

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
Факультет іноземної та слов'янської філології
Кафедра германської філології
Міжуніверситетська науково-дослідна лабораторія сучасних
технологій навчання іноземних мов і культур
Київський національний лінгвістичний університет
Кафедра методики викладання іноземних мов й
інформаційно-комунікаційних технологій
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла
Коцюбинського Кафедра англійської
філології
Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди
Кафедра англійської філології
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича
Кафедра іноземних мов для гуманітарних факультетів

ДІАЛОГ МОВ І КУЛЬТУР У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ



*Матеріали III Всеукраїнської наукової інтернет-конференції
12 листопада 2019 року
Суми 2019*

Редакційна колегія:

Школяренко Віра Іванівна – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри германської філології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

Коваленко Андрій Миколайович – кандидат філологічних наук, доцент, декан факультету іноземної та слов'янської філології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

Алексенко Світлана Федорівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

Багацька Олена Вікторівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

Дука Марія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

Козлова Вікторія Вікторівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.

Подосиннікова Ганна Ігорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

У збірнику подано тези доповідей студентів та магістрантів вищих навчальних закладів України на III Всеукраїнській науковій інтернет-конференції «Діалог мов і культур у сучасному освітньому просторі». Збірник присвячений актуальним питанням комунікативної лінгвістики, дискурсології, лінгвоконцептології, розвитку та функціонування мовних систем в полікультурному просторі, перекладу та методики навчання іноземних мов.

Відповідальність за достовірність наукових фактів, цитат, власних імен та інших відомостей несуть автори публікацій.

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ І КУЛЬТУР У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Горобій Юлія ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КАЗКИ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....6

Гулієва Лоліта УРАХУВАННЯ ТЕОРІЇ МНОЖИННОГО ІНТЕЛЕКТУ Г. ГАРДНЕРА У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....10

Синявіна Аліна БЛОГ-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....14

Шевченко Дар'я НАВЧАННЯ ЧЕРЕЗ ПРЯМИЙ ДОСВІД І РОЗПОВІДАННЯ ІСТОРІЙ ЯК СУЧАСНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....19

Шершак Юлія ФОРМУВАННЯ УМІНЬ АНАЛІТИЧНОГО ЧИТАННЯ УЧНІВ 11–Х КЛАСІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....22

Юрченко Маргарита ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ З ВИКОРИСТАННЯМ МАТЕРІАЛІВ TED-КОНФЕРЕНЦІЙ.....26

СЕКЦІЯ 2. СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ І КУЛЬТУР У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Каріма Кассас ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЗАСОБАМИ ІНФОГРАФІКИ З УРАХУВАННЯМ РІЗНИХ КОГНІТИВНИХ СТИЛІВ СТУДЕНТІВ.....30

Кочетова Анна СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ І КУЛЬТУР У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....32

Кочетова Анна ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ТЕХНІЦІ ПИСЬМА З ВИКОРИСТАННЯМ

БУКВЕНИХ ІГОР В УЧНІВ ПОЧАТКОВОГО СТУПЕНЯ НАВЧАННЯ
ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....35

Прокоф'єва Любов ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В
СТРУКТУРІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ
ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ГЕОГРАФІЇ.....39

Прокоф'єва Ніна ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ПРОФЕСІЙНО
ОРІЄНТОВАНОГО ЧИТАННЯ ТЕКСТІВ АНГЛОМОВНИХ ІНТЕРНЕТ-
РЕСУРСІВ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ.....43

СЕКЦІЯ 3. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ ТА ДИСКУРСОЛОГІЇ

Докашенко Яна ТИПОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДИСКУРСУ
БРИТАНСЬКОЇ КОРОЛЕВИ.....47

Кравченко Валерія ОСОБЛИВОСТІ ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ В
СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ.....51

Марченко Тетяна ІНТЕНЦІЯ ЯК БАЗОВА КАТЕГОРІЯ ДИСКУРСУ
ЗМІ.....55

Сітало Олена ТЕРМІН «ДИСКУРС» ТА ЙОГО ТРАКТУВАННЯ У
СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ59

Тарасенко Ганна ТИПОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОГО
АМЕРИКАНСЬКОГО ПРЕЗИДЕНТСЬКОГО ДИСКУРСУ.....62

Усатих Ірина СТАТУС ЕВФЕМІЗМІВ ТА ДИСФЕМІЗМІВ В
СУЧАСНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ.....66

СЕКЦІЯ 4. МОВНІ СИСТЕМИ: ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТА ФУНКЦІОНУВАННЯ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ

Жолоб Тетяна ПОНЯТТЯ ТА СТРУКТУРА ВІРТУАЛЬНОЇ
КОМУНІКАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ.....70

Залізник Тетяна КЛАСИФІКАЦІЯ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНЕ ЗАСТОСУВАННЯ ГЕНДЕРНО МАРКОВАНИХ ОДИНИЦЬ ЯК РЕГУЛЯТОРУ ПРАГМАТИЧНОГО ВПЛИВУ РЕКЛАМНОГО ТЕКСТУ....73

СЕКЦІЯ 5. ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМИ СУЧАСНОЇ ЛІНГВОКОНЦЕПТОЛОГІЇ

Лемішко Юлія КОНЦЕПТ «ДУША» В СЛОВ'ЯНСЬКІЙ ЛІНГВОКУЛЬТУРІ.....78

Показанець Юлія ВЕРБАЛІЗАЦІЯ КОМПОНЕНТУ КОНЦЕПТУ «ПАМ'ЯТЬ» У СВІДОМОСТІ УКРАЇНОМОВНОГО ТА АНГЛОМОВНОГО НАРОДУ82

Фоміна Дар'я СТАТУС ПОНЯТТЯ «ФРЕЙМ» У СУЧАСНІЙ КОГНІТИВНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ.....86

СЕКЦІЯ 6. ПЕРЕКЛАДАЦЬКІ ТРАДИЦІЇ ТА ПРОБЛЕМИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Баньковська Ганна РОЛЬ ЗАСОБІВ ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТІ В РОМАНІ Ш. БРОНТЕ «ДЖЕН ЕЙР».....91

Белебега Максим ТРУДНОЩІ ПЕРЕКЛАДУ НАУКОВО-ФАНТАСТИЧНОГО РОМАНУ.....95

Волинець Наталія ТАБУ В КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ (НА ПРИКЛАДІ ІСПАНОМОВНОЇ ЛІНГВОКУЛЬТУРИ).....99

Гиря Тетяна АУДІОВІЗУАЛЬНИЙ ПЕРЕКЛАД ТА ЙОГО ОСОБЛИВОСТІ.....102

Шаповалова Вікторія ЗНАЧУЩІ ІМЕНА ТА ЇХ РОЛЬ В ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ОБРАЗУ ПЕРСОНАЖА.....106

СЕКЦІЯ 1. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ І КУЛЬТУР У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Горобій Юлія

*Науковий керівник – к.п.н, ст.викл. к-ри герм. філології Дука М. В.
(Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка)*

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КАЗКИ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Початковий етап навчання у школі – визначний період життя дитини, коли відбувається становлення особистості молодшого школяра, розвиток його здібностей, формування вмінь і бажань навчатись. Готовність дитини до школи обумовлюється рівнем сформованості фізіологічного (анатомо-морфологічного), психічного та інтелектуального розвитку, що, власне, й забезпечує саму можливість навчатися.

Концепція Нової школи [7, с. 10] наголошує на тому, що головна мета початкового етапу навчання – всебічний розвиток особистості відповідно до її вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей, формування загальнокультурних і морально-етичних цінностей, ключових і предметних компетентностей, необхідних життєвих і соціальних навичок, що забезпечують її готовність до продовження навчання в основній школі.

У наш час існує безліч методик навчання, використання яких допомагає розширити кругозір школяра, розвивати пізнавальні функції та реалізувати потенціал дитини на новому рівні її розвитку. Одним із ефективних засобів навчання є сучасна казка, що особливо подобається дітям молодшого віку, оскільки займає важливе місце їх в житті. Відомо, що основи багатьох психічних функцій закладаються саме у віці молодшого школяра, а, отже, активізувати навчально-пізнавальну діяльність дітей найлегше через засіб,

який пов'язаний із їх реальністю - дитинством. Таким засобом є світ казок, який є своєрідним «містком» між дитинством і реаліями життя. Тому багато вчених приділяють увагу у своїх дослідженнях саме позитивному впливу казки на розвиток психологічних здібностей молодших школярів та, завдяки цьому, на формування іншомовної комунікативної компетентності як здатності до здійснення іншомовного спілкування.

Проблему психологічних особливостей розвитку учнів молодшого шкільного віку досліджували такі вчені, як Л. І. Божович [1], Л. С. Виготський [2], Л. В. Долинська [3], Д. Б. Ельконін [4], І. О. Зимня [5], О. В. Скрипченко [3], М. О. Рубакін [7] та ін.

Зокрема, Л. С. Виготський [1] та Д. Б. Ельконін [4, с. 14] досліджували проблему вікової періодизації психічного розвитку особистості, О. В. Скрипченко [3, с. 172] розглядала особливості взаємин молодшого школяра з вчителем та учнями, І. О. Зимня [5, с. 89] приділяла увагу навчальній діяльності учнів як провідній у молодшому шкільному віці.

Науковці стверджують, що завдяки сучасній англомовній казці відбувається формування в учнів головних компетентностей, оскільки казка, на думку Л. С. Виготського [2], є активною естетичною творчістю, що охоплює всі сфери духовного життя дитини: розум, почуття, уяву й волю.

По-перше, однією з особливостей сприйняття сучасної казки дітьми молодшого шкільного віку є співпереживання героям - коли учень ставить себе на їх місце, подумки мріє спільно із ними, аналізує їхні вчинки, допомагає, підтримує, бореться разом із героями. Тож казка є ефективним методом формування морально-духовних переконань дитини.

Унікальний досвід психологічної науки у вивченні читача та читання казки пов'язаний з статтю М. О. Рубакіна, якого називають засновником особливого напрямку психології, пов'язаного з дослідженням читання як психічного процесу, як базового елементу соціалізації особистості, як особливого соціального та культурного явища [6]. На початковому етапі навчання дитина лише «міряє» на себе певні соціальні ролі, обирає особистий

шлях, знаходить своє місце в суспільстві. Зауважимо, що казка при цьому є неперевершеним еталоном добра, а образи позитивних персонажів стають для дітей втіленням кращих рис людини. Героям казкових ситуацій властиві високі моральні якості, вони завжди ведуть боротьбу з темними силами, що символізують соціальне зло й несправедливість. Оскільки казкові образи по-особливому впливають на психічні процеси дитини – вони довго зберігаються в пам'яті. Отже, казка є дієвим інструментом впливу на свідомість молодших школярів.

Л. І. Божович [1, с. 172], вважає, що сучасна англomовна література допомагає сформувати поведінкові стереотипи. Процес читання художнього твору характеризується наявністю специфічної реакції (позитивний настрій, задоволення, неприйняття, тощо). Дитина акцентує увагу на моментах емоційного стану митця, що є їй найбільш близькими, реалізує власні переживання під час дослідження твору через створення художнього образу. Таким чином, відбувається зменшення пресингу на психіку.

Л. В. Долинська [3] стверджує, що разом із тим відбувається розвиток емоційної сфери особистості. На рівні операції сприймання виникає співпереживання читача персонажам твору. Часто неусвідомлене включення „Я” читача в контекст твору в ролі персонажа сприяє ототожненню себе з ним (ідентифікація), або протиставленню себе йому (контридентифікація). Читач може при цьому, у першому випадку, проєктувати на героя особисті якості – проєкція – або включати до своєї власної поведінки елементи або цілісний образ літературного персонажа – інтроєкція. За допомогою цих процесів читач стадіально збільшує включення своїх почуттів у процес сприймання твору, доступнішими стають образи уяви. Йому легше утримувати цілісність сприйнятого, оскільки відомо, що людині властиво ставити себе в центр подій, що відбуваються, спостерігати за ними зі своєї егоцентричної точки зору.

Д. Б. Ельконін [4] визначає читання сучасної англomовної казки як терапевтичний вплив, який, завдяки використанню читацьких матеріалів, як

допоміжних засобів терапевтичного процесу, є різновидом психологічної допомоги та підтримки, шляхом цілеспрямованого «читання» проблем читача, що дозволяє задовольнити його нужду [4, с. 19]. Основним принципом цієї діяльності Д. Б. Ельконін [4] виділяє індивідуальний підхід до читача, стимулювання його творчої активності та дослідницької позиції, адже терапевтична цінність літератури опосередковано стимулює до загального розвитку та самовдосконалення. Читач уособлює себе з героями твору, переживає проблеми тотожні власним, співчуває, тонко реагує, змінює себе.

Особливості молодшого шкільного віку полягають і у тому, що учні ще не мають стійкої мотивації до вивчення предметів. Тому дуже важливо постійно підтримувати їх увагу та цікавість за допомогою використання сучасної англійської казки, що підтримує увагу учнів та допомагає запам'ятовувати та накопичувати значну кількість матеріалу. Слід відмітити, що використання сучасної англійської казки сприяє індивідуалізації навчання і розвитку мотивованості мовленнєвої діяльності учнів; розвиває два види мотивації: самомотивацію, коли ситуація з казковим персонажем цікава сама по собі, і мотивація досягнення, коли учень усвідомлює, що він підвищує рівень володіння мови, яку вивчає. Це приносить задоволення і додає віру в свої сили і бажання до подальшого вдосконалення.

Отже, з вищенаведеного можна зробити наступні висновки, що сучасна англійська дитяча література є вагомим фактором інтелектуального і духовного розвитку дитини. Вона стимулює розвиток дитячої уяви через обов'язкове створення дитиною власного художнього образу у процесі читання художньої літератури. Дитячі англійські першоджерела можуть бути засобом психотерапевтичного та реабілітаційного впливу на психіку дитини. Вміння сприймати літературу та отримувати насолоду від процесу читання характеризується позитивним психо-емоційним станом і впливає на формування естетичної позиції особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте /Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. - 464 с.
2. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л.С.Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 222 с.
3. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. та ін. — К.: Просвіта, 2001. – 416с.
4. Эльконин Д. Б. Детская психология [Текст]: учеб.пособие – 4-е изд., стер. / Д. Б. Эльконин. - М. : Издательский центр «Академия», 2007. –384 с.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд.второе, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 175 с.
6. Рубакин Н. А. Психология читателя и книги. — М.: Всесоюзная книжная палата, 1977. — 230 с.
7. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206 с.

Гулієва Лоліта

*Науковий керівник – к.п.н, ст.викл. к-ри герм. філології Дука М. В.
(Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка)*

УРАХУВАННЯ ТЕОРІЇ МНОЖИННОГО ІНТЕЛЕКТУ Г. ГАРДНЕРА У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

В зв'язку зі вступом України до європейського загальноосвітнього простору відбулося впровадження нових навчальних програм, які націлені на розвиток іншомовної комунікативної компетентності та такого її складника, як лексична компетентність зокрема. З'явилися нові теорії, принципи та методи навчання. Змінилося ставлення до розвитку інтелекту та принципів засвоєння навчального матеріалу учнями.

Розглядаючи труднощі, які виникають у процесі навчання іноземних мов під час формування лексичної компетентності, науковці зважають на існування різних типів інтелекту, що впливає на процес засвоєння навчального матеріалу.

Так, відомий американський психолог М. Андерсон у своїх працях намагається пояснити різні аспекти інтелекту – не тільки індивідуальні відмінності, а й зростання когнітивних здібностей у ході індивідуального розвитку, а також існування специфічних (універсальних) здібностей, які відрізняють одного індивіда від іншого. Для пояснення цих аспектів інтелекту, М. Андерсон припускає існування базового механізму переробки інформації, що є еквівалентним до загального інтелекту [1, с. 110].

На відміну від теорії М. Андерсона, науковець Р. Стерберг [2, с. 4] виділив три основні елементи в структурі інтелекту:

- *аналітичний* (заснований на умінні виявляти та аналізувати проблеми реальної дійсності);
- *творчий* (заснований на вмінні знаходити нові, не перевірені раніше рішення);
- *практичний* (вирішальний, що базується на здатності застосовувати все накопичені раніше знання для вирішення практичних проблем).

Згідно з теорією С. Цесі [5, с. 52], існують «множинні когнітивні потенціали» на відміну від єдиної базової інтелектуальної спроможності або фактору загального інтелекту. Ці множинні здатності чи області інтелекту є біологічно обумовленими і накладають обмеження на психічні (розумові) процеси. Більше того, вони тісно пов'язані з проблемами та можливостями, закладеними в індивідуальному оточенні або контексті.

Швейцарський психолог і філософ Ж. Піаже [4, с. 42] розглядав інтелект як механізм глобальної адаптації організму до середовища, оскільки завдяки йому людина може вирішувати безліч проблемних ситуацій. Ж. Піаже виділив чотири основні стадії розвитку інтелекту: *стадія сенсорного інтелекту* (від

народження до 2х років), *стадія до понятійного інтелекту* (від 2х до 6-7 років), *стадія конкретних операцій* (від 6-7 до 10-11 років), *стадія формальних операцій* (від 10-11 до 13-14 років). Заслуга Ж. Піаже [6, с. 35] полягає в тому, що він показав, що розвиток інтелекту йде по шляху формування все більш складних розумових операцій, які закріплюються, стають надійним інструментом адаптації до середовища протягом всього життя людини.

Американський вчений - психолог Г. Гарднер запропонував теорію, засновану на множинності природи інтелекту. Г. Гарднер [3, с. 27] визначає інтелект як здатність людини вирішувати проблеми або створювати продукти, цінні в рамках даної чи кількох культур, а також знаходити і ставити нові проблеми як фундамент для придбання нових знань. Ця теорія цікава і цінна тим, що одним з найважливіших етапів розвитку своєї концепції автор вважає застосування її в освітньому процесі.

Теорія множинного інтелекту за Г. Гарднером полягає в наступному: у людини є невелика кількість видів інтелектуального потенціалу; різні індивіди через спадкоємність, ранні тестування розвивають у себе певні види інтелекту в більшій мірі, ніж інші. Кожен індивід розвиває свій вид інтелекту настільки, наскільки дозволяють його генетичні фактори, тому навчання має будуватися з урахуванням знання інтелектуальних можливостей кожного і ступеня їх максимальної мінливості і пластичності [7, с. 221-222].

Замість того, щоб розглядати інтелект як сукупність багатьох здібностей, Г. Гарднер розглядає його як сукупність дев'яти різних основних інтелектів або дев'яти «секретів розумового виробництва», а саме: 1) вербально – лінгвістичного; 2) логічно – математичного; 3) візуально-просторового; 4) моторно-рухового (кінестетичного); 5) музично – ритмічного; 6) міжособистісного; 7) внутрішньоособистісного; 8) натуралістичного та 9) екзистенціального [7, с. 222].

Використання теорії множинного інтелекту у школі ґрунтується на використанні різноманіття індивідуальних відмінностей і створенні безлічі шляхів для їх розвитку й навчання саме на їх основі [2, с. 3].

Наведемо чотири найбільш загальних способи застосування теорії множинного інтелекту в навчальних закладах:

а) як засіб, який повинен допомогти учням навчатися краще, розуміти свої власні сили та можливості;

б) як засіб, який повинен допомогти викладачам навчитися краще розуміти здібності, таланти та можливості своїх учнів;

в) як стимул до створення різноманітних способів навчання і форм демонстрації знань учнями;

г) як стимул до створення різноманітних способів викладання з метою залучення в навчальний процес усіх типів інтелекту [1, с. 281];

Отже, з вищенаведеного можна зробити наступні висновки, що введення нової навчальної програми стало поштовхом для розроблення нових методів навчання. З'явилися нові теорії розвитку інтелекту, які мають за мету удосконалити навчальний процес, зробити його більш продуктивним та цікавим як для учнів, так і для самих вчителів. Згідно з теорією множинного інтелекту, кожен учень має індивідуальну властивість до засвоєння нового матеріалу, тому навчання має будуватися з урахуванням знання інтелектуальних можливостей кожного учня і ступеня їх максимальної мінливості і пластичності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Введение в психологию / Р.Л. Аткинсон, Р.С. Аткинсон, Э.Е. Смит, Д.Дж. Бем, С. Нолен-Хоэксема: под ред. В.П. Зинченко – СПб: Прайм-Еврознак, 2007.

2. Карпова В.Н. Гуманистические стратегии обучения: использование теории множественного интеллекта на занятиях по английскому языку. // Иноземні мови. – 2007. - №3. С.3-6.

3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М., 1991.
4. Пиаже Ж. Психология интеллекта. — СПб., 2003.
5. Талызина Н.Ф., Карпов Ю.В. Педагогическая психология: психодиагностика интеллекта. – М., 1987.
6. Харламов И.Ф. Педагогика: Учебное пособие. – 3-е издание, переработанное и дополненное. – М.: Юрист, 1997.
7. Gardner H. Multiple intelligences: The Theory in Practice. – N.Y: Basic Books, 1993.

Синявіна Аліна

*Науковий керівник – к.п.н, ст.викл. к-ри герм. філології Дука М. В.
(Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка)*

БЛОГ-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У даний час поширення комп'ютеризації та інформатизації на всі сфери життєдіяльності людства надзвичайно важливими є питання підготовки спеціалістів, здатних діяти в сучасних умовах розвитку новітніх технологій. Комунікація набуває все більш складного характеру і вимагає від фахівців бути спроможним відповідати постійно зростаючим вимогам світу та суспільства. В умовах розширення міжнародної співпраці збільшується попит на спеціалістів, які легко та впевнено орієнтуються у інформаційно-комунікативному полі професійно обумовленої взаємодії. Отже, реалізація учня як суб'єкта комунікації сьогодні можлива лише за умов застосування засобів інформаційних та комунікативних технологій.

Одним із найефективніших засобів оптимізації навчального процесу з метою формування іншомовної комунікативної компетентності є робота з інформаційно-комунікативними технологіями та мережею Інтернет.

Використання інформаційно-комунікативних технологій та блог технологій зокрема професійно є об'єктом досліджень науковців. Зокрема, варті уваги роботи таких авторів, як: О. Б. Бігич [3], М. В. Дука [2], С. В. Лазаренко [4], С. І. Шевченко [5] та ін. Так, М. В. Дука [2] аналізує теоретичні передумови формування в майбутніх учителів компетентності у професійно спрямованому англомовному говорінні за допомогою відео-блогів. О. Б. Бігич [3], розглядає сучасні технології формування міжкультурної комунікативної компетентності на різних ступенях навчання іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах. С. В. Лазаренко [4] розглядає підсистему вправ для автономного оволодіння англомовною лексико-граматичною компетентністю у читанні майбутніми військовослужбовцями засобами мобільних технологій. С. І. Шевченко [5] характеризує вітчизняний і світовий досвід використання інформаційно-комунікаційних технологій, а саме комп'ютерних програм для навчання різних видів мовленнєвої діяльності, визначає критерії якості цих програм та робить аналіз співвідносно цим критеріям

Звернемося спочатку до визначення поняття «блог». Блог (англ. blog, від «web blog» журнал у мережі або щоденник «подій») зазвичай визначають як персональний веб-сайт, який містить нотатки та новини - записи, мультимедія або зображення, що регулярно додаються. Вважають, що термін блог запровадив Тревіс Петлер. Поняття утворилося з двох англійських слів: WEB і LOG, де WEB – це всесвітній сервіс www, а LOG – журнал. Широке поширення блогів почалося з 1996 р., а у 2005 р. найповніший англомовний словник Merriam-Webster назвав «блог» - словом року. Нотатки блогу найчастіше формулюють як короткі фрагменти тексту або зображення. Останнім часом у блогах використовують звукові та відео файли. Головною відмінною характеристикою блогу є його часте оновлення. Ден Гіллмор назвав блоги «народною журналістикою, створеною людьми для людей» [7, с. 89-90].

