами відповіді / response words [4: 204], словами-речення / sentence words, word sentences, or pro-sentences [11].

Слова *yes і no* зустрічаються після стимулюючої репліки, вираженої реченнями різного комунікативного спрямування.

Вони можуть бути частиною відповіді, що стоїть після спонукального речення: *Drive carefully!* – *(Yes) I will. Don't take any risks* – *(No) I won't* [2].

Розповідні речення, що не вимагають будь-якої відповіді, іноді супроводжуються словами відповіді, щоб виразити інтерес, здивування, насолоду, жаль тощо [5: 97]. Наприклад:

1) "... *he's got some sort of job in the East*". – "*Yes, he's a doctor...*" [8: 27].

2) "*I should grow used to it*". – "*No, it is out of the question...*" [8: 158].

Іноді мовці підтверджують чи заперечують думку, висловлену у попередньому розповідному реченню:

1. *"Your mother told me that you were going to have a baby". – "Yes"* [8: 281].

2. *"The early morning air cannot be good for her". – "No, no". – said Kitty.* [8: 181].

На відміну від нечисленних прикладів, в яких *yes* і *no* вживаються після розповідних речень, питання часто супроводжуються зазначеними словами.

Питання утворюються мовцем, щоб отримати певну інформацію від адресата. Така комунікативна спрямованість питальних речень визначає їх переважне вживання в діалогічному мовленні. В граматиках англійської мови виділяють декілька типів питань: загальні (*general questions*), спеціальні (*pronominal questions*), розділові (*tag questions*), альтернативні (*alternative questions*) і розповідні (*suggestive questions, declarative questions*) [3: 10-14].

Загальні, розділові та розповідні питання відомі під назвою *"yes - no questions"*, так як вони передбачають два варіанти відповіді: *yes / так* стверджує вірність висловленої думки, *no / ні* заперечують її:

*Yes – used to answer the question and say that sth is correct or true* [9: 1774];

*No – used to give a negative reply or statement* [9: 1030].

Питання, що вимагають відповіді *yes / так* чи *no / ні* (загальні, розділові та розповідні), називають замкнутими /*closed* або полярними / *polarity* [11]. Наприклад:

1. Загальні: *"Are you there?" – "Yes, I was thinking..."* [8: 57]; *"Are you thinking of going home?" – "No"* [8: 174].

2. Розділові: *"I haven't put a hat on. There's no need, is there?" – "No"* [8: 214].

3. Розповідні: *"Of course you are a Protestant?" she asked – "Yes"* [8: 159]. *"You're not staying for my sake?" – "No..."* [8: 194].

Відповідь на питання, що передбачає відповіді *yes / так* чи *no / ні*, може бути повною (наприклад: *Do you know Mr. Bell? – Yes, I know Mr. Bell. / No, I do not know Mr. Bell.*) або короткою (наприклад: *Do you*



*know Mr. Bell? – Yes, I do. / No, I don't.* В короткій відповіді досить використати слово *yes / no*, підмет і потрібне допоміжне (або модальне) дієслово.

В граматиці сучасної англійської мови зазначається, що в діалогічному мовленні не є типовим вживання повних форм [2]. Наприклад, роман У. Сомерсета Моєма «Розмальована завіса» не містить жодної повної форми в діалогічних фрагментах персонажного мовлення [8].

В деяких випадках відповідь на поставлене питання є еліптичною, в якій пропущені структурно важливі елементи, що легко поновлюються з контексту: *Have you done it? – Yes, I have.* (=Yes, I have done it).

Зв'язок між питанням і відповіддю підсилюється еліптичною відповіддю: уникнення повтору певних лінгвістичних елементів із питання у відповіді дозволяє зосередити увагу на тому, що є нового [10: 266].

Однослівні структури *Yes/ No*, що не супроводжуються іншими словами, є варіантами еліптичних речень: *"Was she due today? – "Yes"* [8: 194] = (*Yes, she was due today*). Граматики англійської мови зазначають, що такі форми є нетиповими для діалогічного мовлення, так як вони сприймаються як недружні чи грубі [2]. У романі У. Сомерсета Моєма "Розмальована завіса" лише коло 10% прикладів мають однослівні відповіді *Yes / No*. Це мовленнєві фрагменти, коли мовець не бажає розвивати тему розмови, додаючи будь-які нові деталі: *"Must you stay?" – "Yes"* [8: 126].

В більшості випадків (решті 90% аналізованих прикладів) *yes i no* вживаються зі (1) словами, що пом'якшують категоричність висловлювання, (2) словами вдячності або (3) виразами, які, додаючи певні нові факти про предмет розмови, показують зацікавленість мовця до теми розмови та дружнє ставлення до співрозмовника:

1) *"Do people dance much there?" – "Oh, yes, I think so"* [8: 28];

2) *"...would you like to come for a drive round the island?" – "No, thank you"* [8: 258];

3) *"But are there only three and the Mother Superior now?" – "Oh, no, more have taken their places. But there are six of them now..."* [8: 128].

Отже, слова *yes* і *no* вживаються в різних структурних типах відповіді в залежності від комунікативної ситуації, інтенції мовця та його ставлення до співрозмовників та висловленої думки.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бражникова Г.Ф. Граматика сучасної англійської мови (теоретичний курс). Морфологія. / Г. Ф. Бражникова. – Київ: Радянська школа, 1960. – 184 с.

2. Alexander L. G. Longman English Grammar. – Режим доступу: [http://hcot.ir/wp-content/uploads/2014/09/Longman\\_English\\_Grammar.pdf](http://hcot.ir/wp-content/uploads/2014/09/Longman_English_Grammar.pdf)

3. An English Grammar. Syntax / N. A. Kobrina, E. A. Korneyeva, M. I. Ossovskaya, K. A. Guzeyeva. – Москва: Просвещение, 1986. – 160 с.

4. Khaimovich B. S. A Course in English Grammar / B. S. Khaimovich, B. I. Rogovskaya. – Москва: Высшая школа, 1967. – 298 с.

5. Leech G. A. Communicative Grammar of English / G. Leech, J. Svartvik. – Moscow: Prosveshcheniye, 1983. – 304 p.

6. [Longman Dictionary of Contemporary English](http://www.ldoceonline.com/). – Режим доступу: [www.ldoceonline.com/](http://www.ldoceonline.com/).

7. Macmillan Dictionary. – Режим доступу: [http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/yes\\_1](http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/yes_1).

8. Maugham W. S. The Painted Veil / W.S. Maugham. – Київ: Знання, 1999. – 288 с.

9. Oxford Advanced Learner's Dictionary. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – 1780 p.

10. Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. A University Grammar of English. – Moscow: Vyssaja skola, 1982. – 391 p.

11. Wikipedia. – Режим доступу: [itc.ua/tag/wikipedia/](http://itc.ua/tag/wikipedia/).

### **Тлумачення поняття "репрезентація" у світлі гуманітарних наук**

Невід'ємною умовою будь-якої комунікативної інтеракції є її адресованість. Адресант вибудовує власне повідомлення з чіткою орієнтацією на співбесідника, враховуючи його психологічний стан, вік, соціальний статус, гендерну приналежність, фонові знання і т. ін. Адресованість є вагомою характеристикою інтерв'ю як жанру, оскільки у ньому поряд із отриманням інформації від респондента також розкривається й особистість співрозмовника, який репрезентується непрямому адресату – аудиторії.

Аналіз трактування поняття "репрезентація" в гуманітарних науках свідчить про його розмитий та неоднозначний характер, що, на думку О. С. Кубрякової та В. З. Дем'янкова, пояснюється його "переднауковим" статусом, тобто, це поняття використовується для пояснення інших понять і термінів й у більшості словників не отримує власної дефініції [8]. У запропонованому дослідженні здійснено спробу систематизувати існуючі в науках гуманітарного спрямування, і лінгвістиці зокрема, підходи до розуміння поняття "репрезентація".

Репрезентація, як універсальний феномен, є предметом зацікавлення багатьох гуманітарних наук, наприклад, філософії, психології, соціології, лінгвістики та інших, "об'єднуючи численні дисциплінарні парадигми" [10]. Розглянемо трактування зазначеного поняття у різних науках гуманітарного профілю .

У філософії суть досліджуваного феномену еволюціонує від платонівського розуміння репрезентації як ідейного втілення об'єкта, відображення певного прообразу чи реальності, до картезіанського уподібнення репрезентації методу пізнання істини. В епоху позитивізму поняття репрезентації, як знакового явища, починає позиціонуватися через її зв'язок з презентацією. Відповідно, презентація носить первинний характер, є своєрідним фактом,

реальністю, істиною, ступінь прозорості пізнання якої верифікується за допомогою репрезентації. Таким чином, філософія позитивізму фокусує увагу на питанні прозорості референції у стосунках об'єкта та суб'єкта, що є запорукою "невикривленого сприйняття дійсності" [4]. Феноменологічний напрям філософії поступово переносить акцент уваги з дослідження презентації на аналіз репрезентації як поняття, яким, у кінцевому рахунку, і послуговується людська свідомість у пізнанні навколишнього світу.

Постструктуралістська концепція філософії, узявши за основу постулат конструктивізму про соціальну природу репрезентації, розширює коло значень поняття репрезентації, включаючи до її складу окрім значення *заміщення*, значення *представлення* та *репродукції презентації*. Значення *представлення* стосується образу, що викликається певним об'єктом навколишньої дійсності. Значення *репродукції презентації* реалізується в акті повторення назви аналізованого поняття, а функція *заміщення* пов'язана з процесом нескінченної репрезентації [4].

У 60-х роках ХХ ст. репрезентація стає об'єктом розгляду соціального конструктивізму та когнітивної психології.

Соціологічне трактування терміну "репрезентація" відштовхується від започаткованого філософією розмежування презентації та репрезентації за шкалою "первинності-вторинності". Звідси, репрезентація розглядається одночасно як "представлення, зображення" [3] та представництво інтересів певної соціальної групи, індивіда чи предмета [2: 1027].

У психології тлумачення терміну "репрезентація" пов'язується з когнітивними процесами накопичення та кодування у структурах мозку інформації, акумульованої органами чуття та вираженої у вигляді ідей чи думок [6]. Когнітивна психологія зводить визначення терміну "репрезентація" до "викликання в пам'яті різних процедур дій для оперування об'єктом за відсутності перцептивного підкріплення з боку об'єкта" [1: 95].

Отже, соціологічний і психологічний напрямки протиставляють репрезентацію референції, а отже, і презентації, фокусуючись на реалізації в репрезентації лише функції заміщення.

Огляд лінгвістичних доробків, у яких функціонує поняття "репрезентація" [9; 5; 7], засвідчив, що в дослідженнях з когнітивної лінгвістики аналізований феномен розуміється як ментальна репрезентація образів та об'єктів навколишнього світу, а в лінгвокомунікативних розвідках репрезентація розглядається як втілення ментальних образів засобами мови [8].

Зазначимо, що у багатьох лінгвістичних розвідках відбувається ототожнення понять "репрезентація", "представлення", "відображення", "презентація", що пояснюється тим фактом, що при описі гіпотетичних ситуацій "репрезентації можуть не тільки заміщувати об'єкти і процедури дій, але і *породжувати* їх – ніби "будувати із повітря" об'єкти або цілі ситуації" [8].

Підсумовуючи вищезазначене, відзначимо, що у сучасній лінгвістиці паралельно співіснують філософсько-когнітивне визначення репрезентації як сукупності акумульованої органами чуття та закодованої ментально інформації про об'єкти реальної дійсності, що виражається у формі ідей та думок і суто лінгвістичне пояснення терміну як *представлення* чи *презентація об'єкту* дослідження лінгвальними засобами.

Отже, проведений аналіз поняття "репрезентація" вказує на стирання меж між поняттями "репрезентація", "представлення" та "презентація" та дозволяє використовувати їх у якості номінативних замінників.

З огляду на це, у нашій роботі, в якій досліджується репрезентація адресата в англomовному інтерв'ю масмедійного дискурсу, репрезентація трактується нами як представлення за допомогою лінгвальних засобів ставлення адресанта до прямого адресата – респондента – у контексті інтерв'ю.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. *Бейтс* Э. Интенции, конвенции и символы / Э. Бейтс // Психолингвистика: Сб. ст. – М.: Прогресс, 1984. – С. 50 – 102.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ "Перун", 2004. – 1440.
3. Енциклопедія соціології [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://enc-dic.com/enc\\_sociology/Reprezehtaciya-2615.html](http://enc-dic.com/enc_sociology/Reprezehtaciya-2615.html)
4. История Философии: Энциклопедия [Електронний ресурс] / А. А. Грицанов, Т. Г. Румянцева, М. А. Можейко. – Минск: Книжный Дом. – 2002. – Режим доступу: <http://vslovare.ru/slovo/filosofskiijslovar/reprezentatzija/45521>
5. Каминская Т.Л. Образ адресата в текстах массовой коммуникации: семантико-прагматическое исследование: авторефер. дисс. на соиск. уч. степени доктора филол. наук : спец. 10.01.10 "Журналистика"/ Т. Л. Каминская– Санкт-Петербург, 2009. – 46 с.
6. *Краткий толковый психолого-психиатрический словарь* [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://sbiblio.com/BIBLIO/content.aspx?dictid=67&wordid=749537>
7. Клименко Н.О. Вербальна репрезентація образу батька на сторінках журналу "Хорошие родители" / Н.О.Клименко // Наукові записки Інституту журналістики: щоквартальний науковий збірник. – К: Інститут журналістики, 2013. – Т. 53. жовтень-грудень. – С.76 – 82.
8. *Кубрякова Е. С.*. К проблеме ментальных репрезентаций [Електронний ресурс] / Е. С. Кубрякова, В.З.Демьянков // Вопросы когнитивной лингвистики. – М.: Институт языкознания; Тамбов: Тамбовский гос. университет им. Г. Р. Державина, 2007. – № 4. – Режим доступу: <http://www.infolex.ru/Promere.htm>
9. Повshedна І.В. Номінативні засоби на позначення адресата у персональному мовленні (на матеріалі англійських соціальних романів ХІХ ст). [Електронний ресурс] / І.В.Повshedна. – Режим доступу: <http://nadoest.com/visnik-kiyvsekiego-nacionalenogo-lingvistichnogo-universitetu>
10. Masullo Giuseppe. The Study of Representations in Sociology: Between Multidisciplinarity, Lines of Continuity and Differences /

Giuseppe Masullo // Italian Sociological Review. – May, 1, 2003  
[Электронный ресурс]. – Режим доступа :  
<https://www.questia.com/read/1P3-3103471271/the-study-of-representations-in-sociology-between>

**T. V. Larina,**

*Nizhyn State University  
PhD in Education, associate professor*

**V. V. Smelianska**

*Nizhyn State University  
PhD in Education, associate professor*

### **Learning Strategies in Language 2 Acquisition**

The rapid changes in the society brought about by technological advances have created new demands for the improvement of education in general and its language branch in particular. Over the last decade there has been a focus on learner-centred values. The key factor of positive changes is the creation of conditions for autonomous learners capable of taking responsibility for their learning, exploiting classroom opportunities effectively, organizing their own learning itinerary from setting the goals to reflecting on the results. Taking the process of learning under conscious control is not the ability one is born with. It is the result of carefully organized learners' cognitive process, facilitated by the teachers on the basis of the development and implementation of self-directed learning strategies. This article explores the aspects of different language learning strategies and their implementation in different listening activities.

To begin with, learning strategies are defined as specific actions, behaviours, steps, or techniques – such as seeking out conversation partners, or giving oneself encouragement to tackle a difficult language task – used by students to enhance their own learning [1: 63]. Conscious choice of strategies by the learner is considered to become toolkit for purposeful self-regulation of learning. To be the tools for effective language learning strategies should possess such features as:

- have a positive impact on communicative competence;
- enable a learner to become self-directed;
- expand the teacher's role;
- be task-based;
- be specific actions taken by a learner;



- involve many aspects of a learner;
- support learning directly and indirectly;
- are not always observable;
- can be taught;
- be flexible [2: 9].

The researchers (Oxford, Park) represent a variety of strategies in two groups (direct and indirect) under the following categories:

1. Memory-related strategies (mnemonics), direct process, aimed at linking new and acquired knowledge, retrieving information, (associations, repetitions, etc).

2. Cognitive strategies, which are about direct working with the language material (reasoning, summarizing, etc).

3. Metacognitive strategies that deal with overall management of the learning process (identifying needs, planning the task, arranging materials, etc).

4. Compensatory strategies, which help to make up for the missing information (using synonyms, guessing, referring to a native language, etc).

5. Affective strategies, connected with motivation and positive attitude (identifying one's mood, feeling, etc).

6. Social strategies, which form the basis for collaboration and interaction (distributing and taking the roles, working in the team, etc).

This set comprises a number of dimensions of language learning: the social context, the individual, interaction, cognition, awareness, which are supposed to develop learners' communicative competence and autonomy. The understanding of the essence of these strategies can help to master all kinds of language skills.

**Memory-related strategies** belong to the direct ones and imply dealing with a new language. These strategies are implemented in the following ways:

a) *Creating mental linkages* by grouping new knowledge under the criteria and label the groups, associating it with the familiar concepts, creating associations or semantic maps, placing new words in a context.

b) *Applying images and sounds* by using visual means or keywords to remember new things, mapping them semantically, representing sounds in

memory.

c) *Reviewing* the new material is of great importance till it becomes natural and automatic.

d) *Employing actions* are based on physical response or using mechanical techniques such as word-cards.

**Cognitive strategies** are the most popular ones with language learners, who are willing to construct their language knowledge themselves. It is implemented by:

a) *Practicing*. It involves constant repetition and rehearsal, imitation of a native speaker. Recognition and recombination of the new material is the next step in the process.

b) *Receiving and sending messages* help to develop the skill to grasp the key point of interest through scanning and skimming instead of concentrating on details. Considering a wide range of resources (print or nonprint) helps learners to understand and produce messages.

c) *Analyzing and reasoning* are helpful strategies to construct knowledge. Learners work out their rules based on analysis and comparison, juxtapose cross-cultural issues, make transfers from Language 1 to Language 2.

d) *Creating structures for Input and Output* is a useful tool not to get lost in the flow of the new language. By taking notes, summarizing and highlighting learners structure the language into manageable chunks.

**Compensation strategies** fall in two parts enabling learners to make up for the gaps in knowledge.

a) *Guessing intelligently* is a means used by learners in listening and reading mostly when understanding is reached by using clues from the acquired language, background knowledge, or not language-based clues such as context, text structure, personal relations, etc.

b) *Overcoming limitations in speaking and writing* is possible by switching to the mother tongue, asking others for assistance, using mimes or gestures. Learners can choose the appropriate topic for conversation, adjust or avoid difficulties, use synonymic expressions.

Indirect strategies comprise metacognitive ones that manage the learning process, ensure interaction and collaboration.

**Metacognitive strategies** refer to processes beyond pure cognition and include such tools as:

a) *Centering learning* and relating it to the previously acquired material, changing the focus from details to general ideas, making use of listening and reading before performing speech production.

b) *Arranging and planning learning* helps to make the most of the language. This strategy deals with finding out information about language learning, organizing the layout for effective learning, setting objectives, purposes for the tasks, seeking opportunities for language practice.

c) *Evaluating learning* includes self-monitoring in order to identify errors and evaluating the progress.

**Affective strategies** deal with emotion, attitudes and motivations. The affective state of a learner determines to a great extent whether learning is a success or not. Such strategies can be of great importance:

a) *Lowering anxiety* through relaxation, deep breathing, meditation, using music, laughter.

b) *Encouraging yourself* by making positive statements, rewarding yourself for achievements, avoiding unnecessary risk-taking.

c) *Taking emotional temperature* helps learners to understand their emotional state with the checklist or a language learning diary.

**Social strategies** enable learners to be successful communicators. Cooperation is based on:

a) *Asking question* whether for clarification or for correction. This strategy helps learners to get closer to the meaning, encouraging larger language input.

b) *Cooperation with others* is the tool that enhances self-worth and social acceptance of a learner, boosts the effectiveness in case of communication with natives.

c) *Empathizing with others* is achieved through learning what other people think and feel, about the culture [2: 57].

In language practice the direct and indirect leaning strategies overlap and support each other. Knowing these strategies teachers can organize the effective language environment that enables learners to succeed in the process. For instance, let's consider the application of different strategies

while developing listening skills on its pre-listening, while-listening and post-listening stages in different activities [3; 4; 5].

To cope with the pre-listening tasks learners can make use of *cognitive strategies* appealing to their own experience, reviewing familiar issues. For example, using *KWL Chart* give each student a copy of a KWL chart. Ask students to think about the main concept in the listening passage and write down what they know about it in the first column. Next, ask students to write any questions they have about this concept in the second column. Put students into pairs to compare their work in both columns. Later on, during the while-listening stage, students can take notes on what they hear in the third column. Receiving information and sending responses heavily depend on the cognitive skills of a listener.

*Memory-related strategies* can help them to revive semantic schemes to tune in the topic they are going to listen to. *Exploring pictures* is one of the activities used to implement this strategy. You find pictures of the things presented in the listening passage and put these on PowerPoint slides to show to the class. Each time you present a picture, ask a student to give you an adjective that describes the picture.

*Compensation strategies* at this point of working with the listening material can help to guess the meaning of the new words using different clues, visuals in such activities as *defining key-words* and *pre-teaching vocabulary, predicting vocabulary or the contents by key-words* [3], etc.

Activities at the while-listening stage employ a wide range of strategies starting with the *memory strategies* of grouping, using keywords, systematic reviewing and proceeding with cognitive ones.

The most wide-spread activities of this stage are:

- *choosing the right word* (Listen to the audio track and underline the words you hear in the given pairs);
- *completing the sentences* (While listening to the audio track complete the ideas);
- *correct the errors* (There are five errors in the transcript, correct them as you listen);
- *definitions* (Look at the following list of words and phrases, listen to the audio track to write the words that have the same meaning);

– *ordering the pictures* (Listen to the story and put the pictures in the logical order);

– *bingo* (Create a 4X4 bingo grid on your paper, and choose 16 words from the board to write in the boxes (one word in each box), in any order; listen carefully, and put an X on any word you hear. When you have four words in a row, shout "BINGO!") [4], etc. This stage of working with the audio text is closely connected with note-taking, a complicated skill that should be taught and practiced from elementary levels of language learning (raw notes, unstructured and untransformed) to advanced levels. The more skilled a learner is in note-taking, the wider input he gets, the more proficient outcome can be expected. Applying *metacognitive strategy* at this stage enables a learner to gather, organize and keep track of a new language, to evaluate the progress.

Post-listening activities involve connection with other communicative skills such as speaking and writing. The success at this stage depends on effectiveness of social strategies' implementation, when learners interact and collaborate with each other while asking for clarification. They use affective strategies to create a positive lay out for productive work.

The following activities can be successfully practiced with the whole range of direct and indirect strategies:

– *reviewing the transcript* (Read the transcript and underline any sections of the transcript that you think you understand, but have some uncertainty about. Circle any sections which you don't understand at all. Work in groups of 4 to discuss the parts you underlined and circled. Write on the board any phrases or sentences you still can't understand to go over these with the class);

– *interviewing* (You are going to have an opportunity to interview the main character. You have around 10 minutes to write as many questions as you can think of to get the answers presented in the story. Work in pairs and act out the interview);

– *revising the text* (Work in small groups. Change the story in one of the suggested ways. Write your changes on the transcript (or a separate sheet of paper, if necessary), and then practice retelling it as if you were the main character. Perform your stories for the class);

– *discussion* (Compose 3 discussion questions based on the topics that came up during the listening. Write your best questions on the board. Work in groups of 3 or 4 to discuss the questions);

– *quiz your classmate* (Make up three quiz questions based on the listening track, and each question should use a different type of test questions (such as true or false, multiple choice, short answer, and fill-in-the-blanks). Write one quiz question on a post-it note (without the answer). Write your names at the bottom of the post-its. Exchange your post-its and try to answer your classmates' questions, return to the test creator for a grade) [5], etc.

Taking all the above into account, we can draw the conclusion that, learning strategies serve the tools that help to elicit and evaluate the effectiveness of language learning, provide learners with necessary skills to cope with the tasks, to take responsibility for language performance, to become autonomous learners.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

1. Scarcella R., Oxford R. The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom. Boston: Heinle & Heinle, 1992. – 240 p.

2. Oxford R. Language learning strategies: What every teacher should know. – Boston: Heinle & Heinle, 1990. – 342 p.

3. Houston H. Ten Pre-Listening Activities // EFL Magazine 26/02/2016. [Online] Available <http://eflmagazine.com/ten-pre-listening-activities/>

4. Houston H. Ten While-Listening Activities // EFL Magazine 09/03/2016. [Online] Available <http://eflmagazine.com/ten-post-listening-activites/>

5. Houston H. Ten Post-Listening Activities // EFL Magazine 09/03/2016. [Online] Available <http://eflmagazine.com/ten-post-listening-activites/>

**О. В. Лозко**

*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*викладач*

### **Використання прислів'їв та приказок на уроках французької мови як метод інтенсивного вивчення іноземної мови**

Прислів'я та приказки, як ефективний засіб розвитку комунікативних навичок, досить широко використовуються у вивченні іноземної мови, зокрема, французької, а також мають певну виховну ціль.

*Метою статті* є аналіз раціональності використання прислів'їв та приказок у процесі вивчення французької мови як третьої іноземної в українських ВНЗ.

Викладання французької мови як третьої іноземної потребує нових ідей, підходів та методів. Процес засвоєння тієї чи іншої нової теми вимагає певних педагогічних прийомів, які, в свою чергу, можуть поживити, прискорити вивчення іноземної мови та зробити його ще приємнішим.

Зазначена проблематика висвітлювалась у доробках таких науковців, як М. Мезеника, Б. Доцанова, Л. Швидкая, С. Мишко, О. Палей, Т. Меркулова, Т. Померанцева, Л. Резник, Т. Стефанович, М. Суворова та ін.

Вивчення прислів'їв та приказок на уроках французької мови сприяє розширенню знань студента, поповнює його лексичний запас, а також особливості його функціонування. Пояснюючи певні граматичні чи лексичні явища, досить доречно підкріплювати їх певною приказкою чи прислів'ям задля кращого розуміння природи мови.

Що ж таке прислів'я та приказка і чи є між ними різниця?

Прислів'я – мала форма народної поетичної творчості, короткий, ритмізований вислів, що несе узагальнену думку, висновок, іносказання з дидактичним ухилом [5].

Пріказка – жанр фольклорної прози, короткий сталий образний вислів констатуючого характеру, що має одночленну будову, нерідко становить частину прислів'я, але без висновку, і вживається в переносному значенні. Зміст її, на відміну від прислів'я, не має звичайно повчального характеру, їй властива синтаксична незавершеність [5].

Отже, прислів'я завжди має повчальний сенс, приказка ж тільки надає сказаному емоційне забарвлення. Прислів'я – це логічно завершений вислів, а приказка – тільки частина фрази чи словосполучення.

З точки зору перекладу, існують прислів'я з абсолютним еквівалентом у рідній мові і мають таку ж форму, такий же лексичний склад і те саме значення, наприклад:

*"Il ne voit plus loin que le bout de son nez"* – "Не бачити далі свого носа";

*"Chacun est artisan de sa fortune"* – "Усяк свого щастя коваль";

*"Comme on fait son lit on se couche"* – "Хто як постеле, так і виспиться";

*"L'amour est aveugle"* – "Любов сліпа";

*"Dieu est la ouz habite l'amour"* – "Де любов, там і Бог";

*"Le silence est d'or"* – "Мовчання-золото";

*"Quand on n'a pas de tkte on a des jambes"* – "Через дурну голову, ногам немає спокою";

*"L'espoir est le dernier a mourir"* – "Надія помирає останньою" [3; 4].

Іноді ж знаходимо тлумачення французького прислів'я у вигляді еквівалента з таким же значенням, але вже зовсім з іншою формою та іншим лексичним складом. Порівняймо:

*"Ne pas se trouver dans le cul d'une poule"* (груб.) – "Пропав як француз у Москві (пропав як швед під Полтавою)";

*"Vite et bien se trouvent rarement ensemble"* – "Поспішиши – людей насмішиши";

*"Faute avouie a demi pardonnie"* – "Винного двома батогами не б'ють";



*"Quand le vin est tiré, il faut le boire"* – *"Коли запригся, то й тягни"* [1; 3].

Цікаво, що до деяких українських прислів'їв можна знайти багато французьких відповідників і навпаки, наприклад:

*"Пронав як француз у Москві"; "Як водою змило" – "Chercher un mouton a cinq pattes"; "Ne pas se trouver dans le cul d'une poule"; "За не се trouve pas sous le sabot d'un cheval"; "Ktre rare comme un merle blanc"* [1 ; 4].

Прислів'я та приказки охоплюють величезну частину людського життєвого досвіду, а їх знання активізує мовленнєву та розумову діяльність студентів, допомагає їм розвивати свою пам'ять, студенти починають краще сприймати нову мову та культуру, поглиблюючи тим самим свої набуті знання.

Звичайно, необхідно раціонально спланувати "подачу" нових прислів'їв та приказок студентам, в залежності від теми заняття та від рівня вже набутих знань для того, щоб студент легко і з цікавістю засвоював нові знання.

Характер роботи з прислів'ями та приказками може бути абсолютно різний, від відпрацювання певного звуку до закріплення нової лексики чи нової граматичної теми. Наприклад, пояснюючи студентам відмінювання дієслів 3ої групи, можна запропонувати їм вивчити таке прислів'я *"Vouloir c'est pouvoir"*, що показує схожість значень і функцій даних дієслів, відмінювання, обидва дієслова не вимагають вживання прийменників перед інфінітивом.

Вивчаючи майбутній час *Futur simple*, можна запропонувати студентам такі прислів'я, які, в свою чергу, полегшать запам'ятовування деяких дієслів-виключень :

*"Qui vivra, verra"* – *"Поживемо - побачимо"*;

*"Rira bien qui rira le dernier", "Tel rit aujourd'hui qui pleurera demain"* – *"Сміється той, хто сміється останній"*;

*"Ils ne sauraient accorder leurs fьytes"* – *"Живуть, як кім із собакою"*;

*"Quand les poules auront les dents"* – *"Коли рак у полі свисне"* [1].

Так, починаючи вивчення нової лексичної теми, наприклад, *Famille* (Сім'я), студентам може бути запропоновано обговорити, вивчити декілька прислів'їв та приказок на дану тему, наприклад:

"Aucun lieu en ce monde n'est plus agréable que pris de sa famille"	"В гостях добре, а вдома краще"
"Tel père, tel fils"	"Який дуб, такий клин, який батько такий син"
"L'arbre vit par ses racines, et l'homme par sa famille"	"Дерево тримається корінням, а людина – сім'єю"
"Tel arbre, tel fruit"	"Яблучко від яблуні недалеко відкотиться"
"Sois mal, sois bien, mais ne te sйpare jamais des tiens"	"І в лиху годину не кидай родину"
"Chaque famille a au moins un mouton noir parmi les siens"	"В сім'ї не без виродка"
"La parentй ne s'achite pas"	"Все купиш, лише тата й мами – ні"
"Quand l'њil voit son frиre, il se rйjouit"	"Братська любов міцніше кам'яної стіни"
"Dans la famille de son mari, la bru est comme un chien attachй a la chaone"	"По дочці і зять милий, по невістці і син чужий"
"Une fille, assez de fille ; deux filles, trop de filles ; trois filles et la mire, font endiabler le pere"	"Один син – не син, два сина – пів сина, три сина – ото тільки син"
"L'union soutient les familles et fait la puissance des Etats"	"Міцна сім'я – міцна держава" [1 ; 3; 4]

Також студентам можуть бути запропоновані наступні види завдань:

- переклад того чи іншого прислів'я чи приказки;
- пошук еквіваленту в українській мові;
- твір на тему даного прислів'я чи приказки;

- діалоги з даним прислів'ям чи приказкою;
- стилістичний аналіз.

