

**I Міжнародна науково-практична  
інтернет-конференція**

**Сучасні технології навчання іноземних  
мов і культур у загальноосвітніх і вищих  
навчальних закладах**

**22 лютого 2016 р.**

**Ізмаїл - 2016**



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

«ПРИДУНАЙСЬКИЙ ЦЕНТР ГРОМАДСЬКИХ ІНІЦІАТИВ»

СТУДЕНТСЬКЕ НАУКОВЕ ТОВАРИСТВО ІДГУ

## **МАТЕРІАЛИ**

Міжнародної науково-практичної конференції

«Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах»

22 лютого 2016 р.

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ**

ІЗМАЇЛ - 2016

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ УКРАИНЫ  
ИЗМАИЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
«ПРИДУНАЙСКИЙ ЦЕНТР ОБЩЕСТВЕННЫХ ИНИЦИАТИВ»  
СТУДЕНЧЕСКОЕ НАУЧНОЕ ОБЩЕСТВО ИГГУ

## **МАТЕРИАЛЫ**

Международной научно-практической конференции  
«Современные технологии обучения иностранных языков и культур в  
общеобразовательных и высших учебных заведениях»

22 февраля 2016 г.

**СБОРНИК НАУЧНЫХ РАБОТ**

ИЗМАИЛ – 2016

Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах

Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах» // Збірник наукових праць. – Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2016. – 136 с.

Материалы Международной научно-практической конференции «Современные технологии обучения иностранных языков и культур в общеобразовательных и высших учебных заведениях» // Сборник научных работ. – Измаил: РИО ИГГУ, 2016. – 136 с.

#### **ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР:**

**Я.В. Кічук,**

доктор педагогічних наук, професор, ректор Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

#### **ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР:**

**Я.В. Кичук,**

доктор педагогических наук, профессор, ректор Измаильского государственного гуманитарного университета

#### **РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

**Л.Ф. Циганенко** – д.і.н., професор;

**Л.М. Дзіковська** – к. філол. н., доцент;

**Н.Б. Головіна** – к. філол. н., доцент;

**С.О. Рябушко** – к. філол. н., доцент;

**Л.В. Стародедова** – к. філол. н., доцент;

**Г.О. Олейнікова** – к. філол. н., доцент;

#### **РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:**

**Л.Ф. Цыганенко** – д.и.н., профессор;

**Л.М. Дзиковская** – к. филол. н., доцент;

**Н.Б. Головина** – к. филол. н., доцент;

**С.А. Рябушко** – к. филол. н., доцент;

**Л.В. Стародедова** – к. филол. н., доцент;

**Г.А. Олейникова** – к. филол. н., доцент;

#### **Члени оргкомітету конференції:**

Г.О. Олейнікова,

Г.І. Градинар,

Н.В. Волканова.

#### **Члены оргкомитета конференции:**

Г.А. Олейникова

А.И. Градинар

Н.В. Волканова

#### **Упорядники збірника:**

Г.І. Градинар,

Н.В. Волканова.

#### **Составители сборника:**

А.И. Градинар

Н.В. Волканова

© ІДГУ, 2016

## ЗМІСТ

<b>Васильєва О.</b> До питання про професійний розвиток особистості.....	7
<b>Вдовенко Т.</b> Фантастические сущности в роли повествователя в произведениях англоязычной художественной прозы.....	11
<b>Герцовська Н.</b> Підходи до класифікації лексичних одиниць.....	15
<b>Голованова О.</b> Analiza lingvistică ca metodă principală de studiere a limbii române.....	19
<b>Головіна Н.</b> Переклад слів-реалій весільного дискурсу бессарабських німців.....	25
<b>Громко Т.</b> Специфіка методики вивчення української діалектної лексики в школі.....	29
<b>Гуменникова Т.</b> Квазіпрофесійна діяльність як фактор підготовки майбутніх фахівців морського профілю до управління багатонаціональним екіпажем.....	34
<b>Денисова А.</b> Полісемія та омонімія фразеологічних одиниць.....	39
<b>Карат О.</b> «Меморандум про мовні універсалиї» як теоретичне підґрунтя світової універсології другої половини ХХ ст.....	41
<b>Козій О.</b> Проблема синтезу мистецтв у романі Д.Тартт «Щиголь».....	44
<b>Кравченко Ю.</b> Навчання англomовного лексичного матеріалу учнів початкової школи	50
<b>Крюкова О.</b> Дневниковые записи персонажей как разновидность изображенной письменной коммуникации.....	55
<b>Кудінова О.</b> Les problemes de la perception des classiques slaves en France.....	58
<b>Лазар В.</b> Комп'ютерні системи управління навчанням у викладанні іноземних мов.....	63
<b>Ліпич В.</b> Інструментальні найменування з суфіксом –ач в історії української мови.....	67
<b>Лузанова Л.</b> Перекладацькі трансформації як засіб досягнення адекватного перекладу	70
<b>Мазоха І.</b> Особливості емоційного інтелекту майбутніх психологів.....	74
<b>Олейнікова Г.</b> Авторские новообразования как актуализаторы прагматических особенностей текста.....	78
<b>Поддубська Т.</b> Символика цвета в романе «Йоханна» Ф. Хоппе.....	82
<b>Почепинська С.</b> Комунікативна діяльність людини.....	86
<b>Прокоф'єва Л.</b> The Comparative Analysis of the Modern Methods of Defining the Intellectual Development Level of Children.....	89
<b>Просуков О.</b> Концепт як одиниця аналізу художнього тексту.....	94
<b>Радкіна В.</b> Елементи інтернет-спілкування в сучасних функціональних стилях.....	98
<b>Рубльова М.</b> Использование лексических трансформаций в переводе эмфатических конструкций в романе Дж. Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи».....	103
<b>Слободяк С.</b> Poetonyms and genre-thematic peculiarities of the english-language novel of the XX century.....	107
<b>Сорока Т.</b> Декомпресія як перекладацький спосіб відтворення семантики синтаксичних структур англomовних художніх текстів.....	110
<b>Ткаченко Л.</b> Ways of developing oral speech at higher educational establishments.....	114
<b>Червякова К.</b> Пісня як засіб підвищення ефективності навчання іноземної мови в школі.....	117
<b>Четверікова О.</b> Лексичне відтворення емоцій у перекладах поетичних творів Т.Г. Шевченко.....	120
<b>Чиж С.</b> Застосування мультимедійних презентацій у професійній діяльності вчителя іноземної мови.....	123
<b>Шавловська Т.</b> Структура професійної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов в умовах формування нової освітньої концепції України.....	127
<b>Шиляєва Т.</b> Translation of realia in the works of L. Tolstoy and A. Solzhenitsyn.....	131

**Ольга Васильєва**  
(Ізмаїл, Україна)

## ДО ПИТАННЯ ПРО ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

Розробка проблеми розвитку особистості студента є важливою як з теоретичного, так і з практичного погляду, оскільки її розв'язання допоможе проектувати діяльність індивіда з метою його оптимального розвитку. Це обумовлюється тим, що розвиток особистості визначається, перш за все, розвитком тієї діяльності, в яку включений індивід, а по-друге, наскільки теоретично обґрунтований і експериментально перевірений характер самої діяльності.

Вивченням проблеми розвитку особистості займаються такі наукові дисципліни: філософія, педагогіка, диференціальна психологія, фізіологія, соціологія. Важливість розробки проблеми розвитку особистості студента для теорії психології обумовлена тим, що вона належить до важливого розділу психологічної науки – психології особистості і є його стрижневою проблемою.

В працях К.А. Абульханової-Славської, Б.Г. Ананьєва, Л.С. Виготського, В.В. Давидова, Г.С. Костюка, О.М. Леонт'єва, К.К. Платонова, А.В. Петровського розглянуті провідні поняття структури розвитку особистості: особистість, діяльність, розвиток особистості, провідна діяльність і активність особистості.

Різні автори надають різні визначення поняття «особистість». Так, С.Л. Рубінштейн зазначає, що «у психологічному обличчі особистості виокремлюються різні сфери чи види рис, які характеризують різні сторони особистості, але за всієї своєї різноманітності, відмінностей і суперечностей основні властивості особистості, взаємопроникають один в одного, стикаються в реальній єдності особистості» [9, с. 158].

К.К. Платонов розробив динамічно функціональну структуру особистості, в якій виокремив чотири підструктури: четверта, низька, в основному біологічно обумовлена підструктура особистості включає темперамент, вікові, статеві властивості, які формуються шляхом повторення (тренування); третя підструктура, до якої входять соціально сформовані шляхом вправ на основі біологічних задатків індивідуальні особливості психічних процесів як форм відображення; друга підструктура досвіду, до якої входять знання, навички, уміння і звички, набуті шляхом навчання; перша, вища, в основному соціально обумовлена підструктура спрямованості формується шляхом виховання [7, с. 190].

В такому уявленні особистісної підструктури важливий зв'язок соціального і біологічного, навчання і виховання, форм психічного відображення і набуття досвіду. В

цьому трактуванні структури особистості підкреслена специфіка властивостей кожної підструктури, кожного рівня, які обумовлюють за К.К. Платоновим особливості формування здібностей взагалі і здібностей, які з'являються в конкретній діяльності, зокрема.

У сучасній психології існує положення про те, що розвиток особистості відбувається у процесі здійснення людиною провідної діяльності, яка відповідає певному віковому етапу його розвитку. Завдяки теоретичним і експериментальним дослідженням у галузі вікової психології Д.Б. Ельконіна, В.В. Давидова, М.С. Кагана вдалося встановити закони зміни провідної діяльності, що розкриваються через співвідношення двох сфер розвитку особистості: мотиваційної і операційно-технічної. Д.Б. Ельконін обґрунтував положення про те, що в процесі розвитку дитини спочатку відбувається засвоєння мотиваційної сторони діяльності, а вже потім операційно-технічної. Він відкрив закон чергування, періодичності різних типів діяльності: орієнтація в сфері відносин та орієнтації в способах вживання предметів, які йдуть одна за одною [1, с. 59].

О. Леонтьєв запропонував поняття «провідний тип діяльності». Провідна діяльність – це діяльність, виконання якої визначає виникнення і формування основних психологічних новоутворень людини на даному етапі розвитку її особистості [1, с. 58].

Провідна діяльність є показником психологічного віку дитини і характеризується тим, що в ній виникають і диференціюються інші види діяльності, перебудовуються основні психічні процеси і відбуваються зміни психологічних особливостей особистості на даній стадії розвитку [1, с. 58].

Значення провідної діяльності для психічного розвитку залежить перш за все від її змісту, від того, що відкриває для себе і засвоює людина в процесі її виконання. Виділяють такі види провідної діяльності:

- емоційно-безпосереднє спілкування немовляти з дорослими;
- предметно-маніпулятивна діяльність дітей раннього віку (1-3 роки); в процесі її виконання засвоюються історично складені способи дій з певними предметами;
- сюжетно-рольова гра у дошкільнят;
- навчальна діяльність у молодших школярів;
- інтимно-особистісне спілкування підлітків;
- професійно-навчальна діяльність у старшому шкільному віці [1, с. 59].
- провідна діяльність не виникає одразу, а проходить певний шлях свого становлення.

Виникнення в кожному періоді психічного розвитку нової провідної діяльності не означає зникнення тієї, яка була провідною на попередньому етапі. Той чи інший період психічного розвитку характеризується системою різних видів діяльності, в якій провідна

діяльність займає особливе місце, визначає виникнення основних змін в психічному розвитку на кожному окремому етапі [1, с. 59].

Кожна стадія становлення характеризується різноманітними видами діяльності; здійснюючи їх, особистість різнобічно розвивається. Але завжди існує діяльність, яка має провідне значення в розвитку особистості. Особливу роль в перетворенні тієї чи іншої діяльності в провідну грає ставлення особистості до неї. Якщо діяльність виконується із задоволенням, якщо вона набула для індивіда особистісного значення, то основний розвиток ініціюється нею.

На основі аналізу місця і ролі провідної діяльності в освітньому процесі сформулюємо визначення: ця діяльність є спільною діяльністю учасників освітнього процесу, повинна спеціально проектуватись і культивуватись як віково-нормативна з урахуванням цільових орієнтирів розвитку.

У психологічній літературі ще не склалося єдиного, цілісного розуміння професійного розвитку особистості. Дослідники наповнюють його різним змістом залежно від об'єкта і мети дослідження. Так, К.К. Платонов дає таке визначення: «Професійний розвиток особистості – процес розвитку особистості як суб'єкта професійної праці і становлення професійного самовизначення; результат професійно-технічної освіти» [7, с. 72].

Деякі науковці розглядають професійне становлення як тривалий процес розвитку особистості з початку формування професійних намірів до цілковитої реалізації себе у професійній діяльності. Центральна ланка цього процесу – професійне самовизначення.

Професійне становлення охоплює тривалий період життя людини (35-40 років). Впродовж цього часу змінюються життєві і професійні плани, відбувається зміна провідної діяльності, перебудова структури особистості. Тому психологи, які вивчають професіоналізацію особистості виокремлюють періоди, або стадії цього процесу.

Є.О. Клімов не претендує на сувору наукову диференціацію і пропонує такі етапи:

- оптація (12-17 років) – період вибору професій і навчального закладу;
- професійна підготовка (15-23 роки) – оволодіння професійними знаннями, уміннями і навичками;
- адаптація (16-18 років) – входження в професію і звикання до неї;
- фаза інтернала (18-23 роки) – набуття професійного досвіду;
- майстерність (23-25 років) – кваліфіковане виконання трудової діяльності;
- фаза авторитету (35-55 років) – досягнення професіоналом високої кваліфікації;
- наставництво (55-60 років) – передача професіоналом свого досвіду [4, с. 418-425].

А.К. Маркова виокремлює п'ять рівнів становлення професіонала.

1. Допрофесіоналізм включає етап первинного ознайомлення з професією.

2. Професіоналізм складається з трьох етапів: адаптації до професії, само актуалізації в ній і вільного оволодіння професією у вільній формі.

3. Суперпрофесіоналізм: вільне володіння професією в формі творчості, оволодіння суміжними професіями, творче само проектування себе як особистості.

4. Непрофесіоналізм – виконання праці за професійно викривленими нормами на фоні деформації особистості.

5. Після професіоналізм – завершення професійної діяльності [5, с. 56-57].

За типологічною теорією Д. Холланда, процес професійного розвитку обмежується визначенням самим індивідом особистісного типу, до якого він належить, вибором одного з кваліфікованих рівнів цієї професійної сфери, що визначається розвитком інтелекту і самооцінки.

Аналіз літературних джерел, присвячених професійному становленню особистості, показує, що вчені головну увагу приділяють процесу розвитку особистості у професійній діяльності, психологи за кордоном досліджують результативний бік становлення професіонала.

Отже, проведений аналіз літератури дає змогу зробити висновок: професійний розвиток особистості – процес цілісного розвитку особистості як суб'єкта професійної діяльності, який детермінований провідною діяльністю, при цьому професійний розвиток передбачає потребу індивіда в ньому, прагнення до свого професійного зростання.

Розглянемо ключові моменти, які характеризують професійний розвиток особистості майбутнього спеціаліста на окремих стадіях.

Стадія вибору. Професійний розвиток особистості починається з формування професійних намірів, на які впливають: престиж професії, потреб суспільства, вплив сім'ї, засобів масової інформації та ін.

Стадія професійної підготовки. Провідною діяльністю на перших курсах є навчально-пізнавальна, яка змінюється навчально-дослідною, а на останньому етапі – навчально-професійною.

Стадія професійної адаптації – характеризується активним оволодінням нової соціальної ролі і пристосуванням до нового колективу, самостійним виконанням навчально-дослідної діяльності.

На стадії професіоналізації є відносно стійкий індивідуальний стиль діяльності, утворення професійно значущих цінностей, стабілізація професійної позиції.

Професіоналізація особистості веде до формування особливих якостей і рис, властивих представникам цієї професії. Ці психологічні утворення полегшують виконання особистістю

професійної діяльності, призводять до вироблення оптимальних способів і прийомів її здійснення.

На стадії майстерності психологічними новоутвореннями є професійна зрілість, інтеграція професійно важливих якостей, індивідуальний стиль діяльності, ідентифікація особистостей з професійною діяльністю.

Таким чином, аналіз сучасної психологічної літератури показав, що при вивченні ролі формування провідної діяльності студента як фактора його професійного розвитку, головна увага приділяється аналізу процесу адаптації студентів, розвитку особистості майбутнього спеціаліста в широкому розумінні.

### **Література:**

1. Вікова та педагогічна психологія: навч. посібн. / [О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін.]. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
2. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание жизненного поля личности старшего подростка / М.Р. Гинзбург // Мир психологии и психология в мире. – 1995. – № 3. – С. 21-28.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – М.: Деловая книга, 2003. – 336 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 304 с.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 312 с.
6. Митина Л.М. Психология труда профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
7. Платонов К.К. Способности и характер / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1974. – 255 с.
8. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. – М.: Издательство «Институт практической психологии», 1996. – 256 с.
9. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – М.:Педагогика, 1973. – 423 с.

**Тетяна Вдовенко**  
(Ізмаїл, Україна)

## **ФАНТАСТИЧЕСКИЕ СУЩНОСТИ В РОЛИ ПОВЕСТВОВАТЕЛЯ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЫ**

Цель статьи – описать особенности повествования, организованного точкой зрения фантастических существей (вампиров, оборотней, гномов, субъектов метафизических

явлений: душа умершего человека, ангел, приведение и др.), а также нарративные, композиционные и лексико-семантические средства создания эмоционального напряжения.

Объектом исследования послужили произведения аглоязычных писателей Анны Райс: «Витторио, вампир», С. Майер «Солнце полуночи» и «Рассвет», Д. Бартельми «Белоснежка», Р. Хайнлайна «Пятница» и Эльзы Баркер «Письма живого усопшего, или послание с того света».

Фантастические сущности, выступающие в роли повествователя (гномы, вампиры, оборотни) обладают характерологическими особенностями. Помимо названных типов повествователей к фантастическим сущностям можно отнести – фантом, душу умершего человека, призрак и т.п. Характерологическая специфика подобного фантастического персонажа предполагает внешнее сходство с человеком (физическая и ментальная конституция, как правило, подобна человеческой). Наряду с этим присутствует наличие несвойственных человеку способностей как интеллектуальных, так и парапсихологических.

В нашем исследовании одним из видов неантропологичного нарратора выступает душа умершего человека, являющегося повествователем в произведении Э. Баркер «Письма живого усопшего, или послание с того света». Нарратор – юрист при жизни – умирает в возрасте 70 лет и сообщает о своем потустороннем существовании как о таком же реальном, как и наша жизнь на земле. Утверждая, что в состоянии смерти нет ничего страшного, он все же указывает на некоторые отличия существования и «не-существования», жизни и «не-жизни». В частности он отмечает, что в потустороннем мире разговаривают не губами, а посредством сильных проекций мыслей; старые люди молодеют и возвращаются к своим цветущим годам; отсутствуют привычные социальные условности; нет одинаково одетых людей; внешний вид придает миру большое разнообразие; люди совсем не чувствуют себя прозрачными ангелами, их тела представляются довольно плотными, тогда как субстанция, из которой сделана одежда, кажется очень тонкой; можно расти духовно, как и на земле, знакомиться с условиями четырехмерного мира, приобретать познания об этом более свободном мире.

В романе Д. Бартельми «Белоснежка» повествователь представлен коллективным рассказчиком, а повествование попеременно ведут семь гномов.

Вампир, от лица которого ведется повествование в романе «Витторио, вампир» А. Райс, наделен сверхчеловеческими способностями жить вечно, летать, и конечно же пить человеческую кровь:

*When I died to this world, at the age of sixteen, I never looked on a daylighted street again, not in Florence or anywhere [4, p. 18].*

*Well, this last one I saw before I left Florence, done by Filippo sometime in the 1440 s, was beyond anything I had beheld before* [4, p. 30].

Еще один повествователь-вампир Эдвард, от имени которого ведется повествование в романе С. Майер «Солнце полуночи», выглядит 17-летним юношей в возрасте 30 лет и обладает сверхчеловеческими возможностями. Например, он общается телепатически со своей сестрой Элис:

*Edward. Alice called my name in her head, and had my attention at once. It was just the same as having my name called aloud* [3, p. 2].

Определенный интерес представляет повествователь-оборотень Джейк, ведущий повествование в произведении Стефани Майер «Рассвет». Вот как он себя описывает: *wolf form* [2, p. 103], *werewolf* [2, p. 113], *smelling through my wolf nose* [2, p. 104]; и свои способности быстро передвигаться: *I crossed the room in two long strides* [2, p. 103]. *The motorcycle wasn't as fast as running* [2, p. 103]. Более того, этому человеку-волку, стоящему на защите человека от вампиров, нравятся сами люди и их запах: *human* [2, p. 104], *warm, clean, human scent* [2, p. 105].

Следующий тип повествователя – искусственный интеллект из романа Р. Хайнлайна «Пятница». Пятница, а именно так зовут искусственного человека, выращена в лаборатории: *I was designed in Tri-University Life Engineering laboratory, Detroit* [1, p. 21].

*My mother was a test tube; my father was a knife* [1, p. 23].

*I'm not «man born of woman»* [1, p. 23].

*I didn't mind not being human* [1, p. 16].

Ей требуется всего несколько недель, чтобы восстановиться после серьезных переломов и ожогов: *... lots of burns, four broken ribs, simple fractures left tibia and fibula ...* [1, p. 17].

В тексте девушка – искусственный человек, внешне обладающая массой достоинств, является агентом могущественной организации, сфера деятельности которой распространяется на всю Землю и другие планеты:

*I have unusual reflexes.*

*I have unusual memory, unusual innate grasp of number and space and relationship, unusual skill at languages* [1, p. 30].

Имея высокий IQ, она считает компьютеры довольно примитивными: *Computers are literal-minded and stupid* [1, p. 3].

Она скучает без семьи: *An artificial person misses not having a family tree much more than you might think* [1, p. 21], но может родить ребенка после 10-минутной операции.

Самохарактеристика повествователя-персонажа доповнюється или может доповняться характеристиками, которые дают ему иные лица. Это сопоставление представляет большой интерес для нашего исследования.

Нижче представлена самохарактеристика вампіра-повествователя Вітторіо з роману А. Райс «Вітторіо, вампір»:

*My name is Vittorio .... I am a remarkable vampire, most powerful, having lived five hundred years ...* [4, p. 1-2]; *And being an immortal, I have...* [4, p. 5]; которая доповнюється другим персонажем: *You are so young and so stubborn, and so brave* [4, p. 84], ... *I do find such beauty in you...* [4, p. 85].

В даному прикладі характеристику вампіру дає жінка-вампір, що проявляється через пряму мову, передану самим вампіром.

Аналіз художественних текстів продемонстрував, що у кожного повествователя існує два образи: 1) свій власний і 2) образ в очах інших персонажів, оточення, суспільства і навіть його власного світу.

Особливість фантастических істот, виступаючих в ролі повествователя, існує в тому, що в 100% випадків вони заявляють про себе експліцитно: вся інформація про вік, смаки, пристрастия, здібності представляється неопосередковано ними самими.

Фантастическі істоти в ролі повествователя частіше всього являються центральними персонажами. Автор, вводя фантастическу істоту в ролі повествователя, добивається показу іншої картини світу, досягає оновленого погляду на все давно знайоме і звичне, ламаються шаблони сприйняття.

Інтересним представляється описання особливостей повествовання фантастических істот в літературі інших країн.

### **Література:**

1. Heinlein R. Friday : [novel] / Robert Heinlein. – London : Black Swan, 1982. – 239 p.
2. Meyer S. Breaking Dawn : [novel] / Stephanie Meyer. – London : Penguin Books, 2007. – 432 p.
3. Meyer S. Midnight Sun : [novel] / Stephanie Meyer. – London : Penguin Books, 2008. – 264 p.
4. Rice A. Vittorio, the Vampire: [novel] / Ann Rice. – London: Arrow, – 2000. – 344 p.

**Наталія Герцовська**  
(Мукачєво, Україна)

## **ПІДХОДИ ДО КЛАСИФІКАЦІЇ ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ**

Слово є однією з основних одиниць мови і вивчається різними розділами науки про мову: лексикологією, словотвором, морфологією, синтаксисом. Проте, аспекти його вивчення є досить різними. Так, у словотворі воно розглядається в аспекті словотворчої структури, у морфології досліджуються його форми, а в синтаксисі вивчаються зв'язки між словами. Лексикологія ж розглядає словниковий склад мови (лексику) з огляду на особливості її розвитку та функціонування. Лексикологія, як і інші розділи мовознавства, має свій об'єкт вивчення і свої завдання. Об'єктом лексикології є слова, а також стійкі словосполучення, фразеологізми, тобто лексичні одиниці мови в широкому розумінні цього терміну. Словниковий склад мови вивчається в лексикології з різних сторін, в різних аспектах. Найважливішими завданнями цього розділу мовознавства є:

- 1) визначення поняття слова як основної одиниці мови;
- 2) з'ясування взаємин між лексичними одиницями і одиницями інших рівнів мови;
- 3) визначення границь слова, встановлення критеріїв його окремоті і тотожності, розробка проблеми варіантності слова;
- 4) встановлення системних зв'язків між лексичними одиницями мови, парадигматичних стосунків між ними, класифікація лексичних одиниць за різними ознаками;
- 5) семантична характеристика слова, визначення таких понять, як «лексичне значення слова», «семантична структура слова», «структура лексичного значення слова»;
- 6) класифікація лексичних значень слів за різними ознаками;
- 7) вивчення питань поповнення і розвитку словникового складу мови [3].

Таким чином, метою дослідження є аналіз підходів до класифікації лексичних одиниць сучасної англійської мови. Завдання, необхідні для досягнення мети передбачають: дистрибуцію окремих підходів до класифікації лексики; виявлення підгруп лексичних одиниць, які найактивніше вживаються у словниковому складі сучасної англійської мови.

Отже, розглянемо питання систематизації лексики з різних аспектів:

- структурна класифікація лексики;
- семантична класифікація лексики;
- диференціація лексичних одиниць по схожості форми;
- стилістична класифікація лексики;
- етимологічна диференціація.

Структурна класифікація лексики розрізняє словниковий склад мови залежно від кількості і характеру кореневих морфем, а також залежно від наявності словотворчих афіксів. Згідно чого у сучасній англійській мові можна виділити такі слова як:

- прості і складні,
- непохідні (кореневі) і похідні,
- повноосновні і аббревіатури.

При аналізі процесів, що відбуваються у сучасній англійській мові, можна стверджувати, що продуктивним способом словотвору залишається словоскладання (accomodation-free, brain-sick, brand-new, care-free, go-slow, life-long, love-sick, radio-active, red-hot, sky-blue) та конверсія (to taxi, to cab, to fancy).

Семантична диференціація лексики – це класифікація лексики за схожістю значення. При семантичній класифікації весь словник може бути розділений на групи однополярних словникових одиниць, зв'язаних схожістю дефінуючого значення. При семантичній класифікації лексики в ній виділяють:

- синонімічні ряди;
- антонімічні ряди.

Що стосується антонімії, слід відмітити, що в залежності від двох типів опозиції, виділяють два види антонімії – контрастивну і комплементарну; перший вид передбачає наявність проміжного значення між двома протилежними poor – well-to-do – rich, easy – wearisome – difficult.

Комплементарна антонімія існує між словами, які разом утворюють одне родове поняття і є кінцевими за своїм характером. На відміну від контрастивних антонімів, проміжного члена у них бути не може (dead – alive; true – false).

При класифікації лексики по схожості форми у мові виділяють групи омонімів і паронімів.

Паронімами називаються слова, схожі, але не однакові за формою, переважно утворені від одного і того ж кореня з допомогою різних афіксів (а також слова, що випадково зблизилися звучанням чи написанням). Вони належать до одного і того ж лексико-граматичного класу слів і можуть утруднювати спілкування, при неправильному їх тлумаченні. Наприклад, physicist n. a scientist who specializes in physics (фізик) – physician n. a person who is legally qualified to practice medicine; doctor of medicine (лікар); politics n. the science or art of political government (політика) – policy n., pl. -cies. a definite course of action adopted for the sake of expediency, facility, etc.; a course of action adopted and pursued by a government, ruler, political party, etc. (політичний курс); economical adj. avoiding waste or

extravagance; thrifty (ощадливий, економний) – economic adj. pertaining to the production, distribution, and use of income, wealth, and commodities (економічний); civic adj. of or pertaining to a city; municipal; of or pertaining to citizenship (міський, цивільний) – civil adj. of, pertaining to, or consisting of citizens; of the commonwealth or state: civil affairs (громадянський, громадський) [2, с. 96-97].

Омоніми – це слова, що співпадають за формою і мають різні значення. Омонімія буває повною, коли у всіх формах одне слово співпадає з іншим – наприклад, англійські іменники mail (пошта) та mail (кольчуга). Одним із джерел омонімії як в англійській, так і в українській мовах є розщеплення полісемії, втрата мотивації слова, стирання метафоричних чи метонімічних відношень між головним та переносними значеннями [2, с. 93–94].

Стилістична класифікація лексики розрізняє словник за функціональними стилями вживання. Відповідно лексичні одиниці поділяються на стилістично нейтральні й стилістично забарвлені.

Стилістично нейтральна лексика – слова, які вживаються в усіх стилях мови (розмовно-побутовому, художньому, публіцистичному, науковому, офіційно-діловому). Вони не мають стилістичного забарвлення і є загальноживаними. Таку лексику називають ще міжстильовою.

Стилістично забарвлена лексика – лексика, яка вживається у певних стилях. Її поділяють на лексику високу (книжну, піднесену) і лексику знижену.

Висока (книжна) лексика – слова, які використовують передусім у літературно-писемному і піднесеному усному мовленні – науковому й публіцистичному, в ділових документах, в художній літературі.

До книжного стилю належать:

- поетична лексика;
- народнопоетична лексика (вживається в народних піснях, думках тощо);
- наукова лексика;
- терміни;
- професіоналізми;
- публіцистична лексика;
- офіційно-ділова (канцеляризми).

Наукова лексика поділяється на загальнонаукову, тобто таку, що вживається в різних галузях наук (індукція, дедукція, метод, синтез, аналіз, аргумент, концепція тощо) і вузькоспеціальну (вживається в окремій конкретній науці). Серед наукової лексики виділяють терміни [7, с. 218-219].

До власне професійної лексики належать слова, вживані групами осіб на позначення предметів і понять, які безпосередньо пов'язані з професійною діяльністю, родом занять. Професіоналізм властивий високий ступінь диференціації у називанні знарядь і засобів виробництва, продуктів виробництва та їх складових частин, деталей, різних дій, процесів і супровідних умов, пов'язаних з тією чи іншою сферою діяльності.

Офіційно-ділова лексика – слова, які обслуговують канцелярське діловодство.

До низького стилю належать:

- розмовна лексика;
- просторічна лексика;
- діалектизми;
- вульгаризми;
- жаргонізми.

Розмовна лексика – це цілком літературні слова, вживані переважно в усному мовленні. Особливим компонентом розмовної лексики треба виокремити сленг – лексику розмовного типу, яку вважають нижчою від загально-вживаного стандарту.

Просторічна лексика – слова, які вживають у літературній мові з метою зниженої, грубуватої оцінки певних явищ чи предметів; ці слова знаходяться на межі літературної мови.

Діалект – місцевий різновид мови. Діалектизми перебувають за межею літературної мови, однак бувають випадки, коли окремі з них входять до літературної мови й навіть набувають ознаки високого стилю.

Жаргонізми – мова певної соціальної чи професійної групи, що відрізняється від загальнонародної наявністю специфічних слів і виразів, властивих цій групі. Це штучна говірка, зрозуміла лише в певному середовищі.

Як бачимо, до стилістично забарвлених слів належать слова пасивної лексики, а до стилістично нейтральних – слова активної лексики, хоча ці групи співвідносних слів не повністю збігаються, бо до стилістично нейтральної лексики належать і рідковживані слова [3, с. 220-223].

З етимологічної точки зору лексика англійської мови має такі пласти:

- спільноіндоєвропейська лексика, наприклад, *nose, son, mother, brother*;
- питомий германський елемент;
- запозичення.

Слова питомі належать до базового словника, стилістично-нейтральні чи розмовні, а у випадку їх застарілості належать до книжної лексики. У запозичень, залежно від того, коли

запозичення увійшло до мови і наскільки воно асимільоване, статус та стилістична маркованість можуть бути різними [2, с. 120-121].

Таким чином, проаналізувавши різні підходи до класифікації лексичних одиниць, а саме структурну, семантичну, стилістичну, етимологічну та за схожістю форм, можна зробити висновок, що систематизація лексики відповідно до різних аспектів полегшує її розуміння та вживання. Зазначимо, що обсяг і межі класів спеціальної лексики, які виділяються, невиразні, оскільки існують і проміжні класи мовних одиниць. Переходи ж мовних одиниць з одного класу до іншого мало помітні, що значною мірою ускладнює однозначне розв'язання проблеми класифікації спеціальної лексики.

### **Література:**

1. Андреева І.О. Лексика і лексикологія. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://sites.znu.edu.ua/do/index.php?login=guest&password=guest&previous\\_request=YTozOntzOjY6ImFjdGlubiI7czo5OiJwYWdlL21haW4iO3M6NjoiSXRlbUIEJtzOjQ6JExmTEiO3M6NDuibGfuZyI7czo5OiJlbmciO30%3D](http://sites.znu.edu.ua/do/index.php?login=guest&password=guest&previous_request=YTozOntzOjY6ImFjdGlubiI7czo5OiJwYWdlL21haW4iO3M6NjoiSXRlbUIEJtzOjQ6JExmTEiO3M6NDuibGfuZyI7czo5OiJlbmciO30%3D)
2. Верба Л.Г. Порівняльна лексикологія англійської та української мов. Посібник для перекладацьких відділень вузів / Л.Г. Верба. – Вінниця: Нова Книга, 2003. – 160 с.
3. Кочерган М.П. Вступ до мовознавства: Підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів / М.П. Кочерган — К.: Видавничий центр «Академія», 2001. – 262 с.

**Олена Голованова**  
(Ізмаїл, Україна)

## **ANALIZA LINGVISTICĂ CA METODĂ PRINCIPALĂ DE STUDIERE A LIMBII ROMÂNE**

«Unul dintre aspectele actuale ale lingvisticii și prin ea ale criticii și teoriei literare este fără îndoială preocuparea insistentă de a cerceta o operă, inclusiv una literară, ca pe o unitate structurată sau, cu un termen curent astăzi, ca pe un text» [1, p. 228]. Analiza lingvistică este un proces complex ce înglobează un ansamblu de abilități de identificare, abilități de clasificare și abilități sintetice. Analiza lingvistică este una dintre metodele fundamentale de studiere a limbii în școala de cultură generală și în liceu. Dat fiind faptul că analiza lingvistică este o metodă importantă de descoperire, de sistematizare și de generalizare, ea se folosește la toate tipurile de lecții: «...la lecțiile de comunicare a cunoștințelor noi (pentru descoperirea fenomenelor de limbă noi și pentru

formularea definițiilor și a regulilor); la lecțiile de repetare și de fixare a cunoștințelor (analiza lingvistică permite repro ducerea și fixarea cunoștințelor despre fenomenul studiat); la lecțiile de formare a deprinderilor; la lecțiile de verificare a cunoștințelor» [2, p. 68].

Metoda de bază pentru formarea priceperilor și deprinderilor de scriere corectă trebuie să fie analiza lingvistică însoțită sistematic de realizarea diferitelor tipuri de exerciții. Felul analizei lingvistice este în funcție de compartimentul limbii caruia se aplică: analiză fonetică, analiză lexicală, analiză morfologică, analiză sintactică, analiza ortografiei și a punctuației, analiză stilistică.

Analiza lingvistică poate fi parțială și totală și se folosește în aproape toate tipurile de lecție de limbă, în funcție de scopul general și de obiectivele operaționale urmărite, fie că e în cauză numai un compartiment al limbii (cel lexical, morfologic etc.), fie că este vorba de toate acestea laolaltă. Indiferent de forma adoptată, ea urmărește înțelegerea profundă a întregului unui fenomen al limbii și nu are un scop în sine, ci se ridică de la faptele de limbă la legi, adică la definiții și reguli.

Importanța metodei este incontestabilă: pe lângă faptul că înlesnește considerabil cunoașterea de către elevi a structurii limbii române, a legilor ei interne de organizare și dezvoltare, ea le dezvăluie multiplele posibilități de exprimare ale limbii române, le cultivă propriile posibilități de exprimare, le dezvoltă spiritul de observație, puterea de generalizare, gândirea critică, formarea unor priceperi și deprinderi.

Analiza lingvistică presupune parcurgerea următoarelor operații: descompunerea întregului (enunț, text mai amplu) în părți componente; cercetarea naturii acestor părți; stabilirea funcției lor în actul de vorbire dat; stabilirea raportului cu celelalte părți componente; constatarea conformității lor cu normele vorbirii literare.

Pentru ca analiza lingvistică să fie eficientă sub toate aspectele (instructive ducativ formativ) se impune, în folosirea ei, respectarea unor principii (sau norme generale), pe care le recomandă orice lucrare științifică sau metodică: «să fie în conformitate cu oricare analiză ca metodă de cunoaștere științifică [3, p. 52], cu alte cuvinte, să parcurgă drumul firesc al cunoașterii în general, de la faptele concrete, la identificarea, compararea și generalizarea lor și, apoi, la confirmarea lor în practică; elevii să fie conduși, prin observarea directă a faptelor, prin compararea lor, să înțeleagă relațiile interne dintre componentele comunicării verbale, prin efort propriu, participativ, de gândire, intervenția profesorului în formularea definițiilor, a regulilor fiind exclusă; alegerea textelor, ca material de bază, trebuie operată cu multă atenție, atât sub aspectul conținutului, cât și al expresiei, cu alte cuvinte, să fie modele de limbă, pe cât posibil să nu fie create adhoc (improvizate), să aibă, de asemenea, pe cât posibil, unitate tematică, să reprezinte diferitele stiluri ale limbii literare, să nu fie prea lungi și să nu conțină situații ambigue și discutabile; «...analiza

faptelor de limbă să se sprijine pe context (să se respecte, adică, principiul contextualității)» [3, p. 52] mai ales în analiza morfologică, dar și în analiza sintactică, pentru ca diversele unități sintactice (propoziții, fraze) să nu apară ca unități independente cu valoare sintactică autonomă, pentru că adevărul e că orice act de vorbire este o structură complexă, în care elementele componente se intercondiționează și se completează unele pe altele.

Contextul delimitează unul din sensurile cuvântului, enunțului, actualizându-l. Un exemplu edificator, în acest sens, este valoarea unor verbe care pot fi, deopotrivă, predicative, auxiliare, copulative, semiauxiliare (a fi, a sta, a rămâne, a însemna etc.) și care nu se poate stabili decât dacă acestea sunt analizate în context. De asemenea, valorile stilistice ale unor cuvinte, forme gramaticale. Apoi, nu toate propozițiile principale sunt independente, cum se credea mai demult, deci nu toate au înțeles deplin, în afara contextului. Același lucru se poate spune și despre principalele independente a căror valoare ca atare nu poate fi detectată în afara contextului; o altă cerință importantă în operarea oricărei analize este evitarea formalismului și orientarea ei logică și aceasta pentru că orice vorbire reprezintă manifestări ale gândirii logice, această cerință însemnând, altfel spus, să se țină seama de sensul comunicării. Cerința este impusă și de caracterul flexionar și, în același timp, analitic al limbii române, care impun necesitatea orientării logice în stabilirea valorii unei forme cu funcții multiple, când un cuvânt are independență sau e o simplă unealtă gramaticală etc.

Analiza fonetică. Operează la capitolul fonetică și își are locul la toate clasele ori de câte ori este cazul, nu numai la lecțiile de limbă, ci și de literatură. Analiza fonetică constă în: descompunerea cuvintelor în elemente fonetice componente (silabe, vocale, consoane, semivocale, litere, sunete); stabilirea ordinii sunetelor componente; stabilirea accentului (cuvinte oxitone, paroxitone, proparoxitone); a modului în care se grupează sunetele (diftongi, triftongi, hiat); a modului în care se transcriu sunetele prin litere (litere simple, grupuri de litere – ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi etc.); caracterizarea vocalelor și a consoanelor. Ea este importantă pentru analiza ortografică, deci contribuie la formarea priceperilor și deprinderilor de scriere corectă; surprinderea, după caz, a valorilor expresive ale sunetelor vorbirii.

Un caz particular al analizei fonetice îl oferă analiza prozodică, care își găsește locul atât în lecțiile de limbă, pentru a releva valorile stilistice (expresive) ale elementelor stratului fonetic al limbii, cât și în lecțiile de literatură, în comentarea poeziilor, pentru a evidenția funcționalitatea poetică (de potențare a substanței lirico-reflexive) a acestor componente. Analiza prozodică implică parcurgerea următoarelor niveluri: I: unitățile ritmice («celulele ritmice»); II: modulele ritmice (conturat de dispunerea «celulelor ritmice»); III: cezura (pauzele ritmice); IV: rima; V: versul și strofa.