Більшість щоденників мають спільні характеристики: хронологічну організацію інформації, доступ до минулих повідомлень, інтерактивність

(отримання зворотного зв'язку через коментарі), посилання на інші сайти [6, с.270].

Необхідно відмітити, що блог відрізняється від звичайного сайту тим, що для його створення не треба володіти глибокими професійними знаннями та вміннями програмування. У блозі можливо створити віртуальну бібліотеку, довідник тощо. Тож, як бачимо, використання блогу у навчальному процесі не може бути надто складним. Як вчитель, так і учень самі матимуть змогу обирати співрозмовників і адмініструвати процес комунікації, що, на думку вище перерахованих науковців, дуже важливо для організації навчальної діяльності з обговорення певного проблемного питання .

На думку науковців [2; 3; 8; 9], блог – це соціальна мережа, яка є ефективною з точки зору дидактики, оскільки у блозі можливо зберігати і класифікувати інформацію у будь-якому вигляді, створювати інтернет-спільноти для обговорення проблемних питань, контролювати засвоєння навчального матеріалу через он-лайн тести, опитування, рецензування та дискусії.

Отже, популярність блог-технологій у навчальному процесі обумовлена її дидактичними властивостями такими, як доступність, простота у використанні, ефективність організації інформаційного простору, інтерактивність та мультимедійність[8, с.160].

Ю. В. Заболотня [9, с. 301-310] вважає, що застосування блог-технологій для формування іншомовної комунікативної компетентності дозволяє вирішувати такі дидактичні завдання:

- розвивати комунікативні навички в усіх видах мовленнєвої діяльності;
- формувати навички самостійної роботи;
- удосконалювати вміння соціальної та культурної взаємодії;
- стимулювати пізнавальну діяльність та мотивацію до подальшого вивчення іноземної мови.

Серед поширених блог сервісів можемо виокремити такі, як *Blogger*, *LiveJournal*, *WordPress*, а найпопулярнішими ресурсами для створення навчальних блогів є *SchoolBlogs*, *Blogosphere.us* та *Weblogg-ed*. У дослідженнях, присвячених проблемі застосування блог-технологій у навчанні, наведено такі різновиди блогів:

- за автором – особистий, колективний, корпоративний;
- за типом мультимедіа – текстовий, подкаст, відеоблог тощо;
- за особливостями контенту ;
- за технічною платформою;
- за жанром .

Ефективними у навчальному процесі, вважається блог викладача (tutor blog), студентський (learner blog) блог, колективний навчальний блог (class blog). Блог викладача містить інформацію щодо академічного предмету, приклади навчального матеріалу, завдання, перелік корисних джерел для самоопрацювання, посилання на он-лайн тести для самоконтролю [10, с. 240].

Індивідуальний учнівський блог може бути у вигляді електронного портфоліо учня, який може містити колекцію матеріалів, що свідчать про особистий прогрес учня за певний проміжок часу, також відомості щодо родини, захоплень, друзів, цікаві факти та посилання.

Колективний навчальний блог допомагає організувати поза аудиторну роботу у класі й є результатом співпраці вчителя та учнів. Тут вчитель розміщує додаткові навчальні завдання, додаткову формацію, матеріали для коментування з метою обговорення тем навчального курсу. На відміну, від індивідуального блогу, у цьому випадку коментарі учнів розміщено послідовно на одній сторінці, що полегшує ознайомлення із коментарями та стимулює обговорення. Кожен учасник може представити власну думку, почути думку інших, навчитися сприймати культурні відмінності як норму співіснування у сучасному полікультурному світі, розвивати навички критичного мислення. При організації колективного блогу дуже важливо залучати велику кількість людей до обговорення.

Отже, активне застосування комп'ютерних технологій, зокрема блогів, полегшує формування іншомовної комунікативної компетентності, заохочує до вивчення мови як реального засобу комунікації, а не шкільного предмету, підвищує рівень активності і креативності учнів та впевненості у власних можливостях; формує вміння самостійно розробляти стратегії для вирішення навчальних і практичних завдань

Завдяки блогам активується пізнавальна діяльність учнів, підвищується мотивація до вивчення мови та рівень творчої реалізації, удосконалюються навички пошуку та аналізу інформації, формуються навички критичного мислення, самостійної роботи. Блоги створюють оптимальні умови для формування міжкультурної компетентності[11, с.27-31].

ЛІТЕРАТУРА

1. Абросимова Е. В. Блоги и реклама в интернете / Е. В. Абросимова . – М., 2005. – 325 с.
2. Дука М. В. Дидактичні переваги використання відео-блогів(влогів) під час формування в майбутніх учителів компетентності в англomовному говорінні / М.В. Дука «Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології», 2019, № 2 (86). - С.14-24.
3. Бігич О. Б. Блог і подкаст технології формування міжкультурної компетентності на різних ступенях навчання іноземної мови / О. Б. Бігич – «Іноземні мови», № 3, 2017. - С. 3-9.
4. Лазаренко С.В. Методика самостійного оволодіння англomовною лексико-граматичною компетентністю у читанні майбутнім військовим фахівцям з інформаційно-телекомунікаційних технологій. – К., 2019.
5. Шевченко С. І. Формування комунікативної компетенції в читанні англійською мовою із застосуванням комп'ютерних технологій у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання: германські мови»/ Світлана Іванівна Шевченко. – К., 2006. – 22 с.

6. Баранова Г. Основы блога / Г. Баранова. – М., 2000. – 270 с.
7. Прохоров. Е. П. Введение в теорию журналистики / Е. П. Прохоров. – М.: РИП – холдинг, 2000. – 89-90 с.
8. Медведева В.Н. Блогосфера и ее роль в рекламном процессе / В. Н. Медведева. – СПб., 2006. – С.160.
9. Заболотня Ю.В. Модель інформаційно-освітнього середовища ВНЗ / Ю.В. Заболотня // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць. – Кривий Ріг, 2011.–Вип.31.– С. 301–310.
10. Титова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика: пособие для студентов и аспирантов языковых факультетов университетов / С.В. Титова. – М.: П-Центр., 2009.– 240 с.
11. Сысоев П.В. Технологии WEB 2.0 в создании виртуальной образовательной среды для изучения иностранного языка / П.В.Сысоев, М.Н. Евстегнеев // Иностранные языки в школе. – 2009.– № 3. – С. 27-31.

Шевченко Дар'я

Науковий курівник – д.п.н., проф. Бігич О.Б.

(Київський національний лінгвістичний університет)

НАВЧАННЯ ЧЕРЕЗ ПРЯМИЙ ДОСВІД І РОЗПОВІДАННЯ ІСТОРІЙ ЯК СУЧАСНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Глобалізаційні процеси і розвиток технологій вимагають від людини володіння двома й більше іноземними мовами. Володіння іноземною мовою стало необхідним складником життя людини ХХІ ст., що допомагає їй самостійно й різнопланово розвиватися.

З-поміж складників системи навчання іноземних мов виокремлюється метод навчання, який учитель іноземної мови використовує задля досягнення поставленої мети. Становлення методики навчання іноземних мов як науки відбулося наприкінці XIX – на початку XX ст. як результат тисячолітньої еволюції методів навчання спочатку мертвих мов (латини, давньогрецької), а з XVIII ст. – нових західноєвропейських мов. Наразі методика навчання іноземних мов існує як самостійна педагогічна галузь знання [1, с. 10].

З метою якнайшвидшого опанування іншомовними вміннями усного й писемного мовлення науковці досліджують методи навчання іноземних мов, з-поміж яких виокремимо Total Physical Response Storytelling (TPRS) – навчання через прямий досвід і розповідання історій, як один з найпродуктивніших і результативніших, наразі широко використовуваний як у США, так і в Європі.

TPRS був розроблений Б.Рейем у 90-х роках XX ст. на основі методу Дж.Ашера (70-ті роки) Teaching Physical Response (TPR). Б.Рей завжди цікавив процес удосконалення й пришвидшення засвоєння учнями мови. Пропрацювавши 36 років учителем іспанської мови в американській школі, він постійно шукав нові методи, які були б ефективнішими у вивченні іноземної мови. Спочатку він використовував TPR. Однак цей метод мав свої недоліки. Зокрема, учні з часом втрачали інтерес. Б.Рей був знайомий з гіпотезою «зрозумілої входної інформації» С.Крашена (comprehensible input). Не знайшовши дотичного методу навчання, він винайшов власний.

Метод TPRS передбачає подання матеріалу у вигляді розповіді. Вчитель презентує учням інформацію в такий спосіб, щоб привернути їхню увагу до розповіді, дещо драматизуючи події. Після чого ставить запитання, задаючи тему для дискусії. Учні не просто слухають історію, а й відповідають на запитання вчителя. Потім вчитель роздає їм тексти з лексикою, яку вони почули раніше. [2, с. 25]

Інформація подається у певній послідовності. Головний персонаж має якусь проблему. В кінці розповіді він знаходить ефективний спосіб її

вирішення. На цьому етапі зацікавлення й мотивація учнів залежать від майстерності вчителя, який спонукає в них зацікавленість дослухати історію до кінця. Особливу роль відіграє саме емоційний вплив на учнів.

Метод TPRS передбачає низку етапів. Перший етап – подання нових лексичних одиниць (2-3 основні), які будуть вживатись учителем під час розповіді. Вони пишуться на дошці або пояснюються за допомогою жестів, які будуть повторюватися кожний раз, коли згадуватиметься ця лексична одиниця. В такий спосіб учні краще запам'ятовують інформацію при її багаторазовому повторенні, особливо на початковому ступені оволодіння іноземною мовою.

На другому етапі вчитель не тільки розповідає історію, але намагається включити в розповідь учнів. Тобто історія створюється не тільки вчителем, але й учнями. Це допомагає утримати їхню увагу й трохи розважитися.

На останньому етапі навчальних прийомів дуже багато. Вчитель може прочитати новостворену історію, використовуючи лексичні одиниці, які згадані вище, щоб перекласти на рідну мову учнів. Може запропонувати інші історії, даючи право вибору учням. Також може запропонувати учням створити власну історію, використовуючи рекомендовані матеріали, ресурси тощо.

Це основні етапи навчання за методом TPRS, однак можуть існувати його різні варіанти.

Метод TPRS може бути використаний для формування компетентностей базового чи елементарного рівня володіння мовою, оскільки використовує ефективний інструмент для засвоєння рідної мови – розповідь (storytelling).

ЛІТЕРАТУРА

1. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 125 с. (Серія «Альма-матер»).

2. Артемьева О. А. Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации / О. А. Артемьева // Монография. Тамбов ТГТУ, 2005. – 160 с.

Шершак Юлія

*Науковий керівник – к.п.н, ст.викл. к-ри герм. філології Дука М. В.
(Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка)*

ФОРМУВАННЯ УМІНЬ АНАЛІТИЧНОГО ЧИТАННЯ УЧНІВ 11–Х КЛАСІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Останнім часом спостерігається тенденція недооцінки ролі читання при вивченні іноземних мов. Спрямованість на практичне оволодіння іноземною мовою призвела до посилення акценту на навчанні розмовної мови, що спричинило зниження інтересу до читання в школі на уроках іноземної мови. Варто зазначити, що люди, які багато читають іноземною мовою, зберігають вміння говорити цією мовою довше, ніж люди, які читають мало і під час вивчення мови не надають великої уваги інтенсивному читанню.

Методична наука має вагомий потенціал досліджень проблеми навчання читання (Г. Е. Борецька [1], А. С. Виготський [3], З. І. Кличнікова [6], С. К Фоломкіна [9]), зокрема проблеми навчання аналітичного читання (Ю. А. Гапон [4], З. І. Кличнікова [6], В. Л. Наєр [5]). Проте питання впровадження та аналізу саме аналітичного читання до цього часу залишається малодослідженим, що й обумовлює актуальність нашого майбутнього дослідження.

С. Ю. Ніколаєва вважає, що аналітичне читання – це спосіб ознайомлення з текстом, який залучає не тільки процес отримання нової інформації, але й вміння давати критичну оцінку отриманої інформації, а

також усвідомлювати прагматичну мету та комунікативну настанову тексту [7].

Аналітичне читання застосовують у шкільній методиці лише як засіб навчання іноземної мови. Здебільшого його здійснюють під керівництвом вчителя, котрий спрямовує увагу учнів на об'єкт аналізу, формує вміння самостійно виявляти місця тексту, що утруднюють його розуміння, долати труднощі, користуючись словниками та іншою довідковою літературою [3].

Ю. А. Гапон вважає що, аналітичне читання виконує допоміжну функцію й готує до синтетичного читання. Його суть полягає в тому, щоб на окремих знайомих елементах визначити цілісність прочитаного, зрозуміти загальний зміст прочитаного, не зупиняючись детально на його формі. Якщо при аналітичному читанні головним завданням було проникнення в глибину тексту, то при синтетичному передусім цікавить широкий контекст. Аналітичне читання художнього твору як одна з окремих дисциплін практики іноземної мови є необхідною ланкою в ланцюгу надання учням знань та умінь і займає особливе місце в процесі навчання іноземної мови, сприяючи подальшому практичному її засвоєнню [4].

Формування навичок і умінь аналізу художнього тексту може здійснюватись за кількома напрямками. Одно з них полягає в тому, що на матеріалі спеціально підібраних текстів спочатку розвиваються окремі навички мовленнєвої операції й дії, необхідні для розуміння тексту, який аналізується. Потім на цій основі переходять до практики аналізу текстів приблизно такого ж рівня складності. Інший напрямок полягає в аналізі текстів, мовного матеріалу, які раніше спеціально не опрацьовувались. Заняття з аналізу художнього тексту є також хорошим засобом контролю, тому що дає змогу перевірити не тільки практичне володіння мовою, але й знання, отримані з теорії мови, яка вивчається. Слід відзначити, що вчитель повинен не тільки брати до уваги знання та загальний рівень учнів кожної конкретної групи, а і передбачити труднощі, з якими учень може зіткнутися при аналізі даного тексту. Через те, що оволодіння іноземною мовою відбувається поза межами

вторинної мовної спільності, роль художнього тексту збільшується у кілька разів, тому, що він "у певній мірі реконструює мовне середовище" [2].

Через текст учень не тільки отримує можливість спостерігати за використанням мови у побуті, але й ознайомитись із конкретними умовами життя носіїв мови, яка вивчається, уявити соціальну атмосферу певного періоду часу, довідатись про нові для нього історичні факти. Читання оригінальної художньої літератури грає провідну роль у пізнанні інокультури в широкому розумінні цього слова [8].

Художній текст, що аналізується, повинен відповідати певним вимогам, які, якщо коротко, на нашу думку є такими: доступність, зразковість, дискусійність, цікавість, різнобічність [2].

Одним із найважливіших завдань аналітичного читання, що проводиться на уроках - є виробити в учнів вміння легко і швидко визначати, в першу чергу, суб'єкт і предмет висловлювання та інші його складові частини, спираючись на формальні елементи [6].

Об'єктом аналітичного розгляду в тексті повинні бути [5]:

1) Речення, що містять нові слова, про значення яких можна догадатися на основі контексту, аналізу словотворчих елементів, асоціювання з подібними щодо форми і тотожними щодо змісту словами рідної мови, а також на основі знання фактів, про які йде мова в тексті.

Аналіз таких речень допомагає учням навчитися швидко розуміти значну кількість незнайомих слів при читанні, а це розширяє можливості використання іншомовної літератури на основі знань, набутих у школі.

2) Незнайомі слова, для розуміння яких треба вдаватися до словника. Тут йдеться про слова, які мають численні значення, і тому вибір у словниковій статті потрібного еквівалента потребує попередньої орієнтації щодо граматичної форми та функції нового слова.

3) Речення, в яких дієслова вжито в складних часових формах, причому допоміжне дієслово відділене від смислового дієслова іншими словами.

4) Речення, в яких слова внаслідок конверсії вживаються в функції інших частин мови, а не в тій, яка звична для учнів.

5) Речення, в яких є важкі для розуміння звороти (інфінітивні, дієприкметникові).

6) Речення, що включають фразеологічні звороти.

Отже, аналітичне читання передбачає абсолютне розуміння тексту та має на меті досягнення повного, а головне точного розуміння інформації закодованої в тексті, а також критичного її оцінювання. Ціллю такого читання є формування в учнів умінь самостійно долати труднощі мовного та смислового характеру. Тож, таке читання вимагає цілеспрямованого аналізу змісту на основі мовних явищ та логічних зв'язків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борецька Г. Е. Методика формування іншомовної компетентності у читанні/ Г. Е. Борецька // Іноземні мови. –2012. – №3 (71) – С. 18-27.

2. Вейзе А. А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста / А. А. Вейзе– М: Высшая школа, 1985. – 127 с.

3. Выготский, Л. С. Вопросы теории и истории психологи: Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1982. – 488 с.

4. Гапон Ю. А. Система умовно-мовленнєвих вправ для навчання аспірантів читання науково-технічної літератури англійською мовою / Ю. А. Гапон. // Іноземні мови. – 2008. – №1. – С. 158.

5. Наер В. Л. Прагматика текста и ее составляющие/ В. Л. Наер // Прагматика и стилистика: сб. науч. тр. – 1985. – №245. – С. 4 – 13.

6. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З. И. Клычникова. – М.: Просвещение, 1983. – С. 197.

7. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. Вид. 2-е, випр. І переробл. / кол. авторів під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої. – К. :Ленвіт, 2002. – 328 с.

8. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.; за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.

9. Фоломкина, С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учеб.-метод. пособие для вузов / С. К. Фоломкина. – М. : Высш. шк., 1987. – 207 с.

Юрченко Маргарита

Науковий керівник – Чухно О. А.

(Харківський національний педагогічний університет імені

Г. С.Сковороди)

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ З ВИКОРИСТАННЯМ МАТЕРІАЛІВ TED-КОНФЕРЕНЦІЙ

Одним із завдань навчання англійської мови в закладах загальної середньої освіти є формування в учнів компетентності в монологічному мовленні на рівні В1, що передбачає оволодіння ними здатністю висловлюватися відповідно до певної ситуації або у зв'язку з прочитаним, почутим, побаченим; описувати події, у яких учні беруть участь; розповідати про себе, свою родину та друзів; передавати зміст книжки, фільму, вистави тощо, висловлюючи своє враження [4, с. 349-350]. Досягнення такого рівню сформованості вмінь монологічного мовлення великою мірою залежить від використання вчителем автентичних матеріалів, що відіграють роль зразка, на який учні можуть спиратися під час укладання власних монологічних

висловлювань. На сучасному етапі розвитку інформаційно-комунікаційних технологій серед таких матеріалів можна виділити виступи носіїв мови на конференціях у форматі TED (Technology, Entertainment, Design), відеозаписи й тексти яких є у вільному доступі у всесвітній мережі. Використання ресурсів TED-конференцій може значно прискорити процес формування в учнів компетентності в монологічному мовленні, оскільки вчитель має можливість комбінувати різні способи (слуховий і зоровий) подання матеріалу в якості зразка, а також забезпечити умови для використання учнями виучуваної мови в змодельованих ситуаціях реального іншомовного спілкування шляхом організації учнівських конференцій у форматі TED.

Проблема використання ресурсів TED-конференцій під час навчання англійської мови вже привертала увагу науковців [1; 2; 3; 5]. Проте питання формування вмінь монологічного мовлення учнів старшої школи з використанням зазначених матеріалів усе ще залишається невирішеним. Одним із перших кроків до розв'язання цієї проблеми вважаємо визначення етапів формування вмінь монологічного мовлення учнів старшої школи з використанням матеріалів TED-конференцій, що є метою цієї розвідки. Мета дослідження обумовлює вирішення таких завдань: 1) аналіз описаних у науково-методичній літературі підходів до етапізації формування компетентності в монологічному мовленні; 2) визначення на цій основі етапів формування вмінь монологічного мовлення учнів старшої школи з використанням матеріалів TED-конференцій.

У методиці навчання іноземних мов і культур виділяють два підходи до формування вмінь монологічного мовлення: 1) «зверху-вниз»; 2) «знизу-вверх». Відповідно до першого підходу монологічні вміння розвиваються на основі прочитаного тексту (це різні етапи роботи з текстом: 1) дотекстовий; 2) текстовий; 3) післятекстовий)). Другий підхід передбачає розвиток умінь без опори на текст у три етапи: 1) формування в учнів здатності об'єднувати зразки мовлення рівня фрази в одну понадфразову єдність; 2) формування вмінь самостійно будувати висловлювання понадфразового рівня; 3)

формування здатності учнів створювати монологічні висловлювання текстового рівня різних функціонально-сміслових типів мовлення згідно тематики, яка передбачена програмою [6, с. 3-5]. У процесі навчання монологічного мовлення учнів старшої школи, які вже мають певний інформаційний досвід з тем, визначених програмою, і рівень розвитку мовленнєвих навичок яких є достатнім для сприйняття тексту виступу як зразка мовлення та його розуміння, ми вважаємо більш доцільним використання першого підходу («зверху-вниз»). У такий спосіб виступ учасника TED-конференції стає для учнів прикладом монологічного висловлювання за певною темою, аналіз структури та мовленнєвого наповнення якого допомагає створити власний монолог. Крім того, такі виступи можуть містити нові або маловідомі факти, стимулюючи розумову активність учнів, спонукаючи їх до роздумів і викликаючи бажання висловитися.

Отже, спираючись на виділені науковцями етапи формування компетентності в монологічному мовленні в межах підходу «зверху-вниз», ми вирізняємо такі етапи формування вмінь монологічного мовлення учнів старшої школи з використанням матеріалів TED-конференцій: 1) рецептивний; 2) рецептивно-репродуктивний; 3) продуктивний. На першому етапі відбувається ознайомлення учнів із відео фрагментом, що супроводжується аналізом структури виступу під керівництвом учителя шляхом проведення евристичної бесіди. На другому етапі передбачається паузовий перегляд відеофрагменту з метою зосередження уваги учнів на певному мовленнєвому матеріалі й оволодіння ними окремими діями, необхідними для створення нового монологу (наприклад, учні вчаться наводити аргументи за/проти певних дій або формулювати висновок). На третьому етапі учні створюють власні монологи й беруть участь в учнівській конференції у форматі TED, організованій вчителем.