Використання прислів'їв і приказок на уроках іноземної мови розвиває творчу ініціативу учнів через підготовлену й непідготовлену мову [2: 23].

Отже, вживання прислів'їв та приказок є доречним під час вивчення французької мови як іноземної у вищих навчальних закладах та покращує процес засвоєння нового лексичного або граматичного матеріалу та робить його невимушеним, також допомагає краще зрозуміти природу іноземної мови, її культуру.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Критская О. В. Французские пословицы и поговорки / Ольга Всеволодна Критская./ – М. : Высшая школа, 1963. – 95 с.
2. Мезеника М. В. Поговорим о поговорках / М. В. Мезеника // Иностранные языки в школе. – №2, 1993. – С. 51–52.
3. Яніцька К. Л. Українські прислів'я, приказки, усталені вирази / К. Л. Яніцька, О. О. Міхнушев. – К.: Довіра, 2002. – 200 с.
4. M. de La Maysangire Dictionnaire des proverbes franzaais. – Paris, Treuttel et Wьrtz, 1821. – 591 с.
5. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://fr.wiktionary.org/wiki/Annexe:Liste\\_de\\_proverbes\\_fran%C3%A7as](https://fr.wiktionary.org/wiki/Annexe:Liste_de_proverbes_fran%C3%A7as)

### **Аналіз кореляції понять "концепт", "поняття" та "значення"**

Проблема концептів вирішується у руслі когнітивної лінгвістики, поява якої фіксується кінцем двадцятого століття, коли мова розглядається в якості загального когнітивного механізму, системи знаків, що задіяні у процесах кодування і трансформації інформації [9: 53–54]. Такі лінгвістичні проблеми як категоризація і концептуалізація; мовна картина світу; відношення когнітивних і мовних структур розглядаються і вирішуються по-новому з позицій когнітивного мовознавства [9: 56].

Концепти утворюються у свідомості людини на основі розумової або предметної діяльності та чуттєвого досвіду. Хоча для формування концептів і для їх існування мова не потрібна сама по собі, вона незамінна для обміну концептами (думками) і їх обговорення у процесі спілкування [3: 27–28]. Виникає, таким чином, проблема вербалізації (іншими словами – мовної об'єктивації, мовної репрезентації) концепту і його імені.

Останні дослідження засвідчують, що поняття концепту, який потрапив у лінгвістику та лінгвокультурологію з логіки і математики, стає ключовим терміном понятійного апарату зазначених філологічних дисциплін. З одного боку, термін *концепт* з самого початку не мав усталеного визначення, його розуміли як поняття, сукупність суджень [8: 263; 456], формулювання, розумовий образ [20: 203; 19: 214], зміст поняття, значення [6: 624]. З іншого боку, оскільки сьогодні філософи, логіки, психологи та культурологи у своїх дослідженнях використовують категорію концепту, то вона містить значення, відображені у позалінгвістичних інтерпретаціях [14: 29–30]. Акцент переноситься з вивчення мовної на аналіз концептуальної системи, що підтверджується роботами

лінгвокогнітологів [13: 21–25; 18: 97; 9: 90–93] і лінгвокультурологів [4: 53, 291; 17: 42–83; 6: 89–116].

Хоча до вивчення концепту зверталось багато дослідників, у когнітивній лінгвістиці термін *концепт* (*conceptus* від лат. "поняття") викликає багато суперечностей [5: 3]. Незважаючи на його широку популярність, термін *концепт* у вітчизняній науці вперше був використаний у 1928 році С. А. Аскольдовим (Алексєєвим) у статті "Концепт і слово", де був визначений як мисленнєве утворення, що в процесі міркування замінює нефіксовану кількість предметів одного і того ж роду [1: 269].

Довгий час ідеї Аскольдова залишалися поза увагою лінгвістів. Лише у 90-і роки Д. С. Лихачов звертається до ідей попередника. У своїй праці "Концептосфера російської мови" дослідник зосереджує увагу на замісних властивостях концепту відносно значення слова. Концепт збільшує значення слова, усуває розбіжності в його розумінні і залишає місце для міркування та емоційної аури слова [10: 4].

Невизначеність змісту терміну *концепт* призводить до того, що виникає потреба у розмежуванні термінів *значення* та *концепт*, що є спорідненими та відносяться до концептуального рівня абстрактних, узагальнених одиниць свідомості, так як значенню характерно все, що властиве поняттю, зокрема: зміст, структура, системні зв'язки тощо [12: 89]. При цьому визначається, що поняття може отримати мовне закріплення у формі слова, словосполучення, тобто у номінативному знаку [12: 15].

Проблема диференціації концепту і поняття визнається однією з найскладніших у вирішенні і суперечливою у сучасному теоретичному мовознавстві [11: 26]. Терміни концепт і поняття взаємозамінні, оскільки мають однакову внутрішню форму, термін концепт поступово витісняє поняття з наукового ужитку [2].

У той же час, у лінгвістиці відбувається розмежування зазначених понять. Концепт визначається більш об'ємним розумовим конструктом людської свідомості порівняно з поняттям, а його структура складається із самого поняття і ціннісного, нерідко

образного уявлення про нього людини [17: 40–43]. Отже, поняття виступає основним компонентом концепту і є вужчим відносно останнього.

У вигляді концепту культура входить у ментальний світ людини: етимологію, коротку історію концепту, сучасні асоціації, оцінки, переживання. Концепт виступає своєрідним згустком культури у свідомості людини, що містить екстралінгвістичну, прагматичну інформацію [17: 40, 55]. Концепт може мати вузьке та широке тлумачення як значення поняття та культури відповідно, а також розуміється як вихідна точка семантичного наповнення слова і кінцева межа розвитку [7: 39]. До того ж наголошується, що концепт є взаємодією значення слова, поданого у словнику, та особистого і загального досвіду людини (за Д. С. Лихачовим), що вміщує емоційну, експресивну та оцінну складові [11: 36]. Під концептом розуміють вихідну точку семантичного наповнення слова і кінцеву межу розвитку, він має вузьке і широке бачення як обсяг поняття та культури.

Спираючись на вищезазначене, ми дотримуємося поглядів М. Н. Болдирєва, який розводить такі терміни як *концепт*, *поняття* і бачить концепт результатом когніції, тобто наслідком простого, звичайного, щоденного осягнення світу людиною, а поняття – результатом теоретичного пізнання, що протікає на основі визначення, усвідомлення важливих характеристик предметів і явищ як наслідок поетапного відволікання від їх факультативних, індивідуальних ознак [3: 24].

Таким чином, концепт визначається як квант впорядкованого знання, репрезентант інформації, що утворюється із концептуальних і змістовних ознак, тобто вибіркового компонентів об'єктивної або суб'єктивної реальності, які надходять до людської свідомості.

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

1. Аскольдов С. А. Концепт и слово / С. А. Аскольдов // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология /

под ред. проф. В. И. Нерознака / С. А. Аскольдов. – М.: Academia, 1997. – С. 267–279.

2. Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка / А. П. Бабушкин. – ВГУ, 1996. – 104 с.

3. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии / Н. Н. Болдырев. – Тамбов: Изд-во Тамб. ун-та, 2000. – 123 с.

4. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков: грамматическая семантика. Ключевые концепты культуры. Сценарии поведения / А. Вежбицкая. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 780 с.

5. Карасик В. И. О категориях лингвокультурологии / В. И. Карасик // Языковая личность: проблемы коммуникативной деятельности. Волгоград, 2001. – С. 3–16.

6. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик // Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.

7. Колесов В. В. Концепт культуры: образ – понятие – символ / В. В. Колесов // Вестник СПбГУ. Сер. 2. – Вып. 3, №16. – СПб., 1992. – С. 16–25.

8. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник [Текст] / Н. И. Кондаков. – М.: Изд-во Наука, 1975. – 717 с.

9. Кубрякова Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина. – М.: Изд-во МГУ, 1996. – 248 с.

10. Лихачёв Д. С. Концептосфера русского языка [Текст] / Д. С. Лихачёв // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: Антология – М.: Academia, 1997. – С. 280–287.

11. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика / В. А. Маслова // Учебное пособие. – Минск : ТетраСистемс, 2004. – 256 с.

12. Никитин М. В. Курс лингвистической семантики: учеб. пособие / М. В. Никитин // – СПб: Науч. центр проблем диалога, 1996. – 757 с.

13. Попова З. Д. Очерки по когнитивной лингвистике [Текст] / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – 3-е изд., стер. – Воронеж, 2003. – 192 с.

14. Попова З. Д. Язык и национальная картина мира. / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж: Изд-во "ИСТОКИ", 2002. – 318 с.
15. Серебренников Б. А. Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира / Б. А. Серебренников // М.: Наука, 1988. – 216 с.
16. Советский энциклопедический словарь [Текст] – М.: Советская энциклопедия, 1982. – 1600 с.
17. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю. С. Степанов // М.: Школа "Языки русской культуры", 1997. – 824 с.
18. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия // М.: Школа "Языки русской культуры", 1996. – 288 с.
19. Философский словарь [Текст] : под ред. М. М. Розенталя, Л. Ф. Юдина. – М.: Изд-во политич. литературы, 1963. – 544 с.
20. Философский словарь [Текст]: под ред. И. Т. Фролова. – М., 1991. – 506 с.



*Е. Є. Мінцис*  
*ДВНЗ "Прикарпатський національний*  
*університет імені Василя Стефаника"*  
*старший викладач*

### **Linguostylistic Peculiarities of John Grisham's Crime Novel "The Broker"**

The issue of linguostylistic peculiarities of fiction text is in the focus of modern linguistic researches. Such scholars as I. V. Arnold, I. R. Galperin, N. A. Kozhevnikov, A. N. Morokhovsky, Yu. M. Skrebnev and others investigated the functioning of stylistic devices in fiction text. Interest in this problem is still unflagging. M. Yu. Volkova states that stylistic peculiarities should be closely connected with the main idea and artistic intention of the writer [4]. According to V. V. Vynogradov, the combination of language means within the literary work is related to its contents and depends on the author's attitude to it [3: 115].

The article presents analysis of lexical peculiarities and stylistic devices in John Grisham's novel "The Broker" [11]. John Grisham is a famous contemporary American writer, the founder of the new genre of legal thriller. His works are translated into many languages, have been successfully filmed and become a hit with the public. The main theme of his novels is the problem of a personality and their estrangement, the problem of an individual and society, an individual and the "system" (the greedy and corrupted corporations, banks, insurance companies and government structures) [6: 213]. Being an international espionage thriller, a crime story which differs from J. Grisham's legal thrillers in its genre, "The Broker" is characterized by as an exciting plot and intrigue, bright characters and picturesque descriptions, a lot of action and suspense, as the rest of the author's works. The effect of the thriller plot of the action story is created by means of expressive language.

"The Broker" is a story of a notorious Washington power broker Joel Backman sentenced to a fourteen-year imprisonment, who, after spending

six years of the term in a federal prison, was granted a pardon by the President. Having been released, Backman was moved to Italy. He was hunted by the Israelis, the Russians, the Chinese and the Saudis while the CIA were watching and waiting for his assassination. Despite the fact that his pursuers were highly qualified, Joel Backman managed to escape and return to the USA.

One of the stylistic devices used in the novel that catches the readers' attention and is thought provoking is allusion, a reference to some fact presumably known to the reader from various spheres of life. It enriches the image with various associative senses by means of a hint, a reference, and is purposefully used by the author [1: 232]. Allusion is evidence of the continuity and dialogicality of an artistic process [2: 23]. The more knowledgeable the readers are in terms of philosophy, history, literature, etc., the more possibility there is for them to adequately grasp the hidden sense of allusion. Allusion stands out against other stylistic devices as it is rather sophisticated and requires a proper educational level of the reader. The conditions of the emergence of allusion-related process are: the readers' knowing the source of the allusion, the presence of at least two texts – preceding text and text-recipient. The allusion process in which anthroponym occurs comprises semantics, meaning and function [9: 25] and includes two components: coding the information by the author and decoding it by the reader. The process of coding information by the author is based on the necessity of rendering additional notional layers in the text. The process of decoding information by the reader presupposes finding out the author's implication [5: 64].

There are a number of classifications of allusion according to various principles. Thus, M. Tukhareli suggests a semantic classification:

1. Proper names – antroponyms (here also belong zoonyms, toponyms, cosmonyms, etc.).
2. Biblical, mythological, literary, historical and other realia.
3. References to citations, wisdoms, epigrams, reminiscences [10: 16–17].

In John Grisham's novel we find all the semantic types of allusion which contribute to the expressiveness of the text and testify to a versatile

erudition of the author. Most of the allusions which are references to the events, personalities and the ones of the third type are known to the reading public at large. Whereas one of them is not worldwide known, and is familiar mostly to the American reader. For example, "There were two of them. The one with the voice arrived on the scene from the other side of Via Fondazza. He had basically the same suit, but with a bold white shirt with no buttons on the collar. He was older, shorter and much thinner. **Mutt and Jeff. Thick'n'Thin**" [11: 307]. Describing two CIA agents who were following Joel Backman, the author mocks at them and their appearance, making reference to the negative characters from an American newspaper comic strip created by cartoonist Bud Fisher in 1907 about "two mismatched tin horns". Mutt was tall and thin while Jeff was short and fat. They both were perfect ignoramuses [12].

In the following example reference is made to a historical fact, the notorious Watergate scandal which was caused by the illegal activities of the members of the Nixon administration in the 1970s. Among those activities was bugging Nixon's political opponents' and suspicious officials' offices. The unraveling of the fact resulted in the USA constitutional crisis and the resignation of President Nixon. John Grisham skillfully weaves reference to this fact into the plot of the book intensifying the effect by means of hyperbole: "As they settled in, Teddy glanced around the room, as if looking for bugs and listening devices. He was almost certain there were none; that practice had ended with **Watergate**. Nixon laid enough wire in the White House to juice a small city <...>" [11: 12]. Using another allusion, the author aims at emphasizing the seriousness of Joel Backman's crimes and public attitude to it: "There were eighteen counts, alleging crimes ranging from espionage to treason. When they were all read, Joel Backman was so thoroughly vilified that he belonged in the same league with **Hitler**" [11, p. 33]. After Joel Backman had been granted the Presidents' pardon, he was hidden by the CIA agents in Italy. Although they were constantly on his trail, the broker managed to outwit them and escape to Switzerland, where he was given a car with a driver Franz who "<...> fancied himself a **Formula One** hopeful, and when Joel let it be known that he was somewhat of a hurry, Franz slipped into the left lane and

hit 150 kilometers per hour" [11: 372]. Mentioning the famous world automobile racing championship, John Grisham lays emphasis on the neck breaking speed at which the driver was rushing his car trying to escape from the pursuers.

The following example contains an allusion which belongs to the third semantic type: "Two were at the train station, looking for the needle in the haystack. Two were at Malpensa airport, twenty-seven miles from downtown. <...> Krater got closest to **the needle**" [11, p. 350]. It is used to show how challenging it was for the CIA agents to find Backman, the escapee, at such a crowded place as the huge airport in Milan. "The needle" is a reference to the idiom "to look for the needle in the haystack" which means that something is impossible to find. It should be mentioned that all the allusions in the novel "The Broker" have an ironic ring and are accompanied by a hyperbole which contributes to the expressiveness of the narration, adds tension to it and makes it easier for the reader to understand the author's intention.

Another typical feature of John Grisham's style is a multiple use of synonyms which testifies to the author's power of words. According to L. P. Yefimov, synonyms perform compositional, specifying and intensifying communicative functions [7: 65–66]. The synonyms in the novel are used for diversity and emphasis, they enrich the text of the novel and help to avoid the monotony of repetition, they impart additional features to the object, give a fuller description of it, besides, "their use contributes to precision in characterizing the object of speech" [8: 154]. The synonyms in the following example, connected by means of the conjunction "and", enable the author to specify the variety of criminals in American prisons hoping for the President's pardon: "They were about pardons – desperate pleas from **thieves** and **embezzlers** and **liars** <...>" [11: 1]. The synonyms in the passage "How could a **broke**, **disbarred**, **disgraced** former lawyer/lobbyist convince a **lame-duck** president a last-minute pardon?" [11: 31] are aimed at giving exhaustive information about the characters and emphasizing that their days on the political arena are numbered. Here is an example of synonyms which belong to different types of vocabulary, non-standard (slang) and standard (bookish): "The money,

according to the **snitch**, was intended for Morgan's use <...> The **informant** was unable to identify whose money had left Grand Cayman <...>" [11: 161]. In the passage "If Dan Sandberg's phone rang before 6:00 a.m., the news was never good. He was a **night owl, a nocturnal creature** who often slept until it was time to have breakfast and lunch together" [293] there occur periphrastic synonyms which explain the notion for the reader to feel more deeply that there was trouble in the air. Another example of periphrastic synonyms with a figurative meaning which signal the end of Morgan's presidency can be found in the following sentence: "He (**President** Morgan) would not be **the senior statesman, the grand old man** of anybody's party, **the sage voice of experience**" [11: 4]. To describe expressively the main character's mental and physical fatigue caused by his constant flight from pursuers but at the same time to make the description varied and precise, the writer uses synonyms with a strong connotation: " <...> And when he crawled under the covers he was mentally **drained** and physically **exhausted**" [11: 360].

Among other stylistic devices which make the narration more expressive and colorful there are similes, metaphors and personifications. Similes in most cases are combined with hyperboles which give them a forcible ring: "He was sick of people <...> who acted as if **the whole world** was filled with spies" [11: 179]; "Her nose wrinkled as if **the entire city** was swimming in raw sewage" [11: 355]; "A grammatical mistake prompted a quick reprimand as if he'd just insulted **the entire country**" [11: 318]. A number of similes comprise a zoonym which produces a dramatic ("It was Marco all right, running like a wounded **animal**" [11: 340]) or an ironic effect ("Then with both hands he gently pawed his beard backward, much like an old **cat** slicking down his whiskers" [11: 139]).

Metaphors and personifications used by John Grisham also contribute to the expressiveness of the text. Structurally, most of the metaphors are simple: "We'll wait, perhaps a year or then we'll **leak the word** in the right places" [11: 14]; "He was thinking of maybe **devouring the entire textbook** for his first session with Ermanno" [11: 95]. However, there occur a number of sustained metaphors which consist of several images related to the central image. They imply satire on the US political system

and its laws: "Six years ago, the Backman scandal had engulfed much of Washington and eventually tainted the White House. A cloud appeared over a popular president, paving the way for Arthur Morgan to stumble his way into the White House" [11: 10]; "U.S. society is so rotten. And the government is the height of hypocrisy – the world's brightest democracy. Hah! Congress is bought and paid for by the rich" [11: 171].

Personification is a variety of metaphor which presents inanimate objects as if they were human beings, ascribing to them such attributes as thought, feeling, action, etc. Owing to the use of names of parts of the body in personifications the author makes it possible for the reader to better perceive the characters' state of mind or physical condition: "Lowell's **eyes** always betrayed him because he was never deceitful" [11: 212]; "His **feet** were killing him but he would never think of declining <...> After a hundred arches, his **calves** were screaming for relief" [11: 234]. Some personifications have an ironic flavor: "They led him to a dark green sport-utility vehicle that, though unmarked, practically screamed "government issue" to anyone looking" [11: 24].

Thus, the results of the analysis enable me to make a conclusion that the language of John Grisham's novel is rich in various lexical stylistic devices which produce a dramatic, ironic or any other effect. Using allusions the author immerses his implication for the reader to bring it to the surface and decode it by recalling the real-life facts and names mentioned by the author and finding their hidden sense in the context. In John Grisham's novel "The Broker" there can be found allusions-proper names, allusions-historical realia and allusions-references to idiomatic expressions. The author uses numerous synonyms in order to make the narration more varied, to emphasize some idea or give exhaustive information about some object. Among synonyms there are found different types: periphrastic, contextual, etc. Some of them belong to different functional styles. A lot of stylistic devices (similes, metaphors and personifications) are polyfunctional and comprise several ones (e.g. simile and hyperbole; allusion and hyperbole), a lot of them have a touch of irony. The findings of the research can be used in teaching such academic courses as Stylistics, Lexicology and Foreign Literature.

## REFERENCES

1. Ашихманова Н. А. Лингвостилистические особенности художественного текста Джона Барта / Н. А. Ашихманова // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 2, Языкозн. – № 2 (10), 2009. – С. 232–235.
2. Боров Ю. Б. Эстетика. Теория литературы : энцикл. словарь терминов / Ю. Б. Боров. – М. : Политиздат, 2003. – 575 с.
3. Виноградов В. В. Стилистика и теория поэтической речи. Поэтика / В. В. Виноградов. – М. : Наука, 1963. – 530 с.
4. Волкова М. Ю. Особливості лінгвостилістичного аналізу художніх творів / М. Ю. Волкова // Вісник СевНТУ Вип. 102 : Філологія : зб. наук. пр. – Севастополь : Вид-во СевНТУ, 2010. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http:// www.nbuv.gov.ua/old\\_jrn/natural/Vsntu/2010/filolog/102-SevNTU/102-02.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/natural/Vsntu/2010/filolog/102-SevNTU/102-02.pdf)
5. Горнакова Л. Ю. Роль аллюзивного антропонима в семантике художественного текста / Л. Ю. Горнакова // Известия вузов. Серия "Гуманитарные науки" 1 (1) : Филология и лингвистика. – 2010. – С. 62–66.
6. Дудченко М. М. Джон Грішем у контексті сучасної американської літератури / М. М. Дудченко, А. В. Шевченко // Філологічні науки : синхронічний та діахронічний аспекти : Збірник наукових праць [за загальною редакцією Л. М. Горболіс]. – Суми : СумДПУ, 2010. – Випуск 1. – С. 107–119.
7. Єфімов Л. П. Стилiстика англійської мови і дискурсивний аналіз : Учбово-методачний посiбник / Л. П. Єфімов, О. А. Ясінецька. – Вінниця : НОВА КНИГА, 2004. – 240 с.
8. Скребнев Ю. М. Основы стилистики английского языка : Учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. (на англ. яз.) [2-е изд., испр.] / Ю. М. Скребнев. – М. : ООО "Издательство АСТ" : ООО "Издательство Астрель", 2000. – 224 с.
9. Соловьёва М. А. Роль аллюзивного антропонима в создании вертикального контекста (на материале романов А. Мердок и их русских переводов) : дисс. ... канд. філол. наук : 10.02.20 / М. А. Соловьёва. – Екатеринбург, 2004. – 300 с.

10. Тухарели М. Д. Аллюзия в системе художественного произведения: автореф. дис. на соискание уч. степ. канд. филол. наук : спец. 10.01.08 "Теория литературы. Текстология" / М. Д Тухарели. – Тбилиси, 1984. – 28 с.

11. Grisham J. The Broker / John Grisham. – NY : A Dell Book, 2005. – 422 p.

12. Mutt and Jeff / From Wikipedia, the free encyclopedia. – [Electronic resource]. – Mode of access : [https://en.wikipedia.org/wiki/Mutt\\_and\\_Jeff](https://en.wikipedia.org/wiki/Mutt_and_Jeff)



**Ю. Б. Мінцис**

*ДВНЗ "Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника"*

*канд. філол. наук, доцент кафедри англійської філології*

**О. В. Різничук**

*ДВНЗ "Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника"*

*студентка-магістрантка*

### **Специфіка художнього перекладу дитячої літератури**

Художній переклад відіграє велику роль у розвитку мови і збагаченні національної культури. Саме завдяки письмовим перекладам художньої літератури людство має можливість ознайомитися з культурними надбаннями інших народів, виникає можливість взаємодії та взаємозбагачення літератур та культур. Художній переклад – це "відтворення тексту іншою мовою, перекодування його з мови оригіналу на мову сприймача" [2: 81].

У всьому розмаїтті художнього слова особливо виділяється дитяча література. Запропонована стаття присвячена окремим питанням, пов'язаним із специфікою перекладу дитячої літератури, чим і зумовлена її мета.

Дитяча література і досі є недостатньо вивченою попри її істотну педагогічну, соціальну та ідеологічну роль у вихованні молодого покоління [6: 5]. Втім, за останні тридцять років у багатьох країнах світу велика кількість дослідників зосередили свою увагу на дослідженні феномену дитячої літератури через низку причин:

1) перекладена дитяча література, як вважається, будує мости між різними культурами;

2) для дитячої літератури характерні специфічні складнощі для перекладу;

3) обмеження, пов'язані з віком читачів [12: 303].

Різні вчені розглядають дитячу літературу по-своєму. За З. Гриценко, дитяча література – це комплекс творів, написаних

спеціально для дітей з урахуванням психофізіологічних особливостей їхнього розвитку [3: 8].

Фінська вчена Р. Ойттінен розглядає дитячу літературу як вид літератури, який читається дітьми про себе або вголос для них [10: 5]. Дитяча література враховує особливості інтелектуального та емоційного розвитку дитини, обсяг її знань та життєвого досвіду, і саме ці чинники важливі для перекладу. Це органічна частина загальної літератури, яка виступає засобом виховання, формування особистості дитини, а відтак має типові лише для неї ознаки [6: 5].

Переклад дитячої літератури є одним з важких завдань для перекладача, адже вона – особлива, бо розрахована на особливу публіку – дітей. Художній текст для дітей будується лінійно для кращого сприйняття і утримання у пам'яті. Універсальним єднальним засобом слугують повтори: контактні і дистантні, повні і часткові, такі, що супроводжуються синтаксичним паралелізмом. Повтори є досить поширені у дитячій літературі, повторювані елементи варіюються від окремого звуку до цілого епізоду. Повтор створює ритм, організовує процес сприйняття і також сприяє зниженню навантаження на ще слабко розвинену дитячу пам'ять [1].

Однією із центральних проблем перекладу дитячої літератури є дуальність "дорослий – дитина", яка стосується того, що саме можна вважати дитячою літературою – тексти, написані дорослими для дітей, тексти, написані для дорослих, але які читають діти, чи тексти, які читають як дорослі, так і діти? Визначення дитячої літератури включає всі ці взаємодії. Але "присутність" дорослого захована у багатьох творах дитячої літератури [7].

Р. Джоб стверджує, що переклад для дітей і молоді, є складним завданням, в якому перекладач стикається з дилемами, такими як: зробити буквальный або вільний переклад. Головне завдання для перекладача – це зберегти плинність тексту. Вибираючи той чи інший тип перекладу, перекладачі беруть на себе ризики, пов'язані з виборами, які вони роблять: надмірна наближеність до тексту оригіналу (буквальний переклад) може зробити його важкочитабельним, адаптований варіант, з іншого боку, може

видалити з тексту елементи авторського задуму. Крім того, адаптація може привести до надмірного спрощення оповідання. [8: 513].

Цікавим є висловлювання шведської дослідниці Л.-К. Персон про роботу перекладача дитячих книг. Вона вважає, що "книги повинні бути адаптовані до своєї нової країни" і додає, що завдання адаптації частково постає перед перекладачем, а частково – перед редактором [11: 78]. Так, адаптація є допустимою маніпуляцією у перекладі дитячої літератури. Але деякі дослідники і перекладачі виступають проти адаптації. Наприклад, Т. Некряч вважає цей прийом зайвим і не використовує його у своїй роботі, оскільки, на її думку, інтелектуальний рівень дітей досить часто недооцінюють [4: 40]. Прагматична адаптація у перекладі дитячої літератури неминуха, але її треба застосовувати помірковано. Неправильне застосування адаптації може призвести до негативних наслідків: постійне нівелювання міжкультурних розбіжностей може призвести до порушення принципів естетизму та дидактизму, а повсюдна експлікація та симпліфікація у тексті перекладу веде до зменшення художньої цінності оригінального тексту і переобтяження тексту перекладу власними додаваннями перекладача [6: 6].

Важливим є також культурний аспект. Діти зазвичай не усвідомлюють, що вони читають книгу іноземного автора. Твори для дітей повинні читатися так, наче вони написані на рідній мові дитини. Тому при перекладі лексики, пов'язаної з певним культурним середовищем, доводиться застосовувати такі стратегії, як доместикація та форенізація. Завдяки першій текст-переклад сприймається як оригінал. Друга покликана "доносити до свого читача відчуття іноземної культури" [13: 20]. Але є науковці, думки яких різняться. А. Потапова виступає проти надмірної доместикації тексту. За її словами, "переклад дитячої книги повинен доносити до свого читача відчуття чужоземної культури, виконувати не лише розважальні, а й дидактичні функції. Дитяча книга у перекладі виступає своєрідним "іноземцем", але таким, який вільно говорить мовою цільової аудиторії" [6: 6]. К. Ландерс зазначає, що дітям значно менше, ніж дорослим, цікаві звичаї інших культур. Їм значно

комфортніше у звичних умовах, тому доместикація часом може бути виправданою. А от застосування вдалої форенізації вимагає більших зусиль від перекладача, бо чим менш знайомою є культура джерела, тим більш чарівним має бути твір, щоб зацікавити читача [9: 108].

Як ми бачимо, вище згадані аспекти дають нам зрозуміти, що текст під час перекладу зазнає численних перетворень, які ведуть до відхилень. Шведський дослідник Г. Клінберг виділив чотири фактори, які впливають на присутність таких відхилень у перекладі дитячої літератури:

- 1) недосконале володіння мовою дітьми;
- 2) намагання перекладача не порушувати табу, які з точки зору педагогів слід було б підтримувати;
- 3) обмежене знання світу, притаманне дітям;
- 4) комерційний інтерес видавця [5: 175].

А. С. Потапова зазначає, що типовими відхиленнями є скорочення, спрощення, модернізація, пурифікація (очищення), а також надмірна дидактизація для того щоб перекладений твір відповідав уявленням іншої культури про його значущість для молодого покоління [6: 6].

Отже, можна зробити висновок, що головне для перекладача дитячої літератури – донести до цільової аудиторії ті ж почуття, які викликає оригінальний текст у свого читача. І на нашу думку, не слід остерігатися незнайомих для дитини образів під час перекладу, адже дитяча фантазія допоможе дитині ще яскравіше сприйняти текст та познайомитися з іншою культурою. І саме тому адаптація повинна мати місце у перекладі дитячої літератури. Оскільки у процесі нашого дослідження виявилось, що серед учених немає одностайної думки щодо загальних принципів перекладу дитячої літератури, відкривається широке поле для подальших розвідок у цьому напрямку.

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

1. Белоглазова Е. В. Лингвистические аспекты адресованности англоязычной детской литературы : автореф. дис. ... канд. филол.

наук: 10.02.04 / Елена Владимировна Белоглазова. – СПб. : 2001. – 16 с.

2. Будний В. Порівняльне літературознавство : Підручник / В. Будний, М. Ільницький. – К. : Вид. Дім "Києво-Могилянська академія", 2008. – 430 с.

