Перспективні наукові дослідження європейських мов, літератури та методик їх викладання

16 лютого 2017 р.

Ізмаїл - 2017

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНИХ МОВ
ПРИДУНАЙСЬКИЙ ЦЕНТР ГРОМАДСЬКИХ ІНІЦІАТИВ
СТУДЕНТСЬКЕ НАУКОВЕ ТОВАРИСТВО ІДГУ

ПЕРСПЕКТИВНІ НАУКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ МОВ, ЛІТЕРАТУРИ ТА МЕТОДИК ЇХ ВИКЛАДАННЯ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ІЗМАЇЛ – 2017

Перспективні наукові дослідження європейських мов, літератури та методик їх викладання // Збірник наукових праць за матеріалами науково-практичної конференції. – Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2017. – 124 с.

Свідоцтво про реєстрацію УкрІНТЕІ № 04 від 16 січня 2017 р.
Всі статті пройшли перевірку на плагіат.

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР:
Я.В. Кічук,
доктор педагогічних наук, професор, ректор Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:
Л.Ф. Циганенко – д.і.н., професор;
Л.М. Дзіковська – к.філол.н., доцент;
Г.О. Олейникова – к.філол.н., доцент;
Г.І. Градинар – магістрантка, голова СНТ ІДГУ

Члени оргкомітету конференції:
Г.О. Олейникова,
Г.І. Градинар,
Н.В. Волканова.

Упорядники збірника:
Г.І. Градинар,
Н.В. Волканова.

© ІДГУ, 2017
© Автори

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ УКРАИНЫ
ИЗМАИЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
ПРИДУНАЙСКИЙ ЦЕНТР ОБЩЕСТВЕННЫХ ИНИЦИАТИВ
СТУДЕНЧЕСКОЕ НАУЧНОЕ ОБЩЕСТВО ИГГУ

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЕВРОПЕЙСКИХ ЯЗЫКОВ, ЛИТЕРАТУРЫ И МЕТОДИК ИХ ПРЕПОДАВАНИЯ

СБОРНИК НАУЧНЫХ РАБОТ

ИЗМАИЛ – 2017

Перспективные научные исследования европейских языков, литературы и методик их преподавания // Сборник научных трудов по материалам научно-практической конференции. – Измаил: РИО ИГГУ, 2017. – 124 с.

Свидетельство о регистрации УкрИНТЕИ № 04 от 16 января 2017 г.
Все статьи прошли проверку на плагиат.

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР:
Я.В. Кичук,
доктор педагогических наук, професор, ректор Измаильского государственного гуманитарного университета

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:
Л.Ф. Цыганенко *– д.и.н., профессор;*
Л.Н. Дзиковская *– к.филол.н., доцент;*
Г.А. Олейникова *– к.филол.н., доцент;*
А.И. Градинар *– магистрантка, председатель СНО ИГГУ*

Члены оргкомитета конференции:
Г.А. Олейникова,
А.И. Градинар,
Н.В. Волканова

Составители сборника:
А.И. Градинар
Н.В. Волканова

© ІДГУ, 2017
© Автори

Зміст

Вдовенко Т. Портретное описание глазами животных-повествователей в англоязычной художественной прозе…….. 6
Головіна Н. Перекладацька майстерність М. Ю. Лермонтова у німецькому поетичному творі Й. В. Гете «Wandrers Nachtlied»……. 11
Доброван Т. Лінгвістична синергетика: новий етап у вивченні мов……. 17
Зінов'єва Ю. Відбір навчального матеріалу у формуванні англомовної професійної компетенції майбутніх психологів…….. 21
Іванов А. Вираження як тип соціально-тривожного відображення і його вплив на життя студентів……..... 27
Іванькова Н. Теорія і представленість змішаних методів у процесі викладання іноземної мови……..……... 31
Каражекова М. Концепт «Їжа» у романі Х. Філдінг «Щоденник Бріджет Джонс»..... 39
Крюкова О. Особливості структурної організації писемного мовлення персонажів……. 45
Лазар В. Використання Інтернету при підготовки іноземних студентів……..…….. 49
Лузанова Л. Лексичні трансформації при перекладі з німецької мови (на матеріалі авторської казки Братів Грімм «Хоробрий кравчик»)……. 54
Олейнікова Г. Концептуально-ємоційна специфіка науково-фантастичного тексту..... 59
Поддубская Т. Имплицитное цветообозначение в художественном тексте. переводческий аспект (на материале рассказов В. Борхерта)……. 64
Прокоф'єва Л. Сучасний стан і тенденції розвитку полікультурної освіти в навчальних закладах України…… 71
Пустовойт Н. Презентация как мультимедийное средство обучения иностранным языкам…….. 76
Слободяк С. Про структурні особливості дескриптивних антропонімів художнього тексту..... 81
Сорока Т. Аксіономен. Культура як соціальна цінність: теоретичний аспект……. 84
Стародєдова Л. Прагматичні функції невербальних засобів у рекламних текстах…… 90
Четверікова О. Комп'ютерні терміни та абревіатури редакційно-видавничої спрямованості……... 95
Чиж С. Про один із підходів застосування дистанційних технологій в умовах інклюзії……. 100
Шикиринська О. Театральний код творчості Д. Беньяна…….. 103
Шиляєва Т. Стратегії навчання студентів, як уникнути плагіату…….. 112
Радкіна В.Ф. Характеристика лінгвокультурологічного поля в методиці викладання іноземної мови…….. 117

ПОРТРЕТНОЕ ОПИСАНИЕ ГЛАЗАМИ ЖИВОТНЫХ-ПОВЕСТВОВАТЕЛЕЙ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЕ

Тетяна Вдовенко
к.філол.н., доцент
Ізмаїльський державний гуманітарний університет (Україна)

Цель статьи – показать особенности портретного описания внешности глазами животных-повествователей в англоязычной художественной прозе. Задача заключается в выявлении их общих и специфических характеристик.