На нашу думку, формування вмінь монологічного мовлення учнів старшої школи з використанням виступів учасників TED-конференцій

відповідно до виділених нами етапів сприятиме активізації мисленнєво-мовленнєвої діяльності учнів, а отже, може вважатися одним із шляхів підвищення ефективності процесу навчання англійського монологічного мовлення в закладах загальної середньої освіти. Перспективою подальших розвідок у цьому напрямку є визначення типів і видів вправ для формування вмінь монологічного мовлення учнів старшої школи з використанням ресурсів TED-конференцій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баева Е. М. Преимущества использования выступлений TED как аутентичного языкового учебного материала / Е. М. Баева // Коммуникативные исследования. – 2017. – № 3 (13). – С. 127-133.
2. Дробіт І. М. Ефективність використання автентичних веб-ресурсів у підготовці перекладачів / І. М. Дробіт // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2013. – № 35 (3). – С. 106-112.
3. Иванова А. М. Возможности использования современного медиа-контента ted talks в обучении английскому языку как второму иностранному / А. М. Иванова, Е. В. Малыгина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 3. – С. 49-57.
4. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Є. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
5. Степаненко О. А. Smart-технології в викладанні іноземних мов в професійній діяльності / О. А. Степаненко, О. О. Зеліковська // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Філологічні науки. – 2017. – № 263. – С. 186-193.
6. Устименко О. М. Навчання іншомовного монологічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу / О. М. Устименко // Іноземні мови. – 2013. – № 2. – С. 3-12.

СЕКЦІЯ 2. СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ І КУЛЬТУР У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Каріма Кассас

Науковий керівник – канд.пед.наук, доц. Глазунова Т.В.

*(Вінницький державний педагогічний університет
імені М. Коцюбинського)*

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЗАСОБАМИ ІНФОГРАФІКИ З УРАХУВАННЯМ РІЗНИХ КОГНІТИВНИХ СТИЛІВ СТУДЕНТІВ

Першочерговим завданням вищої освіти в Україні є підвищення її якості у галузі підготовки майбутніх вчителів іноземних мов. З метою оптимізації ефективності засвоєння іноземної мови слід враховувати такі психологічні характеристики як когнітивні (індивідуально-психологічні) стилі особистості.

Дослідження проблеми індивідуально-психологічних стилів опанування іноземною комунікативною компетентністю знайшло своє відображення у працях О. О. Акішиної, В. О. Артемова, І. О. Зимньої, Д. Кірсі, Д. Колба, Б. Л. Лівер, В.С.Мерлін, Дж.Росс, Б.М.Теплова, Е.Фрумїної, М.О.Холодної та ін.

На думку цих дослідників стиль учіння залежить від психотипу, виду темпераменту, стилю мислення студента [1]. Під терміном «когнітивні стилі» розуміють індивідуальні способи переробки інформації у вигляді індивідуальних відмінностей у сприйманні, аналізі, категоризації, оцінюванні навколишньої дійсності [2, с. 28].

Існують різні класифікації когнітивних стилів у залежності від способу сприйняття та переробки інформації. Так, М. А. Холодна виділяє такі когнітивні стилі: *кодування інформації* (предметно-практичний, візуальний, словесно-мовний, сенсорно-емоційний тип); *переробки інформації*

(імпульсивність / рефлексивність, аналітичність / синтетичність, полізалежність / полінезалежність, толерантність); *постановки та вирішення проблем* (адаптивний, евристичний, дослідницький, інноваційний); *пізнавального ставлення до світу* (емпіричний, раціонально-теоретичний, конструктивно-технічний та інтуїтивно-метафоричний) [2, с. 30]. За домінуючим каналом сприйняття - зоровим, слуховим, кінестетичним - виокремлюють *візуальний, аудіальний та кінестетичний* стилі.

При виборі способу введення навчального матеріалу та його опрацювання студентами на занятті слід враховувати зазначені способи сприйняття та переробки інформації, що певним чином вплине на її засвоєння. Наприклад, студенти-«синтетики» краще запам'ятовують нові слова, фрази, граматичні форми, структури речень, якщо вони представлені у контексті. Студенти такого типу можуть сприймати аутентичний матеріал навіть без словника. Їх усне та писемне мовлення не вирізняються точністю, вони припускаються помилок у граматиці. «Аналітики», навпаки, краще володіють граматикою, будують правильно речення, але їм потрібно більше часу на виконання завдань.

Студенти імпульсивного та рефлексивного типу застосовують різні форми переробки інформації. Так, імпульсивні студенти вирізняються швидкістю реакції, а рефлексивні – повільністю, що необхідно враховувати при оцінюванні мовлення таких студентів. Студенти імпульсивного типу займають лідерські позиції у групі. Оскільки такі студенти належать до синтетичного типу і не схильні звертати увагу на дрібні деталі, вони виконують завдання швидко, хоча і з помилками.

Для людей із зоровим каналом сприймання (візуалів) є важливою наочність. Саме для студентів з таким когнітивним стилем ідеальним варіантом є навчання за допомогою інфографіки. Можливість застосування різноманітних таблиць, схем, зображень та графіків із логічно упорядкованою інформацією полегшує процес засвоєння іншомовного матеріалу, особливо під час оволодіння діалогічним мовленням. Студенти, що сприймають

інформацію на слух (аудіали), у засвоєнні нового матеріалу реагують, переважно, на висоту тону або звуку, його темп, ритм, тембр та резонанс. Кінестетики – група людей, для яких першочерговим є чуттєвий досвід, емоційне підкріплення. Вони добре запам'ятовують запахи, тактильні відчуття, фізичні дії. Ефективним способом засвоєння іноземної мови для таких студентів є використання флеш-карток, настільних та рухливих ігор, та інші види групової взаємодії, що передбачають виконання завдань у русі .

Надання кожному студенту можливості навчатися, використовуючи природні для нього канали сприймання, сприятиме здійсненню оптимальної організації навчального процесу. Врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів, а саме їх пізнавальних здібностей, інтересів, інтелекту, темпераменту, покликано підвищити ефективність засвоєння ними знань, умінь та навичок іншомовної комунікації та сприяти формуванню внутрішньої мотивації. Застосування інфографіки як засобу навчання активізуватиме мисленнєві процеси та надаватиме змогу студентам з легкістю опанувати необхідний обсяг навчальної інформації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Kolb D. On experiential learning [Електронний ресурс] / David Kolb. – Режим доступу: <http://infed.org/mobi/david-a-kolb-on-experiential-learning/>
2. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд / М. А. Холодная. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с: ил. – (Серия «Мастера психологии»)

Кочетова Анна

Науковий керівник – к. пед. н., доцент

кафедри германської філології Подосиннікова Г. І.

(Сумський державний педагогічний університет

імені А.С.Макаренка)

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ І КУЛЬТУР У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Технологія навчання — це шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах предмета, теми, питання[4, с. 148].

Термін “технологія навчання” (або “педагогічна технологія”) використовують для позначення сукупності прийомів роботи вчителя, за допомогою яких забезпечується досягнення поставлених на уроці цілей навчання з найбільшою ефективністю за мінімально можливий для їх досягнення період часу[4, с. 207].

Застосування сучасних технологій має на меті стимулювати активну інтелектуальну діяльність і забезпечити його засобами успішної реалізації цієї діяльності[5, с. 13]..

Найважливішими характеристиками технологій навчання вважають наступні: а) результативність (високий рівень досягнення поставленої навчальної мети кожним учнем); б) економічність (за одиницю часу засвоюється великий обсяг навчального матеріалу при найменшій витраті зусиль на оволодіння матеріалом); в) ергономічність (навчання відбувається в обстановці співпраці, позитивного емоційного мікроклімату, за відсутністю перевантаження і перевтоми); г) висока вмотивованість у вивченні предмета, що сприяє підвищенню інтересу до уроків і дозволяє вдосконалювати найкращі особистісні риси учня, розкрити його резервні можливості[4, с. 304].

Для запровадження технологій навчання на практиці склалась певна джерельна база, методологічне підґрунтя якої становлять праці видатних психологів, лінгвістів і дидактів світу (Л.С. Виготський, Е. Берн, Р. Бернс, Д.К.Джонс, К. Джонсон, Дж. Д’юї, В. Кілпатрік, Р. Ладло, С.Лівінгстоун, Ж. Піаже, Р. Роджерс, Р. Скіннер, К.Славін, Т. Хатчінсон та ін.) [4, с. 316].

До сучасних технологій навчання іноземної мови відносять навчання у співпраці. Термін “співпраця” означає спільну роботу[5, с. 97].

Основна ідея цієї технології - створити умови для активної спільної навчальної діяльності у різних навчальних ситуаціях[7, с. 19].

Дана технологія базується на ідеї взаємодії учнів у групі, ідеї взаємного навчання, при організації якого студенти беруть на себе не тільки індивідуальну, але й колективну відповідальність за вирішення навчальних задач[8, с. 133].

Також популярністю користуються проектні технології. Метод проектів виник у 1920 році у США. Інша його назва - метод проблем. Основоположниками методу були американський філософ і педагог Дж. Д'юї та його учень В. Кілпатрік [6, с. 35].

Провідною рисою методу проектів вони визначили навчання на активній основі з урахуванням різних інтересів.

Метою застосування інтерактивних методів у процесі вивчення будь-якої дисципліни є створення комфортних умов навчання, в яких наприклад усі студенти взаємодіють між собою[6, с. 37].

Використання комп'ютерних програм у навчальному процесі дає змогу найбільш повно реалізувати принцип особистісно-орієнтованого навчання. Індивідуалізація процесу навчання здійснюється завдяки великому потенціалу комп'ютерних засобів щодо адаптації до потреб кожного учня[6, с. 38].

Диференційоване (лат. *differentia* – різниця, відмінність) навчання – спеціально організована навчально - пізнавальна діяльність, яка з огляду на вікові, індивідуальні особливості суб'єктів учіння, соціальний досвід спрямована на оптимальний фізичний, духовний і психічний розвиток студентів, засвоєння необхідного обсягу знань, практичних дій за різними навчальними планами та програмами[3, с. 78].

Індивідуальне навчання дає змогу ширше розповсюджувати досвід американських вищих навчальних закладів, де експериментують із комбінованими програмами, які передбачають поєднання технічних, природничо - наукових і суспільних дисциплін[2, с. 77].

Гейміфікація, тобто використання ігрових технологій для розв'язання неігрових завдань, або розв'язання реальних проблем за допомогою ігрових елементів та технологій, стає все більш популярною в бізнесі, особливо під час проведення різних видів тренінгів для співробітників компаній з метою суттєвого підвищення ефективності їхньої праці[1, с. 63].

ЛІТЕРАТУРА

1. Бутко Г. В. Языковые игры на уроках английского языка / Г. В. Бутко // Иностранные языки. – 1987. – №4. – С. 63–65.
2. Вишнякова Л. Г. Использование деловых игр в преподавании английского языка. – М. : МГУ, 1987. – 110 с
3. Конишева А. В. Англійська мова. Сучасні методи навчання. 2007. - 352 с..
4. Лекції з педагогіки вищої школи: навчальний посібник / За ред.. В.І.Лозової. –Харків: «ОВЗ», 2006. –496 с.
5. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания: учебное пособие. –М., 2002.
6. Матвеева Н. В. Применение компьютерных технологий при обучении иностранному языку / Н.В. Матвеева // Информатика и образование. - 2006. - №6. - С.35-38. 23. Мінкін Е. М. Від гри до знань. - М., 1983. - 234 с.
7. Освітні технології / За заг. ред. О.М. Пехоти. -К., 2002.
8. Педагогіка вищої школи: посіб. Для магістрів / Л.В.Кнодель. –К.: Вид. Паливода А.В., 2008. –136 с.–С. 130 –134

Кочетова Анна

Науковий керівник – к. пед. н., доцент

кафедри германської філології Подосиннікова Г. І.

(Сумський державний педагогічний університет

**ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ТЕХНІЦІ
ПИСЬМА З ВИКОРИСТАННЯМ БУКВЕНИХ ІГОР В УЧНІВ
ПОЧАТКОВОГО СТУПЕНЯ НАВЧАННЯ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ
ОСВІТИ**

Оволодіння іноземною мовою учнями початкового ступеня навчання середньої загальноосвітньої школи передбачає взаємопов'язане навчання всіх видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письма), коли кожний вид розглядається як мета і як засіб [5, с. 25].

Комунікативну компетенцію М. Н. Вятютнев розуміє як вибір і реалізацію програм мовленнєвої поведінки в залежності від здатності людини орієнтуватися у тій чи іншій обстановці спілкування; вміння класифікувати ситуації в залежності від теми, завдання комунікативних установок, що виникають у студентів до бесіди, а також під час бесіди у процесі взаємної адаптації [4, с. 137].

Ян Ван Ек виділяє такі компоненти іншомовної комунікативної компетентності: лінгвістичний, соціокультурний, соціолінгвістичний, стратегічний, дискурсивний, соціальний.

З метою попередження помилок та навчання учнів правопису згідно з орфографією іноземних мов слід використовувати спеціальні вправи, націлені на формування стійких орфографічних навичок [5, с. 159].

У парадигмі компетентнісного підходу інтегративною метою навчання іноземної мови у закладах середньої освіти є формування іншомовної комунікативної компетентності учнів [7, с. 19].

На початковому етапі навчання техніки письма важливо враховувати особливості графемно-фонемних відповідностей кожної конкретної іноземної мови і проводити цілеспрямоване навчання з метою подолання труднощів в оволодінні графемно-фонемною системою мови. Серед таких труднощів

насамперед виділяються буквосполучення, що передають один звук (наприклад, англ. sh, th, або ck)[6, с. 5].

Навчанню письма приділяють найменше урочного часу, лише 10 % . Для порівняння на аудіювання та говоріння припадає по 35 %, а на читання 20 %. Це пов'язано з усним випередженням у навчанні англійської мови, психофізіологічними особливостями молодших школярів.

У навчанні англійської мови письмо як вид іншомовної діяльності відіграє одну з важливих ролей, акумулюючи в цілому інші види мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння і читання, з якими воно дуже тісно пов'язане, являє собою рецептивно-репродуктивний механізм відтворення іноземної мови[10, с. 142].

Р. Кайшева подає наступні психолого-педагогічні особливості розвитку молодших учнів.

1. Сприйняття – чутливі до сприйняття усього яскравого, готові до сприйняття нових вражень із досить швидкою адаптацією до усього нового.
2. Уява – розвиток творчої уяви, вміння знаходити заміні предмети.
3. Увага – розвинена механічна, наочно-образна, рухова, емоційна пам'ять, домінує мимовільне запам'ятовування.
4. Мислення – конкретність та опора на наочні образи та приклади.
5. Воля – спроможність до включення у спільну діяльність; супідрядність мотивів [5, с. 136–137].

Так званий «молодший шкільний вік», за віковою періодизацією чеського педагога Яна-Амоса Коменського, відповідає віку від 6 до 12 років.

Для учнів початкових класів найбільш значущими видами діяльності визнаються ігрова і навчальна, причому в молодшому шкільному віці відбувається перехід від ігрової до навчальної діяльності і цілісне формування останньої[2, с. 60].

Велику роль відіграє творчість вчителя при підготовці до уроків. Для кожного рівня навчання іноземної мови існують різні типи завдань, які допомагають ефективно формувати навички письма і писемного

мовлення[5, с. 70]. Психолінгвістичною основою письма є створення зорово-графічних відбитків мовних знаків та розвиток механізму пишучої руки а також, це взаємодія рухового, зорового і слухо-мовномоторного аналізаторів [3, с. 57].

Гра в навчанні іноземної мови не суперечить навчальній діяльності, а органічно пов'язана з нею і дозволяє закласти основи для формування основних компонентів навчальної діяльності: вміння бачити мету і діяти відповідно до неї, вміння контролювати і оцінювати свої дії і дії інших дітей.

Гра в процесі навчання виховує культуру спілкування і формує вміння працювати в колективі. Все це визначає функції гри як засобу психологічного, соціально-психологічного та педагогічного впливу на особистість[1,с.26].

Формування орфографічних навичок слід починати вже на першому році вивчення ІМ, адже від учнів очікується вміння “самостійно описувати предмети шкільного вжитку, іграшку, тварину, себе, своїх друзів, батьків”, а це не можливо зробити без найелементарніших орфографічних навичок.

У сучасній методиці розрізняють *письмо* та *писемне мовлення*, або *письмо* у вузькому і широкому розумінні, і, відповідно, дослідники виділяють три етапи навчання [4, с. 115].

У дітей молодшого шкільного віку активно удосконалюються навички усного мовлення: розширюється словниковий запас, вони оволодівають все складнішими граматичними структурами.

Серед великої різноманітності ігор особливе місце в навчанні письма, на наш погляд, займають буквені ігри(англ. «word games») [9, с. 140].

Буквені ігри розширюють ерудицію, вчать працювати зі словником, дають можливість тренувати пам'ять, заглиблюватися в тонкощі мови, але при цьому не втрачають своєї розважальності [1, с. 26–31].

Вправи для формування графічної компетентності, як правило, рецептивно-репродуктивні некомунікативні у списуванні окремих літер, їхніх сполучень, слів [8, с. 77].

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко Н. Б., Ісаєва М. В. Ігрові прийоми навчання як засіб формування граматичних навичок на початковому етапі / Н. Б. Бондаренко, М. В. Ісаєва // Вісник Запорізького національного університету. – 2010. – № 2(13). – С. 26 – 31.
2. Величковский Б.М. Психология восприятия. - М.: Педагогика, 1973. - 80 с.
3. Волокитина М.Н. Очерки психологии младших школьников. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1955. - 214 с.
4. Данилов М.А., Есипов Б.П. Дидактика / Под общей ред. Б.П. Есипова. - М.: АПН, 1957. - 513 с.
5. Жуйков С.Ф. Психология усвоения грамматики в начальных классах. - М.: Просвещение, 1964. - 300 с.
6. ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКІ РЕКОМЕНДАЦІЇ З МОВНОЇ ОСВІТИ: вивчення, викладання, оцінювання. – 359 с.
7. Занков Л.В. Наглядность и активизация учащихся в обучении. - М.: Педагогика, 1968. - 284 с.
8. Зосюк К. В. Дидактична гра на уроках англійської мови як засіб активізації пізнавальної діяльності молодших школярів/ К. В. Зосюк // Таврійський вісник освіти. – 2013. – №4 (44). – С. 224 – 229.
9. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе/ Е. И. Пассов. – М., 1989. – С.76-78.
10. Предко Т. И. Игры в обучении грамматике английского языка/ Т. И. Предко// Вестник Брестского государственного технического университета. – 2012. – №6. – С. 140–145.

Прокоф'єва Любов

Науковий керівник – доц. Подосиннікова Г.І.

(Сумський державний педагогічний університет

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В СТРУКТУРІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ

Сучасний освітній процес вищої школи супроводжується розвитком педагогічної теорії та освітньої практики, проходить пошук нових різних варіантів змісту освіти, використання можливостей сучасної дидактики з метою підвищення ефективності навчання. Процес інновацій в освіті включає три стадії: створення нового, засвоєння нового і реалізація нового [1]. Серед сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, які володіють великим дидактичним потенціалом організації самостійної роботи при вивченні іноземних мов, можна виділити соціальні мережеві сервіси (блоги, вікі-технології, аудіо-, відеосервіси (сервіси підкастів, Youtube, відеоблог), мікроблоги (Twitter), соціальні мережі), електронну пошту, веб-форуму, чати, навчальні Інтернет-ресурси (Hotlist, Multimedia Scrapbook, Subject Sampler, Treasure Hunt, WebQuest), електронні підручники.

Ми б хотіли виділити одну з сучасних технологій, віртуальну навчальну середу Moodle, яка може бути ефективним помічником при організації самостійної роботи студентів. Віртуальне навчальне середовище Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) - це система управління вмістом сайту, спеціально розроблена для створення онлайн-курсів викладачами. Ця система орієнтована, перш за все, на організацію взаємодії між викладачем і учнями, підходить як для організації самостійної (аудиторного позааудиторної) роботи студентів. Багатий набір модулів складових для курсів - Чат, Опитування, Форум, Глосарій, Робочий зошит, Урок, Тест, Анкета, Scorm, Survey, Wiki, Семінар, Ресурс (у вигляді текстової

або веб-сторінки або у вигляді каталогу), які акцентують увагу учнів на окремих фрагментах (елементах) викладаємого змісту, дозволяють закріпити запропонований зміст, інформує учня про труднощі в освоєнні матеріалу, контролюють засвоюваність навчального матеріалу. Навчальний матеріал, як правило, супроводжується завданнями, вправами і опитуваннями, які дають можливість «розбавляти» монотонний виклад матеріалу активними діями, задавати питання на розуміння, допомагають закріпленню матеріалу, що викладається. Добре сплановані завдання і вправи допомагають студентам постійно актуалізувати отримувану інформацію. Вони служать засобом обліку різноманітних стилів освоєння матеріалу (стилів навчання).

Це навчальне середовище дозволяє організувати активну пізнавальну самостійну діяльність студентів, оптимізувати її, збільшити обсяг інформації, яка повідомляється на занятті, підвищити інтерес до навчання. Все вище перелічене допомагає отримати більш високі результати в навчанні студентів з іноземної мови в порівнянні з традиційною вузівською системою навчання [4].

Також, цікавим ресурсом, який можна використовувати для самостійної роботи, на наш погляд, є онлайн-університети. На даних порталах користувачеві доступні для перегляду, читання і вивчення лекції, семінари і просто навчальні матеріали різних навчальних закладів. Таким чином, вибираючи для роботи курс в онлайн університеті, скажімо, Великобританії або США, студент і розширює свої знання в певній сфері, і поглиблює знання англійської мови. Для викладача ж використання колекцій онлайн університетів допомагає вирішити ряд проблем: необхідність мати хоча б елементарні знання основного (професійного) предмета, який вивчають студенти; бути в курсі поточних змін, які відбуваються в мові, в т.ч. в професійній лексиці і термінології; впроваджувати в практику викладання сучасних матеріалів; робити різноманітною та цікавою самостійну роботу; підвищувати мотивацію до вивчення іноземної мови. Як приклад представимо такі інститути як Coursera (<https://www.coursera.org>), Khan Academy (<https://www.khanacademy.org>), The Open University

(<http://www.open.edu/openlearn/>), Єльський університет (<http://oys.yale.edu>), Массачусетського технологічного інституту (<http://ocw.mit.edu>) і ін. Університети є цікавим і інформативним ресурсом, який можна ефективно використовувати при розробці курсу англійської мови для професійних цілей. І при роботі в комп'ютерному класі, і при плануванні самостійної роботи викладач знайде підходящий матеріал, який відповідає професійним інтересам студентів, а також їх рівня володіння іноземною мовою. [2]

Таким чином, проаналізувавши деякі форми організації самостійної роботи студентів, можна зробити висновок, що введення і активне використання різних форм самостійної роботи на заняттях іноземної мови сприяє перетворенню студента з пасивного об'єкта в активний суб'єкт. Активне застосування ІКТ при самостійній роботі дозволяє успішно вирішувати такі завдання:

- Збагачення словникового запасу сучасною фаховою термінологією.
- Країнознавчий аспект - знайомство з реаліями країни мови, що вивчається.
- Удосконалення навичок і вмінь писемного, усного мовлення, різних видів читання та аудіювання.
- Індивідуалізація процесу навчання, з урахуванням особливостей темпераменту, пам'яті, уваги та ін.
- Формування мотивації до навчально-пізнавальної діяльності.

Однак слід зазначити, що застосування ІКТ не повинно бути самоціллю. Їх слід застосовувати в тих випадках, коли вони допомагають найбільш ефективно і з найменшою витратою часу вирішити певні методичні завдання. [8].