3. Гриценко З. А. Детская литература. Методика приобщения детей к чтению : учеб. пособие для вузов [2-е изд., испр.] / З. А. Гриценко. – М. : Академия, 2007. – 313 с.

4. Здражко А. Є. Проблеми перекладацької справи. Інтерв'ю з перекладачем художньої літератури Тетяною Некряч / А. Є. Здражко, Т. Є. Некряч // Зарубіжна література в школах України. – 2013. – № 2. – С. 40–42.

5. Клименко О. С. Труднощі перекладу літературної казки (на матеріалі казки Р. Дала "The BFG" та її перекладів / О. С. Клименко, Н. М. Рудницька, Т. Ю. Євженко // Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики. – 2010. – Вип. 17. – С. 174–180.

6. Потапова А. Є. Відтворення стилістичних засобів у перекладі дитячої художньої літератури (на матеріалі українських, німецьких та російських перекладів творів Дж. К. Ролінг) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.16 "Перекладознавство" / А. Є. Потапова. – Одеса, 2011. – 19 с.

7. Frimmelova Katerina. Translating Children's Literature / Katerina Frimmelova. – Brno : LAP Lambert Academic Publishing, 2010. – 96 p.

8. Jobe R. Translation / R. Jobe // In: P. Hunt (Ed.). International companion encyclopedia of children's literature. – New York : Routledge, 1996. – P. 519–529.

9. Landers C. Literary Translation : a practical guide / C. Landers // Topics in Translation 22. – Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney : Multilingual Matters LTD, 2001. – 214 p.

10. Oittinen R. Translating for Children / R. Oittinen. – New York/ London : Garland Publishing, – 2000. – 224 p.

11. Persson L.-Ch. Translations of children's books / L.-Ch. Persson. – Lund : Bibliotekstjaenst. – 1962. – 114 p.

12. Tabbert R. A Review of Critical Studies Since 1960 / R. Tabbert. – Amsterdam : John Benjamins Publishing Company of Children's literature, 2002. – 375 p.

13. Venuti L. The Translator's Invisibility : A History of Translation / L. Venuti. – London : Routledge, 1995. – 353 p.

**Т. Д. Москаль**

*Чернівецький національний університет*

*імені Юрія Федьковича*

*асистент*

**О. В. Бешлей**

*Чернівецький національний університет*

*імені Юрія Федьковича*

*асистент*

### **Practical use of "speaking through speaking" strategy**

Speaking as a language skill which (together with listening) contributes to verbal communication is recognized as a “crucial part” [3] of ESL curriculum. Developing speaking skills is one of the main objectives of teaching a foreign language. Despite its importance, teaching speaking has been undervalued for many years. The English language teachers have continued to teach speaking just as a repetition of drills and memorization of "artificial dialogues which purport to be developing learners' speaking skills" [5: 23].

The majority of Ukrainian and Western ESL methodologists as well as linguists have been solving the problem by means of a communicative approach, applying different techniques and activities in the English language classroom.

The article reveals the application of "speaking through speaking" strategy in the classroom. The *materials* were tested at the Teacher Development Winter School "New Generation School Teacher" jointly organised by the British Council Ukraine and IATEFL Ukraine in Lviv (January, 2017). The used materials serve as the basis of the article. The *aim* of the article is to highlight the necessity of using communicative drills for fostering the target language skills. The *objective* of the article is to provide the example of the session aimed at the development of students' speaking skills while practising communicative activities. If we want to get students talking, we should remember that there are some basic reasons

why it is a good idea to give students speaking tasks and activities which provoke fluent English.

Firstly, getting students to have a free discussion gives them a chance to rehearse having discussions outside the classroom. It is a way for students to "get the feel" of what communicating in the foreign language really feels like.

Secondly, speaking tasks and activities provide feedback for both teachers and students. Teachers can see how well their class is doing and what language problems they are having. Students can see how easy they find a peculiar kind of speaking activities and what they need to do to improve their speaking. It gives them enormous confidence and satisfaction.

Thirdly, good speaking activities can and should be highly motivating. Hence, if all the students are participating fully – and if the teacher has set up the activity properly and can give useful feedback – they will get tremendous satisfaction from it [2: 36].

Finally, commonly known statistics reveal the importance of using a variety of speaking activities. We retain approximately 90% of what we say as we do. Thus, collaborative and interactive approach to teaching speaking ensures positive, supportive, versatile and efficient environment in the classroom. There are several important features of speaking:

1. Speaking is always situational.
2. Speaking is always focused and motivated. It requires appropriate organization of the learning process aimed at the development of speaking skills as one of the ways to motivate students' linguistic behavior.
3. Speaking is always associated with thinking. There is the need to develop language skills in terms of solving communicative problems.
4. Speaking as a skill is always a production, not reproduction [1: 142].

To properly appreciate the importance of developing speaking skills, it is necessary to consider the mechanisms that serve as the basis of the process.

Basically, the majority of linguists distinguish between two major notions that are indispensable in the process of speaking: spoken production and spoken interaction. Thus, speaking situations can be



interactive (face-to-face conversations, telephone calls, asking for clarification, repetition, etc.) and productive (an oral report to a live audience, radio broadcast, performing a play, reciting a poem, or singing). In the latter situations students prepare their talks beforehand, they find information and organize their ideas [4].

To practise speaking teachers often try to find ways of enabling students to speak as much as possible. It's a good idea to organize speaking activities in pairs, threes and small groups as well as a whole class. The aim of a communicative activity is to get learners to use the language they are learning, to interact in realistic ways. It usually involves exchanges of information as we normally communicate when one of us has information (facts, opinions, ideas) that the other one does not have. This activity is known as "information gap".

Among the well-known categories and types of speaking activities that promote and facilitate spoken production and spoken interaction we practised small-group discussions, role-plays, improvisations, simulations, debates, speeches, information gap, brainstorming, storytelling, interviews, reporting, playing games, picture narrating, picture describing, etc. Each type of speaking activity was applied at a certain stage of the session.

Taking into consideration the fact that the overall process of learning is based on the scheme "skills – language development", we've divided our session into three stages:

- 1) stage 1 (lead-in) – skills formation;
- 2) stage 1 (presentation or introduction) – skills improvement;
- 3) stage 3 (practice and production) – skills implication.

To illustrate the practical use of speaking activities in the classroom we provide the examples within each stage of the session indicating the practical / communicative and developmental purposes for the implementation of which they are intended.

Such speaking activities as Class Survey, Elevator Speech, Pyramid Discussion were applied during the Lead-in Stage. The latter appeared to be a simple organizational technique that worked very well with simple problem-based discussions. The problem of a low English proficiency level of Ukrainian students in comparison to European ones was raised in the

classroom with further discussing, eliciting the ideas and finding the ways how to solve the problem.

New Material Introduction stage was organized with the help of Jigsaw technique, Picture Description, Brainstorming, Group Discussions. Jigsaw, in particular, is very beneficial in the classroom when there is a need to introduce new terminology in the shortest possible time engaging every participant. The results spoke for themselves: students were directly involved in the process, instead of having the teacher presenting material to them. It fostered the depth of understanding by means of peer teaching. The activity required them to understand the material at a deeper level; each student developed an expertise and had something important to contribute to the group. What is of crucial importance – participants spoke the target language all the time while sharing information both in "expert" and "home" groups. All in all, Jigsaw technique encourages cooperation and active learning and promotes valuing all students' contributions.

Practice Stage included the implication of such speaking activities as Role-play, Storytelling, and Interview in the form of performance. Such approach contributed both to the development of students' high-order thinking skills and teaching them how to design the instructions for a particular activity and organize the process in general. The teaching process cannot carry the students through every possible actually existing communicative situation. Speaking skills should be developed through classroom practice in terms of speech situations that simulate real verbal communication.

To teach speaking appropriately and productively English teachers should follow certain "steps". Some practical hints for getting speaking activities to work have been suggested. They will be particularly helpful for students - future ESL teachers:

- frame the activity well (set the parameters for conversation);
- give clear instructions;
- ask learners to repeat and clarify the information received;
- rather than giving the students a general topic to discuss, try setting a specific, related problem (this is often more interesting, more challenging and more realistic);

- try different variations of seating / standing arrangements (classroom management). It may be useful as it enables students to talk secretly or to move around easily;
- split students into pairs or small groups so as they feel less self-conscious about their skills and have more opportunities to speak;
- control time limit not to exceed the session's allotment;
- always check students' reflection.

Conclusions. Speaking is an essential and integral part of ESL teaching program. The ability to communicate clearly and efficiently contributes to the language learners' success inside the classroom and later in everyday life situations. Therefore, it is crucial for future ESL teachers to pay great attention to teaching speaking skills. It is important to create a proper classroom environment where meaningful and stimulating communication takes place. With the aim of facilitating spoken production and spoken interaction, various speaking activities can be performed in the English language classroom in order to develop speaking skills necessary for real life.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

1. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах / С. Ю. Ніколаєва – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
2. Harmer J. The practice of English language teaching / J. Harmer. – London : Longman, 1984. – 195 p.
3. Kayi H. Teaching speaking: Activities to promote speaking in a Second Language / H. Kayi // The Internet TESL Journal. – 2006. – № 11. – Vol. – XII [Електронний ресурс]. – Режим доступу до журн. : [http://iteslj.org/Articles/Kayi-Teaching Speaking.html](http://iteslj.org/Articles/Kayi-Teaching%20Speaking.html)
4. Little D. The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact / David Little // Cambridge Journals. Cambridge University Press [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680459fa6>
5. Nunan D. Practical English language teaching / D. Nunan. – NY : McGraw-Hill, 2003. – 155 p.

*Ю. М. Нідзельська*

*Житомирський державний університет імені Івана Франка*

*канд. філол. наук, доцент*

### **До питання про глибинну природу метафори у межах сучасної лінгвістики**

Перш за все, варто зазначити, що сьогодні метафору розглядають у межах психології, філософії, поетики, риторики, літературознавства, у лінгвістичних дисциплінах: стилістиці, семіотиці, психолінгвістиці, когнітивістиці, соціолінгвістиці, лінгвокультурології, лінгвокраїнознавстві. Нас цікавить, насамперед, вивчення сутності метафори у мовознавстві, адже багато вчених зацікавлені виявленням її особливостей, функціями, умовами виникнення, існуючими різновидами, функціонуванням у мовах та культурах, що значною мірою зумовлює актуальність запропонованого дослідження. Отже, в останні десятиліття увага таких лінгвістів та філософів зосередилася на онтології метафори: Н. Арутюнова, М. Блек, М. Джонсон, Е. Кассирер, Дж. Лакофф, Е. МакКормак, В. Телія та ін. Варто зазначити, що Е. МакКормак не тільки бере в основу своєї теорії метафори когнітивну взаємодію, але також передбачає міждисциплінарну взаємодію між психологією та філософією [6: 364]. Мета цієї розвідки полягає у вивченні явища метафори у межах сучасного мовознавства. Завдання дослідження: розглянути існуючі визначення метафор, різновиди метафор, їх головні функції, а також механізми, які задіяні в їх утворенні.

Незважаючи на існування різних визначень метафори, вони походять від відомого аристотелівського розуміння цієї сутності. Метафора є перенесенням поетичного імені або з роду на вид, або з виду на рід, або з виду на вид, або за аналогією [1: 669]. У свою чергу Д. Розенталь наголошує, що від грецького *metaphor* – "перенесення, вживання слова або висловлення в непрямому значенні, тобто перенесення на предмет або явище назви іншого предмета, який має характерні ознаки, що властиві і позначуваному предмету" [7: 176].

Створення метафори пов'язане з концептуальною системою носіїв мови, з їх стандартними уявленнями про світ, із існуючою системою оцінок. Згідно з поглядами Н. Арутюнової, найважливішим компонентом механізму метафоризації є процедура порівняння. Вона зводиться до пошуків спільних ознак, "метафора може бути виведена з порівняння, заснованого на паралелізмі різнопорядкових явищ" [2: 296, 297].

В основі метафор можуть знаходитися загальноприйняті асоціації та навмисно створені для певних випадків системи імплікацій [3: 167]. Для того, щоб пояснити метафору як певний пізнавальний процес варто уявити існування глибинних структур людського розуму як певного механізму, який породжує мову. Отже, коли Е. МакКормак говорить про "існування" глибинних структур, йдеться про "існування" у смислі ідеальної конструкції. Шляхом певних ієрархічно організованих операцій людський розум порівнює семантичні концепти, значною мірою не порівнювані, що є причиною виникнення метафори. Метафора передбачає схожість між властивостями її семантичних референтів, оскільки вона повинна бути зрозумілою, з іншого боку – несхожість між ними, оскільки метафора покликана створювати новий смисл, тобто володіти сугестивністю. Таким чином, учений розмістив цю ієрархію ідеальних конструкцій на двох рівнях глибинних структур: семантичному та когнітивному. Ці рівні не є взаємовиключними, вони вказують на те, що в основі семантичного процесу знаходиться когнітивний процес. Він не ототожнює ці процеси, тому що допускає існування невербальних когнітивних функцій [6: 359], ми, у свою чергу, підтримуємо таку точку зору. Якщо розглядати метафори із середини, метафори функціонують як когнітивні процеси, за допомогою яких ми поглиблюємо наші уявлення про світ, створюємо нові гіпотези. Якщо розглядати їх із зовні, вони функціонують як посередники між людським розумом та культурою [6: 360]. На думку Дж. Лакоффа та М. Джонсона, як феномен свідомості метафора проявляється не тільки в мові, але й у мисленні, в дії, більше того, "наша повсякденна понятійна система, в межах якої ми думаємо і діємо, за своєю суттю

метафорична" [9]. Метафора виконує концептуальну функцію, а концептуальна метафора застосовує непрямі значення слів для вираження непередметних смислів.

Здатність мислити метафорично є рисою *homo sapiens*. Крім того, було встановлено, що метафори є універсаліями свідомості, метафоричне бачення світу психологи пов'язують із генезисом людини. У цьому контексті варто згадати про точку зору Е. Кассирера. Відтак, він вважає можливим уявити метафору як свідоме перенесення назви одного уявлення в іншу сферу, на інше уявлення, яке є подібне певною рисою попередньому або передбачає певні непрямі аналогії із ним. У такому випадку йдеться про метафору як справжнє "перенесення": обидва значення цілком визначені та самостійні, між ними відбувається рух уявлень або понять, що призводить до перетворення одного в інше, заміни одного іншим у плані вираження. Якщо намагатися проникнути у причини такої заміни та пояснити надзвичайно різноманітне використання, що характерне для цього різновиду метафори, тобто навмисного ототожнення двох змістів, які по-різному сприймаються, тоді при цьому ми повернемося до основного способу міфологічного мислення [5: 35].

Існує думка, що метафора є результатом когнітивного процесу, який співвідносить два референти, які звичайно не пов'язуються, що призводить до семантичної концептуальної аномалії, симптомом якого є певна емоційна напруга. Концептуальний процес, на думку Е. МакКормака, який породжує метафору, розпізнає як суміжні властивості референтів, на яких ґрунтується аналогія, міра схожості/несхожості визначає істинне значення метафори [6: 362]. В. Телія вважає, що метафоризація – процес такої взаємодії запропонованих сутностей та операцій, що призводить до отримання нових знань про світ та знань про їх омовлення. Метафоризація супроводжується вкрапленням у нове поняття ознак уже пізнаної дійсності, відображеної у значенні [8]. Дійсно, одна з основних функцій, яку виконує метафора – це надання мові образно-експресивного забарвлення. Ще одна функція метафори – номінативна, вона насичує

мову лексичними і фразеологічними конструкціями. Метафора виконує також функції: образно-наочну, репрезентативну, передбачувальну, орнаментальну. Оцінно-експресивний різновид метафори відіграє вагомий роль у конструкції мовних картин світу. Як вважає І. Голумбовська, зберігаючи яскраву образність, яка підкріплена прозорістю внутрішньої форми, оцінно-експресивна метафора завжди емоційно насичена та стилістично маркована [4: 201].

Загальноприйнятим є виділяти два основних види метафор: стерта та різка. Перша є загальноприйнятою та вживаною, її непряме значення не є чітко визначеним. Друга передбачає зіставлення очевидно не зіставних понять. За кількістю одиниць-носіїв метафоричного образу розрізняють: просту метафору, в якій план вираження представлений одним словом; розгорнуту метафору, в якій носієм метафоричного образу є група тематично пов'язаних одиниць. Щодо семантичної точки зору метафори поділяють на: антропоцентричні, анімалістичні, образні. До того ж, розрізняють метафори, які функціонують у певних галузях: спортивні, політичні, медичні. За способом концептуалізації явищ і предметів об'єктивної дійсності концептуальні метафори прийнято класифікувати на структурні, онтологічні та орієнтаційні. Варто підкреслити, що Е. МакКормак підтримує погляд Ф. Уілрайта про епіфори та діафори, відтак, епіфори є метафорами, в яких експресивна функція превалує над сугестивною. А в діафорах сугестивна функція переважає над експресивною. Оскільки в основі метафори знаходяться як схожості, так і несхожості між властивостями її референтів, у будь-якій метафорі присутні епіфоричний та діафоричний елементи. Метафору, яка більшою мірою пов'язана із схожістю між властивостями її референтів, можна вважати епіфорою, тоді як метафору, яка пов'язана із несхожістю, можна вважати діафорою. Більше того, метафора може виникнути або як діафора, або як епіфора, але у процесі вживання може змінити свій статус [6: 362]. Ціллю метафори, як гадає М. Блек, не є заміщення формального порівняння або будь-якого іншого буквального твердження, адже у неї свої власні відмінні ознаки та

завдання [3: 162]. Існує велика кількість контекстів, у яких значення метафоричного висловлення повинно реконструюватися із урахуванням намірів тих, хто говорить [3: 157]. Відтак, метафора здатна впливати на поведінку особи або осіб. Загалом метафори розглядають як бачення одного об'єкта через інший. В цьому смислі вона є одним із ефективних способів репрезентації знання в мовній формі. Отже, метафора може бути описаною як процес у двох смислах: 1) як когнітивний процес, котрий виражає та формує нові поняття; 2) як культурний процес, за допомогою якого змінюється сама мова [6: 362].

Отже, метафора є складним та багатогранним явищем, метафоризація не є тільки вживанням одного слова замість іншого, вона утворює новий зміст, який виникає як результат дії певних когнітивних механізмів. Метафора характеризується поліфункціональністю, зокрема реалізує експресивну та сугестивну функції, реалізується у мові та культурі. Перспективою цього дослідження вважаємо аналіз реалізації метафоричних конструкцій в межах єврейського англomовного релігійного дискурсу.

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

1. Аристотель. Поэтика. / Пер. М. Л. Гаспарова // Аристотель. Сочинения: в 4-х томах. Т. 4. М.: Мысль, 1984. – 830 с.
2. Арутюнова Н. Д. Метафора // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Изд-во Советская энциклопедия, 1990. – С. 296–297.
3. Блэк М. Метафора / М. Блэк // Теория метафоры: Сборник: Пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. / Общ. ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журиной. – М.: Прогресс, 1990. – С. 153–172.
4. Голубовська І. О. Національно-мовна картина світу в її лексичній іпостасі / І. О. Голубовська // Мовні і концептуальні картини світу: зб. наук. праць. – 2002. – Вип. 6, Кн. 1. – С. 92–99.
5. Кассирер Э. Сила метафоры / Э. Кассирер // Теория метафоры: Сборник: Пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. / Общ. ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журиной. – М.: Прогресс, 1990. – С. 33–43.



6. МакКормак Э. Когнитивная теория метафоры / Э. МакКормак // Теория метафоры: Сборник: Пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. / Общ. ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журиной. – М. : Прогресс, 1990. – С. 358–386.

7. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – М. : Просв., 1976. – 514 с.

8. Телия В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц / В. Н. Телия. – М.: Наука, 1986. – 143 с.

9. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By* / G. Lakoff, M. Johnson. – Chicago: University of Chicago Press, 1980. – 240 p.

***В. О. Папіжук***

*Житомирський державний університет*

*імені Івана Франка*

*канд. пед. наук, доцент*

### **Нові технології у навчанні іноземних мов**

Необхідність пошуку шляхів оптимізації та інтенсифікації процесу навчання іноземним мовам визначає інноваційну спрямованість навчальної роботи як викладача, так і студента. Саме в цих умовах найбільш доцільним є використання інноваційних, але вже відомих і досить ефективних інтерактивних методик, серед яких особливим чином виділяється так звана модель "classe inversée" ("перевернутий клас").

Переорієнтувати навчання на студента, підготувати його перед заняттям, щоб більше часу приділити практичній роботі в аудиторії: ідея перевернутого класу не нова, але сучасні цифрові технології пропонують прості способи для його ефективного здійснення. Ще раз про про цей метод навчання, що поширюється в США, Франції, та інших країнах.

Як успішно мобілізувати всіх студентів? Як адаптуватися до їхніх індивідуальних потреб, маючи так мало часу на уроках? Все більша кількість викладачів пробують і приймають цей метод навчання, адже саме в ньому знаходять відповіді на поставлені запитання.

Принцип перевернутого класу полягає в просторовій і часовій інверсії в порівнянні з традиційною формою роботи в класній кімнаті, де викладач передає свої знання у вигляді лекції або діалогу в класі, а потім студенти виконують вправи на застосування і поглиблення матеріалу. Найчастіше виконання завдань відбувається за межами класної кімнати через відсутність часу. У найбільш загальному описі, перевернутий клас потрібен для того, щоб перемістити лекційний курс додому, і використовувати час, що звільнився у класі, для практичних вправ, які традиційно робилися вдома. У більш загальному плані,

однак, перевернутий клас призначений для самостійного здійснення в домашніх умовах пізнавальної діяльності низького рівня на користь спільної роботи в класі і навчальних завдань високого когнітивного рівня, що спонукає студентів до діяльності і співпраці. Мета методу полягає в тому, щоб переорієнтувати навчання студента, давши йому засоби бути самостійнішим. Перевернутий клас кардинально змінює роль викладача зі "знатока", який ділиться своїми знаннями, на справжнього гід-керівника навчання. Викладач переходить від навчання віч-на-віч до пліч-о-пліч зі студентом в спільній роботі будівництва знань.

Принципи, що лежать в основі перевернутого класу (спонукати студентів до діяльності, змусити їх співпрацювати разом), можна побачити в роботах таких вчених як Джон Дьюї, Селестен Френе або Ерік Мазур. Професор Гарвардського університету Ерік Мазур розробив методологію навчання, що дозволяє відійти від традиційного "розповідання" на лекціях. Студенти знайомляться з теоретичною частиною матеріалу самостійно, а на заняттях намагаються відповісти на запитання та допомогти глибше зрозуміти тему лекції один одному. Замість пасивного "слухання" лектора, студент займає активну дослідницьку позицію. Професор Мазур провів дослідження та виявив, що при використанні методики взаємного навчання, результати тестування покращуються на 67 %. При цьому змінюється й роль викладача. Він має побудувати навчальний процес за допомогою запитань, а також відслідковувати та корегувати хід дискусій. Викладач стає гідом, який керує студентом на його шляху здобуття знань, а не просто джерелом, з якого студент при бажанні може одержати знання. Ерік Мазур став першим лауреатом премії за досягнення в освіті (розміром 500 тисяч доларів) 20 травня 2014 року. [1; 3]

Модель, в якій студенти дивляться домашнє відео, а потім виконують в класі вправи, зазнає величезного успіху в Північній Америці в середині 2000. Її популяризація багато в чому завдячує також Салману Кану і двом вчителям середньої школи в Колорадо, Аарону Самсу і Джону Бергману. Салман Кан для віддаленої

допомогти своєму кузенові в математиці, почав робити відео. Опубліковані на YouTube, ці відео були переглянуті тисячами людей [www.laclasseninversee.fr]. Білл Гейтс у 2007 році підтримав фінансово створення академії Кана, яка сьогодні пропонує 5000 відео уроків з кількох предметів. У той же час, Джон Бергманн і Аарон Самс вирішили зробити тези своїх курсів для відсутніх учнів. Ці відео мали великий успіх, тому вчителі попросили всіх учнів переглядати ці матеріали перед заняттям, щоб мати більше часу для виконання вправ у класі. Сьогодні ці викладачі здійснюють важливу роботу по координації і просуванню перевернутих класів. Форум Learning Network Forum нараховував вже більш ніж 15 000 членів в кінці 2013 року. Ця модель навчання поширюється і у Франції, де вчителі почали все частіше її приймати. Перевернутий клас – це оригінальна модель, яка на основі старих освітніх концепцій полегшує процес навчання студентів. Це також підходящий спосіб використовувати нові технології для навчання [2; 4].

Які існують організаційні механізми запровадження цієї методики в навчання іноземних мов? Єдиної моделі перевернутого класу немає. Гнучкість концепції дозволяє кожному викладачу пристосувати до своїх потреб цю модель. Слід також зазначити, що модель може бути використана тільки для певних занять або для частини навчання в якихось групах, а в інших – ні.... Деякі елементи, проте, загальні для всіх перевернутих класів: студент самостійно виконує роботу, щоб набути базові знання, які будуть мобілізовані у процесі класної роботи, в групі і при використанні активних методів навчання.

Одна з основних концепцій "перевернутого" класу являє собою використання новітніх інтерактивних освітніх технологій в формі відео-контенту різного характеру (у тому числі онлайн - відео) іноземною мовою. Останні використовуються для доставки навчального контенту за межі аудиторної роботи. У "перевернутому" класі доставка навчального контенту може приймати найрізноманітніші форми. Часто відео-уроки або відео-лекції, підготовлені викладачем або третіми, запрошеними особами, носіями мови є тим самим контентом, засвоєння якого студент здійснює у

вільний від аудиторних занять час. Відео контент може бути наповнений абсолютно різним навчальним матеріалом, залежно від програмних вимог до предмету. Прикладом такого контенту можуть служити відео-лекції, відео-семінари, відеоматеріали онлайн - дискусій, документальні відеорепортажі, а також різна відео-наочність з використанням анімованих файлів або зображень [5].

Зворотний бік процесу навчання в "перевернутому" класі зумовлює використання таких форм і видів навчальної діяльності, які дозволять забезпечити ефективне виконання "домашніх" завдань як частини аудиторної роботи. Завдання під час аудиторної роботи в "перевернутому" класі, можуть включати в себе відповіді викладача на запитання, що виникли у студентів в ході вивчення відео контенту вдома; навчальну діяльність в більш-менш традиційній формі, щоб залучити студентів у вирішення не тільки індивідуальних, але і спільних мовних завдань.

Таким чином, навчальна аудиторна діяльність студентів може бути різною, але, з метою інтенсифікації процесу навчання і його оптимізації, допускається запровадження новітніх способів і прийомів, використовуючи при цьому підручні мовні матеріали, результати експериментальної діяльності, аналіз нового і вже відомого матеріалу, дебати або презентації, дискусії про поточні події, рецензування, навчання на основі проектів, а також розвиток загальномовних іншомовних навичок і вмінь [6].

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

1. L'Agence nationale des Usages des TICE – La classe inversée : que peut-elle apporter aux élèves? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.cndp.fr](http://www.cndp.fr)
2. Dufour H. La classe inversée [Електронний ресурс] / H. Dufour // Technologie, № 193, septembre-octobre 2014, p. 44-47. – Режим доступу: <http://eduscol.education.fr/sti/revue-technologie>
3. Faillet V. La pédagogie inversée : recherche sur la pratique de la classe inversée au lycée [Електронний ресурс] / Vincent Faillet. – Revue

STICEF, vol. 21, 5 avril 2015. – Режим доступа: <http://sticef.univ-lemans.fr/>

4. La classe inversée, témoignages d'enseignants [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.laclasselinversee.fr](http://www.laclasselinversee.fr)

5. Мирошникова Н. Н. "Перевернутый класс" – инновационная модель в обучении иностранным языкам в высшей школе [Текст] / Н. Н. Мирошникова // Инновационные технологии в науке и образовании : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 27 март 2016 г.). – Т. 1 / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС "Интерактив плюс", 2016. – № 1 (5). – С. 214–216.

6. Wikipedia [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://fr.wikipedia.org/wiki/Classe\\_invers%C3%A9e](https://fr.wikipedia.org/wiki/Classe_invers%C3%A9e)

*А. І. Петрова*  
*Вінницький державний педагогічний університет*  
*імені Михайла Коцюбинського*  
*канд. пед. наук, доцент*

**Особливості формування іншомовної компетентності  
студентів немовних спеціальностей  
у вищому навчальному закладі**

Становлення сучасного українського суспільства потребує невідкладної модернізації національної освітньої галузі, яка має відповідати викликам часу й потребам особистості, здатної реалізувати себе в суспільстві, яке постійно змінюється.

У сучасних соціокультурних умовах місія вищої освіти виходить далеко за межі лише передачі знань. Вища школа "покликана готувати таких громадян, які б могли самостійно мислити та бачити в культурних відмінностях гарну можливість для плідного діалогу" [1: 19]. Метою вищої освіти є виховання професіоналів, які здатні діяти в нестандартних ситуаціях, прагнуть професійного зростання і мобільності в умовах інформатизації суспільства та розвитку нових наукомістких технологій, з розвиненою іншомовною компетентністю.

Якщо говорити про формування іншомовної компетентності студентів немовних спеціальностей у ВНЗ, то слід мати на увазі формування такої сукупності знань, умінь і навичок, яка дає змогу майбутньому фахівцю максимально реалізувати інтелектуальний та емоційний потенціал як на рецептивному, так і на продуктивному рівні, тобто сприймати й відтворювати інформацію, яка відповідає рівню інтелектуального, емоційного та професійного розвитку, успішно використовувати іншомовну обізнаність у професійній діяльності та для подальшого самовдосконалення.

Незаперечним є той факт, що знання іноземної мови для фахівця з вищою освітою є не просто необхідністю, а вимогою часу, особливо в умовах глобалізації освіти, науки, економіки. В наш час

міждержавних контактів, тісного переплетення інформаційних потоків іноземна мова перетворюється в основний виробничий фактор. Вона стає універсальним засобом професійної діяльності, накопичення досвіду, збагачення культурного потенціалу.

Процес оволодіння іноземною мовою розглядається багатьма науковцями як спосіб актуалізації і реалізації власної особистості, виховання творчого початку та вміння приймати самостійні рішення, що стосуються життя, діяльності, сфери стосунків, формування активної особистісної позиції [2; 3]. Для того, щоб побудувати мовленнєве висловлювання іноземною мовою, необхідно проаналізувати ситуацію, її мету, умови і т. ін.; а для того, щоб звернутись до співрозмовника, комунікант повинен урахувати інформацію про вік, соціальний статус, офіційність чи неофіційність бесіди і т. ін. Ці мовленнєві операції сприяють розвитку іншомовної компетентності.

Кінцевим результатом навчання мови є сформованість у студентів практичних навичок усного (говоріння), писемного мовлення, слухання і розуміння (аудіювання), а також, читання, уміння застосовувати ці знання для вираження своїх думок, розуміння змісту тексту, що сприймається на слух і очима [3: 53]. Навчити людей спілкуватися – важливе завдання, ускладнене тим, що спілкування – це не просто вербальний процес. Його ефективність залежить від багатьох факторів: знання мови, умов і культури спілкування, правил етикету, невербальних форм комунікації і т. ін.