Investigația în spațiul textului artistic cunoaște mai multe căi pe care le poate urma independent sau combinându-le. «Cât privește metoda analizei lingvistice, aceasta poate fi considerată fundamentală, întrucât furnizează suport faptic interpretărilor din mai multe perspective. Interpretarea urmărește o dezambiguizare rațională a textului» [4, p. 270]. Studenții se vor convinge de veridicitatea tezelor, aplicându-le pe texte concrete. Vor conștientiza necesitatea analizei lingvistice la toate nivelurile textului, pentru decodificarea mesajului global, își vor exercita totodată abilitățile de a scrie în baza textului citit. Vor putea observa și analiza, de asemenea, același fenomen de limbă dintr-o perspectivă comparativă în mai multe texte, specificând intențiile și efectele obținute de fiecare dată.

Analiza lexicală se aplică, în mod special, compartimentului vocabular, dar se folosește și în lecțiile de literatură, în corectarea și discutarea temelor elevilor, când un procedeu metodic operant se dovedește a fi substituția, pentru găsirea cuvântului celui mai potrivit, în vederea exprimării precise și nuanțate. Analiza lexicală poate avea ca obiect: cuvintele derivate sau compuse dintr-un text dat, formate prin conversie; arhaismele, neologismele, dialectismele, regionalismele, profesionalismele dintr-un text, cu preocuparea evidențierii rolului lor în text; antonimele, omonimele, sinonimele, paronimele; dezvăluirea sensului figurat al unor cuvinte, pentru evidențierea folosirii materialului lexical pentru realizarea unei comunicări clare, corecte, nuanțate și mai ales expresive. «Tehnica analizei lexicale constă în folosirea conversației pe baza materialului lingvistic dat, urmărindu-se identificarea, structura, sensul, funcția expresivă a diferitelor categorii de cuvinte, în contextul lingvistic din care fac parte» [5, p. 51].

Analiza morfologică constă în identificarea părților de vorbire și a principalelor caracteristici morfologice ale acestora (în funcție de flexiunea sau inflexiunea lor). Se practică, frecvent, analiza morfologică îmbinată cu surprinderea valorilor sintactice ale părților de vorbire, în actul viu al comunicării verbale. Consemnăm algoritmiile analizei morfo-sintactice, pentru fiecare parte de vorbire (flexibilă și neflexibilă).

A. Flexibile: Substantivul: comun sau propriu; simplu sau compus; concret sau abstract; articulat (cu articol hotărât sau însoțit de articol nehotărât; enclitic sau proclitic); ori nearticulat; însoțit de articol posesiv (genitival) ori de articol demonstrativ (adjectival), după caz; genul (masculin, feminin, neutru; epicen, după caz); numărul: singular (sau defectiv de plural, după caz) sau plural (defectiv de singular, dacă e cazul); cazul (nominativ, genitiv, dativ, acuzativ, vocativ); însoțit de prepoziție (simplă sau compusă) ori de locuțiune prepozițională, dacă e cazul; funcția sintactică.

Articolul: se analizează, de obicei, împreună cu cuvântul pe care îl însoțește, dar se poate analiza și separat, caz în care se consemnează: felul (substantival: hotărât, nehotărât, posesiv sau genitival, demonstrativ ori adjectival); poziția față de substantiv: proclitic sau enclitic (la articolele

hotărât și nehotărât); genul (masculin, feminin, neutru); numărul (singular ori plural); cazul (nominativ, genitiv, dativ, acuzativ, vocativ); se precizează că este o parte de vorbire fără funcție sintactică.

Adjectivul: calificativ sau provenit din alte părți de vorbire; simplu sau compus; variabil (cu o singură terminație sau cu două terminații) ori invariabil; genul (masculin, feminin, neutru); numărul (singular ori plural); gradul de comparație sau fără grad de comparație; cazul (nominativ, genitiv, dativ, acuzativ, vocativ); funcția sintactică; preia sau nu articolul substantivului pe care îl determină.

Pronumele: personal: pronumele (cu mențiunea dacă e un pronume personal de politețe); persoana (I, a II-a, a III-a); forma inițială (nominativ) pentru formele neaccentuate de dativ și acuzativ, singular și plural; genul (masculin, feminin, neutru); numărul (singular ori plural); cazul; forma accentuată sau neaccentuată (atonă) la dativ și acuzativ; forma independentă ori conjunctă pentru formele neaccentuate; valorile de dativ posesiv, dativ etic, neutră, dacă e cazul; însoțit de articolul posesiv sau genitival (dacă e cazul); însoțit de prepoziție (simplă sau compusă), de locuțiune prepozițională, dacă e cazul; funcția sintactică (sau fără funcție sintactică).

Numeralul: cardinal (propriuzis, colectiv, fracționar), ordinal, distributiv, multiplicativ, adverbial; simplu sau compus; valoarea morfologică (substantivală, adjectivală, adverbială); genul (dacă e cazul); cazul; funcția sintactică.

Verbul: predicativ sau nepredicativ; tranzitiv sau intransitiv; personal sau impersonal; conjugarea (I, II, III, IV); diateza (activă, pasivă, reflexivă); la diateza reflexivă: construit cu pronume reflexiv în dativ sau în acuzativ; modul; timpul; persoana; numărul; forma afirmativă sau negativă; funcția sintactică; însoțit de prepoziție simplă sau compusă.

B. Neflexibile: Adverbul: fel (de loc, de timp, de mod, de cauză); simplu sau compus; corelativ (dacă e cazul); grad (sau fără grad) de comparație; nepredicativ sau predicativ; însoțit de prepoziție (după caz).

Prepoziția: se analizează împreună cu partea de vorbire pe care o însoțește, dar și independent, caz în care se consemnează: simplă sau compusă; propriuzisă sau provenită dintr-o altă parte de vorbire; modul cum este construită (cu genitivul, dativul, acuzativul); ce raporturi exprimă.

Conjuncția: coordonatoare sau subordonatoare; simplă sau compusă; exprimă un raport de coordonare (copulativă, adversativă, disjunctivă ori conclusivă) în propoziție sau în frază, sau de subordonare în frază; cuvânt fără funcție sintactică.

Interjecția: simplă sau compusă; propriuzisă sau provenită dintr-o altă parte de vorbire; onomatopeică (dacă e cazul); nepredicativă (cu funcția sintactică de... sau fără funcție sintactică) ori predicativă (cu funcția sintactică de predicat verbal).

Efectuarea analizei morfologice urmează algoritmi menționați pentru fiecare parte de vorbire sau unitate morfologică alcătuită din mai multe cuvinte, când acestea numesc împreună obiecte,

fenomene, noțiuni sau îndeplinesc, la un loc, anumite funcții sintactice. Segmentarea se face după criteriul combinat, cu alte cuvinte, îmbinând criteriul formal cu cel semantic și cu criteriul funcțional. Astfel, «...se consideră unități următoarele grupe de cuvinte – îmbinările de cuvinte indivizibile, analizabile și neanalizabile» [6, p. 173]: cuvintele compuse (prin alăturare sau contopire) care numesc noțiuni unice (Delta Dunării, guraleului etc.); locuțiunile (înlocuibile cu un cuvânt): aducere-aminte, te miri ce; formele flexionare compuse (timpurile și modurile compuse, diatezele pasivă și reflexivă, gradele de comparație); construcții consacrate de tipul: câte și mai câte, colac peste pupăză etc.; combinațiile prin repetarea aceluiași cuvânt (nas în nas, fel de fel etc.); substantivul fel însoțit de determinări precum: de tot felul, în acest fel etc.

Câteva dificultăți ridică încadrarea unor părți de vorbire în una sau alta din cele zece categorii. Spre exemplu, se ezită între a considera un cuvânt: adjectiv sau adverb? Criteriul de diferențiere este, în acest caz, faptul că adjectivul stă pe lângă sau se referă la un nume și că se acordă cu el în gen, număr și caz, iar ca adverb stă pe lângă un verb și e invariabil (ex.: om corect, femeie corectă /adjectiv; oamenii lucrează corect, fetele lucrează corect/ adverb; funcțiile de atribut adjectival, respectiv complement circumstanțial); un, o – articole nehotărâte, numerale sau pronume nehotărâte? Criteriul de identificare este contextul: ca numeral, contextul implică ideea de număr; ca pronume (adjectiv) nehotărât, el se află în corelație cu un alt pronume nehotărât; prin eliminarea acestor relații, se află că este articol nehotărât; lui – articol, pronume sau adjectiv pronominal? Criteriul de identificare corectă este că lui, ca articol, stă, de obicei, pe lângă substantive nume de persoană, masculine înlocuind aceste substantive cu altele comune, el devine enclitic; ca pronume, stă în urma substantivului (sau îl înlocuiește), îndeplinind funcția de atribut pronominal sau de complement indirect; locuțiune prepozițională sau conjuncțională. Criteriul este că locuțiunile prepoziționale se termină în substantiv sau adverb articulat ori într-o prepoziție: în locul, în loc de, alături de, aproape de etc.; locuțiunile conjuncționale cuprind neapărat o conjuncție sau un alt cuvânt de legătură și se termină cu aceasta: chiar dacă, pentru ca, în caz că, de vreme ce etc.; cel, cea – articol sau adjectiv demonstrativ? Criteriul: ca articol demonstrativ stă pe lângă adjective; ca adjectiv demonstrativ stă pe lângă substantive sau adjective substantivizate; pronumele personale forme scurte au valoare de pronume personal sau de pronume reflexiv? Criteriul: acordul în număr și persoană cu verbul pe lângă care stă; cel ce, ceea ce – pronume relative compuse sau grupuri analizabile? Aici opiniile sunt împărțite. Pot fi luate ca grupuri neanalizabile (pronume relativ compus) când li se poate substitui un pronume relativ simplu: cine, ce; dacă primul element component este formă dezvoltată, va fi considerat element independent (pronume demonstrativ) și va fi analizat separat; și – pronume reflexiv sau conjuncție? Criteriul: analiza morfo-sintactică în context: în exemplul «Nică și-a luat pupăza la subțioară1/ și-a plecat la iarmaroc2/», prin analiză se constată că primul și e pronume reflexiv, însoțind verbul a lua, arătând că subiectul suferă acțiunea

efectuată de el însuși, iar al doilea și este conjuncție (cuvânt de legătură) întrucât leagă cele două propoziții – o conjuncție coordonatoare. În practica didactică tradițională, analiza morfologică se însoțește, din necesități de ordonare și sistematizare, cu anumite scheme și tabele.

#### **Literatura:**

1. Gherasim A., Cara N. Teoria textului. Antologie. – Chișinău: USM, 2008. – 280 c.
2. Ivănuș D. Metodica predării limbii și literaturii române în gimnaziu și liceu. – Craiova: Ed. Avrămeanca, 1997. – 180 c.
3. Ivănuș D. Metodica predării limbii și literaturii române în gimnaziu și liceu. – Craiova: Ed. Avrămeanca. – 1997. – 180 c.
4. Coteanu I. Cum vorbim despre text. Antologie de texte practice. – București: 1986.
5. Ivănuș D. Metodica predării limbii și literaturii române în gimnaziu și liceu. – Craiova: Ed. Avrămeanca, 1997. – 180 c.
6. Parfene C. Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. – Iași: POLIROM, 1999. – 183 c.

**Наталія Головіна**  
(Ізмаїл, Україна)

### **ПЕРЕКЛАД СЛІВ-РЕАЛІЙ ВЕСІЛЬНОГО ДИСКУРСУ БЕССАРАБСЬКИХ НІМЦІВ**

Поняття «бессарабських німців» (Bessarabiendeutschen), так само як і поняття «дискурсу бессарабських німців» у широкому його розумінні, з точки зору лінгвістичного наукового осмислення цілком можна віднести до слів-реалій (від лат. ім. res, rei «річ; предмет, факт, подія») – «тип лексико-семантичних відношень двох слів різних мов, що виключають значення одне одного та виключають співпадіння» [1, с. 416].

Переклад цих одиниць вимагає певних знань, не тільки лінгвістичних, практично-мовних, а й літературознавчих і історико-лінгвістичних, зокрема широкого культурного світогляду, що дозволяє повною мірою відтворити в мовній площині тексту-перекладу національно-специфічні характеристики суспільного життя, матеріального побуту та духовної культури народу – творця тексту-оригіналу. Тому не випадково актуальним завданням лінгвістики на сучасному етапі її розвитку залишається вивчення питання про міжмовні лексико-семантичні відношення, які прийнято розглядати з точки зору їх повної / часткової еквівалентності та безеквівалентності [4, с. 122-138]. Останні представляють особливий інтерес для теорії перекладознавства в цілому та для практики перекладу зокрема,

оскільки в багатьох випадках спричиняють певні труднощі щодо їх адекватного відтворення мовою перекладу.

У цій зв'язку особливий інтерес викликає в нас питання про переклад реалій весільного дискурсу (назв свята та його учасників, весільного одягу, прикрас, весільних розваг, страв і напоїв тощо), що належать до «безеквівалентної лексики» [5, с. 141], як частини національної культури бессарабських німців – представників представників швабської діалектної групи, що належить до алеманської групи південнонімецьких діалектів [3, с. 167].

В історичний період з 1814 до 1940 р. бессарабські німці становили значну частину населення багатонаціонального південного регіону, суворо зберігаючи при цьому, на відміну від інших народностей, свою етнічну автономію шляхом заборони шлюбів членів своєї громади з представниками інших національностей. Понад те, в перші роки після свого переселення в Бессарабію німці відмовились від святкування багатьох своїх традиційних свят через важку працю та матеріальну скруту в родинях переселенців. Щодо весілля, то його відзначали в вузькому родинному колі без зайвих витрат на святкові прикраси, або яскраві подарунки [9, с. 234-235]. За цим, можна констатувати, що в ті часи слово *Hochzeitsfeier* (весільне свято), яке бере свій початок від *Hohe Zeit* та мотивоване значенням «святкового часу», в дискурсі бессарабських німців набуває певних ознак десемантизації під впливом позамовних чинників та демонструє відхилення від етимону, тобто первісного значення слова *Festzeit* (час свята, святковий час).

Слова *Hochzeitsfeier*, *Heirat*, *Trauung*, *Hochzeit*, як загальні назви свята весілля, визначаються широкими парадигматичними зв'язками, оскільки об'єднують навколо себе ряд видових понять, серед яких: *Hochzeitbrauch* (весільний звичай), *Hochzeitsfest* (свято весілля), *Hochzeitstag* (день весілля), *Trauung* (церковний шлюб), *Bändelabend*, *Polterabend* (свято напередодні дня весілля), *Hochzeitseinlader* (запрошувальники на весілля), *Hochzeitshaus* (дім, де святкують весілля), *Hochzeitsgesellschaft* (гості на весіллі), *Hochzeitsessen*, *Hochzeitsspeise* (святкові страви на весіллі), *Aufträger* (подавальники, які обслуговують гостей за столом під час весілля), *Hochzeitsschmuck* (весільна прикраса), *Hochzeitsband* (весільна стрічка), *Hochzeitszug* (весільний кортеж), *Hochzeitsbitt'* (листівка-запрошення на весілля), *Hochzeitsbild* (весільна світлина), *Hochzeitsmädchen*, *Brautmädchen* (дівчата, подружки на весіллі, подруги нареченої), *Brautbuben* (хлопці, друзі нареченої), *Brautführer* (той, хто супроводжує наречену), *Brautpaar* (наречені), *Brautdiener* (слуги нареченої), *Brautschuh* (черевики нареченої), *Brautkleid* (плаття нареченої) та ін. Як бачимо, основу лексичної парадигми становлять слова, що містять в своїй структурі семантичний компонент *Hochzeit* (весілля), який в похідній назві виконує функцію мотиваційного ідентифікатора, тобто додаткового компонента значення слова, тому при перекладі на рідну

мову вимагає використання прикметника в словосполученні, що його відтворює (пор., напр.: нім. der Hochzeitbrauch [9, с. 236] – укр. весільний звичай або весільна церемонія; das Hochzeitsband [9, с. 236] – весільна стрічка; der Hochzeitsszug – весільний кортеж; die Hochzeitsbitt' – весільне запрошення; die Hochzeitsspeise [8, с. 392] – весільна страва; das Hochzeitsessen [8, с. 395] – весільний стіл або весільне пригощання; das Hochzeitsbild [8, с. 395] – весільна світлина; der Hochzeitsschmuck [9, с. 678] – весільна прикраса). Натомість у деяких випадках через його контекстуальне оточення мотивуючий компонент Hochzeit слова-реалії при перекладі має бути відтворений лише за допомогою іменника, напр., в такому уривку тексту, що описує весільну церимонію жителів німецької колонії Alt-Posstal (суч. п. Малоярославець-II Одеської обл.): нім. Man wählte zwei Hochzeitseinlader, die mit ihren geschmückten Handstöcken von Haus zu Haus gingen, um alle Verwandten, guten Freunde und Nachbarn einzuladen [8, с. 394] – укр. Обирали двох запрошувальників на весілля, які ходили від хати до хати зі своїми прикрашеними тростинами, аби запросити всіх родичів, добрих друзів та сусідів [8, с. 394] (пер. авт. – Н. Г.).

Найбільш яскравими атрибутами весілля бессарабських німців у часи, коли свято вже «вийшло» за межі оселі, в якому візначали шлюб, можна вважати весільні стрічки, якими «перев'язували» хлопців та дівчат – друзів та подружок нареченої [9, с. 234]. Перед самим весіллям хлопці обов'язково робили із різнокольорових стрічок Kantschus (канчус) – весільний хлист, яким вони потім під час весільної ходи «підганяли» весільний кортеж (нім. Hochzeitsszug – букв., весільний потяг) до дому нареченої, де, за традицією бессарабських німців, святкували весілля [9, с. 235]. Дівчата, подружки нареченої (нім. Hochzeitsmädchen – букв., весільні дівчата) зазвичай дарували хлопцям – слугам нареченої (нім. Brautbuben – букв., юнаки нареченої, Brautdiener – букв., слуга нареченої) прикрашені перлинами штучні сигари (нім. Zigarrenröhrchen – букв., сигарні трубочки).

Перед від'їздом молодих наречених до молитовного дому, де пастор німецької релігійної громади проводив шлюбну церемонію, головний супроводжувач нареченої – вершник на коні, прикрашеному весільними стрічками, промовляв молитву та після заключного слова «Амен» робив постріл у повітря зі свого пістолету. Весільний кортеж наречених і гостей відразу вирушав до церкви. Під час цієї подорожі молоду пару «охороняли» ще два вершники, які також стріляли в повітря, вдаючи, що захищають молоду пару та обороняють закоханих від ворогів. Взагалі на весіллях бессарабських німців багато де (напр., в колоніях Klöstitz, Teplitz, Friedrichshof, Friedenstal та ін.) стріляли від самого початку весілля аж до його завершення. Це означало, що всі присутні щиро бажають молодим щасливого життя [8, с. 395]. Натомість духовенство німецьких колоній до таких гучних веселощів ставилося дуже критично, вважаючи їх великим неподобством та врешті-

решт заборонило цю весільну розвагу, в результаті чого було знищено національно-культурну традицію швабів щодо невербального побажання щастя нареченим.

Переклад весільної лексики завжди викликає необхідність ретельної роботи з культурологічними джерелами, в яких зафіксовані фонові знання певної соціокультурної спільноти. Взагалі питання про фонові знання вперше було докладно розглянуто в вітчизняному мовознавстві в фундаментальній монографії Е.М. Верещагіна та В.Г. Костомарова «Язык и культура» (1973), що поклала основу для багатьох ґрунтовних наукових досліджень тріади Етнос – Мова – Культура, які доводять, що «такі знання – частина національної культури, результат історичного розвитку даної етнічної або державної спільноти» [6, с. 126]. Так, напр., реалії *Bändelabend*, *Polterabend* [9, с. 236] (бендельабенд, польтерабенд) мають відношення до свята напередодні дня весілля, в якому беруть участь наречений з нареченою, їх батьки, родичі, друзі, сусіди та ін. За свідченнями бессарабських німців, зібравшись на вулиці біля будинку нареченої або її батьків, за давньою німецькою народною традицією, усі запрошені на бендельабенд розбивали керамічний посуд господарів дома, зокрема той, що приносили з собою, «на щастя» майбутнього подружжя, а потім пригощалися різними делікатесами [8, с. 394] (пер. авт. – Н. Г.). Одним з таких традиційних швабських пригощань був *Hühnersuppe mit Nudeleinlage* (курячий суп з додаванням лапши) [9, с. 236]). Взагалі-то суп для швабів – це одна з найулюбленіших страв, яку вони їдять не менше, ніж п'ять разів на день [7, с. 24]. На весіллі ж після півночі гостям подають особливий *Weinsuppe* (винний суп) з білого або червоного вина, цукру, солодких вершків, яєчних жовтків та прянощів [2, с. 161].

Таким чином, переклад реалій весільного дискурсу бессарабських німців виявляється в багатьох випадках особливим через культурні чинники, під впливом яких відбувалося формування лексичної одиниці, в якій спостерігаються семантичні перехрещення мовного та позамовного компонентів її внутрішньої структури. Тому ці слова вони не можуть бути перекладені «за зразком», натомість потребують у кожному конкретному випадку ретельного вивчення всіх компонентів семантики назви, її етимології, контекстуального оточення, фонового змісту, зокрема вимагають творчого підходу з боку перекладача до її адекватного відтворення мовою перекладу.

### **Література:**

1. Влахов С. Непереваемое в переводе: [монография] / С. Влахов, С. Флорин. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высш. шк., 1986. – 416 с.
2. Головіна Н.Б. Номінативний простір матеріальної та духовної культури бессарабських німців (1814-1940) / Н.Б. Головіна // Філологічна освіта у поліетнічному

просторі: регіональний досвід: Збірник наукових статей. – Ізмаїл: РВВ ІДГУ; «СМИЛ», 2013. – 322 с. – С. 150-165.

3. Левицький В.В. Історія німецької мови / В.В. Левицький. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2007. – 216 с.

4. Манакин В.Н. Сопоставительная лексикология / В.Н. Манакин. – К.: Знання, 2004. – 326 с. – С. 122-138.

5. Кияк Т.Р. Перекладознавство (німецько-український напрям): підручник / Т.Р. Кияк, А.Н. Науменко, О.Д. Огуй. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2008. – 543 с.

6. Кочерган М.П. Вступ до мовознавства: підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів / М.П. Кочерган. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 368 с.

7. Baumann, Arnulf. Unsere Vorfahren: Entwicklungshelfer / Arnulf Baumann // Heimat-Kalender, 1980. – S. 21-28.

8. Gäckle, Hebert. Geschichte der Gemeinde Alt-Posttal (Bessarabien) / Hebert Gäckle. – Herausgegeben vom Alt-Posttal Heimatausschuß zum 160. Jahrestag der Gründung der Gemeinde 1823 – 1983. – 1028 S.

9. Schmidt, Ute. Bessarabien. Deutsche Kolonisten am Schwarzen Meer / Ute Schmidt. – Potsdam: deutsches Kulturforum östliches Europa e.v., 2008. – 419 S.

**Тетяна Громко**  
(Кіровоград, Україна)

## **СПЕЦИФІКА МЕТОДИКИ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАЛЕКТНОЇ ЛЕКСИКИ В ШКОЛІ**

У методиці викладання української мови радянського часу актуальним було прищеплення учням навичок літературної мови, усунення негативного впливу місцевих говорів на усне і писемне мовлення учнів. На сучасному етапі діяльність учителя-філолога пов'язана із впровадженням нової методики вивчення української мови, що повинно сприяти формуванню у школярів високої загальномовної ерудиції, уміння осмислювати проблеми україністики як цілісної системи наукових знань. У цьому відношенні важливе значення має опрацювання різних питань, пов'язаних із розвитком і функціонуванням діалектної мови.

Загальновідомо, що мовні особливості говірок вивчаються у курсі «Українська діалектологія», який займає важливе місце в системі лінгвістичної освіти учителя-філолога.

Поглиблене опрацювання специфіки діалектної мови розвиває навички теоретичного осмислення різноманітних проблем: з'ясувати тенденції формування загальнонародної мови, зрозуміти і пояснити процеси змін, які відбувалися у фонетичній системі, граматичній будові і лексичному складі сучасної української мови.

Сьогодні актуальним є вивчення різних розділів лексикології. Перед учителем стоїть завдання поповнити власні знання з цієї галузі лінгвістики, засвоїти сучасну методiku вивчення української лексики.

Готуючись до уроку, словесник повинен продумати, як пояснити учням явища, які відбувалися і відбуваються нині у літературній і говірковій лексиці.

В останні роки помітно зросла увага вчених до діалектної лексики як об'єкта дослідження. Тому формування високої кваліфікації вчителя-філолога має супроводжуватись різноманітними формами роботи з мовним матеріалом говірок, насамперед лексичним.

Як показує практика, під час опрацювання діалектної лексики в школі вчителі ще й сьогодні зустрічаються з труднощами. Здебільшого причини їх зрозумілі. Це насамперед слабкі теоретичні знання з діалектології, невміння застосувати їх у роботі над мовним матеріалом певної говірки. Досить часто вчителі викорінюють діалектизми з мови школярів, лише замінюючи говіркові слова їх літературними відповідниками, тобто уникають необхідних пояснень. Інколи лексичні помилки, спричинені діалектним оточенням, просто ігноруються.

Загальновідомо, що предметом лексикології є слово, яке вивчається з кількох поглядів. Учитель знайомить школярів із широким спектром значення слова, його відношенням до навколишньої дійсності. Поступово учні заглиблюються у таємниці походження слів, особливості їх функціонування у процесі історичного розвитку мови. Тому вчитель повинен навчити школярів у процесі спілкування між людьми глибоко розуміти значення слова, подавати відомості про лінгвістичне освітлення цієї мовної одиниці в різних аспектах. Передусім треба знайти відповіді на питання про особливості формування лексичної системи української мови, шляхи і закономірності її розвитку, функціональні можливості, лексико-семантичне групування слів і їх відношення до позначуваних явищ, реалій, понять.

Звичайно, було б добре, якби до програми з української мови були включені теми «Характеристика місцевої говірки», «Мова рідного краю та її місце серед діалектів України», «Культура мови учнів та говіркові елементи у їхньому мовленні», «Місцева говірка в українській літературній мові» та інші. Такі теми спрямували б словесника й учнів на уважніше ставлення і до говіркового оточення, і до загальної мовної культури.

На жаль, у шкільному курсі української мови вивченню діалектної лексики відведено незначне місце. Зокрема, на початковому етапі учні ознайомлюються з поняттям «діалектні

слова», не заглиблюючись у широкі пояснення, які стосуються семантики діалектизмів, особливостей їх виникнення та функціонування у говорах. А в старших класах, коли з'ясовуються загальні закономірності розвитку діалектів української мови, учителі лише фрагментарно зупиняються на з'ясуванні структурних ознак лексичного рівня. Все це свідчить про необхідність розробки системи ефективних методів і методичних прийомів, які б забезпечили глибоке осмислення учнями лексичного матеріалу говірок.

Учитель-словесник може розробити систему контрольних питань до тієї чи іншої теми уроку, запропонувати учням виконати ряд додаткових завдань. Наприклад, висвітлюючи навчальний матеріал розділу «Лексика», вчитель пояснює такі питання, як лексичне значення слова, його багатозначність, пряме й переносне значення, синоніми, антоніми, омоніми. Однак не згадуються лексеми, поширені в українських говірках. Проте відомо, що школярі досить часто вживають діалектні слова в усному і писемному мовленні. Тому вчителю варто продумати такі види роботи, які б сприяли засвоєнню учнями літературної норми вживання слів – по-перше; по-друге, допомогти їм зрозуміти ті явища, які відбуваються у системі діалектної лексики, усвідомити, що народні говори – це живильне джерело літературної мови.

У старших класах значно розширюються можливості для роботи з лексикою говірок. Розкриваючи власне мовознавчі питання, учитель пов'язує матеріал народнорозмовної лексики з питаннями літературознавства. Він пояснює учням роль діалектних назв у художньому творі (для віддзеркалення колориту певної місцевості, змалювання процесів праці, побуту людей, відтворення мови дійових осіб та ін.). Можна запропонувати також виписати з вивчених творів говіркові лексеми, групуючи їх за місцем поширення на українській етномовній території.

Учитель-філолог має можливість вивчати мову говірок, безпосередньо спілкуватись із місцевими жителями. Поступово він визначає найважливіші ознаки мовлення краян на фонетичному, морфологічному, синтаксичному і лексичному рівнях. Одним із ефективних прийомів фіксації діалектного матеріалу є магнітофонний запис зв'язного тексту. Тому добре було б, щоб у вчителя-словесника була зібрана фонотека, у якій були б тексти різної тематики.

У сучасних українських говорах відбуваються різноманітні процеси, пов'язані з функціонуванням діалектної лексики. Учитель має бути спостережливим, щоб визначити у мовленні місцевих жителів певні тенденції. Найважливішими з них є ті, що пов'язані із процесами взаємодії літературної мови і територіальних діалектів.

У старших класах вивчаються діалекти української мови на порівняно вищому науковому рівні. Учні довідуються про лексичні, фонетичні і морфологічні особливості

північних (поліських), південно-західних і південно-східних говорів. Щоправда, у підручнику з української мови відомості про зазначені діалектні системи викладені стисло.

Останнім часом спостерігається тенденція до активного поповнення лексичної системи говорів літературними елементами. Цьому сприяють насамперед позамовні фактори: зміни у розвитку суспільного виробництва, запровадження різних форм наукової організації праці, поява нових засобів виробництва. Важливу роль у даному процесі відіграють також підвищення освітнього рівня людей, свідоме ставлення їх до культури мовлення.

Робота з говірковою лексикою проводиться і під час вивчення фонетики, морфології, синтаксису. В умовах діалектного оточення досить часто вчителів доводиться виправляти лексичні діалектизми в учнівських письмових творах, переказах та ін.

Труднощі виникають у роботі з діалектною лексикою і під час вивчення розділу «Морфологія». Досить часто трапляються випадки, коди звучання і значення слів різних частин мови у говірковій мові інші, ніж у літературній.

Як помічено вчителями, в усному і писемному мовленні учні допускають порівняно небагато помилок синтаксичного характеру, пов'язаних з впливом діалектного оточення. Інколи вони неправильно вживають підмет чи присудок, означення, обставину. Специфіка будови складного речення нерідко з говірки переноситься у літературне мовлення учнів. Отже, робота з діалектною лексикою повинна продовжуватися і під час вивчення синтаксису. Щодо цього корисним буде порівняння говіркових текстів з літературними.

З учнями старших класів бажано практикувати написання невеликих рефератів, наприклад, на тему «Мова мого села». Кожен учень обере якийсь один напрям роботи, наприклад, наголос у рідній говірці й наголос, передбачений нормами граматики; вимова пом'якшених приголосних у говірці й у нормованій мові; вживання іншомовних слів у мові селян і їх граматична норма; активність суржикових слів у мові жителів села і учнів та їх відповідники в українській мові. Потім вони готують відповідні реферати, які зачитують на уроці або засіданні гуртка.

Багато питань, пов'язаних із вивченням лексики говірок, можна розглянути на заняттях лінгвістичного гуртка. Школярі проникнуть у таємниці діалектної лексики і семантики. У них з'явиться бажання вивчити мовні джерела рідного краю. Учителів необхідно спрямувати зусилля учнів на пошук стежок до пізнання говірок, щоб, як відзначав відомий діалектолог М.В. Никончук, «навіки закарбувалися в серці і в пам'яті хвилини, коли почується рідне слово, прийде розуміння його значення і безмірної вартості для скарбниці духовної культури близьких людей як маленької частини всієї культури української нації» (з виступу вченого на Республіканській діалектологічній нараді).

Добре, якщо на заняттях лінгвістичного гуртка в школі учні розглядають мовні явища, які вивчаються на уроках. Діти розширюють знання про літературну мову і особливості взаємодії її з мовою говірок.

На заняттях мовного гуртка можна проводити різні цікаві види роботи з діалектною лексикою. Ми зупинимося на одній з таких форм – збиранні й систематизації лексично матеріалу говірок.

Сьогодні продовжується збирання діалектної лексики, що проводиться у руслі реалізації загальнодержавної комплексної програми, спрямованої на створення Лексичного атласу української мови та Словника українських народних говорів. У зв'язку з цим перед учителем-філологом відкривається широка перспектива для активної практичної діяльності у галузі діалектології.

Запис мовного матеріалу українських говірок передбачає глибоке вивчення народної лексики різноманітних тематичних груп. Так, члени гуртка одержують підготовлене вчителем завдання, за яким вони записують лексику землеробства, тваринництва, будівництва, назви, пов'язані з транспортом і комунікацією, побутом, народними промислами, звичаями, іграми, розвагами, обрядами, повір'ями та ін. На заняттях лінгвістичного гуртка учні опрацьовують зібраний за темами діалектний лексичний матеріал і під керівництвом учителя укладають словник рідної говірки. Такий словник знадобиться під час вивчення різних питань шкільного курсу української мови.

Вивчення лексики за пропонованою програмою дасть змогу зробити більш детальний аналіз сучасного стану живого діалектного мовлення, класифікувати територіально, бачити інтерференцію між спорідненими діалектами, оцінити вплив літературного мовлення на діалектне, з'ясувати характер міждіалектних контактів, відмежувати загальномовне, інтердіалектне від вузьколокального.

Таким чином, зібраний матеріал розширить емпіричну базу української діалектології загалом. Його можна використати для укладання діалектних словників, лексичного атласу української мови, у лінгводидактиці середньої школи (у курсі сучасної української літературної мови, підготовці учнівських доповідей для засідання наукових гуртків та виступів на наукових конференціях, у написанні наукових робіт регіональних МАН тощо).

Позитивних наслідків можна досягти лише тоді, коли вивчення лексики говірок проводиться постійно й систематично, коли ця робота має різноманітні форми. Добре, якщо ознайомлення з народнорозмовною лексикою матиме зв'язок з навчально-виховною діяльністю всього педагогічного колективу школи. За таких умов учні зможуть глибоко вивчити словник рідної говірки. Через лексичні засоби вони ознайомляться з особливостями розвитку матеріальної й духовної культури краю.

### Література:

1. Бевзенко С.П. Українська діалектологія / С.П. Бевзенко. – К.: Вища школа, 1980.
2. Дика Н. Поняття культури мовлення учнів / Н. Дика // Дивослово. – 2002. – № 2. – С. 50-51.
3. Симоненкова Л.М. Вивчення фонетики і морфології в умовах місцевих говорів / Л.М. Симоненкова. – К.: Рад. школа, 1981. – 134 с.
4. Тищенко Т.М. Робота учителя-словесника в умовах місцевої говірки / Т.М. Тищенко // Актуальні проблеми лінгвістики і лінгводидактики: Збірник матеріалів загальноуніверситетської звітної наукової конференції викладачів, аспірантів, студентів. – Умань, 2000. – С. 53-55.
5. Шеремета Н. Вивчення лексики подільських говірок: Методичні рекомендації / Н. Шеремета. – Кам'янець-Подільський, 2005. – 45 с.

**Тамара Гуменникова**  
(Ізмаїл, Україна)

## **КВАЗИПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ФАКТОР ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОГО ПРОФІЛЮ ДО УПРАВЛІННЯ БАГАТОНАЦІОНАЛЬНИМ ЕКІПАЖЕМ**

Морська транспортна галузь завжди потребувала висококваліфікованих кадрів і була двигуном економічних відносин між країнами у процесі глобалізації. Найважливішою передумовою безпеки судноплавства є високий рівень професіоналізму екіпажу судна. Від злагоджених дій капітана, старшого механіка, вахтових помічників залежить не лише безпечне перевезення вантажів, але й збереження життя та здоров'я членів екіпажу судна. В умовах багатомісячного рейсу, знаходячись далеко від родини у складі багатонаціонального екіпажу, суднові офіцери повинні мати розвинені організаторські здібності, особисту дисциплінованість, витримку, вміння бути вимогливим та справедливим, управляти діями судового персоналу в надзвичайних ситуаціях. Саме тому особлива увага наукової спільноти вищих навчальних закладів, що готують фахівців для морської галузі, приділена розв'язанню питань ефективного управління судовим екіпажем.

Підготовка конкурентоспроможних майбутніх фахівців морського профілю потребує розробки та впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів якісних технологій, які за умовами та змістом своєї реалізації мають бути наближеними до праці у

Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах

багатонаціональному екіпажі. Серед малих важливих умов – вільне володіння іноземною, бажано англійською, мовою.

Актуальність вищезазначених завдань підтверджується вимогою ІМО (англ. International Maritime Organization) щодо підготовки майбутніх суднових офіцерів у вищих навчальних закладах до управління людськими ресурсами в умовах роботи в багатонаціональних екіпажах. Так, Міжнародною морською організацією розроблено і видано навчально-методичні посібники «Human Relationships», «Human Resources Management», «On-board ship Administration» рекомендовані для підготовки курсантів, де частково знайшли відображення питання управління людськими ресурсами в умовах роботи в багатонаціональних екіпажах.

Під час навчання у вищих навчальних закладах морського профілю професійна спрямованість майбутніх фахівців повинна формуватися в діяльності, що за умовами та змістом своєї реалізації має бути наближеною до праці штурмана або механіка. Мова йде про квазіпрофесійну діяльність студентів у навчальній діяльності, тобто моделювання умов праці в морі, створення певних моделей ситуацій, у яких майбутній керівник підрозділу морського екіпажу на основі здобутих знань, досвіду та компетенцій може практикуватися в успішному виконанні професійних функцій. Саме цей аспект, на нашу думку, можна використати для успішного формування і становлення професійної спрямованості майбутніх моряків.

Педагогічний процес формування професійної спрямованості є складним явищем, що функціонує на основі взаємодії суб'єктів педагогічної діяльності. Однією з найбільш ефективних форм квазіпрофесійної діяльності, які впливають на формування професійної спрямованості майбутніх фахівців морського профілю, на наш погляд, стає моделювання ситуацій управлінської діяльності на практичних заняттях у вищих навчальних закладах.

Метою нашого дослідження є розкриття потенційних можливостей використання квазіпрофесійних форм фахової підготовки майбутніх фахівців морського профілю.

Сучасна вища професійна школа, де готують фахівців морського профілю, має стати таким навчальним середовищем, що відповідає вимогам часу та потребам розвитку флоту в усьому світі, де будуть працювати курсанти, які сьогодні опановують основи морської справи. Саме тому особлива увага на практичних заняттях повинна бути приділена квазіпрофесійній діяльності та впровадженню в навчальний процес відповідних форм фахової підготовки майбутніх фахівців морського профілю.

Однією з найбільш ефективних форм квазіпрофесійної діяльності, що впливає на формування професійної спрямованості майбутніх фахівців, на нашу думку, є моделювання

ситуацій управлінської діяльності екіпажем суден на практичних заняттях у вищих навчальних закладах.

До форм навчання, які моделюють професійну діяльність, належить квазіпрофесійна діяльність (квазі – від лат. *quasi* – якби, немов), у якій студенти виходять за межі опрацювання вузької теми заняття, шляхом включення в моделювання реальних ситуацій вирішують професійні завдання та питання професійної взаємодії у стандартних та екстремальних ситуаціях, які виникають в морі.

За А.О. Вербицьким, сутність квазіпрофесійної діяльності студентів полягає у відтворенні в аудиторних умовах «науковою мовою» відповідних навчальних дисциплін умов та динаміки виробництва, професійних відносин та дій фахівців, а серед її найбільш яскравих форм, що вдало моделюють предметний і соціальний зміст майбутньої професійної праці, автор виокремлює навчальні (ділові) ігри, тренінги, мікровикладання тощо. Усі вони у сукупній системній якості становлять технологію знаково-контекстного навчання. [1, с. 62; 3, с. 35].

Теоретичні позиції і відповідна педагогічна технологія контекстного навчання була запропонована й розроблена науковцем А.О. Вербицьким [1]. Сутність такого навчання автор вбачає у забезпеченні динамічної трансформації засвоєної навчальної інформації як певної знакової системи, що заміщує реальні предмети та явища на понятійному рівні в особистісне знання, яке не лише адекватно відображає дійсність, а й перетворюється у засіб здійснення та регуляції професійної діяльності, набуває особистісного змісту й відображає ставлення людини до праці [2, с. 31-37]. У контекстному навчанні зміст діяльності студентів проектується не тільки за логікою науки, а й за логікою майбутньої професії, що надає цілісності, системної організації та особистісної значущості засвоєним знанням і умінням. Крім цього, «задаються» специфічні просторово-часові координати розгортання змісту професійної діяльності, її рольового інструментування та сценарного плану. Основною ж одиницею роботи викладача зі студентом стає не «порція інформації», а проблемна ситуація професійної діяльності в усій її предметній і соціальній неоднозначності та протиріччях.