Використання інноваційних технологій навчання з формування англомовної лексичної компетентності має певні особливості. Значне поширення та необхідність їх використання в процесі підготовки майбутніх учителів географії зумовили виокремлення їх в окрему групу сучасних методів навчання. Сьогодні форми і методи самостійної роботи тісно пов'язані

з використанням сучасних інтерактивних технологій, які, безперечно, підвищують ефективність засвоєння студентами навчального матеріалу, сприяють розвитку розумових, творчих здібностей студентів; підвищують їхню зацікавленість та активність в оволодінні знаннями. Використання таких технологій дає змогу вирішити певні дидактичні завдання, що постають перед сучасним викладачем під час організації самостійної роботи студентів. Методи застосування інтерактивних технологій у самостійній роботі надають можливість диференціації, поглиблення індивідуалізації навчання, розширення можливостей інформаційних, контролю та самоконтролю, використання творчих завдань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 351 с.
2. Нісімчук А., Падалка О., Шпак О. Сучасні педагогічні технології: навч. посібник /А. Нісімчук, О. Падалка, О. Шпак. – К., 2000. – С. 9 – 15
3. Підкасистий, І.Ф. Педагогічні технології [Текст]: навч. посібник / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов; за заг. ред. І.Ф. Прокопенко. – Х.: Колегіум, 2006. – 224 с.
4. Шихальова С. В. Впровадження нових інформаційних технологій у процес вивчення іноземних мов / С. В. Шихальова // Педагогічний пошук. – 2002. – № 4. – С. 27– 28.

Прокоф'єва Ніна

Науковий керівник – доц. Подосиннікова Г.І.

*(Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка)*

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ЧИТАННЯ ТЕКСТІВ АНГЛОМОВНИХ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

Читання оригінальної медичної літератури є основним джерелом отримання новітньої інформації спеціального характеру. При такому підході важливішою складовою навчання іноземної мови в медичному вузі стає іншомовне професійно орієнтоване читання (ПОЧ). Створення якісної системи іншомовного ПОЧ неможливо без урахування потенціалу нових технологій навчання. Серед них особливе місце займають Інтернет-ресурси.

Формування компетентності у читанні передбачає набуття студентами знань, формування навичок та розвиток умінь читання, а також удосконалення психофізіологічних механізмів читання. Формування умінь читання уможливорює розвиток здатності студента проникати у зміст тексту з різними рівнями його розуміння. Вдосконалення психофізіологічних механізмів читання має на меті розвиток конкретних характеристик мовлення, ймовірного прогнозування, розширення обсягу довготривалої й короткочасної пам'яті, зменшення часу внутрішнього промовляння [2].

У процесі навчання іноземної мови необхідно сформувати вміння читання на комунікативно достатньому рівні, з тим щоб студенти могли розуміти: а) основний зміст нескладних автентичних текстів і б) досягти повного розуміння складніших за змістом і структурою текстів, відповідних професійного кругозору студентів (із задіянням міждисциплінарних зв'язків), а також їх рівню знань іноземної мови [2, 3]

Уміння читання формуються поетапно. Робота з текстом проводиться у три етапи і зберігає свою структуру незалежно від виду читання [2].

1) дотекстовий (в інших термінах: передтекстовий / вступний мотиваційний / підготовчий / Pre-reading) – передбачає підготовку до читання професійно орієнтованих Інтернет-текстів, у процесі якої відбувається активізація вже існуючих мовленнєвих навичок і умінь у читанні; активізація

фонових лінгвосоціокультурних, професійних / методичних знань і вмінь; активізація навичок і вмінь пошуку та отримання інформації з мережі Інтернет. Основною метою даного етапу є аналіз мовних і смислових труднощів тексту та загальне введення у проблему чи галузь науки.

2) текстовий (операційно-пізнавальний / основний / While-reading). На цьому етапі реалізується виконавча частина навчальної діяльності: власне, читання професійно орієнтованих текстів Інтернет-ресурсів в он-лайн та офф-лайн режимах, відбувається розвиток умінь професійно орієнтованого пошукового, переглядового, ознайомлювального і вивчаючого видів читання в режимах он-лайн та офф-лайн; залучається саморефлексія студентів, наприклад, шляхом аналізу ефективних способів отримання корисної фахової інформації. Основною метою даного етапу є читання тексту та формулювання комунікативного завдання.

3) післятекстовий (контрольно-оціночний / завершальний / Post-reading). На цьому відбувається вдосконалення умінь професійно орієнтованого читання, здійснюється перевірка розуміння вилученої інформації, за допомогою залучення рефлексії студентів проходить активізація, накопичення, обробка, присвоєння отриманої фахової інформації, відбувається розвиток умінь і здатностей самостійного відбору навчальних матеріалів з мережі Інтернет [1]. Основною метою даного етапу є контроль розуміння тексту, обговорення змісту прочитаного тексту, навчання смислової переробки інформації тексту.

Слід зазначити, що серед наведених етапів роботи з текстом важливу роль відіграє комунікативна інструкція (текстовий етап), яка містить конкретне завдання для орієнтування студентів на цілеспрямоване й свідоме розуміння інформації. Таке завдання організує увагу й мислення студента, стимулює запам'ятовування. Психологи свідчать, що правильна й точна настанова підвищує ефективність сприймання на 25% [2].

Таким чином, організація навчання студентів читання текстів медичної

тематики іноземною мовою на основі професійно орієнтованого підходу передбачає формування вмінь читання та ознайомлення майбутнього фахівця з лінгвопрофесіональним аспектом конкретної діяльності. Це дозволяє розширити можливості досягнення і підтримки певного рівня професійної медичної і мовної компетенції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Британ Ю. В. Підсистема вправ для формування у майбутніх викладачів англомовної професійно орієнтованої читацької компетенції засобами Інтернет-ресурсів / Ю. В. Британ // Іноземні мови. - 2013. - № 1. - С. 34-42.
2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
3. Царева Л.М. Организация обучения студентов чтению профессионально-ориентированных текстов на иностранном языке в медицинском ВУЗе // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26671>

СЕКЦІЯ 3. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ ТА ДИСКУРСОЛОГІЇ

Докашенко Яна

*Науковий керівник – к.ф.н., доц. Козлова В.В.
(Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка)*

ТИПОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДИСКУРСУ БРИТАНСЬКОЇ КОРОЛЕВИ

Останніми роками дискурс постає центром зацікавлень у лінгвістичних студіях багатьох дослідників, серед яких Н. Д. Арутюнова, Ф.С. Бацевич, І. А. Бехта, С. І. Потапенко, І. А. Стернін, І. П. Сусов та багато інших.

Термін дискурс увів у науку Ю. Хабермас для позначення виду мовленнєвої комунікації, що передбачає раціональний критичний розгляд цінностей, норм і правил соціального життя.

Як лінгвістичний термін дискурс було вперше вжито американським лінгвістом З. Харрісом у 1952 році, який здійснив спробу представити значення мовних одиниць як функцію дистрибуції, а дискурс розглядав як один із аспектів дистрибуції на основі еквівалентності між фразами та ланцюжками фраз; як висловлювання, надфразну єдність у контексті інших одиниць і пов'язаної з ними ситуації [1, с. 28] .

Наразі поняття «дискурс» у сучасній лінгвістиці включає в себе поєднання тексту із ситуативним контекстом, системою комунікативно-прагматичних та когнітивних настанов автора, що реалізується у взаємодії з адресатом [6, с. 136].

Не дивлячись на велику кількість робіт, присвячених проблемі дискурсу, особливості дискурсу британської королеви ще не мають ґрунтового опрацювання та опису.

Дискурс британської королеви – це спілкування у межах статусно-рольових стосунків, тобто мовленнєва взаємодія представників соціальних груп або інститутів один з одним (королева Великобританії та народ). Для дискурсу британської королеви, який є різновидом інституційного дискурсу, характерним є клішованість, тобто стандартизованість, і відсутність особистісного, індивідуального початку, обов'язкова наявність адресанта, або автора, і адресата, діалогічна і монологічна форми, деякі символічні мовні дії, стандартні форми і кліше.

Вивчення тексту базується на аналізі комунікативних обставин як найважливішого змістотвірного компонента тексту. Для вивчення ситуації спілкування необхідно виділити і обґрунтувати категорії прагмалінгвістики.

Грунтуючись на різних концепціях прагматичної лінгвістики та соціолінгвістики (Р. Белл, В. Г. Гак, Дж.Серль, І.П.Сусов, Д.Хаймс і ін.), відповідно до моделі дослідження дискурсу [2, с. 200], характеристика типологічних особливостей дискурсу британської королеви відбувається з урахуванням таких категорій: 1) учасники спілкування, 2) хронотоп, 3) функції, мотиви, цілі та стратегії, варіативність комунікативних засобів, 4) способи спілкування (канал і режим, тональність, стиль і жанр спілкування)

Дискурс британської королеви є частиною інституційного дискурсу. Учасники інституційного дискурсу різні за своєю поведінкою та якостями. У даному випадку учасниками комунікації є представники певної соціальної групи, які можуть не знати один одного особисто і повинні спілкуватися відповідно до норм даного соціуму, що відображають цінності суспільства в цілому та певної окремої соціально-професійної групи, яка утворює суспільний інститут [2, с. 202–203]. Учасниками дискурсу британської королеви є сама королева Єлизавета, спадкоємці престолу, жителі Великої Британії, на яких скеровано більшу увагу, учасники Спідружності Націй, представники правлячих держав світу.

Хронотоп дискурсу британської королеви є чітко окресленим: це суворо регламентований час (святкова промова, щорічна промова королеви з нагоди

відкриття сесії парламенту) і місце, де відповідний процес відбувається (резиденція королеви, парламент Великої Британії, приміщення соціальних установ).

Функціями дискурсу британської королеви, так як і інституційного дискурсу загалом, є регулятивна, референтна, інформативна, перформативна, презентаційна та парольна [3, с. 144].

Основним завданням дискурсу британської королеви загалом є вплив на поведінку реципієнта, тобто нації. Будь-який публічний виступ має на меті викликати духовність аудиторії, певним чином вплинути на неї. Метою переконання, на відміну від інших видів впливу на людей, є передавання інформації в такій формі, щоб вона перетворилась на систему настанов і принципів особистості або істотно вплинула на цю систему. З метою встановлення тіснішого контакту з аудиторією, промовець, у нашому випадку – королева, намагається ідентифікувати свій образ через ототожнення себе зі слухачами. Це здійснюється завдяки використанню займенників множини, таких як *“we”*, *“our”*, *“us”*. Для здійснення подальшого впливу та переконання вживаються такі дієслова як *“to believe”*, *“to trust”*, *“to be convinced”* та ін.

Необхідним інструментом дискурсу британської королеви є система мовних засобів, завдяки якій відбувається комунікація. Задля надання промові більш яскравих фарб, надання їй виразності, емоційності використовують прийоми стилістичного синтаксису: антитеза, інверсія, повтори, паралельні конструкції, риторичні питання, вигуки та інше. Важливе місце серед цих фігур займають тропи: метафора, персоніфікація, алегорія, метонімія, синекдоха, алюзія та антономазія .

Аналізуючи дискурс британської королеви за критерієм «режим спілкування», можна стверджувати, що він, на відміну від персонального дискурсу, володіє середнім і високим рівнем офіційності залежно від співвідношення статусних позицій учасників комунікації [4, с. 301].

Стильовий діапазон даного дискурсу широкий: тут фігурують офіційно-діловий, публіцистичний, а також літературно-розмовний стилі, що вказує на його чітку структурованість і стереотипність.

Поняття «мовленнєві жанри» було запроваджено М. М. Бахтінім на початку ХХ ст. на позначення стійких тематичних, композиційних і стилістичних типів висловлень [5, с. 83]. Мовленнєва діяльність британської королеви включає в себе різдвяне привітання, щорічна промова королеви з нагоди відкриття сесії парламенту, телефонні розмови, переговори, зустрічі з політичними діячами.

Отже, дискурс британської королеви є різновидом інституційного дискурсу, якому притаманні клішованість, тобто стандартизованість, відсутність особистісного; чітко окреслений хронотоп, де розгортається дискурс; учасники – сама королева Єлизавета, спадкоємці престолу, жителі Великої Британії, на яких скеровано більшу увагу, учасники Спідружності Націй, представники правлячих держав світу; основа ціль – вплив на поведінку реципієнта; найбільш уживаний стиль – офіційно-діловий та публіцистичний.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борисов В. Поняття дискурсу / В. Борисов, Я. Сазонова // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2008. – № 34. – С. 28-30.
2. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик // Волгоград. – 2002. – 331 с.
3. Літак А. Про природу інституційного дискурсу / А. Літак // Південний архів. Філологічні науки. – 2018. – Вип. 72(1). – С. 142-145.
4. Ларькіна М. Інституційний дискурс як соціолінгвістичний феномен / М. Ларькіна // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Філологічні науки. – 2010. – Вип. 89(5). – С. 299-302.

5. Стрій Л. І. Ритуальні жанри українського політичного дискурсу: структурно - семантичний і лівопрагматичний аспекти / Л. І. Стрій // Одеса. – 2015. – 190 с.

6. Чернявская В. Е. Лингвистика текста: поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность: учеб. пособие / В. Е. Чернявская – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ». – 2009. – 248 с.

Кравченко Валерія

Науковий керівник – док.філ.н., проф. Школяренко В. І.

(Сумський державний педагогічний університет

імені А. С. Макаренка)

ОСОБЛИВОСТІ ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ В СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ

Політичний дискурс – це специфічний різновид дискурсу, так як він має на меті утримання і завоювання політичної влади [1, с. 68]. Отже, метою політичного дискурсу є не опис, а пробудження, переконання наміри в адресата, надання ґрунту для переконання і спонукання до дії [2, с. 272]. О. Л. Михальова вважає основною метою, яка зумовлює маніпулятивний характер політичного дискурсу, боротьбу за владу. Мета спілкування в політичному дискурсі, а також його полісуб'єктивність детермінують вибір комунікативним учасником способу спілкування, тобто стратегій мовної поведінки [3, с. 54-55].

Політичний дискурс є способом тлумачення суспільної реальності в основних політичних термінах (в першу чергу, влади). Політичний дискурс є певним видом практичної мовної діяльності, який структурований відповідними текстами (концептами, поняттями) і обслуговує політичні процеси. Для нього характерний особливий словник (запас слів і виразів, які

відносяться до даної предметної області), смислові зв'язки між окремими концептами політики, базові абстракції і метафори, типові контексти слововживання, побудови суджень.

Значущим статусом в політичному дискурсі наділена сама особистість політика і певні моменти поведінки. Політичний дискурс – це вираз цілого комплексу відносин між індивідуумом і соціумом, який таким чином впливає на створення у глядачів і слухачів картини світу. Політичний текст містить як екстралінгвістичну інформацію (картину світу), так і знакову інформацію (картину світу, представлену за допомогою знака, номінації) [6**Ошибка!** **Источник ссылки не найден.**, с. 48].

Політичний дискурс розглядається як мінімум з трьох позицій [7, с. 117]: індивідуально-герменевтичної, соціопсихолінгвістичної, чисто фізіологічної. Цей підхід пояснює, чому об'єктивний аналіз політичного дискурсу лежить на перетині різних дисциплін і вимагає обов'язкового дослідження змісту, завдань і форм дискурсу, що реалізується в певних політичних ситуаціях. Розуміння політичного дискурсу, призначення якого полягає у вселенні адресату прогнозованих дій або / і оцінок, неможливо без знання очікувань, фону автора і аудиторії, прихованих мотивів і логічних переходів тощо [4, с. 43].

Ми виходимо з широкого розуміння політичного дискурсу і, спираючись на концепцію Г. Н. Манаєнко [5, с. 58], розглядаємо політичний дискурс як загальноприйнятий тип мовної поведінки суб'єкта в політичній сфері, який зумовлений історичними і соціальними умовами і затверджений стереотипами інтерпретації і формування політичних текстів. Це визначення представляє великий підхід до змісту досліджуваного поняття.

До найактуальніших загальномовних функцій політичного дискурсу можна віднести: спонукальну/регулятивну функцію, в тому числі такі її прояви, як наснагу і заборону [3, с. 33-34].

Функціональна специфіка політичного дискурсу по відношенню до інших видів дискурсу проявляється в його основній функції – використанні

його в якості інструменту політичної влади, яка реалізується в боротьбі за владу, перерозподіл, стабілізації, здійснення, збереження влади або оволодіння нею. Це дозволяє виділити головні функції політичного дискурсу, що вважаються аспектами прояву досліджуваної функції[6, с. 65]: функції диференціації та інтеграції групових агентів політики, функції гармонізації та атональності, функції орієнтації і інтерпретації, функції спонукання і контролю, інформаційна та акціональна функції.

Крім інституціональності, до системоутворюючої ознаки політичного дискурсу відноситься театральність, авторитарність, дистанційність, фактор мас-медіа, динамічність, езотеричність, , фантомність, смислова невизначеність і інформативність. Усі перераховані ознаки мають власну специфіку, яка обумовлена інтенціональною складовою політичного дискурсу.

Під час аналізу політичного тексту і його елементів передбачається вивчення сприйняття адресатом його різних національних, політичних, економічних, культурологічних, соціальних, мовних та інших факторів, які впливають на адекватне розуміння дискурсу.

Цей підхід базується на двох рівнях у визначенні політики:

1) політика – це набір деяких дій, які спрямовані на розподіл ресурсів і влади в певній країні і між країнами в світі;

2) особистісний рівень, який відображає спосіб, завдяки якому перший рівень визначення актуалізується в індивідуальній свідомості, як він проявляється в сприйнятті людиною мистецтва, в професійній діяльності, у взаєминах людей, в родині і в особистості [7, с. 23].

Таким чином, при вузькому розумінні політичного дискурсу він буде обмежений такими формами спілкування, при яких спілкування є складовою частиною їх організації. У цьому випадку мається на увазі певний стандарт поведінки, якому властивий, в свою чергу, певний набір типових для політичної сфери мовних подій, типових тематик спілкування, типових моделей мовної поведінки при виконанні певних соціальних ролей.

Політичний дискурс, крім двох рівнів, які згадані вище, на думку Є. І. Шейгал, має і два виміри: віртуальний і реальний [6, с. 23].

Віртуальний вимір – це семіотичний простір, яке включає в себе невербальні і вербальні знаки. Їх сукупним денотатом вважається політичний світ, набір моделей мовних жанрів і дій, тезаурус висловлювань, які специфічні для комунікацій у сфері політики. Реальний вимір – це поточна мовна діяльність в соціальному просторі, а також мовні тексти (твори), які взяті у взаємодії екстралінгвістичних, паралінгвістичних і лінгвістичних чинників і які виникають в результаті цієї діяльності.

Є. І. Шейгал [6, с. 173] у своїй монографії зводить існуючі лінгвістичні підходи до дослідження політичного дискурсу до трьох основних типів – дескриптивний (риторичний аналіз лінгвістичного поведінки політиків), критичний (виявлення соціальної нерівності, яке виражене в дискурсі) і когнітивний (аналіз концептів і фреймів політичного дискурсу).

Тож, політичний дискурс ми можемо розглядати як вербальну комунікацію в певному соціально-психологічному контексті, в якій відправник і одержувач наділяються певними соціальними ролями, згідно їх участі в політичному житті, яка і є предметом комунікації. У політичному дискурсі, метою якого є боротьба за владу, специфіка комунікативного планування залежить від особливостей мовної особистості політика і ситуації соціальної взаємодії комунікантів, що відбиваються на тактичних перевагах і, як результат, відборі мовних засобів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Колесникова С. Н. Особенности политического дискурса и его интерпретация /С. Н. Колесникова//Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. 2011. – № 33 (248). – Вып. 60. – С. 67-69.

2. Инжечик А. А. Персуазивная функция языковых средств немецкого политического дискурса /А. А. Инжечик // Молодой ученый. 2016.– № 9. – С. 270-275.
3. Михалёва О. Л. Политический дискурс. Специфика манипулятивного воздействия. /О. Л. Михалева //Москва: Либроком, 2009. – 256 с
4. Демьянков В. З. Политический дискурс как предмет политологической филологии // Политическая наука. Политический дискурс: история и современные исследования. /В. З. Демьянков // Москва: ИНИОН РАН, 2002. – № 3. – С. 32-43.
5. Манаенко Г. Н. Дискурс в его отношении к речи, тексту и языку // Стереотипность и творчество в тексте: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. Е. А. Баженовой. /Г. Н. Манаенко // Пермь: Изд-во Перм. гос. ун-та, 2008. – Вып. 12.– С. 48-61.
6. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса: монография. /Е. И. Шейгал //Волгоград: Перемена, 2004–. 367 с.
7. Benveniste E. Problemes de linguistique general. /E. Benveniste//P.: Gallimard, 1966. – 356 p.

Марченко Тетяна

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент, Коваленко А.М.

(Сумський державний педагогічний університет

імені А.С. Макаренка)

ІНТЕНЦІЯ ЯК БАЗОВА КАТЕГОРІЯ ДИСКУРСУ ЗМІ

Оскільки мовленнєва діяльність є частиною життєдіяльності людини, а кожна дія людини має певну мету, то можна стверджувати, що і кожна мовленнєва дія мовця характеризується певною метою. Мета спонукає до дії. Мета надає сенс дії [2, с.14].

У прагматичці одними з основних понять є “намір”, “комунікативна інтенція” та “інтенціональність”. Комунікативна інтенція, за визначенням Ф. С. Бацевича, – це осмислений чи інтуїтивний намір адресанта, який визначає внутрішню програму мовлення і спосіб її втілення [3, с. 116].

Інтенціональність ми розглядаємо в прагматичному сенсі, тобто як внутрішній суб'єктивний стан, який змушує відправника тексту докладати зусилля для досягнення практичних цілей спілкування [1, с. 11]. Д. Шпербер та Д. Уїлсон пропонують виділити два види інтенцій: інформативну та комунікативну. Інформативна інтенція полягає у тому, щоб проінформувати адресата у чомусь, тоді як комунікативна заключається в інформуванні адресата про цю інформативну інтенцію [7, с. 29-30].

Інтенції можуть бути досліджені через 5 типів ілокутивних мовленнєвих актів, виділених Дж. Серлем (репрезентативи, директиви, комісиви, експресиви та декларативи). Тобто на першому плані при створенні будь-якої газетної статті стоять ілокутивні інтенції автора: твердження, констатація, опис, пояснення, питання, спонукання до дії, психологічний стан мовця, його почуття.

Комунікативна інтенція формується як стратегічний задум до реалізації висловлювання. Залежно від стратегії адресант вибирає прямі або ж непрямі методи мовної маніфестації інтенції. Уже в рамках традиційної лінгвістики висловлювалися ідеї про те, що не все те, що мається на увазі відкрито подається у реченні, і що перехід від нелінійної структури до її лінійного подання завжди супроводжується тим, що експліцитно виражається лише деяка частина когнітивної структури, а інші її частини можуть бути присутні в імпліцитному вигляді [5, с. 728].

На відміну від прямих мовленнєвих актів, в яких комунікативна інтенція мовця виражена експліцитно, в непрямих мовленнєвих актах, речення, що містить показники ілокутивної сили для одного типу ілокутивного акту може вимовлятися для здійснення ілокутивного акту іншого типу [6, с. 59].

У лінгвістиці поняття непрямой комунікації часто перетинається з терміном імпліцитність. Однак у сучасній лінгвістичній літературі представлена точка зору, згідно з якою ці поняття слід розмежовувати.