Вивчення досвіду викладання іноземної мови у вищих навчальних закладах і власний практичний досвід роботи переконує, що навчання студентів іноземної мови орієнтовано в основному на накопичення знань, а саме – збагачення словникового запасу та тренування граматики. Безперечно, лексико-граматичні навички необхідні для оволодіння мовою, проте навчання, основою якого є поширене у ВНЗ заучування не розвиває творчої активності студентів, не передбачає формування у них іншомовної компетентності. При такому підході низьким є рівень мотивації, оскільки студенти не бачать можливості застосування знань, які вони отримують, у своїй майбутній



професійній діяльності. Практичні заняття відбуваються за схемою: контроль домашнього завдання, пояснення нового матеріалу, введення і закріплення лексики, пояснення домашнього завдання. Такі заняття не спонукають до вільного мовленнєвого спілкування і покращання іншомовної компетентності студентів.

У цьому контексті перспективно оцінюється впровадження контент-навчання. Ця технологія означає одночасне викладання іноземної мови і будь-якого іншого предмета, і становить інтеграцію цілей вивчення предметів зі спеціальності та цілей викладання мови. Вдалу характеристику та визначення контент-навчання представили Д. Брінтон і Д. Оллер [6; 7]. Вони зазначали, що акцент на засвоєння лінгвістичної форми значною мірою підпорядкований акценту на здобуття інформації за допомогою іншої мови.

Програма викладання мови, розроблена з урахуванням академічних інтересів і потреб студентів, долає бар'єр між вивченням іноземної мови та інших профілюючих академічних предметів. Основний акцент у процесі мовної підготовки переноситься на отримання інформації за допомогою іноземної мови при одночасному формуванні навичок, необхідних для оволодіння мовою в академічних цілях. Пізнавальні зусилля студентів концентруються на здобуванні інформації і засвоєнні змісту. Засвоєння ж лінгвістичної форми значною мірою підпорядковується цьому процесу. При цьому форма та послідовність презентації мовного матеріалу диктується предметним змістом, який має практичне застосування у професійній діяльності.

У дослідженнях Д. Брінтона розглядаються три моделі контент-навчання стосовно рівня вищої школи – "тематичне навчання мови", "відсторонене навчання" і "допоміжні курси". Із перерахованих вище моделей найпоширенішими є мовні курси, в основу яких закладено тематичний принцип, оскільки їх можна застосовувати у вищому навчальному закладі будь-якого типу, а теми можуть бути підібрані відповідно до інтересів студентів та вимог професійної діяльності [6].

Ефективність іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей у педагогічному ВНЗ залежить від емоційного

настрою, внутрішньої зацікавленості займатися улюбленою справою, перспективи успішного працевлаштування. Активному оволодінню іноземною мовою сприяє також організація країнознавчих гуртків, літературно-мовних вечорів, зустрічі з носіями мови, що мають неформальний характер. Адже студенти в умовах реального невимушеного спілкування швидше усвідомлюють необхідність оволодіння фаховими знаннями, уміннями, бачать свої недоліки та оцінюють власні досягнення. Таким чином, якість іншомовної компетентності засвідчує рівень професійної придатності майбутніх фахівців.

Формування іншомовної компетентності студентів немовних спеціальностей є складною динамічною системою. Основними її складовими є: значущий для спілкування іноземною мовою зміст циклів предметів і значною мірою – спеціальних дисциплін; види дидактичних засобів, методів і прийомів, форм організації комунікативної діяльності в процесі навчання і навчально-пізнавальної роботи; комплекс емоційно-ціннісних і міжособистісних відносин, які складаються в навчально-виховному процесі.

Опанування іноземною мовою можливе завдяки відповідному активному тренуванню і вправлянню студентів мовленнєвій діяльності, тобто зростає значення самостійної роботи, в результаті чого досягається успіх в оволодінні навичками іншомовного спілкування. Таким чином, вивчення іноземної мови в будь-якому навчальному закладі базується головним чином на самостійній роботі студентів під керівництвом викладачів. Успішне опанування цією дисципліною можливе лише за рахунок інтенсифікації самостійної роботи і практики студента. Розглянемо умови, які забезпечують ефективність такої інтенсифікації.

*Першою умовою є максимальна активізація навчальної діяльності студентів, яка дозволяє кожному з них продуктивно використовувати весь аудиторний і позааудиторний навчальний час на інтенсивне самостійне мовленнєве тренування і практику.*

Самостійна діяльність студентів немовних спеціальностей у процесі вивчення іноземної мови є невід'ємною частиною

навчального процесу. Інтенсивна самостійна діяльність розвиває і вдосконалює такі пізнавальні процеси як увага, пам'ять, мислення, уява, а також почуття і волю особистості. За допомогою самостійної роботи студентів можливі індивідуалізація і диференціація у процесі вивчення іноземної мови, що дозволяє виявляти й удосконалювати здібності студентів, створювати внутрішні мотиви вивчення іноземної мови, сприяти самоусвідомленню і саморегуляції.

Друга умова передбачає *максимальне поглиблення комунікативної спрямованості в процесі вивчення іноземних мов*. Опанування іноземною мовленнєвою діяльністю передбачає оволодіння не системою іноземної мови, а навичками і вміннями спілкуватися цією мовою, на основі використання спеціальної термінології і лексичних зворотів. Це передбачає необхідність такої організації виконання вправ, мовленнєвого тренування і практики, в процесі яких відпрацьовувалися б не лише елементи системи мови, а навички і вміння з цілісного їх використання. Має відбутись максимальне наближення процесу навчання до процесу мовленнєвої комунікації, тобто моделювання комунікації у навчанні.

Важливою умовою ефективного формування іншомовної компетентності студентів немовних спеціальностей є *орієнтація освітнього процесу на ознаки особистісно-орієнтованого навчання*.

Варто підкреслити, що індивідуалізація особистісно-орієнтованого навчання здійснюється, в нашому розумінні, через два основних аспекти. Перший аспект реалізується через внутрішню саморегуляцію навчальної діяльності студента, за якою він працює в режимі найбільш сприятливого його особистісним, психофізіологічним характеристикам. Другий аспект реалізується завдяки заданій викладачем цілеспрямованій орієнтації на переважаючий розвиток окремих якостей і навичок, які є необхідними даному студенту для успішного оволодіння іноземною мовою. Визначення індивідуальних завдань для студента з практики іноземної мови з метою орієнтації на ознаки особистісно-орієнтованого навчання, повинно базуватися на оцінюванні першого рівня вмінь і навичок з іноземної мови, а також

проміжних рівнів, які встановлюються на певних етапах навчання в університеті.

Крім того система тренувальних вправ, які входять до складу навчальної інформації поряд з правилами реалізації норм мови і мовленнєвого вживання термінів і понять в структурі мовленнєвої діяльності, навчальними інструкціями виконання конкретних завдань, навчально-мовленнєвими моделями повинна адекватно відображати динаміку змін знань, вмінь і навичок спілкування в професійній сфері діяльності.

Наступною важливою умовою формування іншомовної компетентності студентів є *мотиваційна спрямованість процесу вивчення іноземної мови*.

Найсуттєвішим мотивуючим фактором є засоби і прийоми навчання, які задовольняють потреби студентів у новизні матеріалу й різноманітності вправ.

Мотивація вивчення іноземної мови багато в чому залежить від позитивних емоцій. Досягнення успіху в навчанні відбувається через особистісно значущі дії, які дозволяють студентам проявити себе і самоствердитись. Однією з головних потреб людини є потреба в спілкуванні. Спілкуючись з іншими, людина задовольняє свої емоційні потреби і самостверджується в очах інших людей. Такий емоційний стан і самоствердження є суттєвими для комунікації, якщо вона забезпечує умови для особистісного самовираження.

Отже, досягти високої мотивації в процесі вивчення іноземної мови можна "за такої організації цього процесу, яка б забезпечувала особистісне самовираження студентів засобами іноземної мови, що вивчається. Це означає, що студенту необхідно надавати можливість розкрити резерви й багатство своєї особистості через іноземну мову, щоб спілкування нею дозволяло проявити себе як людину творчу, значущу і цікаву для інших через свою здатність знаходити оригінальні, нестандартні відповіді й вирішення проблем і завдань, досягаючи поставленої мети" [5: 68].

Узагальнюючи вищесказане, можна зробити висновки, що головним у формуванні іншомовної компетентності студентів

немовних спеціальностей є стимулювання і розвиток у них пізнавального інтересу, застосування активних методів і форм навчання із включенням елементів проблемності, наукового пошуку, з апробацією та освоєнням новітнього педагогічного досвіду.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

1. Вища освіта України: Навч. посіб. / Ред. В. Г. Кремень, С. М. Ніколаєнко. – К.: Знання, 2005. – 327 с.

2. Дмитренко Н.Є. Інформаційна компетентність як вагома складова професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови / Н. Є. Дмитренко // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка: збірник наукових праць. – Житомир: ЖДУ імені Івана Франка, 2015. – Випуск 4 (82) Педагогічні науки. – С. 31–35.

3. Клос Н. С. Personalisation of Teaching Activities as Part of the Communicative Language Teaching / Н. С. Клос // Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі // Матеріали Всеукраїнської науково-теоретичної конференції. – Вінниця: ФОП Корзун Д. Ю., 2015. – С. 68–69.

4. Ніколаєва С. Ю. Сучасні підходи до викладання іноземних мов / С. Ю. Ніколаєва, О. М. Шерстюк // Іноземні мови. – 2001. – С. 50–57.

5. Тарнопольский О. Б., Кожушко С. П. Методика обучения английскому языку для делового общения: Учебное пособие / О. Б. Тарнопольский. – Киев: Ленвит, 2004. – 192 с.

6. Brinton D. M., Snow M. A., Wesche M. B. Second Language Instruction. – Boston. Mass: Heile and Heile Publishers, 1989.

7. Oller J. W. and Oller J. Jr. An Integrated Pragmatic Curriculum: a Spanish Program // Methods That Work / Ideas for Literacy and Language Teachers. – Boston, Mass.: Heile and Heile Publishers, 1993.

**Моделювання фреймового концепту *ЯВИЩА ПРИРОДИ* у рамках  
когнітивної лінгвістики**

**Концепт і поле**

Питання про співвідношення концепта і семантичного поля в лінгвістиці ще недостатньо досліджене. Ці два поняття прийнято розглядати окремо одне від одного, оскільки вони відносяться до різних напрямків сучасного мовознавства: когнітивної лінгвістики (концепт) та теорії мови (поле). Проте спроби спільного осмислення цих феноменів лінгвістами вже відбувалися. Так, А. Аверіна намагалася виявити співвідношення таких понять, як слово – поле – концепт та виявити їх ієрархію. На думку дослідниці, ієрархічне співвідношення цих понять можна б було зобразити таким чином: понятійне поле – концепт – семантичне поле – слово [1: 23]. Як видно з цієї схеми, концепт займає проміжне місце між понятійним полем та семантичним, але, з іншого боку, бачимо тісний зв'язок між поняттями концепт та семантичне поле.

**Метою** статті є поєднати два підходи (когнітивний та семантичний) для визначення механізмів моделювання фреймового концепту *ЯВИЩА ПРИРОДИ* (далі – *ФКЯП*) через лексико-семантичне поле (далі – *ЛСП*) та номінативне поле (далі – *НП*).

Останні наукові розробки, присвячені когнітивним аспектам лінгвістики (О. Кубрякова, О. Селіванова та ін.) представляють концепт як один із центральних, ключових термінів в апараті когнітивної лінгвістики. Він виступає двобічною ментальною сутністю, яка має психічний і мовний бік: у психіці це об'єкт ідеальної природи, який втілює певні культурно зумовлені уявлення носія мови про світ і, водночас, є прообразом, прототипом групи похідних понять; у мові концепт має певне ім'я, оскільки реальність

відбивається у свідомості не безпосередньо, а саме через мову. За визначенням Р. Павільоніса, "концепт — частина концептуальної системи — те, що індивід думає, уявляє, знає про об'єкти світу" [10: 36]. О. Селіванова розглядає концепт як інформаційну структуру свідомості, організовану одиницю пам'яті, яка містить сукупність знань про об'єкт пізнання, вербальних і невербальних, набутих шляхом взаємодії п'яти психічних функцій свідомості й позасвідомого [14: 256].

Отже, під концептом розуміємо дискретне ментальне утворення, яке є базовою одиницею мисленневого коду людини, має відносно впорядковану внутрішню структуру, є результатом пізнавальної (когнітивної) діяльності людини в суспільстві, несе комплексну, енциклопедичну інформацію про певний предмет чи явище, про інтерпретацію цієї інформації суспільною свідомістю та ставлення суспільства до цього явища чи предмету.

Об'єктна основа концепту в когнітивній лінгвістиці досить широка: у неї входять всі типи лексичних і граматичних значень одиниць кодифікованої природної мови, що піддаються опису у термінах, розроблених для представлення знань, елементами яких є фрейми, сценарії, моделі тощо. У той же час зацікавлення лінгвокогнітологів не обмежуються національною концептосферою, а поширюються на концептуальну сферу невербальних ідіосимволів універсального предметного коду. Цілком допускаючи існування невербалізованих концептів, когнітивна лінгвістика займається типологією вербалізації смислів. Дослідження когнітивної лінгвістики мають типологічну спрямованість та сфокусовані на виявлення спільних закономірностей у формуванні ментальних уявлень. Фактично вони зорієнтовані на семасіологічний вектор: від смислу (концепту) до мови (засобів його об'єктивації).

Концепт не виводиться безпосередньо зі значень слова, а є результатом співвідношення словникового значення з особистим та колективним досвідом. Концепти не лише мисляться, вони ще й емоційно переживаються і мають здатність інтенсифікувати духовне життя людини. Базою для утворення концепта є ті явища реальної

дійсності, які стають предметом оцінки. Проте для того, щоб оцінити об'єкт, людина повинна "перепустити" його через себе [2: 181], а момент "перепускання" і оцінювання стає моментом утворення будь-якого концепту в свідомості носія культури. Так, в нашому дослідженні чільне місце займає вивчення етномовних реалізацій ФКЯП крізь призму опозитивних понять, емоційно-оцінних метафор, фразеологічних одиниць (*далі – ФО*) національно-маркованих асоціацій та із залученням енциклопедичних знань, що засвідчує єдність концептуарію культури, системність культурної інформації на когнітивному рівні свідомості представника певної соціокультурної спільноти.

Концепт має визначену, хоч і нечітку структуру, що пояснюється його активною роллю в процесі мислення. У лінгвокогнітивних вченнях більшість дослідників обґрунтовує польову модель концепта, яка містить ядро та периферію (З. Попова, І. Стернін, 2001; М. Болдирєв 2000; О. Селіванова 2000; А. Приходько 2006). Оскільки структура концепту має польовий характер, то ЛО, у формі яких він об'єктивується, структуруються та організовуються за принципом ієрархічних відношень. За рівнем інтеграції семантичних структур концепти поділяються на суперконцепти, макроконцепти, базові концепти та мікроконцепти [13: 118–119]. Найвищий ступінь інтеграції семантичних структур відображає суперконцепт, у нашому дослідженні ФК – глобальна семантична категорія, яка лежить в основі функціонально-семантичних сфер мови. Він являє собою семантичний потенціал одиниці до її реалізації в мовленні і отримує або вузьке, або розгорнуте представлення в різних мовних одиницях. Суперконцепт узагальнює значення всіх слів певного змістового простору та виступає як семантична категорія найвищого рівня абстракції [7: 85].

Виявлення гіперо-гіпонімічних відношень між лексичними одиницями (*далі – ЛО*), що наповнюють ЛСП та НП, у формі яких об'єктивується ФК, є ще одним підтвердженням певного поєднання двох дещо різних понять (концепту та поля). Адже, відповідно до типу ментальних структур представлення знань та ступеня їх абстракції



(Болдирєв 2001), у лінгвістиці виділяють ще одні типи концептів – гіпероніми та гіпоніми [3]. Семантика гіперонімів-схем (концептів, в яких існує картинка, напр.: "взуття" – схема, яка повторює форму ноги людини) та гіперонімів – логічно сконструйованих концептів (концептуальна база слів, що їх позначають, зводиться до вербального визначення, не містить алюзій до чуттєвого образу, а апелює лише до логічних компонентів) представляється архісемою. Так, у нашому дослідженні архісема "атмосферні явища" об'єднує семантичні ознаки класу природних умов: дощ, сніг, грім, гроза, веселка – гіпоніми.

### **Концепт і фрейм**

З розвитком сучасної когнітивної семантики (Н. Арутюнова, В. Дем'янков, М. Джонсон, С. Жаботинська, Дж. Лакофф, Ч. Філлмор, Л. Талмі, Ж. Фоконьє, О. Селіванова) стає очевидним, що значення слів породжують нові когнітивні сутності, які представлені через певні моделі реалізації знань: концепти, фрейми, стереотипи, прототипи, схеми, сценарії, інсайти та ін.

Концепт і фрейм є головними поняттями когнітивної лінгвістики та семантики, проте співвідношення цих термінів потребують чіткого окреслення. Проаналізувавши запропоновані різними авторами типи концептів, вважаємо, що концепти мають однорідну класифікацію, хоча часто види концептів мають неоднакові назви. У цьому дослідженні апелюємо до класифікації концептів А. Бабушкіна, який виділяє такі типи концептів: мисленнєва картинка, концепт-схема, концепт-гіперонім, концепт-фрейм, концепт-інсайт, концепт-сценарій та калейдоскопічний концепт [3: 21–28].

Поняття фрейма досліджувалось у працях С. Горохової, У. Найссера, Ф. Кулакова, Ч. Філлмора та ін.; теорія фреймів була розроблена М. Мінським. *Фрейм* (з англ. *frame* – рамка) – "когнітивна структура у феноменологічному полі людини, що базується на можливому знанні про типові ситуації та на пов'язаних із цим знанням очікуваннях щодо властивостей і відношень реальних чи гіпотетичних об'єктів. За своєю структурою фрейм складається із вершини (теми), тобто макропозиції, слотів та терміналів, яких заповнюють пропозиції. Ця когнітивна структура організована

навколо якого-небудь концепту та містить тільки найсуттєвішу, типову і потенційно можливу інформацію, яка асоціюється із даним концептом" [8: 288]. Виходячи з основних положень концепції М. Мінського, фрейм можна уявити як сітку, яка складається із вузлів та зв'язків між ними; кожний вузол повинен бути заповненим своїм "завданням", що являє собою ті чи інші характерні риси ситуації, якій він відповідає [9: 20].

Як правило, процес і механізми об'єктивації дослідники намагаються осмислити на прикладах двох центральних структур знання – *концепту* і *фрейму*. Оскільки *концепт* – це згусток культури у свідомості людини [12], частина концептуальної системи – те, що індивід думає, уявляє, знає про об'єкти світу [10], інформаційна структура свідомості, організована одиниця пам'яті, яка містить сукупність знань про об'єкт пізнання [11; 14], а *фрейм* – це структура, каркас, інформаційна модель, стереотип і сценарій, які репрезентують мислення та світосприйняття, то доцільним є формування інтегрованої структури, де два понятійні сегменти *концепт* і *фрейм* варто поєднати на основі їх взаємодії і вказати функції кожного з них, про необхідність чого уже говорять і сучасні дослідники фреймової семантики [3; 6 та ін.]. На позначення такої синтетичної структури у роботі запропоновано термінологічну дескрипцію ***фреймовий концепт***. Суміжним терміном *фреймового концепту* є введена в науковий обіг композитна конструкція *концепт-фрейм* [4; 5], що не є повним синонімом до запропонованої термінологічної дескрипції, адже компонент "концепт" позиціонується у препозиції, і його домінанта стає очевидною, а фрейм у такому альянсі стає вторинним.

Термінологічна дефініція *фреймовий концепт* видається методологічно виправданою, оскільки "явища природи" органічно заінсталювані в мовні картини світу, а їх "сценарність" має право на "лідерство", оскільки в різних мовах вони залежать від культурно-географічного ландшафту і природно-кліматичних умов. Первинним семантичним компонентом, що створює ефект "упізнавання" та "виокремлення" – об'єктивації явищ природи, є фрейм, який, у свою

чергу, доповнюється понятійно-семантичними компонентами концепту.

Таким чином, вважаємо, що *фреймовий концепт* – когнітивна структура – композиційно-польова модель, репрезентована двоскладним конструктором, який найбільш вдало та об’єктивно описує явища природи. Семантико-когнітивна об’єктивація ФКЯП реалізується в мово-мисленні людини у формі НП з його складовими: ЛСП, мікрополями та лексико-семантичними групами (далі – ЛСГ) (рис. 1.1):

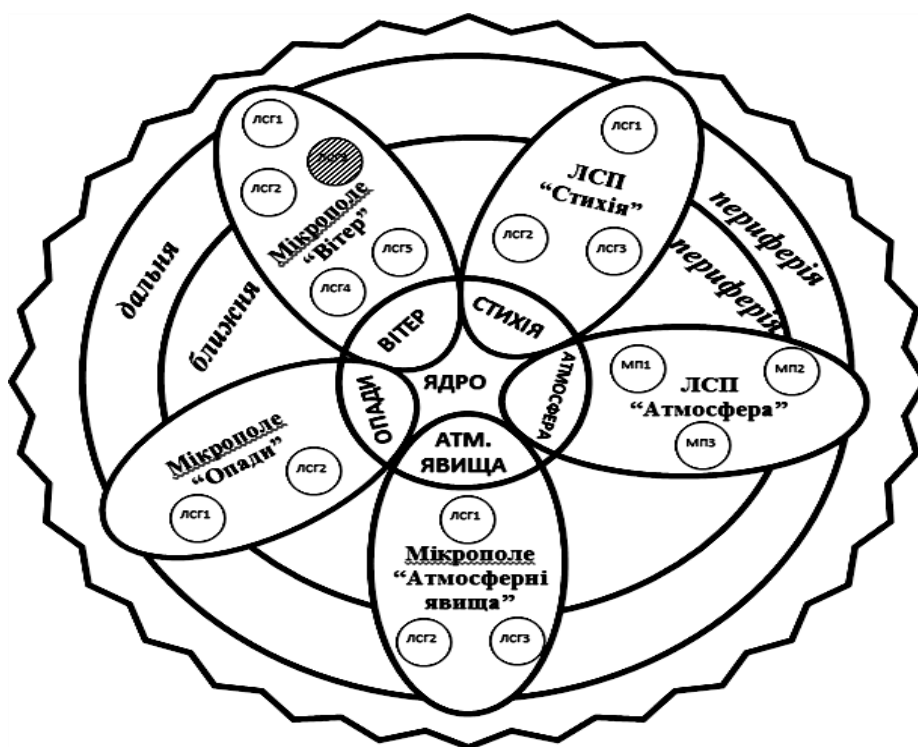


Рис. 1.1 Польове моделювання фреймового концепту **ЯВИЩА ПРИРОДИ**

Підсумовуючи здійснений теоретичний огляд, можемо зробити такі висновки:

1) поняття концепт, ФК та поле прийнято розглядати окремо одне від одного, оскільки вони відносяться до різних напрямків сучасного мовознавства: когнітивної лінгвістики (концепт, ФК) та теорії мови (поле);

2) опираючись на семантико-когнітивний напрямок сучасної лінгвістики, вважаємо за доцільне поєднати два підходи (когнітивний та семантичний), визначивши механізми моделювання ФК у формі НП та ЛСП;

3) ФК розглядаємо як один із ключових термінів в апараті когнітивної лінгвістики, що є результатом пізнавальної (когнітивної) діяльності людини в суспільстві, який найбільш вдало та об'єктивно описує явища природи;

4) НП, ЛСП та ФК притаманна ядерно-периферійна організація ЛО на позначення явищ природи.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

1. Аверина А.В. К проблеме соотношения семантики слова, концепта и семантического поля / А. В. Аверина // Актуальные проблемы германистики. – Смоленск, 2006. – Вып. 10, ч. 1. – С. 10–23.

2. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – [2-е изд., испр.]. – М. : Языки русской культуры, 1999. – 896 с.

3. Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка / А. П. Бабушкин. – Воронеж : Изд-во Ворон. ун-та, 1996. – 104 с.

4. Беляевская Е. Г. Концептуальный анализ: модифицированная версия методов структурной лингвистики? / Е. Г. Беляевская // Концептуальный анализ языка: современные направления исследования : [сб. науч. трудов]. – М. – Калуга : ИП Кошелев А. Б. ; Изд-во "Эйдос", 2007. – 276 с.

5. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика: [курс лекций по английской филологии] / Н. Н. Болдырев. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2002. – 123 с.

6. Болдырев Н. Н. Концептуальная основа языка / Н. Н. Болдырев // Когнитивные исследования языка. – Вып. IV : Концептуализация мира в языке. – М. : Ин-т языкознания РАН ; Тамбов : Изд. дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2009. – 460 с.

7. Гафарова Г. В. Когнитивные аспекты лексической системы языка / Г. В. Гафарова, Т. А. Кильдибекова. – Уфа : БГУ, 1998. – 182 с.

8. Красных В. В. "Свой" среди "чужих": миф или реальность? / В. В. Красных. – М. : ИТДГК "Гнозис", 2003. – 375 с.
9. Марчук У. Б. Асоціативний потенціал лінгвокультурних концептів у різносистемних мовах : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.15 / Марчук Уляна Богданівна. – К., 2009. – 233 с.
10. Павиленис Р. И. Проблема смысла. Современный логико-философский анализ языка / Р. И. Павиленис. – М. : Мысль, 1983. – 286 с.
11. Селиванова Е. А. Когнитивная ономазиология / Е. А. Селиванова. – К. : Фитосоциоцентр, 2000. – 248 с.
12. Степанов Ю. С. Концепты. Тонкая пленка цивилизации / Юрий Сергеевич Степанов. – М. : Языки русской культуры, 2007. – 248 с.
13. Убийко В. И. Словарь концептосферы и динамика дискурса / В. И. Убийко // Русский язык: исторические судьбы и современность : [материалы междунар. конгресса]. – М. : МГУ, 2001. – С. 118–120.
14. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика : [термінологічна енциклопедія] / Олена Олександрівна Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.

**О. А. Подзигун**

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського*

*канд. пед. наук, доцент*

### **Кейс-метод у навчанні іноземної мови для професійного спілкування**

Однією з найбільш актуальних проблем в навчанні іноземних мов є відбір змісту мовного матеріалу та методів навчання. Методи навчання повинні сприяти розвитку навичок самостійної пошукової діяльності, самоаналізу, комунікативних, творчих, соціальних навичок. Методика викладання іноземних мов – це гнучке інформаційно-освітнє середовище, в якому поряд з традиційним підходом до викладання спостерігається підвищення інтересу до нових освітніх моделей, педагогічних інновацій, технологій і методів. Одним з інноваційних способів організації навчання іноземної мови для професійного спілкування є кейс-метод.

Суть даного методу полягає в тому, що пропонується осмислити реальну життєву ситуацію (зафіксовану певним чином у вигляді кейса), що не лише відображає у своєму описі проблему, але і актуалізує певний досвід і комплекс знань, які необхідно засвоїти при вирішенні даної проблеми. Таким чином, однією із специфічних особливостей кейс-методу є те, що це, з одного боку, особливий вид навчального матеріалу (кейс та інструкція по роботі з ним), а з іншого – особливі способи використання цього матеріалу в навчальному процесі.

Важливість кейс-методу обумовлена тим, що він відображає не лише практичну проблему, а й мобілізує комплекс знань, який необхідно використати при її вирішенні, а також суміщає навчальну, аналітичну і виховну діяльність, що безумовно свідчить про ефективність реалізації сучасних завдань системи освіти.

Опис ситуацій для стимулювання творчої і критичної діяльності студентів може носити різний характер залежно від педагогічної мети її використання в навчальному процесі. Мета навчання за допомогою кейс-методу полягає у формуванні спеціаліста, що може правильно проаналізувати ситуацію, тобто з'ясувати сутність проблеми, виявити можливі причини їх появи, проаналізувати, можливі варіанти рішення, вибрати найбільш оптимальний з них, привести їх в дію і паралельно здійснити контроль.

Для досягнення навчального ефекту ситуація, представлена в кейсі, має відповідати певним вимогам. Так, вона обов'язково повинна містити в собі проблему, яку необхідно визначити, описати, а також спробувати знайти причину її виникнення. При цьому бажано, щоб проблема не була помітна і не могла бути встановлена з першого погляду, вона повинна бути завуальованою, захованою за описом дій, що відбувалися. В описуваній події повинен бути відсутнім варіант (варіанти) її вирішення, оскільки саме у самостійному пошуку цього рішення або рішень і полягає освітній потенціал методу. Проблема, викладена в ситуації, повинна допускати кілька варіантів її рішення [6].

Отже, хороший кейс повинен відповідати наступним вимогам:

- відповідати чітко поставленій меті створення;
- мати відповідний рівень важкості;
- бути актуальним на момент роботи з ним;
- ілюструвати типові ситуації;
- провокувати дискусію;
- мати декілька рішень [4].

Застосування кейсів як форми навчання для активізації навчального процесу спрямоване на вирішення наступних завдань:

- оволодіння навичками і прийомами аналізу ситуацій зі сфери навчальної діяльності;

- відпрацювання умінь збору додаткової інформації, необхідної для конкретизації вихідної ситуації;

- набуття навичок застосування теоретичних знань для аналізу практичних проблем в ситуації невизначеності та чіткого висловлення власної точки зору в усній або письмовій формі;

- прийняття рішень з розробки плану дій, орієнтованих на досягнення кінцевого результату;

- відпрацювання вміння конструктивно критично оцінювати точки зору інших і самостійно приймати рішення на основі групового обговорення;

- оволодіння умінням використовувати зворотний зв'язок і отримувати користь зі своїх і чужих помилок [1].

В залежності від представлення інформації розрізняють:

- структурований кейс (highly structured) – в кейсі дається мінімальна кількість додаткової інформації. При роботі з таким кейсом студент повинен застосувати певну модель або формулу; у завдань цього типу існує оптимальне рішення;

- маленькі замітки (short vignettes), що містять, як правило, від однієї до десяти сторінок тексту і одну-дві сторінки додатків. Кейси такого типу знайомлять тільки з ключовими поняттями і при їх розборі студент повинен спиратися ще й на власні знання;

- великі неструктуровані кейси (long unstructured cases) об'ємом до 50 сторінок – найскладніший з усіх видів навчальних завдань такого роду. Інформація в них дається дуже детальна, у тому числі й абсолютно непотрібна; найнеобхідніші для розв'язання відомості, навпаки, можуть бути відсутніми; студент повинен виявити наявну проблему та необхідну інформацію для її розв'язання;

- інноваційні кейси (ground breaking cases), при розгляді яких від виконавців вимагається не лише застосувати вже засвоєні теоретичні знання й практичні навички, але і запропонувати щось нове, при цьому студенти виступають в ролі дослідників [5].

Використання кейс-методу в навчанні іноземної мови дозволяє підвищити пізнавальний інтерес до навчальної дисципліни, сприяє розвитку дослідницьких, комунікативних і творчих навиків. Помітною особливістю кейс-методу є створення проблемної ситуації на основі фактів з реального життя. Створений як метод вивчення економічних



дисциплін, в даний час кейс-метод знаходить широке розповсюдження у вивченні медицини, юриспруденції й інших наук. Мета кейс-методу – спільними зусиллями групи проаналізувати ситуацію (кейс) і виробити практичне рішення; закінчення процесу – оцінка запропонованих алгоритмів і вибір найкращого з них у контексті поставленої проблеми.