Побудова навчального процесу згідно з теорією контекстного навчання, реалізується за допомогою завдань трьох типів, що мають різні дидактичні моделі: семіотичну, імітаційну, соціальну. Проаналізуємо кожну з них на прикладі опанування курсантами дисциплін «Етико-релігійна толерантність у багатонаціональних екіпажах суден» та «Соціально-психологічні технології формування колективу», які входять до освітньо-професійної програми підготовки фахівців 6.070104 «Морський та річковий транспорт».

Так, семіотична модель включає роботу курсантів з навчальними текстами як семіотичною системою, спрямованою на формування у майбутніх керівників морських

екіпажів інтелектуальних структур шляхом переробки знакової інформації. Такі завдання в рамках вищезазначених курсів забезпечують майбутнім фахівцям морського профілю індивідуальне засвоєння інформації, фіксованій у знаковій формі, в просторі навчальних текстів, які обговорюються, уточнюються на практичних заняттях.

Разом із тим В.О. Зінченко слушно зазначає, що «однією з особливостей сучасної вищої освіти є створення передумов, які б дозволили студентів – майбутньому фахівцеві – перейти від навчання до професійної діяльності. Модель діяльності, безперечно, є прикладним дослідженням, оскільки обумовлена заздалегідь визначеною метою та орієнтована на практичне застосування результатів. Тому, створення моделі діяльності повинно здійснюватись на основі комплексного, міждисциплінарного підходу, що забезпечує дослідження діяльності фахівця як цілісної системи» [4, с. 80-89]. У процесі вивчення сутності управління людськими ресурсами в морі курсанти звертаються до текстів підручників, он-лайн витоків та питань значення культурних відмінностей в багатонаціональному екіпажі. Враховуючи міждисциплінарний підхід до вивчення теоретичних основ управління людськими ресурсами на морі в умовах багатонаціональних екіпажів, де більшість працівників будуть спілкуватись іноземною мовою, закономірним стає звернення до актуалізації знань з нормативної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням», тому навчальні тексти надавались курсантам для вивчення інформації з вищенаведених теоретичних питань іноземною мовою.

В імітаційній дидактичній моделі навчальні завдання передбачали вихід майбутніх фахівців морського профілю за рамки навчальних текстів як знакових систем шляхом визначення відповідності інформації в них із ситуаціями майбутньої професійної діяльності, де інформація виступала в якості засобу її регуляції. Таким чином, інформація, надана в текстах, набуває особистісного змісту, здійснюється особистісне включення курсантів у предметну площину навчальних курсів. Одиницею праці курсанта стає «професійно-відповідна» предметна дія, основна мета якої – практична апробація професійних ситуацій, яка створює максимальні умови для формування чіткої управлінської культури багатонаціонального екіпажу. Отже, професійна та управлінська культури є основними показниками організації трудової діяльності суднового екіпажу, але важливе значення в цьому процесі мають і національні культурні відмінності. Вони детермінують особливості реакцій, ставлення до своїх обов'язків, міжособистісні стосунки тощо.

У соціальній дидактичній системі навчальні завдання отримали власну динаміку розвитку в формах сумісної діяльності майбутніх керівників морських екіпажів. Курсантам надавалась можливість обговорювати деякі питання іноземною мовою, що виступало дискусійними фрагментами практичних занять. На заняття запрошувались студенти заочної

форми навчання, які мали достатній досвід роботи в морі на керівних посадах. Організовувались дискусії, ділові ігри, обмін думками та ін. Серед проблем, що обговорювались, увагу приділяли основним правилам поведінки у багатонаціональних екіпажах, а саме: розуміння, повага, знання культурних особливостей інших членів екіпажа, стриманість у поведінці, недовіра до культурних стереотипів.

Таким чином, запускався механізм спілкування та взаємодії учасників освітнього процесу, в результаті чого у них з'являлися новоутворення щодо виконання конкретних проблемних завдань, у кожного курсанта формувалася новий теоретичний та практичний досвід. Робота в таких інтерактивних групах, як соціальних моделях професійного середовища формує не тільки предметну, а й соціальну компетентність. Основною одиницею активності курсантів виступають учинки. Формуються нові соціальні цінності, зміст яких проявляється в системі відношень до себе, до морського екіпажу та окремих його членів, до майбутньої професійної діяльності. Професія стає частиною культури майбутнього фахівця.

Так, модель діяльності майбутнього робітника морського профілю, у відповідності з теорією контекстного навчання віддзеркалюється в діяльнісній моделі його підготовки. Предметний зміст управлінської діяльності майбутнього фахівця проектується в курси «Етико-релігійна толерантність у багатонаціональних екіпажах суден», «Соціально-психологічні технології формування колективу» та міжпредметну взаємодію з дисципліною «Іноземна мова за професійним спрямуванням».

Соціальний зміст навчального процесу реалізується в формах сумісної діяльності курсантів на засадах особистісно орієнтованого та індивідуального підходів.

У процесі навчання, як вищезазначено, курсант проходить декілька етапів: етап академічної навчальної діяльності, етап квазіпрофесійної навчальної діяльності та етап навчально-професійної діяльності. На кожному з етапів характер взаємодії викладача й курсантів буде мати власні якісні особливості, що потребує подальшого вивчення у процесі продовження нашої науково-пошукової діяльності.

### **Література:**

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие. / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
2. Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А.А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 31-37.
3. Герганов Л. Професійна підготовка кваліфікованих робітників морського профілю на виробництві: теорія і практика: монографія / Л.Д. Герганов. – Дніпропетровськ: ІМА-прес, 2015. – 344 с.

4. Зінченко В.О. // Наукові записки кафедри педагогіки: зб. наук. праць / редкол. : Л.С. Нечепоренко та ін. – Харків, 2011. – Вип. XXVII. – С. 80-89.

5. Конвенція про працю в морському судноплаванні: міжнародна організація праці. – Женева: МОП, 2000. – 136 с.

6. Морська доктрина України на період до 2035 року. Постанова кабінету Міністрів України від 07 жовтня 2012 року № 1307: [Електронний ресурс]. – Режим доступу [http://mtu.gov.ua/uk/resolution\\_kmu/print/15623.html](http://mtu.gov.ua/uk/resolution_kmu/print/15623.html)

**Анжеліка Денисова**  
(Бердянськ, Україна)

## **ПОЛІСЕМІЯ ТА ОМОНІМІЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ**

У сучасному мовознавстві полісемія фразеологічних одиниць визнається як реальне явище. На думку В. Білоноженко, причиною появи багатозначних фразеологізмів є потреба виражати складну думку диференційованіше та необхідність градації визначальних ознак складного поняття [2, с. 34]. У загальному значенні полісемія – це багатозначність слова, тобто його здатність мати одночасно кілька значень. Полісемія виникає тоді, коли звуковим комплексом, який є в мові і називає певний предмет або процес, починають називати інший предмет або процес, але з якоюсь схожою ознакою чи подібною функцією. Отже, полісемія – це результат переосмислення слова, результат перенесення назви з одного предмета на інший [8, с. 127]. В. Ужченко та Д. Ужченко під багатозначністю (полісемією) розуміють наявність у семантичній структурі мовної одиниці двох і більше значень, тобто віднесеність її до двох чи більше об'єктів позначення [9, с. 89].

Незважаючи на значні досягнення в галузі вивчення фразеології, теоретичні питання багатозначності фразеологічних одиниць залишаються до кінця не висвітленими. Дехто з фразеологів (Ю. Герпер, В. Телія та ін.) ставить під сумнів її існування. На думку Ю. Герпера, фразеологічна одиниця виражає одне смислове значення, поняття, але цим вона не так подібна до слова, як відрізняється від нього, бо єдине смислове значення фразеологізму – це в той же час і його єдине значення, а слово багатозначне [3, с. 28].

Протилежної думки дотримуються такі науковці, як О. Бабкін, В. Жуков, О. Кунін, Л. Скрипник та ін. Вони вказують на те, що полісемія притаманна фразеологічним одиницям і що розвиток їхньої семантики може відбуватися різними шляхами, головним чином, через метафоризацію. Про те, що багатозначність фразеологізмів, як і слів, розвивається внаслідок переосмислення значення, свідчать розвідки багатьох учених. Так, Л. Скрипник зазначає, що

на базі вільного словосполучення внаслідок його переносного вживання виникає так зване первинно-образне значення фразеологічної одиниці. Наступне значення породжується вже на основі повторного переосмислення значення фразеологізму і має назву вторинно-образного значення [7, с. 194]. Такої ж думки і В. Жуков, який пише, що в результаті повторної метафоризації одного й того самого вільного словосполучення, найбільш зручного для узагальнення, з'являються такі багатозначні фразеологізми, які мають у своєму складі лише метафоричні значення [5, с. 124]. На думку вченого, окремі значення багатозначного фразеологізму утворюються щоразу на основі переосмислення, викликаного актом метафоризації того самого змінного словосполучення, тому в більшості випадків важко або зовсім неможливо визначити, яке значення є основним, а яке похідним. Дослідник стверджує, що скільки розрізняється значень фразеологічної одиниці, стільки й стадій переосмислення в кожному зі своїх значень вона проходить [4, с. 199-202].

З фразеологічною полісемією тісно пов'язане явище фразеологічної омонімії. Словник за загальною редакцією Є. Кротевица подає таке визначення омонімів – це слова, однакові за звучанням і різні за значенням. Омоніми створюються внаслідок таких процесів, як розпад багатозначності слова у зв'язку з семантичною диференціацією [8, с. 110-111]. Аналогічно, як і слова-омоніми, визначаються фразеологізми-омоніми, у яких спостерігається збіг у формі та відмінність у змісті. Про це пишуть, зокрема Л. Авксент'єв, який під фразеологічними омонімами розуміє такі фразеологічні одиниці, які повністю збігаються за компонентним складом, але не мають нічого спільного у значенні [1, с. 66]; Н. Павлова – це фразеологізми з повним збігом плану вираження та абсолютною відмінністю плану змісту, причому «членами омонімічних рядів завжди є синтаксичні конструкції – моделі поєднання слів, словосполучень і речень». Омонімічні ряди при цьому складаються з одиниць однакової вихідної синтаксичної моделі, тобто є одноструктурними [6, с. 5].

Історичні межі між полісемією та омонімією дуже рухомі, тому що омоніми творяться не тільки внаслідок звукового збігу різних за походженням слів, а і внаслідок розпаду полісемії слів. Якщо різні значення одного й того ж самого слова зберігають між собою дещо спільне, групуються навколо єдиного смислового стрижня, маємо справу з полісемією. Коли ж окремі значення різко віддаляються від основного змісту і втрачають з ним зв'язок або збігаються між собою за фонетичними ознаками, а не по смислових лініях, маємо справу з омонімами [8, с. 110-127].

Таким чином, з наведеного вище можна зробити висновок, що для стійких виразів характерною є наявність фразеологічної полісемії та омонімії. Багатозначність у фразеології менш поширена, аніж у лексикології, що пояснюється насамперед тим, що за своєю природою вони менше, ніж слова, піддаються утворенню в ньому нового переносного

значення, бо воно має бути більш образним і абстрактним від попереднього. Що стосується омонімічних фразеологізмів, то їх також значно менше у порівнянні з лексичними. Виникнення омонімів обумовлюється різними способами фразеологізації того самого вільного словосполучення.

### **Література:**

1. Авксентьев Л.Г. Сучасна українська мова: Фразеологія / Л.Г. Авксентьев – Харків: Вища школа, 1988. – 134 с.
2. Білоноженко В.М. Функціонування та лексикографічна розробка українських фразеологізмів / В.М. Білоноженко, І.С. Гнатюк. – К.: Наук. думка, 1989. – 156 с.
3. Герпер Ю.Р. Фразеологія в системі російського літературного мови / Ю.Р. Герпер // Вопросы фразеологии. – Ташкент, 1965. – С. 28-40.
4. Жуков В.П. Русская фразеология / В.П. Жуков. – М.: Высшая школа, 1986. – 400 с.
5. Жуков В.П. Семантика фразеологических оборотов / В.П. Жуков. – М.: Просвещение, 1978. – 160 с.
6. Павлова Н.А. Омонимия в сфере фразеологии : монография / Н.А. Павлова. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 1997. – 292 с.
7. Скрипник Л.Г. Фразеологія української мови / Л.Г. Скрипник. – К.: Наук. думка, 1973. – 279 с.
8. Словник лінгвістичних термінів / Є.В. Кротевич, Н.С. Родзевич; за заг. ред. Є.В. Кротевича. – К.: Видавництво академії наук Української РСР, 1957. – 235 с.
9. Ужченко В.Д. Фразеологія сучасної української мови: навч. посіб. / В.Д. Ужченко, Д.В. Ужченко. – К.: Знання, 2007. – 494 с.

*Науковий керівник: к. філол. н., доц. Сердюк А.М.*

**Олена Карат**  
*(Ізмаїл, Україна)*

## **«МЕМОРАНДУМ ПРО МОВНІ УНІВЕРСАЛІЇ» ЯК ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДґРУНТЯ СВІТОВОЇ УНІВЕРСОЛОГІЇ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.**

Питання про мовні універсалії в мові є однією з актуальних проблем сучасного мовознавства. Вивчення універсалій має досить довгу історію, яка пов'язана з античними граматиками, з працями Я.А. Коменського, Р. Бекона та ін., зі спробами укладання універсальних граматик, а з виникненням у 1660 році граматики Пор-Роялю А. Арно та К.

Лансло проблема універсалій стає однією з центральних у теоретичній граматиці (у загальній лінгвістиці).

Значним кроком у вивченні цієї проблеми була спеціальна конференція, що відбулася у 1961 році у Нью-Йорку, у якій взяла участь низка видатних лінгвістів і представників суміжних наук, таких як Ч. Фергусон, У. Вейнрейх, С. Ульман, Дж. Грінберг, Ч. Осгуд, Дж. Дженкінс та ін. Матеріали цієї конференції були видані під редакцією Дж. Грінберга в 1963 році ротапринтним способом під назвою «Universals of Language».

Уже в 30-ті та 40-ві рр. ХХ ст. у російському мовознавстві радянського періоду порушувалося питання про те, які спільні категорії спостерігаються у різноструктурних мовах світу. У зв'язку з цим можна пригадати низку статей з приводу граматичних (синтаксичних) універсальних категорій.

Після публікації «Меморандуму про мовні універсалії» [1], створеного Дж. Грінбергом, Ч. Осгудом та Дж. Дженкінсом, тема універсалій увійшла до світової лінгвістики. Ця проблематика висвітлювалася на ХІ Міжнародному конгресі лінгвістів в Італії у 1972 р. у доповідях Дж. Грінберга, Є. Куриловича, Е. Косеріу та інших.

З цього приводу В. М. Ярцева [3-5], наприклад, вважає, що для класифікації мов певного типу за основу треба брати суттєві характеристики мови, тобто те, що становить специфіку мови як явища. Якщо в основу розподілу мов покласти якусь окрему ознаку, хоча б і ту, що є у багатьох мовах, але яка не відбиває специфіку людського мовлення, то це у подальшому може призвести до безпідставності самої класифікації.

Так, розподіл предметів за класами на основі схожих ознак й виділення самих класів на основі їхньої різниці між собою не є чимось штучним, а є притаманним самому процесу пізнання людиною оточуючого світу. Тому немає підстав виключати «саму можливість класифікації мов, як це роблять деякі лінгвісти, важливо лише вибрати правильні параметри цієї класифікації» [4, с. 17].

Багато лінгвістів дійшли висновку, що класифікувати мови за якоюсь однією ознакою, можливо, не основній і не найбільш значущій для конкретної мови, є майже неможливим. Тому треба використовувати певну низку ознак, низку типових мовних прикмет, що можуть досліджуватися з урахуванням кількісного плану.

За цим принципом діяв Дж. Грінберг [2], який узяв за основу класифікації певну кількість різних, але пов'язаних між собою ознак фонологічної й граматичної структури слова (аглютинація, фузія, префіксація, суфіксація тощо) й порівняв у кількісних оцінках ту роль, яку даний прийом відіграє у тій чи іншій мові. Наприклад, у якості показника синтезу в мові Дж. Грінберг пропонує пропорцію морфів за відношенням до слова. Таким чином, для англійської мови він вивів індекс 1,6; для анамської мови – 1,06; для ескімоської – 3,72.

Дж. Грінберг вказує, що мові притаманна, наприклад, категорія числа. Однак типи числових протиставлень у різних мовах є різними. Для китайської мови це можна представити як (1, 2, 3...), оскільки числових протиставлень у ній не існує; для англійської, де є протиставлення за однією й множиною, як (1) – (2, 3, 4...); для давньогрецької, старослов'янської, де є протиставлення за однією, множиною та двоїною, як (1) – (2) – (3, 4, 5...).

Увага лінгвістів 60-х – 70-х рр. ХХ ст. була прикута до проблеми «так званих «універсалій», тобто закономірностей, спільних для всіх мов або для абсолютної більшості мов світу» [4, с. 21]. Ця проблема не є новою, до неї з різних боків підходили учені у різні періоди розвитку мовознавчої думки. Якщо у межах картезіанської граматики йшлося про наявність загальнолюдських логічних законів, що відбиваються в мові, то лінгвісти зазначеного періоду ХХ ст. виходять передусім з типів мовних структур, тому праці з мовних універсалій часто переплітаються з типологічними дослідженнями.

У «Меморандумі про мовні універсалії» Дж. Грінберга, Ч. Осгуда та Дж. Дженкінса йдеться про те, що за нескінченною різноманітністю мов світу ховаються спільні для всіх них властивості. При всій безмежній несхожості з'ясовується, що мови створені нібито за єдиним зразком... мовні універсалії за своєю природою є узагальненими висловлюваннями про ті властивості й тенденції, які притаманні будь-якій мові й розділяються всіма мовцями. Тому вони складають найбільш загальні закони лінгвістики й протиставляються окремим методикам або результатам конкретних досліджень [1, с. 31].

Відносно вищезазначеного В.М. Ярцева [4, с. 22], наприклад, пише, що більшість радянських лінгвістів не змогли б погодитися з твердженнями авторів «Меморандуму...», що універсалії складають загальні закони лінгвістики, оскільки загальні закони розвитку й існування мови як явища об'єктивної дійсності – це закони діалектики, і що мова підпорядкована законам діалектики як законам розвитку природи й суспільства. Можна вказати й на те, що під термін «універсалії» підводять часто дуже різнохарактерні явища. Водночас вона вважає, що відносно універсалій найбільш реальним фактом є існування значень, які обов'язково знаходяться в мовах.

Слід нагадати головне. Автори «Меморандуму про мовні універсалії» констатують, що «із загальнолінгвістичної точки зору деякі універсалії легше інтерпретувати як результат динамічних процесів, наприклад, семантичну метафору – як результат метафоричних семантичних змін; існуючі в усіх (або майже в усіх) мовах варіантні форми значущих мовних одиниць (наприклад, морфологічні чергування) – як результат діахронічного процесу закономірно зумовлених звукових змін» [1, с. 39]. Це свідчить про доцільність розподілу універсалій на синхронічні та діахронічні.

Акцентуючи увагу на діяхронічних універсаліях, Дж. Грінберг, Ч. Осгуд та Дж. Дженкінс стверджують, що ці універсалії формулюються з урахуванням факту існування двох синхронних станів, з яких один є хронологічним продовженням іншого. Традиційно вважається, що обидва стани становлять одну мову, за винятком випадків, коли відстань у часі дуже велика, як, наприклад, для латинської та французької [1, с. 40].

Таким чином, ми можемо зазначити, що дослідження універсалій мови в «Меморандумі...» стали фундаментом та значним поштовхом для подальшого розвитку і вивчення лінгвістики універсалій як напряму дослідження, зорієнтованого на виявлення найзагальніших структурних характеристик мови, які виокремлюють її з-поміж інших природних і штучних сигнальних систем.

### **Література:**

1. Грінберг Дж. Меморандум о языковых универсалиях / Дж. Грінберг, Ч. Осгуд, Дж. Дженкинс; пер. с англ. Р.М. Фрумкиной // Новое в лингвистике (языковые универсалии) / [отв. ред. и пер. с английского: Б. А. Успенского]. – Вып. V. – М.: Прогресс, 1970. – С. 31-42.
2. Грінберг Дж. Некоторые грамматические универсалии, преимущественно касающиеся порядка значимых элементов / Дж. Грінберг; пер. с англ. Е.М. Сморгуновой // Зарубежная лингвистика. II / [общ. ред.: В.А. Звегинцева, Б.А. Успенского, Б.Ю. Городецкого]. – [3-е изд.]. – М. : Издательская группа «Прогресс», 1999. – С. 160-208.
3. Ярцева В.Н. Диахроническое изучение системы языка / В.Н. Ярцева // О соотношении синхронического анализа и историческое изучение языков. – М.: Изд-во АН СССР – 1960. – С. 39-49.
4. Ярцева В.Н. Проблема универсалий и классификация языков / В.Н. Ярцева // Универсалии и типологические исследования (Мещаниновские чтения): статьи. – М.: Наука, 1974. – С. 5-28.
5. Ярцева В. Н. Типологические универсалии и креолизация языка / В. Н. Ярцева // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – М., 1990. – Т. 49. – № 6. – С. 483-493.

**Ольга Козій**  
(Кіровоград, Україна)

### **ПРОБЛЕМА СИНТЕЗУ МИСТЕЦТВ У РОМАНІ Д. ТАРТТ «ЩИГОЛЬ»**

Роман Донни Тартт «Щиголь» (англ. *The Goldfinch*) став помітною літературною подією 2013 року, коли він був удостоєний Пулітцерівської премії. Твір надзвичайно глибокий і багатогранний, що надає широкі можливості його аналітичного вивчення. Це історія життя хлопчика, а потім дорослого Теодора Деккера, що випадково отримує на

зберігання шедевр живопису. Хлопчину зачаровує невелике, із книжку розміром, полотно Карела Фабриціуса. Картина у тканині твору є художньою деталлю, що «переростає» межі такої, сприймаючись як каталізатор подій та лакмусовий папірець змін у характері головного героя. Авторка звертає увагу на майстерність художника, чий талант вдихнув життя не лише у зображення, а й у життя Тео.

Українською мовою твір ще не з'явився, тому можна апелювати до короткої, проте місткої статті російської перекладачки В.Бабицької [1], яка відзначає численні літературні алюзії (з класичною та сучасною літературою), відстежує сюжетні та смислові «шари» роману, звертається до проблематики твору – очевидної та глибинної.

Обрамленням твору є розповідь про перебування головного героя у Амстердамі. Тео постає перед читачем уже дорослим чоловіком, який у різдвяний час потрапив до Голландії. Мета його перебування є інтригою, яку герой, що водночас є і розповідачем, поступово відкриває.

Увесь сюжет роману побудований навколо картини «Щиголь», із самого початку полотно стає світоглядним орієнтиром героя-розповідача, оскільки не лише той, хто творить, а й той, хто ладен зрозуміти прекрасне є художником у широкому значенні. Адже глухий до краси, зі споживацьким підходом до мистецтва, не здатен сам створити справжнє, вічне. В той же час це справжнє живе власним життям, вибудовує світ навколо себе, є життєдайним і життєстверджуючим, перемагає смерть і переростає її межі. Саме мистецтво герой сприймає не як мертве відображення реальності, а як світ, що існує за власними законами, є живим багатогранним у своєму розмаїтті. Тому доречним є порушення питання про синтез мистецтв у романі. Це досягається майстерним поєднанням зорових і слухових деталей, що творять опуклі емоційно насичені образи, наповнені серцебиттям життя.

Ще єнські романтики обґрунтували ідею універсального художнього твору, побудованого на взаємодії різних видів мистецтва, які, поєднуючись, не лише взаємозбагачуються, а деформуються задля максимального моделюючого відтворення та повноти сприйняття. Розглядаючи процес творчості як широкоплановий акт, визначали глобальні ідеї, що виявляються сильніше через залучення до їхнього оформлення засобів різних мистецтв [3]. Дослідники відзначають активність цього процесу не лише у ХІХ ст., а особливо на сучасному етапі, що пропонує складні варіанти взаємодії зображальних засобів.

Д.Тартт збагачує арсенал зображальних засобів не лише живописними прийомами, а й подає зорові образи, як слухові, і навпаки. Наприклад, розповідаючи про оркестр, що грав різдвяних пісень, письменниця наділяє героя здатністю бачити звуки, сприймати музичний посил, як дещо цілком матеріальне: «Любительський оркестр заводив різдвяних пісень, які, тендітно брязкаючи, повисали у зимовому повітрі».

Картину «Щиголь» Тео сприймає, як «злиття усього в одній точці: тремтлива, обрамлена сонцем мить, що існувала у вічності і в даний момент». У деталях герой читає історію, сповнену почуттями. Тому ланцюжок, яким пташка була прикована до гілочки, стає символом болю, що усі роки, коли хлопець був (чи вважав, що був) «власником» шедевру, супроводжував і його самого, символом неволі. Тео не може збагнути, «чому життя так жорстоко обійшлося із живим створінням – воно спурхне ненадовго і приречено опуститися у теж саме місце безвиході». Письменниця вдається до протиставлення творів мистецтва, в основі чого лежить антагонізм життя і смерті. Картина була «такою загадковою, такою простою. І по-справжньому ніжною». Це відрізняє її од інших картин, зокрема «Уроку анатомії», що вражав «сизою плоттю, численними відтінками чорного, хірургами, що виглядали, як п'яниці, із налитими кров'ю очима та червоними носами».

Натюрморти, що зображали столи після пишних застіль, детальні, рельєфні описи фактично можна відчутти на дотик, оскільки виписані вони так майстерно, що видно було «цедру, яка вже затверділа на ножі», а на фруктах була «зеленувата тінь плісняви». Інші були унікальні тим, що передавали рух, життя, зображуючи метелика над якимось фруктом. Герой-оповідач (і, звісно ж, авторка) відзначає, відчуває, певним чином стає співавтором художника, який знаходить тонку грань між стиглістю та гниттям. Д.Тартт простежує справжню історію, душу кожної картини, оскільки червона стиглість є не статичною, а динамічною, за нею приховано безліч незримих образів, а саме «тепло, в якому були повні комірочки краму, була історія та хід часу». Таким же глибоко філософським змістом сповнені і деталі, в яких – смерть. Авторка наділяє героя – і підлітка, і дорослого чоловіка – здатністю бачити глибокі філософські сентенції у дрібних деталях, розшифровувати послання від художника, зрозуміти діалектичне взаємопроникнення життя і смерті.

Рельєфно описана і зворотна сторона картини: «Патьоки сургучу – червоні, коричневі; хаотична мозаїка європейських ярличків. Шари жовтої, коричневої фарби накладені були із майже натуральною опуклістю, неначе опале листя». Ця опуклість є не лише матеріальною, а й символічно-філософською. Завдяки полотну герой відчуває себе «не таким смертним, не таким пересічним», це стає для нього «опорою і виправданням» у складних ситуаціях, на які його життя було щедрим.

Із таким тонким сприйняттям твору мистецтва герой і сам стає художником: кожен штрих, мазок на картині він дуже тонко відчуває, ніби сам наносить: «Поряд із густими мазками – майже прозорі ділянки, виконані із такою любов'ю, що в самому контрасті була прихована ніжність». Картина немов стає опуклою, живою, а художника герой сприймає як деміурга, котрий створює не образ, а живу істоту, і водночас залучає і реципієнта до процесу творення: «Він (художник) хоче, аби ми торкнулися пушка на грудях пташки, відчули

м'якість, рельєфність пір'я, тендітність кігтиків». Образ пташки стає живим не лише завдяки зоровим, а й багатозначним слуховим деталям, що несуть на собі не лише інформативну функцію, а також емоційно-смыслову: талановите зображення дає можливість почути серцебиття маленької істоти і приховану у ньому самотність та безвихідь. Цікавим є контраст між різнорідними – зоровими та емоційними – деталями: в центрі світлової плями знаходився живий, але надзвичайно самотній осередок.

Тео вражений почуттями, якими художник просочує твір; поділяє ставлення до пернатого: «Навіть дитині видно було, з яким достоїнством вона (пташка) трималася: хоробрий клубочок, пух та тендітні кісточки, не перелякана пташка, що втратила усяку надію, а спокійна». Опис картини (фактично спогад, оскільки герой протягом довгих років не дозволяє собі навіть поглянути на дорогоцінність) супроводжується розкриттям романтичних переживань хлопця. Логічно припустити наявність аналогії, по-перше, між Піппою, що, як і Тео, пережила вибух, але не втратила себе; по-друге, між пташкою-в'язнем та почуттям, яке хлопець проніс через усе життя. Це почуття не знищили ані наркотичний дурман, ані епізодичні коханки. Та й він сам також є в'язнем картини, володіння якою поставило його по іншу сторону закону.

Коли Тео витягував картину, то відчував, що «її світло в той же час огортало» його «немов музикою». Міжродове порівняння посилюється емоційним, оскільки авторка вдається до зіставлення стану героя під час споглядання картини зі станом під час зустрічі із коханою людиною: твір мистецтва стає уособленням заміщення будь-яких міжособистісних стосунків: між батьками і дітьми, друзями, які приходять і йдуть із оточення Тео, романтичними відносинами, оскільки через усе життя він проніс любов до Піппи. Історія цієї любові не закінчена в межах сюжету твору: авторка немов залишає це на розсуд читачів, дає їм можливість самим закінчити цю лінію.

Сприйняттям справжнього художника письменниця наділяє свого персонажа не лише у моменти його «спілкування» з картиною: починаючи із найрідніших людей у житті Тео – матері та шкільного друга Бориса – та закінчуючи перехожими, яких спостережливе око (і авторки, і героя) вихоплює із натовпу. Образ матері, що трагічно загинула у музеї, у спогадах Тео є живим через яскраві портретні деталі («чорне волосся», «біла шкіра», «сині очі»), порівняння (вся постать матері була «гладенькою, нервовою, тонкою, немов кінь для перегонів»), слухові деталі, що увиразнюють зорове сприйняття («крохмальний хруст сорочки», її сміх, якого було «достатньо, аби залишити все та побігти за нею»), а також завдяки динамічному наповненню цих деталей. Згадуючи матір, якої вже давно не було в живих, Тео відзначав, що влітку її обличчя вкривалося веснянками, цим немов продовжуючи життя рідної людини; також дійсно живою вона є завдяки динамічним деталям та пов'язаних

із ними порівняннями: зображенню того, як жінка рухалася, сиділа завжди на краєчку стільця «немов довготелесий болотяний птах, що ось-ось злетить».

Вперше відвідавши Піппу, хлопець помічає скрізь ознаки смерті: «Мертві квіти догнивали у китайських вазах, кімнату стискало важкістю. Мені знайоме це відчуття: так поринає у себе дім, коли хтось помирає». Смертю і хворобою просякнуті всі предмети у домі: «пляшечки з ліками, брудні чашки, кучугури непрочитаної пошти, засохлі квіти у горщиках». Навіть пес у цьому домі – і той старий і слабкий із сивою мордою та очима за пеленою катаракти.

Авторка наділяє Тео спостережливістю справжнього митця. Дивлячись на картину, він відчуває те, що і птах на ній. Вперше стрічаючись із людьми – будь то мертва жінка, яку хлопчина знаходить після вибуху, чи випадковий перехожий – Теодор помічає найдрібніші деталі, вибудовує логічні ланцюжки. Знайшовши жінку, він звертає увагу на її підведені чорним олівцем очі, що дивилися у стелю, хоча і нічого вже не бачили, на неприродний для людини, якій знесло півголови, персиковий колір шкіри. Останнє, зазначає і розповідач, і авторка, було наслідком нанесення автозасмаги. Д. Тартт звертає увагу на те, як у критичній ситуації загострюються всі відчуття

У портретах близьких друзів, знайомих і випадкових перехожих простежується синтез словесного, живописного та психоаналітичного зображення. Згадуючи Бориса – одного з найяскравіших «гостей» у своєму житті, якого перші дослідники художнього світу роману, зокрема перекладачка В.Бабицька, порівнює і з «казковими помічниками», і з героями шахрайських романів [1], Тео відзначає і риси зовнішності старого друга, і його характеру: «Худющий, не надто охайний [...] і блідий, як безпритульний, з обгризеними під корінь нігтями». Очі і розумом героя-розповідача авторка вдається до перспективного аналізу з огляду на характер цього персонажа: «Можна було уявити, як він сидить десь на тротуарі із бездомним псом на мотузці». Як і постать матері – найближчої для Тео людини – образ безшабашного шкільного друга також є яскравим, опуклим, багатогранним. Так само, як хлопця зачаровує картина, так само, як він пам'ятає і обожнює кожний мазок, навіть зворотну сторону дошки, так же герой приймає і любить приятеля із усіма недоліками, відчуває унікальність особистості саме у поєднанні рис маргінала та інтелектуала. Дозволю собі припустити першооснову саме картини у механізмі сприйняття та аналізу. Цьому слугує нанизання зорових та характеротворчих деталей, поєднаних за принципом силепсу (об'єднання неоднорідних членів у спільному синтаксичному чи семантичному підпорядкуванні): «Мені не вистачало Бориса, цього гультая, безшабашного, запального, блідого з набряклим нездорового кольору обличчям, з цими його краденими яблуками та російськими романами».

Такою ж неоднозначною маргіналкою є Котку – кохана Бориса. Ця маргінальність виявляється у неформальній зовнішності: проколотий ніс, облізлий лак, чорно-руде фарбоване волосся, а головне очі – «пусті, яскраві, кольору хлорованої води, жирно обведені чорним». Неоднозначність цього епізодичного персонажа полягає в тому, що інші герої, зокрема Борис, щось у ній розгледіли. Хоча, як згадував Тео, «Борис обожнював Котку за якості, які Тео дратували», цим герой припускав, що і ця дивна дівчина стала для його друга такою ж важливою, як для нього самого мати або найближче оточення.

Саме завдяки дрібницям такою хвилюючою була для Тео і Піппа. Не лише талановита реалістичність зображення, а й глибина почуттів, які були щойно зародилися простежується у хворобливому портреті: «Я дивився на темні повіки, потріскані губи, на її синці та бліде обличчя, на потворні металеві мітки над вухом. Від того, як дивно у ній поєднувалося усе найбільш хвилююче і те, що не мало бути таким, я ніяковів, що голова пішла обертом».

Так само як картина – дороговказ і водночас дамоклів меч для Теодора – була для нього живою, в ній відчувалося ніби відчувалося серцебиття, так і Піппа – жива людина – у моменти особливого замилювання в очах закоханого хлопця перетворюється на картину, творцем якої є герой: дивним чином змішуються гірчичний колір її светра та волосся, кольору осіннього листя. А сама постать дівчини в цей час вливається у навколишні кольори.

Картина стає мірилом абсолюту для Теодора, зливаючись із постаттю Піппи, яка «відкидала власний перемінливий відблиск, і в своїй уяві я змішував багряне листя із іскрами вогнища і припасовував усе до картини: який вигляд вона матиме на цьому густому, похмурому фоні, що приховує світло».

Таким чином, у романі «Щеголь» Д.Тартт виявила себе талановитим майстром, живописцем слова, тонким психологом та філософом. А її твір – це багатогранний кристал, скринька із секретами, які ще будуть розкриті. Завдяки художнім деталям – зоровим та слуховим – перед читачем розкривається процес становлення людини і митця.

### **Література:**

1. Бабицкая В. «Щегол» Д. Тартт: время ничего не значит / В. Бабицкая // Щегол. Роман / Пер. с англ. А. Завозовой. – М.: АСТ: Corpus, 2014. – 832 с.
2. Літературознавчий словник-довідник / Гром'як Р., Ковалів Ю. та ін.. – К.: ВЦ «Академія», 1997. – 752 с.
3. Мовчан В. Естетика. – 14.2. Принципи класифікації мистецтва. Етика та Естетика / Естетика – Мовчан В. – режим доступу: <http://westudents.com.ua/knigi/194-estetika-movchan-vs.html>.
4. Тартт Д. Щегол: Роман / Д. Тартт. – режим доступу: [www.nemaloknig.info](http://www.nemaloknig.info). – 2013.

**Юлія Кравченко**  
(Ізмаїл, Україна)

## **НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Лексична компетенція – це здатність розпізнавати і використовувати слова мови так, як це роблять носії мови. Лексична компетенція включає розуміння різних відносин серед груп слів і розуміння звичних (традиційних) значень слів.

Також лексична компетенція – це здатність миттєво викликати з довгострокової пам'яті еталон слова залежно від конкретного мовленнєвого завдання; та включати це слово у мовленнєвий ланцюг.

Лексична навичка – це здатність автоматично викликати з довготривалої пам'яті слово, словосполучення чи фразу, які відповідають комунікативному завданню (потребі спілкуватися) [22, с. 106]. Лексична навичка є необхідним компонентом всіх мовленнєвих навичок і вмінь, незалежно від виду мовленнєвої діяльності і характеризується автоматизованістю, стійкістю, самостійністю, обумовленістю, репродуктивністю.

Лексичні знання – це знання про:

- знання про звукову форму лексичної одиниці (ЛО), необхідні для її правильної вимови та розпізнавання і розрізнення на слух;
- знання про графічну форму, правила орфографії, необхідні для правильного написання ЛО та розпізнавання і розуміння її при читанні;
- знання з граматики, необхідні для утворення словоформ;
- знання семантики слів, необхідних для утворення вільних словосполучень;
- знання, пов'язані з правилами сполучуваності відповідних слів у мові, що вивчається.

Для того, щоб кожен учень міг вільно оволодіти лексиною, ми повинні детально розглянути етапи формування репродуктивних лексичних навичок з використанням віршованого матеріалу. Так, перший етап, який має назву:

I. Етап ознайомлення учнів з новими ЛО у контексті віршів передбачає певні цілі, а саме: ознайомити учнів з новими ЛО у контексті вірша, семантизувати нові ЛО, продемонструвати звукову, графічну і граматичну форми нових ЛО.

На етапі ознайомлення учнів з новими ЛО передбачаються заходи для зняття і подолання труднощів засвоєння різних ЛО [61, с. 161]. З цією метою ЛО можуть групуватися

за ступенем і характером труднощів, що дозволяє підходити до їх засвоєння диференційовано, на основі їх методичної типології.

Сумарна трудність ЛО об'єднує різні труднощі, а саме:

1) форми слова – звукової, графічної, структурної наприклад, труднощі виникають при засвоєнні омофонів, у тому числі й граматичних, омографів – у випадку значних графемно-фонемних розбіжностей, багатоскладових і похідних слів;

2) значення ЛО (наприклад, виникають труднощі при неспівпаданні обсягів значень слів в англійській і рідній мовах, при засвоєнні багатозначних слів, фразеологічних сполучень, у випадку так званої «фальшивої» синонімії і т.п.);

3) вживання – сполучуваності слова з іншими словами, особливостей його функціонування в мовленні (наприклад, великі труднощі виникають при засвоєнні словосполучень, які не мають точної структурно-семантичної відповідності еквівалентам у рідній мові) [33, с. 93].

Під час етапу ознайомлення з новими ЛО у контексті віршів здійснюються:

#### 1. Введення вчителем нових ЛО у вірші.

Ознайомлення з новими ЛО на основі римованого матеріалу починається, як правило, з семантизації, тобто розкриття значення нових ЛО. При цьому використовуються як перекладні, так і безперекладні способи семантизації.

Перекладні способи розкриття значень іншомовних ЛО можуть включати: однослівний переклад; багатослівний переклад; тлумачення значення і/або пояснення ЛО рідною мовою.

До безперекладних способів розкриття значень іншомовних ЛО відносять наступні: наочна семантизація – демонстрація предметів, малюнків, діапозитивів, картин, жестів, рухів тощо; мовна семантизація: а) за допомогою контексту, ілюстративного речення/речень; б) зіставлення однієї ЛО з іншими відомими словами англійської мови – за допомогою антонімів та зрідка синонімів; дефініція (англійською мовою) – опис значення нового слова за допомогою уже відомих слів [24, с. 95].

#### 2. Перевірка розуміння значення нових ЛО.

Перевірити розуміння значення нових ЛО можна за допомогою відповідей на запитання вчителя без уживання в мовленні нових ЛО.

Наприклад, вчитель, показуючи малюнок ручки, запитує: Isitanumbrella? Потім, показуючи малюнок ручки, питає: Isitapen?

Фонетичне опрацювання нових ЛО в опорі на їх графічну форму (виконання вправ в імітації) [67, с. 15-22].

Учні проговорюють звуки [p] – [e] – [n], [pen]. [ʌ] – [m] – [b] – [r] – [e] – [l] – [e], [ʌmb`relə].

II. Метою етапу автоматизації дій учнів з новими ЛО на рівні фрази з використанням віршованого матеріалу є навчити учнів вживати нові ЛО у реченнях.