Так, Є. В. Милосердова вважає непрямі мовленнєві акти конвенційними структурами, що передають певний стандартний спосіб непрямого вираження мети, тобто мовленнєве висловлювання, яке, зберігаючи своє основне, пряме призначення показника ілокутивної сили *x*, регулярно використовується як показник ілокутивної сили *y*. Можна стверджувати, що непрямі мовленнєві форми пройшли весь шлях конвенціоналізації і в будь-якому контексті зберігають своє буквальне значення [5, с. 729].

Конвенціональні мовленнєві акти наближуються до непрямих, а неконвенціональні – до імпліцитних мовленнєвих актів. Конвенціональність розглядається як відповідність мовним і мовленнєвим конвенціям у спілкуванні, у зв'язку з чим під непрямим мовленнєвим актом розуміється висловлення, в якому представлений конвенціональний спосіб непрямого вираження мети. Тому в якості непрямих мовленнєвих актів розглядаються, перш за все, клішовані форми вираження наміру мовця [4, с. 341].

Розглянемо наступний приклад:

No modern president has ever vilified black Americans or **sought to divide people along racial lines like Mr. Trump**, while also **claiming to be a champion of their economic interests**. Mr. Trump doesn't have to convert black voters with that message; just inhibiting enough of them from participating on Election Day would be a victory for his purposes. "Man, you gotta get out and vote!" said Mr. Ellington. "We can't sit this one out" (New York Times. – August 3, 2019).

Головним героєм даної статті є Марк Гріп – афроамериканець з Детройту, який був обурений, коли побачив рекламу з повідомленням виборчої кампанії Дональда Трампа. Усвідомлюючи, що стаття адресована саме до темношкірих читачів, такі вирази як *vilified black Americans* або *sought to divide people along racial lines* стають словами-афективами та покликані керувати настроєм аудиторії. Використання таких слів-афективів призводить

до перлокутивного ефекту – “ефекту сугестії”, емоційно забарвлені слова маніпулюють свідомістю читачів. Додаючи словосполучення *claiming to be a champion of their economic interest*, яке у даному випадку є іронією, автор наголошує, що ствердження президента не є правдивим. З наведених лексичних прикладів, можна зробити висновок, що комунікативними інтенціями автора є дискредитувати політику Д.Трампа, заохотити афроамериканців до прийняття участі у виборах та не голосувати за президента. А отже у даному уривку статті комунікативна інтенція виражається через імпліцитний мовленнєвий акт (репрезентативний акт, який приховує директивний компонент).

Отже, досліджуючи маніпулювання у дискурсі ЗМІ необхідно звернути увагу на інтенції авторів, які можуть бути виражені експліцитно та імпліцитно. Розділяючи думку Є. В. Милосердової, ми розрізняємо непрямі мовленнєві акти, які є клішованими формами, та імпліцитні мовленнєві акти. Проаналізувавши статті американських та британських газет, можна дійти висновку, що автори використовують імпліцитні мовленнєві акти для здійснення маніпулятивного впливу. Вони їх втілюють за допомогою різних мовних засобів, а також порушуючи умови успішності (найчастіше умови щирості та попередні умови). Таким чином, вони стимулюють бажаний перлокутивний ефект, наприклад ефект “сугестії”.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова Ю. Н. Интенция говорящего в аспекте коммуникативно-целевой семантики : дис. канд. филол. наук : 10.02.19 / Антонова Юлия Николаевна – Орел, 2006. – 183 с.
2. Арутюнова Н.Д. Фактор адресата / Н.Д. Арутюнова. // Изв. АН СССР. – Сер. лит. и языка. – 1981. – №4. – Т.40. – С.356-367.
3. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич. – К.: Академія, 2004. – 342 с.

4. Мидова Е. О. Косвенность речевого акта в современной лингвистической прагматике / Екатерина Олеговна Мидова. // Пушкинские чтения. – 2013. – С. 338–344.
5. Милосердова Е. В. Имплицитность как лингвопрагматическая категория и ее роль в разных типах дискурса / Елизавета Васильевна Милосердова. // Весник ТГУ. – 2011. – №12. – С. 727-732.
6. Searle J. Indirect Speech Acts / John Searle. // Syntax and Semantics. – Academic Press. – 1975. – Vol.3. – pp. 59–82.
7. Sperber D. Relevance. Communication and Cognition / D. Sperber, D. Wilson. – Blackwell, 1996. – 331 с.

Сітало Олена

Науковий керівник – доц. Буренко Т.М.

*(Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка)*

ТЕРМІН «ДИСКУРС» ТА ЙОГО ТРАКТУВАННЯ У СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ

Дискурс є багатозначним терміном цілої низки гуманітарних наук, предмет яких прямо чи опосередковано передбачає вивчення функціонування мови: лінгвістики, літературознавства, семіотики, соціології, філософії, етнології. Чіткого і загально визнаного поняття «дискурсу», який охоплює всі випадки його вживання, не існує, і не виключено, що саме цим пояснюється чимала зацікавленість цією проблемою як зарубіжними так і вітчизняними науковцями: Т.А. Дейк, Е.Б. Бенвеніст, Н.М. Міронова, О.Г. Орлова, Є.С.Кубрякова, І.С. Шевченко, О.О. Селіванова тощо.

Початок теорії дискурсу поклала концепція Е.Б. Бенвеніста. Дослідник подає дискурс як будь - яке висловлювання, що потребує присутності

комунікантів: адресата, адресанта, а також наміри адресанта вплинути на свого співбесідника [1, с. 276].

Термін «дискурс» є широкоживаним поняттям у сучасній парадигмі лінгвістичних знань, однак різні лінгвісти мають протилежні позиції щодо його пояснення. На думку Н.М. Миронової, до теперішнього часу сформувалися два основні поняття дискурсу, а саме: дискурс як текст, що актуалізується в певних умовах та дискурс як дискурсивна практика [5, с. 12].

Лінгво-комунікативний аспект дискурсу простежується у визначенні О.Г.Орлової, яка розглядає його як категорію (природної) мови, що відрізняється за особливостями представлення і подання інформації [7, с. 14]. У зв'язку з багатоаспектністю змісту й форм дискурсу, не існує єдиного теоретичного визначення цього терміну. За фундаментальними дослідженнями Т.А. ван Дейка, дискурс трактується як комунікативна подія в прагматичному контексті [3, с. 55]. Теоретичний доробок школи послідовників Т.А. ван Дейка послідовно розкриває його усвідомлення як форми цілеспрямованої, співвіднесеної з партнером і обстановкою вербальної поведінки, забезпеченої складною системою знань - комунікативної компетенції мовців [2, с. 47].

В лінгвістичних дослідженнях Є.С. Кубрякової трактується термін дискурс як мовленнєвий продукт, що має розглядатися різнобічно, включаючи вербальне, невербальне та паралінгвістичне вираження [4, с.18]. Селіванова О.О. наголошує, що визначальними ознаками дискурсу як комунікативної ситуації є контекстуальність, особистісність, процесуальність [8, с. 112].

Смисловий зміст мовних висловлювань та нормативний зміст оцінних вимог є основною темою для обговорення в дискурсі, а остаточна мета - досягнення істинного взаємопорозуміння між партнерами комунікації. Як вважає О.О. Менджерицька, поняття дискурсу у сучасних умовах тісно пов'язане з когнітивними дослідженнями та передбачає наявність своєї тріади: адресант інформації, адресат і текст, за допомогою якого ця інформація передається [6, с. 52].

Як зауважує І.С. Шевченко, дискурс є вербалізованою мовленнєвою діяльністю, що виражена сукупністю процесу і результату та наявності лінгвістичного та екстралінгвістичного плану [10, с. 34]. В свою чергу, Л.В. Чернявська, зводить розуміння дискурсу до двох типів: конкретна комунікативна подія, що фіксується в письмових текстах і усній мові, здійснювана у визначеному когнітивно і типологічно-обумовленому комунікативному просторі та сукупність тематично співвіднесених текстів [9, с. 69].

Мінімальною несамоцінною одиницею дискурсу є мовленнєвий акт, який лише в межах дискурсу набуває комунікативної значущості. Як зазначає І.М. Шуляк, мовленнєвий акт як одиниця дискурсу не обмежується аспектами мовця та його інтенцією, а є мовленнєвою взаємодією мовця й слухача для досягнення перлокутивних цілей мовця шляхом конструювання ними дискурсивного значення у процесі спілкування [11, с. 287].

Отже, дискурс це інтегральний феномен, мисленнєво-комунікативна діяльність, що являє собою сукупність процесу і результату та включає як екстралінгвістичний, так і власне лінгвістичний аспект. Існуюча різноманітність підходів вчених до визначення поняття дискурс підтверджує те, що наведені вище дефініції взаємодоповнюють одна одну, розглядаючи дане поняття в різних аспектах підходів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бенвенист Э.Б. Общая лингвистика / Э.Б.Бенвенист. – 3-е изд. – М.: Эдиториал УРСС, 2009. – 448 с.
2. Воронин А.Н., Галкина Т.В. Диагностика вербальной креативности (адаптация теста Медника) / А.Н. Воронин // Методы психологической диагностики: выпуск 2. - М.: «Институт психологии РАН», 1994.- С. 40-81.

3. Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация: сборник работ / Т. А. ван Дейк; составление В. В. Петрова; пер. с англ. яз. под ред. В. И. Герасимова. – М.: Прогресс, 1989. – 310 с.
4. Кубрякова Е.С. Виды пространств текста и дискурса/ Е.С. Кубрякова // Категоризация мира: пространство и время / Материалы научной конференции. - М.: Диалог-МГУ, 1997. - С.15-26.
5. Миронова Н.Н. Структура оценочного дискурса / Автореф. дис. докт. фил.н. – М., 1998. – 34 с.
6. Менджеричкая Е. О. Термин «дискурс» и типология медиадискурса / Е. О. Менджеричкая // Вестник Моск. ун-та. - 2006. - 10. Журналистика. - № 2. - С. 50 – 55.
7. Орлова О.Г. Дискурс-анализ американской публицистики / Ученые записки ЗабГГПУ. – С. 190 - 192.
8. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник / О.О. Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2008. – 712 с.
9. Чернявская В.Л. От анализа текста к анализу дискурса: немецкая школа дискурсивного анализа/ В.Л. Чернявская // Филологические науки. – 2003. – №3. – С. 68 - 73.
10. Шевченко И.С. Дискурс как мыслекоммуникативное образование / И.С. Шевченко // Вісник ХНУ імені В.Н. Каразіна. Серія: Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов. – Харків, 2003. – №. 586. – С. 33 - 38.
11. Шуляк І.М. Непрямий мовленнєвий акт як мовний репрезентатив комунікативної інтенції / І. Шуляк // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки. – 2015. - № 4. - С. 287 - 291.

Тарасенко Ганна

*Науковий керівник – к. ф. н., доц. Козлова В. В.
(Сумський державний педагогічний університет*

ТИПОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОГО АМЕРИКАНСЬКОГО ПРЕЗИДЕНТСЬКОГО ДИСКУРСУ

Друга половина двадцятого століття характеризується підвищенням уваги лінгвістів до вивчення дискурсу (Т. А. Ван Дейк, В. І. Карасик, G. Cook, J. Cutting). Мовознавці розглядають дискурс як особливе утворення, що співвідноситься з конкретною сферою суспільної практики, людського пізнання й комунікації. Ураховуючи різні підходи до розуміння дискурсу, М. Л. Макаров виокремив основні параметри його визначення (формальна, функціональна та ситуативна інтерпретації). Зважаючи на ситуативний параметр та розгляд контексту як «соціальності», розмежовуємо інституційний, побутовий, художній і науковий дискурси [3, с. 71].

Перший тип (інституційний дискурс) має високу структурованість тексту та жорстку контекстуальну прив'язку й фактично є мегадискурсом, оскільки залежно від того, яким соціальним інститутом він породжується, виокремлюють різні типи дискурсів: дискурс ЗМІ, педагогічний дискурс, політичний дискурс, релігійний дискурс тощо. Оскільки в соціальному інституті державного управління США виділяється як окрема одиниця інститут президента, то є підстави виокремлювати такий підтип інституційного мегадискурсу, як президентський дискурс.

В нашій роботі ми керуємося визначенням Ю. І. Денисюк: президентський дискурс – це комунікативний процес, що склався в комунікативному просторі життєдіяльності інституту президента, у межах якого він здійснює владні функції, та якому притаманні чіткі комунікативні, когнітивні, мовні та жанрові виміри, зумовлені цими функціями [1, с. 96].

Важлива роль соціального інституту президента в суспільному житті США надає вагомості й вивченню американського президентського дискурсу, що визначається, як вияв політичної комунікації, яка породжена інститутом

президента США, сприяє керуванню суспільнополітичним життям країни, відтворює ментальні та соціальні життєві простори політичних суб'єктів й актуалізується в різножанрових текстах.

При дослідженні типологічних особливостей сучасного американського президентського дискурсу основою слугувала компонентна структура дискурсу В. І. Карасика за такими компонентами: 1) учасники, 2) хронотоп, 3) цілі, 4) цінності, 5) стратегії, 6) матеріал (тематика), 7) різновиди й жанри, 8) прецедентні тексти, 9) дискурсивні формули [2, с. 221].

Дискурс як категорія спілкування включає адресанта повідомлення, який породжує й відправляє усне чи письмове повідомлення, адресата повідомлення, котрий його слухає або читає. Адресантом президентського дискурсу є президент або апарат президента, а адресатом – народ США й представники правлячих кіл держави, залучені до реалізації зовнішньої та внутрішньої політики США, захисту прав, інтересів і свобод американських громадян тощо [6, с. 206-208].

Хронотоп президентського дискурсу чітко окреслений: різноманітні урядові та державні установи, приміщення політичних організацій і партій, соціальних установ та громадських об'єднань. Президентські заходи та промови в більшості випадків відбуваються згідно з відомими наперед графіками та розкладами, вони прив'язані до визначених часових меж. Однак потенційним хронотопом може бути необмежена кількість місць.

Основною метою президентського дискурсу є здійснення обов'язків президента згідно з Конституцією країни, обговорення широкого спектру проблем: політичних, економічних, дипломатичних, військових, освітніх і т. д.

Ми солідарні з думкою А. П. Чудінова і Т. А. Светоносової, що цінності позначають те, за що президент планує боротися, до чого він обіцяє прагнути, що він визнає найбільш важливим. Цінності – це цілі, що орієнтують його поведінку. Відповідно, антицінностями є те, що президент вважає небажаним, що гальмує розвиток країни [5, с. 18; 7, с. 182].

Усі комунікативні стратегії в межах президентського дискурсу мають одну мету — боротьба за владу. У президентському дискурсі використовують три стратегії: стратегія «гра на зниження», яка передбачає спрямованість на суперника, намагання розвінчати його позиції; стратегія «гра на підвищення», що застосовується з метою адресанта піднести свій авторитет; стратегія театральності [4].

Основною формою реалізації комунікації в президентському дискурсі є текст (письмовий або усний). Президентські тексти можуть бути призначені для уряду США або передачі представникам інших держав. Інша категорія — це жанри, спрямовані на забезпечення офіційних відносин між державами, а також ті, які виражають позицію США з того або іншого питання

З інституційною природою президентського дискурсу пов'язані такі його основні риси: інституційність, специфічна інформативність, смислова невизначеність, фантомність, езотеричність, особлива роль фактору мас-медіа, дистанційованість, театральність та динамічність. Ці ознаки мають градуальний характер і по різному представлені в різних типах політичного дискурсу [8, с. 73].

Мовленнєва діяльність президента, що є адресантом президентського дискурсу, репрезентована різними мовними жанрами, «до яких належать прокламації та розпорядчі накази, адміністративні накази, реорганізаційні плани, президентські директиви, виконавчі угоди, заяви, промови, інтерв'ю, зустрічі, письмові звернення неофіційного характеру, телефонні розмови» [1, с. 96–102].

Прецедентні тексти та дискурсивні формули (кліше, притаманні даному дискурсу) американського президентського дискурсу — це знаки, що дозволяють його відрізнити від інших типів дискурсу. Семіотичний простір президентського дискурсу включає три типи знаків: спеціалізовані вербальні (політичні терміни, антропоніми тощо), спеціалізовані невербальні (політичні символи) і неспеціалізовані, які спочатку не були зорієнтовані на дану сферу спілкування, але внаслідок сталого функціонування в ній набули змістовну

специфіку (зокрема, особові займенники). Особливість мови президентського дискурсу в даний час полягає в тому, що середовищем його існування є масова інформація, і в силу орієнтації на масового адресата ця мова позбавлена корпоративності, властивої будь-якій спеціальній мові [2 с. 281].

Таким чином, сучасний американський президентський дискурс можна розглядати як окремий самостійний тип інституційного дискурсу. Даний висновок підтверджується наявністю: учасників комунікації, хронотопу, цілей, власної системи цінностей та антицінностей та ряду інших характеристик.

ЛІТЕРАТУРА

1. Денисюк Ю. І. Жанрова палітра американського президентського дискурсу. Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Філологічні науки. 2016, № 16. С. 96–102.
2. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Москва, 2004. 390 с
3. Макаров М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с
4. Михалева О. Л. Политический дискурс: Специфика манипулятивного воздействия. М.: Книжный дом ЛИБРОКОМ, 2009.
5. Светоносова Т. А. Сопоставительное исследование ценностей в российском и американском политическом дискурсе: автореф. дис. ...канд. филол. наук. / Т. А. Светоносова. – Екатеринбург, 2006. –24 с.
6. Худяков А. В. Современные исследования президентского дискурса: Теоретические предпосылки и перспективы. Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 2 (44). часть 2. С. 206–208.
7. Чудинов А. П. Политическая лингвистика: учеб. пособие / А. П. Чудинов. – М.: Флинта : Наука, 2006. –254 с.
8. Шейгал Е .И. Семиотика политического дискурса. Москва, 2004. 326 с.

Усатих Ірина

Науковий керівник –к.ф.н., доц. Козлова В.В.

(Сумський державний педагогічний університет

імені А.С.Макаренка)

СТАТУС ЕВФЕМІЗМІВ ТА ДИСФЕМІЗМІВ В СУЧАСНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У будь-якому суспільстві існують етичні норми та правила, яких необхідно дотримуватися, саме тому людина має остерігатися вживання певних виразів та мовних фігур, адже вони можуть образити деякі верстви населення з особливостями. Виникнення евфемізмів пов'язане з уникненням грубих та непристойних висловів, які не допускаються встановленими порядками та нормами поведінки суспільства. Дисфемізація є явищем протилежним до ефемізації. Навмисне використання більш грубих та вульгарних виразів з метою підсилення емоційного забарвлення виступу або певного впливу на слухача нерідко притаманне політичним діячам, що можна простежити у політичному дискурсі. Важливо підкреслити, що евфемізація є комплексним явищем, яке може виявлятися не лише у лінгвістичному, але й у екстралінгвістичному аспектах. Так, наприклад, американський лінгвіст Р. Адам виокремлював поняття «невербального» евфемізму. На його думку, до цієї категорії можна віднести різні невербальні знаки та жести (люб'язні аплодисменти після невдалого виступу, уникнення № 13 при нумерації поверхів, тощо)[2, с.33].

Вивченням евфемізмів займалися такі дослідники, як Л. Крисін, Д. Розенталь, О. Кацев, Ж.Варбот, О. Реформатський, О. Селіванова та ін. У сучасній лінгвістиці питання евфемізації та дисфемізації хоч і активно вивчається, але є досить проблематичним та недосконало вивченим частково через те, що досі не існує єдиного визначення цього поняття, загальноприйнятої класифікації евфемізмів та їхніх функцій. У зв'язку з цим

можна виділити декілька підходів до вивчення поняття «евфемізм». Найпоширенішим є функціональний, який визначає провідною функцією мітігації. (Л. Крисін, Д. Розенталь та О. Кацев [3, с. 82-83]). У межах цього підходу Л. Крисін трактує евфемізм як «спосіб непрямого, перифрастичного й при цьому пом'якшувального позначення предметів, властивостей чи дій». О. Кацев, в свою чергу, підкреслює пом'якшувальну функцію евфемізмів та визначає їх як «непрямі замітники страшного, ганебного або одіозного, які використовуються через моральні або одіозні мотиви». Дещо інакший підхід до евфемізмів є субституційним і визначає евфемізми як замітники грубої або неприйнятної лексики. Прихильниками цього підходу є О. Реформатський, Ж. Варбот, В.Н. Ярцева. Так Ж. Варбот трактує евфемізми як «замітники різких вульгарних, грубих слів і виразів. Вони вживаються, щоб змінювати забарвлення слова, надаючи більш м'якого вираження». Великий Енциклопедичний словник під редакцією В. Н. Ярцевої пропонує визначення евфемізмів як «емоційно нейтральних слів або виразів, що вживається замість синонімічних їм слів і виразів, які мовець вважає непристойними, грубими та нетактовними». О. Реформатський визначає евфемізми як «замінні, дозволені слова, які вживаються замість заборонених (табуйованих)». Існує також третій підхід – комунікативний. К. Аллан і К. Беррідж у своїй дефініції поняття «евфемізм» беруть до уваги учасників комунікації і розуміють його як вираз, що використовується в якості альтернативи виразу, якому не надається перевага, з метою уникнути можливої втрати обличчя: або мовця, або аудиторії, чи будь-якої третьої сторони. В. Великорода у тлумаченні евфемізму акцентує психологічний аспект і зазначає, що «евфемізми – це одиниці вторинної номінації з відносно позитивною конотацією, що використовуються для заміни прямих найменувань, вживання яких з соціально чи психологічно зумовлених причин вважається небажаним» [3, с. 86].

Отже, евфемізми існують для того, щоб зробити комунікацію комфортніше і приємніше. Явище евфемізації допомагає людині висловлюватися більш коректно і не ображати почуття тих, хто її слухає.

Евфемізми є заміниками вульгарних, соціально несприйнятливих та не політкоректних слів. Тож їх використання покликане згладжувати гострі та жорсткі теми у спілкуванні.

Явище дисфемізації, на відміну від евфемізації залишається ще недостатньо вивченим. О. М. Кацев чітко розділяє евфемізм і дисфемізм. Він наголошує, що «Дисфемізм є антиподом, а не різновидом евфемізму. Дисфемізм протилежний евфемізму, але не в стилістичному, а в асоціативно-денотативному плані». Дисфемія — це лексика зниженого стилю (вульгаризми, сленги, жаргонізми і просторіччя). Слово стає дисфемізмом тільки в певних умовах дискурсу, саме по собі воно є лише зниженою або табуйованою лексикою. Відповідно, для дисфемії характерною рисою є збереження денотата — процесу зміни, що може бути негативним або нейтральним [1, с. 20-22].

У теоретичному плані дисфемія поступово «набирає силу» і стає все більш помітним фактом дискурсивно-мовної практики й самостійним явищем, який привертає увагу лінгвістів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бірюкова О. Суспільно-політична лексика: дискурсивні стратегії пом'якшення та дискредитації/ О. Бірюкова// Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах. — 2012. — №26. — С. 17-29.
2. Ключник Р.М. Дискурс протесту та політична коректність: до питання про евфемізми і політичній комунікації/ Р.М. Ключник// Регіональні студії. — 2018. — №13. — С. 30-35.
3. Ковальчук А.М. Визначення поняття евфемічності як об'єкта лінгвістичних досліджень у сучасному іспанському мас-медійному дискурсі/ А.М.Ковальчук// Social Sciences. Arts and Humanities. — 2016. — №30. — С. 82-92.