Комунікативна спрямованість вивчення іноземної мови передбачає при цьому не лише кількісні переваги практики над лінгвістичною теорією, а, насамперед, навчання діяльності спілкування, створення таких умов на занятті, які б сприяли бажанню студентів висловлюватися, взаємодіяти із співрозмовником, впливати на нього. Залучення студентів до свідомої практичної мовленнєвої діяльності під час роботи над кейсом можливо за умови посилення їхньої ролі як рівноправних партнерів та суб'єктів навчального процесу, підвищення мотивації навчання, створення реального комунікативного середовища, яке забезпечує "занурення" у певні соціальні й інші ситуації, урізноманітнення форм подання мовного й мовленнєвого матеріалу, забезпечення негайного зворотного зв'язку.

Не потрібно забувати, що кейс-метод може бути ефективним лише при модернізації як змісту навчання, так і його методичної моделі. Тому, впровадження цього метода у навчальний процес передбачає не тільки розробку та застосування кейсів, а й призводить до змін концепції навчання та виховання студентів, змін в плануванні навчально-виховного процесу, зміни контролю оцінювання [2].

Доцільно організовані заняття з іноземної мови для професійного спілкування сприяють підвищенню фахового рівня студентів на основі сформованої мовної компетентності. Інтеграція іноземної мови в систему професійної підготовки розширює можливості іншомовної комунікації, створює надійну основу для модернізації фахової підготовки у вищих навчальних закладах [3].

У процесі навчання англійської мови за допомогою кейс-методу навчальний процес організовується на основі взаємодії, діалогу, в ході якого студенти навчаються критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації. Вони

навчаються враховувати альтернативні думки, приймати продумані рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватись з іншими людьми. Студенту надається можливість перевірити теорію на практиці та активізувати свої здібності. За допомогою цього методу студенти мають можливість проявити й удосконалити аналітичні навички, навчитися працювати в команді, знаходити найбільш раціональне вирішення поставленої проблеми.

Кейс-метод є складним та ефективним інструментом інноваційної технології навчання, що одночасно відображає не тільки практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти при вирішенні цієї проблеми, а також вдало суміщає навчальну, аналітичну і виховну діяльність, що підвищує ефективність реалізації сучасних завдань освіти. Метод кейсів відкриває широкі можливості для використання в навчальному процесі та доповнює традиційні класичні методи навчання.

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

1. Біскуп В. С. Застосування методу аналізу ситуацій в інтерформах навчання / Біскуп В. С. – Режим доступу: [www.sau.kiev.ua/docs/.../v.s.biskup.doc](http://www.sau.kiev.ua/docs/.../v.s.biskup.doc)

2. Осадченко І. Різномірнева ефективність застосування ситуаційної методики навчання у ВНЗ / І. Осадченко / Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку, 2010. – № 1. – С. 67–71.

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

4. Смолянинова О. Г. Дидактические возможности метода case\_study в обучении студентов / О. Г. Смолянинова. – Режим доступу: <http://www.lan.krasu.ru/studies/authors/smolyaninova/CASE,STUDY/articles/Didactic/Didactic.html>

5. Ситуаційна методика навчання: український досвід : Збірник статей / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – 256 с.

6. Шендерук О. Б. Використання методу кейс-стаді під час викладання іноземних мов / О. Б. Шендерук. – Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/23\\_SND\\_2008/Philologia/26583.doc.htm](http://www.rusnauka.com/23_SND_2008/Philologia/26583.doc.htm)

**І. М. Рудик**

*Житомирський державний університет імені Івана Франка  
канд. філол. наук, доцент*

### **Вчення про мовленнєвий вплив у системі наук**

Як не парадоксально, стрімкий розвиток високих технологій і розробка на їх основі високоточної та інтелектуальної зброї призвели не до інфляції мовленнєвих засобів впливу на опонента/ партнера по взаємодії, а навпаки, до усвідомлення необхідності більш активного залучення саме мовленнєвих засобів впливу для запобігання можливій агресії.

На нашу думку, пояснення такого стану речей можна знайти ще в англійського філософа 17-го століття Дж. Локка та його ідеї суспільного договору. Згідно цієї теорії, рішення людей заключити суспільний договір було прийнято задля відвернення загрози переходу суспільства від "природного стану" (рівності й абсолютної свободи) до "стану війни" [3: 14]. Сам же суспільний договір тлумачиться в політичній науці як згода між індивідами з найважливіших аспектів соціального й політичного порядку та розглядається як основа політичного консенсусу. Саме консенсус лежить в основі будь-якого суспільства – консенсус щодо розподілу авторитету, прибутку й престижу [2].

Вважаємо, що засоби досягнення суспільного консенсусу ідентичні способам утримання й використання влади, виокремленим Н. Феркляу, і представлені примусом і згодою (*coercion and consent*): перший полягає у примушенні об'єкта впливу до певних дій, наприклад, через застосування фізичного насилля, а другий – у своєрідному "вмовлянні" співрозмовника [4: 28-29]. Очевидним є той факт, що саме "вмовляння" є менш ризикованим і менш затратним способом прояву й утримання влади.

Викладене вище пояснює інтерес фахівців різних галузей до вербальних засобів впливу на адресата, на його переконання, бажання

й емоції. Доктор філологічних наук, професор Й. А. Стернін навіть говорить про формування в сучасному науковому просторі нової інтегральної науки – мовленнєвого впливу, науки про ефективне спілкування. Але чи справді це нова наука? *Предметом* нашої статті, таким чином, буде наука про мовленнєвий вплив, дослідження якого становить *актуальний* напрямок сучасної лінгвістики. *Метою* представленого дослідження є визначення місця науки про мовленнєвий вплив у системі наук.

У своїй фундаментальній праці "Велике відродження наук" ("Instauracionis Magnae Scientiarum") Френсіс Бекон, філософ і лорд-канцлер Англії (у 1618-1621 рр.), розробляє власний "глобус" наук. При цьому дослідник стверджує, що метою усіх наук є пізнання людиною самої себе, й зводить усі науки до вчення про людину. В межах цього вчення автор пропонує розмежовувати дві частини – філософію людини, яка досліджує людину як таку, й громадянську філософію, яка досліджує людину стосовно суспільства. В свою чергу, філософію людини утворюють науки, які стосуються людського тіла, й ті, які стосуються людської душі [1: 251-252]. Аналізуючи науки першої категорії, філософ зазначає, що "в период рождения и роста государств процветает воинское искусство, в эпоху их наивысшего развития — свободные искусства, когда же они начинают клониться к упадку и гибели, расцветают искусства, служащие сладострастию" [1: 279].

Водночас Ф. Бекон стверджує, що всі науки вийшли зі вчення про людську душу, яке він поділяє на дві частини – логіку й етику. Логіка, за словами дослідника, вивчає процеси розуміння й судження, а етика – волю, прагнення й афекти [1: 291]. Без сумніву, найбільший інтерес у Ф. Бекона викликає логіка як наука про мислення: "...науки, изучающие мышление, безусловно, являются ключом ко всем остальным. И точно так же как рука является орудием орудий, а душа – формой форм, так и эти науки являются науками наук" [1: 293].

Логіку, на думку Ф. Бекона, утворюють чотири розділи:

- мистецтво дослідження чи відкриття;
- мистецтво оцінки чи судження;

- мистецтво збереження чи пам'яті;
- мистецтво висловлення чи повідомлення [1: 293].

Саме останній, четвертий розділ логіки опікується проблемами передачі й повідомлення знань і охоплює всі науки, які стосуються, за словами Ф. Бекона, слова й мовлення [1: 330]. На наступному етапі автор поділяє мистецтво повідомлення на три частини:

- вчення про засоби повідомлення;
- вчення про метод повідомлення;
- вчення про ілюстрацію (прикрашання) викладу.

Під вченням про засоби повідомлення дослідник має на увазі граматику й виокремлює в ній дві частини, які, відповідно, стосуються усного й письмового мовлення. Що стосується вчення про метод повідомлення, його Ф. Бекон називає "мудрістю повідомлення" [1: 342], адже саме від того, який метод обрано для передачі знань, залежить їх глибина, істинність і подальший розвиток.

Третій розділ мистецтва повідомлення – вчення про ілюстрацію викладу – називається риторикою, чи ораторським мистецтвом. Цікавим є бачення Ф. Бекона завдань цього вчення: "...задача и функция риторики состоят прежде всего в том, чтобы указания разума передавать воображению для того, чтобы возбудить желание и волю". Отже, саме риторика і є наукою про ефективне спілкування. Мету ж риторики вчений вбачає у тому, щоб заповнити уяву такими образами, які б допомагали діяльності розуму, а не пригнічували його. На відміну від Платона, який відносить риторіку до "розважливих мистецтв", стверджуючи, що "... она подобна поварскому искусству, которое так же много портит полезной пищи, как много вредной делает съедобной благодаря применению всякого рода приправ и специй", Бекон, погоджуючись з Аристотелем, прирівнює риторіку до політики й зазначає, що красномовство, якому навчає риторика, силою переконання наближає до нас віддалене майбутнє, тим, що робить його чітко видимим і ясным, ніби воно знаходиться у нас перед очима [1: 351-353].

По суті, у наведеній вище цитаті Платон говорить про використання мови з метою маніпуляції. Ф. Бекон же як вчений

займає іншу позицію: покликання будь-якого справжнього вченого він вбачає не в служінні власним корисливим інтересам. Кінцевою метою науки взагалі він вважає винаходи й відкриття, метою яких, в свою чергу, є покращення життя людей. Водночас Ф. Бекон не заперечує того, що риторика вміє представити низьку справу у вигідному світлі. Так, він порівнює риторику з діалектикою, наукою про складання софізмів, стверджуючи, що діалектика б'є кулаком, а риторика – долонею. Однак розмірковуючи над призначенням оратора, Ф. Бекон застерігає його не піддаватися бажанню прикрасити словами підлі вчинки; натомість, оратору слід уподібнюватися музиканту, який пристосовується до смаків своїх слухачів, і вміти відшукувати особливі слова, щоб говорити про одне й те ж з різними людьми [1: 353].

Таким чином, наука про мовленнєвий вплив являє собою не що інше, як риторику – вчення про ілюстрацію (прикрашення) викладу, включене Френсісом Беконом до свого "глобусу" наук. Це вчення входить до складу мистецтва повідомлення, яке, в свою чергу, є одним із чотирьох розділів логіки як науки про мислення. Провідна мета риторики полягає у тому, щоб заповнити уяву адресата такими образами, які б допомагали діяльності розуму, а не пригнічували його; щоб силою переконання наближати до нас віддалене майбутнє. Риторичні засоби спроможні не лише впливати на суспільство, а й об'єднувати, надихати націю, формувати у неї впевненість у кращому майбутньому й надавати їй сили будувати його.

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

1. Бекон Ф. Сочинения в двух томах. Том I (перевод Н. А. Федорова, Я. М. Боровского) / Френсис Бекон. – М.: Мысль, 1971. – 588 с.

2. Исмагамбетов Т. Незавершенность консенсуса как проблема для власти и общества / Талгат Исмагамбетов // Сайт политической информации Казахстана. Режим доступа: <http://www.spik.kz/articles/dumy/2012-11-06/talgat-ismagambetov-nezavershennost-konsensusa-kak-problema-dlya-vlasti-i>

3. Локк Д. Избранные произведения в двух томах. Том II / Джон Локк. – М.: Издательство социально-экономической литературы, 1960. – 532 с.

4. Fairclough N. Language and Power / Norman Fairclough. – Harlow, England: Pearson Education Limited, 2001. – 226 p.



*І. І. Савчук*

*Житомирський державний університет імені Івана Франка*

*канд. філол. наук, доцент*

### **Сприйняття країн Заходу британцями: лінгвокультурний вимір**

Міжкультурна комунікація визначається сприйняттям співрозмовниками один одного, оскільки відмінною особливістю ефективної комунікації є обов'язкове взаєморозуміння партнерів [1; 2; 4; 5]. Для продуктивної комунікації з представниками інших культур необхідні певні знання, навички, здібності, які формують пресупозиційний фон комунікації.

Процес спілкування починається зі спостереження за партнером, його зовнішністю, голосом, особливостями поведінки тощо, сукупність яких складає *процес сприйняття*, що у найзагальнішому розумінні є відбором, організацію та інтерпретацію чуттєвих даних. Така вихідна й обов'язкова складова частина комунікації є перцептивною стороною спілкування. При цьому термін "перцептивний" використовується не лише як фізичне, а й як пізнавальне сприйняття співрозмовника [4: 195].

Отримуючи інформацію з навколишнього світу, людина систематизує й впорядковує її в зручній для себе формі за допомогою категорій. *Категоризація* як когнітивний механізм сприйняття допомагає "спростити" дійсність, зробити її більш зрозумілою і доступною, що дозволяє опанувати величезний потік інформації про людей, явища, події. Крім того, за допомогою категоризації стає можливим будувати припущення й передбачення, структурувати і установлювати зв'язок між знаннями про людей і навколишній світ в цілому, описуючи типові зразки поведінки й окремі вчинки людей, даючи їм характеристику (М. М. Болдирєв, Дж. Лакофф, М. Тернер, Ж. Фокон'є). Якщо людина ділить певну сферу навколишнього світу на категорії, то вона тим самим групує всі об'єкти даної категорії

(речі, люди), виходячи з їхніх спільних ознак, не враховуючи відмінностей. Одного разу створена і використана на практиці категорія в результаті чинить постійний вплив на те, як людина пізніше буде сприймати своє соціальне оточення. Категоризація є необхідним елементом процесу сприйняття навколишнього середовища. Речі набувають ясність тільки в тому випадку, якщо встановлено їх чітку відмінність від інших речей. У той же час суворо окреслені, жорсткі категорії ускладнюють адекватне сприйняття світу й створюють проблеми, особливо в міжособистісному спілкуванні. Однак, якщо подія не може бути піддано категоризації, то виникає занепокоєння або навіть страх комунікантів з цього приводу, оскільки створюється ситуація невизначеності й неясності. Для того, щоб легше осягати навколишню дійсність, необхідні гнучкі категорії [4: 195; 5: 7].

Під час взаємодії представники різних культур виходять з різного перцептивного досвіду. Однак фізичний механізм сприйняття єдиний для усіх індивідів: органи чуття подають сигнал через нервову систему у мозок, де й відбувається його ідентифікація й інтерпретація, які визначаються культурою. Культура визначає суб'єктивну реальність і проявляється у сприйнятті й поведінці. Поведінка – реакція людини на сприйняття навколишнього світу, яка культурно зумовлена. Кожна культура дає своє уявлення про навколишню дійсність, що уможливує розуміння своєї та чужої поведінки [4: 195].

Навколишній світ людини переломлюється у її свідомості крізь призму культури. Світ сприймається не пасивно, а визначається системою світогляду, вірувань, культурних традицій, цінностей, уявлень, стереотипів. У результаті формується спрощена модель навколишньої дійсності, яка допомагає індивіду орієнтуватися у спілкуванні.

Знання та уявлення про інші культури утворюють структурований британський когнітивний простір, який є національно детермінованим, оскільки в ядрі будь-якого колективного соціуму є когнітивна база (мінімізовані уявлення) свого лінгвокультурного

соціуму [1: 27]. Саме через категорію "своє" відображається "чужий" культурний простір.

Когнітивний простір народу представлено загальнонаціональним інваріантом та індивідуальними уявленнями, які можуть співпадати та відрізнятися [3: 119]. Автор художнього тексту, що слугує одиницею комунікації, є носієм не лише індивідуальної, а й суспільної свідомості. Вивчення його суб'єктивного відображення об'єктивного світу уможливорює виявлення культурно-специфічних аспектів свідомості носіїв певної мови [5: 6].

Культурно-релевантні знання є складовою міжкультурної компетенції індивіда і забезпечує ефективне міжкультурне спілкування. Сукупність базових знань британців про інші народи слугують основою для сприйняття, обробки й породження інформації в процесі взаємодії з їх представниками.

Британський когнітивний простір вивчається *на матеріалі* сучасних англійських текстів художньої прози британських письменників. Автор виступає в ролі мовної особистості (Ю. Караулов) як єдності індивідуального й колективного: він вербалізує у творі й характеристиках персонажів не лише особисте, суб'єктивне відображення об'єктивного світу, а й національний світогляд мовної і соціокультурної спільноти, народу, частиною якого він є. Адже у свідомості представників однієї соціокультурної спільноти (жителів Великобританії) відносно співпадають інтеракційні знання й ставлення до інших народів, оскільки когнітивні моделі комунікативних подій культурно зумовлені [5: 12]. Надаючи персонажам-представникам інших країн певну роль і характеристику, автор виражає національну свідомість як єдність компонентів: релігійного, державного, загальнонаціонального, загальнонародного, індивідуального.

У британській картині світу зафіксоване таке ставлення до країн Західної Європи: 1) нейтральне ставлення – без надання оцінки: у фрагменті "*They always met at the Italian coffee house and they drank Cola*" [9: 254]. 2) позитивне ставлення студента до дівчат зі Швеції представлено у фрагменті: "*There is a Swedish girl called Danni whom I*

*like very much. I think about all the gifts that lie waiting for me. I think about the Swedish girls at the Centre. I think about spring and the days when the sun will be out*". Представниці Швеції асоціюються персонажем художнього твору з подарунком "gifts" та сонячною весною "*spring and the days when the sun will be out*" [6: 66]. Швеція осмислена через позитивно марковані концепти ВЕСНА, СОНЦЕ.

**Бельгійці** зображені у художніх англomовних творах сміливими, войовничими: "*And somewhere below us my father, plummeting towards a bomb-battered field in Belgium, praying that he will make it home to his new fiancée*" [8: 82].

**Іспанія** асоціюється британцями з відпочинком, задоволенням: "*They had gone to Venice. He recalled that happy holiday after election <...> Gilbert gave me a most interestins account of the history of Venice*" [10: 238].

**Французи** сприймаються як акуратні, роботящі, забезпечені, поважні особи, що полюбляють хороше вино: "*Coming back to the hotel I notice several young girls standing in front of brightly lit shop windows in the Rue de France ... some of them are astoundingly pretty <...> I enroll at the university. The building is on the Promenade des Anglias and looks like a small exclusive art gallery*". Зображення персонажа представника іншої нації як фізично привабливого віддзеркалює позитивне ставлення автора до нього. Людська психіка сприймає красу як важливий елемент підтримки й розвитку міжособистісних стосунків, як внутрішній фактор симпатії [4: 206]. "*Madam D'Amico works for her son who is something – a shipper I think – in the wine trade. She works like hell*" [6: 51-55].

**Франція, Німеччина й Австрія** асоціюються з поважністю, розкішшю, що проілюстровано у фрагменті: "*Pianos and models, Paris. Vienna and Berlin. masters and mistresses, are not needed by a writer. The cheapness of writing paper is, of course, the reason why women have succeed as writers*" [10: 257]. Автор згадує столиці цих країн для утворення контрасту, для доведення, що письменниця не потребує чогось дорогого, як ці країни, для творчості, а лише папір і ручку.

Найчастіше у творах британських авторів згадуються Франція, Німеччина, Іспанія, Австрія з усіх країн Західної Європи, як такі, що є рівноправними, цікавими для Великобританії: "*I saw the German Ambassador talking with one of the Austrian Archdukes. I particularly wanted to have a word with him, so I went up and held out my hand*" [7: 175]. Англія, Франція та Іспанія – три ключові точки Європи, через які європейський дух, як електричні флюїди, протікає на захід [2: 103].

Сприйняття представників країн Заходу характеризується невеликою низкою категоріальних ознак, властивих певній країні. Така особливість пояснюється тим, що сприйняття людиною навколишнього світу носить вибірковий характер [4: 193]. Сприйняття явищ дійсності фільтрується через впорядковану систему категорій, установок, значущості отриманої інформації, очікувань, інтересів, почуттів, рис характеру.

Позитивне ставлення до країн Заходу пояснюється їх просторовою близькістю: чим ближче у просторі знаходяться люди один до одного, тим вірогідніша їхня привабливість. Вплив просторової близькості має вирішальне значення для встановлення міжособистісних контактів, взаємної атракції. Просторова близькість впливає і на тривалість стосунків. Спільноти, які живуть недалеко один від одного, знаходяться у схожому середовищі, користуються однаковою соціальною структурою і схожими культурними цінностями. В результаті устанавлюються близькі контакти і стосунки між ними, стійка комунікація. Просторова близькість є ситуативною зовнішньою умовою, яка сприяє спілкуванню між людьми [4: 205].

Отже, у міжкультурному спілкуванні необхідно враховувати категоріальні особливості сприйняття інших народів як культурно значущого знання у межах комунікативної компетенції, щоб планувати й корегувати комунікативну поведінку, обирати адекватні комунікативні стратегії заради уникнення комунікативних невдач.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Красных В. В. К вопросу о русской когнитивной базе и русском культурном пространстве / В. В. Красных // Сопоставительная грамматика и теория коммуникации. – М.: МАЛП, 1997. – С. 23–33.
2. Мадариага де С. Англичане, французы, испанцы / С. де Мадариага. – СПб: Наука, 2009. – 239 с.
3. Рудков Д. Б. Прецедентное имя. Проблемы денотации, сигнификации и коннотации / Д. Б. Рудков // Лингвокогнитивные проблемы межкультурной коммуникации. – М.: Филология, 1997. – С. 116–129.
4. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация / А. П. Садохин. – М.: Альфа-М; ИНФРА-М, 2004. – 288 с.
5. Цурикова Л. В. Межкультурное взаимодействие с позиции когнитивно-дискурсивного подхода / Л. В. Цурикова // Вопросы когнитивной лингвистики. – №1 (007). – 2006. – С. 5–15.
6. Boyd W. Gifts / W. Boyd // Contemporary British Stories. – Oxford: Perspective Publications Ltd., 1994. – P. 49–66.
7. Maugham W.S. Lord Mountdrago / W. S. Maugham // English Short Stories of the 20th century. – М.: Raduga Publishers, 1988. – P. 174–178.
8. McGill R. When You Break It / R. McGill // May Anthologies 2001. Short Stories. – Cambridge: Varsity Publications Ltd., 2001. – P. 77–90]
9. Wilson A. A Bit Off the Map / A. Wilson. – М.: Рольф, 2001. – С. 241–286.
10. Wolf V. Professions for Women / V. Wolf // The Borzoi College Reader. – N.Y.: McGraw-Hill, Inc., 1988. – P. 257–261.

**В. В. Смелянська,**

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя  
канд. пед. наук, доцент*

**І. І. Хурда**

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя  
магістрантка*

### **Блог групи як засіб навчання писемного спілкування старшокласників**

*Сучасні стандарти міжнародного спілкування вимагають від загальноосвітніх навчальних закладів навчити школярів писемного спілкування (далі – ПС) у різних його формах. Ще наприкінці минулого сторіччя писемне мовлення стало невід’ємним компонентом практичної мети навчання іноземної мови (далі – ІМ). Відмова від обмеженого використання цього виду мовленнєвої діяльності (далі – МД) лише як засобу навчання та контролю і надання йому статусу цільового уміння були обумовлені змінами потреб суспільства.*

Сьогодні широкі верстви населення здійснюють ПС із представниками інших культур і мовних спільнот у професійній, публічній та особистій сферах. Цьому сприяє не лише розширення міжнародних контактів українців на державному рівні, але і доступність Інтернету як засобу комунікації.

Безперечно, впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в практику роботи освітнього закладу відкриває великі можливості для поліпшення і вдосконалення освітніх педагогічних методик, обміну досвідом та творчого підходу до викладання. Основою для цього є накопичення навчально-методичних матеріалів у внутрішньому інформаційному просторі школи і використання Інтернет-технологій як для оперативного, так і для опосередкованого спілкування з колегами і учнями: електронної пошти, форумів, відеоконференцій [1: 121].

Зауважимо, що Патаракіна Е. Д. і Ярмах Д. Б. досить ефективними вважають технології Web 2.0, оскільки вони відкривають принципово нові можливості для діяльності, в яку легко включаються люди, що не володіють спеціальними знаннями в області інформаційних технологій.

Разом з тим, ці сервіси нового покоління спрощують процес створення матеріалів і публікації їх в мережі, коли кожен може не тільки отримати доступ до цифрових колекцій текстів, фотографій, малюнків, музичних файлів, але і прийняти участь у формуванні власного контенту. У результаті їх поширення в мережевому доступі виявляється велика кількість відкритих матеріалів, які можуть бути використані в навчальних цілях.

Особливо ефективною технологією для організації навчального процесу є блог. Блогування можна використовувати, щоб допомагати учням писати для широкої аудиторії і відточувати їхні навички міжособистісного спілкування, беручи до уваги як переваги такого спілкування, так і певний ризик неправильно виразити свої думки. Простота написання і публікації в блогах робить їх привабливим середовищем для старшокласників а, відтак, було встановлено, що блоги допомагають залучити до ПС велику кількість учнів, а також сформувані певну лексичну вишуканість [5 : 19].

Даючи учням можливість писати в блогах, можна допомогти їхньому переходу від розмовного до академічного стилю письма, розвивати правильний виклад думки, навчити бути активними учасниками писемної спільноти, допомогти набуті нову важливу грамотність не лише споживаючи онлайн-контент, а й роблячи особистий внесок у його наповнення [10 : 77 ].

Варто зазначити, що існує багато класифікацій блогів за різними критеріями, проте актуальною для нашого дослідження є класифікація, розроблена Сисоєвим П. В. Він пропонує 3 види блогів для використання в навчальному процесі, одним із яких є *блог вчителя*, що створюється і управляється безпосередньо вчителем ІМ. Там може знаходитися інформація про програму курсу, про вивчений матеріал на конкретному занятті, домашнє завдання, рекомендовані



іншомовні джерела для додаткового вивчення, посилання на навчальні Інтернет-ресурси за вивченими темами). Також професор виокремлює *блог учня*, у якому представлена особиста інформація учня ІМ, коментарі блогів однокласників та архів блогу. Крім того, Сисоєв П. В. виділяє *блог навчальної групи* (далі – БНГ), який розроблений спеціально для організації позааудиторного обговорення питання, що вивчається (розмовної теми, фільму, прочитаної книги) всією навчальною групою чи класом) [3 : 12-14].

БНГ, обраний для нашого дослідження, дає змогу кожному учню виразити особисту точку зору з питання, що обговорюється, що не завжди можливо під час аудиторного обговорення; почути думку інших і навчитися сприймати плюралізм думок і культурне різномаяття як норму співіснування в сучасному полікультурному світі; розвивати вміння критичного мислення [3 : 15].

Під час роботи з БНГ учні розвивають такі вміння ПС:

- висловлювати зміст прочитаного/прослуханого іншомовного тексту в тезах чи коротких повідомленнях;
  - виокремлювати необхідні факти/дані;
  - використовувати необхідні мовні засоби для висловлення думки, вияву згоди/незгоди в некатегоричній та неагресивній формі;
  - відділяти головну інформацію від другорядної;
  - проводити аналогії, порівняння, співставлення доступними мовними засобами;
  - визначати часовий на причинно-наслідковий зв'язок між подіями та явищами;
  - оцінювати важливість/новизну/достовірність інформації;
  - аргументувати свою точку зору, використовуючи мовні засоби
- [3 : 16].

Отже, розглядаючи БНГ як засіб навчання старшокласників ПС, варто виокремити його структурні та мовні особливості для підвищення потенціалу аудиторної та самостійної роботи і, відповідно, його ефективності.

Було проаналізовано близько 10 блогів українських, російських, іспанських та англійських учителів ІМ. Оскільки деякі блоги

неструктуровані, то їх не можна назвати засобом навчання, а скоріше додатковими онлайн-матеріалами, або окремими завданнями

Наприклад, блог "English teacher" є одним з найкращих, на нашу думку [4]. Він включає такі блоки, як: "Підготовка за рівнями" ("Level Practice"), "Дошка оголошень" ("Bulletin Board"), "Лексика" ("Vocabulary"), "Граматика" ("Grammar"), "Примітки" ("Labels"), "Словники" ("Some Dictionaries"), "Корисні посилання" ("Useful Links"). Блог насичений фото- та відеоматеріалами, завданнями у різних формах (письмові відповіді, опитувальники, коментування відео). Особливої уваги заслуговує блок "Письмо" ("Writing"), що навчає учнів головних правил оформлення ПС.

Варто відзначити, блог "My English class", який вирізняється серед інших своєю структурованістю, вдалим підбором навчальних матеріалів і вбудованою пошуковою системою, за допомогою якої можна знайти певну інформацію саме в цьому блозі [7]. "My English class" складається із таких блоків, як: "Граматика" ("Grammar"), "Словник" ("Vocabulary"), "Культура" ("Culture"), "About", "Посилання" ("References"). Поточні пости включають теоретичну інформацію та практичні завдання.

Ефективним є блог "The English class blog", який ведуть учні Bngeles Campos Rйrez, вчителя англійської мови в Іспанії [11]. Навчальні матеріали подаються у вигляді звичайних уроків, у яких окремими блоками презентовані завдання на закріплення лексичних одиниць ( далі – ЛО ) та граматичних конструкцій. Учні мають змогу прочитати теоретичну інформацію, проаналізувати приклади до неї та зробити завдання на перевірку розуміння інформації. У блозі демонструються фотоматеріали, таблиці та схеми, що сприяють швидшому засвоєнню тем. Крім поточних постів, тут є блоки "Примітки" ("Labels") та "Посилання" ("Links"), які старшокласники можуть використовувати для отримання глибших знань із певної теми.

Проаналізувавши структурні особливості близько 10 БНГ, ми виокремили блоки, з яких складається створений нами БНГ "Is it Easy to Be a Family?" [6].

1. Блок 1: "Головна сторінка" ("Home page"), в якому учні безпосередньо виконують вправи.

2. Блок 2: "Теоретична інформація" ("Theoretical information"), який вміщує підказки теоретичного характеру до виконання практичних завдань.

3. Блок 3: "Інструкції" ("Instructions"), в якому учні можуть ознайомитися із послідовністю виконання завдань та вимогами до них.

4. Блок 4: "Опитувальник" ("Questionnaire"), за допомогою якого ми дізнаємося ставлення старшокласників до технологій Web 2.0, до блогування в цілому та до використання БНГ як до засобу навчання. Крім того, важливо дізнатися, чи вважають вони такий засіб навчання ПК ефективним.

5. Блок 5: "Корисні посилання" ("Useful References"), за допомогою якого старшокласники можуть отримати додаткову інформацію з теми та використати її під час виконання вправ.

6. Блок 6: "Відгук" ("Feedback"), у якому учні діляться враженнями про БНГ "Is it easy to be a family?", завдання представлені в ньому та його ефективність як засобу навчання.

Блоки "Теоретична інформація" ("Theoretical information"), "Інструкції" ("Instructions"), "Корисні посилання" ("Useful References") заповнюються вчителем. Лише у блоці "Опитувальник" ("Questionnaire") учні вибирають із запропонованих варіантів. "Головна сторінка" ("Home page") і "Відгук" ("Feedback") – це блоки БНГ, де учні можуть ділитися досвідом, вподобаннями, цікавими посиланнями, іншими матеріалами з теми, що обговорюється. Саме тому варто виокремити структурну послідовність виконання вправ у цьому блоці.