Для того, щоб перевірити розуміння змісту римованих текстів, доцільно застосовувати вправи:

- на імітацію ЛО у зразку мовлення;

Імітація дозволяє створити в учнів відчуття зорового та слухового образу слова, який зв'язаний з мовно-руховим, що забезпечує запам'ятовування слів. Не менше значення має те, що тут відбувається усвідомлення значення слів в їх єдності, з одного боку, і асоціювання форми слова (його слухового образу) із значенням і призначенням – з іншого. Імітаційні вправи можуть проходити у вигляді прослуховування та повторення ЛО за вчителем.

- на підстановку ЛО у зразок мовлення;

Підстановчі вправи сприяють зміцненню асоціативних м'язів і розвивають операцію виклику слова з довготривалої пам'яті. Вправи на підстановку у зразок мовлення використовуються для закріплення лексичного матеріалу, вироблення автоматизмів у використанні ЛО.

- вправи на завершення зразка мовлення;

Вправи на завершення ЗМ передбачають відтворення деформованого висловлення (учні мають відтворити початок, середину або кінцівку вірша). Опорами для виконання такої підгрупи вправ можуть слугувати малюнки або слова, які подані українською мовою для перекладу, на англійську.

Такі вправи націлені на перевірку засвоєння учнями нових ЛО, а також готують учнів до самостійного вживання даних ЛО у мовленні.

- вправи «відповіді на запитання»;

У вправах «відповіді на запитання» вчитель ставить запитання, а учні відповідають на них. Також можливий варіант виконання таких вправ, коли учні ставлять питання один одному.

- самостійне вживання нових ЛО у реченнях;

Вправи на самостійне вживання нових ЛО у реченнях дозволяє комбінувати раніше вивчений лексичний матеріал з новими ЛО.

III. Метою етапу автоматизації дій учнів на рівні понадфразової єдності є спрямований на засвоєння ЛО і на формування умінь вживати засвоєний матеріал у різноманітних ситуаціях спілкування англійською мовою. Для цього зовсім недостатньо вивчити вірші напам'ять.

На цьому етапі характерне виконання вправ:

- на об'єднання зразків мовлення у мікромонолозі або мікродіалозі;

Римований матеріал стимулює монологічні та діалогічні висловлювання, є основою розвитку мовленнєво-мислиннєвої діяльності учнів, сприяє розвитку як підготовленого, так і непідготовленого мовлення. Метою вправ на об'єднання ЗМ у мікромонолозі або мікродіалозі є навчити учнів вживати нові ЛО в коротких висловлюваннях монологічного та діалогічного характеру.

Для того, щоб оволодіти певними знаннями на основі вправ, треба ознайомитися з групами вправ. Провідним критерієм для класифікації вправ є об'єкт навчання. На підставі цього і виділяють дві групи вправ:

I група – вправи для формування репродуктивних лексичних навичок з використанням віршованого матеріалу;

II група – вправи для формування рецептивних лексичних навичок з використанням віршованого матеріалу.

Вправа – це спеціально організоване в навчальних умовах багаторазове виконання окремих операцій, дій або діяльності з метою оволодіння ними до їх удосконалення. Розглянемо більш детально групи вправ.

I група вправ поділяється на такі підгрупи: вправи на імітацію ЛО; вправи на підстановку ЛО; вправи «відповіді на запитання»; на об'єднання зразків мовлення у мікромонолозі або мікродіалозі; вправи на самостійне вживання нових ЛО у реченнях.

II група включає вправи на: сприйняття, впізнавання та семантизацію ЛО у процесі аудіювання або читання вірша [7, с. 116].

I група вправ, спрямована на формування репродуктивної лексичної навички, тобто ознайомлення учнів з новими ЛО у контексті віршів.

Мета: ознайомити учнів з новими ЛО у контексті віршів; пояснити значення нових ЛО з використанням наочності та перевірити розуміння їх значень за допомогою відповідей на запитання без уживання в мовленні.

I have a hare, I have a bear.

My toys are here, my toys are there.

I have a doll, I have a fox,

I have a brown little box.

I have a ball, I have a cat,

I have a little rat.

А потім вчитель пояснює значення нових ЛО з використанням наочності. Після цього йде перевірка розуміння значень нових ЛО за допомогою відповідей на запитання вчителя без уживання в мовленні нових ЛО.

Наприклад, вчитель, показуючи малюнок зайчика запитує: Isitadoll? Потім, показуючи малюнок ляльки, питає: Isitahare? і так далі.

Наводимо приклад вправи на фонетичне опрацювання нових ЛЮ в опорі на їх графічну форму.

Учні повторюють звуки: [h] – [e] – [ə], [heə]; [b] – [e] – [ə], [beə]; [d] – [o] – [l], [dol]; [f] – [o] – [k] – [s], [foks]; [b] – [o] – [k] – [s], [boks]; [b] – [o:] – [l], [bo:l]; [k] – [æ] – [t], [kæt]; [r] – [æ] – [t], [ræt].

Щодо II групи вправ, яка спрямована на формування рецептивної лексичної навички розглянемо приклади таких вправ:

- вправи на сприйняття, впізнавання та семантизацію ЛЮ у процесі читання.

Мета: навчити учнів впізнавати та семантизувати нові ЛЮ.

Інструкція: прочитайте вірш та перекладіть назви іграшок на українську мову [11, с. 92].

I have a hare, I have a bear.  
My toys are here, my toys are there.  
Ann has a doll, Jack has a fox,  
And I have a brown little box.  
Tom has a ball, Kate has a cat,  
And I have a little rat.

Отже, комплекс вправ для формування англомовної лексичної компетенції є складним, тому для ефективного засвоєння англомовних лексичних одиниць треба додержуватися певної послідовності щодо виконання вправ I- II груп вправ.

Якщо не формувати та не розвивати у учнів комунікативну компетенцію, то вона не сформується ефективно, якщо не працювати над однією із складових елементів КК, а саме: лексичною компетенцією.

Перспективу подальших розвідок ми вбачаємо в успішному забезпеченні вчителем навчання лексики учнів молодшого шкільного віку.

### **Література:**

1. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1972. – 575 с.
2. Palmer Н. The Oral Method of Teaching Languages / Н. Palmer. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1943. – 87 p.
3. Полева Ю.С. Використання римівок для навчання вимови на уроках англійської мови / Ю.С. Полева // ІМ. – 2002. – № 2. – С. 57.

4. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
5. Brown H.D. Principles of Language Learning and Teaching / H.D. Brown. – Prentice Hall, 1987. – 285 p.
6. Електроний ресурс. – режим доступу: [http://knowledge.allbest.ru/languages/3c0a65625b2ad68a4d53b89421216d27\\_0.html](http://knowledge.allbest.ru/languages/3c0a65625b2ad68a4d53b89421216d27_0.html)
7. Ніколаєва С.Ю. Практикум з методики тестування іншомовної лексичної компетенції / С.Ю. Ніколаєва. – К.: ІЗМН, 1996. – 312 с.
8. Бігич О.Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи: навчальний посібник / О.Б. Бігич. – К.: Ленвіт, 2006. – 200 с.
9. Тростиников В.Н. Человек и информация / В.Н. Тростиников. – М., 1970. – с. 15
10. Верхогляд В.А. Английские стихи для детей: книга для чтения на английском языке в школах с углубленным изучением английского языка / В.А. Верхогляд. – М.: Рольф, 2001. – 96 с.

*Науковий керівник – к. філол. н., доц. Рябушко С.О.*

**Ольга Крюкова**  
*(Ізмаїл, Україна)*

## **ДНЕВНИКОВЫЕ ЗАПИСИ ПЕРСОНАЖЕЙ КАК РАЗНОВИДНОСТЬ ИЗОБРАЖЕННОЙ ПИСЬМЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Одной из насущных проблем в лингвистической теории текста является изучение литературной коммуникации. Предметом данной работы выступает письменная речь персонажей как один из компонентов литературной коммуникации. Согласно И.В. Арнольд, субъектно-речевая двуплановость структуры художественного текста приводит к тому, что на поверхностном уровне текст представляет собой сложное образование, которое позволяет выделить два вида литературной коммуникации: реальную и изображенную, вымышленную, внутритекстовую [1, с. 394]. Реальная коммуникация осуществляется по линии автор – текст – читатель, а изображенная реализует общение персонажей в тексте. Два типа коммуникации находятся в постоянном взаимодействии. Вторичная коммуникация (общение между персонажами) накладывается на первичную коммуникацию. Схема отправитель – сообщение – получатель дополняется звеньями отправитель1 – сообщение1 – получатель1.

Изображенная письменная коммуникация может быть представлена несколькими разновидностями: письма, телеграммы, записки, поздравительные открытки, дневниковые

записи. Одним из широко представленных типов изображенной письменной коммуникации являются дневниковые записи.

Письменная речь в художественном произведении – явление сложное, это не простая фиксация общения персонажей. Письменная речь во «вторичной действительности», каковой является художественный текст, создается автором произведения, который относится к одному из трех компонентов литературной коммуникации. Создавая модель письменной речи персонажей художественного прозаического произведения, автор, с одной стороны, опирается на аналогичную модель естественного речевого общения и конструирует письменную речь персонажей, в которой воспроизводятся параметры реальной письменной речи. С другой стороны, изображенная письменная коммуникация, рассчитанная на сотворчество читателя, на его воспринимающее сознание, подвергается автором произведения в графическом пространстве текста трансформациям, связанным с изменениями параметров реального письменного общения. Любые трансформации и модификации обусловлены авторским замыслом, интенциями и содержанием произведения.

Ведение дневника представляет собой особый тип текстообразования в коммуникативной деятельности. Своеобразие данной ситуации обусловлено тем, что при ведении дневниковых записей субъект и адресат коммуникации предстают в одном лице [2, с. 102]. Это главная черта прагматической ситуации ведения реального дневника. Объектный компонент и цель коммуникации связаны с основной идеей дневниковых записей – периодическим фиксированием информации. Содержание записи составляют сведения о событиях любых сфер жизни, отбор которых ограничен темпоральным показателем: они должны иметь место на отрезке времени между данным актом записывания и предыдущим. «Цель деятельности, а точнее ее суперзадача, состоит в сохранении информации о происшедшем» [2, с. 103].

Сохранение достоверности письменной речи в художественном тексте невозможно без отображения ее коммуникативной природы. Однако автокоммуникативная направленность дневника в условиях литературной коммуникации – это лишь имитация в большей или в меньшей степени. С одной стороны, автор художественного произведения учитывает автокоммуникативные характеристики дневниковых записей. С другой стороны, происходит снятие, смягчение параметров, присущих реальным дневникам, что обусловлено общей коммуникативной направленностью произведения.

Акт автокоммуникации, представленный дневниковыми записями персонажей, как срединный компонент литературной коммуникации, может иметь следующую схему: Автор – персонаж-адресант – дневник – Читатель. На уровне внутритекстового общения данный вид письменного сообщения сохраняет тождественность с коммуникативной

направленностью реального; на уровне внетекстового общения дневниковые записи персонажей приобретают адресованный характер, что нарушает принцип внутритекстовой коммуникации.

Схема изображенной автокоммуникации в структуре художественного текста может расширяться в тех случаях, когда содержание дневниковых записей становится известным другим персонажам, персонажу-рассказчику: автокоммуникативное сообщение получает незапланированного адресата. Следует заметить, что, как правило, в подобных случаях субъект дневниковых записей, события, изложенные в них, и ситуации, в которых они вводятся в акт восприятия незапланированным адресатом, принадлежат к разным временным планам. Специфика данных ситуаций объясняется и предваряется речью автора или рассказчика. Например: *A large packet of letters, eight tattered, black-bound account books tied together with faded red tape, a photograph, about five by eight inches, mounted on cardboard and stained in its lower half by water, and a plain gold ring, man-sized, with some engraving on it, on a loop of string. The past. Or that part of the past which had gone by the name of Cass Mastern* [4, с. 156].

Расширение цепи внутритекстового акта автокоммуникации является частью авторского замысла и выполняет определенные художественные задачи.

Будучи по сути самонаправленной коммуникативной деятельностью, дневник персонажа в художественном тексте приобретает дополнительные функции.

Форма дневника избирается автором как повествовательный прием для реализации различных целей: изображение социальных проблем в связи с жизнью и деятельностью индивидуума, передача субъективно-оценочного отношения к окружающей действительности через раскрытие внутреннего мира своего героя [3, с. 23]. Основной коммуникативно-прагматической установкой автора в художественном произведении является не только отобразить и раскрыть душевный мир персонажа, но и реализовать идейно-эстетическую направленность произведения.

Автокоммуникативный характер дневниковой деятельности устраняет требование эксплицитности, четкой структурной и логической организации. Фиктивный отправитель и фиктивный получатель сообщения совмещены в одном лице. Изображенная дневниковая деятельность, с одной стороны, отражает эти особенности, а с другой, сохраняет достаточную ясность, так как в художественном произведении отсутствие коммуникативной направленности внутри данного типа изложения перекрывается общей адресованностью всего текста читателю.

Итак, конститутивным признаком дневниковых записей является самонаправленный характер, который обуславливает такие особенности их языкового оформления как свернутость, сокращенность, ассоциативность.

Как вторичный коммуникативный акт, изображенная письменная речь полностью и всецело сопряжена с особенностями реальной литературной коммуникации: автор – читатель. Стремление получить какое-либо действие со стороны адресата первичного акта коммуникации является определяющим при построении и отображении вторичного коммуникативного акта, в нашем случае дневниковых записей персонажей.

Таким образом, автокоммуникативная речь персонажей отличается от ее реального прототипа, имеет свои особенности организации и функционирования в структуре художественного текста.

### **Література:**

1. Арнольд И.В. Авторский комментарий в романе Джона Фаулза «Женщина французского лейтенанта» / И.В. Арнольд, Н.Я. Дьяконова // Изв. АН СССР. Сер. лит. и языка. – 1985. – т. 44. – № 5. – С.393-406.
2. Радзиевская Т.В. Ведение дневника как вид коммуникативной деятельности / Т.В. Радзиевская // Референция и проблемы текстообразования. – М.: 1988. – С. 95-117.
3. Чурилина Л.Н. Лексическая структура художественного текста (коммуникативный и антропоцентрический аспекты): Учеб. Пособие / Л.Н. Чурилина. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 102 с.
4. Warren R.P. All the King's Men. – М.: Прогресс, 1992. – 448 с.

**Ольга Кудінова**  
(Ізмаїл, Україна)

### **LES PROBLEMES DE LA PERCEPTION DES CLASSIQUES SLAVES EN FRANCE**

Aujourd'hui à l'époque de l'accroissement de contacts culturels liés à tout ce qu'on appelle l'intégration européenne, le rôle des politiques linguistiques et interculturelles devient de plus en plus important. La traduction prend un nouveau statut, elle est non seulement un moyen d'échanges entre langues et cultures, mais aussi «une condition de la connaissance des hommes et des sociétés» (N. Avtonomova).

L'objectif de notre travail est d'étudier la perception de A.S. Pouchkine et N.V. Gogol en France et de reconstituer la façon dont leur œuvre fut comprise et interprétée par les lecteurs francophones au XIXe siècle et à nos jours. La réception de ces écrivains classiques de la littérature

slave en France a déjà été analysée, mais les recherches demeurent peu nombreuses. Il apparaît important de se pencher sur ces aspects qui ne sont pas suffisamment étudiés.

Le grand poète A.S. Pouchkine qui est «une manifestation merveilleuse de la Russie, en quelque sorte son apothéose» (M. Boulgakov) en France «demeure prisonnier de sa langue» (Henri Troyat). Malgré un grand nombre de traductions de ses œuvres en français (la première traduction se rapporte à la date de 1823), il reste mal connu par les francophones. Pour eux demeure incompréhensible le fait que le poète soit encore aujourd'hui l'objet d'une quasi vénération, d'admiration sans limites dans son pays.

S'appuions sur l'analyse que fait E. Artioukh dans son étude de la réception de la littérature slave en France, laquelle «a pris du temps pour s'intégrer à l'horizon français». Sa recherche reconnaît que la révélation de Pouchkine en France a été posthume et a été initiée par la presse et non pas par l'édition. Elle a compté 410 notices nécrologiques qui paraissent dans les périodiques et font du décès du poète un événement d'actualité à la «une». E. Artioukh met en lumière les axes essentiels autour desquels s'organise la réception de Pouchkine en France à partir de ce moment: «La célébration du génie russe constitue une avancée considérable dans les jugements sur la littérature russe et réalise un consensus exceptionnel pour le contexte même de la réception en question. Les zéloteurs de Pouchkine se trouvent parmi les auteurs dépendants et indépendants, qui ont pour autant des intentions finales différentes. Dans la ligne antidespotique, Baudier voit en lui le chancre de la liberté et Chopin le considère comme poète de la résistance. Dans le cadre de ses considérations sociopolitiques, Saint-Julien le qualifie de modèle et de symbole de la littérature russe épanouie, note son expérience de l'altérité et refuse toute intention polémique et toute allégorie politique» [1, p. 409-410].

Essayons de nous faire une idée des sujets de recherches sur Pouchkine qui sont soutenus actuellement en France. On proclame activement qu'il est le plus grand poète russe et l'un des créateurs du langage russe. L'encyclopédie «Larousse» affirme que Pouchkine est «si serein dans sa maturité qu'il déconcerte», mais se pose une question: Où sont les débordements chers à l'âme slave? Notons qu'on ne lui refuse pas le titre du plus universel, parce que Pouchkine «a assimilé les leçons de l'Europe et offert en une suprême harmonie un idéal de sagesse active et de passion maîtrisée» [9].

Un point à remarquer dans la rhétorique de ses critiques est l'affirmation fréquente de l'intraduisibilité de ses textes. Ainsi, parlant de la vie posthume de cet «enfant chéri» des lettres russes A.B. Hauteloire déclare: «La beauté de sa poésie est intraduisible dans une langue étrangère» [4].

Le docteur ès lettres J.-L. Backès tente de réfuter cette affirmation. Dans la préface à sa traduction du roman en vers «Eugène Onéguine» il suppose: «Mais l'on a peut-être mal compris

Pouchkine si l'on est resté insensible à cette ferveur qui fait parfois vibrer les strophes, non pas parce que la pensée serait constamment sublime, mais parce que la multiplicité des notations, la discontinuité du discours, la précipitation du récit, laissent apercevoir, par moments, de fabuleux lointains» [2, p. 28-29]. Il réfléchit sur les différentes approches de la traduction des œuvres poétiques de Pouchkine: «Traduire cette lumière? Il y a mille façons de s'y risquer. La discussion serait longue et complexe. Non pas infinie et vaine. Car chacun des choix a ses implications qui ne se révèlent pas d'abord, qu'il faut du temps pour apercevoir. Une chose semble certaine: les paramètres sont nombreux. La discussion ne se réduit pas à une opposition entre traduction fidèle et traduction en vers. Car il faut d'abord demander: à quoi sera-t-on fidèle?» [2, p. 30].

Un autre traducteur de talent A. Markowicz compare l'œuvre du poète avec le laboratoire d'intuitions d'où jaillissent mille traits de lumières fixés dans une matière sonore d'une élégance achevée. En «Note du traducteur» de sa version de traduction du roman «Eugène Onéguine» Markowicz tente de convaincre ses lecteurs: «Quoique cela puisse paraître étrange à un lecteur français (comme d'ailleurs, à dire vrai, tout ce qui touche à Pouchkine), «Eugène Onéguine» est l'œuvre la plus célèbre de la littérature, l'œuvre par excellence, le chef-d'œuvre absolu de la langue russe», «un roman en vers à jamais inscrit dans la mémoire collective» [8, p. 357].

Il y a quelques années, essayant de répondre à la question «que peut-on saisir de la poésie de Pouchkine en traduction?», l'Université de Bordeaux a proposé au choix des étudiants le programme (actuellement ce programme s'est retiré) de S. Gautier «Pouchkine ou le souci de l'autre: une œuvre à découvrir» (Œuvres au programme: «Eugène Onéguine», traduit par A. Marcowicz; «Boris Godounov. Théâtre complet», présentation par W. Troubetzkoy). En décrivant brièvement la situation avec la réception de la poésie de Pouchkine en France S. Gautier affirme que sa réputation d'intraduisibilité tient au geste d'emprunt qui la caractérise («le poète puise largement dans la littérature occidentale, antique et moderne, et passe encore ici pour un fade épigone») et à la réputation de «perfection intimidante qu'elle atteint en langue russe». Ces raisons semblent paradoxales mais suffisantes pour «laisser une telle œuvre loin des lecteurs francophones et pour la réserver aux seuls slavistes, qui la célèbrent d'ailleurs avec beaucoup de ferveur». On rappelle que de nombreux auteurs occidentaux ont trouvé chez lui, en le lisant parfois en traduction, une autre manière d'écrire: A. de Musset, P. Mérimée, G. Flaubert, L. Aragon, A. Gide, J. Gracq, T. Landolfi, D. Buzzati et d'autres. Car lire Pouchkine, c'est «accompagner un regard distancié, toujours curieux du monde alentour, inventif avec très peu, qui permet de supporter la gravité des temps et finalement de vivre» [7].

Tâchons maintenant de nous rendre compte des principales évolutions que connut la représentation de la figure littéraire de N. Gogol en France. Elle s'ouvre en 1845 avec la traduction par L. Viardot (aidé par I. Tourgueniev) des «Nouvelles» de Gogol. «La Revue des Deux Mondes»

écrit à ce propos: «Aujourd'hui ils'agit d'un romancier, d'un conteur, dont le nom, fort en estime dans son pays, n'avait guère encore percé en France. Avant la traduction que publie M. Viardot, il est douteux qu'aucun Français eût jamais lu quelque'une des productions originales de M. Gogol» [10]. Notons que ce livre remporte un grand succès et contribue à établir la renommée de Gogol en France.

Au XXe siècle les Français louent son ironie, son humour, son ton d'esprit, «à la fois persifleur et sentimental», ils devinent sous son sarcasme «l'immense pitié pour les souffrants, le sentiment de charité et d'amour pour les humbles». On croit que c'est Pouchkine qui a exercé sur Gogol une véritable emprise: «C'est grâce à Pouchkine qu'il fut accueilli dans les salons, dans les revues; c'est à Pouchkine qu'il a fait honneur de la paternité des «Ames mortes», qui a tant contribué à asseoir sa réputation». Tout en essayant de pénétrer dans la psychologie de Gogol A. Cabanès conseille de ne pas oublier qu'il «n'est pas un Grand-Russien de Moscou, mais un Petit-Russien de l'Ukraine». Pour lui Gogol est un méridional «à l'esprit vif, imagé, porté à la satire ou simplement à la gaieté, sans arrière-pensée» [3, p. 247].

Au commencement du XXIe siècle cet écrivain redevient «plutôt méconnu» ou «peu connu» en France. Mais la réédition complète de ses nouvelles permet de redécouvrir que «les écrits de Gogol sont remplis de l'imaginaire et de la pensée issus des chansons et du folklore ukrainiens» [11] et de constater que la figure de cet écrivain «ne cesse de gagner en importance». En outre, l'année 2009, bicentenaire de sa naissance, a été déclarée «Année Gogol» par l'Unesco. En 2010 A. Guillemoles dans son article «Les milles facettes de Nicolas Gogol» appelle à redécouvrir la diversité de l'œuvre de cet «écrivain russo-ukrainien». Il voit N. Gogol comme un «éternel jeune homme, vaniteux, inventif, insatisfait chronique, et qui figure au panthéon de la littérature, se montre en effet sous des jours très différents tout au long de son parcours, ne cessant de se réinventer». A la fin de son article l'auteur écrit: «Aujourd'hui, l'Ukraine et la Russie se disputent l'héritage de Nicolas Gogol. Était-il russe, langue dans laquelle il a écrit? Ou bien ukrainien, de sa terre natale qui l'a inspiré? Il appartient aux deux pays à la fois, sans doute. Et aussi au reste de l'Europe, tant son œuvre nous reste proche» [5].

Voilà comment les Français voient la perception slave des génies nationaux: «Si l'on demande à un Russe qui sont les plus grands écrivains nationaux, il répondra dans un même souffle: Pouchkine et Gogol» [6, p. 9]. Le chercheur H. Juin se pose la question: «Que le lecteur français se penche sur les traductions qu'on lui offre de Pouchkine et de Gogol, que découvrira-t-il?». Sa réponse à cette question peut sembler naturelle aux Français, mais va plonger en état de choc les Russes: «Ici, du Byron, du Parny, du Voltaire et du Shakespeare. Là, une description attachante des conditions sociales de l'ancienne Russie, des passages patriotiques qui font mieux saisir et comprendre la passion des Slavophiles, une mystique peu consistante et bien bavarde» [6, p. 10].

Le célèbre écrivain français H. Troyat offre sa propre interprétation de la question. Il suppose qu'à première vue «il n'y a rien de slave chez Pouchkine», parce qu'il «n'est ni mystique, ni prophétique, ni révolutionnaire, ni confus, ni profond». L'univers poushkinien l'écrivain français voit «rationnel», le lyrisme – «humain» et les ambitions – «courtes». Tout cela, à son avis, est décevant pour des Français, qui aiment la couleur locale. Voilà pourquoi Pouchkine n'est pas pour la plupart des Français un écrivain représentatif de son pays au même titre que Dostoïevski ou que Gogol: «Lorsqu'ils voudront une bouffée d'air russe, ils iront la chercher entre les pages abondantes des grands romanciers du XIX<sup>ème</sup> siècle, et non dans les poèmes transparents de Pouchkine. Ils se fabriqueront ainsi une Russie à leur usage, pleine de tripots, de prisons, de taudis, habitée par des ivrognes et des épileptiques, et saupoudrée de neiges éternelles. Or, les Russes, eux, savourent en connaisseurs tout ce qu'il y a de russe dans les vers de Pouchkine, et que les étrangers ne peuvent pas encore découvrir» [12].

Donc, des recherches transculturelles indiquent que N. Gogol et F. Dostoïevski sont aujourd'hui beaucoup plus familiers aux lecteurs français. La valeur de Pouchkine est reconnue, mais plutôt «sur la foi de ce que proclament les Russes eux-mêmes que par conviction profonde» (J. Michaut-Paterno). La célébrité de Gogol et Dostoïevski – mystérieux et imprégnés de “l'âme slave” – est en France supérieure à celle de Pouchkine. Leur «conscience nocturne», «réalisme hallucinant» et les abîmes du nihilisme dépassent «la joie par-delà la souffrance» poushkinienne.

Le lecteur français ne perçoit pas encore les raisons de la vénération dont Pouchkine est l'objet dans son pays et ne peut qu'imaginer ou supposer qu'il «doit bien y avoir quelque chose d'exceptionnel» chez un homme si unanimement reconnu dans son pays. C'est seulement un vif plaisir de lecture qui peut le convaincre de son génie. A notre avis, les traductions poétiques parfaites pourraient changer cette situation.

### **Littérature:**

1. Artioukh E. La réception de la littérature russe par la presse française sous la Monarchie de juillet (1830-1848). Littératures. Université de la Sorbonne nouvelle – Paris III, 2010. – 481 p.
2. Backès J.-L. Préface // Pouchkine A. S. Eugène Onéguine. – P.: Gallimard, 2005. – P. 7-31.
3. Cabanès A. Grands névropathes. Malades immortels. 3 Vol. – P.: Éditions Albin Michel, 1935. – 382 p.
4. Hauteloire A.B. Alexandre Pouchkine ou l'empire des mots [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.agoravox.fr/culture-loisirs/culture/article/alexandre-pouchkine-ou-l-empire-62224>

5. Guillemoles A. Les milles facettes de Nicolas Gogol [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.la-croix.com/Culture/Livres-Idees/Livres/Les-milles-facettes-de-Nicolas-Gogol-\\_NG\\_-2010-03-18-573332](http://www.la-croix.com/Culture/Livres-Idees/Livres/Les-milles-facettes-de-Nicolas-Gogol-_NG_-2010-03-18-573332)
6. Juin H. Monsieur Gogol // Gogol. Nouvelles Ukrainiennes. – P.: Editions Gallimard, 1996. – P.9-33.
7. Littérature comparée [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.u-bordeaux3.fr/fr/formation>
8. Markowicz A. Note du traducteur // Eugène Onéguine: roman en vers trad. Du russe par A. Markowicz. – BABEL, 2005. – P. 357-379.
9. Pouchkine [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.larousse.fr/archives/grande-encyclopedie/page/11042>
10. Revue des Deux Mondes – 1845 – tome 12. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://fr.wikisource.org/wiki/Page:Revue\\_des\\_Deux\\_Mondes\\_-\\_1845\\_-\\_tome\\_12.djvu/889](https://fr.wikisource.org/wiki/Page:Revue_des_Deux_Mondes_-_1845_-_tome_12.djvu/889)
11. Touverey B. Gogol est-il russe ou ukrainien? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://bibliobs.nouvelobs.com/actualites/20090402.BIB3199/gogol-est-il-russe-ou-ukrainien.html>
12. Troyat H. Pouchkine, la Russie et sa littérature [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.pouchkine.org/fr/liens/websites/ws\\_18.html](http://www.pouchkine.org/fr/liens/websites/ws_18.html)

**Володимир Лазар**  
(Мінеаполіс, США)

## **КОМП'ЮТЕРНІ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ НАВЧАННЯМ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

Комп'ютерні системи управління навчанням (Learning Management Systems (LMS)) широко використовуються у навчальному процесі освітніх закладів у багатьох країнах світу. Не буде великим перебільшенням сказати, що сьогодні їх використання у вищій і загальноосвітній школах є сталою практикою.

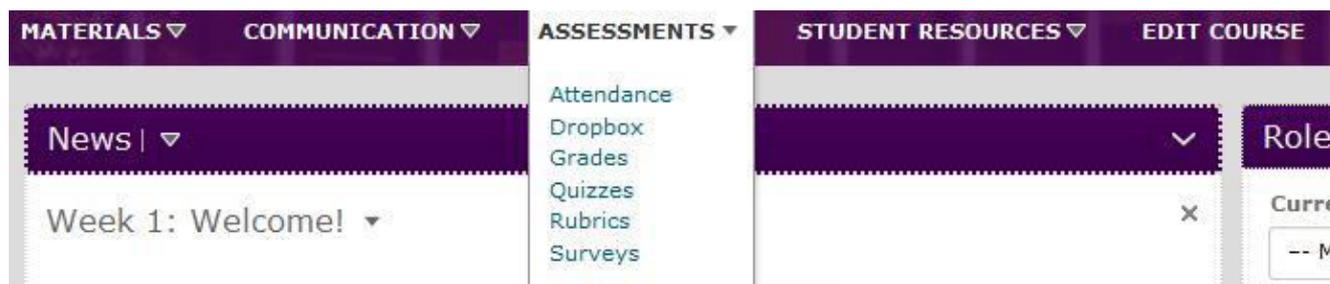
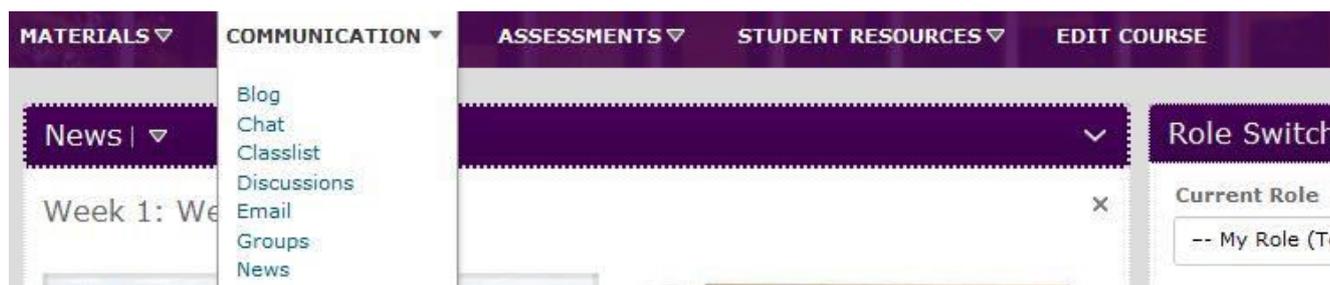
Існують системи відкритого і закритого доступу. Прикладом системи першого типу є *Moodle*. Дві найбільш поширені системи управління навчанням другого типу в університетах США є *Desire2Learn (D2L)* та *Blackboard Learn*, або просто *Blackboard (Bb)*. Вони використовуються для забезпечення аудиторних, онлайнних чи змішаних видів занять незалежно від напрямку, скажімо, гуманітарного, фізико-математичного або природничого.

Здається корисним дослідити функціональність цих закритих систем з боку можливостей їх використання у викладанні іноземних мов та з метою порівняння їх можливостей з функціоналом інших інтерактивних навчальних систем відкритого доступу.

Ось так виглядає верхня половина головної сторінки Desire2Learn на екрані монітору:



Інтерфейси *D2L* (і *Bb* також) можуть відрізнятися зовнішнє в залежності від уподобань навчального закладу (кольорами, емблемами тощо), але не головними функціями. Меню «матеріали» пропонує опції календаря, списків, доступу до різноманітних матеріалів за змістом курсу, глосарію та відповідей до типових питань студентів. Меню «комунікація» та «оцінювання» пропонують досить широкий вибір функцій, які наближають онлайнве спілкування та ведення занять до аудиторного:

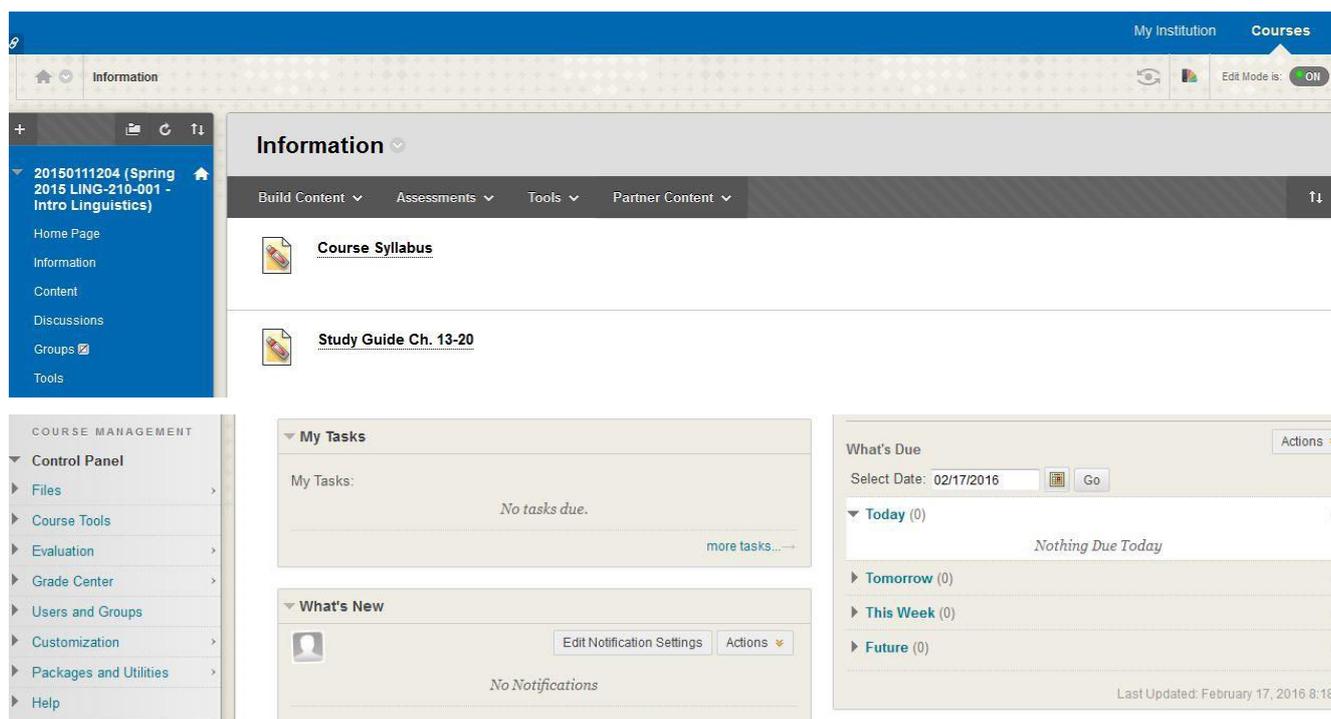


Нижня половина сторінки виглядає настільки «індивідуально», наскільки цього бажає викладач, а за змістом це, головним чином, орієнтування студентів в обсязі щотижневих навчальних матеріалів та домашніх завдань. Наприклад:

## Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах



Система управління навчанням *Blackboard* організована дещо інакше, але функціонально вона схожа з *D2L*:



Обидві системи не пристосовані для викладання предметів конкретного напрямку, тому у викладанні іноземних мов, яке передбачає компоненти як усного так і писемного мовлення, можуть використовуватися в більшій мірі ті опції, які технічно реалізуються краще. Це викладання аспектів мови, наприклад, граматики, лексикології, стилістики тощо (через опції *Discussions* та *Quizzes*), практики писемного мовлення (синхронно через опцію *Chat* або діасинхронно через скриньку письмових завдань *Dropbox*), а також аудіювання. Реалізація компоненту *говоріння* є більш складним завданням і, як таке, не підтримується можливостями виключно цих систем управління. Однак інші програми, які технічно

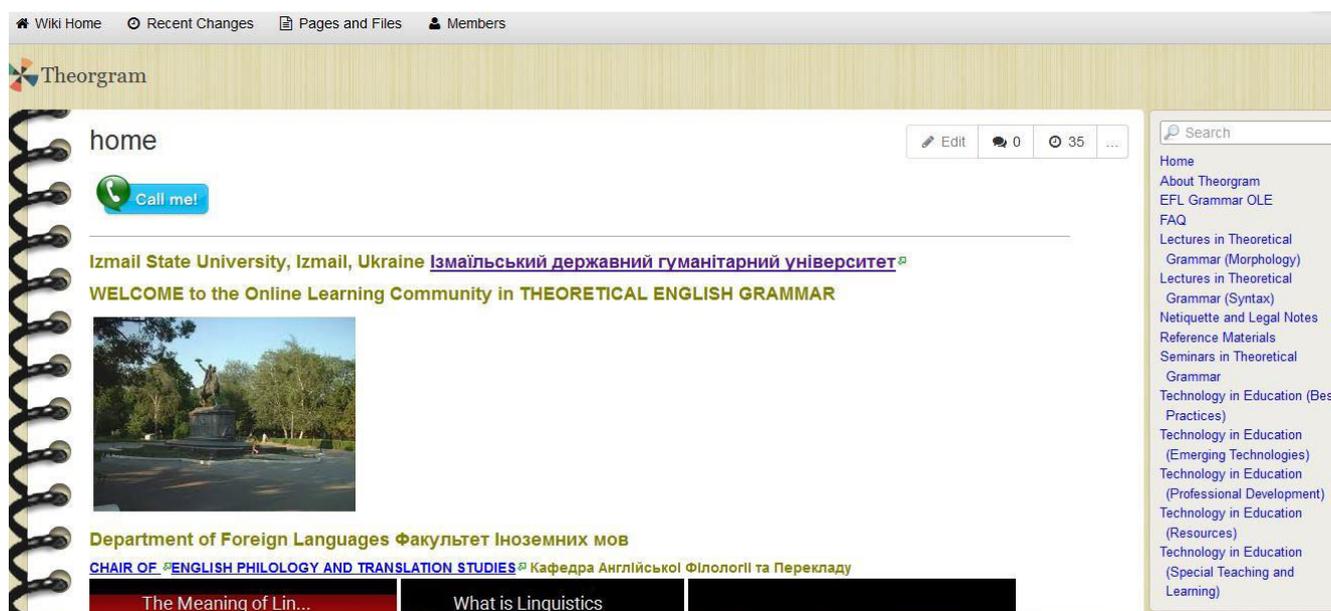
Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах

підтримують аудіо/відео, можуть використовуватися окремо або, при наявності технічної можливості, добре інтегруватися у *Bb* чи *D2L*.

Дозволю ще раз підкреслити, що обидві вищезгадані системи не є комп'ютерними засобами дистанційного навчання іноземним мовам, але завдяки своїй універсальності вони можуть допомогти урізноманітнити урок, поширити функціональність позааудиторної роботи та виділити значно більше часу для усного спілкування у присутності викладача.

Відсутність можливості користуватися цими системами поза межами конкретного навчального закладу, яке надає доступ до неї *своїм* студентам і викладачам, зовсім не означає, що технічні можливості вести діалог у чаті або постити письмові роботи, відсутні у відкритому доступі. Навпаки, їх дуже багато, і вони теж активно використовуються викладачами вищів і загальноосвітніх шкіл.

Достатньо згадати фантастичні можливості додатків Google, Skype, вікі, та блогів. У порівнянні із закритими системами управління навчанням вони не такі універсальні, але вони забезпечують ту чи іншу функцію досить «професійно». Ось як може виглядати онлайн-вікі-підтримка теоретичного курсу:



Впевнений, будь-який зацікавлений викладач може відвідати [www.wikispaces.com](http://www.wikispaces.com) або інший вікі-сайт відкритого доступу і успішно спробувати створити персональну вікі-сторінку свого предмету.