СЕКЦІЯ 4. МОВНІ СИСТЕМИ: ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТА ФУНКЦІОНУВАННЯ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ

Жолоб Тетяна

Науковий керівник- к.ф.н., доц. Алексенко С.Ф.

(Сумський державний педагогічний університет імені А.С.

Макаренка)

ПОНЯТТЯ ТА СТРУКТУРА ВІРТУАЛЬНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

За останні десятиліття сталися неабиякі зміни, які особливо торкнулися глобального розвитку комунікаційного суспільства та зародження феномену електронної культури [2, с. 75-83]. На сьогодні саме інтернет став інструментом людського спілкування, оскільки він здатний стирати відстань між співрозмовниками, різницю соціальних статусів мовців та бар'єри мови. У ході такого технологічного прориву, під тиском глобалізації віртуальної комунікації формується віртуальна комунікативна особистість. Питання про віртуальну комунікативну особистість є досить новим та актуальним для вивчення, яке дасть нам змогу зрозуміти її сутність, структуру та специфіку.

Розглянемо поняття віртуальної комунікації, яка є середовищем формування віртуальної комунікативної особистості. Відомо, що інтернет-спілкування є невід'ємною складовою життя сучасної людини, що полегшує передачу інформації та спрощує умови, за яких відбувається її обмін. Можна стверджувати, що віртуальна комунікація – це новий вид взаємодії людей, не тільки на міжособистісному рівні, а й на масовому. Завдяки специфічному характеру віртуального простору, учасники комунікації мають змогу самовиражатись та не обмежуватись вибором одного співрозмовника.

Розглядаючи питання з'ясування комунікативної особистості, різні вчені підходять до його трактовки по різному. У процесі спілкування людина як

комунікативна особистість проявляє унікальні якості, які вона використовує для подачі себе як особистості. За визначенням Яшенкової О.В., «комунікативна особистість – це комунікант, наділений сукупністю індивідуальних рис і характеристик, які визначаються його комунікативними потребами, когнітивним діапазоном і комунікативною компетенцією та виявляється в процесі комунікації» [5, с. 192]. Доказом цього виступають створені «профілі» комунікантів в мережі інтернет – власні сторінки, що містять опис їх особистих якостей, інтересів, поля діяльності тощо. За приватними профілями суб'єктів комунікації не важко передбачити характер власника профілю, оскільки він сам, аналізуючи себе, відповідав на питання анкети соціальної мережі, якою б він хотів користуватись. А Саломатіна М.С. вважає комунікативну особистість «сукупністю інтегральних та диференційних мовних характеристик та особливостей комунікативної поведінки особистості чи соціуму, що сприймаються членами відповідної лінгвокультурної спільноти як властиві цьому типові особливості» [4, с. 6].

Комунікативну особистість розглядають під призмою мовної особистості. Науковці часто ототожнюють ці два поняття. Караулов Ю.Н. розглядає кожен рівень структури комунікативної особистості у руслі мовної. Перший – вербально-семантичний, що відображає ступінь володіння побутовою мовою. Другий рівень – когнітивний. Він актуалізує та ідентифікує релевантні знання та уявлення, які властиві соціуму. Третій – найвищий рівень, є прагматичним і охоплює характеристику мотивів, які керують розвитком мовної особистості [3, с. 44].

Воркачов С.Г. виділяє три найголовніших параметри комунікативної особистості: мотиваційний, когнітивний та функціональний [1, с. 24]. Перший параметр – мотиваційний, який відображає потребу комуніканта у передачі інформації про себе та висловленні своєї думки. Таку потребу віртуальної комунікативної особистості задовільняють так звані «статуси» у соцмережах, використовуючи які, люди діляться короткими повідомленнями про нове в їхньому особистому житті чи навпаки про важливі масові події. Великою

популярністю наразі користуються «сторіз» у мережі Інстаграм, у форматі коротких зникаючих відео, які можна оновлювати кожні 24 години, розповідаючи там останні новини. Якщо у людини просто немає мотивації до спілкування, то воно не відбудеться. Когнітивний параметр поєднує у собі здатність суб'єкта спілкування впливати на співрозмовника, сприймати інформацію, надаючи їй оцінку. В інтернет-комунікації формується віртуальний комунікаційний простір, що має свою емоційну та інтелектуальну складову. Функціональний параметр ще називають поведінковим, який є не менш важливим, ніж інші параметри. Його суть полягає у вмінні особистості застосовувати вербальні та невербальні засоби спілкування, будувати дискурс на засадах етикету та нормах спілкування у певних соціальних або етнічних групах. Частим прикладом навмисного нехтування даного параметру виступає практика так званого «тролінгу», яка реалізується у неправильно вжитих мовних засобах, з метою образити співбесідника.

Отже, у теперішній час особистість переживає період віртуалізації. Соціальні мережі та додатки створюють неабиякий вплив на людину. В неї з'являється потреба у віртуальному спілкуванні та вираження свого «я». Віртуальна комунікативна особистість як і продукт і носій певної лінгвокультури є неоднорідною. Вона має свої особливості актуалізації на різних рівнях і в різних типах комунікації та розкривається через сукупність необхідних для комунікації характеристик: мотиваційних, когнітивних та функціональних.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воркачѐв С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антро-поцентрической парадигмы в языкознании / С. Г. Воркачѐв // Науч. докл. высш. шк. Филол. науки. – 2001. – № 1. – С. 64–72.
2. Баева Л. В. Электронная культура : опыт философского анализа // Вопр. философии. 2013. № 5. С. 75–83.

3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 263 с.
4. Саломатина М. С. Коммуникативная личность филолога (психолингвистическое исследование) : дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2005. – 227 с.
5. Яшенкова О.В. Основи теорії мовної комунікації: навч. посіб. для самостійної роботи студентів / О.В. Яшенкова. – К.: ВЦ. “Академія”, 2010. – 304 с.

Залізник Тетяна

Науковий керівник-к. ф. н. доц. Багацька О.В.

(Сумський державний педагогічний університет імені

А.С.Макаренка)

КЛАСИФІКАЦІЯ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНЕ ЗАСТОСУВАННЯ ГЕНДЕРНО МАРКОВАНИХ ОДИНИЦЬ ЯК РЕГУЛЯТОРУ ПРАГМАТИЧНОГО ВПЛИВУ РЕКЛАМНОГО ТЕКСТУ

Використання гендерно маркованої лексики у рекламних текстах є досить ефективним засобом здійснення позитивного впливу на адресата, адже таким чином рекламодавець має можливість сегментувати аудиторію і маніпулювати реципієнтами-жінками або ж реципієнтами-чоловіками, що є досить ефективним прийомом у час, коли гендерна приналежність та її демонстрація у засобах масової комунікації набувають все більшої популярності.

Найбільш ефективною є лексична гендерна маркованість, адже гендерний компонент в ній виражений більш контрастно, ніж у фразеологічній, оскільки він міститься у лексичному значенні слова. Сюди можна віднести й власні імена та прізвиська, у випадку, якщо вони чітко вказують на статеву приналежність референта. До них можуть також

відноситись слова, які описують статево-рольові, статусні або ж соціальні відносини.

В англомовних рекламних текстах лексична гендерна маркованість досить часто вживається для забезпечення регулятивного впливу на адресата. В залежності від того, хто є адресатом повідомлення, тобто на кого саме воно направлене можна виділити такі типи гендерно маркованих одиниць:

- ідентифікуючі гендерно марковані лексеми *man* та *woman*: *Be nice to your woman.* – *Madara Organic Skincare*[30];
- ідентифікуючі гендерно марковані лексеми виражена займенниками третьої особи однини *he, she* та їх граматичними формами: *You stay dry. She gets wet.* – *Brut Antiperspirant* [34];
- гендерно марковані одиниці, які вказують на соціальний статус референта: *To all those who use our competitor's products: Happy Father's Day!* – *Durex* [28];

Варто зазначити, що вид гендерно маркованої одиниці, яка буде вжита у рекламному тексті залежить від екстралінгвістичних факторів, тобто від того, хто є адресатом рекламного повідомлення, який товар чи послуга пропонується та яка мета даного повідомлення. Вживання певної гендерно маркованої лексеми має на меті звернення до певного сегменту аудиторії, яка повинна “відповісти” на дане повідомлення шляхом придбання певного товару чи послуги.

Не дивлячись на те, що існує величезна кількість рекламних текстів, які спрямовані на різні сегменти аудиторії та рекламують різні види товарів та послуг, все ж одні гендерно марковані одиниці вживаються набагато частіше за інші. Частотність вживання певного виду гендерно маркованих одиниць залежить від того, наскільки та чи інша одиниця здатна конкретизувати адресата повідомлення.

Так, ідентифікуючі гендерно марковані лексеми *man* та *woman* за результатами даного дослідження знаходяться на першому місці за частотою їх вживання у рекламних текстах. Частотність вживання зумовлена тим, що

зазначені лексеми, хоча і вказують на цільову аудиторію, але все ж є досить нейтральними, тобто не розділяють цільову аудиторію за соціальною чи віковою ознакою. В той же час такі одиниці привертають увагу як чоловіків та жінок не обмежуючи при цьому аудиторію за будь-якими іншими критеріями: Досить часто можна зустріти і гендерно марковані одиниці, які вказують на соціальний статус референта. Вибір таких одиниць є цілком обґрунтованим, адже кожен адресат повідомлення має певний соціальний статус. Це те “слабке місце”, яке має кожен потенційний споживач. Такі гендерно марковані одниці реалізують прагматичний аспект рекламного тексту у повному обсязі, оскільки такі лексеми, як: *mother (mummy, mum), father, wife, husband, sister, brother,*

Гендерно марковані лексеми, що вказують на “вищий соціальний статус” свідчать про певну елітарність даного товару, про його унікальність. Що з одного боку може привабити певну частину покупців, оскільки у сьогоdnішньому суспільстві кожен прагне оригінальності, але з іншого боку, така реклама товару не отримає ”зворотнього зв’язку” від покупців, оскільки унікальність товару асоціюється у підсвідомості адресата з його високою вартістю. Тому такі гендерно марковані одиниці рідше вживаються у рекламних текстах: *AbsolutVodka –Absolut Queen. –Absolut Vodka [39];Be a gingerbread Gentleman! –Starbucks Coffee [32];Wake up with the King! –Burger King [29];God save the Queen. He sure as hell can’t save your electrical system. –British Auto Service [34].*

Гендерно марковані одиниці виражені займенники третьої особи однини *he, she* та їх граматичними формами характеризуються невисокою частотністю. Оскільки займенникам третьої особи властива певна безликість, у рекламних текстах не так багато прикладів вживання гендерно маркованих одиниць такого типу. Такі гендерно марковані одиниці недостатньо сегментують аудиторію та не містять звертання до адресата, а тому вірогідність їх ефективності у рекламному повідомленні невисока: *Blow in her face and she’ll follow you anywhere. –Tipalet Cigarettes [37]; He wears the cleanest shirts in town.*

– *Tide* [38]; *Super her.* – *Bloom Energy* [38]; *She loves me. She loves me not.* – *Alzheimer's Society* [39]; *She is knowing we are looking.* – *French Connection for Women* [29]; *He who uses the least fuel wins.* – *Freightliner* [37].

Найменшою частотністю характеризуються займенники другої особи однини та власні назви. Гендерна маркованість цих лексем залежить від контексту. Рекламне повідомлення має бути чітким і зрозумілим. Адже читач не приділяє йому багато уваги та не роздумує над ним, а тому вживання таких гендерно маркованих одиниць можливе лише за умови наявності специфічного контексту, який вже сам по собі передбачає звертання до певної категорії споживачів: *That other you could wreck your marriage!* – *Lysol* [30]; *A dress you will be proud to possess.* – *The Polka Dot Shop* [38]; *You look hot. Isn't always a compliment.* – *Old Spice* [32]; *You are not you when you are hungry.* – *Snickers* [34].

Таким чином, рекламний текст має ряд особливостей, які й визначають специфіку мовних засобів, які будуть використані у ньому. Залежно від того, на кого саме націлена реклама та від особливостей товару, що рекламують, використовують такі категорії гендерно маркованих одиниць: ідентифікуючі гендерно марковані одиниці; одиниці, що вказують на соціальний статус референта; гендерно марковані одиниці, які позначають вікову категорію референта-чоловіка або референта-жінки; гендерно марковані лексеми, що підкреслюють “вищий соціальний статус” референта, а також гендерно марковані лексеми виражені займенниками другої та третьої особи однини та їх граматичним формами. Найбільшою частотністю характеризуються ідентифікуючі гендерно марковані одиниці та одиниці, що вказують на соціальний статус референта, в той час як найменшою частотністю вживання характеризуються гендерно марковані одиниці виражені займенниками другої особи однини. Такі результати спричинені особливостями впливу даних видів гендерно маркованих одиниць на різноманітні сегменти аудиторії, що в свою чергу знову підтверджує істотну залежність форми та змісту рекламного тексту від екстралінгвістичних факторів.

ЛІТЕРАТУРА

1. <http://www.adweek.com>
2. <http://www.bestadsontv.com>
3. www.designyourway.net
4. <http://great-ads.blogspot.com>
5. <https://www.pinterest.com>
6. <http://www.sanjeev.net>
7. <http://www.zazzle.com>

СЕКЦІЯ 5. ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМИ СУЧАСНОЇ ЛІНГВОКОНЦЕПТОЛОГІЇ

Лемішко Юлія

Науковий керівник – проф. Школяренко В.І.

(Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка)

КОНЦЕПТ «ДУША» В СЛОВ'ЯНСЬКІЙ ЛІНГВОКУЛЬТУРІ

Традиційна культура засновується на системі уявлень про життя та смерть, про добро і зло, сакральне та профанне. Стрижень цієї культури являють собою уявлення про душу, дотримання яких забезпечувало гармонійне існування поряд із природою, особливу стратегію життєстійкості. Концепт «Душа» є ключовим для розкриття і розуміння екзистенційних уявлень про нематеріальну сутність людини в різних культурах. Він являє собою один із важливих, базових елементів, що формують мовну картину світу, яка закріплюється і зберігається в національному менталітеті.

Традиційні уявлення про душу, пов'язані з особливостями менталітету та системою етичних і моральних установок, і сьогодні є однією з актуальних складових сучасної культури. Вивченням поняття «душа» займалися багато вчених, особливо з того часу, як когнітивна лінгвістика була виокремлена у самостійну галузь. Йому присвячені праці таких дослідників, як О. Урисон [6], В. Маслова [4], Т. Булигіна та О. Шмельов [1].

Уявлення про душу мають саме пряме відношення до двох сфер традиційної духовної культури – народної демонології та понять про смерть, потойбічне існування і загробний світ. Найближчий характер має їх зв'язок з віруваннями, які відносяться до тваринного світу (особливо до хтонічних тварин), до рослин, народної анатомії, метеорології, астрономії та деяким іншим. Дослідники слов'янської народної традиції не раз робили спроби систематизувати й осмислити великий емпіричний матеріал про душу, що роками накопичувався в етнографічних і фольклорних джерелах. До найбільш

вагомих спроб такого роду відносяться праці К. Мошинського, Х. Вакарелського, В. Чайкановича, П. Булата.

Аналізуючи теоретичний матеріал щодо досліджуваної проблеми, ми виявили недостатнє розгорнення її у науковому полі. Таким чином, метою нашої роботи є дослідження концепту «Душа» в слов'янській лінгвокультурі.

За даними лексики й фразеології слов'янських мов, душа постає в декілька іпостасях – 1) як *тілесний орган*: тілесна душа часто розуміється суто матеріально, як предмет, який можна розбити, розірватися, витягнути; 2) як *ємність, посудина, вмістилище духовної субстанції (духу)*: у неї є глибина (укр. до глибини душі); 3) як *жива істота*: душа може радіти (укр. душа тішитися), відчувати бажання (укр. куди душа забажає, захоче, запрагне). Кожен з цих образів пов'язаний зі своїм колом контекстів і виявляє свій ряд характерних ознак, що приписуються душі.

Повну картину слов'янської лінгвокультури дають свідчення усної традиції, її вербальні й невербальні форми – вірування, ритуали, заборони, фольклорні тексти та ін. У цій області кожний раз з'являються все нові роботи, які систематизують різноманітний і різноплановий матеріал етнографічних описів і фольклорних свідчень. Л.М. Виноградовою опубліковані матеріали по одному з ключових питань народної концепції душі – з питання про різноманітні втілення душі (перш за все душі, яка покинула тіло після смерті), про душу, яка може приймати вигляд будь-якого неживого або живого створіння [2].

Цій же темі присвячена стаття словенської фольклористки М. Менцей «Душа померлого у вигляді тварини у древніх слов'ян».

Для давніх слов'ян душа була тісно пов'язана саме з матеріальним початком – паром, димом, вітром, що знайшло відбиток в словах «дути», «душно».

Слід сказати, що праслов'янська лексема «душа» має широку семантику, пов'язану з психологічною сферою, тому її зв'язок з фізіологією дихання вказує на розуміння «дихання» як найбільш надійної ознаки життя.

Семантика духу і душі у мові давніх слов'ян помітно об'ємна, з розмитими межами: разом з особистою душею і душею-життям, або диханням, тобто поряд з визначеннями стану власної психічної свідомості й душевної сили існує душа-привид. Це образ-копія людини, яка колись жила, але тепер вона є мертвою [3].

Ще за часів язичництва уявлення слов'ян про душу становили собою складнішу структуру, ніж надалі у християн. Язичницькі культури вірили в те, що людина містить не одну душу, а декілька, кожна з яких виконує свою особливу функцію.

Як пояснює М. Попович у своїй роботі «Нариси історії культури України», у всіх слов'ян «слухати», «чути» означало також «передчувати», «відчувати», а «бачити» – «розуміти»; не випадково «відати» етимологічно споріднене з «видіти». Наприклад, у прислів'ї «душа бачить, а серце чує» демонструється старовинне розуміння розподілу функцій духовної діяльності. Душа, яка бачить-розуміє, ототожнювалася з оком і взагалі з головою, з обличчям. [5].

Наявність душі в слов'янській народній традиції вважається невіддільною рисою людини, часто (але не завжди) ознакою, яка відрізняє її від тварин; нерідко, однак, ця ознака приписується тільки людям християнської віри, а іновірцям народна свідомість відмовляє в існуванні душі.

З іншого боку, серед слов'янських свідоцтв про душу порівняно часто зустрічаються згадки про людей, що мають дві душі; зазвичай «дводушшя» трактується як демонічна та небезпечна ознака, характерна для людей-демонів.

За словами В. Островського, давні слов'яни вважали, що навіть за життя людини душа її існує в якійсь мірі відсторонено. Вона цілком самостійна і незалежна. Первісна людина зверталася до своєї душі з різними проханнями, дорікала її, хвалила, розмовляла з нею. Коли людина незадоволена собою, коли вона у відчаї – це значить, що з нею не порозумілась її душа. Люди

уявляли собі душу і вигляді крихітної копії її власника. Але нерідко вона представлялася у вигляді птаха, метелика, світляка, миші або іншої тварини.

Отже, як колективні, так і індивідуальні уявлення концепту «Душа» в слов'янській культурі носять, перш за все, інтерпретувальний характер. Різноманітні інтерпретації обумовлені низкою факторів: а) «вростанням» свідомості в символічний Всесвіт (термін Сукаленко) під впливом міфопоетичних, релігійних і фольклорних традицій; б) стійкістю у сприйнятті та осмисленні концепту «Душа»; в) надзвичайною образністю наївної свідомості.

Концепт «Душа», що володіє як загальнолюдською, так і національно-культурною цінністю, є культурною домінантою слов'янської свідомості. В народній культурі знайшли відбиття образні уявлення про душу в наївній, буденній свідомості, зв'язані з міфопоетичною традицією, релігійним світобаченням, віруваннями, звичаями та ритуалами.

Таким чином, концепт «Душа» є ключовим для розкриття і розуміння уявлень про широту, багатство і різноманітні прояви внутрішнього світу людини в слов'янській лінгвокультурі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Булыгина Т.В. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики) / Т.В. Булыгина, А.Д. Шмелев. — М. : Школа „Языки русской культуры”, 1997. — 574 с
2. Виноградова Л.Н. Материальные и бестелесные формы существования души // Славянские этюды. М., 1999. С. 141- 160.
3. Гейштор А. Мифология славян / Пер. с пол. - М: «Весь Мир», 2014.
4. Маслова В.А. Лингвокультурология : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / В.А. Маслова. — М. : Academia, 2001. — 208 с. — (Высшее образование).

5. Попович М. В. Нарис історії культури України. — К., 1998. — С. 22-55.
6. Урысон Е.В. Дух и душа: к реконструкции архаичных представлений о человеке / Е.В. Урысон // Логический анализ языка. Образ человека в культуре и языке / [отв. ред. Н.Д. Арутюнова, И.Б. Левонтина]. — М. : Индрик, 1999. — С. 11–25.

Показанець Юлія

Науковий керівник – проф. Школяренко В.І.

(Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка)

ВЕРБАЛІЗАЦІЯ КОМПОНЕНТУ КОНЦЕПТУ «ПАМ'ЯТЬ» У СВІДОМОСТІ УКРАЇНОМОВНОГО ТА АНГЛОМОВНОГО НАРОДУ

Пам'ять є невід'ємним і найважливішим атрибутом людської свідомості, одним із інструментів пізнання, формування самосвідомості і світогляду, уявлень про минуле і майбутнє [1]. Пам'ять – сполучна ланка між минулим і сьогоденням. Людина не може утримати час і протистояти його руху, але може «зберегти» події, які вже відбулися, і розповісти про них іншим людям.

Метою роботи є аналіз вербалізації компонента концепту «пам'ять» у свідомості україномовного та англomовного народу.

Пам'ять пов'язана з культурою будь-якого народу, зокрема, і всього світу в цілому. Ідеї та образи, створені в минулому, «живуть» до сих пір завдяки тому, що людство пам'ятає про них і сьогодні. Тексти, малюнки, скульптури, музика тощо є втіленням пам'яті: людина залишає результат і процес своєї діяльності у часі і просторі.

Згідно з Великим тлумачним словником, слово «пам'ять» має п'ять лексичних значень, три з яких безпосередньо пов'язані з розумовою діяльністю людини та з усвідомленням, тобто це:

- 1) здатність запам'ятовувати, зберігати і відтворювати у свідомості колишні враження;
- 2) спогад про когось, чи щось;
- 3) здатність осмислено сприймати навколишнє середовище, віддавати звіт своїм вчинкам, почуттям; свідомість [2].