Перш за все, вчитель дає інструкцію до виконання вправи (*Read the comment and insert shortenings to make it meaningful*). Потім представлені матеріали у будь-якій формі (текстовій, табличній, відео фрагмент). Учень приступає до виконання інструкції, коментування, ознайомившись із представленими матеріалами. Іноді перед інструкцією необхідно подати теоретичну інформацію. (*Shortenings*

*are abbreviations in which the beginning or end of the word has been dropped. In some cases both the beginning and end of the word have been omitted (ad - advertisement).*

Незалежно від тематики БНГ, його головний інструмент – коментар, який є записом користувача веб-сайту, що висловлює його ставлення до інформації, розміщеної на певній сторінці. Коментар, як правило, розміщується за допомогою веб-знарядь знизу коментованої інформації.

Хоча коментар є невеликим записом користувача, він також має свою структуру. Якщо це перший коментар до інформації, то він складається з таких *компонентів*:

1) вираження ставлення користувача до достовірності отриманої інформації (*Rather interesting, you don't say so, nonsense, trash, not everything is the truth*);

2) висловлення особистих міркувань, опис практичного досвіду, що стосуються теми (*"I mean some people're just completely stressed and they dont lie because they are shy", "When I lie I hold my left hand with my right hand in front of me", "I've heard some incredible things about it and my brother in law got cool results with it"*);

Важливим для коментаря в БНГ є додатковий складник. Якщо ви коментуєте після інших користувачів, то до структури коментаря може додатися такий *компонент*, як: висловлення вашого ставлення до думки автора; попереднього, або ж взагалі будь-якого коментаря, якщо вас щось зацікавило, привело в захват чи ви навпаки зовсім не погоджуєтесь із його думкою (*"Lol, I thought the same", "If you paid attention he said...", "Absolutely correct", "Alright, well I got a question"*).

Цей компонент буде третім у загальній структурі коментаря.

3) висновок користувача про можливість використання конкретної інформації у майбутньому (*"Great tips! These are quite helpful", "I would never buy anything he's selling"*);

4) висловлення вдячності відправнику, якщо інформація корисна; якщо ви не вважаєте інформацію достовірною, доцільною чи не погоджуєтесь з нею, ви можете вказати на недоліки і дати відповідні

рекомендації (дотримуючись доброзичливого характеру, культури мовлення та цензури) ("*Learn to recognize the types of people you will be dealing with and these tips will be that much more useful*", "*Thanks*", "*It's nice to share this*").

Крім визначеної структури, яку має така невелика форма писемного мовлення, як коментар, його характеризують ще й певні лінгвістичні особливості, а саме:

1) надання переваги використанню редукованих форм слів (*wanna* – *want to*);

2) вживання оронімів (*I scream* – *ice-cream*);

3) спілкування за допомогою абревіатур, здебільшого акронімів (*LOL* – *laughing out loud*);

4) заміна повних форм слів скороченнями (*pics* – *pictures*);

5) ЛО можуть позначатись окремими літерами (*are* – *r*) або цифрами (*too* – *2*);

6) розмовний стиль мовлення є пріоритетним (*father* – *daddy*);

7) використання скорочень при написанні підмета та дієслова-зв'язки без обов'язкового використання апострофа (*I've heard*);

8) не принципове дотримання стандартного порядку слів у написанні речень (*yeah very nice sometimes we dontt take a look at body language but its VERY important*);

9) часте вживання фразових дієслів (*to work out*);

10) використання засобів невербального вираження емоцій та настроїв (додаткова пунктуація, смайли, багаторазове повторення літери у слові, відсутність пунктуації, написання коментаря великими літерами).

Відтак, учні не повинні дотримуватися офіційного стилю мовлення під час коментування. Вони можуть спілкуватися, як і в житті, із скороченнями, акронімами та смайлами.

Особливістю БНГ є те, що вчитель також може вступати в обговорення теми, коментувати думку учнів, задавати питання та висловлювати особисті міркування. Учитель є повноправним учасником обговорення, а не лише контролюючим суб'єктом, тоді як у блозі учня та в блозі вчителя він лише контролює виконання завдань

та дає рекомендації.

Вправи для навчання ПС старшокласників за допомогою БНГ відповідають таким вимогам, визначеними Склярєнко Н. К., як: комунікативність (активний процес спілкування, який в навчальних умовах має бути максимально наближеним до процесу спілкування у реальному житті), вмотивованість мовленнєвих дій учнів (вона реалізується чітким формулюванням завдання, поясненням того, що і навіщо учні мають зробити); створення комунікативних ситуацій (ситуації повинні відображати відрізок реального процесу комунікації); новизна (діяльність старшокласника пов'язана з новими для нього елементами етикетної комунікативної поведінки; це збуджує його інтерес, підвищує засвоєння моделі комунікативної поведінки країни, мова якої вивчається, і, головне, розвиває гнучкість навичок і вмій володіння останніми); ступінь забезпечення учнів необхідними опорами (наочність чи роздаткові матеріали для полегшення процесу виконання вправи) [2 : 38–39].

Наведемо декілька прикладів вправ для навчання ПС в БНГ.

Вправа 1.

**Мета:** навчитися адаптувати висловлювання одного речення до неофіційної ситуації спілкування, використовуючи ЛО, характерну для англomовного коментаря в БНГ.

Інструкція: *Insert acronyms from the box in the following sentences.*

N. B.: **Acronym** is an abbreviation formed from the initial letters of other words and pronounced as a word (FUD – Fear, Uncertainty and Disinformation)[8].

**Box:** *POV (Point of View), IMHO (In My Humble Opinion), ROLF (Rolling On Floor Laughing), ASAP (As Soon As Possible), SOL (Sooner Or Later), VIP (Very Important Person), TMI (Too Much Information).*

Model:

*..., he fell down into the puddle.*

*Lol, he fell down into the puddle.*

1. Parents treat him as if he were ...
2. In my ... can be a lifelong source of power.
3. If children get ..., they begin ignoring it.

4. ... children go through adolescent crisis.
5. Family vacations should be centered on activity, ...
6. Bob wanted to get his present ...

Вправа 2.

**Мета:** розвиток умінь використання засобів невербального вираження емоцій та настроїв.

Інструкція : *Watch the video "The Secret to a Happy Family / the Science of Happiness" [12] and react to one of three comments to the video written below using any way of expressing emotions and feelings non-verbally (additional punctuation, absence of punctuation,, repetition of a letter in a word).*

- DaCarla Howard

Man why are the Onions so strong gesssh. I would love to hear what my precious little has to say about me.

- Shyre Bernardo

This is so cool....

- Alexus Kanwhen

I hate being so emotional like seriously I started crying when the parents were answering the questions XD im too much for myself

Model:

*6. Alexis, how is it possible to spoil parents' lives? OMG, youre a monster!!!! I would neever want to be your relative!*

Вправа 3.

**Мета:** ознайомлення з коментарем-зразком.

Інструкція: *Have a look at the structure of a comment. Transform the comment written above paying attention to the structure.*

**The structure of a comment:**

- 1) attitude of a user to the accuracy of information provided;
- 2) personal opinion, describing practical experience concerning the topic;
- 3) attitude to the opinion of the author of the previous comment or even any comment;
- 4) conclusion about the possibility of using this particular information in the future;

5) gratitude or recommendations.

Вправа 4.

**Мета:** написання коментаря в БНГ.

**Інструкція:** *Watch the video "Parent-child relationship" [9]. Comment on:*

- *the first comment to it;*
- *your groupmates' comments to it.*
- *stick to the structure of the comment.*

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Дмитриева Т. А. Костяев А. Е. Методика организации и проведения занятий по ботанике с использованием интерактивных устройств МИМИО. – Учебно-методическое пособие / М.Е. Вайндорф-Сысоева, С. С. Хапаева. Интерактив в актив или МИМИО на службе у учителя. – М. : Издательство МГОУ, 2011. – 140 с.

2. Красковська О. Л. Вимоги до вправ для навчання моделей комунікативної поведінки [Електронний ресурс] / О. Л. Красковська // Вісник Житомирського державного університету. Випуск 46. Педагогічні науки. – Режим доступу: [http://eprints.zu.edu.ua/3132/1/6\\_46.pdf](http://eprints.zu.edu.ua/3132/1/6_46.pdf) (дата звернення 28. 06. 2016).

3. Сысоев П. В. Технологии ВЕБ 2.0: социальный сервис блогов в обучении иностранному языку / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. – 2009. – №4. – С. 12–18.

4. English teacher [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://englishteachermargarita.blogspot.ru/> – Дата доступу: [20.05.2016].

5. Fellner, T. Developing writing fluency and lexical complexity with blogs / T. Fellner, M. Apple // The JALT CALL Journal. – 2006. – № 2. – С. 15–26.

6. Is it easy to be a family? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://familyconflictrelations.blogspot.com/> – Дата доступу: [09.09.2016].

7. My English class [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://inmadom-myenglishclass.blogspot.ru/#uds-search-results> – Дата доступу: [10.09.2016].



8. Oxford Dictionary Online [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://en.oxforddictionaries.com/> – Дата доступа: [12.06.2016].
9. Parent-child relationships [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://familyconflictrelations.blogspot.com/2016/12/exercise-2-2-2.html> – Дата доступа: [16.11.2016].
10. Rezaee A. The effect of blogging on language learners' improvement in social interactions and writing proficiency / A. Rezaee, S. Oladi // Iranian Journal of Language Studies. – 2008. – № 2. – С. 73–88.
11. The English class blog [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mangelescamposperez.blogspot.ru/p/english-6th.html> – Дата доступа: [21.06.2016]
12. The Secret to a Happy Family / The Science of Happiness [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=IYT3a3LBYS> – Дата доступа: [27.07.2016].

*Л. Ф. Соловійова*

*Житомирський державний університет імені Івана Франка  
канд. філол. наук, доцент*

### **Семантичні характеристики атрибутів оцінки у сучасній англійській мові**

Загальнооцінні атрибути відіграють особливу роль у процесі категоризації дійсності і включають протиставлювані групи з домінантами *good::bad*, а також їх синоніми різного стилістичного й емоційного забарвлення [2; 3; 4; 5; 6; 7; 9]. Такі атрибути відрізняються дифузійною семантикою, для якої характерна функція заміщення: вони є не позначенням будь-яких конкретних властивостей, а є заміниками таких позначень.

Атрибути загальної позитивної оцінки ширше представлені у кодифікованій літературній мові, ніж у розмовній мові. Найбільш типовими для розмовної мови крім *good, fine, nice* слід визнати *amazing, correct, decent, far-out, fantastic, great, incredible, lovely, marvellous, massive, regular, right, smart, smashing, super, sweet, swell, tip-top, top, wonderful*, наприклад:

*"You're a **great** girl, Blanche. You could talk the wings off an angel" (V. Canning). He tasted it, thought about it, nodded and said: "This come out of the **correct** bottle, brother... Yessuh, this liquor has been keepin' the **right** company" (R. Chandler). "I was a **swell** guy" (R. Chandler). "He really deserves the breaks for he's a **regular** guy" (H. Robbins). "Home?" "Yeah. Home. Home **sweet** home" (J. D. Salinger). "Dobson? He's a **decent** young chap" (J. B. Priestley). "I know you're a **tip-top** man at this sort of thing" (A. Christie). "... such a **lovely** baby – it smiled at me – **lovely** rosy cheeks and such curls..." (A. Christie). "Have you and Matt found a place to live?" "A **wonderful** apartment, "Elisabeth said /.../ (J. Michael). "/.../ everyone had the same look of expectation. Predicting a **marvellous** future for the happy couple" (J. Michael).*

Рідше зустрічаються в розмовній мові атрибути помірної оцінки:

"She was not plain, but not beautiful. Oval-shaped face, mid-brown hair, so-so figure and a practical line of clothes" (D. Francis).

Значно більшого поширення набули атрибути негативної оцінки. В "Тезаурус" Роже [10] гніздо *bad* (adj.) включає 150 одиниць. Однак в розмовній мові широко вживаються лише деякі лексеми цього гнізда, перш за все, *beastly, bloody, bum, crappy, crummy, damned, filthy, foul, goddam, lousy, nasty, rotten, shitty, stinking, wretched, yellow*, наприклад:

"Let me look at you," he said. "My **damned** producer has kept us so busy I haven't had a minute to gaze at you in private" (J. Michael). "There's a **yellow** cops and there's **yellow** torpedoes – but damn few of either" (R. Chandler). "You can have the **lousy** job!" (D. Lawrence). "Don't mix with the **rotten** crowd off the ships" (A. Wilson). "It was a **nasty** moment for Blanche" (V. Canning). "God, what a **stinking** old witch Mrs. Gradidge was" (V. Canning). "Don't! You **filthy** beast! Why can't you pick on a guy your size?" she snarled at me (H. Robbins). "Those **wretched** newspapers. They had me frantic with their nonsense" (H. Robbins). "I know one **goddamn** thing /.../" (J. D. Salinger).

Іноді атрибут негативної оцінки характеризує не предмет, виражений іменником-ядром у моделі А + N, а передає досаду, роздратування того, хто говорить:

Dave: *Instead of standing there and giving orders why don't you give a **bloody** hand?* (A. Wesker). George suddenly shouted at the top of his voice, "Hell – I've left my hat on her **bloody** hall table!" (V. Canning). "Actually, as a matter of fact, I didn't see a **bloody** thing all evening..." (J. D. Salinger). "As a matter of fact, I've been averaging about four **lousy** hours" (J. D. Salinger).

Загальна негативна оцінка може бути виражена також евфемізмами типу *blessed, blinking, blithering, blooming* і т. п., наприклад:

"Who's been messing with my lines? Did you cut it, Stella?" "I never go near your **blessed** boat," she said (R. McDonald).

З іншого боку, атрибути окремої оцінки можуть мати сенсорно-смакові, психологічні (інтелектуальні й емоційні), естетичні, етичні, утилітарні, нормативні й телеологічні значення, наприклад:

"The whisky had a **funny** taste" (R. Chandler). "They were pretty big

*cigarettes, but a lot of Russians are, and marijuana is a **coarse** leaf" (R. Chandler). "I knew his **smelly** reputation" (E. Queen). "/.../ it's **corking** fun to collect stamps from places I've actually been in" (E. Queen). "Just the other day you were the most **beautiful** baby in the world; suddenly you're the most **beautiful** bride" (J. Michael). "Yes, **bonny** lad, you can go to school" (G. Parker). She couldn't understand how she'd ever let Ida Cookson persuade her to see that **blowsy** Madame Blanche (V. Canning). "To show up that big **tin** Jesus!" he hissed and kicked his leg out at Sheppard (F. O'Connor). "It was an awful **tough** place" (D. Hammett). "I got no time for any **stupid** amateurs around here" (C. Brown). "Any **reasonable** guy would have been delighted at my **brilliant** handling of the whole situation" (C. Brown). He struck her fiercely across the shoulders: "Let that teach you, you **cheeky** young bitch" (A. Sillitoe).*

Деякі атрибути окремої негативної оцінки відрізняються евфімістичним характером номінації з жартівливим або іронічним відтінком значення, наприклад: *ebriose* – "п'яний", "підпилий"; *furacious* – "злодійкуватий"; *saponaceous* – "єлейний", "слизький", "улесливий"; *proud-stomached* – "високомірний", "зарозумілий", "пихатий"; *magisterial* – "непогрішний"; *dewy-eyed* – "романтичний", "наївний", "простодушний", "довірливий" та ін.

Атрибути оцінки можуть модифікуватися кваліфікаторами, лексичними одиницями з семантикою кваліфікації ступеня прояву ознаки. Кваліфікатори функціонують в реченні в якості обставин ступеня і поділяються на інтенсифікатори (вищий рівень прояву ознаки, наприклад, *very, too, utterly, thoroughly, strikingly* та ін.), модератори (помірний рівень ознаки, наприклад, *almost, fairly, enough, moderately* та ін.) і лімітатори (низький рівень прояву ознаки: *a little, faintly, hardly, scarcely* та ін.) [ 8: 215-216].

Особливо часті випадки, коли оцінка посилюється інтенсифікаторами-прислівниками, утвореними від різних основ, що позначають негативні емоції, наприклад, страх: *awfully, frightfully, terribly, helluva (hell-of-a)* і т. п. Їх широка вживаність свідчить про

придушення лексичного значення на користь підсилювального компонента [1: 112].

*"You've been **awfully** nice to her"* (D Hammett). *"I wish I was a **terribly** successful actress who lived in a marvellous little flat and had a **terribly** devoted maid"* (J. B. Priestley). *He was also a **hell-of-a** good poker player in a country where people played very serious poker for high stakes* (R. Brautigan).

У сучасній англійській розмовній мові часто вживаються також кваліфікатори, що походять від прикметника, наприклад:

*"Good chap, old Wilfrid! **Real** good chap – underneath! /.../"* (J. Galsworthy). *"Oh! Have I made a gaff?" "Not a bit; **jolly** good shot"* (J. Galsworthy). *"Well, Mr. Danby," he said, "your generation may like the soft in literature, but you're **precious** hard in life /.../"* (J. Galsworthy). *"In fact it's a **pretty** lousy world, if you ask me"* (R. Chandler). *"She's a **mighty** fine woman, Mr. Charles"* (D. Hammett). *"Al is a **darned** good cook /.../"* (R. McDonald). *"Sam! I am **absolute** one hundred per cent heaven forgive me **damned** fool!"* (J. Fowles). *"You're **bloody** lucky she's a wonderful kid!"* (J. Salinger).

Зазначимо, що для англійської розмовної мови характерним є вживання оказіональних оцінних атрибутів, виражених іменниками, в основному – власними назвами, наприклад:

*"Don't talk like that," I said. "What's the matter with you? /.../ Why do you give me this **Ivy League** jive? This soft spoken stuff?"* (S. Benet). *The voice grew icicles. "I should not have called you, if it were not". "A **Harward** boy. Nice use of the subjunctive mood"* (R. Chandler). *"A letter of farewell from William? Probably, yes. A formal letter... A typical **William** letter"* (R. Dahl). *"Where does she get this **Virgin Mary** routine? She's just another married broad shacking up behind her husband's back"* (L. Uris).

Таким чином, загальнооцінні атрибути сучасної англійської мови поділяють на атрибути позитивної та негативної оцінки. У розмовній мові більшого поширення набули атрибути загальної негативної оцінки, яка може бути виражена також евфемізмами. Атрибути окремої оцінки виражають сенсорно-смакові, психологічні, естетичні, етичні, утилітарні, нормативні й телеологічні значення.

Розповсюдження набуває використання кваліфікаторів, які підсилюють значення прикметників загальної оцінки.

Подальшою перспективою дослідження, на наш погляд, є зіставний аналіз атрибутів оцінки у сучасних англійській та українській мовах.

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

1. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка (стилистика декодирования) / И. В. Арнольд. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1990. – 300 с.

2. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. – М.: Наука, 1988. – 341 с.

3. Вишивана Н. В. Особливості мовної категорії оцінності та структура оцінки // Науковий вісник Чернівецького національного університету / Н. В. Вишивана. – Випуск 188–189: Германська філологія. – Чернівці: Рута, 2004. – С. 73–78.

4. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки / Е. М. Вольф. – 3-е изд., стереотипное. – М.: КомКнига, 2006. – 280 с.

5. Ивин А.А. Основания логики оценок / А. А. Ивин – М.: Изд-во Московского ун-та, 1970. – 230 с.

6. 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.

7. Кононенко І. В. Лексико-синтаксичний потенціал прикметника у слов'янських мовах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. філол. наук: спец. 10.02.03. "Слов'янські мови" / І. В. Кононенко. – НАН України, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні. – К., 2009. – 38 с.

8. Левицкий А. Э. Функциональные подходы к классификации единиц современного английского языка / А. Э. Левицкий. – К.: 1998. – 362 с.

9. Чобот І. В. Оцінка як функціонально-семантична категорія // Нова філологія. – 2002. – №3. – С. 130-137.

10. Roget's Thesaurus of English Words and Phrases. –  
Harmondsworth: Penguin Books, 1981. – 712 p.

**О. Г. Старовойт**

*ВКНЗ "Коростишівський педагогічний коледж*

*імені І. Я. Франка*

*Житомирської обласної ради*

*студентка*

**І. Д. Микитенко**

*ВКНЗ "Коростишівський педагогічний коледж*

*імені І. Я. Франка*

*Житомирської обласної ради*

*учитель-методист англійської мови*

### **Мовленнєва діяльність школярів на уроках англійської мови в початковій школі**

Навчання іноземних мов є одним із пріоритетів сучасної освіти з позицій державної мовної політики України.

Як відомо, основною метою навчання іноземних мов у загальноосвітній школі є розвиток здібностей учнів використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур сучасного світу. Формування в учнів умінь і навичок іншомовного спілкування передбачає досягнення ними такого рівня комунікативної компетенції, який був би достатнім для здійснення спілкування в певних комунікативних сферах [1].

Розвиток англомовної комунікативної компетенції забезпечує входження особистості в мовний соціум і сприяє її соціалізації в ньому.

Головною метою будь-якої системи освіти є розвиток особистості учня. Навчання виступає основою та засобом психічного і особистісного розвитку людини. На уроках іноземної мови вчитель повинен формувати в учнів уміння і навички іншомовного спілкування, передбачити досягнення ними такого рівня комунікативної компетенції, який був би достатнім для здійснення спілкування у певних комунікативних сферах.



Комунікативна компетенція формується на основі взаємопов'язаного мовленнєвого, соціокультурного і мовного розвитку учнів відповідно до їхніх вікових особливостей та інтересів на кожному етапі оволодіння іноземною мовою.

Доведено, що мовленнєва компетенція є однією з провідних складових характеристик особистості, що формується в процесі її розвитку.

Під мовленнєвою компетенцією ми розуміємо вміння практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, міркування тощо); використовувати для цього як мовні, так і немовні засоби (невербальні), а також інтонаційні засоби виразності мовлення.

Проблеми формування мовленнєвої компетенції відображені в працях Л. Щерби, Л. Виготського. Такі сучасні вчені як Т. Ладижинська, Н. Пашківська, Г. Шелехова, Л. Мацько, В. Мельничайко, О. Біляєв, Л. Мацько розробляли педагогічні і методичні питання її формування. У працях О. О. Потєбні, Ф. І. Буслаєва, Т. І. Панько, Г. Є. Пассова розглянуті концепції вивчення мови у процесі мовленнєвої діяльності.

За І. Зимньою, мовленнєва діяльність – це активний, цілеспрямований, опосередкований мовою та зумовлений ситуацією спілкування процес прийому і видачі мовленнєвого повідомлення у взаємодії людей між собою [2].

Проблема розвитку мовленнєвої компетенції дитини займає одне з провідних місць у сучасній педагогіці, саме цим обумовлюється необхідність цілеспрямованої, систематичної роботи щодо мовленнєвої підготовки учнів у початковій школі.

Урок іноземної мови в початковій школі повинен бути наочним, цікавим, мати достатню кількість ігрових моментів, спиратись на мимовільну увагу та мимовільну пам'ять учнів, бути емоційно насиченим, розвивати мислення дітей.

Основною вимогою до уроку іноземної мови як основної організаційної одиниці навчального процесу є його мовленнєва спрямованість. Для реалізації мовленнєвої спрямованості кожен урок

повинен мати конкретні практичні цілі, спрямовані на формування мовленнєвих навичок та вмій; мовленнєва спрямованість означає комунікативний характер вправ. Виконуючи комунікативну вправу, учень вирішує задану вчителем мовленнєво-розумову задачу. Мовлення учня пов'язане з конкретною природною або створеною ситуацією спілкування. Комунікативна атмосфера повинна бути присутня на кожному уроці, починаючи з його початку і закінчуючи підсумком уроку, коли вчитель оцінює комунікативну діяльність учнів.

Завдання учителя полягає у залученні учнів до активної внутрішньої розумової та зовнішньої мовленнєвої діяльності і підтриманні її протягом уроку. Для його успішної реалізації необхідно використовувати навчальний матеріал, що відповідає інтересам учнів та рівню їх інтелектуального розвитку; ставити цілі та завдання, що спонукають учнів до вирішення певних комунікативних завдань; застосувати такі прийоми навчання, які дають можливість кожному учню брати участь у мовленнєвій діяльності та максимально збільшувати їх активний час на уроці.

В умовах особистісно-орієнтованого навчання перевага належить колективним формам роботи на уроці. Це робота в парах із змінною або без змін партнерів, робота в малих групах від трьох до п'яти учасників, хороше реплікування в режимі група-група, група-один учень, один учень-група. Колективні форми роботи є перспективними для спілкування. Вони збільшують активний час діяльності учнів, допомагають подолати страх зробити помилки, формують в учнів почуття колективізму.

Мотиваційне забезпечення навчальної діяльності у молодшій школі є її важливою складовою. На уроці іноземної мови на початковому етапі навчання мотивація забезпечується цікавим навчальним матеріалом, який відповідає смакам та уподобанням учнів (це може бути цікавий текст, пісня, вірші, скоромовки тощо; прийомами роботи з навчальним матеріалом (колективні, групові форми роботи, навчальні ігри, проблемні завдання до вправ); успішністю учнів у вивченні іноземної мови, яка викликає

задоволення, відчуття прогресу в навчанні. Останнє досягається посильними та доступними навчальними завданнями, їх оцінкою з боку вчителя та учнів; сприятливим психологічним кліматом на уроці. Мотивації сприяють також моменти релаксації: фізкультхвилинки, музичний фон, які знімають втому учнів, підвищують їх загальний тонус.

Запорукою успішного оволодіння мовленнєвою діяльністю молодших школярів є добір цікавих, відповідних їхньому віку матеріалів. Він повинен бути естетично й ілюстративно оформленим і мати новизну.

Успішній реалізації вимог сучасного уроку в початковій школі сприяє використання комунікативно-орієнтованих, навчально-методичних видань: Longman Pearson (Fly High 1-4), Cambridge (Kid`s Vox) та ін. Завдання та вправи цих підручників мають високу мотивацію до навчання, викликають зацікавленість школярів, містять автентичний матеріал.

Ми розглядаємо комунікативно-орієнтований підхід до навчання учнів початкової школи англomовного спілкування через розвиток чотирьох видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, читання, говоріння та письма. Вони передбачають уміння учнів здійснювати усне спілкування (робити короткі повідомлення про певні події; описувати явища та об'єкти: погода, шкільне приладдя, тварини, іграшки; ставити запитання різних типів, вести бесіду відповідно до навчальної ситуації, вживаючи формули поздоровлення, запрошення, привітання, вибачення, згоди; сприймати та розуміти короткі оповідання за допомогою наочності та інших засобів навчання, розуміти короткі інструкції; читати окремі словосполучення, слова, речення і короткі тексти з дотриманням орфографічних норм, розуміти нескладні автентичні тексти, які містять незначну кількість незнайомих слів; писати букви, буквосполучення, речення, короткі повідомлення за зразком, поздоровлення, запрошення тощо.

Автентичні підручники з англійської мови пропонують завдання для навчання молодших школярів аудіювання на уроці англійської мови (до аудіювання, під час аудіювання та після нього). Виконуючи

мовленнєві вправи, учні зосереджують увагу на цікавих персонажах, їх характеристиках та діях. При виконанні цих вправ ми намагаємося враховувати взаємозв'язок аудіювання і говоріння як двох сторін усного мовлення, та аудіювання і читання як двох видів рецептивної діяльності [4].

Таким чином, навчаючи молодших школярів сприймати інформацію на слух, ми паралельно розвиваємо у них уміння говорити.

Важливим видом мовленнєвої діяльності та найбільш розповсюдженим способом комунікації у молодшій школі є читання учнями англійською мовою, яке розглядається як комунікативне вміння та засіб спілкування.

У структурі читання як діяльності виділяються мотив, мета, умови та результат [6: 171]

Щоб навчити учнів молодшої школи читати використовуються короткі, цікаві тексти (часто у формі діалогів). Учні не лише сприймають їх зміст, а й виконують комунікативне завдання, тому що інформація з тексту має сприйматися ними для того, щоб її взяти до уваги, відреагувати. Для ознайомлювального читання використовуються такі завдання: вибрати з кількох запропонованих заголовків найбільш прийнятний, прочитати заголовок тексту і сказати, про що може розповідатися у тексті; прочитати твердження і визначити правильні (true) та хибні (false), співставити (match) запитання та відповіді; для вивчаючого та вибіркового читання: дати відповіді на запитання, підібрати запропоновані заголовки до частин тексту, виконати тест множинного вибору або поєднувальний тест (matching).

Таким чином, запроваджуючи комунікативно орієнтований підхід до навчання читання, у школярів стимулюється інтерес до змісту повідомлення, що створює комунікативну готовність до сприйняття інформації.

Говоріння у своїх двох формах: діалогічній та монологічній є ще одним важливим видом мовленнєвої діяльності, яка забезпечує усне спілкування англійською мовою на початковому етапі навчання.

Методисти та лінгвісти Є. І. Пасов, Н. І. Жинкін, С. Ю. Ніколаєва вважають, що мовленнєві уміння мають такі характеристики: цілеспрямованість, продуктивність, самостійність, динамічність та інтегрованість [3].

При говорінні на англійській мові учню потрібно відобразити слова, які зберігаються в пам'яті (аналіз) і включити їх у мовленнєве ціле (синтез) для здійснення задуму і комунікативного наміру [7: 131]

Отже, навчання англійської мови неможливо без врахування усіх сфер особистості учнів. Тому, ефективним підходом до навчання говоріння у початковій школі є комунікативно орієнтований. Цей підхід можливо реалізувати через вправи та завдання комунікативного характеру, які представлені у підручниках і відповідають віковим особливостям учнів, а також є цікавими та мотивованими, тому створюють можливості для ефективного спілкування як між собою, так й з учителем.

Завдання для розвитку говоріння представлені різними типами імітаційних вправ (послухай і повтори, імітація на швидкість, зверни увагу на інтонацію); та такі комунікативно-орієнтовані завдання як: дай відповіді на запитання до тексту, прочитай список завдань і скажи, що буде виконано до кінця дня, а що ні.

Слід відзначити, що завдання з підручника часто потребують адаптації до індивідуальних особливостей дітей, враховуючи рівень розвитку мовленнєвої компетенції та здібностей конкретного класу або групи.

Особливу увагу під час навчання англійської мови на початковому етапі займає письмо, як складне мовленнєве вміння, "додатковий до звукового мовлення засіб спілкування за допомогою системи графічних знаків, що дозволяють фіксувати мовлення для передачі її на відстані, для збереження її творів у часі" [8].

Письмо розглядається як засіб навчання, що сприяє кращому засвоєнню лексико-граматичного матеріалу, а також удосконаленню навичок у читанні та усному мовленні. Щоб виконати цю важливу роль на початковому етапі і в перший рік навчання, зокрема, учні засвоюють техніку письма, навчаються писати букви і оволодівають

орфографією слів, які були засвоєні в усному мовленні і використовуються у письмових вправах.