Для більш практично орієнтованого курсу з практики мовлення були спробовані можливості навчальної цифрової платформи Naiku:

## *The Structure of English Homepage*

[https://www.myhaikuclass.com/vilazar/thestructureofenglish/cms\\_page/view](https://www.myhaikuclass.com/vilazar/thestructureofenglish/cms_page/view)

### *Actual Interface*



Системи управління навчанням є дуже зручним інструментом у викладацькій роботі незалежно від освітнього рівня. Системи закритого доступу здаються більш універсальними у порівнянні з системами, але ідеальних систем не існує. І хоча створення таких систем, з одного боку, це справа часу, не варто чекати. Сьогоднішній інтернет, Web 2.0, надає багато можливостей викладачам іноземних мов використовувати безкоштовні технічні можливості забезпечення навчального процесу та підвищення його ефективності.

#### **Література:**

1. D2L. – Вікіпедія. <https://en.wikipedia.org/wiki/D2L>
2. Moodle. – Вікіпедія. <https://uk.wikipedia.org/wiki/Moodle>
3. Томіліна А.О. Використання електронної платформи Moodle при контролі й оцінюванні з англійської мови у вищому навчальному закладі. – Кривий Ріг: ДВНЗ «КНУ», 2013. – <http://2013.moodlemoot.in.ua/course/view.php?id=56&lang=en>

**Вікторія Ліпич**  
(Бердянськ, Україна)

## **ІНСТРУМЕНТАЛЬНІ НАЙМЕНУВАННЯ З СУФІКСОМ –АЧ В ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

Інструментальні назви (*nomina instrumenti*) посідають провідне місце серед різних тематичних груп лексики української мови. Їх кваліфікують як структури з предметно-ідентифікаційним типом семантики й зараховують до іменників зі значенням артефакта (від лат. *arte factum* – штучно зроблене), тому що вони називають конкретні предмети, створені

людиною для виконання будь-яких дій. Дослідники наголошують на тому, що найменування знарядь праці мають соціальний характер, оскільки вони з'являються і функціонують тільки в соціумі [3; 5; 6; 7; 8]. Об'єктом нашого дослідження є інструментальні найменування, які створюються за допомогою суфікса -ач. Ці одиниці ще не були комплексно досліджені у вітчизняному мовознавстві.

Суфікс -ачь утворився в праслов'янській період унаслідок ускладнення -акь- -жь -. У праслов'янській мові -аць у поєднанні з іменниковими основами позначав *nomina attributiva*, для яких було характерним виділення домінантної ознаки предмета. На слов'янському ґрунті названий формант виявився досить продуктивним. Ще в праслов'янській мові за допомогою -аць створювалися віддієслівні інструментальні найменування, наприклад: \*bĕraĕь (ЭСЯ I 187) «предмет для збирання чогось; похідне від дієслівної основи \*bĕrati»; \*bĕgaĕь (II 58) «таця для перевезення вугілля із шахти; утворене за допомогою суфікса - аць від дієслівної основи недоконаного виду \*bĕgati»; \*bodaĕь (II 151) «вид риболовецької снасті»; \*bĕgaĕь (III 159-160) «рогач, ухват; похідне від дієслова \*bĕrati»; \*kĕraĕь (XII 6) «те, чим кроплять; лійка; пристрій для гасіння багаття».

У пам'ятках давньоруськоукраїнської епохи утворень на -ач зафіксовано мало, тенденції дальшого розвитку форманта лише закладалися. Серед простих віддієслівних дериватів – назв природних об'єктів; продуктів харчування, явищ природи, речовин трапляються й інструментальні найменування: шкач, шпач, товкач тощо. Джерелами подальших періодів розвитку української мови також фіксуються аналізовані деривати, зокрема, побивачь (Тимч XV 113), пїрначь (261) «вид зброї в козачому війську», шпачь (1564 384), толкачь (395) тощо.

У сучасній українській мові, як і в попередні періоди, основу похідних монокореневих іменників з інструментальним значенням, утворених за допомогою суфікса -ач, складають девербативи. Більша частина цих похідних має первинне значення пристрою, за допомогою якого виконується дія. Зазначені деривати створюються в основному від префіксованих дієслів недоконаного виду, наприклад: вивантажувач (ВТСУМ, 88) «пристрій, механізм, який вивантажує»; вимикач (101) «прилад для вмикання і вимикання електричного струму»; вимірювач (101) «прилад для визначення величини, рівня, інтенсивності тощо чого-небудь»; випрямляч (107) «пристрій, призначений для перетворення змінного електричного струму на постійний»; відбивач (123) «прилад для відбивання променів світла, тепла і т. ін.; військ. частина прицільного пристрою в гарматі, мінометі тощо»; відсмоктувач (139) «прилад для відсмоктування рідини, газу»; усмоктувач (163) «механізм для всмоктування рідини, газу; насос»; деркач (216) «стертий віник» від деркати «видавати різкі звуки, схожі на деренчання»; загортач (291) «пристрій у сільськогосподарських машинах для згортання

насіння, добрив і т. ін.»; затискач (334) «пристрій для затискання чого-небудь»; змішувач (374) «прилад, механізм для приготування суміші, розчину, для змішування чого-небудь із чимось»; набивач (549) діал. «1) палиця, якою в млинах набивають борошно в мішки; 2) бондарський інструмент для набивання обручів на діжку»; навантажувач (551) «пристрій для вантаження чогось»; натискач (584) «прилад, за допомогою якого натикають на щось»; оббризкувач (630) «прилад, призначений для оббризування»; обігрівач (637) «пристрій, прилад для обігрівання»; обпилювач (647) «апарат для обпилювання рослин, зерна, водоймищ тощо».

Із розвитком науково-технічного прогресу в післявоєнні роки виникають машини, які охоплюють значно більший спектр виконання роботи. Для того, щоб точніше й повніше описати можливості роботи пристроїв, виникають складні назви, що мають дві і більше основ, зокрема: товаропересилач (ВТСУМ 893); хлипаковитягач (928) «пристрій для витягання клапанів»; долотовертач (257) «переміщувач, для розвертання долота»; соломополовозбирач (718); соломополовоокопнувач (718); пінобризковловлювач (665). На основі ідіоматичного словосполучення «коротке замикання» утворилася назва терміна в електриці короткозамикач (ВТСУМ 414) «пристрій, що служить для навмисного створення короткого замикання».

Отже, формант -ач є дієвою словотвірною одиницею в продукуванні інструментальних найменувань упродовж писемного періоду розвитку української мови. Поява дериватів такого типу пов'язана із потребою номінації в термінології різних галузей. Майже всі аналізовані одиниці мають значення пристрою, який слугує для виконання дії, що названа мотивувальним дієсловом.

### **Література:**

1. ВТСУМ – Великий тлумачний словник української мови. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
2. Тимч – Історичний словник українського язика / За ред. Є. Тимченка. – Харків-Київ: ДВУ, 1930-1932. – Т.1. – 937 с.
3. ЭССЯ – Этимологический словарь славянских языков: Праславянский лексический фонд / Под ред. О.Н. Трубачева. – М.: Наука, 1974-1999. – Вып. 1-26.
4. Безпояско О.К. Морфеміка української мови / О.К. Безпояско, К.Г. Городенська. – К.: Наукова думка, 1987. – 212 с.
5. Білоусенко П.І. Історія суфіксальної системи українського іменника (назви осіб чоловічого роду) / П.І. Білоусенко. – К.: КДПІ, 1993. – 216 с.

6. Клименко Н.Ф. Назви знарядь / Н.Ф. Клименко // Українська мова: Енциклопедія. – К.: Українська енциклопедія, 2000. – С. 364-365.
7. Клименко Н.Ф. Система афіксального словотворення сучасної української мови / Н.Ф. Клименко. – К.: Наукова думка, 1973. – 189 с.
8. Мурзіна Л.А. Словотвірна категорія інструментальності у її зв'язках із синтаксичною структурою мови / Л.А. Мурзіна // Мовознавство. – 1996. – №2-3. – С. 64-67.
9. Олексенко В.П. Словотвірна категорія інструменталія як категорія непредикатного типу / В.П. Олексенко // Функціонально-комунікативні аспекти граматики і тексту: Збірник наукових праць, присвячений ювілею доктора філологічних наук, професора, академіка АНВШ України, завідувача кафедри української мови ДонНУ Загнітка Анатолія Панасовича. – Донецьк: ДонНУ, 2004. – С. 133-147.
10. Родіна Л.О. Суфіксальний словотвір іменників у сучасній українській мові / Л.О. Родіна // Словотвір сучасної української літературної мови. – К.: Наукова думка, 1979. – С. 57-170.
11. Сніжко Н.В. Словотвірні моделі української виробничої лексики / Н.В. Сніжко // Методичні читання «Словотвірна та семантична структура української лексики», присвячені пам'яті засновника дериватологічної школи на Україні проф. Івана Ковалика: Тези доповідей. – Львів: ЛДУ, 1991. – С. 94-95.

**Людмила Лузанова**  
(Ізмаїл, Україна)

## **ПЕРЕКЛАДАЦЬКІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ЯК ЗАСІБ ДОСЯГНЕННЯ АДЕКВАТНОГО ПЕРЕКЛАДУ**

Переклад не можна зрозуміти і дати йому наукове визначення без урахування його соціальної природи та суті. Він не може виникнути, існувати і функціонувати поза суспільством. Переклад – неподільна частина духовної культури кожної країни і її народу. Переклад з'являється в певну історичну епоху, існує на певному етапі історичного розвитку та трансформується разом зі змінами суспільних, культурних та інших традицій [8, с. 10].

В перекладацькій діяльності особливої значущості набувають інструменти, які перекладач збирається використати, щоб виконати адекватний переклад тексту.

Відмінності в системах мов і правилах використання мовних одиниць постійно створюють визначення проблеми в процесі перекладу, внаслідок чого перекладач вимушений вдаватись до перетворень, що називаються перекладацькими трансформаціями.

При перекладі перекладач, отримавши оригінал, проводить ряд операцій, і в результаті створює текст перекладу. Дії перекладача при цьому можна порівняти з системною роботою: «на вході» – оригінал, «на виході» – текст перекладу. Іншими словами – це перетворення або трансформація оригіналу в текст перекладу. На цьому і ґрунтується трансформаційна теорія перекладу.

Розглядаючи формальні одиниці оригіналу й перекладу, як взаємозалежні трансформи (структури, які перекладаються), теорія перекладу тим самим відводить важливе місце порівняльному вивченню різномовних форм, між якими можуть установлюватися відносини перекладацької еквівалентності. Це допомагає створити теоретичну базу для опису системи перекладацьких відносин двох конкретних мов, що становить одне з головних завдань перекладацької діяльності. Також стає можливим опис у термінах трансформації самого процесу перекладу. При зіставленні вихідних і кінцевих форм перекладацьких перетворень, можна виявити різні типи трансформації при перекладі, які надають перекладачу знання про так звані «перекладацькі прийоми», які широко використовуються під час перекладу [9].

Головна мета перекладу – досягнення адекватності. Адекватний, або як його ще називають, еквівалентний переклад – це такий переклад, який здійснюється на рівні, необхідному і достатньому для передачі незмінного плану змісту при дотриманні відповідного плану вираження, тобто норм мови перекладу [5]. Саме для цього при перекладі використовуються перекладацькі трансформації.

Зважаючи на це, переклад, яким би адекватним він не був, завжди є трансформацією в широкому розумінні цього терміна. У вузькому значенні перекладацька трансформація є перетворенням, модифікацією форми, або змісту й форми, зокрема, з метою збереження відповідності комунікативного впливу на адресатів оригіналу й перекладного тексту. Такі перетворення здійснюються як на підставі системних розбіжностей двох мов і є системними трансформаціями, так і через відмінність культур, онтологій двох народів, програм інтерпретації читачів оригіналу й перекладу. Останні перетворення можна назвати функціональними [10, с. 2].

Перекладацькі трансформації – перебудови, за допомогою яких здійснюється перехід від одиниць мови оригіналу до одиниць мови перекладу [6, с. 142]. З метою визначення перекладацьких трансформацій науковці обирають різні ключові слова, визначаючи їх як «прийоми логічного мислення» (Я. Рецкер), перетворення, заміни у процесі перекладу однієї форми вираження іншою (О.Д. Швейцер), міжмовні перефразування (Л. Латишев), засоби перекладу за умови відсутності словникової відповідності або неможливості використання таких відповідників з огляду на контекстуальне оточення (В. Комісаров) [10, с. 2]. Л. Бархударов цілком слушно проектував перекладацькі трансформації як міжмовні

перетворення на досягнення перекладацької еквівалентності (адекватності) перекладу попри розходження у формальних і семантичних системах двох мов [2, с. 43].

Трансформації, як відомо, є основою більшості засобів перекладу. Вони полягають у заміні формальних та семантичних характеристик мовної одиниці. Перекладач може використовувати трансформації під час перекладу різних текстів у тих випадках, коли відсутні регулярні відповідники в мові перекладу, або вони не можуть бути використаними в умовах контексту [6, с. 142].

Архіпов А.Ф. розглядає такі мотиви використання перекладацьких трансформацій:

- прагнення уникнути у мові перекладу так званих буквалізмів;
- необхідність подолати розбіжність мовних норм при оформленні речення (наприклад, розходження у керуванні дієслів або іменників);
- прагнення ідіоматизувати переклад, тобто використовувати вирази і конструкції, найбільш уживанні в українській мові у певних контекстах, ситуаціях, стилістичних різновидах текстів;
- прагнення уникнути неприродності деяких повторів, неясності і нелогічності виражень;
- прагнення уникнути словотворчих моделей, які нехарактерні для мови перекладу;
- прагнення до більш компактного варіанту перекладу;
- прагнення донести до реципієнта важливу фонову інформацію чи зняти надлишкову;
- прагнення відтворити гру слів, образність та інші стилістичні фігури, які важко перекласти [1, с. 125].

У сучасному перекладознавстві не існує єдиної точки зору щодо класифікації перекладацьких трансформацій. Українські дослідники Кияк Т.Р., Науменко А.М. та Огуй О.Д. визначають, що мовним рівням мають відповідати рівні перекладу (фонетичний, морфологічний, лексичний, синтаксичний), які пов'язані з певними типами трансформацій та пропонують наступну класифікацію трансформацій: фонетично-імітаційні трансформації, морфолого-категорійні трансформації, лексико-семантичні трансформації, синтаксично-реченнєві трансформації.

За класифікацією Бархударова Л.С. перекладацькі трансформації поділяються на такі: випущення, додавання, перестановки, заміни [2, с. 117].

Латишев Л.К. класифікує трансформації за характером відхилення від міжмовних відповідників: синтаксичні трансформації, стилістичні, морфологічні, лексичні, семантичні та змішані [7, с. 98].

Комісаров В.Н. поділяє перекладацькі трансформації на лексичні і граматичні. Основні типи лексичних трансформацій включають такі перекладацькі прийоми як транскрипція та

транслітерація. До найбільш поширених граматичних трансформацій дослідник відносить: членування, об'єднання речень, граматичні заміни (форми слова, частини мови або члена речення). Окрім цього він виділяє й третій тип перекладацьких трансформацій – це змішаний тип або, як він їх називає, комплексні лексико-граматичні трансформації. До них належать: антонімічний переклад, переміщення, експлікація і компенсація [4, с. 102].

Російський дослідник Архипов А.Ф. розділяє усі прийоми перекладацьких трансформацій на граматичні та лексико-семантичні, зазначаючи при цьому, що даний поділ є умовним, так як трансформації рідко зустрічаються в чистому вигляді і є, як правило, комплексними перетвореннями.

Можна зробити висновок, що на сьогодні існує безліч класифікацій перекладацьких трансформацій, які пропонують різні автори. Проте більшість науковців погоджуються, що всі перекладацькі трансформації поділяються на лексичні, граматичні та змішані (або комплексні).

У сучасній лінгвістиці поняття трансформації використовується як важливий засіб досягнення адекватності перекладу. Трансформація полягає у зміні формальних або семантичних компонентів при збереженні інформації та допомагає подолати існуючі лексичні труднощі у перекладі [8, с. 76].

### **Література:**

1. Архипов А.Ф. Самоучитель перевода с немецкого языка на русский / А.Ф. Архипов. – М.: Высшая школа, 1991. – 255 с.
2. Бархударов Л.С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода / Л.С. Бархударов. – М.: Международные отношения, 1975. – 237 с.
3. Кияк Т.Р. Теорія і практика перекладу німецької мови / Т.Р. Кияк, А.М. Наумко, О.Д. Огуй. – Вінниця: Нова Книга, 2006. – 592 с.
4. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учебн. для ин-тов и фак. иностр. яз. / В.Н. Комиссаров. – М.: Высшая школа, 1990. – 253 с.
5. Кравчук І.В. Лексико-стилістичні трансформації при перекладі художньої літератури [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/6\\_PNI\\_2011/Philologia/6\\_80096.doc.htm](http://www.rusnauka.com/6_PNI_2011/Philologia/6_80096.doc.htm)
6. Кучер З.І. Практика перекладу: навч. посібник для студ. вищ. навч. заклад. / Кучер З.І., Орлова М.О., Редчиць Т.В. – Вінниця: Нова Книга, 2013. – 504 с.
7. Латышев Л.К. Технология перевода / Л.К. Латышев. – М.: Академия, 2001. – 320 с.
8. Мамрак А.В. Вступ до теорії перекладу: навчальний посібник / А.В. Мамрак. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 304 с.

9. Михайленко О.О. Методологія перекладу: понятійно-термінологічні особливості [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://philolog.univ.kiev.ua/library/zagal/Movni\\_i\\_konceptualni\\_2013\\_43\\_3/083\\_089.pdf](http://philolog.univ.kiev.ua/library/zagal/Movni_i_konceptualni_2013_43_3/083_089.pdf)

10. Селіванова О.О. Нова типологія перекладацьких трансформацій (на матеріалі українсько-російського перекладу). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://selivanova.net/downloads/new%20typology%20of%20transformations%20in%20translation.doc>

**Інна Мазоха**  
(Ізмаїл, Україна)

## **ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

В умовах сучасного соціально-економічного, культурно – історичного та інформаційного розвитку, інтенсифікації професійної діяльності особливо гостро постає проблема вдосконалення процесу підготовки конкурентоспроможних фахівців. Рівень значущості професії для особистості проявляється в її переживаннях, пов'язаних з аналізом особистістю власної поведінки, її мотивації, діяльності. Для фахівця в галузі практичної психології важливою умовою ефективності діяльності є його власні особливості психічної організації. Психологу необхідно ефективно розбиратися в емоційній сфері людського життя: розуміти емоції і емоційну підоснову відносин, використовувати свої емоції для вирішення завдань, пов'язаних з відносинами і мотивацією, тобто володіти високим рівнем емоційного інтелекту.

На сьогоднішній день немає загальноприйнятої єдиної концепції емоційного інтелекту і його структури. Конструкти, пов'язані зі здібностями в області розуміння соціальних взаємодій і внутрішньоособистісних процесів, виявилися складні з точки зору їх операціоналізації і розрізнення з традиційними формами інтелекту. Ідея емоційного інтелекту виросла з поняття соціального інтелекту, яке розроблялося Е. Торндайком, Дж. Гилфордом, Г. Айзенком. Особливо близько підійшов до дослідження емоційного інтелекту Х. Гарднер, який описав внутрішньоособистісний і міжособистісний інтелект. Здібності, що включені їм у ці поняття, мають безпосереднє відношення до емоційного інтелекту [3].

Існує велика кількість визначень емоційного інтелекту. Рувен Бар-Он, наприклад, визначає його як «набір некогнітивних здібностей, компетенцій і навичок, які впливають на здатність людини справлятися з викликами і тиском зовнішнього середовища». Деніел Гоулман вважає, що емоційний інтелект – це «здатність усвідомлювати свої емоції та емоції

інших, щоб мотивувати себе та інших і добре керувати емоціями наодинці з собою і при взаємодії з іншими» [2]. У концепції Д.В. Люсіна емоційний інтелект розуміється як здатність до розуміння своїх і чужих емоцій і управління ними [3].

Емоційний інтелект в найширшому розумінні об'єднує в собі здібності особистості до ефективного спілкування за рахунок розуміння емоцій оточуючих і вміння підлаштовуватися під їхній емоційний стан. Таке вміння володіти собою і грамотно організовувати взаємодію виявляється незамінним, якщо мова йде про професійну діяльність, пов'язану з безпосереднім спілкуванням з оточуючими, що є основним у роботі лікаря, педагога, психолога, працівника мистецтва, керівника будь-якого напрямку професійної діяльності [5].

Емоційний інтелект – конструкт, що включає емоційний, когнітивний, поведінковий компоненти, які проявляються різноманітними властивостями. Емоційний компонент виражається в емпатії, позитивної і негативної експресії, уваги до емоцій, співпереживання радості і нещастя, емоційної чуйності, емоційної участі. Когнітивна складова емоційного інтелекту включає адекватну самооцінку, емоційну самосвідомість, обізнаність про емоційні якості, прийняття рішень на основі емоцій, рефлексію. Поведінковий компонент емоційного інтелекту – це здатність управляти своїми емоціями, продуктивна взаємодія, психологічна гнучкість в вибудовуванні відносин [4].

Аналіз теоретичних підходів дозволяє виявити часткове ототожнення понять «емоційний» і «соціальний» інтелект», що пов'язано з виділенням в структурі емоційного інтелекту ряду здібностей соціально-комунікативної спрямованості, таких, як: здатність до перцептивно-інтерпретативного розпізнавання емоцій в міжособистісному контексті (Дж. Майер, П. Салоеуей, Д. Карузо), соціальні навички, усвідомлення соціальних взаємодій (Д. Гоулман), соціальні і емоційні компетентності, що забезпечують взаємодію з оточуючими людьми (Р. Бар-Он), когнітивні здібності і особистісні характеристики (Д.В. Люсін) [1]. Разом з тим виділені здатності також відповідають традиційному розумінню соціального інтелекту як сукупності ментальних здібностей, пов'язаних з обробкою соціальної інформації і сприяють успішності міжособистісної взаємодії. Д. Гоулман не тільки включив поняття «емоційний інтелект» в структуру соціального інтелекту, а й запропонував розглядати його як важливий компонент лідерських здібностей [2].

Аналіз здібностей, пов'язаних з переробкою емоційної інформації, дозволив Селовея і Мейер виділити чотири компоненти, які були названі «гілками». Ці компоненти вибудовуються в ієрархію, рівні якої, за припущенням авторів, освоюються в онтогенезі послідовно. Важливо відзначити, що кожен компонент стосується як власних емоцій людини, так і емоцій інших людей.

1. Ідентифікація емоцій. Включає ряд пов'язаних між собою здібностей, таких, як сприйняття емоцій, їх ідентифікація, адекватне вираження, розрізнення справжніх емоцій і їх імітації.

2. Використання емоцій для підвищення ефективності мислення і діяльності. Включає здатність використовувати емоції для спрямування уваги на важливі події, викликати емоції, які сприяють вирішенню завдань (наприклад, використовувати гарний настрій для породження творчих ідей), використовувати коливання настрою як засіб аналізу різних точок зору на проблему.

3. Розуміння емоцій. Здатність розуміти комплекси емоцій, зв'язки між емоціями, переходи від однієї емоції до іншої, причини емоцій, вербальну інформацію про емоції.

4. Управління емоціями. Здатність до контролю за емоціями, зниження інтенсивності негативних емоцій, усвідомлення своїх емоцій, в тому числі і неприємних, здатність до вирішення емоційно навантажених проблем без зменшення пов'язаних з ними негативних емоцій. Сприяє особистісному зростанню і поліпшенню міжособистісних відносин.

Всього в нашому дослідженні брало участь 60 осіб (у віці від 18 до 21 року), студентів – психологів Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Для вивчення рівня розвитку емоційного інтелекту, в дослідженні використовувалася методика: Тест на емоційний інтелект Холла (Тест на EQ). Методика Н. Холла розрахована на дослідження здатності розуміти відносини особистості, що репрезентуються в емоціях і управляти емоційною сферою на основі прийняття рішень. Вона містить 5 шкал: емоційна обізнаність, управління своїми емоціями (саморегуляція), самомотивація, емпатія, розпізнавання емоцій інших людей [6].

Результати дослідження показників за методикою «Тест на емоційний інтелект Холла (Тест на EQ)» виявили, що студенти-психологи мають середній і низький рівень (середній рівень – 40-69 балів; низький – 39 і менше) емоційного інтелекту. У таблиці 1 представлений інтеграційний (сума за всіма шкалами) рівень емоційного інтелекту.

Таблиця 1.

Інтегративні значення показників за методикою «Тест на емоційний інтелект Холла (Тест на EQ)»

№ п/п	Рівень емоц. інтел.	Кількість осіб	% показника
1	середній	25	42
2	низький	35	58

Аналіз результатів по проведеній методикою виявив, що студенти мають переважно низький рівень емоційного інтелекту (58% – 35 осіб), також були виявлені 25 студентів, які мають середній рівень.

Також нами були вивчені рівні парціального (окремо за кожною шкалою) емоційного інтелекту студентів-психологів. У таблиці 2 представлені середні бали за показниками методики.

Таблиця 2.

Результати дослідження шкал емоційного інтелекту

Шкала	Емоц. обзн.	Управл. емоц.	Самомот.	Емпатія	Розпізн. емоц.
Сер.б.	8	2	8	8	7,5

Для порівняння показників емоційного інтелекту у студентів-психологів нами були проаналізовані їх середнеарифметичні значення (Рис. 1).

Як бачимо на Рис. 1, у студентів виявлено середній рівень практично за всіма показниками парціального емоційного інтелекту, крім шкали «Управління своїми емоціями», тобто емоційна відхідливість, емоційна гнучкість, довільне керування своїми емоціями. За цією шкалою отриманий низький рівень вираженості даного показника.

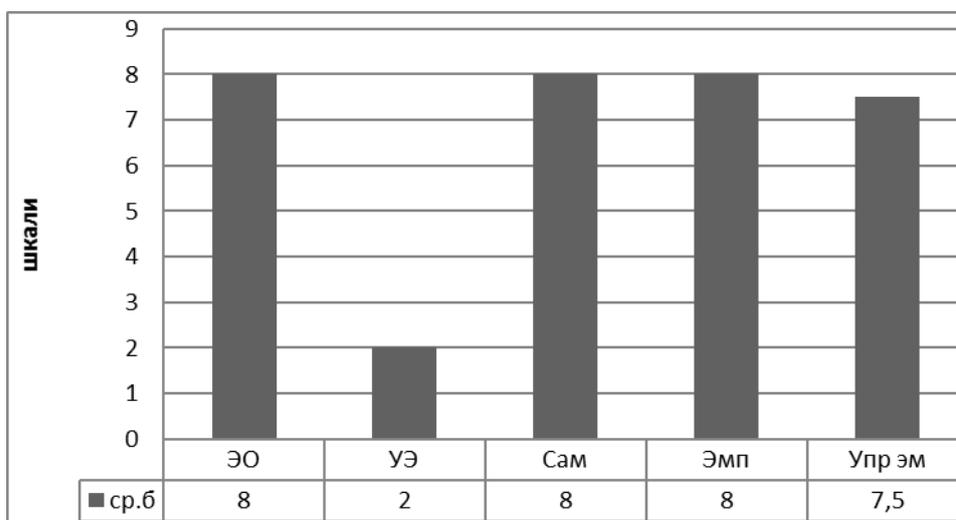


Рис.1. Визначення рівня компонентів емоційного інтелекту

Таким чином, студенти-психологи усвідомлюють і розуміють свої емоції, обізнані про свій внутрішній стан, керують своєю поведінкою, за рахунок управління емоціями. Вони розуміють емоції інших людей, вміють співпереживати поточному емоційному стану іншої людини, а так готові надати підтримку, розуміючи стан людини по міміці, жестам, відтінкам мови, позі. Також вони вміють впливати на емоційний стан інших людей, що дуже важливо для обраної професії. При цьому відзначають слабку регуляцію власних емоцій, що необхідно враховувати при виробленні професійних навичок.

### **Література:**

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена [Текст] / И.Н.Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – №3. – С. 78-86.
2. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта: Пер. с англ. / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Маки. – 2-е изд. М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. – 301 с.
3. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. – М., 2000. – С. 29-39.
4. Мещерякова И.Н. Развитие эмоционального интеллекта студентов-психологов / И.Н. Мещерякова // Актуальные проблемы профессиональной подготовки студентов в гуманитарном вузе: материалы науч.-практ. конф. в 3-х ч. / Московский гуманитарно-экономический институт (отв. ред. В. В. Волкова). – М.: МГЭИ, 2009. – Ч. 2. – С. 57-67.
5. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями – эмпирический анализ / Д.В. Люсин // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 129-140.
6. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М., Изд-во Института Психотерапии, 2002. – С. 57-59.

**Галина Олейнікова**  
(Ізмаїл, Україна)

## **АВТОРСКИЕ НОВООБРАЗОВАНИЯ КАК АКТУАЛИЗАТОРЫ ПРАГМАТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ТЕКСТА**

Возникновение и использование новых слов в текстах различной жанровой принадлежности ставит одной из центральных задач современной лингвистики текста проблему типологии авторских новообразований в различных жанрах и сферах функционирования языка и речи.

Актуальным на наш взгляд представляется изучение данных лексических единиц в текстах произведений научной фантастики и фэнтези, как специфических жанрах литературы. Подобные произведения изобилуют так называемыми авторскими

новообразованиями, которые еще не нашли своего места в типологии новых слов, прежде всего, из-за их соотносительности с виртуальными языками, созданными самим автором.

Каждый писатель, в меру своего мастерства и фантазии, строит свой собственный воображаемый мир, иногда почти неотличимый от реальной жизни читателя (Г. Уэллс, А. Азимов, Р. Брэдбери), а иногда настолько несопоставимый с реальностью, пронизанный столь своеобразной логикой, что читателю требуется известная квалификация и сильное напряжение фантазии, чтобы понять смысл авторских нововведений (Фр. Херберт, Ф. Браун, М. Кричтон). Таким образом, словотворчество участвует «в формировании авторского идиостиля в качестве одного из индивидуальных языковых компонентов, определяющих специфику художественной системы писателя» [1, с. 331].

Проблема возникновения и употребления новых слов всегда интересовала лингвистов, особенно в нашу эпоху, отличительной чертой которой стала раскрепощенность языка и полет авторских фантазий и как следствие – обилие всевозможных новообразований. Кроме того, данные инновации требуют особого подхода при переводе на украинский, русский языки, в то время как определенные переводческие конструкции для передачи реалий до сих пор еще не выработаны.

Как правило, писатели создают в художественном тексте некую модель воображаемой действительности, которая призвана соответствовать реальной. Так, в фантастической литературе авторы изображают альтернативные миры, отличающиеся от любых из известных культур. Их создание происходит с помощью квазитерминов, новых концептов, фреймов и понятий – новых лексических единиц.

Актуальность темы определяется тем, что анализ семантических, словообразовательных особенностей новообразований и их функционирования в дискурсе оригинала и в другой языковой версии произведения открывает новые перспективы для познания специфических законов языковой системы. Данная статья представляет собой попытку системного анализа новообразований, функционирующих в оригинальных научно-фантастических текстах и выявления их специфики. Рабочей гипотезой нашего исследования является предположение, что новообразования, функционирующие в дискурсе фантастики, отражают языковую маркированную информацию, которая выступает основным связующим звеном к пониманию специфики изображения виртуальных, квазиреальных миров.

Проблеме новообразований в разное время посвящали работы такие ученые, как Е.А. Земской 1979, С.И. Соскиной 1980, Л.А. Новикова 1982, Е.И. Медведевой 1986, Н.В. Новиковой 1988, Р.Ю. Намитоковой 1989, М.Н. Елизаровой 1992, Т.Х. Каде 1993, И.С. Улуханова 1996, В.Н. Рябова 1997, Р.В. Сенько 2000, А.Д. Васильева 2003, Д.В. Гугупавы 2003, Л.И. Плотниковой 2004 и многие другие. По мнению Р.Ю. Намитоковой, «новые слова

– это лексические единицы, не являющиеся потребительными, но могущие ими стать, появившиеся в языке в определенный период и не существовавшие ранее, ощущаемые как новые в языковом сознании носителей языка» [5, с. 8].

Были предприняты попытки терминологизации новых слов как особых лексических единиц языка, которые создаются в речи в какой-то определенной ситуации (одноразовые) и не принадлежат языку. Различают существование нескольких терминов, определяющих суть данных лексических единиц. Так, в языке и литературе можно встретить следующие понятия: окказионализмы, потенциальные слова, слова-самоделки, авторские (индивидуальные) слова, квазитермины, квазилексемы, неологизмы и т.д. Обилие терминов объясняется расхождением специалистов в их понимании. Так, термин «окказионализм» широко используется в лингвистической литературе, но общепризнанного определения окказионального слова нет. В языковедческой литературе существует несколько названий данной категории слов: авторский неологизм (Киселева 1970; Брагина 1973; Намитков 1986), стилистический неологизм (Маноли 1971; Будагов 1976), одноразовый неологизм (Король 1978), потенциальное слово (Смирницкий 1956), окказиональное слово (Лыков 1972; Weisgerber 1962; Ковалик 2002) одноразовое образование (Ebert 1966) и другие. Все эти обозначения подверглись тщательному, критическому анализу (Ретунская 1974; Дегтярь 1975; Тесленко 1989).

Некоторые исследователи прибегают помимо вышеперечисленных терминов к специальной терминологии, отмечая тем самым специфику подобных единиц в научно-фантастическом жанре. Так, С.И. Соскина вводит понятие квази-лексема и квази-термин научной фантастики [8]. Такие слова, по ее мнению, представляют собой особую группу слов в тексте, которые созданы для обозначения несуществующих денотатов и пока не занимают определенного места в словарном фонде языка [8, с. 24].

Однако следует отметить, что термин «неологизм» имеет более обобщенное значение. Отечественные лингвисты предпочитают пользоваться термином «неологизм» для обозначения новообразований в языке, таким образом, сужая его значение. Так, Э.И. Хаипира считает, что «термин «неологизм» – самый старый. В литературоведческих работах до сих пор только он и бытует. Только его и признает средняя школа. А между тем одного этого термина явно не достаточно для описания многообразия фактов, связанных с появлением новых слов» [9, с. 30].

В зарубежной лингвистике термин «неологизм» выступает наиболее употребляемым в более широком значении, обозначая, как языковые, так и речевые инновации. Энциклопедические издания определяют несколько видов неологизмов и среди них

выделяют так называемые «попсе words, coined and used only for a particular occasion, usually for a special literary effect» [10].

Как отмечают исследователи, текст, в котором существуют неологизмы, имеет особую структуру, способствующую его пониманию и восприятию. В последнее время повальется множество научных работ, связанных с этой проблемой. Прежде всего, исследователи пытаются выявить «опорные» слова, ориентиры, индикаторы (Г.Е. Гончаренко, Р.А. Киселева), помогающие читателю ориентироваться в авторских нововведениях, в изображениях необычных ситуаций и персонажей. Так, М.А. Петриченко особую роль отводит систематизации лексических актуализаций авторских новообразований. В целом, последнее, как отмечает М.А. Петриченко, основывается на «факторе объективности существования структурно-семантической схемы построения слов..., интерпретирующей роль контекста» [7].

В этом отношении большой интерес, как указывалось выше, представляют собой произведения научно-фантастического жанра, которые содержат авторские неологизмы, отражающие во всей своей полноте авторские интенции изображения квазиреальности происходящего. Анализ фактического материала позволяет выделить многообразие способов лексической деривации неологизмов, однако, мы остановились на наиболее активных звеньях словообразовательных процессов в современном словопроизводстве, а именно: суффиксация, префиксация и сложение слов. Так, наиболее продуктивными словообразовательными моделями неологизмов в научной фантастике выступают сложение слов N+N (motor-plates, grave-units, coil-helmets, gravity-warp, fusion-drive, hyperspace, hyperspecial link) и суффиксация, выраженная моделью V+er (skydiver, flatlander, newcomer, outsider, seeker). Первая модель используется для создания сложных слов, называющих сложные понятия, явления и предметы, смысл которых можно представить, зная значения составляющих элементов. Вторая модель позволяет создавать слова, обозначающие разного рода агентов или актантов, выполняющих необычные действия в мире художественной действительности.

Подводя итог выше сказанному, отметим, что авторские новообразования или неологизмы, функционирующие в дискурсе научно-фантастического произведения, являются отражением ключевых авторских интенций, характерных для виртуальной картины мира. Подобные слова являются наиболее важной константой для восприятия содержания текста читателем как непосредственным получателем информации, т.к. помимо выполнения своих прямых функций, неологизмы научной фантастики обретают еще и функцию знаковую, оказываются способными нести некие добавочные (коннотативные) значения,

позволяющее читателю представить и сравнить необычную, вымышленную действительность с реальным хорошо знакомым ему миром.

### **Литература:**

1. Виноградов В.В. О языке художественной прозы / В.В. Виноградов. – М.: Наука, 1980. – 360 с.
2. Брандис Е.П. Научная фантастика и человек в современном мире / Е.П. Брандис // Вопросы литературы. – 1977. – № 6. – С. 97-126.
3. Д'яков А.С. Основи термінотворення: Семантичні та соціолінгвістичні аспекти / А.С. Д'яков, Т.Р. Кияк, З.Б. Куделько. – К.: Видавничий дім «RM Academia», 2000. – 218 с.
4. Красных В.В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? (Человек. Сознание. Коммуникация) / В.В. Красных. – М.: Диалог-МГУ, 1998. – 352 с.
5. Намитокова Р.Ю. Авторские неологизмы: словообразовательный аспект / Р.Ю. Намитокова. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1986. – 160 с.
6. Намитокова Р.Ю. Авторские новообразования: структура и функционирование (на материале современной русской поэзии): автореф. дис. ... докт. филол. наук. – М., 1989. – 30 с.
7. Петриченко М.А. Деревационная структура и стилистические функции речевых новообразований в современной русской поэзии: дис. ... канд. филол. наук / М.А. Петриченко. – Алма-Ата, 1981. – 310 с.
8. Соскина С.Н. Окказиональные образования научной фантастики: автореф. дис. ... докт. филол. наук / С.Н. Соскина. – Л., 1980. – 17 с.
9. Ханпира Э.И. Окказиональные элементы в современной речи / Э.И. Ханпира // Стилистические исследования: сб. статей / Моск. гос. ун-т. – М., 1972. – С. 45-317.
10. <https://ru.wikipedia.org/wiki>

**Тетяна Поддубська**  
(Ізмаїл, Україна)

### **СИМВОЛИКА ЦВЕТА В РОМАНЕ «ЙОХАННА» Ф. ХОПФЕ**

Разнообразие цветообозначающей лексики в словарном составе любого языка объясняется важностью зрительных впечатлений для индивида как одного из основных источников познания окружающего мира. Цвет как сложная система знаков привлекает пристальное внимание представителей различных сфер научного знания – философии, языкознания, психологии, физиологии и других. Названия цветов являются объектом

научных исследований в области сравнительного языкознания (О. Коваль-Костинская, Н. Пелевина), этнолингвистики (А. Вежбицкая, Г. Яворская), психоллингвистики (Л. Лисиченко, Т. Ковалева), переводоведения (И. Ковальская), исторической и описательной лексикологии (Г. Чикало, О. Панченко), семасиологии (Г. Алимбиева, О. Вербицкая, А. Высоцкий, Л. Грибова) [3, с. 156].

Языковые способы изображения цвета в художественном тексте выражают как осознанную, так и подсознательную реакцию автора на окружающую действительность и служат дополнительным источником при интерпретации произведения. По мнению Л. Шулиновой, использование цветовой лексики для передачи чувств и эмоций в художественном тексте кроме отображения индивидуально-авторского видения мира, может быть мощным способом влияния как на индивида (читателя), так и на социальное сознание [9, с. 106]. При функционировании в художественном тексте цветодетали используются как в прямой номинации, так и выполняют стилистические задачи как художественно-выразительные средства. Кроме этого они могут выступать в форме доминантных сем, которые проявляются в символах, организуют текст, передают его основную идею, придают ему образность и экспрессивность [8, с. 172].

Воздействуя на чувственное восприятие читателя, цветовой образ помогает ему создать в собственном представлении яркую и полную картину, а также отражает подлинное отношение автора к своим персонажам, к их делам и характерам – все скрыто в подтексте. Вслед за А. Науменко мы утверждаем, что эксплицитное (внешнее, непосредственно выраженное) в художественном тексте всегда менее важно и весомо, чем имплицитное (внутреннее, переносное); первоочередное значение приобретает иносказание, двойственность содержания и формы, наличие переднего (явного) и заднего (скрытого) планов [6, с. 74].