В інших літературних джерелах пам'ять розглядається не тільки як здатність свідомості зберігати інформацію і відтворювати її, а й як збереження в століттях культурних архетипів, прототипів, уявлень-символів і нормативно-ціннісних орієнтацій – своєрідних культурних норм [5]. Як архетипна категорія в українському фольклорі пам'ять репрезентується через безліч прислів'їв, приказок, стійких виразів, до останніх відносяться такі:

- «*дівоча пам'ять*» – швидко щось забути;
- «*до нових віників (пам'ятати)*» – дуже довго пам'ятати (найчастіше щось неприємне);
- «*замакітрилася голова (світ)*»; *у голові макітриється* – закрутилася, запаморочилася голова; потьмарився розум; безладдя в думках;
- «*земля пером (кому)*» – вираз доброї пам'яті про покійного;
- «*памороки забивати*» – затуманювати розум, відбирати пам'ять;
- «*у голову втовкти*» – змусити вивчити, запам'ятати, зрозуміти;
- «*взяти на розум*»; «*закарбувати в пам'яті*»; «*намотати на вус*»; «*зарубати на носі*» – запам'ятати [4].

Наведемо приклади прислів'їв, приказок:

- «*Багато нового, та мало доброго*»; «*Було добро, та давно, а як знову буде, то нас не буде*»; «*Згадала баба, як була дівкою*»; «*Їж, коню, сіно, та пам'ятай краснее літо*»; «*Колись прадіди їли просто, а жили по сто*»; «*Не пам'ятаю, як хрестився, а як родився – і зовсім забув*»; «*По старій пам'яті, як по грамоті*»; «*Поминай, як звали ту курку, що золоті крашанки несла*»; «*Хто старее згадує, тому око геть*»; «*Як його знаєм, так і величаєм*» [3].

Проаналізувавши вище наведені приклади, можемо зробити висновок, що концепт «пам'ять» в українській культурі зустрічається як з позитивною, так і з негативною конотацією.

В англomовній культурі також широко представлена понятійна категорія пам'яті. Наведемо приклади прислів'їв, крилатих виразів, афоризмів, які її вербалізують:

«The life of the dead is placed in the memory of the living»; «We are linked by blood, and blood is memory without language»; «Be careful about lending a friend money. It may damage your memory»; «Your memory is a monster, you forget – it does not. It simply flies things away»; «Memory itself is an internal rumour»; «Memory always obeys the command of the heart» [6].

У вище вказаних прикладах, окрім явно виражених традиційних норм суспільної поведінки, цінностей і поглядів, заснованих на життєвому досвіді англomовного народу, фіксуються і норми комунікативної поведінки (*memory itself is an internal rumour*) та емоційно-чуттєві когнітивні аспекти (*memory always obeys the command of the heart*).

У ході нашого дослідження з'ясовано, що паремія з елементом «*memory*» в англійській мові об'єктивує системоутворюючі смисли початку, розвитку і завершення процесу спогадів. Так, наприклад:

«The memory of past favors is like a rainbow, bright, vivid, and beautiful, but it soon fades away»; «My memory is like camphor. It evaporates with time»; «Memory returned like fire»; «My memory kicked in»; one of those wonderful little mental jolts, like a quick electric shock when a plug's gone bad»; «Memory unwound within me like a roll of film in which I played no part» [6].

У наведених висловлюваннях процеси припинення, повернення, збільшення спогадів концептуалізуються як поступові і моментальні події. У сформованій просторовій моделі процесуальність може бути як тривалою (*memory unwound within me like a roll of film*), так і невизначеною в діапазоні займаного нею відрізка часу (*the memory<...>fades away; evaporates*).

В процесі аналізу літературних джерел виявлено, що категорія «*memory*» характеризується ознакою відносності до реальної дійсності. Як приклад, наведемо наступні висловлювання:

«Memory is a complicated thing, a relative to truth, but not its twin»; «Memory, like women, is usually unfaithful»; «Memory is as full of chimerical as forgetfulness, deceptive as any other work of the imagination» [6].

У свідомості англomовних людей пам'ять ототожнюється з неточними, неправильними або неправдивими ментальними уявленнями. Причиною цього може бути факт того, що досліджувана розумова діяльність та її дієві об'єкти розташовуються у різних точках на осі часу. Неможливість визначення хибності (істинності) спогадів детермінується невідомістю або недоступністю необхідної інформації і деталей, що мали місце в минулому. У результаті реконструкції дієвої картини світу минулого частина інформації забувається, домислюється, заміщується фантазіями і потенційно можливими образами, співвідносними з певною ситуацією в минулому.

У ході когнітивного аналізу категорії «*memory*» важливою ознакою виступає невід'ємний взаємозв'язок пам'яті з часом. Цей зв'язок закріплений у більшій мірі стосовно до минулого, він закладений у самій онтології пам'яті:

«Life is all memory, except for the one present moment that goes by you so quickly you hardly catch it going»; «Memories, important yesterdays, were once todays» [6].

Як висновок, можемо зазначити, що образний компонент концепту «пам'ять» широко представлений в лінгвокультурі україномовного та англomовного народів. Концепт «пам'ять» в українській культурі зустрічається як з позитивною, так і з негативною конотацією. У свідомості англomовних людей пам'ять ототожнюється з неточними, неправильними, або неправдивими ментальними уявленнями. Важливою ознакою концепту «пам'ять» виступає її невід'ємний взаємозв'язок з категорією часу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гудкова Е. Е. Кинематограф как визуальный концепт памяти (на материале творчества К. Маркера) / Е. Е Гудкова – Красноярск: СФУ, 2016. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/27097>.
2. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецова. Санкт-Петербург: Норинт, – 2014. – 1536 с.
3. Приказки та прислів'я про пам'ять та спогади. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://vislovi.in.ua/prykazky-ta-prysliv-ya-pro-pamyat-ta-spogady/>
4. Скринька фразеологізмів. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://bosaksvitlana.blogspot.com/p/blog-page_21.html
5. Типы концептов и способы их формирования. Учебные материалы онлайн. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studwood.ru/1433797/literatura/typy_kontseptov_sposoby_formirovaniya
6. The Library of Proverbial Wisdom. Memory proverbs. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://proverbicals.com/memory/>.

Фоміна Дар'я

Науковий керівник-к.ф.н.доц.Коваленко А.М.

(Сумський державний педагогічний університет

імені А.С.Макаренка)

СТАТУС ПОНЯТТЯ «ФРЕЙМ» У СУЧАСНІЙ КОГНІТИВНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ

Фрейм є одним з центральних понять в когнітивній лінгвістиці, мета якої – визначення когнітивної функції мови. Незважаючи на пильний інтерес вчених до цього поняття і активне використання даного терміну в

лінгвістичних дослідженнях, необхідно визнати, що поняття «фрейм» ще не отримало однозначного трактування, визначення, яке охоплювало б і включало в себе всі сторони і аспекти досліджуваного явища, немає в сучасній лінгвістиці і чіткої методики вивчення фрейма.

Вперше термін «фрейм» був ужитий в практиці досліджень штучного інтелекту М. Мінським. У його тлумаченні фрейм є структурою даних, призначений для представлення стереотипної ситуації. У своїй теорії М. Мінський вважає вихідним той факт, що людина, намагаючись вибудувати знання про нову для себе ситуацію або по-іншому поглянути на вже звичний сценарій, неусвідомлено вибирає зі своєї пам'яті деяку структуру даних. Вона збудована таким чином, щоб шляхом зміни в ній окремих частин зробити її зручною і актуальною для розуміння більш крупного класу подій і процесів.

Фрейм є структурою даних для уявлення стереотипної ситуації. М. Мінському належить визначення фрейму як «структури даних для представлення стереотипної ситуації». Згідно з цим визначенням, фрейм можна уявити собі образно як рамку або сітку з вузлів і зв'язків між ними. В оригінальній концепції М. Мінського розрізняються фрейми класифікуючого (статичного) і динамічного (сценарного) типу. Він стверджує, що на фреймах теоретично можна розбити всю базу знань людини [2, с. 7].

Ч. Філлмор визначає поняття «фрейм» таким чином: «Багато слів утворюють групи, кожна з яких краще вивчати як єдине ціле. У кожному разі, для того щоб зрозуміти сенс одного з членів групи, необхідно до деякої міри зрозуміти, що означають вони всі. Такі групи слів утримують разом те, що вони мотивуються, визначаються і взаємно структуруються особливими уніфікованими конструкціями знання або пов'язаними схематизаціями досвіду, для яких можна використовувати загальний термін «фрейм» [4]. Як стверджує Ч. Філлмор, такий фрейм утворює особливу організацію знання, складову для якої потрібна попередня умова нашої здатності до розуміння тісно пов'язаних між собою слів.

Можна говорити про існування двох підходів до поняття фрейму у когнітивній лінгвістиці: фрейм як структура знання і фрейм як структура представлення знання. З одного боку, фрейм розглядається як частина когнітивної системи людини. У цьому випадку фрейм визначається як реальна когнітивна структура, «структурований фрагмент знання світу на якійсь його ділянці, що склався у свідомості навколо якоїсь сутності як узагальнене сумарне уявлення про сферу її побутування» [3, с. 62]. З іншого боку, фрейм є засобом, інструментом представлення когнітивної структури, «когнітивною моделлю, що передає знання і думки про певну, часто повторювану ситуації» [1, с. 29].

До числа питань, що мають неоднозначне трактування, відноситься питання про співвідношення понять «фрейм» і «концепт». Звичайно, вчених цікавить проблема співвідношення поняття «фрейм» і з багатьма іншими поняттями – «схема», «сценарій», «прототип», «пропозиція» і т. д., однак найбільш часто в когнітивній лінгвістиці термін «фрейм» порівнюють з терміном «концепт».

Незважаючи на наявність невирішених, суперечливих питань щодо фрейма, огляд теоретичної літератури з цього питання дозволяє нам виділити деякі загальні властивості даного поняття:

1. Перш за все, категорія фрейму відноситься до сфери знання: фрейм представляє собою структуру знання. Практично всіх вчених цікавить знання про світ, про певні відрізки дійсності, тому часто у визначенні поняття «фрейм» вони втрачають вказівку на тип знання (визначаючи фрейм просто як структуру знання / структуру представлення знання), маючи на увазі імпліцитно, що мова йде саме про знання про світі. Однак деякі дослідники вважають за краще конкретизувати інформацію, що цікавить їх і відтворену у фреймі сферу знання. У розумінні М. Н. Болдирєва, наприклад, фрейм є «моделлю культурно-обумовленого, канонізованого знання» [1, с. 62]. Для нього головною умовою є те, щоб знання було загальним, принаймні для

частини суспільства. У цілому фрейм може являти собою структуру знання з будь-якої сфери життя людини і суспільства.

2. Усіма вченими підкреслюється той факт, що фрейм структурує знання про стереотипну, тематично єдину ситуацію.

3. З попередньої властивості логічно випливає наявність конвенційного початку у фреймі, який підкреслюється практично всіма дослідниками. Якщо фрейм відображає знання, відомі більшості членів даного суспільства, то він повинен включати в себе стійкі, конвенційні ознаки, що сприяють легкому і швидкому пізнанню фрейму будь-яким членом суспільства. Ці ознаки, як правило, займають верхні рівні фрейму і залишаються стабільними, постійними.

4. Фрейм є структурою ієрархічно взаємодіючих один з одним елементів. Елементи верхнього рівня відображають, як правило, стійкі, конвенційні ознаки, а елементи нижніх рівнів знаходяться в ситуації «очікування»: вони наповнюються ознаками в процесі пристосування фрейму до конкретної ситуації. Ієрархічно упорядкована структура фрейму забезпечує його цілісність.

5. Для когнітивних лінгвістів сферою інтересу є свідомість, структура знання в мозку людини. Тому для них однією з основних властивостей фрейму буде категоріальний характер організації знання, тобто фіксація приналежності поняття, явища, предмета до певного класу і його відносин з іншими представниками цього класу.

Отже, зазначимо, що фрейм – багатоаспектний когнітивний феномен, безпосередньо пов'язаний із процесами мовної категоризації, зберігання та представлення інформації, а також із продукуванням мовлення та організацією дискурсу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болдырев Н. Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. - 2004. - № 1. - С. 18-36.

2. Минский М. Фреймы для представления знаний : пер. с англ. О.Н. Гринбаума; под ред. Ф.М. Кулакова : монография. – М. : Энергия, 1979. – 151 с.
3. Попова З. Д., Стернин И. А. Очерки по когнитивной лингвистике. – Воронеж: Истоки, 2001. – 191 с
4. Fillmore C. J., Baker C. A Frames Approach to Semantic Analysis // The Oxford Handbook of Linguistic Analysis / В. Heine, Н. Narrog (Eds.) – Oxford: Oxford Un-ty Press, 2010. – P. 313–340.

СЕКЦІЯ 6. ПЕРЕКЛАДАЦЬКІ ТРАДИЦІЇ ТА ПРОБЛЕМИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Баньковська Ганна

Науковий керівник - д.ф.н., проф. Школяренко В.І.

(Сумський державний педагогічний університет

імені А.С.Макаренка)

РОЛЬ ЗАСОБІВ ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТІ В РОМАНІ

ІІІ. БРОНТЕ «ДЖЕН ЕЙР».

Аналіз проблеми інтертекстуальності є одним з актуальних питань на сучасному етапі розвитку перекладознавства. Категорія інтертекстуальності вивчалася різними вітчизняними та зарубіжними вченими протягом багатьох років. До когорти таких людей належать І.В. Арнольд, Р. Барт, М.М. Бахтін, Л.В. Грек, Ю. Крістева та ін. Різні аспекти інтертекстуальності художнього твору є предметом дослідження у значній кількості наукових праць, проте феномен інтертекстуальності саме в галузі перекладознавства у багатогранності його проявів потребує подальшого вивчення та систематизації.

Термін “інтертукстуальніть” був запропонований Ю. Крістевою у 1967 році для виявлення різних форм і напрямків письма в одній текстовій площині [5, с. 136]. Проте, основи інтертекстуальності були закладені М.М. Бахтіним ще у 1920-х роках. Спільною ознакою, що пов’язує концепцію діалогічності М.М. Бахтіна з інтертекстуальністю можна вважати “сукупність проблем, яку він називає стилізацією, тобто наслідування мови іншого засобами власної мови” [3, с. 288].

На рік пізніше, у 1968 році Р. Барт написав про “death of the author” (смерть автора) і “birth of the reader” (народження читача). Вивчаючи інтертекстуальність із семіотичної точки зору, він запропонував канонічне

тлумачення інтертексту. Основоположним для цього тлумачення є твердження, що кожний текст є інтертекстом, інші ж тексти присутні в ньому на різних рівнях у краще чи гірше розпізнаних формах: інтертекст – це “текст у тексті” [6, с. 78].

Ю. Крістева також вважає, що текст у процесі інтертекстуалізації сам постійно абсорбується та трансформується, створює та переосмислює. Теорія інтертекстуальності, що виникла як рефлексія Ю. Кристевої на діалогічну концепцію М. М. Бахтіна, була переосмислена нею на основі теоретичних побудов французького постструктуралізму.

І. В. Арнольд розуміє під інтертекстуальністю “включення в текст або інших цілих текстів з іншим суб’єктом мовлення, або їхніх фрагментів у вигляді маркованих або немаркованих, перетворених або незмінних цитат, алюзій та ремінісценцій” [1, с. 21].

З точки зору перекладознавства, інтертекстуальність є особливо актуальною, оскільки передбачає не лише вивчення прецедентності оригінального твору, але й ступеню та шляхів відтворення інтертекстуальної структури оригіналу у перекладі.

Матеріалом для дослідження даного питання послуговував оригінальний текст роману Ш. Бронте «Джен Ейр» та його переклад Петром Соколовським. Хоча варто зазначити, що інтертекстуальність тексту-оригіналу часто спрощується або нейтралізується перекладачем.

У нашому дослідженні ми використали класифікацію інтертекстуальних одиниць Л. В. Грек [4, с. 5]. Саме тому, ми виділили наступні шляхи передачі цитат та алюзій:

1) Цитата в тексті-оригіналу маркується у тексті перекладу, проте не є значимою для читача.

Наприклад, Ш. Бронте цитує Томаса Мура, проте в тексті-перекладу повністю відсутня ідентифікація автора цитати. Це може призвести до того, що читач може сприйняти дану цитату як слова самої авторки роману: “*A touch of a spurred heel made his horse first start and rear, and then bound away;*

the dog rushed in his traces; all three vanished, "Like heath that, in the wilderness, The wild wind whirls away" [7, с. 98] – “Він торкнув коня острогами, і той рвонувся, став дибки й пішов чвалом, собака помчав услід за ним – і всі троє зникли: “Мов верес у полі, Якого вихор безвісті несе»[2, с. 130].

2) Цитата в тексті-оригіналу не маркується у тексті перекладу, тобто спостерігається спрощення.

Наприклад, у главі 18 у реченні “*She hastened, let down her pitcher on her hand, and gave him to drink*” [7, с. 156] Ш. Бронте цитує Старий Завіт, хоча П. Соколовський і залишає дану цитату у перекладі, проте не маркує її: “Вона хутенько зняла глек з голови й дала йому напитися” [2, с. 210]. Це означає, що перекладач надіється на знання читачем Старого Завіту та його здатності впізнавати його складові частини.

3) Літературна алюзія в тексті-оригіналу маркується у тексті перекладу, проте не є значимою для читача.

Наприклад, у реченні “*The west wind whispered in the ivy round me; but no gentle Ariel borrowed its breath as a medium of speech ...*” [7, с. 186] ми спостерігаємо вживання алюзії *Ariel* взятої з творчості В. Шекспіра, хоча вона і відтворена перекладачем: “Західний вітер ворухив листя плюща круг мене, та лагідний Аріель не скористався з його подиху, щоб напутити мене” [2, с. 250], проте потребує обізнаності у читача, адже не кожен поціновувач літератури знає, що Аріель – це дух повітря з п’єси В. Шекспіра “Буря”.

Хоча, наприклад, у перекладі речення “*From where I stood I could see the title – it was “Rasselas” ...*” [7, с. 49], де ми спостерігаємо вживання алюзії “*Rasselas*”, П. Соколовський обирає стратегію точного відтворення назви з коментарем та вказує на примітку.

4) Літературна алюзія в тексті-оригіналу не маркується у тексті перекладу, тобто спостерігається спрощення.

Наприклад, перекладач пропускає ім’я А. Купа, який є відомим художником у Нідерландах тому, що вважає, що даний художник невідомий українському читачеві у реченні: “*I feasted instead on the spectacle of ideal*

drawings, ... all the work of my own hands: freely pencilled houses and trees, picturesque rocks and ruins, Cuyp-like groups of cattle” [7, с. 63]. Натомість, він замінює його ширшим поняттям “як на картинах голландських художників”: “Натомість я наситилась видовищем чудових малюнків, які ... всі були мої власні: будинки й дерева, мальовничі скелі й руїни, череди корів, як на картинах голландських художників” [2, с. 81].

Судячи з вищесказаного, можна зробити висновок про те, що важливим завданням будь-якого перекладача є розкриття інтертекстуального задуму тексту-оригіналу. Хоча, як ми бачимо на прикладі перекладу роману “Джен Ейр” інтертекстуальний задум зазнає певних трансформацій у перекладі. В даному випадку, від перекладача залежить розуміння такого задуму читачем. Саме тому, на нашу думку, засоби відтворення інтертекстуальності потребують аналізу та оцінки, адже від них буде залежати розуміння твору читачем.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арнольд И. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность / И. Арнольд // Сборник статей / науч. ред. П. Е. Бухаркин. – СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1999. – 444 с.
2. Бронте Ш. Джен Ейр / Шарлотта Бронте; пер. з англ. П. Соколовського. – Харків: Фоліо, 2008. – 538 с.
3. Головінський М. Інтертекстуальність / М. Головінський // Теорія літератури в Польщі. Антологія текстів. Друга половина 20 – початок 21 ст. / М. Головінський. – Київ: Вид.дім «Києво-Могилянська академія», 2008. – С. 284–309.
4. Грек Л. В. Інтертекстуальність як проблема перекладу. Автореф. дис. канд. філол. наук. – К., 2006. – 18 с.

5. Кристева Ю. Избранные труды. Разрушение поэтики / Ю. Кристева. – М. : «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. – 704 с.
6. Barthes R. Texte / R. Barthes // Encyclopedia universalis. – P., 1973. – Vol. 15. – 78 p.
7. Bronte Ch. Jane Eyre. / Charlotte Bronte; edited by Richard J. Dunn. – New York, London: W.W. Norton & Company, Inc., 2001. – 534 p.

Белебеха Максим

Науковий керівник – д. філол. наук, проф. Школярєнко В.І.

(Сумський державний педагогічний університет

імені А.С. Макаренка)

ТРУДНОЩІ ПЕРЕКЛАДУ НАУКОВО-ФАНТАСТИЧНОГО РОМАНУ

В останні десятиліття жанр наукової фантастики став надзвичайно популярним. Твори наукової фантастики активно перекладаються на різні мови, в зв'язку з чим виникає питання про особливості і специфіку перекладу творів цього жанру.

Труднощі художнього перекладу творів у жанрі наукової фантастики пов'язані зі створенням адекватного і повноцінного тексту з урахуванням всіх особливостей структури, стилю, лексики і граматики, а особливо елементів нереальності, вигаданого, гротеску. Переклад твору жанру наукової фантастики – це творче переосмислення тексту, при цьому неможливим є збереження специфіки оригіналу повністю, тому що це було б тільки дослівне копіювання[1, с. 78].

Зазначимо, що література наукової фантастики, як і інші художні твори, має свої жанрово-стилістичні особливості. Саме вони впливають на складність перекладу наукової фантастики і свідчать про її специфіку. Дуже часто автори

описують світ, ними ж вигаданий, з неіснуючими реаліями та поняттями. Щоб надати твору реалістичності, цікавості та глибини деякими авторами створюються нові слова, значення слів, інколи навіть мови.

Під час перекладу науково-фантастичної літератури аналіз оригіналу розпочинається з усвідомлення зв'язку твору із суспільним життям тієї епохи та тієї країни, що дали поштовх для його початку і які в ньому відображалися. Ці знання створюють потрібний фон, на якому й буде сприйматися першотвір, створює необхідні передумови подальших об'єктивних суджень про нього. Оскільки фантастична література нерозривно пов'язана з казками, билинами, легендами та міфами, то аналіз цих джерел фольклору спрощує завдання, що стоїть перед перекладачем. Перекладений твір віддзеркалює особистості як автора, так і перекладача. Від сприйняття останнього залежить вибір стилістичних засобів, синонімів, граматичних конструкцій та інших засобів відтворення тексту у перекладі. Одна з найважливіших задач полягає у точній та правильній передачі іншомовної лексики. Оскільки оніми, реалії, загальні назви мають різне мовне значення, то кожен з них потребує власних засобів та методів перекладу.

Основними явищами, які викликають найбільшу складність при перекладі, є імена власні і неологізми. Їх переклад є особливо складним, тому що автор фентезі володіє необмеженою свободою створення назв і термінів, які виступають в його вигаданому світі. Тож, перекладачеві художнього фантастичного твору необхідно звертатися до всіх можливих способів перекладу: транслітерація, транскрипція, калькування, реалії, топоніми, описовий переклад, наближений переклад, трансформаційний переклад, переклад власних назв [2, с. 87].