Учні оволодівають орфографією англійської мови навчаючись писати односкладові слова типу: cat, bed; слова з відкритим складом, типу name, nose; слова, які мають буквосполучення голосних ee, ea; голосної +r, наприклад arm; важкі слова, наприклад: busy, daughter [6: 194-195]. При оволодінні орфографією учні мають спиратися на правила, якщо слова пишуться за правилами. Вони даються дітям при читанні у вигляді ключових слів; учні об'єднують англійські слова за спільністю написання light як right [6: 197].

Діти також навчаються використовувати набуті навички в українській мові при написанні англійських слів, які є у рідній мові, наприклад: sport, lamp.

При навчанні орфографії потрібно допомагати учню запам'ятовувати слова.

Опираючись на текст підручника, а також на зразки письмових завдань учні вчать описувати предмет або малюнок, кімнату, квартиру, писати листи і т. д.

Навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності на уроці англійської мови в початковій школі відбувається інтегровано, але не однаковою мірою. Переважає усне мовлення.

Отже, формування та розвиток мовленнєвої компетенції на уроках англійської мови у початковій школі є комплексним, активним, цілеспрямованим процесом. Для успішної реалізації даного процесу важливо правильно вибрати навчально-методичне забезпечення; використовувати відповідні форми, методи, прийоми та режими роботи.

У статті розглядається важливе у сучасній методиці питання формування комунікативної компетенції школярів на уроках англійської мови в початковій школі, яка здійснюється у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні та письмі; визначаються складові чинники успішного мовленнєвого розвитку учнів молодших класів.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти з іноземної мови // Книга вчителя іноземної мови: довідково-методичне видання / упоряд. О. Я. Коваленко, І. П. Кудіна. – Х.: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – 240 с.
2. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 522 с.
3. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник для студентів вищих навчальних закладів освіти / С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 1999.
4. Програми для спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. Іноземні мови, 1–11 класи. – К., 2010. – 128 с.
5. Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: Пособие для учителя / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.
6. Жинкин Н. И. Психологические особенности спонтанной речи / Н. И. Жинкин // Иностр. яз. в школе. – 1965. – № 4.
7. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М., 1966. – С. 323.

### **Error correction in classroom management**

The place of error correction in classroom management is more often discussed at present day in methodology. Students may lose motivation being continuously corrected and it can even lead them to drop education at all. Recently teachers have been following the Natural Approach influenced by second language acquisition theory more and they have adopted quite a new approach to error correction in class.

If your students are struggling to become fluent in English you as a teacher can give them a good piece of advice: start failing more. The best way to increase their fluency in English is to practice, and if they aren't making mistakes, they aren't practicing enough. Every successful language learner has made thousands of mistakes which give them the basis for improvement. In this case a teacher has to be careful about the fact if the mistakes of his students are new or old. New mistakes witness the students' progress while the old ones must have a closer work out.

The nature of mistakes could be different, as for example, the result of under learning or over learning, misunderstanding of some aspects of the language or instructions required for a particular practice, just a slip of the tongue. And very often the teacher starts with an immediate correction and an opportunity for real understanding is lost. Mistakes can be categorized according to the reason for their production:

- it is the result of a random guess (pre-systematic).
- it was produced by while testing out hypotheses (systematic).
- it is a slip of the tongue, a lapse, an error (caused by carelessness, fatigue, etc.) (post-systematic).

It is essential that teachers transmit to their students the idea that mistakes are an important part of the learning process and definitely something not to be feared. Nobody is born speaking perfect. Fluency is



something that takes time and hard work to achieve. So students must not be discouraged by their mistakes.

Classroom talk could be fluent as well as accurate, and in this point we share David Riddell's views that "Fluency is the ability to talk fairly freely, without stopping or hesitating much. Accuracy is the ability to use the correct grammar and the right vocabulary. They are both important. However, in many situations, fluency and the ability to make oneself understood, even though this means making mistakes, is more important than the ability to speak accurately". In simple terms, fluency is the ability to talk fairly freely, without too much stopping or hesitating, to "keep going". More than that, it also requires that the listener understands what is being said, so there must be intelligibility and meaning. With accuracy the emphasis is on "correct English" – the right grammar, the right vocabulary.

Surely students must use the correct language, but we would also agree to the conclusion that in a lesson speaking is a combination of two things. It could be a speaking activity designed to give practice of the language just learnt or reviewed, here the emphasis is as much on accuracy as it is on fluency and correction at some stage will be important, as well as speaking designed to promote fluency. Here the significant thing is that students can make themselves understood, and can talk relatively fluently. But even if their level is not high, the ability to be understood is greater than the need for accuracy in some situations, though, in this context we as teachers need to give our students confidence when speaking and not to be obsessed with constant correction.

One of the good way out is just to ask students how much they want to be corrected. A teacher can even introduce topic "correction" in class, talk to his students about correction and being corrected and listen to students' preferences.

Naturally that the best way of correction is self-correction. Very often students can realize that they have made a mistake, so a teacher has to give time and a chance to correct it because self-correction shows their awareness and students who are ready for self-correction are more ready for real life, they don't wait for anybody help.

Peer correction creates a positive atmosphere in class because it gives the understanding that not only a teacher can correct the mistakes and a teacher has to involve his students in correcting each other.

Nonverbal way of correcting mistakes can also be used especially for immediate correction. Such approaches as Suggestopedia and Total Physical Response highlight the psychological effects of mistake correction on students.

The so called "zero correction" can be applied. It means that a teacher does not correct mistakes but it serves as the basis for language work in future classes.

### REFERENCES

1. Riddell David. Teach English as a Foreign Language / David Riddell. – London, 2010. – 366 p.

2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:  
<http://www.teachingenglish.org.uk/article/error-correction-1>

3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:  
<http://busyteacher.org/3723-how-to-correct-mistakes.html>

**Структурна організація заперечних маркерів в імперативних реченнях ранньоновоанглійської мови**

Розгляд питання про статус *do* та місце маркованого заперечення *not* в наказових реченнях ранньоновоанглійської мови є необхідним для вивчення та аналізу в процесі розвитку англійської мови.

На сучасному етапі дослідження аналізу наказових речень з маркером заперечення *do(n't)* розділилися: деякі вчені (F. Beukema and P. Coopmans 1989, R. Zanuttini 1991) розглядають *do(n't)* як допоміжне дієслово, що має унікальні синтаксичні властивості і входить до структури проекції комплементаризера (*CP*); інші (S. Zhang 1990, A. Henry 1995) вважають, що маркер *don't* розглядають як заперечну наказову частку [3].

Дослідники також вказують на неможливість використання структури *Subject+don't/do* в наказових реченнях. С. Жанг стверджує, що в наказових реченнях допоміжне дієслово *do* є елементом, що не може бути узгодженим (*agreed*) [2].

Важливим є той факт, що англійські наказові речення можуть утворюватися за допомогою розташування порядку конститuentів *do(n't) + Subject*, і за моделлю *Subject + do(n't)* в деяких контекстах, напр.:

<i>do(n't) + Subject</i>	<i>Subject + do(n't)</i>
<i>Don't you go to the party!</i>	<i>OK, you don't go to the party, then!</i>
<i>Don't one of you forget to lock the door!</i>	<i>One of you don't forget to lock the door!</i>
<i>Don't the people bringing cars be late on Sunday!</i>	<i>People bringing cars don't be late on Sunday!</i>

Можливість використання обох моделей є унікальною особливістю наказових речень англійської мови [4].

Однак це правило не є характерним для ранньоновоанглійської мови, у текстах якої можна знайти споріднені використання неприхованого (overt) підмету разом із конструкцією *do not*, напр.:

(1) *Do you not bridle them. (Christopher Marlowe, Tamburlaine the Greate)*

Саме тому вчені (Е. Генрі та С. Жанг) дійшли висновку, що форма *don't* в заперечних наказових реченнях сучасної англійської мови не є проявом допоміжного дієслова *do*, а заперечною наказовою часткою. Той факт, що *don't* може не мати статусу допоміжного дієслова в наказових реченнях, не виключає однак можливості його розташування у структурі проєкції *CP*, яка знаходиться перед позицією розташування підмета [3].

Зауважимо, що в наказових реченнях не можна здійснити паралельне синтаксичне пояснення вживання *don't* та *do*, поєднане з часткою *not* у сучасній англійській мові.

Таким чином, наказові речення мають дві заперечні форми, одна з яких відповідає звичній заперечній структурі, інша є унікальною та притаманною лише наказовим реченням [1].

Статус *do(n't)* та місце маркованого заперечення *not* у реченнях ранньоновоанглійської мови, доводить те, що для цього періоду характерними заперечними формами були *do not* або форма дієслово+*not*, у той час як форма *don't* взагалі не використовувалася [3].

Так, у заперечних наказових реченнях неприхований підмет, виражений займенником, розташований після заперечної частки, напр.:

(2) *Do not you, sir, play the echo too... (William Wycherley, Plain Dealer)*

Частка *not* могла вживатися з *do* або самостійно, напр.:

(3) *Doubt it not, sir...*

(4) *And do not discover it. (W. Wycherley, Plain Dealer)*

(5) *O I pre thee do not mocke mee fellow student...* (Shakespeare, *Hamlet*)

(6) *Tell not me, my good Lord Plausible...* (W. Wycherly, *Plain Dealer*)

Для наказових речень у ранньоновоанглійській мові характерним є використання *do* навіть у стверджувальних реченнях, напр.:

(7) ... *come, come, let's retire – Do, make a disturbance and ruin yourself and me, do!* (T. Otway, *Friendship in Fashion*)

Приклад (7) ілюструє, що *do* може використовуватися як пост-інтенсифікатор (що є характерним і для сучасної англійської). Однак випадки використання *do* у стверджувальних реченнях є спорадичними. У більшості випадків у стверджувальних реченнях головному дієслову передують підмет, виражений займенником, прислівник або інший елемент, напр.:

(8) ... *here good sister doe deeply consider in your soule, howe...* (J. Fischer, *A Spiritual Consolation*)

Таким чином, для ранньоновоанглійської мови, на відміну від сучасної англійської, використання *don't* у наказових реченнях не є характерним на відміну від поширення *do not*.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Potsdam E. Analysing Word Order in the English Imperative / Eric Potsdam. – Електронний ресурс. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.clas.ufl.edu/users/potsdam/papers/Englishimperatives.pdf>

2. Potsdam E. Phrase Structure of the English Language / Eric Potsdam. – Електронний ресурс. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.clas.ufl.edu/users/potsdam/papers/flsm4.pdf>

3. Rupp L. Syntax of imperatives in English and Germanic Word Order in the Minimalist Frame / Laura Rupp. – New York: Palgrave Macmillan, 2003. – 215 p.

4. Thorne J. P. English Imperative Sentences / J. P. Thorne. – Електронний ресурс. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/4174918?uid=3739232&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21100704350841>

### **Абревіація як один з основних засобів словотворення у сучасній французькій мові**

XX-е та XXI-е століття – це час активної аббревіації. Цей спосіб словотворення є досить новим, але стає наразі одним з найбільш розповсюджених способів творення номінативних одиниць.

Абревіатури є поширеними у всіх мовах світу і набули статусу мовної універсалізації. Дослідники відзначають, що "у першій третині XX століття, приблизно в одні та ті самі роки, у мовах Європи стався такий собі "аббревіатурний вибух" [1], і "в наш час на початку XXI століття аббревіація посідає все більш міцні позиції..." [2]. Абревіатури застосовуються практично у всіх сферах суспільного життя: політичній, економічній, соціальній, військовій, науковій, технічній та інших.

Абревіація була і залишається предметом лінгвістичних досліджень в Україні та за кордоном. Значний внесок у розвиток теорії аббревіації зробили роботи наступних мовознавців: К. Sunden, G. Stern, H. Marchand, М. Сегаль, Є. П. Волошина, В. В. Борисова, Є. А. Дюжева та ін. – з англійської мови, G. Bellmann, A. Buchner, К. В. Манерова, А. Ю. Куткіна та ін. – з німецької мови, А. Carrelli, К. Н. Подрезова, К. Н. Редозубова, А. П. Шаповалова та ін. – з французької мови.

Метою статті є опис основних видів аббревіацій та їх використання у словотворенні французької мови.

Сам термін словотворення невід'ємно пов'язаний з поняттям слова. Лексика мови відображає реальну дійсність, зміни у розвитку суспільства, науки, техніки і т.п. Основне призначення кожної лексичної одиниці (далі – ЛО) – це функція найменування, номінації. Кожне нове явище, відкриття в області науки, винахід тих чи інших

машин, транспортних засобів, ліків, предметів домашнього вжитку – все це отримує свою назву, при цьому створюються нові слова та словосполучення, або використовуються колишні слова у новому значенні. Нові слова утворюються не тільки під впливом змін в оточуючій нас дійсності (екстралінгвістичні фактори), дуже часто вони утворюються під впливом внутрішньомовних факторів, як наприклад, службові слова та частки.

Для утворення нових ЛО у мові використовують різні способи словотворення. До основних та найбільш продуктивних способів відносяться наступні:

- **Суфіксація** – нова ЛО виникає у результаті додавання суфікса до певної основи: *probable-ment, bavard-age*.

- **Префіксація** – нова ЛО виникає у результаті додавання префікса до початкового слова: *inter-venir*.

- **Конверсія** – нове слово утворюється шляхом переходу початкової ЛО в іншу частину мови: *bleu – le bleu*.

- **Складання** – це спосіб утворення нової ЛО з двох окремих слів: *gratte-ciel, eau-de-vie*.

- **Абревіація** – спосіб словотворення на основі поєднання слів чи (рідше) одного слова шляхом скорочення початкових слів: *frigo, C.G.T., CEDEX*.

В цій статті буде розглянуте явище абревіації, як одне з найбільш розповсюджених та продуктивних способів словотворення в сучасній французькій мові. Для позначення скорочення слів у французькій лінгвістиці використовується термін *l'abréviation*. В 1980 році le Dictionnaire du français contemporain Larousse визначає термін *l'abréviation* наступним чином: "Réduction d'un mot à une suite plus courte d'éléments (premières syllabes), ou réduction d'un composé à ses initiales: "Métro", "S.N.C.F.", "S.M.I.C." sont des abréviations de "chemins de fer métropolitain", de "Société nationale des chemins de fer français", "salaire minimum interprofessionnel de croissance" [4:7].

У французькій мові дуже поширеним є скорочення слів, насамперед іменників, причому це скорочення відбувається різними

способами. У сучасній французькій мові зазвичай виділяють три основних способи скорочення слів:

- **усічення** (франц. термін "*troncation*");
- утворення **ініціалізмів** (франц. "*siglaison*");
- **композитні абрєвіатури** (франц. "*télescope*").

Термін "*troncation*" визначається так: "Procédé d'abrègement consistant à supprimer une ou plusieurs syllabes à initiale ou, plus souvent, à la finale d'un mot (par exemple *pitaine* pour "capitaine", *prolo* pour "prolétaire") [6]. Усічення може бути двох видів: **апокопа** (відсікання кінцевого елемента слова) та **афєреза** (відсікання початкового елемента слова). За ступенем продуктивності лідирує апокопа. Характерною особливістю цього способу словотворення є те, що скорочення тут відбувається не по морфологічному принципу, так як воно не пов'язане з морфологічною межею слова. Більше того, складається таке враження, що мова свідомо уникає морфологічного членування слова і в більшості випадків межа скорочення пролягає всередині кореня слова, наприклад *expo* (*exposition*). Скорочення зазнають як багатоскладові слова *prof* (*professeur*), *sana* (*sanatorium*), *télé* (*télévision*), так і будь-які довгі слова *dico* (*dictionnaire*), *labo* (*laboratoire*), *trado* (*traduction*), *promo* (*promotion*). Набагато рідше зустрічається афєреза: *bus* (*autobus*), *car* (*autocar*), *pitaine* (*capitaine*). Найбільшу кількість усічень зустрічаємо у вузькопрофесійній лексиці та аргю.

Термін "*siglaison*" трактується наступним чином: "On appelle *sigle* la lettre initiale ou le groupe de lettres initiales constituant l'abréviation de certains mots... Les sigles peuvent entrer en composition avec des chiffres: II CV (II chevaux-vapeur)" [5: 84]. Ініціалізація – це один з ранніх способів словотворення: наприклад французька мова запозичила ініціальні слова з латини: NB – *nota bene*, P.S. – *post scriptum*. В період середньовіччя з'явилися і власні скорочення: S.M. – *Sa Majesté*, S.A.R. – *Son Altesse Royale*. За способом вимови у процесі мовлення ініціальні слова поділяються на два види:



• перші вимовляються як алфавітні назви початкових літер слів, наприклад: DCA [desea] "*Défence contre avion*", C.G.T. [segete] "*Confédération Générale du Travail*", CM<sub>1</sub> [seem] "*Cours moyen<sub>1</sub>*";

• другі вимовляються разом: "ONU" [ony] "*Organisation du Traité de l'Atlantique Nord*"; CEDEX [sedeks] "*Courier d'entreprise à distribution exceptionnelle*"

Одні ініціальні слова зрозумілі лише вузькому колу осіб, наприклад: le D. A. L. F. (*Diplôme Approfondi de Langue Française*), la C. I. S. L. (*Confédération Internationale des Syndicats Libres*). Інші вживаються усюди, особливо у засобах масової комунікації, такі як O. N. U. (*Organisation des Nations Unies*), R. P. R. (*Rassemblement Pour la République*), P. S. (*Parti Socialiste*). В ХХ ст. прийшла мода скорочувати імена відомих людей, які знаходилися завжди у центрі уваги. Наприклад, кіноактриси Бріджіт Бардо і Клаудія Кардінале постійно йменувалися як В. В. (*Brigitte Bardot*) і С. С. (*Claudia Cardinale*). Також назавжди ввійшли в обіг такі терміни як С. V. (*curriculum vitae*), S. D. F. (*Sans domicile fixe*) та ін.

Скорочення зазнають не тільки окремі слова, а й словосполучення. В цьому випадку вже дійсно можна говорити про утворення нових слів. Одним з засобів скорочення словосполучень є складання початкових складів, які входять в склад цих окремих слів, або як її називають **комполитна аббревіація** (*le télescopage*). Сам термін "télescopage" визначається так: "c'est la formation des mots à l'aide de l'abrègement des syllables d'un ou de plusieurs mots dont ils sont composés: *positron* = *positif* + *électron*. On voit des mots télescopes dans les textes de tous les styles" [5: 67]. Як приклад телескопізмів можна навести такі: *boul Mich* – Boulevard St. Michel (відомий бульвар у Латинському кварталі Парижа, де зосереджені вищі навчальні заклади та живуть студенти), *sous-off m* – sous-officier (унтер-офіцер); та більш нові: *Vel d'Hiv* (Vélodrome d'Hiver – звичне місце для зборів та зібрань), *bataf* (bataillon d'Afrique).

Структура подібних аббревіатур може бути різною:

1) початковий елемент першого слова + друге слово: *piéton* + *route* = *piétoroute*;

2) початкові елементи першого та другого слів: *Vélodrome d'Hiver* = *Vel d'Hiv*;

3) початковий елемент першого слова та кінцевий елемент другого слова: *stagnation + inflation = stagflation*.

Однак "складові елементи аббревіатур не мають свого власного значення. Вони є довільним усіченням компонентів початкового словосполучення" [3: 20], тобто елементи композитної аббревіатури можуть мати лексичне значення лише в складі аббревіатури, але ніяк не окремо від неї.

Процеси інтернаціоналізації та глобалізації привели до утворення великої кількості своєрідних найменувань об'єктів, понять та концептів одночасно з підвищеними вимогами до мовної економії, внаслідок чого утворився значний пласт скороченої лексики. Зацікавленість до створення аббревіатур у французькій мові та до особливостей їх застосування у різних типах та жанрах мови обумовлений тим, що аббревіація стає одним з словотворчих способів, які відповідають прагматичним завданням сьогодення. Створені аббревіатури вживаються у практично всіх стилях мовлення, починаючи від розмовного та закінчуючи офіційно-діловим.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

1. Алексеев Д.И. Аббревиация в русском языке: дис. д-ра филол. наук / Д. И. Алексеев. – Куйбышев, 1977. – 442 с.

2. Косарева О. Г. Аббревиация в языке современной прессы: на материале французского, английского и русского языков: дис. канд. филол. наук / О. Г. Косарева. – Тверь, 2003. – 163 с.

3. Теркулов В. И. О природе композитной аббревиации / В. И. Теркулов. – 2008. – 20 с.

4. *Le Dictionnaire du français contemporain Larousse*. – Librairie Larousse, 1980. – 1263 с.

5. Doppagne A. *Majuscules, abréviations, symboles et sigles* / A. Doppagne. – Paris; Duculot, 1991. – 111 p.

6. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

**О. А. Черниш**

*Житомирський державний університет імені Івана Франка*

*к. ф. н., ст. викладач*

### **Специфіка медіажанру "слово редактора" сучасних англомовних жіночих глянцевиx журналів**

Питання жанрової класифікації мас-медійного дискурсу набуло актуальності у 90-ті роки ХХ століття, і саме тоді з'явилися перші підходи до жанрової класифікації медіатекстів. Побутує думка, що будь-який медіатекст повинен включати три стрижневі складові [3: 131] повідомлення про новину, фрагментарне або повне осмислення ситуації та методи емоційного впливу на читацьку аудиторію (на логіко-поняттєвому або поняттєво-образному рівні). Відповідно, у журналістиці сформувалися три жанрові єдності – інформаційна, аналітична та публіцистична, а жанри журналістики класифікуються за такими принципами: превалювання повідомлення – в інформаційному жанрі, домінування аналітичного начала – в публіцистиці (аналітична група), поєднання аналізу й образно-художнього осягнення дійсності – у художньо-публіцистичних текстах [2: 147]. Ця класифікація є найвідомішою і найбільш уживаною з усіх запропонованих практиками.

Важливо розуміти, що між інформаційними, аналітичними та художньо-публіцистичними жанрами не можна провести чіткої межі, оскільки у процесі написання матеріалу в певному жанрі журналіст послуговується елементами інших жанрів. У результаті, наприклад, жанри публіцистики інформаційного ряду набувають характеристик аналітичних жанрів, а аналітичні жанри, в свою чергу, переймають риси інформаційних, зокрема ефекту присутності, співучасті, що є характерним для репортажу, тобто відбувається своєрідна міжжанрова дифузія.

Сучасні ЗМІ знаходяться у безперервному пошуці нових способів подачі інформації, переосмислюючи існуючі жанри, гібридизуючи

відносно усталені жанрові канони та утворюючи нові жанрові форми, однією з яких є досліджуваний медіажанр – "слово редактора", який займає проміжну ланку між аналітичним та художньо-публіцистичним жанрами журналістики [3, с. 129]. Медіажанр "слово редактора" є синкретичним жанром, який знаходиться на етапі свого осмислення та утвердження, що і призводить до варіативності в самій назві жанру – "колонка редактора" [4], "слово редактора" [12], "лист редактора" [7] тощо. У нашому дослідженні дотримуватимемося варіанту "слово редактора", що, на нашу думку, найповніше відбиває його сутність.

Для аналізу особливостей медіажанру "слово редактора" сучасних англomовних жіночих глянцевих журналів (зокрема "Elle", "Vogue", "Marie Claire", "Cosmopolitan", "Glamour" за 2011-2017 роки) розглянемо його інваріантні ознаки за структурними параметрами [13: 127], що передбачають:

– *аналіз контекстуальних чинників функціонування жанру*, зокрема виявлення жанрової мети або сукупності жанрових цілей та відповідних ролей користувачів жанру. Медіажанр "слово редактора" є традиційною обов'язковою рубрикою сучасного глянцевого журналу, у якій головний редактор (адресант) звертається до читацької аудиторії (адресата) для того, щоб проінформувати про основні положення змісту чергового випуску, зацікавити читача та заохотити до подальшого ознайомлення з матеріалом видання. У публікації головний редактор також оголошує про конкурси, підводить їхні підсумки, вітає зі святами, розповідає про події в редколегії журналу, тобто певним чином формує обличчя журналу, його образ, створює уявлення про нього, а також відображає власну особистість. "Слово редактора" є зверненням редактора до читача, яке слугує засобом створення та відтворення образу самого автора, що відповідає образу журналу в цілому. Цільова установка аналізованого жанру полягає в демонстрації погляду суб'єкта соціальної практики на певну ситуацію для звернення уваги аудиторії не лише на саму ситуацію, але й на характер її оцінки [8: 78], тобто авторське "я" стає об'єктом дослідження. Саме особистість головного редактора є

основним смисловим ядром усього жанру, що обумовлено його особливістю: зазначену рубрику веде, як правило, людина відома, фахівець у певній галузі, чия думка є цікавою сама по собі, або автор, який володіє яскравим талантом говорити цікаво про все, – і тоді на перший план виступає сам процес демонстрації думки. В аналізованих нами виданнях адресатом є жіноча аудиторія, яка прагне дізнатися про важливі події з життя талановитих успішних особистостей, отримати корисні поради щодо догляду за собою, ознайомитися з останніми тенденціями світу моди та дізнатися про новинки світу краси тощо;

– *аналіз формального структурування текстів*. Оскільки жанр зумовлює композиційні дистинктивні ознаки текстів, варто звернути увагу на обсяг текстів аналізованого медіажанру, їхнє формальне членування та співвідношення за розміром різних композиційних частин, що дозволить виявити кореляцію між функціональною організацією жанрового змісту та його формальним структуруванням і може мати свої характерні особливості в різних жанрах [13: 128]. З точки зору оформлення медіажанр "слово редактора" характеризує певна періодичність появи на сторінках друкованого видання, переважно постійне місце в номері, встановлений обсяг тексту (до однієї шпальти), увиразнення публікації візуалізацією образу автора (фото редактора), використанням графічного (підпис редактора) та інтерактивного (електронна адреса) супроводу. Зазначений медіажанр має також змістовні інваріантні ознаки, що зумовлюються яскраво вираженим авторським початком, який проявляється або у своєрідності осмислення автором аспектів дійсності, що цікавлять читацьку аудиторію, або в текстовому поданні такого осмислення (сюжет і композиція тексту, використання мовних засобів), або одразу на обох рівнях пізнавально-комунікативної діяльності автора [8: 82];

– *аналіз функціональної організації змісту текстів*, оскільки саме специфіка змісту зумовлює жанрову форму твору [13: 128]. Тематичний зміст жанру розглядають як ієрархію підтем та субпідтем [6: 110], на формування яких впливають різні зовнішні детермінанти, зокрема жанрова мета, прагматичні чинники і конвенції відповідної галузі наукового знання [13, с. 129]. Медіажанр "слово редактора"

покликаний лобіювати тему чергового випуску журналу, зацікавити читача, привернути його увагу до видання і тому має відповідні інваріантні ознаки:

- ✓ інформативність (надання повнозначної інформації);
- ✓ завершеність (наявність вступу, кульмінації та розв'язки);
- ✓ корисність (висвітлення актуальних питань);
- ✓ об'єктивність (думка підтверджується наведенням аргументів);
- ✓ предметність (предмет дослідження завжди позначений);
- ✓ ступінь довіри (досягається шляхом розповіді від першої особи, встановленням діалогу з читачем) [11: 103].

Головний редактор практично завжди акцентує увагу на змісті номеру журналу, окреслюючи тематику публікацій та сторінки їх розташування в номері, а також зважає на наступну проблематику: – проблема дружніх / сімейних взаємовідносин; – догляд за собою; – стиль, мода та краса; – кар'єрне зростання; – взаємопорозуміння та вміння знаходити компроміс; – сила волі та витримки, непохитність у подоланні перешкод та досягненні мети тощо. Розгляд кожної теми завершується логічним висновком, окресленням шляхів вирішення питання, заклик до дії, побажанням та підбадьорюванням;

– *аналіз стереотипів текстуалізації* найхарактерніших змістових особливостей, що дозволяє виявити фразовий "каркас" жанру, рівень його рекурентності та варіативності, ступінь його вербальної "жорсткості" [13: 131]. Як уже зазначалося вище, в аналізованому медіажанрі чітко проявляється авторське "я", оскільки роль автора-редактора відрізняється від ролі пересічного журналіста, який, як правило, дотримується принципу неупередженості [9: 43]. Редактор чітко висвітлює свою позицію, представляє власну точку зору, що створює ефект залучення читацької аудиторії до подій, відображених в авторських матеріалах. Вербальне оформлення, граматичні форми і конструкції покликані посилити авторську аргументацію, манеру письма, максимально інтимізувати розповідь, зробити читача учасником оповіді, співрозмовником. Особливості манери інтимізації виявляються у всіх публікаціях головних редакторів, проте вибір стилістичних засобів і ступінь інтимності оповіді залежить від

конкретного автора і проявляється у варіативних ознаках медіажанру [10: 108]. Прагнення до самовираження, самопрезентації, самоподачі не дозволяє обмежувати зазначений медіажанр жорсткими рамками, і тому для нього, як і для жанру есе, характерна деяка розмитість жанрових меж;

– *аналіз жанрових (текстових) елементів*, які можуть мати свою специфіку в різних жанрах як своєрідний відбиток їхньої комунікативної спрямованості [13: 131]. Медіажанр "слово редактора" є однією з обов'язкових рубрик сучасного глянцевого видання, візитівкою журналу – ретельно продуманим, виваженим матеріалом. Тексти медіажанру мають інваріантну комунікативну організацію та композицію, яка містить три класичні складники: – вступ (перші речення, які мають зацікавити читача, привернути його увагу до теми, підготувати до сприйняття повідомлення); – основну частину (власне аргументація, метою якої є переконати читача, підвести до логічного висновку) та – заключну частину повідомлення (висновок, який впливає зі змісту, того, що хотів сказати автор-редактор, заради чого була написана публікація) [9: 89]. Вказані елементи композиції не обов'язково розгортаються в послідовному порядку, оскільки головним завданням є досягнення мети, чітко вираженої позиції автора, а отже, й редакції;

– *аналіз мовних особливостей жанру*, виявлення його мовного "аромату", органічного поєднання мови з комунікативною спрямованістю й акцентуацією жанру [1: 76]. Синкретичність аналізованого медіажанру надає головним редакторам значні можливості щодо використання різноманітних засобів виразності, допомагає чітко висловити власне бачення на проблему сучасності;

– *аналіз інтертекстуальних зв'язків жанрів*, спрямований на виявлення та розгляд можливих конфігурацій жанрів [13: 132]. Аналізований медіажанр є синкретичним за своєю природою і поєднує в собі риси есе, рецензії, коментаря, з певною долею сатири та іронії, притаманних фейлетону та памфлету. За характером комунікативної мети, особливістю впливу на читацьку аудиторію медіажанр "слово редактора" наближається до жанру презентації,

оскільки мета публікації редактора, як і мета попередньої полягає в необхідності донести до цільової аудиторії повноцінну інформацію про предмет, особу, ситуацію, подію, явище [153: 95]. З огляду на це можемо вважати самопрезентацію основною комунікативною стратегією аналізованого медіажанру, яка буде втілюватися на вербальному і невербальному рівнях, коли тема редакторського матеріалу визначає основну тематичну спрямованість чергового випуску глянцевого журналу.

Таким чином, медіажанр "слово редактора" є синкретичним жанром, який поєднує риси аналітичних та художньо-публіцистичних жанрів журналістики. Зазначений медіажанр створюється медійною мовною особистістю та функціонує у просторі мас-медійного дискурсу, зокрема дискурсу глянцевого журналу, що зумовлює низку його інваріантних ознак, до яких відносимо особливості композиційних, лінгвостилістичних та тактико-стратегічних характеристик.