Каждый писатель владеет своим индивидуальным стилем. М. Брандес подчеркивает, что индивидуальный стиль автора формируется не только исходя из психологических особенностей личности писателя, но и особенностей, обусловленных его социальным сознанием [1, с. 283]. В центре нашего внимания находятся языковая личность и языковая картина мира, что обусловлено общей антропоцентрической направленностью современной лингвистики. Предметом нашего исследования стала символика цвета в романе «Йоханна» Ф. Хоппе. Цветосимволы в этом произведении вызывают особый интерес, поскольку автор предпринимает попытку расширить за счет собственного видения психологическую характеристику цветов, что придает произведению дополнительную глубину и образность. Творчество современной немецкой писательницы Хоппе безусловно является образцом мастерства в использовании цветообозначений для изображения тонких аспектов духовной

личности, психологического состояния автора, его эмоционально-оценочного отношения к изображенному миру. Цветообозначающая лексика обладает как предметным смыслом, так и эмоциональной потенцией. Она способна вызывать переживания, которые в некоторой мере соответствуют реальным переживаниям, вызванным в действительности. Светотень также принимает активное участие в создании смысла, обогащая его идейно и эмоционально [1, с. 286-287].

Мощные эмоционально-психологические возможности цвета стали основой реализации смысловых и экспрессивных интенций писательницы Ф. Хоппе. Цветообозначения обладают свойством не только вызывать переживания, соответствующие тем, которые возникают от восприятия реальных ситуаций, но и структурируют художественное пространство, а также отображают настроение автора. Писательница создала особенную поэтику – у нее свое представление о красках, запахах, звуках. Цвет в поэтической прозе Хоппе часто приобретает символический смысл. Героиней романа «Йоханна» является молодая женщина, аспирантка, которая готовится к защите диссертации. Изучая историю Жанны Д'Арк (нем. *Johanna von Orléans oder die Jungfrau von Orléans*), она больше интересуется её чувствами и переживаниями, которые в повествовании очень часто смешиваются с внутренним миром самой героини. В романе прослеживаются и переплетаются две главные сюжетные линии – жизнь самой рассказчицы и судьба Йоханны. Истории двух женщин, каждая из которых в свое время не была понята окружением. Героиня трактует по-своему жизнь и гибель Жанны Д'Арк, проживает ее эмоции в произведении, противопоставляя мужской логике – оба ее коллеги-мужчины не согласны с таким видением данных исторических событий – глубокое чувство и женскую интуицию. Рассказчица осуждает современников Жанны Д'Арк за предательство народной героини, наделяет каждый персонаж определенным цветом, тем самым характеризуя его. Цветовая лексика выполняет в тексте такие функции как: характеристика персонажей, передача их переживаний, изображает пейзаж, способствует формированию эмоционально-экспрессивного отношения читателя к событиям и персонажам [4, с. 50].

Белый цвет *weiß* традиционно ассоциируется у немцев «с невинностью, чистотой, нежностью, с чем-то неизученным, неисследованным» [5, с. 116], Ф. Хоппе расширяет характеристику цвета дополнительным значением *und Weiß ist Farbe der Einfalt* [7, с. 18] (наивность, простота, простодушие), акцентирует внимание на том, что такой цвет впору носить только детям до семи лет, демонстрируя этим недоверие рассказчицы к окружающим, впоследствии та сетует, что ее коллега Пайче не желает «снять доспехи», под которыми, как она с уверенностью утверждает, находится белая рубаха, тем самым дав понять, что Пайче обладает простодушием, но не желает открываться перед ней, принимать ее точку зрения,

отличную от традиционной и привычной для него. Ich wette, sobald Sie die Rüstung ablegen, tragen Sie nichts als ein weißes Hemd. Und obwohl ich genau weiß, dass es da ist und, noch genauer, weiß, wo es sitzt, weiß ich, ich werde es heute nicht sehen [7, с. 18]. С помощью игры слов в этом примере (weiß – белый и weiß – знать) автор подчеркивает тщетность многократных попыток героини достучаться до коллеги.

Синий (голубой) цвет blau символизирует «тоску, верность, доверие, бесконечность», однако на севере Германии, благодаря историческим предпосылкам, синий (голубой) вызывает не самые положительные ассоциации, ему приписывали мистические свойства, считая его цветом ведьм, чертей и привидений [5, с. 117]. Ф. Хоппе расширила в своем произведении характеристику синего (голубого) цвета, наделив его таким свойством как Torheit (сумасбродство, глупость, безумие), автор называет его любимым цветом Йоханны, выразив таким образом свое отношение к исторической личности, заручившейся мнимой поддержкой короля и возглавившей армию. Такого рода поступок во времена инквизиции был настоящим безумием и был обречен на провал. Кроме этого известно, что Жанна Д'Арк слышала голоса, которые направляли ее, некоторые исследователи объяснили этот феномен обычным отклонением психики, умопомешательством [2, с. 24]. Ich unter Haube und Peitsche in Rüstung, beide von oben bis unten in Blau, Johannes Lieblingsfarbe.

На основе двух вышеизложенных примеров мы приходим к выводу, что словесные образы с компонентом цвета – необычайно содержательные образования, которые соединяют предметно-логическую зрительную информацию со сложным переплетением ассоциативных связей, обладают символической нагрузкой и могут демонстрировать особенности оригинального авторского мировоззрения. Цветовая лексика в романе Ф. Хоппе способствует формированию эмоционально-экспрессивного отношения читателя к событиям и персонажам, семантическая структура цветообозначений в различных стилистических функциях видоизменяется от абсолютного преобладания денотативного значения до его нейтрализации и выхода на передний план коннотативных компонентов, благодаря чему автор достигает особой глубины и образности при описании персонажей и событий, а также при передаче собственного эмоционально-оценочного отношения к изображенному миру.

### **Литература:**

1. Брандес М.П. Стилистика текста. Теоретический курс: учебник / М.П. Брандес.– 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Прогресс-Традиция; ИНФРА-М, 2004.
2. Вержевикина Е.С. Жанна Д'Арк: диалектика общества и личности в средние века / Е.С. Вержевикина // Вестник ТГУ. – 2001. – №1. – С.20-28.

3. Губарева Г.А. Семантика та стилістичні функції кольоративів у поетичній мові Ліни Костенко: дис... канд. філол. наук. – Харків, 2002. – 174 с.
4. Ковальська І.В. Колористика як перекладознавча проблема (на мат. укр. й англійських худ. текстів): дис... канд. філол. наук. – Львів, 2001. – 168 с.
5. Мальцева Д.Г. Германия: страна и язык. Landeskunde durch die Sprache: Лингвострановедческий словарь / Д.Г. Мальцева, 2-е изд., испр. и доп. – М.: ООО Издательство «Русские словари», 2001. – 416 с.
6. Науменко А.М. Філологічний аналіз тексту: (Основи лінгвопоетики): навч. Посібник / А.М. Науменко. – Вінниця: Нова книга, 2005. – 415 с.
7. Hoppe F. Johanna. S. Fischer-Verlag – Frankfurt am Main, 2006. – S.171.
8. Цветкова К.А. Цветовая гамма в испанской фразеологии / К.А. Цветкова // Вестник МГЛУ. – 2012. – №14. – С.171-177.
9. Шулінова Л.В. Семантичне поле на позначення кольору в поетичному мовленні М. Вороного / Л.В. Шулінова // Актуальні проблеми української лінгвістики: теорія і практика. – 2001. – Вип. 4. – С. 105-112. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apyl\\_2001\\_4\\_16](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apyl_2001_4_16)

**Світлана Почепинська**  
(Ізмаїл, Україна)

## **КОМУНІКАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЛЮДИНИ**

Статтю присвячено з'ясуванню ролі комунікативної діяльності людини в художньому діалозі. Комунікація – це процес обміну інформацією, фактами, ідеями, поглядами, емоціями між двома або більше особами за допомогою вербальних і невербальних засобів.

Комунікативна діяльність людини слугує основним чинником її соціалізації, тому не випадковою є прискіплива увага фахівців практично всіх гуманітарних наук до поглибленого вивчення міжособистісної комунікації. Завдяки об'єднаним зусиллям психологів, соціологів, гендерологів, етнологів, лінгвістів за останні півстоліття створено базову модель комунікативного акту, виокремлено її компоненти, розроблено основи теорії комунікації (Н.Д. Арутюнова, Ф.С. Бацевич, А.Д. Белова, М.А. Василик, О.П. Воробйова, О.С. Іссерс, І.М. Колегаєва, О.О. Леонтьєв, О.В. Падучева, Г.Г. Почепцов, О.О. Селіванова, Н.І. Формановська, Т. ван Дейк, Х. Грайс, Ц. Харрис, Дж. Серль та ін.).

Однією з важливих проблем у цих дослідженнях є успішність/неуспішність комунікативного акту, де успішною вважається комунікація, в процесі якої адресат повністю отримав/сприйняв основний зміст та іллокутивну силу [10, с. 97] повідомлення адресанта.

Успішності комунікативного акту заважають як системні (мовні), так і okazіональні (мовленнєві) чинники. Вони зумовлюють порушення/викривлення змісту іллокуції та іллокутивної сили, у зв'язку з чим комунікативний акт вважають неуспішним.

Комунікативна діяльність розглядається як «єдина та глобальна функція» [7, с. 5], «невід'ємний складник» пізнавальної діяльності індивідуума [12, с. 105], «реалізація користування мовою індивідуальним мовцем» [4, с. 43]. Так само, як і інші різновиди діяльності людини, вона вимагає дотримання певних правил (постулатів) та нормативів (регуляцій).

Основи сучасних досліджень було закладено теорією мовленнєвих актів (Дж. Остін) [8] у середині 50-х рр. і розвинуто у працях Дж. Серля та Х. Грайса [1] в 60-х – 70-х рр. ХХ ст. Останні десятиліття збагатили вивчення мовленнєвої та – ширше – комунікативної діяльності людини створенням типологій комунікативних актів за намірами мовця [11, с. 257], зв'язками з ментальними актами [6, с. 138], ситуаціями спілкування [9, с. 128], характеристиками слухача [3, с. 375] тощо.

На одну з основних позицій при цьому висунулася проблема успішності комунікації, при якій «досягається більш-менш, але обов'язково достатнє з точки зору комунікантів, їх взаємопорозуміння» [5, с. 22]. Питання успішності комунікацій може виникнути тільки на тлі можливості її неуспішності, тобто комунікативної невдачі, яка змінює/руйнує зміст та іллокутивну силу мовлення. Як правило, таке порушення в період спілкування помічає хоч би один з комунікантів – або мовець, який сам корегує себе під час мовлення (on-line), до усвідомлення помилки адресатом, або слухач, який звертається за поясненням незрозумілого. Перший тип корегування завжди є ініціативою адресанта і свідчить про його спроби уточнити, поліпшити, деталізувати ситуацію мовлення. Ми дефінуємо його як анте-корегування. Другий, який виникає за ініціативи адресата і свідчить про комунікативну невдачу, що вже порушила адекватність сприйняття повідомлення, – як пост-корегування. Незалежно від типу корегування завжди виступає другим елементом діади, взаємозв'язок між елементами якої можна позначити лігатурою комунікативна невдача → корегування.

Незалежно від хронотопу можливого світу, створеного автором, його персонажі вступають у комунікацію. В ній з'являються комунікативні невдачі, що виступають як рекурентні, спричинені особливостями мови, або okazіональні, спричинені особливостями складників персонажного комунікативного акту. Перші наявні практично в усіх діалогах. Вони є наслідком хибності мовної компетенції (linguistic incompetence) комунікантів і позначаються нами як мовні. Другі – мовленнєві (linguistic performance) – є наслідком темпорально-просторової та/або соціально-професійної віддаленості комунікантів,

спілкування, наприклад, батьків та дітей чи комунікативних партнерів, що належать до різних соціумів (територій):

- How can I get there?
- Take the tube to Willesden, honey.
- What sort of tube? [2, с. 15]

Не ознайомлений з лондонським позначенням метро, персонаж не розуміє вказівки касира. Комунікативний акт завершено невдачею.

Результати дослідження можуть слугувати вирішенням проблеми нерозуміння в комунікації, а також можуть бути використані при вивченні практичного курсу англійської мови, стилістики, інтерпретації тексту.

### **Література:**

1. Grice H.P. Logic and Conversation // Syntax and Semantics. / H.P. Grice. – New York, 1975. – Vol. 3: Speech Acts. – P. 41-58.
2. Herman V. Dramatic Discourse: dialogue as interaction. / V. Herman. – L.: Routledge, 1995. – 304 p.
3. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. / Н.Д. Арутюнова. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
4. Коммуникативная и когнитивная природа понимания // Проблемы прикладного языкознания. / Отв. ред. В. Ж Петров. – И.: Наука, 1989. – 48 с.
5. Красных В.В. Структура коммуникации в свете лингво-когнитивного подхода (коммуникативный акт, дискурс, текст): автореф. дис... д-ра филол. наук. – М., 1999. – 40 с.
6. Лузина Л.Г. Виды информации в дискурсе / Л.Г. Лузина // Дискурс. Речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты: сб. обзоров.– М.: РАН ИНИОН, 2000. – С. 137-151.
7. Мецлер А.А. Прагматика коммуникативных единиц / А.А. Мецлер. – Кишинев: Штиинца, 1990. – 104 с.
8. Остин Дж. Слово как действие / Дж. Остин // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1986. – Вып. 17. – С. 22-130.
9. Падучева Е.В. Семантические исследования. (Семантика времени и вида в русском языке. Семантика нарратива) / Е.В. Падучева. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 464 с.
10. Серль Дж.Р. Природа интенциональных состояний / Дж.Р. Серль // Философия, логика, язык. – М.: Прогресс, 1987. – С. 96-126.

11. Серль Дж.Р. Основные понятия исчисления речевых актов / Дж.Р. Серль, Д. Вандервекен // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1986. – Вып. 18. – С. 242-263.

12. Скрипникова Н.Н. Прагматика языка как феномен семиотики / Н.Н. Скрипникова. – Воронеж: Номос, 1999. – 199 с.

**Людмила Прокоф'єва**  
(Ізмаїл, Україна)

### **THE COMPARATIVE ANALYSIS OF THE MODERN METHODS OF DEFINING THE INTELLECTUAL DEVELOPMENT LEVEL OF CHILDREN**

Our survey is aimed at studying pre-school-and elementary school age children with a lesser degree of mental deficiency – imbecility. The reason for our survey is that approximately 17% of those among the mentally retarded children are the ones with a lesser degree of mental deficiency [1; 4; 5]. While studying this very category of children, we aim at tracing the peculiarity of relations between the intellect and affect, their interconnection and interdependency. We think that this will help while developing a complex correctional program for the children with a lesser degree of mental deficiency.

The problem of diagnosing the abnormalities in the mental development of children is not new, but it still has not been developed enough up to the present; everything that has been done in the framework of the special psychology in this direction does not fully meet the needs both of the science and practice. The limited nature of the diagnostic opportunities of such survey is determined by the almost complete absence of methods specially developed or adapted for discovering and differentiating the pathologies of mental development while dealing with different kinds of aperiodicities. This problem has been explored by V.I. Loubovskiy, L.V. Yassman, A.G. Obukhovskaya, O.P. Khokhlina, M.A. Kholodnaya, N.I. Chouprikova, T.V. Rozanova, A.Fourman, T.V. Egorova, L.V. Borshchevskaya, L.S. Vavina, T.D. Ilyashenko, T.V. Sak, E.F. Sobotovich, V.V. Garasoun, O.P. Rokhlina and others.

There can be different reasons for retardation or pathologies in children's mental development, but they are very much alike in what concerns their psychological and pedagogical manifestations, bearing an especially great resemblance to each other in the pre-school age of children. That considerably makes it difficult for diagnosing the various forms of psychic underdevelopment disguising the whole picture of pathologies It gets especially difficult when the differential diagnosing of psychic retardation and a lesser form of mental deficiency is being made: in both cases the reason for the pathology would be the organic insufficiency of brain, with a considerable manifestation of the defect being the retardation in the mental development. At the

same time, the clinical indices of the insufficient functioning of child's central nervous system do not have a simple connection with the state of his mental development. The general psychophysiological manifestations of children with lesser degree of pathologies (a lesser degree of imbecility or psychic development retardation) are predominantly the same as the standard would require. In the same time, the different degree of expressing the retardation and qualitative differences in the defect's structure require that the children belonging to these 2 categories be sent to special schools of different types. It is possible to be guided by the clinical symptoms when dealing with differentiating rough pathologies (imbecility, manifested deficiency) that can be accompanied by neurological-and sensory and motor disorders.

A great deal of work has been done and is still being done on improving the IQ tests that would help to differentiate the abnormalities in the mental development as precisely as possible. Some new promising psycho-diagnosing methods based on L.I. Vygotskiy's idea about the closest development zone have come into existence. A.Y. Ivanova's method [3, c. 9] has become widely known now. Its key idea is that the experimenter's intrusion into the work of the child being examined is strictly regulated. The value of this method is that it becomes possible to receive not only the quantitative results, but also the qualitative analysis data of child's cognitive activity. This principle has been also used by I.V. Egorova [4, c. 29] in developing her method of comprehensive stating and educating experiment. These two methods help evaluate the nearest potential level of child's development. However, the sphere of A.Ya. Ivanova's and I.V. Egorova's methods application is limited as they require quite a long time and precise observing the behavior technique.

N.M. Stadnenko and I.O. Korobeinikova have developed some special complexes of diagnostic methods of differentiating children with abnormalities in the mental development. I.O. Korobeinikova includes tasks aimed at examining different sides of the cognitive activity: thinking, memory, attention, spatial ideas and being instructive. While using this methods one can evaluate not only the results of completing the tasks, but also the peculiarities of child's affective-and personal sphere that are manifested in his activity. The author points out 25 indices that have been carefully quantified and formalized in figures (points). However, even this diagnosing complex does not meet all the practical requirements as examining just the peculiarities of memory, attention, and personality is not enough for differentiating the abnormalities in the child's development.

The originality of N.M. Stadnenko's diagnostic express-method would be his using simple and easy tasks that are intelligible and interesting. Being presented in the form of game, the method makes it possible to include children with various degree of pathologies manifestation. All tasks of the express-method are aimed at discovering the peculiarities of being instructive, namely generalization, flexibility, self-dependency, stability, and comprehending the thinking. The key

factor of this method would be the organizing the examining process, the basis of which being the close interaction between the adult and the child, when the latter is being supported, encouraged, with his thinking being made more active. The practical application of N.M. Stadnenko's express-method's has shown that it gives some interesting information of the peculiarities of children being examined, and also of their ability to generalize the important stuff in the material which is the leading sign in the structure of intellectual abnormalities and which determines the efficiency of being instructive, on the whole [1, c. 173].

The significance of psychological methods is especially important for the differential diagnostics of lesser imbecility and mental development retardation. In the existing practice the differentiating of children belonging to these two categories of abnormal development gets difficult, especially for the fact that almost all recommended method guides are verbal. At the same time, there are children among those with a lesser degree of imbecility who have a relatively high level of speech development, these very children being defined as psychologically retarded on the basis of the verbal methods. Therefore, the differential diagnosing of defects in the intellectual activity is a matter of the biggest difficulties, especially needing some reliable psychological diagnosing methods at the same time.

A great deal of attention is being specially paid to the methods discovering the abilities of the examined to recognize or recall some definite verbal material (words, phrases) and answer different questions.

Methods that require answers to the questions asked are extremely various, the major part of them being aimed at examining the thinking processes, implying that the examined person uses not only the speech material contained in the question while answering, but uses widely the knowledge and intellectual skills that he has.

Using the verbal methods for evaluating the IQ, V.I. Loubovskiy [3, c. 45] thinks that we always receive a mixed result, so to say: successful completion of tasks depends not only on the intellect level, but also on the speech development level. The level of speech development<sup>^</sup> at the same time, influences the results even more as no answer can be received in response to a test task without making a contact with the examined child, such contact being established on the basis of verbal communication in the predominant majority of cases.

In the predominant majority of cases the speech peculiarities are almost not considered as important or just not taken into consideration at all while evaluating the intellectual development. The extreme expression of this position is that the verbal task is viewed as a task for thinking, as a purely intellectual task.

The clinical psychology possesses huge experience material that is indicative of the fact that retardation in development reflects a pathology of mental development. This material has been

predominantly received through various experimental and psychological methods while examining the mentally deficient children and those retarded in their psychic development [1; 3; 4]. It was also discovered that different speech state indices are manifested in a non-heterogeneous way. We consider that the pathologies of speech are far from always being the leading criteria for diagnosing the mental retardation. For instance, the examined sometimes could have an externally high speech development level expressed on the background of the deep mental retardation (imbecility). The careful study of speech in the above-mentioned cases discovers its formalism, the absence of true ideas behind the words, and the difficulties in understanding many complex grammatical structures, though. There are children with a relatively high level of speech development among those with a lesser degree of imbecility, these very children being defined as the ones with psychic development deficiency.

Taking into consideration the results of the above-mentioned experiments, we think that one should use the test batteries which would include both verbal and non-verbal diagnostic methods while diagnosing the IQ level. Among the most popular tests batteries the most typical (first of all, because they are most known both in Ukraine and abroad) would be children tests of D. Wechsler (WISC). Psychologists characterize the diagnostic value of the said test battery differently.

D. Wechsler underlines that the results of completion of one subtest or another are impacted by the «non-intellectual components of the intellect». By that term the author of the Scale implies some certain characteristic features of the temperament and character of the examined: «vital energy», achievements motivation, persistence, resistance to the frustrating impact of failures, etc. [1, c. 18]. According to D. Wechsler, these «non-intellectual» character features become evident every time the person faces a difficult task he has to complete, including also an intellectual one as well. The success in completing the task would naturally depend on the level of these features development in many ways.

It is possible to be guided by the IQ data as an index of mental development only in case of the extreme lowness of its level, provided the experimenter is certain that the child was understanding what was required of him and was trying to solve the tasks (to complete the tasks) in the direction corresponding to the instruction. In case of lesser manifested abnormalities in the mental development which, in particular, are the case when the child is mentally retarded, the quantities of the summary IO are found within the limits of the norm range, being though nearer to its low limit in most cases. I. Loubovskiy points out 4 subtests that discover the biggest differences between the mentally deficient children and those psychologically retarded. According to him, these subtests comprise of some nonverbal subtests (action tests), namely the seventh subtest – revealing the missing details in the pictures of objects, the ninth subtest – making up some figures, using Koos

cubes, the tenth one – making objects, using different parts («cut pictures»), and the twelfth subtest – going through the labyrinths.

Wechsler's tests are not adapted to discovering the specificity of retardation in psychic development connected with the peculiarity of defect (i.e. they, for example, cannot discover the differences between the psychological peculiarities of the child with the retardation of psychic development with the one with a speech development pathology while the opportunities for the intellectual development are being preserved) or with the hearing pathology. This is natural as Wechsler tests are «non-directed» being just intended only to ascertain the absence or availability of the child's indices' divergence from the average statistical results of completing the test. Thus, Loubovskiyy notes that the standardized tests are the «level-like» – and purely quantitative approach to evaluating the IQ. Such approach, of course, cannot be used for the realization of the differential diagnosing as one and the same development index in the summary expression can be found in children belonging to entirely different categories.

A.G. Obukhovskaya notes that though Wechsler tests give a deep qualitative characteristics of the IQ level of the examined child, the Wechsler system itself is purely phenomenological and considers the development as simple quantitative growth.

K.M. Gourevitch considers the Wechsler Scale method as a thorough one, also agreeing with some other psychologists that Wechsler tests do not measure the intellect, they measure the sum of knowledge an individual has acquired in the concrete social-and cultural group K.M. Gourevitch points to the fact that the given method is not intended to find out why some examined children cannot cope with tasks given to them.

G.B. Shaumarov has specially tested the possibility of diagnosing the development pathologies in accordance with the summary indices of Wechsler tests. He has discovered that comparing with the data of psychological-medical-and pedagogical commission, they give a more precise result while defining the IQ level. However, on the whole, G.B. Shaumarov has come to a conclusion that Wechsler tests do not possess the differential and diagnostic value, and cannot be recommended as a method of diagnosing the retardation of psychic development and mental deficiency.

Thus, having analyzed the psycho-diagnostic methods which are used for examining the children with a lesser degree of pathologies in the mental development, it is possible to say that none of the suggested tests fully corresponds to the requirements of the differential diagnostics. Without using the methods allowing to receive the objective data about the correlation of the cognitive processes development level with the characteristics reflecting the cognitive activity regulation processes being formed, it will not be possible to make the deficiency approach to the

problem of IDR and mental deficiency, and, therefore, it will not be possible to choose the adequate correctional activities.

### **Literature:**

1. Екжанова Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – М.: Просвещение, 2005. – 272 с.
2. Измерение интеллекта детей / под ред. Ю.З. Гильбуха. – К., 1992. – 133 с.
3. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР / В.И. Лубовский. – М.: Педагогика, 1989. – 104 с.
4. Социальная поддержка детей с ограниченными функциональными возможностями. Методические рекомендации / О.В. Безпалько, Т.Г. Губарева. – К.: Логос, 2002. – 48 с.
5. Шипицина Л.М. Коррекционно-образовательные программы для детей с глубоким нарушением интеллекта / Л.М. Шипицина. – СПб.: Образование, 1996. – 384 с.

**Олександр Просуков**  
(Київ, Україна)

## **КОНЦЕПТ ЯК ОДИНИЦЯ АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ**

Методика концептуального аналізу художнього тексту розробляється в руслі нового напрямку лінгвістики, початок якого було покладено у другій половині двадцятого століття [9]. Встановлення антропоцентричної парадигми наукового знання, де «людина розглядається як центр і найвища мета світобудови, ... а дослідження мови – як продукт людської діяльності, призначеного для потреб людини посередника спілкування, засобу зберігання її досвіду, знань, культури» [8, с. 32], сприяло обґрунтуванню нового поняття для адекватного позначення змістовної сторони мовного знака, що відображає логіко-психологічні та мовознавчі категорії. Функції такого терміна пов'язані зі словом «концепт». Відомо, що концепт розуміється як те, що людина знає про світ [4], як інформація про актуальне або ймовірне положення справ у реальному світі, як один зі структурних компонентів «мови ментальних побудов», що опосередковує зв'язок мислення та природної мови [5, с. 10].

Сьогодні роботи багатьох учених підтверджують, що метод концептуального аналізу – це не якийсь відомий і загальноприйнятий метод опису концептів, а відносно молодий, проте

провідний метод дослідження, що застосовується в різних гуманітарних науках – когнітології, філософії, лінгвістиці, гендерології, культурології, теорії міжкультурних комунікацій, соціології, психології. Такі мовознавці, як Ю. Апресян, Н. Арутюнова, М. Джонсон, В. Кононенко, О. Кубрякова, Дж. Лакофф, О. Селіванова, Б. Успенський та інші зробили значущий внесок у розвиток зазначеного методу.

Вводячи концепт як одиницю аналізу художнього тексту, когнітивні філологи отримують можливість включити образну тканину твору в загальнонаціональну асоціативно-вербальну мережу. Стійке значення твору і слова переростає при цьому в рухливе, відкрите, суперечливе, цілісне значення. Досліджуючи художній концепт, ми отримуємо інформацію і про культурну специфіку спільноти, і про особистість автора твору [1].

Сутність концептуального аналізу в аспекті його застосування до художнього твору полягає у визначенні та репрезентації змісту основних його концептів [6].

Однак у лінгвоконцептології та лінгвістиці тексту, які формують теоретичне підґрунтя досліджуваної проблеми, модель концептуального аналізу цілого тексту до кінця не розроблена. Як будь-який метод, концептуальний аналіз є «сукупністю процедур, деякі з них мають статус окремих методик і навіть методів» [4, с. 320].

Так, Л.М. Чуриліна зазначає, що в художньому тексті взаємодіють дві концептуальні системи: концептосфера мовної особистості (в ролі якої автор виступає як суб'єкт, «що стоїть за текстом»), яка формується сукупністю індивідуальних концептів, та концептосфера тексту, яка складається із сукупності взаємозв'язаних між собою концептів, репрезентованих у тексті [3].

Л.В. Поповська виокремлює два способи виявлення змістовно-концептуальної інформації художнього тексту, що репрезентує художню картину світу письменника: перший – це шлях від змістовно-фактуальної та змістовно-підтекстової інформації до змістовно-концептуальної, а другий – шлях від мовних засобів (мовних символів) до концептуального смислу, тобто за допомогою аналізу використаних автором мовних художніх засобів визначають фрагменти художньої картини світу письменника або його героїв [7].

Найбільш розроблену модель концептуального аналізу тексту пропонує Л.Г. Бабенко: а) виявлення набору ключових слів тексту; б) визначення базового концепту (концептів) тексту; в) опис позначуваного ними концептуального простору тексту [1]. В художньому тексті концепт формується на синтагматичній основі, має внутрішньотекстову природу. Ключовий концепт являє собою ядро індивідуальної авторської художньої картини світу, втіленої в окремому тексті або в сукупності текстів одного автора. Велике значення для формування концепту мають повторювані в тексті слова (лейтмотиви, лексичні домінанти, частіше – ключові слова).

Опис концептосфери художнього твору передбачає характеристику атрибутів, асоціацій, уявлень, пов'язаних з виділеними концептами, на підставі чого виявляють імпліцитно виражені особистісні смисли, будують тематичні лінії та описують семантичні зв'язки; аналіз когнітивних і мовних знаків як виразників змістовно-концептуальної інформації (мовних символів, пейзажних описів, особистісних номінацій, художніх деталей); побудова тематичного поля (ланцюжків) і тематичної сітки, в основу яких покладено ключові слова – виразники основного смислу твору, підтексту; дослідження лексико-семантичних полів, лексичних і фразеологічних доміант, які синтезують різноманітні когнітивні ознаки концепту. Концептуальний аналіз здійснюється як човниковий хід, спрямований від текстового рівня (фрагментів із художніх творів) до когнітивних структур (концептів, об'єктивованих у текстових фрагментах) та у зворотному напрямку – від концептів до вербальних засобів їх об'єктивації. Тобто, відбувається чергування семасіологічного та ономасіологічного підходів до аналізу концепту [1].

Засобом репрезентації концепту в художньому тексті є слово. Одна з прагматичних ознак значущості того чи іншого слова у художньому тексті – висока частотність слововживання. Важливість поняття в авторській концептосфері підтверджується всім об'ємом концептуальної і підтекстової інформації [10].

В англійській мові нараховуються десятки тисяч слів, що містять, наприклад, сему «кохання», розкриваючи різноманітні сторони людського існування й актуалізуючи різні аспекти змісту концепту кохання. Так, у художньому тексті вибір того чи іншого варіанту слова, що позначає кохання, детерміновано не тільки прагматичними цілями, але й поданням автора про сутність кохання [1].

Образно-асоціативний шар художніх концептів містить асоціації, викликані в ході осмислення письменником абстрактних категорій, наприклад, кохання, в термінах конкретної діяльності людини, її стану та предметів і речовин, що її оточують. Так, кохання уподібнюється: різним видам людської діяльності: війні (war), руйнації (destruction), ідолопоклонству (idolatry), грі на музичному інструменті (playing music); станам людини: хворобі (illness), голоду (hunger), божевіллю (madness), сліпоті (blindness), гостроті зору (keenness of vision), стражданню (suffering), фізичному напруженню (physical tension), психологічному напруженню (psychological tension); речовині: вогню (fire), вогню кохання, що спалює саме кохання (love's fire is love's end), жару (heat), воді (water), рідині (fluid), трясовині (mire); живим творінням: людині (a human being), птаху (a bird), рослині (a plant); колючій рослині (a pricking plant), недовговічній рослині (a short-lived plant); неживим творінням: вмістищу (a container), предмету (an object); важкому тягарю (a heavy burden), тендітній речі (a tender thing); абстрактному явищу: єдності (a unity), залежності від іншого

(dependence on the other), перевазі над іншим (supremacy over the other), надприродному явищу (a supernatural force) [1].

Утворене Вищою силою, кохання непідвладне людині, тому незрозуміле їй. Кохання дуже важливе в житті людини, особливо в її духовному розвитку. Розкриваючи в людині багато позитивних рис, кохання одночасно сприймається як ворожа сила, що обмежує свободу людини, призводить до непорозуміння, спричиняє страждання й викликає ворожість. У результаті кохання виявляє в людині негативні риси, які призводять до негативних дій. Саме тому концепт кохання відображає не тільки загальнолюдські уявлення, що впливають із повсякденної предметно-практичної діяльності людей, а й відтворює специфіку індивідуально-авторського світобачення [1].

Таким чином, ураховуючи багатогранність методу концептуального аналізу художнього тексту, можна зробити висновок, що даний метод повною мірою задовольняє потреби опису концептів художнього тексту. Особливості індивідуальної авторської картини світу детермінують структуру індивідуальних концептів, при створенні тексту вони «диктують» його творцеві вибір лексичних репрезентантів концепту. Тому концептуальний аналіз дозволяє розширити рамки змістовного аналізу мовних явищ і додає велику глибину й ефективність дослідженням художнього тексту. Все це засвідчує перспективність як самого методу концептуального аналізу, так і наукових розвідок, присвячених його вивченню.

### **Література:**

1. Бабенко Л.Г. Лингвистический анализ текста. Теория и практика: учебник; практикум / Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 496 с.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М.: КомКнига, 2006. – 144 с.
3. Ковалик І.І. Методика лінгвістичного аналізу тексту: навч. посіб. / І.І. Ковалик, Л.І. Мацько, М.Я. Плющ. – К.: Вища школа, 1984. – 120 с.
4. Крупа М. Лінгвістичний аналіз художнього тексту / М. Крупа. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2005. – 416 с.
5. Кубрякова Е.С. Об одном фрагменте концептуального анализа слова память / Е.С. Кубрякова // Логический анализ языка. Культурные концепты. – М.: Наука, 1991. – С. 85-91.
6. Миллер Дж. Образы и модели, уподобления и метафоры / Дж. Миллер // Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – С. 236-283.
7. Попова З.Д. Очерки по когнитивной лингвистике / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж: Истоки, 2002. – 192 с.

8. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О. Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2006. – 678с.

9. Стернин И.А. Типы значений и концепт / И.А. Стернин // Концептуальное пространство языка: сб. науч. тр. Посвящается юбилею профессора Н.Н. Болдырева. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2005. – С. 257-282.

10. Fauconnier G., Turner M. The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities. – New York: Basic Books, 2002. – 464 p.

*Науковий керівник: к. філол. н., доц. Олейнікова Г.О.*

**Валентина Радкіна**  
*(Ізмаїл, Україна)*

## **ЕЛЕМЕНТИ ІНТЕРНЕТ-СПІЛКУВАННЯ В СУЧАСНИХ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ СТИЛЯХ**

Відомо, що все, що робить процес комунікації швидшим, ефективнішим і приємнішим, сприяє розвитку мови. З початку ХХІ століття широко використовуються різноманітні засоби віртуальної комунікації, що привело до появи специфічної мови, яка характеризується порушенням літературної норми майже на всіх рівнях. Але якщо мова розглядається як система, що постійно розвивається під впливом соціальних та історичних факторів, дослідження означеної проблеми є й бажаною, й необхідною, що й виокремлює її актуальність.

Слід зазначити, що в сучасній лінгвістиці все частіше розглядається специфічність функціонування Інтернет-спілкування. Так, Т.Ю. Виноградова розглядає специфіку спілкування в Інтернеті, Інтернет-спілкування як нова форма міжособистісної комунікації є предметом дослідження С.В. Зайцевої, специфіка Інтернет-дискурсу розкрита в роботах Ф.С. Бацевич, А.Д. Белової, Б.М. Гаспарова, В.І. Карасика, А. Князева, М.Л. Макарова та ін.

На думку дослідників, специфічною мовою можна назвати вербальні й невербальні знаки, що використовуються адресантом для передачі інформації в опосередкованому комп'ютерному спілкуванні. Така мова як засіб спілкування в віртуальній реальності, а саме в СМС, блогах, ICQ, чатах, існує майже в усіх мовах та стає все більш популярною серед користувачів різного віку. Зауважимо, що в деяких країнах є вже спеціальні словники специфічної мови. Наприклад, в Англії видають кишенькові словники з перекладу мови СМС на літературну. Існує також французький словник мови СМС. Безумовно, без спеціального перекладу зрозуміти, наприклад, такий діалог майже неможливо: «- Lu ça va? -

Uéééé é toua? - C va bi1. Tu faii quoi dan la vis? - Tt plin de choz. J'adore le ciné, les sorti entr potes...».

Специфічна мова зобов'язана своїм швидким розповсюдженням мові СМС, яка народилася з появою такого виду зв'язку тільки в 2000 році. Французький дослідник Ж. Аніс [2] визначає мову СМС як нову форму письмової комунікації, як письмовий соціолект, який змінює орфографічні та граматичні мовні характеристики з метою скорочення знаків, передбачених СМС повідомленням, або збільшує об'єм повідомлення завдяки специфічним знакам клавіатури. Таким чином, за рахунок мовленнєвої економії простежується економія грошей та часу, що, безумовно, стало головною причиною швидкого розповсюдження серед СМС-користувачів.

До специфічних знаків віднесемо в першу чергу смайлики, які виконують важливу функцію – вони вибудовують контекст для сприйняття написаного тексту і демонструють емоційний стан адресанта до повідомлення, що одержується адресатом. Крім того, вони в яскравій та наочній формі стисло можуть передати великий об'єм інформації (смайлик «закочує очі» чи «б'ється головою в стіну», змінює колір «обличчя» – жовтий, коли «задовільний», червоний – він «сердиться», він може «посміхатися, танцювати, слухати музику», й навіть «пити пиво та показувати язика»).

Таку ж функцію виконують орфографічні знаки в певному порядку. Наприклад, :) або :) - так позначають посмішку; :-))) – сміх; :-D – радісний сміх; :-? – подив; :( або :-( – сум/розчарування; :-[ – незадоволення; :-/ – невдоволення/спантеличення; =8-[.....] – переляк; %-/ – втому; :-| – зосередження/нейтральність; :-0 – здивування. Зауважимо, що ці знаки майже завжди мають інтернаціональний характер. Але, наприклад, французькій словник смайлів містить набагато більше синонімічних знаків: розчарування може бути позначено так - /); або (: [; або (:-( ; задоволення - °°°(:-); або :->. Є знаки, які можуть замінити цілу фразу: M-) :X) :-M – нічого не бачу, не чую, не кажу; %-| – я працював (ла) всю ніч; +<:-) – хай все у вас буде добре тощо. Додамо, що означені екстралінгвістичні засоби мали спочатку вузький професійний напрям, їх використовували тільки Інтернет-юзери ще з 90-х років минулого століття.

Іншим засобом, який широко використовується в СМС-спілкуванні, є «трансліт». Його виникнення відбулося за рахунок «дефіциту» смс-простору (160 символів латинського шрифту та 70 – кирилицею), тому деякі букви й навіть слова були замінені цифрами: a12c4 - à un de ces quatre ; 2m1 – demain bi1-bien, 4 you – for you, тощо. Як бачимо, причиною заміни літерів цифрами є їх фонетична збіжність.

Вживання специфічного жаргону та демонстративне заперечення офіційних норм правопису підкреслює особливий неформальний характер віртуального спілкування, норми

та звичаї якого є значно більш вільними та ексцентричними порівняно з листуванням чи спілкуванням у реальному житті, а також позначає дистанцію між реальною та віртуальною особистістю автора.

У віртуальному спілкуванні французьких користувачів специфічна мова має більш «технічний» характер. Крім вищезначених екстралінгвістичних прийомів, широко використовують заміщення фонем їх редуційними варіантами (quoi – koi; comme – kom; est'ce que – eske), заміщення словосполучень однією літерою (j'ai – G; c'est – C), аббревіатурою (mort de rire – MDR; pété de rire – ptdr; tout le monde – tlm), або випадінням голосних (salut – slt; bonjour – bjr, vraiment – vrmnt, désolé – dsl). Частіше, ніж в українській та російській мові, у французькій специфічній мові використовують «топографічні ребуси»: bi1 = bien, K7 = cassette, koi 2 9 = quoi de neuf. Дуже часто задля економії часу й символів використовують англійські слова (today – aujourd'hui, now – maintenant) тощо.

Безумовно, негативний вплив специфічної мови неможливо заперечувати: збіднюється рідна мова, невиправдано використовуються запозичення з інших мов, написане повідомлення не завжди зрозуміле всіма адресатами. Але таке явище вже існує в сучасній літературі, й цього неможливо заперечувати. В 2008 році пройшов конкурс «Premier roman SMS», а твори, що написані такою мовою, поширюють свою аудиторію (наприклад, Phil Marso «Pa sage a taba vo SMS», «SMS Frayeurs SMS»).