Оніми (власні назви) для науковців становить значний інтерес, адже можуть з часом крім номінативної функції отримати ще й вторинний понятійний зміст, перейти з однієї мови до іншої та слугувати у якості оцінювальних заміників загальних назв. Найчастіше у художніх творах за допомогою власних назв читачеві надається додаткова інформація про об'єкти

реальності або персонажів. Їх прийнято поділяти на такі, що можуть вказувати на характерні риси героїв, на час або місце дії описуваних подій. Під час перекладу «промовистого» імені завжди виникає вибір: зберегти форму або відтворити зміст. У залежності від того, яка функція імені переважає – номінативна чи комунікативна – воно може передаватися за допомогою транслітерації, транскрипції або еквівалентної заміни синоніма у цільовій мові.

Особливі труднощі при перекладі викликає вид неологізмів, який прийнято називати okazіоналізмами. Ці неологізми не входять у словниковий склад мови. Okazіональні слова, відповідно, можуть бути зрозумілі тільки в рамках певного контексту. Цей вид неологізмів – один з жанрово-стилістичних особливостей мови наукової фантастики. Дослідниця А. А. Горчханова [3] пропонує виділити три групи okazіоналізмів у залежності від того, чи можна перевести їх, ґрунтуючись тільки на складові частини okazіонального слова, або необхідно буде вдаватися до більш глибокого аналізу і звертатися до ширшого контексту:

- 1) значення яких можна визначити на основі семантики складових частин слова і для їх інтерпретації не потрібен контекст;
- 2) значення яких можна розкрити тільки при зверненні до контексту;
- 3) культурно-обумовлені, інтерпретацію яких можна здійснити тільки на основі фонових знань; вони самі не виражають відносини між своїми компонентами.

В. Н. Комісаров[4] виділяє кілька етапів процесу перекладу художніх творів в жанрі наукової фантастики.

На першому етапі перекладач виступає в ролі рецептора оригіналу. Його завдання – витягти інформацію, яка міститься у творі. Для цього він повинен володіти тими ж фоновими знаннями, якими володіють носії вихідної мови.

На другому етапі процесу перекладач повинен прагнути забезпечити розуміння рецептором перекладу з урахуванням того, що рецептор перекладу належить «до іншого мовного колективу, ніж рецептор оригіналу, володіє

іншими знаннями і життєвим досвідом, має іншу історію і культуру. У тих випадках, коли подібні розбіжності можуть перешкодити повноцінному розумінню результативного повідомлення, перекладач усуває ці перешкоди, вносячи необхідні зміни в текст перекладу»[4, с. 297].

Очевидно, що основні труднощі перекладу – це збереження закладеного автором задуму, його стилю, стилістичного маркування твору і окремих мовних засобів для досягнення комунікативного ефекту, дотримання категорії вигаданого. Перекладач повинен прагнути до відтворення глобального змісту вихідного тексту, враховуючи і певний історико-культурний контекст, і авторські особливості, що має величезне значення в художньому перекладі науково-фантастичних творів.

Підсумовуючи зазначимо, що переклад охоплює не менше двох мов і двох культурних традицій, перекладачі постійно вирішують проблему відтворення культурних аспектів, імпліцитно закладених в тексті оригіналу. У творах жанру наукової фантастики ці аспекти переплітаються з елементами вигаданої реальності, тому культурна підстава для перекладу таких творів набуває різних форм в широкому діапазоні: від лексики і синтаксису до ідеології та способу життя в певній культурі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карабан В. І. Попередження інтерференції мови оригіналу в перекладі (вибрані граматичні та лексичні проблеми перекладу з української мови на англійську) /В. І. Карабан, О. В. Борисова, Б. М. Колодій, К. А. Кузьміна// Навчальний посібник. – Вінниця. НОВА КНИГА, 2003. – 208с.
2. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу/І. В. Корунець –Вінниця: Нова книга, 2000. – 448 с.
3. Горчханова А. А. Особенности перевода окказионализмов.[Електронний ресурс]– Режим доступу: www.academia.edu/5159275

4. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение/В. Н. Комиссаров//Учебное пособие. –Москва: ЭТС, 2002.– 326 с.

Волинець Наталія

*Науковий керівник – д.ф.н., професор Попович М.М.
(Київський національний лінгвістичний університет)*

ТАБУ В КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ (НА ПРИКЛАДІ ІСПАНОМОВНОЇ ЛІНГВОКУЛЬТУРИ)

Сьогодні, в час інтенсивного цивілізаційного розвитку світових спільнот та процесів міжнародної інтеграції в різних сферах людської діяльності, набула великої актуальності проблема міжкультурної комунікації. Відомо, що кожна окрема мова, як головний інструмент творення національної культури, є відображенням духовних потреб та особливостей менталітету певного народу, які, разом узяті, формують його мовну картину світу. Доведено багатьма дослідженнями, що кожна мовна картина світу є неповторною за своєю природою, і щоб уникнути непорозумінь під час спілкування з представниками інших лінгвокультурних спільнот, необхідно враховувати всі культурні особливості цього соціуму. Однією з характерних рис будь-якої національної культури є існування певних заборон, табу, що регулюють комунікативну діяльність та правила поведінки людини у соціумі, до якого вона належить. Зазвичай це явище пов'язують з номінативними одиницями мови, але більшість досліджень вказує на те, що під категорію табуйованих елементів попадають, в першу чергу, поведінка членів лінгвоспільноти та певні реалії, які осмислюються через мову. Отже, поняття “табу” в лінгвокультурному аспекті не має єдиного визначення серед вчених. У вузькому значенні, до класу табу відносять брутальну, обценну лексику та слова, значення яких конотує страх, як наприклад, “смерть”. У широкому розумінні табу – це всі існуючі заборони, порушення яких несе загрозу

суспільству, може образити співрозмовника і, як наслідок, викликає громадський осуд та відчуження. Відповідно до способів вираження, вчені розрізняють вербальні (слова, словосполучення, звуки, тон, інтонація) та невербальні (міміка, жести, пози, запахи) табу [5, с. 38].

Іспаномовна лінгвокультура не є виключенням, в ній функціонують вищевказані типи табу, які обумовлені необхідністю поважати гідність співрозмовника, стримувати негативні емоції, пом'якшувати або завуальювати негативну інформацію. Проте, навіть у межах однієї лінгвокультури можуть існувати певні розбіжності щодо проявів цього феномену. Характерним у цьому відношенні є функціонування табуїзованих лексичних елементів у комунікативних актах історично корінних іспанців та жителів Латинської Америки. Комунікуючи загалом у спільному лінгвокультурному просторі, наповненому спільними табуїзованими темами та словами, значення яких пов'язані із фізіологічними функціями та частинами тіла, статевим актом, фізичними та психологічними вадами, смертельними хворобами, вірою та забобонами, політикою, негативними суспільними явищами тощо, латиноамериканський іспаномовний соціум демонструє певні відмінності в комунікативній поведінці. У країнах Латинської Америки спостерігається перевага щодо вживання слів ввічливості, які виражають прохання (*sería tan amable, me haría usted un favor, tendría usted la bondad*) [3, с. 132], та є обов'язковими нормами спілкування. Культурна специфіка мовних табу впливає на сфери табування, а це зумовлює той факт, що існують слова, на які накладено табу в Латинській Америці, а їх вжиток на території Іспанії вважається комунікативною нормою, та навпаки. Так, на території Іспанії лексеми “*madre*” і “*padre*” є загальноприйнятими при звертанні або згадуванні про матір та батька, в той час як для латиноамериканських народів таке звертання має статус табу, оскільки виявляє негативну конотацію, пов'язану зі зневагою честі матері і замінюється на “*matá*” “*papá*” [3, с. 136]. У сфері соціальних табу зменшувально-пестливі звертання (*mi vieja, mi gorda, mi flaca*) притаманні

комунікативній поведінці жителів Латинської Америки, а для іспанців Європи можуть сприйматися як образа. У деяких країнах Латинської Америки (Аргентина, Мексика, Болівія) заборонено використання дієслова *coger*, оскільки воно вважається грубим та непристойним виразом на позначення статевих стосунків, тоді як для мешканців Піренейського півострова це дієслово не викликає такої негативної асоціації [3, с. 136].

Як відомо, тема смерті та смертельних захворювань є однією з найрозповсюдженіших категорій табу, головною причиною якого, на думку вчених Е. Креспо Фернандез, М. Касас Гомез та Е. Монтеро Картелле, є страх. Для іспаномовних спільнот хвороба на рак (*cáncer*) є синонімом слова смерть, тому у більшості випадків мовці використовують евфемізми (*tumor maligno, larga enfermedad*) або ж замовчування (*la palabra con c...*) [1, с. 129.]. Фахівці пов'язують цей страх, як правило, з вірою в магічну силу слова, яке здатне матеріалізуватися, тобто реалізувати поняття чи подію, які воно номінує. Така віра була притаманна людям примітивних суспільств, проте вона не втратила своєї актуальності і в сучасному світі. В Андалусії, наприклад, багатьма жителями сільської місцевості накладається табу на назви певних тварин (*la comadreja, el oso, el turón*), які вважаються небезпечними та можуть завдати шкоди. Заборонено казати *la culebra*, тому що її поява є вісником біди, а натомість вживають *bicha* [2, с. 62].

Отже, у контексті міжкультурної комунікації важливим фактором є урахування лінгвокультурних табу, які притаманні кожному суспільству. Передумовою успіху в процесі спілкування є знання та дотримання табу, адже порушення норм та правил комунікативних традицій зумовлює труднощі у спілкуванні та негативно позначається на комунікативній взаємодії мовців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Calvo Shadid Annette. “Sobre el tabú, el tabú lingüístico y su estado de la cuestión”. Kañina, Revista Arte y Letras, universidad de Costa Rica XXXV(2), 2011.– pp. 121-145.
2. Casas Gómez, Miguel. La interdicción lingüística. Mecanismos del eufemismo y disfemismo. Cádiz: Universidad de Cádiz, 1986. – 297p.
3. Herrero María Antonieta Andión. “El español y el compartamiento cultural de los hispanoamericanos: aspectos de interés”, ASELE. Actas XIII, 2002.– p.130-140.
4. Montero Castelle Emilio. *El eufemismo en Galicia (su comparación con otras áreas romances)*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago, 1981. – 327p.
5. Yaguello Marina. *Les mots et les femmes : Essai d’approche sociolinguistique de la condition féminine*. Paris, Éditions Payoy, 2018. – 258 p.

Гиря Тетяна

Науковий керівник – к. ф. н., доц. Алексенко С. Ф.

(Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка)

АУДІОВІЗУАЛЬНИЙ ПЕРЕКЛАД ТА ЙОГО ОСОБЛИВОСТІ

Сучасна кіноіндустрія пропонує глядачам великий вибір матеріалу на будь-який смак, внаслідок чого збільшується кількість видів аудіовізуального перекладу, а саме дубльованого перекладу та субтитрування. Це допомагає розширити глядацьку аудиторію фільму, серіалу чи мультфільму за межі своєї країни, збільшити касові збори та загалом сприяє зростанню популярності конкретної стрічки серед глядацьких мас усього світу. Особливості аудіовізуального перекладу виступають предметом наукового інтересу у

працях таких дослідників, як К. Є. Костров, О. В. Козуляєв, Є. О. Лутков, Н. Матківська, Н. Е. Аносова.

Об'єм та зміст поняття «аудіовізуальний переклад» не отримали одностайного визначення у лінгвістичній спільноті. Так, Н. Матківська, розуміє його загалом як переклад вербальної складової відео та стверджує, що його головною рисою є синхронізація вербальних і невербальних компонентів [8, с. 1]. У свою чергу, Ф. Шам зазначає, що такий вид перекладу зазвичай будується відповідно до умов мовлення у фільмі, тобто складного мовлення, яке стоїть вище лінгвістичної комунікації та має свої характерні правила та умовності [5, с. 1]. Т. Гербст та Д. Луйкен [7] вбачають в аудіовізуальному перекладі процес, за допомогою якого фільм або телевізійна програма стає зрозумілою для обраної аудиторії, котра не знайома з мовою оригіналу ресурсу.

Розглянемо специфіку аудіовізуального перекладу, обґрунтовану у працях О. В. Козуляєва, К. Є. Кострова, Н. Е. Аносової.

Варто звернути увагу на такий аспект даного перекладу, як передача вербальної і невербальної інформації. Дослідник К. Є. Костров стверджує, що цей процес одночасно здійснюється за акустичним та візуальним напрямком, а лінгвістичний аспект перестає грати визначальну роль [2, с. 3].

У свою чергу О. В. Козуляєв виокремлює інші характеристики аудіовізуального перекладу, які виражаються у наступному:

- аудіовізуальний переклад – це «обмежений» переклад через присутність зовнішніх стосовно мови та «комунікативної ситуації» обмежень;
- аудіовізуальний твір полісемантичний за своєю суттю;
- аудіовізуальний переклад потребує знання різноманітних стратегій семантичного аналізу і семантичного синтезу, враховуючи суть та об'єми інформації, які надходять за паралельними каналами сприйняття [6, с. 2].

Специфіку аудіовізуального перекладу може передати класифікація його видів. Н. Е. Аносова стверджує, що існує декілька видів аудіовізуального перекладу, а саме:

- переклад для закадрового озвучення;
- переклад для субтитрування;
- переклад дитячих анімаційних творів та ігор;
- переклад під повний дубляж [1, с. 1].

Враховуючи цю інформацію, можна стверджувати, що кожен з цих видів потребує певних знань з тієї чи іншої галузі, і тим самим вимагає від перекладача врахування особливостей джерела. Підтвердженням цьому слугує думка Н. А. Матківської про те, що у роботі над перекладом аудіовізуального продукту перекладач працює не виключно над текстом, а охоплює й інші аспекти медіа мистецтва, які є поліфонічними за своєю суттю. Отже, він має справу як з діалогами / коментарями, так і зі звуковими ефектами, зображенням, атмосферою відеосюжету [4, с. 2].

Схожу думку має й К. Є. Костров, зазначаючи, що ще однією важливою особливістю аудіовізуального перекладу є складність перекладу прямої мови та жартів. Він наполягає на тому, що для перекладу художніх фільмів потрібно досконало володіти рідною мовою та враховувати культурний рівень носія мови, його вік, контекстуальне значення фраз та образність складу; при цьому не слід забувати про те, що у різних народів різні уявлення про гумор, та лише від перекладача залежить, чи зможе він «смішно» перекласти комічну ситуацію, зберігши точний смисл та емоції [2, с. 3].

Таким чином, беручи до уваги різні дослідження питання аудіовізуального перекладу, можна виокремити такі особливості останнього: 1) наявність двох каналів сприйняття (слухового та зорового); 2) присутність зовнішніх обмежень; 3) потреба у врахуванні знань з різних галузей; 4) синхронізація вербальних і невербальних компонентів. Існує велика кількість методів аудіовізуального перекладу, які залежать від вподобань та потреб

глядачів. Отже, враховуючи специфіку даного виду перекладу, можна дійти висновку, що зважаючи на актуальність аудіовізуального перекладу у сучасному світі, перед перекладачами постає низка проблем, вирішення яких потребує застосування різних підходів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аносова Н.Э. Закадровый перевод и субтитрование: особенности и перспективы // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 1 (31). – С. 179–182.
2. Костров К.Е. Аудиовизуальный перевод: проблемы качества. Вестник ВолГУ. Серия 9. Вып.13.2015. С 142-146.
3. Матасов, Р.А. Перевод кино/видео материалов: лингвокультурологические и дидактические аспекты: дис. ... канд.филол. наук [Текст] / Р.А. Матасов. – М., 2009. – 191 с.
4. Матківська Н. А. Питання методології дослідження аудіовізуального перекладу / Н. А. Матківська // Науковий вісник Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Сер. : Філологічні науки (мовознавство). - 2015. - № 3. - С. 147-152. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvddpufm_2015_3_26.
5. Chaume F. Film Studies and Translation Studies: Two Disciplines at Stake in Audiovisual Translation /F. Chaume. – Meta Journal, volume 49, No.1, 2004. – P. 12–24.
6. Kozulyaev A.V. Audiovizual'nyy polisemanticheskiy perevod kak osobaya forma perevodcheskoy deyatel'nosti. Obuchenie dannomu vidu perevoda [Audiovisual polysemantic translation as special form of translation activity. Training in this type of the translation]. Russkiy zhurnal – Russian Journal. [Online]. Available from: <http://www.russiantranslators.ru/about/editorial/audiovizualnypervod>.

7. Luyken, G., 1991, *Overcoming Language Barriers in Television: Dubbing and Subtitling for the European Audience*. Düsseldorf: European Institute for the Media.

8. Matkivska N. *Audiovisual Translation: Conception, Types, Characters' Speech and Translation Strategies Applied*. // *Studies about languages*. no. 25. 2014.

Шановалова Вікторія

Науковий керівник – канд. філ. наук, доц. Багацька О. В.

(Сумський державний педагогічний університет

імені А.С. Макаренка)

ЗНАЧУЩІ ІМЕНА ТА ЇХ РОЛЬ В ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ОБРАЗУ ПЕРСОНАЖА

Наукові та практичні проблеми посилили інтерес науковців до дослідження сучасних й історичних особових назв та вивчення загальнотеоретичних питань антропоніміки як наукової галузі, зауважуючи, що антропоніміка важлива не лише для мовознавства, а й для гуманітарних наук загалом.

Антропоніміка – це розділ науки, що вивчає антропоніми, тобто імена людей, по-батькові, прізвища, родові імена, прізвиська та псевдоніми, криптоніми. Також цей розділ науки вивчає імена героїв в літературних творах, фольклорі, міфах і казках. Вона розділяє імена власні на різні форми, такі як літературні, діалектні, офіційні і неофіційні.

Теоретична антропоніміка вивчає закономірності виникнення і розвитку антропонімів, їх структуру та моделі, пласти ономастики різних етносів, а також вплив мов в антропоніміці. Прикладна антропоніміка вивчає інформацію, яку може нести ім'я, функції власних назв у мові та тексті, а також способи перекладу онімів на інші мови. Дослідженням антропоніміки

займалися такі вчені як: А. В. Суперанська, М. Кемпбелб, Є.І. Доможилкіна, зазначаючи її велику роль при перекладі та й аналізу героїв у тексті в цілому.

Багатьма дослідниками замість терміна «антропоніміка» використовується термін «ономастика» – розділ мовознавства, що вивчає власні імена [5].

Образ будь-якого літературного персонажа, так чи інакше, пов'язаний із його ім'ям, яке, найчастіше, у свідомості читача асоціюється з певними рисами його характеру. Читач зупиняє свою увагу на іменах у творах, так як саме вони формують його початкове ставлення до персонажа. Імена літературним героям даються не випадково. Сенс, вкладений в них, їх візуальна форма та ситуація вживання завжди тісно пов'язані з художньо-образотворчими засобами, які відображають авторський задум. Тому антропоніми у художньому творі яскраво висловлюють підтекстову і змістовну інформацію, включаючи у себе всі необхідні образні сенси, відображають авторські погляди на події та дії, а також іноді служать допоміжними елементами при передачі читачеві прихованого змісту твору чи певної ситуації.

Протягом довгого часу домінуючим терміном для позначення антропонімів у художній літературі був термін літературний антропонім, що позначає «всі без винятку особисті власні імена, які називають персонажів» [3]. Однак М. В. Карпенко вважає, що цей термін застосовується лише до онімів, створеним самим автором. На її думку, під це поняття не підпадають імена реальних історичних осіб, які використовуються у художніх творах як особисті імена персонажів [2].

Також зустрічається термін «поетонім», який спочатку позначав лише власні імена в поетичних текстах, але пізніше його смисловий зміст було розширено. Так, у «Словнику ономастичної термінології» пропонується наступне визначення: «Поетичне ім'я (поетонім) – ім'я в художній літературі, що має у мові твору, крім номінативної, стилістичну та ідеологічну функції. Як правило, відноситься до категорії вигаданих імен, але часто письменники використовують реально існуючі імена або комбінація тих та інших» [6].

В англійській мові такий тип імен найчастіше називають *label names*. Цей термін був створений одним із перших перекладачів п'єс Генріка Ібсена англійською мовою, Вільямом Арчером. У своїй статті про імена в п'єсах Шекспіра, Вільям Грін називає такі антропоніми *charactonyms* або *attributive names* [8]. Івонн Берта, автор книги про власні імена в літературі, використовує такі терміни як *literary names*, *semantically loaded names* і *modified conventional names* [7].

Як ми бачимо, ні в українській, ні в англійській мові немає єдиного усталеного терміна для позначення даного поняття, однак під усіма цими термінами розуміється приблизно одне й те саме: ім'я, що містить у собі характеристику персонажа.

Ми називаємо такий тип власних імен «значущими антропонімами» і визначаємо як імена вигаданих персонажів, які не тільки називають об'єкт, але і привласнюють йому певне значення, яке містить у собі ім'я, наприклад, називають будь-які зовнішні дані, риси характеру, вік, соціальний статус або роль у творі. Антропонім набуває у тексті певного смислового навантаження, мета якого – уявити персонажа як можна більш наочно.

Найбільша кількість «значущих імен» у такому сенсі зустрічається у фантастичних творах та казках, оскільки автор вільно вибирає прийоми та способи створення художніх імен. М.В. Соколова у своїй роботі про функціонально-стилістично навантажені власні імена зазначає, що кожен автор використовує антропоніми відповідно до своїх творчих методів та конкретних ідейно-художніх завдань, що постають у тому чи іншому творі [4].

У художньому тексті значущі антропоніми зберігають ті ж ознаки, які притаманні власним назвам на рівні мови та мовлення. Проте існує і принципова відмінність, оскільки значущі власні імена функціонують в умовах специфіки художнього тексту, реалізуючи ідейно-естетичні завдання твору завдяки стилістичному і змістовному аспектам слова.

У художньому тексті власне ім'я за своїми функціональними характеристиками зближується зі звичайним ім'ям. Більш того, в основі більшості літературних антропонімів лежить власна назва, або ж апелятив, що використовується у якості оніма. Саме цей номінальний компонент в імені й надає «значущості» антропоніму [1].

Отже, «значущі антропоніми» у художніх творах відіграють важливу роль, адже надають читачеві додаткову інформацію про персонажа, а іноді можуть бути і головним джерелом інформації про нього. З іншого боку, «значущості» антропонімам надає контекст твору, в якому вони постають перед читачами. Розглянуті поза середовища твору, значущі антропоніми втрачають усі свої конотації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васильева С.П., Ворошилова Е.В. Литературная ономастика: учебное пособие для студентов филологических специальностей / С.П. Васильева, Е.В. Ворошилова; Красноярский гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2009. –138 с.
2. Карпенко М.В. Русская антропонимика. Конспект лекций спецкурса / М.В. Карпенко. – Одесса, 1970. – С. 24
3. Силаева Г.А. О содержании понятия «литературный антропоним» / Г.А.Силаева // Русская ономастика. Рязань, 1977. – С. 152. 44.
4. Соколова Е.Ю. Функционально-стилистическая нагрузка имени собственного в художественном тексте. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnostilisticheskaya-nagruzka-imeni-sobstvennogo-v-hudozhestvennom-tekste>
5. Суперанська А.В. Теоретические проблемы ономастики: автореферат дис. ...дра фил. Наук: 10.02.19/ Александра Васильевна Суперанская - Л., 1974 – 48 с.
6. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии / Н.В.Подольская. – М.: Наука, 1978 – 198 с.

7. Bertills, Yvonne. *Beyond Identification. Proper Names in Children's Literature*, – 2003.
8. Green, William. *Humours Characters and Attributive Names in Shakespeare's Plays*, – 2013.