Тексти досліджуваного медіажанру характеризуються довірливим, інколи навіть відвертим тоном, створенням атмосфери тісного спілкування автора з читачами. У публікаціях головний редактор може відкрито лобіювати певні ідеї та закликати читачів до відповідних дій, пропонувати свою точку зору на навколишню дійсність. Вони стають свідченням реальних переживань особистостей та картини світу автора, яка відображається у смисловій складовій матеріалу. Медіажанр "слово редактора" є особливо значимим, оскільки уособлює в собі позицію всього видання та сприймається аудиторією не лише як особиста думка редактора, але й як позиція, тактика і стратегія редколегії журналу.

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

1. Бахтин М. М. Слово в поезии и прозе / Бахтин М. М. // Вопр. литературы. – М., 1972. – № 6. – С. 55–85.
2. Здоровега В. Й. Теорія і методика журналістської творчості : підручник / В. Й. Здоровега. – Львів : ПАІС, 2004. – С. 144–147.



3. Кройчик Л. Е. Система журналистских жанров / Л. Е. Кройчик // Основы творческой деятельности журналиста : учебник / ред.-сост. С. Г. Корконосенко. – СПб. : Знание, 2000. – С. 125–168.
4. Линяева А. А. Особенности жанра колонки редактора в современной периодической печати (на материале журнала "Русский репортер" [Электронный ресурс] / А. А. Линяева. – 2013. – Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2013/122/4162>.
5. Некрасова Е. Д. Редакторская статья: коммуникативная модель жанра [Электронный ресурс] / Е. Д. Некрасова. – Режим доступа: <http://festival.mggu-sh.ru/modules/get-file.php?id=12478&source=work>.
6. Новиков И. С. Семантика текста и ее формализация / И. С. Новиков. – М. : Наука, 1983. – 216 с.
7. Похлебина Д. С. Общие закономерности составления "письма редактора" (на примере женских глянцевого журналов) [Электронный ресурс] / Д. С. Похлебина // Оренбургский государственный университет. – 2014. – Режим доступа: <http://elib.osu.ru/handle/123456789/114>.
8. Ратмайр Р. Прагматика колумнистики. Сравнительное исследование на материале русского языка и русской культуры / Р. Ратмайр. – М. : Языки славян. культуры, 2003. – 144 с.
9. Скулкин О. В. Глянцевый журнальный дискурс в России XXI века: лингвориторические параметры функционирования гендер-идеала : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / О. В. Скулкин. – Сочи, 2014. – 250 с.
10. Тарасенко Т. В. Жанр колумнистики / Т. В. Тарасенко // Международный конгресс исследователей русского языка "Русский язык: исторические судьбы и современность" / Т. В. Тарасенко. – М. : АСТ, 2007. – 316 с.
11. Тимченко И. С. Авторская колонка в современных СМИ / И. С. Тимченко. – СПб., 2011. – 211 с.
12. Шилина А. Г. Слово редактора как жанр женского журнала [Электронный ресурс] / А. Г. Шилина. – Режим доступа: <http://dspace.nbu.gov.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/24383/32-Shilina.pdf?sequence=1>.

13. Яхонтова Т. В. Лінгвістична генеалогія наукової комунікації : монографія / Т. В. Яхонтова. – Львів : Вид. центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2009. – 420 с.

*Л. С. Шевцова*

*Житомирський державний університет імені Івана Франка*

*канд. пед. наук, доцент*

### **Використання морфологічних вправ у процесі вивчення чеської мови**

Сучасні напрямки освіти враховують вивчення студентами-філологами споріднених слов'янських мов, наприклад, чеської, польської, словацької, болгарської та ін. Навчання морфологічних ознак, як відомо, становить основу граматичної системи. Тому у процесі оволодіння слов'янською мовою відводиться значна кількість годин на теоретичне і практичне засвоєння особливостей частин мови.

Теоретичні засади навчання морфології розроблені такими вченими, як О. Біляєв, В. Горяний, Н. Грипас, В. Мельничайко, М. Плющ, М. Шкільник та іншими. Накопичується досвід методистів щодо використання методів, прийомів і вправ для навчання, розробляються нестандартні підходи до вивчення морфології в різних навчальних закладах (праці О. Горошкіної, В. Горяного, С. Карамана). Все це стане у пригоді викладачам під час проведення практичних занять з чеської мови.

Вивчення морфології чеської мови розпочинається із з'ясування питання про поділ слів на частини мови. Спорідненість української та чеської мов дозволяє вчителю спертись на отримані раніше учнями знання з морфології. Розподіл слів за частинами мови здійснюється за сукупністю ознак – семантичних, морфологічних, синтаксичних [3: 207]. Студентам найлегше дається сприйняття семантики слова, тим більше, що за цією ознакою здійснюється поділ частин мови на самостійні (означають назви понять), службові (виражають відношення між поняттями) і вигуки (служать для вияву емоцій) [1].

Традиційно у чеській мові для класифікації частин мови враховують спільні лексичні ознаки, граматичні категорії, синтаксичні

функції та засоби словотвору. У сучасному мовознавстві існують різні погляди щодо кількості частин мови. Це пояснюється тим, що слово не можна чітко розподілити на певні класи, враховуючи всі вище наведені ознаки. Під час пояснення студентам особливостей чеської мови відштовхуємося від традиційного тлумачення класифікації частин мови, що сприятиме легшому засвоєнню навчального матеріалу.

Методика вивчення частин мови ґрунтується на специфічних принципах, що усталилися в сучасній лінгводидактиці. До них відносимо, наприклад, вивчення частин мови у зв'язку з фонетикою, лексикою та іншими розділами; вивчення частин мови на синтаксичній основі, вивчення системи відмінювання частин мови у зв'язку з орфографією, вивчення частин мови в поєднанні з розвитком зв'язного мовлення та ін.

Для опрацювання теоретичних відомостей про частини мови, формування у студентів практичних умінь та навичок, крім традиційних методів і прийомів, використовують і новітні. До таких відносимо, наприклад, метод спостереження над мовними явищами, проблемний метод, усний виклад матеріалу, бесіду, метод вправ. Останній щодо вивчення морфології охоплює використання ряду прийомів: постановка слова в потрібній формі, розмежування аналогічних слів, що належать до різних частин мови, зіставлення і заміна граматичних форм, складання словосполучень і речень з певними формами слів тощо.

Названі вище та подібні методи і прийоми зумовлюють типологію видів морфологічних вправ [2; 3]. Щодо методики чеської мови можемо виділити вправи на засвоєння особливостей: 1) іменника, прикметника, займенника (замінити називний відмінок необхідним по смислу, слова в однині замінити варіантами у множині, вибрати правильний варіант відмінкового закінчення та ін.), 2) дієслівних форм (вибрати правильний варіант часової форми дієслова, визначити правильну особову форму дієслова *бути*, дієслово у неозначеній формі замінити особовою формою та под.), 3) числівника (визначити розряд числівника, звернути особливу увагу на форму двоїни, назвати

правильно, котра година тощо), 4) службових частин мови (порівняти вживання прийменника у чеській і українській мовах, визначити функцію сполучника та ін.), 5) вигуків (визначення функції наведених вигуків у чеській мові, звуконаслідувальні слова класифікувати за певними ознаками тощо).

Наводимо приклади морфологічних вправ, які можемо використати у процесі вивчення чеської мови студентами-філологами.

Вивчення іменників жіночого роду типу *žena*:

**Вправа 1. Доповніть речення іменниками з дужок.**

Čtu dopis od (kamarádka, sestra, Olga, Zdena, teta, babička). Nesu dárek (kamarádka, matka, sestra, Olga, Marta, teta, Helenka). Často navštěvuji (matka, kamarádka, sestra, Helena, Zdena, teta, babička). Děti sedí na (podlaha, pohovka, tráva, louka, lavička). Mluvíme o (kamarádka, sestra, matka, kniha, Olga, Zdena, teta, zahrada, Vilma). Jdu do školy s (kniha, aktovka, tužka, Věra, Dana, Jarmila, Alena). Mluvím s (žena, dcera, matka, manželka, Vilma, Dana, Olga, babička).

Вивчення іменників жіночого роду типу *žena* і прикметників твердого типу *nová*:

**Вправа 2. Розкрийте дужки. Іменники, прикметники та займенники поставте в необхідному відмінку.**

V (má nová kniha) jsou obrázky. Studuji se (svá nová kamarádka). Knihy jsou v (tvá nová aktovka). Čtu (zajímavá pohádka). Čtu knihu (svá malá sestra). Moje nové kamarádky studují na (filologická jakulta). Moje matka je učitelkou na (vysoká škola). Bratr žije se (svá mladá manželka) v Jihlavě. Otec mi koupil (nová aktovka). Bydlíme v (stará Praha) v (Dlouhá třída). Píšu (nová tužka). Bratr pracuje ve (velká továrna). Často navštěvujeme (svá stará babička). Nedávno jsem viděla (tvá teta). Máme (malá zahrádka).

**Вправа 3. Утворіть родовий і місцевий відмінки множини.**

Česká kniha, stará babička, zajímavá pohádka, malá sestra, velká továrna, nová sousedka, velká rodina, hezká krajina, pěkná zahrada.

Вивчення іменників чоловічого роду неістот твердого типу *byt* і прикметників твердого типу *nový*:

**Вправа 4. Розкрийте дужки, іменники та прикметники поставте у відповідному відмінку однини і множини.**

Bydlím v (nový dům). V (dům) jsou (pěkný byt). Jedeme (rychlý výtah) nahoru. Dnes přijede bratr z (jih). Na (kulatý stůl) stojí váza s květinami. U (malý stolek) stojí křeslo. Český časopis je na (můj stolek). Auto přijelo k (velký závod). Z (Londýn) jsme letěli tři hodiny. Do (Kyjev) pojedeme vlakem. Byli jsme včera v (park). Byli jste na procházce v (les)? Byl jsi na (koncert)? Zítra půjdu na (koncert). Stalo se to v (leden). Vrátím se do (Praha) druhého (březen).

**Вправа 5. Доповніть речення іменниками та прикметниками в дужках. Виберіть форму однини та множини.**

Stromy rostou vedle (nové domy, velké obchody, široké mosty, Pražský hrad, malé rybníky, velký závod). Jdeme z (pěkný park, velký závod, vědecký ústav, velký podnik, nový dům, můj byt). Stojím u (zelený strom, kulatý stůl, plynový sporák, vysoký plot). Jdeme k (nový dům, velký zelený strom, starý park, velký závod, plzeňský vlak, svůj byt). Kupuji si (čistý sešit, český časopis, pěkný obraz, nový kabát, malý dárek, bílý papír). Bylo to v (blízký les, velký závod, nová továrna, vědecký ústav, starý dům, městský park, můj byt). Mluvíme o (nový úkol, český jazyk, nový román, pěkný dárek, velký úspěch, tvůj nový byt). Stojím pod (vysoký strom, velký most, starý hrad). Letadlo letí nad (velký závod, zelený les, vysoký dům, krásný park).

Вивчення іменників істот чоловічого роду твердого типу *student* і прикметників твердого типу *nový*:

**Вправа 6. Доповніть речення, ставлячи вирази в дужках у однині й множині.**

Dostal jsem pozdrav od (můj dobrý kamarád). Jdeme na návštěvu k (můj dobrý kamarád, německý dělník, český student, starý dědeček, tvůj bratr). Často vidím (můj dobrý kamarád, známý profesor, tvůj starý dědeček). Seznamujeme s (tvůj bratr, známý profesor, starý voják, český student). V té knize se vypravuje o jednom (hoch, Čech, Rus, Nor, dělník, profesor, ministr, doktor, kamarád, filolog, ekonom, Afričan). Nevěřím tomu (hoch, básník, doktor, biolog). Dáme to (Jan, Karel Novák, Petr Horák).

**Вправа 7. Утворіть називний відмінок множини від таких назв національностей.**

Polák, Slovák, Kazach, Američan, Angličan, Bulhar, Rumun, Mad'ar, Fin, Ir, Ind, Rus, Švéd, Dán, Bělorus.

**Вправа 8. Утворіть кличну форму однини.**

(Zdeněk), kam jdeš? (Karel), máš čas? (Petr), kde jsi? (Mirek), kde máme přednášku? (Pan profesor), mohu složit zkoušku? (Drahý hoch), děkuji ti za všechno. (Milý bratr), posílám ti srdečný pozdrav z Liberce. (Pan Novák), co to děláte?

byt student

**Вправа 9. Подані речення напишіть у множині.**

Uprostřed pokoje stojí kulatý stůl. V posluchárně je student. Můj bratr pracuje v závodě. Na stole leží papír, tužka a časopis. Bulharský student je ve třetím ročníku. Můj kamarád pracuje ve vědeckém ústavu. Profesor zkouší německého studenta. Jak skládá zkoušky polský student?

Вивчення присвійних займенників типу *můj*:

**Вправа 10. Замість крапок поставте пропущені займенники *mé(moje)*, *tvé (tvoje)*, *své (svoje)*.**

Pod... oknem rostou stromy. Přátelé nám často píšou o ... městě. Dědeček sedí ve ...křesle. Pojedeme na venkov ...autem. Umyj si ruce ...mýdlem. Pamatuj se na ... dobrá slova. Jsou to ...jablka? Ten kompot je z ...jablek? Mohu se podívat do ...zrcadla?

Важливого значення надається вивченню морфології на синтаксичній основі. Це необхідно: 1) з метою диференціації певних морфологічних одиниць – спільнокоренових слів, що належать до різних частин мови або різних граматичних форм; 2) для встановлення граматичних ознак змінюваних і незмінюваних слів; 3) для формування уявлень про певний розряд слів; 4) для пропедевтичного ознайомлення з синтаксичними конструкціями, 5) для запобігання помилок [3: 216].

Завдяки синтаксично оформленому матеріалу з морфології виникає можливість ознайомити студентів із стилістичним використанням засобів морфології. Тому врахування синтаксичних зв'язків слів та їх

форм створює умови для вдосконалення навичок зв'язного мовлення, підвищення рівня мовленнєвої культури.

Таким чином, морфологічні вправи є передумовою для засвоєння більш складних розділів: синтаксису, розвитку зв'язного мовлення, стилістики. Вибір морфологічної вправи на занятті не може бути випадковим, оскільки виконання кожної вправи будується на основі специфічних принципів і спрямоване на формування певних морфологічних умінь та навичок. Викладач повинен це враховувати під час продумування структури заняття, адже правильне, систематичне формування морфологічних умінь та навичок є міцною основою для засвоєння інших розділів чеської мови і формування уявлення про мову в цілому.

### **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. Донченко Т. К. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови / Т. К. Донченко. – Київ: Фондація ім. О. Ольжича, 1995. – 251 с.
3. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах (за ред. М. І. Пентиліюк) / М. І. Пентиліюк, С. О. Караман, О. В. Караман та ін. – Київ: Ленвіт, 2005. – 400 с.
4. Чешский язык. Учебник-самоучитель для начинающих. Под ред. А. И. Изотова. / А. И. Изотов и др. – М.: Филоматис, 2006. – 176 с.
5. Широкова А.Г. и др. Чешский язык / А. Г. Широкова, П. Адамец, Й. Влчек, Е. Р. Роговская. – Санкт-Петербург: Аврора, 2002. – 531 с.
6. Čejka M. a j. Cvičení z českého jazyka / M. Čejka, P. Karlík, M. Krčmová, Z. Rusínová. – Brno, 1994. – 170 s.



**Використання віртуальних навчальних середовищ Edmodo та Easygenerator у професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови**

Інформатизація вітчизняної іншомовної освіти є одним із найактуальніших напрямів її розвитку вже близько 30 років, що відображено в чинній освітньо-нормативній документації. Наприклад, в Указі Президента України "Про Національну доктрину розвитку освіти", запровадження інформаційних технологій в освітніх закладах тлумачиться як пріоритетний напрям державної політики [5]. В матеріалах указу рекомендується здійснювати:

- комп'ютеризацію навчальних закладів;
- запроваджувати інформаційні технології;
- забезпечувати відповідну підготовку та підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників.

В іншому указі "Про Національну стратегію розвитку України на період до 2021 року" перераховано можливі *заходи* забезпечення інформатизації вищої освіти, до яких серед інших належить створення *інформаційної системи підтримки освітнього процесу*. У документі наголошується на необхідності розробки *безпечного навчального середовища* з метою:

- удосконалення навчально-виховного процесу;
- забезпечення доступності та ефективності освіти;
- підготовки молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві [6].

Розглянуті вимоги дають нам підставу зробити висновок про **доцільність** вивчення та запровадження віртуальних навчальних середовищ (ВНС) у підготовку майбутніх учителів іноземної мови.

На нашу думку, використання ВНС може виконувати в даному контексті такі *функції*: 1) підвищувати ефективність навчального процесу у мовних ВНЗ; 2) сприяти накопиченню студентами знань і досвіду роботи з ними для здійснення подальшої педагогічної діяльності, викладаючи ІМ у середніх навчальних закладах.

**Метою** нашої статті є порівняння можливостей використання ВНС Edmodo та Easygenerator для реалізації зазначених функцій.

Розглянемо детальніше поняття "**віртуальне навчальне середовище**". Воно розглядалось у працях вітчизняних і зарубіжних науковців (В. Ю. Биков, 2010; В. В. Лапінський, 2008; S. Britain, O. Liber, 1999; M. Weller, 2007; M. Peat, 2000; Y. Xu, H. Park, Y. Baek, 2011; S. Reese, 2015; C. Davis, 2015 та ін).

За визначенням В. Ю. Бикова, *навчальне середовище* – це штучно побудована система, структура та складові якої створюють необхідні умови для досягнення цілей навчально-виховного процесу [2: 60]. Автор поділяє такі середовища на 2 типи:

- *закриті* (традиційні, що існують і функціонують на рівні конкретного навчального закладу) [1];
- *відкриті* (в структурі яких передбачається цілеспрямоване використання засобів, технологій та інформаційних ресурсів глобального освітнього простору в навчально-виховному процесі) [3: 4].

Поняття "*віртуальне навчальне середовище*" в освіті тлумачиться S. Britain, O. Liber як веб-платформа для цифрових компонентів навчальних курсів, що зазвичай використовується в межах освітніх закладів. Середовища дозволяють групувати учасників навчального процесу з метою подальшого виконання ними певних ролей і завдань, а також оцінювати їх успішність у межах структури курсу [7]. ВНС розглядається і як програмна система, створена для підтримки навчального процесу у дистанційній освіті, де на відміну від керованого навчального середовища властивий акцент на управлінні навчальним процесом [4]. Як показав аналіз існуючих ВНС, їх можна розподілити на наступні **різновиди**:

- з наявними порталами для вчителя (Moodle, Edmodo, Fronter, Blackboard, Ilias, Smart School та ін.), без таких порталів (LinguaLeo, DuoLingo, Busuu тощо).

Середовища з порталом для вчителів передбачають можливість створення та видалення ними контенту у відповідності до вимог навчального процесу, а також оцінювання та спілкування з суб'єктами навчання. У свою чергу, ВНС без порталу для вчителів зумовлюють самостійне, некероване використання суб'єктами навчання ресурсів, наявних у середовищах, що може бути корисним у самоосвіті;

- платні (Frog, Kaleidos), із платними та безкоштовними пакетами (Easygenerator та ін.), безкоштовні (Edmodo, Sloodle).

Розглянемо детальніше платформи Edmodo та Easygenerator, на базі яких працюють відповідні ВНС:

1. Платформу **Edmodo** було створено в 2008 році в Чикаго (штат Іллінойс) американськими освітянами Н. Боргом, Дж. О'Харою та К. Хаттер з метою оптимізації роботи середніх навчальних закладів. Сьогодні кількість користувачів платформи сягає понад 75 тисяч. Edmodo надає їм наступні *можливості* (див. табл. 1):

Таблиця 1

### Особливості використання Edmodo у професійній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови та в школі

	Для вчителя / викладача	Для учня / студента
Для організації навчання	<ul style="list-style-type: none"> <li>• педагог має можливість створювати необмежену кількість навчальних груп і підгруп у них;</li> <li>• середовище дозволяє розміщувати текстові повідомлення, завдання з вільною відповіддю, 5 видів інтерактивних вправ і організувати голосування <i>англійською мовою</i>;</li> <li>• Edmodo дозволяє прикріплювати інформацію з ПК, посилання з Інтернету і файли з бібліотеки середовища (яку може створити сам педагог чи використати бібліотеки інших педагогів) у всіх медіа-форматах (текстовому, графічному, відео- та аудіо-);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Edmodo є безкоштовним середовищем і має мобільну версію;</li> <li>• середовище має інтуїтивно зручний інтерфейс, що нагадує Facebook, і тому простий у використанні;</li> <li>• виконуючи завдання, учні / студенти можуть прикріплювати медіафайли зі свого ПК у текстовому, графічному, відео- чи аудіоформаті;</li> </ul>

Для організації навчання	<ul style="list-style-type: none"> <li>• програма перевіряє роботу суб'єктів навчання та рахує кількість балів за завдання за попередньо заданими критеріями, а також загальну успішність кожного з них за 100-бальною системою; педагог перевіряє лише завдання з вільною відповіддю;</li> <li>• педагоги можуть встановлювати зв'язки між групами та ділитися матеріалами;</li> <li>• вони можуть публікувати повідомлення для всієї групи та розсилати персональні повідомлення;</li> <li>• у разі необхідності можна видалити відповідь учня / студента і надати йому можливість повторного виконання;</li> <li>• Edmodo педагог текст вправ.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• середовище періодично пропонує виконати додаткові завдання від яких учні / студенти можуть відмовитись, якщо перші не є релевантними;</li> <li>• виконавши завдання, суб'єкти навчання можуть переглянути свої бали і помилки;</li> <li>• при виникненні труднощів, можна задати педагогу запитання у коментарях до вправи чи попросити його перезавантажити відповідь.</li> </ul>
Рєєстрація	<ul style="list-style-type: none"> <li>• під час реєстрації педагог надає досить детальну інформацію про навчальний заклад, де він працює, його географічне розташування, предмет / дисципліну, що викладається, та вік учнів, з якими він планує працювати в Edmodo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• учні / студенти не можуть створити свій акаунт без педагога, вони можуть лише приєднатися до групи за запропонованим груповим кодом;</li> <li>• учні / студенти можуть увійти до групи, просто ввівши ім'я та прізвище, від них не вимагається номер мобільного чи адреса електронної пошти. Якщо учень / студент надає свою електронну адресу при реєстрації, то на неї висилатимуться повідомлення про оновлення на сайті (наприклад, нові завдання, вправи чи повідомлення);</li> </ul>
Безпека	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Edmodo пропонує педагогу пройти верифікацію свого профілю, надавши електронну адресу вебсайту свого навчального закладу.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• учні / студенти не можуть приватно спілкуватись один з одним; педагог завжди може контролювати, що відбувається на Edmodo;</li> <li>• середовище не відслідковує географічне розташування учнів / студентів;</li> <li>• програма не передає особисту інформацію суб'єктів навчання третій стороні, наприклад, із рекламними цілями;</li> <li>• у випадку з молодшими школярами та підлітками практикується контроль роботи дитини на вебсайті з боку батьків, для яких передбачено окремий портал [9].</li> </ul>

Таким чином, можна зробити висновок, що Edmodo – це захищена платформа для навчальної взаємодії педагогів і суб'єктів навчання, що традиційно використовується для виконання учнями ЗНЗ і студентами ВНЗ практичних завдань (у тому числі з Іноземної мови).

2. У свою чергу, **EasyGenerator** – це програмне забезпечення для електронного навчання, в основу якого покладено науково обґрунтовану покрокову розробку навчальних курсів. В теперішньому вигляді Easygenerator існує з 2010 року під керівництвом голландського освітянина Каспера Спіро. Платформа нараховує понад 8000 користувачів з 144 країн світу. Вона надає 14-денний безкоштовний пробний період, а далі користувачі можуть обрати безкоштовний або один із платних пакетів (до 69\$ на місяць).

У 2014 році К. Спіро організував апробацію роботи платформи в Україні, яка проводилась у Житомирі 17-ма програмістами.

Середовище пропонує такі технічні *можливості* (див. табл. 2):

Таблиця 2

### Особливості використання Easygenerator у професійній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови та в школі

	Для вчителя / викладача	Для учня / студента
Для організації навчання	<ul style="list-style-type: none"> <li>• педагогу пропонується скласти навчальні курси <i>будь-якою мовою</i>, слідуючи покроковим рекомендаціям. При цьому безкоштовний план дозволяє створити лише 10 курсів;</li> <li>• Easygenerator допомагає визначити навчальні цілі, спираючись на потреби (проблеми) суб'єктів навчання, розбити їх на завдання, виокремити об'єкти та критерії оцінювання і на цій основі сформулювати зміст навчального курсу та оцінити його результати;</li> <li>• програма дозволяє розмішувати текстову інформацію, завдання на вільну відповідь, пропонує 7 видів інтерактивних вправ, та інші функції: hotspot, сценарій, ранжування тексту та інші (загалом 14). Безкоштовний план передбачає лише завдання на вільну відповідь та True/False (Single Choice);</li> <li>• платформа дозволяє прикріплювати файли текстового та графічного форматів і посилання на відео / аудіо; педагог може створити з цих файлів бібліотеку;</li> <li>• програма дозволяє співавторство, тобто двоє зареєстрованих користувачів можуть робити курс сумісно, з різних ПК, проте жоден з них не може змінити тему курсу. Можливе оцінювання курсів незареєстрованими користувачами;</li> <li>• педагог може переглядати результати своїх учнів чи студентів, проте у безкоштовному плані – це лише загальні результати 10-х останніх.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• вимоги середовища до побудови курсів зумовлюють урахування навчальних потреб учнів / студентів, обмеження кількості матеріалів курсу тими, що потрібні для реалізації його цілей і будуть оцінюватись;</li> <li>• учні / студенти можуть не лише виконувати інтерактивні вправи, але й покроково вивчати теоретичні матеріали курсу;</li> <li>• учні / студенти можуть переглядати результати своєї роботи;</li> <li>• керівництво Easygenerator періодично надає платний план безкоштовно для українських навчальних закладів у зв'язку зі складною політико-економічною ситуацією [8].</li> </ul>

Таким чином, основною відмінною рисою ВНС Easygenerator є його вагома теоретична обґрунтованість, що дозволяє суттєво підняти якість змісту курсів і, відповідно, освоєння навчальних дисциплін. За своєю специфікою це середовище має комплексний характер, оскільки воно розраховане не лише на виконання учнями чи студентами практичних завдань, але й покрокове вивчення теоретичних матеріалів.

Порівнюючи особливості використання середовищ Edmodo та Easygenerator у професійній підготовці майбутніх учителів ІМ, ми можемо сформулювати їх переваги та недоліки (див. табл. 3):

Таблиця 3

**Порівняння можливостей ВНС Edmodo та Easygenerator у професійній підготовці майбутніх учителів ІМ**

	Edmodo	Easygenerator
Переваги	<ul style="list-style-type: none"> <li>• безкоштовність;</li> <li>• простий інтерфейс;</li> <li>• високий рівень безпеки суб'єктів навчання;</li> <li>• можливість створювати та використовувати бібліотеку розроблених вправ;</li> <li>• можливість прикріплювати файли з ПК, а також посилання на документи, відео та аудіо з Інтернету;</li> <li>• можливість публікувати повідомлення, завдання на вільну відповідь, інтерактивні вправи 5-ти видів та організувати голосування;</li> <li>• можливість перезавантажити відповідь учня чи студента;</li> <li>• можливість відстежити прогрес суб'єктів навчання у 100-бальній системі;</li> <li>• співпраця Edmodo з іншим ресурсом – Playposit (який дозволяє створювати інтерактивні вправи з використанням відеофайлів), що полегшує реєстрацію учнів / студентів у другому.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• можливість покроково побудувати курс, який дозволить організувати вивчення теоретичного матеріалу найкращим чином;</li> <li>• можливість використовувати для цього запропоновані середовищем підказки;</li> <li>• можливість редагувати матеріали курсу потрібну кількість разів, поки вони не набудуть потрібного змісту і форми;</li> <li>• можливість створювати та використовувати бібліотеку завантажених файлів;</li> <li>• можливість додавати інформацію в 14 форматах, серед яких 7 видів інтерактивних вправ (у найдорожчому пакеті);</li> <li>• наявність таких функцій, як hotspot, ранжування, тощо;</li> <li>• можливість розробляти навчальні курси сумісно з колегою;</li> <li>• можливість використання будь-якої мови.</li> </ul>

### Продовження таблиці 3

Недоліки	<ul style="list-style-type: none"> <li>• необхідність почати і закінчити текст вправи чи завдання за один сеанс;</li> <li>• неможливість використати іншу мову крім англійської;</li> <li>• незручна навігація: щоб знайти якусь вправу, потрібно прокручувати всю історію публікацій у групі.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• складна послідовність роботи і навігація на сайті;</li> <li>• неможливість використовувати всі різновиди вправ у всіх пакетах крім найдорожчого;</li> <li>• неможливість перевірити результати всіх учнів / студентів у жодному пакеті крім найдорожчого.</li> </ul>
----------	---	---

Підсумовуючи сказане, ми можемо зробити висновок, що обидва розглянутих середовища можуть посісти гідне місце у процесі підготовки майбутніх учителів ІМ до професійної діяльності, проте Edmodo краще підходить для розвитку умінь і навичок, а Easygenerator – для засвоєння теоретичних знань. Ці ВНС сприяють активізації пізнавальної діяльності та дозволяють обирати оптимальну швидкість засвоєння матеріалу. Додатковими перевагами інтеграції ВНС із аудиторними формами навчання є, на нашу думку, такі:

- 1) засвоюється більше матеріалу, ніж у традиційному форматі;
- 2) автоматизований контроль знань і навичок дозволяє більш об'єктивно та оперативно їх оцінити.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Биков В. Ю. Відкрите навчальне середовище та сучасні мережні інструменти систем відкритої освіти / В. Ю. Биков // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. – 2010. – №. 9. – С. 9-15.
2. Биков В.Ю. Навчальне середовище сучасних педагогічних систем / В.Ю. Биков // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Україно-польський журнал. [за ред.: І. Зязюна, Н. Ничкало, Т. Левовицького, І. Вільш] – Вид. ІV. – Ченстохова: Вид-во Вищої Педагогічної Школи у Ченстохові. – 2004. – С. 59–80.
3. Биков В. Ю. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища педагогічних систем відкритої освіти / В. Ю. Биков // Наукові записки. – Випуск 77. – Серія: Педагогічні

науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2008. – Частина 1. – С. 3-12.

4. Віртуальне навчальне середовище [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lp.edu.ua/node/2363>

5. Указ Президента України "Про Національну доктрину розвитку освіти" (від 17.04.2002 № 347/2002) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>

6. Указ Президента України "Про Національну стратегію розвитку України на період до 2021 року" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#n10>

7. Britain S. A Framework for Pedagogical Evaluation of Virtual Learning Environments". JISC Technology Applications Programme / S. Britain, O. Liber. – Manchester: University of Manchester. – Report 41. – 1999. – 46 p.

8. Features // Easygenerator [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.easygenerator.com/features/>

9. Privacy // Edmodo [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.edmodo.com/privacy>