Елементи мови Інтернет-комунікації є улюбленим прийомом французької письменниці А. Гавальда, причому зустрічаються вони як в романах («Просто разом»), так і новелах. Візьмемо, наприклад, її новелу «Опель Тач»: *Ca me rend dingue. C'est tout.*

*T'es jalouse? T'es en manque?*

*Moi? Jalouse? En manque? Nonononon, voyons... tu plaisantes.*

*(...)*

*Pffffff, n'importe quoi.*

*... Je veux de l'amour.*

*Samedi soir, ze saturday night fever.*

*Du coup, Buffalo releve la vu j'ai un visage. Il se gratte le bouc en signe de deconfiture (scritch scritch scritch) et semble plonge dans un abime de reflexion.*

*– From where are you from?*

*Wwwouaaaa Buffalo! mais tu speak le grand canyon!*

*– Je suis de Melun, 4, place de la Gare et je préfère te prévenir tout de suite, je ne me suis pas fait installer la cibi dans le balconnet.*

*Scritch scritch... [6]*

Як бачимо, мова новели не відображає літературну норму сучасної французької мови. Текст містить багато англіцизмів, франгле й, особливо, фонетично-орфографічних знаків. Але авторський прийом використання СМС-мови надає персонажам реальній характер, а їх мова відображає розмовну французьку мову та мову їх спілкування в Інтернет-просторі на початку ХХІ століття.

Елементи Інтернет-спілкування зустрічаються також в творах російськомовних авторах. Так, роман сучасного письменника-модерніста В. Пелевіна «Шолом жаху: Креатифф про Тесея та Мінотавра» (2005 р.), створений за замовленням британського видавництва «Canongate». Розглянемо уривок з цього роману: «Построю лабиринт, в котором смогу затеряться с тем, кто захочет меня найти, – кто это сказал и о чем?:-)»

[Organizm(-)] В чем дело? Есть здесь кто-нибудь?

[Romeo-y-Cohiba] Я есть.

[Organizm(-)] Что все это значит?» [1].

Як бачимо, твір, який автор сам назвав романом, має форму п'єси, що написана за правилами Інтернет-чату: персонажі ховаються за ніками, є багато емотиконів. Загалом, мова учасників чату є літературною, але один з персонажів, ([Sliff\_zoSSchitan]), спілкується тільки «албанською» – специфічною жаргонною мовою, яка знайшла своє розповсюдження на початку 2000 років в російській мові і характеризується майже правильним фонетичним оформленням, але спеціально неправильним написанням: «Зачот! Шлем ужаса это просто отражение которое Тисей видит и больше ничево. Но если он решит что там действительно Минатавр и начнет крыть ево ахтунгом и спорить о жызни тогда Минатавр появицца. И шлем ужаса не снять. Поняли животные? Я фсе знаю». Безумовно, використання ненормативної мови є форма протесту, яку вибрав автор та характеризує його відношення до означеної соціальної проблематики.

Яскравим прикладом використання можливостей Інтернет-спілкування в сучасній літературі є новела російськомовної молдавської письменниці В.Чембрицевої «Якщо ти мені даси шанс»

le 12.27.

andre 12.27.

le 12.28. как странно...

andre 12.28. что именно?

le 12.28. ты никогда не замечал, что наши ники образуют одно имя – Леандр. помнишь, откуда это?

andre 12.29. нет

le 12.29. греческий миф. Леандр полюбил жрицу Геро. Каждую ночь ради встречи с ней переплывал Дарданеллы. маяком ему служил огонь факела, который Гера зажигала на своем берегу. Однажды огонь погас. И юноша утонул. от горя и чувства вины за его смерть она бросилась с башни.

andre 12.32. молодец!

le 12.32. ?

andre 12.33. дурра, говорю, эта Геро. Могла бы жить дальше.

Вся новела написана в формі Інтернет-листування, зберігаючи всі лексичні та граматичні правила цього типу Інтернет-комунікації. Імена головних героїв – це їх ніки. Весь діалог супроводжується смайликами, які передають емоційний стан персонажів. Всі репліки починаються з маленької букви, пунктуаційні знаки не завжди дотримуються. Знак запитання передає нерозуміння комуніканта le. Є навіть позначка часу, що характеризує саме Інтернет-спілкування.

Елементи СМС-повідомлень простежується не тільки в літературному стилі. Емотікони зустрічаються дуже часто в рекламах та об'явах. Всім відомий знак мобільної мережі Life :). Широко використовують смайлики в своїх рекламах компанії Coca – Cola, Mentos. Дуже часто зустрічаються графічні позначки та Інтернет-скорочення в назвах магазинів, кафе, ремонтних майстернях: «Ремонт мобилОК», «Ремонтуюмо про100» тощо.

Таким чином, дійсність свідчить, що елементи Інтернет-спілкування все частіше використовуються в різних функціональних стилях, тому й вивчення специфічної мови в віртуальному просторі потребує глибокого дослідження в сучасній стилістиці. Корисно простежити й інтернаціональні засоби в віртуальному спілкуванні, дослідити розвиток мови на всіх рівнях літературної норми.

### **Література:**

1. Пелевин В. Шлем ужаса. – режим доступу: <http://pelevin.nov.ru/romans/pe-shlem/3.html>
2. Anis J. Parlez-vous texto? Guide des nouveaux langages du réseau, le cherche midi. – Paris, 2001.
3. Bentolili A. Le Verbe contre la barbarie. – Odile Jacob, 2007.
4. Comité de lutte contre le langage sms et les fautes volontaires sur Internet. – режим доступу: <http://sms.informatiquefrance.com/>
5. Fairon C., Klein J.-R., Paumier S. Le langage SMS Belgique, Presse universitaire de Louvain, 2006. – 150 p.

6. Gavalda A. Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part. – режим доступу: <http://www.rulit.net/books/je-voudrais-que-quelqu-un-m-attende-quelque-part-read-79387-1.html>

7. Laet F. de Publicité en Langage SMS: Quelques réflexions sur la Naissance et la Traduisibilité d'un Nouveau Sociolecte // H. Gerzymisch-Arbogast et d'autres Textologie und Translation. – режим доступу: <http://books.google.com.ua/books?id=EbTJ8LddrAYC&pg=PA49&lpg=P>

8. Marso Ph. la font'N j'M! – режим доступу: <http://www.profsms.fr/comlafontaine.htm>

**Марина Рубльова**  
(Ізмаїл, Україна)

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ В ПЕРЕВОДЕ ЭМФАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ В РОМАНЕ ДЖ. Д. СЭЛИНДЖЕРА «НАД ПРОПАСТЬЮ ВО РЖИ»**

Одним из самых сложных синтаксических объектов художественного текста, вызывающие трудности при переводе, являются эмфатические конструкции. Эмфаза – это эмоционально-экспрессивное выделение какого-либо значимого элемента высказывания или его смысловых оттенков, эмоциональная выразительность, напряженность и придание мысли особой яркости. Эмфаза характерна для эмоционально окрашенной речи, не только устной, но и письменной, и встречается как в стиле художественной литературы, так и в ораторском и публицистическом стилях. Проблемой изучения эмфазы занимались такие отечественные и зарубежные учёные как Ш. Балли, Т.Ф. Ефремова, В.Н. Маслова, Л. Блумфилд, Н.А. Фаустова, Т.А. Зражевская, Л.М. Беляева и многие другие.

Эмоциональная окрашенность и экспрессивность текстов создается, как правило, различными эмфатическими средствами: лексическими, синтаксическими, фонетическими и графическими. Большое разнообразие средств выражения эмфазы в английском языке позволяет выявить их своеобразный национально-специфический характер и выделить определенные эмфатические конструкции или модели. Как отмечает Т.Н. Михельсон, эмфатической конструкцией называют такую синтаксическую конструкцию, которая служит для выделения того или иного члена предложения [4, с. 143].

Наиболее часто используемые эмфатические модели это лексические, которые используются для придания высказыванию эмоциональной окраски определенными лексическими средствами, а именно словами и словосочетаниями и грамматические,

использующие в этих целях грамматические средства, а также лексико-грамматические, то есть одновременное использование лексических и грамматических средств.

В данной статье, остановим свое внимание на лексических эмфатических конструкциях английского языка, представленных в романе Дж.Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи». На наш взгляд, данные конструкции наиболее ярко отражают авторскую мысль, и служат для придания высказыванию наибольшей эмоциональной окраски. К тому же, использование лексических средств предоставляет читателю более целую и точную передачу авторского настроения и намерения.

В ходе анализа нами были выделены следующие наиболее частотные лексические группы эмфазы:

Эмфатическая конструкция с усилительным наречием *too*. Данная группа составляет 17,3% всех исследованных эмфатических конструкций. В оригинальном тексте мы обнаруживаем следующий пример: *I just mean that I used to think about old Spencer quite a lot, and if you thought about him too much, you wondered what the heck he was still living for* [6, p. 4]. Переводчик же дает следующий вариант: Просто я хочу сказать, что я много думал про старика Спенсера, а если про него слишком много думать, начинаешь удивляться – за каким чертом он еще живет [5, с. 5].

Как видим, пример демонстрирует отношение главного героя Холдена к старику Спенсеру. Он искренне не понимает, как человек, «из которого уже песок сыплется», который «одной ногой в могиле», может получать удовольствие от жизни. Переводчик сохраняет усилительное наречие *too*, что помогает усилить эмоциональность слов автора и передать его отношение.

В следующем примере переводчик Р. Райт-Ковалева перевела на русский язык усилительное наречие *too*, используя трансформацию антонимического перевода:

*I wasn't too crazy about him, to tell you the truth.* [6, p. 11] – По правде говоря, я не очень-то его любил [5, с. 12]. Несмотря на то, что переводчик в основной части предложения производит перестановку и лексическую замену некоторых элементов, структура предложения остается неизменной, что позволяет передать эмфазу без потери смысла.

Второе место в нашем анализе отводится эмфатической конструкции с отрицательной частицей *no*: *But you couldn't stop him. He was hot as a firecracker* [6, p. 7] – Куда там – разве его остановишь! Из него прямо искры сыпались [5, с. 8]!

В данном примере осуществлена конкретизация для усиления эмфатичности. При переводе, отрицательный союз *no* преобразовался в восклицательное предложение, из которого читатель понимает отношение главного героя Холдена Колфилда к своему однокласснику Стрэдлейтеру. Его раздражает «альбомная» красота Стрэдлейтера. Он не

любит этого «самовлюбленного» «притворщика», который считает, «что красивей его нет человека на всем Западном полушарии», и вечно просит об одолжениях.

Можно отметить, что эмоционально окрашенные предложения с отрицательной частицей в своей структуре при переводе поддаются различным трансформациям – замене, антонимическому переводу. Это делается с целью сохранения эмпатичности исходного предложения. Для передачи эмпазы в данном случае чаще всего приходится перестраивать предложение, отказываясь от сравнительной степени и прибегать к лексической компенсации, добавляя слова-усилители или эмоционально окрашенные слова.

В ходе исследования, нами было замечено, что в романе Дж.Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» часто встречаются лексические повторы, с помощью которых переводчик может передать дополнительную информацию эмоциональности, экспрессивности и стилизации. Так, следующий пример демонстрирует нам использование повтора с целью привлечения читательского внимания к отношениям между Холденом и стариком Спенсера.

«I know that, sir. Boy, I know it. You couldn't help it» [6, p. 6] – Понимаю, сэр. Отлично понимаю. Что вам было делать [5, с. 7]?

В некоторых случаях, переводчик сохраняет повтор с целью акцентирования внимания на конкретном, особенном событии для персонажа и тем самым дополнительно передает его возбужденное состояние:

But all of a sudden, I changed my mind. All of a sudden, I decided what I'd really do, I'd get the hell out of Pencey-right that same night and all [6, p. 28]. – Но вдруг передумал. Вдруг я решил, что мне делать: надо выкатываться из Пэнси сию же минуту [5, с. 27].

Следующей эмпатической конструкцией, которая встречается в анализируемом романе является конструкция *what...is/was* – достаточно распространенная конструкция, которая, как правило, ярко отражает приятное удивление говорящего. Данная эмпатическая модель представляет собой сложноподчинённое предложение, части которого соотносятся между собой как подлежащее и дополнение простого предложения.

What I was really hanging around for, I was trying to feel some kind of a good-by [6, p. 3]. – А стоял я там потому, что хотелось почувствовать, что я с этой школой прощаюсь [5, с. 4].

Описывая различные способы выражения эмпазы в английском языке, справедливо заметить то, что приведенные модели и варианты их перевода не являются исчерпывающими, они могут проявляться в языке весьма вариативно и способы их перевода находятся в прямой зависимости от контекста и смысловой нагрузки того или иного текста или речи.

Таким образом, проанализировав роман «Над пропастью во ржи» на использование лексических трансформаций эмфатических конструкций, мы видим, что речь автора насыщена и разбавлена множеством фраз, словосочетаний и вводных конструкций, что придает всему художественному произведению стилистическую яркость и привлекательность.

Важно заметить, что большое разнообразие средств выражения эмфазы в английском языке и их своеобразный характер позволяют говорить о национальной специфике эмфатических моделей. Эмфатические модели в английском и русском языках иногда совпадают, но чаще наблюдается несовпадение. Национальный характер и разнообразие средств выражения эмфазы представляют трудности для понимания текста и его перевода, поэтому переводчику необходимо знать, какими средствами можно передать эмфазу. Умение увидеть и понять эмоциональную интенцию и настроение автора произведения на английском языке, умелое использование различных переводческих конструкций при переводе эмфазы в соответствии с нормами и узусом переводимого языка являются необходимыми условиями адекватного перевода эмфатических конструкций в текстах любой жанровой направленности.

#### **Литература:**

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение / И.С. Алексеева. – М.: Academia, – 2004. – 352 с.
2. Голикова Ж.А. Перевод с английского на русский / Ж.А. Голикова // Learn to Translate by Translating from Russian into English. – М.: Новое знание, 2004.
3. Гуськова Т.И. Трудности перевода общественно-политического текста с английского языка на русский / Т.И. Гуськова, Г.М. Зиборова. – М.: РОССПЭН, 2000.
4. Михельсон Т.Н. Практический курс грамматики английского языка / Т.Н. Михельсон Н.В. Успенская. – СПб: Специальная литература, 1995. – 255 с.
5. Сэлинджер Дж.Д. Над пропастью во ржи / пер. с англ. Р. Райт-Ковалёвой / Дж.Д. Сэлинджер. – М.: Высшая школа, 1986. – 200 с.
6. Salinger J.D. The Catcher in the Rye. – US.: 1951. – 214 p.

*Науковий керівник: к. філол. н., доц. Олейнікова Г.О.*

Світлана Слободяк  
(Ізмаїл, Україна)

## POETONYMS AND GENRE-THEMATIC PECULIARITIES OF THE ENGLISH-LANGUAGE NOVEL OF THE XX CENTURY

The distinguishing feature of a literary text is that the «communicative function of onomastic material in a literary text is» complicated by «the poetic function, which comes here to the fore» [4, p. 3]. In addition, any literary text, depending on the author's choice of the genre, sub-genre and genre-thematic variety of his literary work, has its own peculiarities. Accordingly, all the elements of a literary text, including poetonyms, have not only «stylistic task» [4, p. 4], which is manifested in the implementation of its poetic function, but are initially aimed at mainstreaming the genre-thematic potential of the work of fiction.

In this paper, we will focus on establishing the correlation between the functioning of poetic proper nouns and such genre-thematic varieties of the English-language novel of the twentieth century as a political novel, a military novel, a novel about an artist and a business novel.

Political novels are «all novels about the country's political life, regardless of the ideological position of the author» [6, p. 116], including a political novel in its pure form and its modifications (a political detective novel, a spy novel, etc). The main feature of this novel is that «politics plays a decisive role in its problematics and composition» [5, p. 75]. Among other features of the political novel the most important are as follows: the historical and political background of the narrative, the documentary «recognition», a thrilling plot [5]; almost journalistic topicality, shifting the action to a foreign country, the clash of the warring parties, the use of the language as a means of ideological influence on the reader [6]. Despite a large number of characteristics, the best examples of political novels represent «the synthesis of different genre features that are subject to the dominant political theme» [5, p. 75]. All these genre-thematic features can't but influence the onomastic layer of the vocabulary in the structure of political novels, where one can evidently find the names of historical and political figures, names of historical and political documents, governmental institutions, political parties, means of mass media.

War novels of the twentieth century are primarily novels about World War I or II. Despite the diversity of specific approaches to the topic, any military novel contains a burning protest against the war as a source of enormous human sufferings. The war is presented «not in the solemn grandeur of elevated military feat, but in the daily dangerous military labor, bringing death to thousands of people at any moment» [3, p. 212]. War novels have much in common with political ones. They are characterized by the presence of historical background, documentary support of

narration, reportorial manner of presentation. Obviously, it happens because in reality the war is always the result of political conflicts. But war novels have their own peculiarities. In particular, the US military novel displays such features as grammatically simplified speech of characters, especially in the depiction of a soldier; endless repetition of curses, which indicates a complete loss of identity; availability of meticulously detailed descriptions of battle scenes, serving to inspire horror of war [3, p. 233]. In contrast to the American naturalism, in the English military novel the emphasis is laid not on the battle events, but on the moral conflicts of military days reality [7, p. 8]. But whatever the approach to the image of the war may be, the British and American war novels are united by one thing – a passionate protest against the senseless brutality of all wars in general.

A business novel is a phenomenon pertaining more to the American than to the British literary tradition. It is traced back to the so-called literature of «success» with its belief in the potential of every human being who, through hard work, thrift, and other virtues after heavy efforts and poverty can gain wealth and fame. But after the collapse of the «American Dream» in the early twentieth century this kind of fiction gives way to a business novel. «It has the detailed image of the activities of the characters, the presence of some central image of a businessman, a prominent entrepreneur» [6, p. 92]. There are some other characteristic features of this genre-thematic novel variety, such as multidimensionality, abundance of factual material, a reliable picture of the definite historical situation. As the center of this novel is an entrepreneur with the whole system of his professional and social relationships with other businessmen, social groups and institutions, this genre-thematic novel variety causes a high concentration of onomastic items designating social and professional activities. This is primarily the financial, business and socio-political lexicon. Quite often one can come across military, religious and legal terminology, the use of which suggests that the business relations penetrate into all spheres of life.

A novel about an artist is more widely spread in the English than in the American literature. The basis of this novel is the exacerbation of the conflict between art and society in which the lack of spirituality and immorality reign. The business world is opposed to the world of beauty and art. The central figure of the novel, as a rule, is an artist in the broadest sense of the word, trying to defend his creative independence, seeking his place in the society. In revenge, the society «supplies the artist with complete disregard and lack of recognition, dooms him to all sorts of tests, often – to the brutal poverty and death in oblivion» [1, p. 98]. That is why such a hero is often in a state of crisis – ideological, moral, creative. The way out of this crisis can only be found in truly humanistic values of life and art, in a truly moral position. Along with the main motive (the artist and the society) there are a number of adjacent ones peculiar to this genre-thematic variety. Among them one can find the following: art and humanism, art and «mass culture», realism and modernism, and so on. The plot and compositional structure of such a novel usually consists of a biography ( the

narrative of the life and career of the artist), the artist's works, given directly (verses, poems) or indirectly (music compositions, paintings), and arguments about art, which usually contain «reminiscences of artistic culture: the names and titles of works, hidden allusions and direct citation» [2, p. 19] with an abundant use of corresponding onomastic insertions.

So, all of these genre-thematic varieties of the English-language novel have their own characteristic features, which will obligatory affect the functioning of poetonyms in a literary text.

### **Література:**

1. Билык Н.Д. Искусство и художник в английском реалистическом романе (1950-1980 гг.) / Н.Д. Билык // Литература Англии. XX век / под ред. К.А. Шаховой. – К., 1987. – С.90-117.
2. Бочкарева Н.С. Роман о художнике как «роман творения»: генезис и поэтика / Н.С. Бочкарева. – Пермь, 2000. – 252 с.
3. Коренева М.М. Литература и война / М.М. Коренева // Литература США XX века. Опыт типологического исследования (Авторская позиция, конфликт, герой). – М., 1978. – С. 209-239.
4. Михайлов В.Н. О специфике литературной ономастики / В.Н. Михайлов // Вопросы стилистики. Стилистика художественной речи: Межвуз. науч. сб. – Саратов, 1988. – Вып. 22. – С. 3-19.
5. Некряч Т.Е. О жанровых особенностях современного политического романа США / Т.Е. Некряч // Проблемы новейшей литературы США / Под ред. К.А. Шаховой. – К., 1981. – С. 73-94.
6. Стил и жанр художественного произведения (Стилевые особенности жанровых разновидностей английского и американского романа) / Кузнецова Л.А., Викторовская И.В., Байбакова И.М. и др. – Львов, 1987. – 128 с.
7. Шишкин А.Г. Современный английский роман (проблемы войны и мира) / А.Г. Шишкин. – М.: Высшая школа, 1983. – 104 с.

**Тетяна Сорока**  
(Ізмаїл, Україна)

## **ДЕКОМПРЕСІЯ ЯК ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ СПОСІБ ВІДТВОРЕННЯ СЕМАНТИКИ СИНТАКСИЧНИХ СТРУКТУР АНГЛОМОВНИХ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ**

Сучасний стан розвитку перекладознавства зумовлений загальною тенденцією наукових досліджень до аналізу можливостей адекватного відтворення у художньому перекладі розмаїття лінгвокультурних пресупозицій мегаобразу оригіналу.

Відомо, що мова визначається першоелементом будь-якого художнього твору, тому врахування лінгвістичних аспектів його організації потребує структурно-синтаксичного розгляду внутрішньотекстових елементів для розробки певних способів уведення англійського художнього слова в україномовний світ. Внаслідок цього, постають важливі питання щодо збереження естетичної цінності твору в перекладі, його художньої цілісності та врахування різноманітних екстралінгвістичних чинників. При вирішенні цих перекладацьких завдань доцільно застосовувати комплексний підхід, в якому синтезується специфіка «горизонтального» контексту, що відображає лінгвістичні особливості вживання синтаксичних структур у мові, та «вертикального» контексту, який залежить від культурного тезаурусу письменника і включає культурно-історичні, соціальні, політичні факти, різні реалії даної країни й епохи, загальний історико-філологічний фон.

Смисл художнього мікротексту складається з експліцитної (безпосередньо вираженої) та імпліцитної (не вираженої в поверховій структурі) частин. При перекладі певні фрагменти експліцитного смислу оригіналу можуть переходити в імпліцитну частину тексту перекладу і, навпаки, певні фрагменти імпліцитного смислу можуть знаходити в тексті перекладу вираження на поверхні. Тому, як зазначає В.І. Карабан, коли йдеться про додавання як лексико-синтаксичну трансформацію, мають на увазі експліцитне вираження частини імпліцитного смислу оригіналу в тексті перекладу [2, с. 308-309]. Це, перш за все, безпосередньо стосується текста першотвору, насиченість якого інформацією етнокультурного характеру потребує відтворення у перекладі експресії, символіки оригінального образу. Беручи до уваги зазначені обставини, перекладачі часто додатково створюють певне контекстуальне оточення, яке компенсує конотативну семантику відповідної синтаксичної структури вихідної мови. Наприклад: «If he remembered anything, it was the dainty capriciousness with which the gold-haired, dark eyed, girl had treated him» [18, с. 75] – «Коли він і пам'ятав що-небудь, то хіба тільки витончену примхливу грацію, з якою золотокоса темноока дівчина поводитися з ним» [7, с. 67].

В.В. Мірошниченко вважає, що лінійне розширення тексту в перекладі слугує для розкриття значення смислових елементів тексту мови оригіналу, які не мають відповідників у мові перекладу, а також для експлікації формально невиражених елементів смислу, що викликано умовами контексту перекладу і семантико-стилістичними відмінностями мови оригіналу і мови перекладу [4, с. 79].

Для позначення явища кількісних змін лексико-синтаксичного рівня у напрямку збільшення текстового обсягу, що зумовлюється необхідністю заповнення лакун неспоріднених мов, у вітчизняному перекладознавстві був запроваджений термін «декомпресія» і, відповідно, проводились дослідження [1, с. 294-310; 3, с. 79-85].

Актуальність статті зумовлена відсутністю структурно-синтаксичної декомпресемної таксономії залежно від лінійного (лінгвістичного) та вертикального (екстралінгвістичного) контекстів, що спонукає до розгляду різновидів декомпресії синтаксичних конструкцій і встановлення параметрів їх відповідностей в англо-українському перекладі.

Об'єктом статті є лінгвістичне обґрунтування феномену декомпресії як перекладацького способу збільшення обсягу речення цільової мови у порівнянні з обсягом речення мови оригіналу.

Предметом дослідження стали декомпресивні стратегії, які впливають на відтворення семантики синтаксичних структур у цільових художньо-дискурсивних текстах.

Враховуючи особливості композиційної організації художнього мовлення, перекладачеві принципово важливо робити акцент не стільки на відбір тих чи інших мовних засобів, скільки на їх використання у перекладі з метою прагматичного висвітлення дійсності і, насамперед, досягнення комунікативної адекватності. Наприклад: *Speaking as Watson, I want to know your methods, Miss Marple* [16, с. 133] – Говорячи словами конандойлівського доктора Ватсона, я хочу знати ваш метод, міс Марпл [10, с. 235].

Як відомо, англійська та українська мови є прикладами двох різних структурних типів мов – аналітичної та синтетичної. Тому розбіжності в будові цих мов спричиняють різні граматичні труднощі перекладу, що пов'язані з відсутністю в українській мові, наприклад, конструкцій з каузативною семантикою або логічною емфазою, абсолютних зворотів. Переклад таких конструкцій вимагає пошуку інших відповідників та застосування декомпресії тексту цільової мови.

З точки зору перекладу, особливо цікавим стає розгляд специфіки відтворення англійських каузативних конструкцій, характеристикою яких є дієслова з експресивно-емоційною спонукальною семантикою, наприклад, *implore, embolden, entreat* тощо. Слід зазначити, що в цьому випадку, каузативні конструкції в художньому перекладі можуть декомпресовуватись:

а) підрядними з'ясувальними реченнями у складі складнопідрядних речень: «Ernie wouldn't let us nominate him» [21, с. 57]. – «Ерні не схотів, щоб ми його висували» [13, с. 49];

б) зворотами, які відтворюються реченнями з більшим ступенем вербалізації та особливим лексичним забарвленням: We made George work, now we had got him [19, с. 94]. – Заповавши його в свої руки, ми, певна річ, примусили Джорджа працювати [8, с. 86].

Функціональний принцип передачі граматичних форм і синтаксичних конструкцій, як зазначає Я.І. Рецкер, з особливою наочністю проявляється у перекладі абсолютних конструкцій як структур, що не мають постійних формальних відповідників у мові перекладу [5, с. 104]. У загальному складі абсолютних конструкцій з дієприкметником І слід виділити окремий підтип – інтерпозитивні абсолютні звороти, що вживаються, головним чином, у функції уточнення, пояснюючи ситуацію, представлену в головному реченні, а в перекладі художніх текстів можуть відтворюватися поширеним підрядним реченням: How could he be, with Isabel pouring it into one ear by word of mouth, and dear Mamma – unexpected but welcome ally – into the other by letter [14, с. 63]. – Та й як він міг лишатися глухим, коли Ізабелла вливала йому це в одне вухо усно, а люба матінка – несподівана, але жадана її союзниця – в друге вухо своїми листами [12, с. 74].

Для комунікативно-логічного виділення певних членів речень в англійській мові можуть бути застосовані синтаксичні конструкції логічної емпізи, що починаються з «It/This is (not)...that (how, why, etc.)»: It is not without melancholy that I wander among my recollections of the world of letters in London [20, с. 13]. – Тепер мене огортає сум, коли вертаюся у спогадах у той літературний Лондон, куди мене, бентежного й поривного, вводили вперше [11, с. 28].

Переклад контекстуального фрагменту іноді відзначається використанням додаткових лексичних засобів при відтворенні семантики синтаксичних конструкцій логічної емпізи. Це пов'язано з індивідуально-авторським додаванням протиставлення, що взагалі призводить до декомпресії мовного матеріалу художнього мікротексту. Наприклад: «You said it was mademoiselle you would take to the moon?» [15, с. 266]. – «Ви ж казали, що візьмете на місяць не фею, а мадемуазель?» [16, с. 381].

Оскільки мова невіддільна від культури даного народу, то культурні відмінності відображаються в ньому у вигляді національно-специфічного компоненту, який присутній імпліцитно в усій масі фонових знань етнічної спільноти в площині вертикального контексту. Так, запозичений з британської мовної традиції концепт «Джентльмен» при перекладі декомпресується у складі синтаксичної структури через семантизацію асоціативного детермінативу, що репрезентує його у картині світу британців. Для українського реципієнта джентльмен – це константа високої культури, для англійців – ще й

високий соціальний статус. «You say there was a gentleman in the pew... This gentleman was not one of our wife's friends?» «No, no; I call him a gentleman by courtesy, but he was quite a common-looking person» [17, с. 236]. – «Ви кажете, що на лавці сидів якийсь джентльмен... Цей джентльмен не належав до знайомих вашої дружини?» «Ні, ні; я назвав його джентльменом тільки з увічливості, бо він мав вигляд людини низького звання» [9, с. 265].

До складу культурно-маркованих знаків британської топоніміки належали відомі й популярні курортні міста, наприклад, Бат й Ярмут: «I shall have to go to Bath». «Bath! said Nicholas. There's nothing like Yarmouth. Now, when I go there I sleep...» [18, с. 38-39]. – «Треба їхати в Бат. – Бат! – сказав Ніколас. Краще за Ярмут місця немає. Коли я буваю там, то принаймні чудово сплю...» [7, с. 33].

Отже, проаналізовані приклади ілюстративного матеріалу підтверджують той факт, що наявність в них явища декомпресії, як перекладацького способу горизонтального або вертикального розширення семантики синтаксичної структури вихідної мови зумовлюється необхідністю заповнення лакун (лексико-семантичних, синтаксичних, етнокультурних) неспоріднених мов, оскільки адекватний переклад завжди є більш об'ємним, ніж оригінал. У художньому контексті з урахуванням прагматичності висловлювання синтаксична структура може бути декомпресованою завдяки стратегічній спрямованості на активізацію певного атрибуту в межах закону мовного збільшення.

Перспективним, на нашу думку, є вивчення принципів лінійного (або вертикального) текстового розширення (декомпресії) та звуження (компресії) для виведення теоретичних і прагматичних принципів появи та використання зазначених феноменів в англо-українському перекладі.

### **Література:**

1. Карабан В.І. Переклад з української мови на англійську / В.І. Карабан, Дж. Мейс. – Вінниця: Нова книга, 2003. – 608 с.
2. Карабан В.І. Переклад англійської наукової та технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми: [посібник для вузів] / В.І. Карабан. – Вінниця: Нова книга, 2002. – 562 с.
3. Мирошниченко В.В. Декомпрессия при переводе художественного текста / В.В. Мирошниченко // Теорія і практика перекладу. – К.: Вища школа, 1981. – Вип. 6. – С. 79-85.
4. Мирошниченко В.В. Авторська концепція художнього твору: онтогенез і експансія (на матеріалі англійської і французької україніки) / В.В. Мирошниченко. – Запоріжжя: ЗДУ, 2003. – 283 с.

5. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика / Я.И. Рецкер. – М.: Международные отношения, 1974. – 216 с.
6. Бронте Ш. Джейн Эйр: Пер. з англ. – К.: Основи, 1999. – 652 с.
7. Голсуорсі Дж. Сага про Форсайтів: Власник; В зашморгу; Здаємо в оренду: Романи / пер. з англ. О. Тереха; передм. А. Іллічевського. – К.: Дніпро, 1988. – 847 с.
8. Джером К. Джером. Троє в одному човні (як не рахувати собаки). Оповідання: пер. з англ. – К.: Основи, 2003. – 370 с.
9. Дойль А. Конан. Пригоди Шерлока Холмса / пер. з англ. М. Дмитренка. – К.: Школа, 2002. – 282 с.
10. Крісті А. На кого вкаже палець. – К.: Знання, 1992. – 240 с.
11. Моем С. Місяць і мідяки. На жалі бритви: Романи: пер. з англ. – К.: Дніпро, 1989. – 574 с.
12. Олдінгтон Р. Смерть героя: пер. з англ. – К.: Дніпро, 1988. – 341 с.
13. Селінджер Дж.-Д. Над прірвою у житті: повісті, оповідання: пер. з англ. – К.: Молодь, 1984. – 272 с.
14. Aldington R. Death of a Hero: A novel. – Moscow: Vysšaja Skola, 1985. – 350 p.
15. Brontë Ch. Jane Eyre. – London: Penguin Books, 1994. – 447 p.
16. Christie A. Puzzles. – М.: Vysšaja Škola, 1983. – 168 p.
17. Doyle, Arthur Conan. The Adventures of Sherlock Holmes. – N. Y.: Berkley Medalion Books, 1999. – 304 p.
18. Galsworthy, J. The Man of Property / The Forsyte Saga. – Moscow: Progress publishers, 1975. – 383 p.
19. Jerome K. Jerome. Three Men in a Boat (To Say Nothing of the Dog). – Moscow: Foreign Languages Publishing House, 1959. – 228 p.
20. Maugham W.S. The Moon And The Sixpence. – N.Y, etc.: Penguin Books, 1991. – 217 p.
21. Salinger J.D. The Catcher In The Rye. – Harmondsworth: Penguin Books, 1985. – 215 p.

**Лариса Ткаченко**  
(Ізмаїл, Україна)

#### **WAYS OF DEVELOPING ORAL SPEECH AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS**

There are a lot of devices nowadays helping to develop and improve oral speech of the students at higher educational establishments. No doubt, poetry can help teachers not only to teach

students speak fluently but also, using different techniques, to fire their imagination and get them to use English more imaginatively. Moreover, a teacher can adapt these techniques to the lexical or grammar topics they are studying.

One of such exercises is Writing Poems. The teacher explains to his students that he will read some questions to them which they should answer with some adjectives or a short phrase, between 5-7 words. Each answer will make one line of the poem and they need not rhyme. The students can be allowed to use dictionaries. Then they share their poems, later they may have the chance to rewrite in order to improve some parts. Next time the teacher offers one of the students to ask questions to his mates and to evaluate them after listening.

Question set 1:

1. What do you hear if it's raining outside?
2. What do you feel if you are standing outside in the rain?
3. How would it taste to eat a flower?
4. How does the wind blow through the mountains?
5. What do you see in the eyes of the person you love?
6. Have you ever felt scared? How did it feel?
7. How would you describe the smell of freshly cut grass?
8. What does the sea air taste like?
9. How would you describe the flight of a bird?
10. What is the colour of hope?

A sample from a student is given below.

Heavy rain and the rumble of cars  
Everything is wet and pitiful  
Strange and bitter and fresh  
Wild and awful and frightening  
Loving gaze, adoration of hope  
You are simply afraid to be alone  
Like water in the vase with flowers  
Salt water with a honey taste  
Bird flies to the sun with new strength  
Light- violet, rosy and blue.

Another exercise – Wishes. A teacher tells the students that they should write a poem (it doesn't have to rhyme) where in each line they tell their wish: either they wish they were one person living in any place at any time or they wish they had something. In such way the students revise the grammar (Subjunctive Mood) and simply have fun, reading and discussing their poems.

I wish I were a cat  
I wish I were a looking glass  
I wish I were the sun or the moon  
I wish I had long hair  
I wish I had my own home.

In the exercise Lies the teacher explains to students that by lies he means something unreal that they are to think up. They may make up lies about different people or objects, their key is imagination. For instance:

I go to school once a year and I ride a seahorse to get there.  
When I watch TV, all the shows are about me.  
I am eight feet tall and I live in the aquarium.  
The girls next to me are chocolate cookies.

One more way of conducting conversation practice, rather funny, is through Limericks – light, nonsensical verses. They consist of five lines in which the first, second and fifth lines rhyme with each other and the third and fourth lines, shorter in form, make up a rhymed couplet. According to one theory, the name comes from a group of poets who wrote in Limerick, Ireland in the 18th century. Another attributes the name to a party game of making up a nonsense verse and following it with a chorus of «Will you come to Limerick». The first limericks appeared in books published in 1820, and the form was popularized by Edward Lear [4, p. 83].

Limericks, like poems, can be used in a reader's theatre approach to give students the chance to playfully interpret a passage in a mock-dramatic oral recitation. In preparing the students to present the limericks such procedures can be proposed:

1. To read the limerick so that every word is heard.
2. To vary the speed of presentation.
3. To vary the tone of voice to fit the meaning of the message. Some parts may be neutral in tone, some joking, some mock-serious.
4. To vary the volume of voice.
5. To decide what the emphatic words are and emphasize them.
6. To pause in appropriate places in order to give time to ponder what has been said and to speculate about what is to come. Pauses may be before emphatic words, before and after direct speech, and before any kind of climax.
7. Not to recite mechanically or to exaggerate the rhythm of the poem.
8. Not to pause automatically at the end of the lines if the meaning does not require.

Here are some examples of limericks which can be used.

- 1). There was a young maid who said, Why

Can't I look in my ear with my eye?

If I put my mind to it,

I'm sure I can do it.

You never can tell till you try.

(Edward Lear)

- 2). There was a young man of Oport,  
Who daily got shorter and shorter.

The reason, he said,

Was the hod on his head,

Which was filled with the heaviest mortar.

(Lewis Carroll)

- 3). There once was a student named Bessor,  
Whose knowledge grew lessor and lessor.

It all last grew so small

He knew nothing at all,

And today he's a college professor!

(Anonymous)

(\*lessor and lessor = less and less).

Besides training listening and speaking skills, a student may be offered to test himself in the translation trying to preserve light and mocking mood of the verses.

### **Bibliography:**

1. American Literature. – Mission Hills, California, 1987. – 892 p.
2. British and Western Literature. – Treasury Edition, New York. – 784 p.
3. Brown H.D. Principles of Language Learning and Teaching. – Prentice Hall, 1987. – 285 p.
4. The Lighter Side of TEFL. – US Information Agency, Washington, 1994. – 135 p.

**Катерина Червякова**  
(Глухів, Україна)

## **ПІСНЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ШКОЛІ**

Здобутки сучасної методики навчання іноземних мов відкривають широкі перспективи для того, щоб кожний урок іноземної мови був більш цікавим, інформаційно насиченим,

комунікативно орієнтованим і результативним з точки зору реалізації завдань навчання, освіти, виховання та розвитку особистості школяра. Численними дослідженнями доведено ефективність сучасної пісні іноземною мовою як засобу навчання. Більш того, її використання у навчанні повністю відповідає вимогам сучасності, коли іноземна мова вивчається в нерозривному зв'язку з культурою країни.

Безперечно, пісня має значний потенціал для реалізації навчально-виховних завдань на уроці іноземної мови. Вона є сполучною ланкою між навчанням, розумовим розвитком і вихованням особистості. Її використання сприяє вдосконаленню навичок вимови; досягненню точності в артикуляції, ритміці й інтонації іноземної мови; поглибленню знань в цілому; збагаченню словникового запасу; розвитку умінь читання й аудіювання; як підготовленого, так і спонтанного мовлення; а також є засобом стимулювання монологічного і діалогічного висловлювання. Більш того, пісня здійснює істотний вплив на емоційну сферу учнів, знімає втому в процесі навчання, стимулює інтерес.

Зупинимось детальніше на видах завдань, які доцільно використовувати у навчальному процесі, на прикладі пісні британської співачки Адель «Rolling in the deep», яка стала безперечним лідером у боротьбі за найпрестижнішу в США музичну премію «Греммі».

I. Put the lyrics in the correct order:

- \_\_\_\_\_ Go ahead and sell me out and I'll lay your shit bare
- \_\_\_\_\_ it's bringing me out the dark
- \_\_\_\_\_ reaching a fever pitch,
- \_\_\_\_\_ there's a fire starting in my heart
- \_\_\_\_\_ Finally I can see your crystal clear

II. Choose the correct variant:

- See how I leave/live with every piece of you
- Don't underestimate the things/thinks that I will do
- There's a fire starting in my heart
- Reaching a fever pitch,
- And it's bringing me out the dark.

III. Correct the mistakes:

- The stars of your love remind me of us
- They keep me telling that we almost had it all
- The stars of your love they make me breathless
- I can't help thinking

IV. Fill in the gaps (chorus):

- We could have had it \_\_\_\_\_

Rolling in the \_\_\_\_\_

You had my \_\_\_\_\_ inside of your hand

And you \_\_\_\_\_ it to the beat

V. Write the verbs in bracket in the correct tense form:

Baby I have no story to be \_\_\_\_\_(tell)

But I've \_\_\_\_\_(hear) one of you

And I'm gonna make your head \_\_\_\_\_(burn)

Think of me in the depths of your despair

Making a home down there

It reminds you of the home we \_\_\_\_\_(share)

VI. Fill in the gaps:

Throw your soul through every open \_\_\_\_\_

Count your blessings to find what you \_\_\_\_\_

Turned my \_\_\_\_\_ into treasured gold

You \_\_\_\_\_ me back in kind and reap just what you sow.

VII. Find in the song a word or a phrase meaning the following:

- 1) Very easy to understand. \_\_\_\_\_
- 2) To fail to understand how strong, skillful, intelligent or determined someone, especially a competitor is. \_\_\_\_\_
- 3) A state of very strong emotion. \_\_\_\_\_
- 4) (A cause of) a feeling of great sadness. \_\_\_\_\_
- 5) To do something unpleasant to someone because they have done something unpleasant to you. \_\_\_\_\_
- 6) To be grateful for the good things in your life, often to stop yourself becoming too unhappy about the bad things. \_\_\_\_\_
- 7) Everything that happens to you is a result of your own actions. \_\_\_\_\_

VII. Questions for discussion:

- 1) Who is the singer addressing to in the song?
- 2) How does she feel?
- 3) Is she heartbroken? Why?
- 4) Is she annoyed? Why?
- 5) Does she want revenge?
- 6) What does these mean?

Результативність роботи з сучасною піснею залежить від систематичності і цілеспрямованості їх використання у поєднанні з традиційними дидактичними вправами.

Такий метод роботи на уроці може стати головним засобом оптимізації його структури, що забезпечує активність і працездатність учнів, підвищує їх мотивацію і творчу активність, і в той же час допомагає опанувати програмний матеріал.

*Науковий керівник – к. пед. н., доц. Ткаченко Н.М.*

**Олена Четверікова**  
(Ізмаїл, Україна)

## **ЛЕКСИЧНЕ ВІДТВОРЕННЯ ЕМОЦІЙ У ПЕРЕКЛАДАХ ПОЕТИЧНИХ ТВОРІВ Т. Г. ШЕВЧЕНКО**

Поетичне слово має значний вплив на людину, оскільки воно передає не просто інформацію про певну подію, чи описує природне явище, воно містить відбиток того емоційного стану, що спонукнув поета створити вірш, пісню, поему або оповідь. Поетичні твори Т.Г. Шевченка завжди привертали увагу як лінгвістів, котрі досліджували грані його таланту, так і перекладачів, які прагнули донести до читача те майже непомітне, що відбивають емоції, які наповнюють вірші. Т.Г. Шевченко залишив значний вклад у скарбниці світової літератури. Його творчість має неперевершений вплив на видатних письменників, поетів та перекладачів. Створені поетом народні образи роблять його твори зрозумілими і близькими для людей різних націй, хоча він є поетом України. Саме тому сотні спроб перекладу творів Шевченка були зроблені практично на всі основні мови світу. Англійська мова, якою зараз говорять і яка є провідною мовою міжнародного спілкування на всіх континентах представляє Т.Г. Шевченка для світової спільноти найбільше.

В останні десятиліття особливо загострилася увага дослідників до естетичної ваги слова в художньому творі, та естетичної функції мови в цілому як специфічної ознаки художньо-образного мислення і мовлення. Це зумовлено насамперед певним підходом до аналізу поетичних текстів, з виявленням органічного зв'язку між тим, що зображується у творі, як воно зображується. і тим які емоції відчуває автор. Лексичні особливості є одними із визначників змісту й естетичного спрямування. Помітне місце серед них займає емоційно-оцінна лексика, що й стала об'єктом наших спостережень.

Відомо, що лексичний склад поетичних творів завжди пов'язаний з їх тематикою і жанром. У центрі уваги поетичних творів Т.Г. Шевченка перебуває людина з її силою і слабкістю, переживаннями, стражданнями, що обумовлені тяжкою соціальною дійсністю, людина, яка мріє про вільне щасливе життя.

Поетичні образи, їх структура та взаємодія несуть левову частку інформації поетичного тексту. Її може бути поділено на дві категорії: змістову, яку передає у тексті система вербальних сигналів, орієнтованих на те, щоб викликати у реципієнта співвіднесеність зображеної дійсності з позамовною ситуацією, та естетичну, що являє собою складний інформаційний комплекс, який передається у процесі поетичної комунікації понад змістову інформацію. Відмітимо, що у поетичному тексті на перший план висуваються ті елементи мовлення, які передають суб'єктивно-оцінне, індивідуальне ставлення автора до певних боків життя, та надають мовленню піднесено-емоційну якість.

У нашому дослідженні ми спиралися на поетичні переклади англійською мовою наступних поетичних творів Т.Г. Шевченка: «Song» – «Думка», «The Dream» – «Сон», «The Plundered Grave» – «Розрита могила» у перекладах Віри Річ, та «The Gaydamaki Prologue» – «Заспів до поеми Гайдамаки» у перекладі Кларенса Аугустуса Меннінга представлені у XII томі збірника поезії Т.Г. Шевченка чужими мовами [1, с. 32-41].

Переклад поетичного тексту, передбачає те, що перекладач повинен створити новий поетичний текст, еквівалентний оригіналу у площині його концептуальної та естетичної інформації. При перекладі віршів перекладач має враховувати всілякі елементи оригіналу з їх складним взаємозв'язком, та знаходити у плані рідної мови ті ж самі елементи, котрі мають найбільш точно відбити оригінал, та створити адекватний емоційний ефект.

Мовна емоційність виявляється на різних рівнях. Найбільш привабливим є клас емоційно-оцінної лексики, оскільки саме він активно використовується у мовній комунікації та є універсальним засобом вираження суб'єктивності. На думку багатьох дослідників, область почуттів є головною, або, щонайменше, першою фазою, на яку спрямований вплив. На думку О.О. Селіванової, почуття фіксуються у вигляді конотативних відтінків у масиві емоційної лексики, у модальних словах тощо. Почуття опосередковують текстову категорію емотивності шляхом множинної репрезентації аксіологічної модальності, що належить авторові або гіпотетичному чи реальному адресатові [2, с. 483].

Емоції збуджують та впливають на людину безпосередньо. Емоційне забарвлення мовлення сприяє підвищенню його перлокутивної ефективності. Емоції передаються у мові як усвідомлені фактори того, що переживається. «Почуттями або емоціями називають переживання людиною свого ставлення до того, що вона пізнає та робить, до інших людей і самої себе» [3, с. 162]. Емоційним вважається мовлення, яке відображує думки та почуття мовця, має як раціональний, так і афективний зміст та викликає відповідний емоційний стан в адресата. У поетичному творі проявлення почуттів може стати головним фактором мотивації конкретних вчинків людини. Вираження почуттєво-емоційного сприяє народженню пізнавального мотиву в адресата, нейтралізації байдужого ставлення,

поглибленню розуміння проблеми. Позитивні емоції такі, як щастя, радість та кохання, свідчать про задоволення необхідних потреб людини. Через назви приємних емоцій мовець свідчить про налагодженість контакту, зближення та порозуміння. Негативні емоції, як-от страждання або гнів, сигналізують про такий стан, коли задоволення потреб є ускладненим або неможливим. Назви неприємних емоцій походять від лексики, яка позначає болісний фізичний вплив на людину, та свідчать про відторгнення іншого комуніканта або ситуації [4, с. 37-38].

Емоції співвідносяться з різними одиницями: лексичними та синтаксичними, це: 1) слова і словосполучення, котрі називають і описують емоції (hate, suffer, tears; be afraid of, be proper sick), 2) вигуки, функцією яких є вираження емоцій (oh – surprise, ah – satisfaction, wow – great surprise, yippee – excitement, ouch, ow – pain, ugh – disgust, ooh – pleasure, pain), 3) речення, котрі непрямо свідчать про емоційний стан мовця. Вони можуть передавати різні почуття: задоволення чи розчарування, жалю та співчуття, схвалення чи критики, здивування або стурбованості (In foreign parts the folk are strange, and hard to live, indeed, among them; – none to share your tears, no one with whom to speak).

В аналізованих поетичних текстах емоційні стани можуть називатися або виражатися. Нами були відмічені приклади, які:

1) називають емоції:

Look you well now on your mother  
On Ukraine your own,  
Who, as she rocked you  
sang about her unhappy fortune.  
Sorrow crossed his pass.

2) описують емоції:

And singing, wept the mother's tears.  
Do you not hear the people cry?

Позитивні емоції у творах передають почуття до рідної країни, наприклад: beloved Ukraina, dear Ukraine та до українців: Sing about our Matryosha, our Parashka, who is our pleasure.

Велика кількість назв неприємних емоцій походить від лексики, яка позначає болісний фізичний вплив на організм людини, наприклад: I worried. Sleeping not. Пережиті емоції супроводжуються змінами у зовнішній поведінці людини, наприклад: Sobbing like little children, вони спонукають її до певних дій, котрі можна узагальнено передати через ідею відстані між людиною та тим, що викликає в неї певну емоцію, наприклад: For the Dnieper's angry at us, Ukraina's weeping.

Емоційний стан здивування або піднесення у перекладах передають вигуки, та пунктуаційно знаки оклику, як-от: O Haydamaki! Broad's the world and freefom! And try your fate! Songs of mine! My little eagles! Fly to Ukraina!

Аналіз переданих емоцій довів переважання у текстах емоційних станів печалі *sorrow*, *grieving*, *groan*, тривоги та суму *worry*, навіть ярості *anger growing* за допомогою іменників, прикметників та прислівників.

Відображення емоцій у аналізованих текстах свідчить про болісне ставлення автора до зображуваного, його сум та навіть злість до перешкод у житті і лише кохання та любов до рідної країни.

Поряд із емоційним ставленням завжди виявляються оцінні судження, що мають пояснити або розкрити природу описуваного, вплинути на інформаційну та ціннісну системи адресата. Подальший аналіз перекладів поетичних творів Т.Г. Шевченка передбачає дослідження лінгвістичного вираження оцінки у її різноманітних проявах.

#### **Література:**

1. Поезія Шевченка чужими мовами / за ред. Б. Кравцева. – Чікаго, Ілінойс: Видавництво Миколи Денисюка, 1963. – 459 с.
2. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О.О. Селіванова. – Полтава: Довкілля. – К, 2006. – 716 с.
3. Додонов Б.И. В мире эмоций / Б.И. Додонов. – К.: Изд-во полит. литературы, 1987. – 140 с.
4. Тарасова М.В. О когнитивном основании эмотивности / М.В. Тарасова // Вопросы филологии (научный журнал). – 1999. – № 2. – С. 36-40.

**Світлана Чиж**  
(Ізмаїл, Україна)

### **ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Професійна діяльність учителя іноземної мови передбачає високий рівень знань з іноземної мови, володіння лінгвокраїнознавчою та соціокультурною інформацією, методикою викладання іноземної мови та новими розробками в даній сфері. Метою професійної діяльності вчителя іноземних мов є створення умов для всебічного гармонійного

розвитку особистості учня, його самореалізації, розкриття індивідуальності, творчого потенціалу [2, с. 468].

Для здійснення успішної професійної діяльності поряд із традиційними постає необхідність використання сучасних мультимедійних засобів навчання, що сприяють вирішенню основного завдання мовної освіти – формування в учнів іншомовної мовленнєвої компетенції.

Педагогічні і методичні аспекти використання мультимедійних технологій у навчанні англійської мови достатньо ґрунтовно висвітлено у наукових працях (Ю. Галон, В. Ляудіс, Е. Носенко, О. Суховірський, О. Шиман, В. Шакотько, О. Палий, М. Collins, А. Thompson та ін.).

Поняття «мультимедіа» є багатограним. Мультимедіа (від англ. слова «multi» – багато і від лат. «media» – носій, засіб, середовище, посередник) – це спеціальна інтерактивна технологія, поєднання спеціальних апаратних засобів і програмного забезпечення, що дозволяє на якісно новому рівні сприймати, переробляти і надавати різноманітну інформацію: текстову, графічну, звукову, анімаційну, телевізійну тощо.

Засоби мультимедіа включають в себе мультимедійні додатки й засоби їх створення. До мультимедійних додатків навчального призначення, які використовуються у загальнонавчальному закладі, можна віднести мультимедіа-презентацію, слайд-шоу, електронний журнал, віртуальний тур; мультимедіа-видання, flash-, shockwave- ігри (навчальні ігри), мультимедіа-тренажери, навчальні мультимедіа-системи, лінгвістичні мультимедіа-системи, мультимедійні Internet-ресурси та інші [1].

Мультимедійна презентація іншомовного матеріалу – спосіб пред'явлення творчо переробленої вчителем, адаптованої для певного віку учнів мовної інформації у вигляді логічно завершеної добірки слайдів з певних тем. Мультимедійна презентація базується на використанні аудіовізуальних можливостей комп'ютерних технологій. Технологія безпосереднього використання мультимедійних презентацій в навчальному процесі включає в себе кілька етапів: переддемонстраційний, демонстраційний, післядемонстраційний, рефлексивний.

У переддемонстраційний етап входять: зняття мовних труднощів, перевірка розуміння раніше вивчених лексичних одиниць, повторення необхідного граматичного матеріалу й формулювання цілей і завдань для учнів. На демонстраційному етапі відбувається пред'явлення нового матеріалу з паралельним коментарем учителя, робота над змістом кожного слайда, при необхідності повтор потрібних слайдів. Післядемонстраційний етап охоплює питально-відповідні вправи, підведення учнями підсумків, самостійне формулювання ними правила, повторення лексичних одиниць. Рефлексивний етап включає

аналіз і висновки вчителя про результативність підготовки й показу мультимедійної презентації. Також проводиться критичний аналіз результатів проробленої роботи, і внесення корективів у презентацію з урахуванням виявлених недоліків; вдосконалення її наступних показів.

Для розробок презентацій вчителю допоможуть наступні технічні можливості програми PowerPoint:

- Шаблони – надають можливість підібрати відповідний дизайн зразка слайда відповідно до теми презентації.

- Макет слайда – набір заповнювачів структури слайда, у якості яких виступають текст, картинки, таблиці, діаграми, графіки, аудіо- і відео файли.

- Фон слайда – основа для значеннєвого наповнення. Фон може бути однотонним, багатобарвним, мати текстуру або візерунок. В якості фону можна використати малюнок або фотографію.

- Сховані слайди – з їхньою допомогою можна використати ту саму презентацію на різних етапах роботи над темою. При цьому вчитель свідомо приховує слайди, які планує використати на іншому уроці, наприклад, для розширення або поглиблення раніше вивченого матеріалу.

- Ефекти кадрових переходів – це способи переходів від одного кадру до іншого, у результаті яких відбувається відокремлення значеннєвих фрагментів презентації. Найбільш оптимальними для навчальних цілей представляються так називані «прості» ефекти, зокрема для функції «вхід» й «вихід» – вицвітання, прояв зі збільшенням, прояв з обертанням, розгортання; для функції «виділення» – вицвітання, затемнення, додаткові кольори, підкреслення.

- Замітки – їхня основна функція – графічні пояснення до кожного слайда презентації. Замітки можна зробити розгорнутими й короткими. В область заміток кожного слайда можна внести цілий конспект уроку або окремі його етапи.

- Примітки – вони не відображаються в режимі показу презентації й можуть бути корисні на етапі технічного втілення слайд-шоу, адже дозволяють зробити позначки щодо того або іншого об'єкта на слайді.

Відтак, програма PowerPoint, що входить до пакету MicrosoftOffice, дозволяє створювати презентації з ефектами анімації окремих об'єктів (тексту, фотографій, малюнків), зі звуковим супроводом, демонстрацією відеофрагментів та використанням гіперпосилань для зміни визначеної послідовності демонстрації слайдів. Презентація інформації за допомогою програми PowerPoint є також самостійно підібраним матеріалом і за допомогою

даної програми дає можливість охопити всі види мовленнєвої діяльності учнів (письмо, читання, говоріння, аудіювання та переклад).

Форми і місце використання мультимедійної презентації (або навіть окремого її слайда) на уроці залежать від змісту уроку і мети, яку ставить учитель. Так, Л. Ястребов виділяє деякі загальні, найбільш ефективні прийоми застосування таких додатків:

1. При вивченні нового матеріалу. Дозволяє ілюструвати різноманітними наочними засобами. Застосування особливо вигідно в тих випадках, коли необхідно показати динаміку розвитку будь-якого процесу.

2. При закріпленні нової теми.

3. Для перевірки знань. Комп'ютерне тестування – це самоперевірка і самореалізація, це хороший стимул для навчання, це спосіб діяльності і вираження себе. Для вчителя – це засіб якісного контролю знань, програмований спосіб накопичення оцінок.

4. Для поглиблення знань, як додатковий матеріал до уроків.

5. При перевірці фронтальних самостійних робіт. Забезпечує поряд з усним візуальний контроль результатів.

6. При вирішенні завдань навчального характеру. Допомогає виконати і контролювати проміжні і остаточні результати самостійної роботи [3].

Учитель може скористатися банком готових мультимедійних презентацій, створених колегами і розміщеними на професійних сайтах і форумах, що істотно зменшує енерговитрати при підготовці до уроку, або створити свою презентацію для певного уроку або теми. Цінність створених вчителем презентацій полягає в тому, що матеріал у них дається учням компактно, в потрібній послідовності; в ньому немає нічого зайвого, все «працює» на досягнення цілей і завдань конкретного уроку, на відміну від готових фільмів і слайдів. Крім того, матеріал презентації чітко розрахований за часом, з інформативної та лексичної точок зору максимально відповідає темі уроку.

Позитивний ефект мультимедійної презентації забезпечується реалізацією принципу наочності, чіткою структуризацією навчального матеріалу, концентрацією уваги завдяки віртуальній різноманітності, заощадженням часу на занятті, можливістю провести повторення (перегляд, коротке відтворення) матеріалу попереднього уроку та ін.

Отже, науково-обґрунтоване та методично дозоване використання мультимедійних презентацій активізує навчальну діяльність учнів, індивідуалізує процес навчання іноземної мови, урізноманітнює форми проведення занять, сприяє розвитку розумових і творчих здібностей учнів, підвищує інтерес до навчання та рівень володіння англійською мовою.

### **Література:**

1. Андрієвська В.М. Мультимедійні технології у початковій ланці освіти / В.М. Андрієвська, Н.В. Олефіренко // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – № 2 (16). – Режим доступу до журналу: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>
2. Волкова Н.П. Педагогіка: навч. посіб. / Н.П. Волкова. – К.: Академвидав, 2007. – 616 с.
3. Ястребов Л.Й. Создание мультимедийных презентаций в программе Microsoft PowerPoint // Вопросы Интернет-образования. – № 41. – Режим доступу до журналу: [http://vio.fio.ru/vio\\_41/cd\\_site/Articles/glava-00/02.htm](http://vio.fio.ru/vio_41/cd_site/Articles/glava-00/02.htm)

**Тетяна Шавловська**  
(Ізмаїл, Україна)

## **СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ФОРМУВАННЯ НОВОЇ ОСВІТНЬОЇ КОНЦЕПЦІЇ УКРАЇНИ**

Визначивши національні освітні пріоритети та долучившись до роботи над створенням модернізованої моделі вищої освіти європейського зразка, Україна приступила до реалізації амбітних зусиль з реформування своїх установ, з тим щоб забезпечити прозорість управління, зменшення корупції, посилення демократії, зростання економіки.

Результатом реформи освіти має бути всеосяжна трансформація освітнього сектора. Освіта мусить перетворитися на систему, здатну до саморегуляції – відповідно до викликів суспільного розвитку, які постійно змінюються. Освіта має перетворитися на ефективний важіль економіки знань, на інноваційне середовище, у якому учні й студенти отримують навички і вміння самостійно оволодівати знанням протягом життя та застосовувати це знання в практичній діяльності. Освіта має продукувати індивідів, здатних забезпечити прискорене економічне зростання і культурний розвиток країни, свідомих, суспільно активних громадян, конкурентоспроможних на європейському і світових ринках праці. Освіта має стати реальною гарантією забезпечення високих соціальних стандартів. Реалізація цих єдиних для всієї освіти завдань має здійснюватися різними шляхами – через розмаїття освітніх інституцій, форм і методів навчання, запровадження сучасного менеджменту [2].

Розширення міжнародних зв'язків та інтеграція України в світове співтовариство зробило іноземну мову реально затребуваною. Держава і суспільство стали відчувати дійсну потребу в людях, які володіють іноземною мовою практично, а часто і на професійному рівні. Вільне практичне володіння іноземною мовою стало сприйматися як особистісне

значуще досягнення людини. Іноземна мова на сьогоднішній день в повній мірі виконує свої справжні функції як засобу спілкування, залучення до іншої національної культури, важливого інструменту для розвитку інтелектуальних здібностей людини [1, с. 86].

Характеризуючи специфіку предмету «іноземна мова» виділяють такі підходи, що визначають стратегію його навчання і відмінності від усіх інших навчальних дисциплін:

1. Культурологічний підхід (Е.П. Задорожна, М.О. Фаснова, Т.С. Сухобський) полягає у знайомстві з національними реаліями, найважливішими історичними подіями, найбільшими діячами літератури і мистецтва, їхніми творами, представниками науки і техніки, також виявляється в закладанні основ національного бачення світу, навичок і умінь, пов'язаних зі стандартними ситуаціями спілкування, характерними для даної країни;

2. Лінгвокраєзнавчий підхід (Є.М. Верещагіна, В.Г. Костомарова, Т.Д. Томахін) полягає в оволодінні не лише всім комплексом знань, умінь і навичок, пов'язаних з іншомовною культурою, але і знаннями про всі області життя країни мови, що вивчається, його особливості, умінням спілкуватися в різних життєвих ситуаціях в контексті культури країни;

3. Лінгвістичний підхід (М.Д. Городникова, Ю.Н. Караулов, Л.П. Якубинський), відповідно до якого мова розглядається як система цілого ряду модулів – мовних актів, які вважаються елементарними комунікативними одиницями;

4. Комунікативний підхід (І. О. Зимня, Є. І. Пасів, Г.В. Рогова) полягає в навчанні спілкуванню іноземною мовою, що передбачає такі аспекти як «стилістична правильність, доречність, логічність висловлювання, а також володіння формулами мовного етикету»;

5. Ситуативно-тематичний підхід (В.А. Малахова, В.Л. Скалкін, Е.Ф. Тарасов) виходить з того, що в реальних умовах усне мовлення пов'язане з конкретною ситуацією спілкування, яка задається учню / студенту в межах певної теми з метою правильного здійснення ним мовленнєвої дії відповідно до наміченого нами комунікативного завдання [1, с. 88].

Процес навчання іноземної мови, в руслі зазначених вище підходів, пред'являє до вчителя-професіонала в галузі іноземних мов цілий ряд вимог у кваліфікаційній характеристиці вчителя іноземної мови, а саме: вміти на рівні освіченого носія мови відповідати на питання учнів, вступати в дискусію з поточних проблем культурного, наукового, суспільно-політичного життя суспільства; гнучко застосовувати мовні вміння відповідно до комунікативних намірів. У зв'язку з цим ми вважаємо важливим переосмислення змісту і способів формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов.

Рада Європи виділяє п'ять базових компетенцій, необхідних сьогодні будь-яким фахівцям, які в контексті підготовки вчителя іноземної мови набувають особливого звучання, а саме:

- політичні та соціальні компетенції, пов'язані зі здатністю брати на себе відповідальність, брати участь у спільному прийнятті рішень, у функціонуванні та розвитку демократичних інститутів;

- компетенції, що стосуються життя в полікультурному суспільстві, покликані перешкоджати виникненню ксенофобії, поширенню клімату нетерпимості і сприяти як розумінню відмінностей, так і готовності жити з людьми інших культур, мов і релігій;

- компетенції, що визначають володіння усним і письмовим спілкуванням, важливим в роботі та громадському житті. До цієї ж групи належить володіння кількома мовами, які набувають все більшого значення;

- компетенції, пов'язані з виникненням суспільства інформації. Володіння новими технологіями, розуміння їх сильних і слабких сторін, здатність критичного ставлення до поширених по каналах ЗМІ та Інтернету інформації та рекламі;

- компетенції, що реалізують здатність і бажання вчитися все життя, не тільки в професійному плані, але і в особистому та суспільному житті [3, с. 15].

Погоджуючись з Е.Г. Тен вважаємо, що підготовка майбутнього вчителя іноземної мови передбачає оволодіння ним цілою низкою спеціальних професійних компетенцій, наприклад, таких як:

- лінгвістична, що припускає знання системи мови та правил її функціонування в іншомовному комунікації;

- соціолінгвістична, що включає в себе знання про те, як соціальні чинники в обох культурах (рідній і культурі іноземної мови) впливають на вибір лінгвістичних форм;

- лінгвокраїнознавча, що припускає наявність знань про основні особливості соціокультурного розвитку країн, мова яких вивчається, на сучасному етапі та вміння здійснювати свою мовну поведінку відповідно до цих особливостей;

- комунікативна, яка передбачає здатність сприймати і створювати іншомовні тексти відповідно до поставленого комунікативного завдання;

- навчально-пізнавальна, що включає оволодіння технікою і стратегією вивчення іноземних мов, формування у студентів способів автономного набуття знань і розвиток іншомовних навичок і вмінь;

- лінгвометодична, що припускає володіння мовою на адаптивному рівні, визначеному конкретною педагогічною ситуацією, і оволодіння вміннями педагогічного спілкування (управління інтелектуальною діяльністю учнів, стимулювання їх мовної діяльності);

- соціальна, що міститься у бажанні та вмінні взаємодіяти з учнями, батьками, колегами;

- стратегічна, що припускає вироблення лінгводидактичних стратегій, які допоможуть майбутньому фахівцю здійснювати вибір технологій навчання з урахуванням психологічних і вікових особливостей учнів [4, с. 24].

Ми визначаємо професійну компетентність вчителя іноземної мови як інтегративну властивість особистості, що виражається в сукупності наступних компонентів: мотиваційний (наявність позитивної мотивації до майбутньої професії); когнітивний (професійні знання: іноземної мови, методики навчання, психолого-педагогічні знання); діяльнісний (професійні вміння та навички: вміння логічно будувати спілкування іноземною мовою, вміння викладати, вміння педагогічного спілкування, здатність до самоосвіти); особистісний компонент (професійно-значущі особистісні якості).

Мотиваційний компонент забезпечує спрямованість на ціннісне засвоєння знань і самовдосконалення в професійній області, включає в себе як мотиви, так і цінності, пов'язані з майбутньою професією вчителя. Когнітивний компонент передбачає сукупність психолого-педагогічних знань, спеціальних знань по предмету і методики його викладання. Основоположним компонентом професійної компетентності педагога виступає діяльнісний, що виражається в уміннях і здібностях особистості [1, с. 89].

Отже, проаналізувавши літературу, присвячену дослідженню проблеми професійної компетентності педагога, ми зробили висновок, що професійна компетентність майбутнього вчителя іноземних мов – це складний комплекс, який включає професійні знання, вміння, навички, готовність до діяльності, а також цілий ряд професійно важливих особистісних якостей таких як: креативність, мобільність, комунікабельність, толерантність, урівноваженість, чуйність, доброзичливість, прагнення до самопізнання, саморозвитку і самореалізації, саморефлексії та ін.

### **Література:**

1. Дубровина Т.С. К вопросу о профессиональной компетентности будущих учителей иностранных языков / Т.С. Дубровина // Молодой ученый. – 2011. – №4. Т.2. – С. 86-89.
2. Концепція розвитку освіти України на 2015-2025 роки / Стратегічна дорадча група «Освіта» / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.tnpu.edu.ua/EKTS/proekt\\_koncerc.pdf](http://www.tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncerc.pdf)
3. Соловова Е.Н. Формирование филологической компетенции в профильной школе и вузе / Е.Н. Соловова // Иностранные языки в школе. – 2006. – №8. – С. 13-18.

4. Тен Э.Г. Контроль понимания иноязычного текста / Э.Г. Тен // Иностранные языки в школе. – 1999. – №4. – С. 23-26.

**Тетяна Шиляєва**  
(Ізмаїл, Україна)

## **TRANSLATION OF REALIA IN THE WORKS OF L. TOLSTOY AND A. SOLZHENITSYN**

The article deals with the main features of realia in the works of Russian literature and ways of their faithful translation into English. The study is based on the literary texts of L.N. Tolstoy («Two Hussars») and A.I. Solzhenitsyn («One Day in the Life of Ivan Denisovich», «Matryona's Home»). It investigates the main ways of translation of realia and reveals the possible loss of culture-specific information in translation.

The word «realia» is used to name some elements of everyday life, history of a nation that are foreign to the language of another nation or country. I.V. Korunets names such words as units of nationally biased lexicon [3, p. 151]. The word realia comes from medieval Latin, in which it originally meant «the real things», i.e. material things, as opposed to abstract ones. In translation studies the term is used to refer to concepts which are found in a given source culture but not in a given target culture [7, p. 126]. S. Vlahov and S. Florin, the Bulgarian translators, were the first to carry out an in-depth study of realia. They determine realia to be a particular category of the expressive vocabulary, including words and word-combinations naming the objects of life, culture, history of a nation which are unfamiliar to another one. The researchers note that the process of realia translation needs a particular approach because they do not have a corresponding equivalent in other languages as they are bearers of national and historical connotation [2, p. 2].

The penetration of a nation's culturally biased specific notions into other national languages is realized in different historical periods through various channels and in most different conditions including literary texts and their translations.

The task of our investigation is to analyze the use of realia in the works of Russian writers and study the ways of their translation. We singled out several thematic groups of realia in the investigated material and classified them according to the principle suggested by S. Vlahov and S. Florin who note that realia differ in the nature of their subject matter, i.e. close relationship of denotatum with the people, country, tribe or at least a social community on the one hand and the historical period on the other hand, which forms appropriate national (local) and/or historical flavor

[6, p. 123]. This classification includes three basic groups of realia: geographical, ethnographical, social and political ones.

Realia of the geographical group include the names of objects of physical geography: тайга – taiga, степь – steppe, Великий Северный путь – Great Northern Route. Ethnographical realia mean notions dealing with mode of life, folk culture, material culture, customs, religion, spiritual culture, as well as art, folklore and so on. They include objects of the daily life: a) food, drinks and so on: бублики – bublikі, пожарские котлеты – fried cutlets, каша – kasha, сало – salt pork, галушки – Ukrainian dumplings, жижа – soup, баланда – stew, b) establishments of daily life: кабак – inn, трактир – tavern, c) clothes: архалук – tunic, сюртук – jacket, телогрейка – wadded jacket, лапти – rope sandals, ЧТЗ – Chetezes (a sort of galoshes), кацавейка – quilted jacket, чепец – cap, валенки – valenki, кальсоны – wadded trousers, d) dwellings, furniture, tableware: самовар – samovar, горница – room, котёл – soup kettle, рубленая изба – log cabin, курная изба – hovel, барак – barrack room, производственная кухня – zek's canteen, вахта – sentry house, немецкий котелок – German mess-tin, баня – Turkish bath, e) transport: ямщик – sleigh driver, кучер – coachman, фореитор – postilion, энергопоезд – portable generator, тройка – sleigh-and-three.

Realia also describe work activity: a) people of labor: половой – waiter, бригадир – squad leader, нормировщик – rate inspector, десятник – foreman, завстоловой – mess chief, стахановец – Stakhanovite, b) labor organization: плано-производственная часть – planning production department, колхоз – kolkhoz, процентовка – work report, ТЭЦ – power station, растворная – machine shop.

The group of ethnic objects is subdivided into: a) ethnonyms: вятч – Vyatka, b) nicknames: зек – zek, каторжанин – stringy man, шестёрка – helper, батька Усатый – Stalin, c) people's names by their residential places: хлопец – Ukrainian lad, Афремовская помещица – mistress of the Afremovskaya estate, мадьяр – Hungarian, d) units of measurement: аршин – yard, грамм – ounce, килограмм – pound, километр – mile, e) monetary units: копейка – kopeck, полтинник – half a ruble, четвертак – quarter, целковый – ruble, синенькие – five-ruble notes.

Social-political realia are represented by a) administrative and territorial units and residential places: губерния – gubernia, уезд – uyezd, старообрядческая деревня – a settlement of Old Believers, Соцбытгородок – «Social way of life» settlement, Котласская пересылка – Kotlas deportation point, b) bodies of power and authorities: комендатура – commandant's office, рабоче-крестьянская власть – the Soviet Power, император – tsar, опер – security boys, комиссар – komissar, милиция – militiamen, исправник – police captain; c) social positions: дворяне – local gentry, дворовые люди – serfs, интеллигенция – intelligentsia, кулак – kulak, пролетарий – proletarian, d) patriotic and public movements and their representatives: тугенбунд

– Tugenbund, oprichniki – oprichniki, e) organizations, educational and cultural establishments: санчасть – dispensar, культурно-воспитательная часть – Culture and Education Departmen.

Military realia are represented by such groups as: a) subdivisions: Белевский полк – Belevsky Regiment, штабной барак – staff quarters, ГУЛАГ – GULAG, каторжный лагерь – special camp, карцер – cell, b) arms: винтовка Мосина – rifle, c) uniform: уланский мундир – Uhlan uniform, бушлат – coat, гимнастёрка – tunic, венгерка – military tunic, d) servicemen and commanders: гусар – hussar, денщик – officer's servant, поручик – ensign, улан – Uhlan, юнкер – cadet, пехоташка – infantry officer, полковой командир – regiment commander, ротмистр – captain, дневальный – barrack orderlies, старший нарядчик – senior roster guard, кавторанг – naval captain, начкар – head guard.

So we see there are various examples of thematic groups of realia used in the works of L.N. Tolstoy and A.I. Solzhenitsyn. Ethnographical realia prevail in both works which reflect mostly Russian daily life connected with the period of Russian Empire (the 19th century) and the USSR (postwar period).

We investigated the ways of translation of realia according to the classification by S. Florin and S. Vlahov. In case of realia we should talk about finding semantic and stylistic equivalent or realia renaming rather than translation itself.

It is clear that to communicate the definition of the objects used in the source language and the images connected with them, it is necessary to have definite awareness of the reality described in the source text. In the theory of translation such awareness is called «background knowledge» which is a complex of the ideas about the real background of the life in the country of the source language. Background lexicon is the words or expressions bearing some additional meaning and definite semantic and stylistic flavor, which affect the main meaning and are known to all the people belonging to some peculiar language group [2, p. 93].

Transcription or transliteration is a mechanical transmission of realia from the source language into the target one by means of graphical signs with maximum approximation to the original phonetic form: гусар – hussar, бублики – bubliki, пляска – plyaska, зек – zek, oprichniki – oprichniki, интеллигенция – intelligentsia, комиссар – komissar, кулак – kulak.

Translation as a way of rendering realia into the target language is usually applied in the cases when transcription is impossible or irrelevant. Introduction of realia is the most suitable after transcription way of preserving the content and coloring of the translated realia with the help of creating a new word or word-combination in order to get a similar effect. Such new words can be calques or semi-calques. Calque (word-for-word translation) is a special type of loan when structural and semantic language models are rendered element by element with the help of the target language material means: Великий Северный путь – Great Northern Route, немецкий котелок –

German mess-tin, красноармеец – Red Army man, Соцбытгородок – Socialist Way of Life settlement, комполк – regimental commander. Semi-calque are partial borrowings, new words or set expressions, which consist both from the native material and the material of the foreign word: валдайские колокольчики – Valdai carriagebells, стахановец – Stakhanovite, Котласская пересылка – Kotlas deportation point, Белевский полк – Belevsky Regiment, уланский мундир – Uhlan uniform, владимирский крест – Vladimir Cross.

Semantic transformation is conditionally a new word or word-combination created by the translator that permits to convey the semantic content of realia. The etymological connection with the original word distinguishes it from calque. This way of translation is the rarest one because realia are usually created by folk (тройка – sleigh-and-three).

Approximate translation is applied to convey the subjective content of realia, however, the coloring is almost always lost because the expected connotative equivalent is substituted by the neutral style, i.e. by a word or combination with a zero connotations. There are some examples: a) principle of substitution permits to convey the meaning of realia by the unit with a wider meaning, using generalization (архалук (род короткого кафтана) – tunic, ассигнации – notes, половой – waiter, оршад (прохладительный напиток, бытовавший до конца XIX века) – refreshment, чепец – cap, горница – room, рабоче-крестьянская власть – the Soviet power, дворянские выборы – elections of representatives, каторжный лагерь – special camp, бушлат – coat, гимнастёрка – tunic, венгерка – military tunic, карцер – cell); b) functional analogue is an element of the final statement which has a similar meaning in the language of the target audience. The substituted element is said to arouse a similar reaction of the receiving culture reader to the one aroused by the prototext on the source culture reader: помещица – mistress, коридорный – page boy, чиновник – clerk, юнкер – cadet, кабак – inn, аршин – yard, трактир – tavern, рубленая изба – log cabin, баланда – stew, биток – broiled steak, жижа – soup, сюртук – jacket, калетовская свеча (стеариновые свечи, приготовлявшиеся некогда фабрикой Калета) – stearin candle, десятник – foreman, килограмм – pound, километр – mile, барышня – lady, барин – lord, завстоловой – mess chief, шестёрка – helper, c) description or explication as the way of approximate translation is usually used in the cases when it is the only possible way: the notion which cannot be conveyed through transcription is merely explained. It should be mentioned that the approximate translation is not adequate. It does not convey the content of the appropriate unit and is usually longer than the source language unit: денщик – officer's servant, полтинник – half a ruble, исправник – police captain, кацавейка – quilted jacket, шипучки – fruit drinks, лампадка – icon lamp, сало – salt pork, хлопец – Ukrainian lad, процентовка – work report, самосад – home-grown tobacco.

The term «contextual translation» is usually contrasted to the dictionary translation pointing in such a way to correspondence which the word can have in the context contrary to the one given in the dictionary. This option is followed when the translator thinks that the context is the dominating factor in the given message. The context becomes the main factor in translation. It is a substitution of the dictionary correspondence into a contextual one which is logically connected with it: производственная кухня – zek's canteen, батька Усатый – Old Whiskers – Stalin.

Realia as the specific lexical units present one of the most popular means used in the belles-lettres text for rendering local and temporal coloring. They are rendered in the target language in various ways (transcription/transliteration, introduction of realia, approximate and contextual translation). The choice of the way of translation is defined by a number of factors (text's genre, significance of realia in the given context, their specific nature, correlation between the source and target languages, readership for which the translation is aimed). Unfortunately in the process of rendering realia there may be possible loss of culture-specific information in translation. To convey the colouring of realia is the most difficult task for any translator.

### **Література:**

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод / Л.С. Бархударов. – М.: Международные отношения, 1975. – 235 с.
2. Влахов С. Непереводимое в переводе. Реалии. «Министерство Перевода». Сборник статей, 1969 / С. Влахов, С. Флорин. – М.: Советский писатель, 1970. – 320 с.
3. Корунець І.В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад): підручник / І.В. Корунець. – Вінниця: Нова Книга, 2003. – 448 с.
4. Солженицын А.И. Рассказы / А.И. Солженицын. – М.: Современник, 1989. – 302 с.
5. Толстой Л.Н. Повести и рассказы / Л.Н. Толстой. – М., 1984. – 256 с.
6. Florin, Sider 1993. Realia in translation. In: Zlateva, Palma (ed.) Translation as Social Action. Russian and Bulgarian Perspectives. – London: Routledge. – P. 122-128.
7. Leppihalme, Ritva 2011: Realia. In: Yves Gambier and Luc van Doorslaer (ed.): Handbook of Translation Studies, John Benjamins. – Amsterdam. – P. 126-130.
8. Solzhenitsyn A.I. One Day in the Life of Ivan Denisovich (translated by Ralph Parker). Carl and IlseWhisner, United States Peace Corps Volunteers. – March, 2011.
9. Tolstoy L.N. Stories / L.N. Tolstoy. – Moscow: Raduga Publishers, 1983. – 376 p.

Збірник наукових праць / Сборник научных работ  
Українською, російською, англійською, румунською, французькою мовами /  
Украинским, русским, английским, румынским, французским языками

Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах» // Збірник наукових праць. – Ізмаїл, 2016. – 136 с.

Материалы Международной научно-практической конференции «Современные технологии обучения иностранных языков и культур в общеобразовательных и высших учебных заведениях» // Сборник научных трудов. – Измаил, 2016. – 136 с.

**ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР:**

Я.В. Кічук,

доктор педагогічних наук, професор, ректор Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

**Упорядники:** Г.І. Градинар, Н.В. Волканова

**Верстка та дизайн:** Г.І. Градинар, Н.В. Волканова

Проведення Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах» та видання збірника наукових матеріалів стало можливим завдяки організаційній підтримці «Придунайського центру громадських ініціатив».

Матеріали доповідей подані в авторській редакції. Відповідальність за зміст, технічні помилки, грамотність, достовірність інформації та точність викладених фактів несе автор та науковий керівник.

Зважаючи на свободу наукової творчості, редколегія бере до публікації статті й тих авторів, думки яких не в усьому поділяє.

Матеріали конференції розміщені на офіційному сайті Ізмаїльського державного гуманітарного університету за адресою <http://idgu.edu.ua> та на сайті «Придунайського центру громадських ініціатив» за адресою <http://pcoi.at.ua/index/0-5>.

Підписано до друку 25.02.2016. Формат 60x90/8.  
ум. друк. арк. 7,8. Тираж 300 прим. Зам. № 383

*Віддруковано в редакційно-видавничому відділі  
Ізмаїльського державного гуманітарного університету*

---

Адреса: 68610, Одеська обл., м. Ізмаїл, вул. Репіна, 12, каб. 208

Тел.: (04841) 4-82-42

E-mail [nauka\\_idgu@ukr.net](mailto:nauka_idgu@ukr.net)