Объектом исследования послужили англоязычные произведения авторов А. Сьюэлл «Приключения Черного Красавчика» и К. Ли «Мой пес Платон».

Сущность композиционно-речевой формы «описание» сводится к выражению факта одновременного сосуществования предметов и их признаков. Объектами описания могут служить предметы, явления действительности и процессы. Композиционно-речевая форма «описание» имеет две основные разновидности «статическое описание» и «динамическое описание» [4, с. 69; 3, с. 117]. В «статическом описании» дается изображение предметов в их качественной определенности, стабильности и неизменяемости в определенный промежуток времени. В этом виде описания фиксируются, главным образом, два вида отношений: «предмет – пространство» и «предмет – признак». Другими словами, в динамическом описании изображаются предметы в их изменении, движении, перемещении относительно друг друга.

Традиционно к описанию относят портрет и пейзаж – сообщение о внешних признаках действующего лица и обстановке действия. Помимо внешних физических характеристик персонажа в портрет включаются сведения о его прическе, одежде, манерах, аксессуарах, т.е. о том, что отражает вкусы, пристрастия, привычки героя и подчеркивает его индивидуальность [2, с. 158-159]. В отличие от традиционного нарратива, где описания не связываются непосредственно с субъектом речи и воспринимаются как существующие сами по себе, в речи анималистического повествователя они всегда принадлежат конкретному животному и представляют собой субъективное видение тех или иных явлений объективной реальности, а также служат средством косвенной характеристики животного, с чьих позиций ведется описание.

Анималистический повествователь использует детальное описание внешности как людей: His son was a strong, tall, bold man… there was no gentleness in him as there was in his father, but only hardness, a hard voice, a hard eye, a hard hand, and I felt …[6, p. 25], так и других животных: … we saw a powerful man, driving towards us in a light pony chaise, with a beautiful bay little pony, with slender legs, and a high-bred sensitive head and face [6, p. 42-43].

В следующем примере приводится описание пони по имени Мерилегс, который понравился коню Дарки из повести А. Сьюэлл «Приключения Черного Красавчика»: In the stall next to mine stood a little fat grey pony, with a thick mane and tail, a very pretty head, and a pert little nose [6, p. 16]. А позже, много лет спустя конь-повествователь описывает пони, похожего на друга своего детства – Мерилегс:

Once I saw a little gray pony with a thick mane and a pretty head, and so much like Merrylegs, that if I had not been in harness, I should have neighed to him. He was doing his best to pull a heavy cart, while a strong rough boy was cutting him under the belly with his whip, and chucking cruelly at his little mouth… [6, p. 172].

Описание внешности персонажа может сопровождаться параллельным описанием его поведения. Наблюдая за поведением своего агента, конь-повествователь делает выводы о его психологическом состоянии, что свидетельствует о способности нарратора, имеющего уже определенный опыт в жизни, тонко подмечать и анализировать увиденное:

He seemed very low-spirited; I knew that by his voice. I believe we horses can tell more by the voice than many men can. [6, p. 80]

… his voice sounded very sad [6, p. 87].

Повествователь внимательно изучает людей и старается их подробно описать, высказывая при этом свои суждения.

The Lady Harriet…was a great invalid, and never went out of the carriage, and the Lady Anne preferred riding on the horseback with her brother... She was a perfect horsewoman, and as gay and gentle as she was beautiful [6, p. 94].

Говоря о дистрибуции композиционно-речевой формы «описание» в составе художественных произведений, исследователи отмечают сокращение доли портретного описания в современной англоязычной литературе. Данная тенденция наблюдается и в речи животных-повествователей, где вместо развернутой и подробной характеристики внешности, столь свойственной прозе XX века, используются портретные вкрапления в виде характерологических деталей.

Поскольку специфика описания портрета связана с перечислением внешних признаков, отражающих результаты внутренних переживаний персонажа, в нем преобладают существительные с квалифицирующими их прилагательными. Портрет всегда номинативен и, главное, оценочен. Внешность описываемого человека в речи животных-повествователей передается через призму описывающего, посредством передачи отношения повествователя к этому человеку.

Исходя из совпадения / несовпадения точек зрения автора и повествователя, описание имплицитно несет авторскую оценочность и модальность, и эксплицитно – отношение нарратора, т.е. непосредственно указывает на распределение симпатий/антипатий повествователя. Помимо функций индивидуализирующей и характерологической, портрет включается и в актуализацию категорий модальности и концептуальности [2, с. 160].

Для анималистических повествователей характерно подробное описание своей внешности, что воспринимается как нескромность и часто вызывает ироническое отношение, поскольку по этическим нормам человеку не свойственно детально описывать свою внешность. Рассмотрим такой пример самоидентификации:

I was now beginning to grow handsome; my coat had grown fine and soft, and was bright black. I had one white foot, and a pretty white star on my forehead [6, p. 10]. Он также дает характеристику самому себе: I was high bred and had a good deal of spirit, and was very wild… [6, p. 25].

В этом примере речь анималистического повествователя служит средством косвенной характеристики животного, с чьих позиций ведется повествование. Конь Дарки описывает себя в 4-летнем возрасте.

Необходимо обратить внимание и на динамический портрет, который, помимо характерологической, выполняет функцию актуализатора связности текста, объединяя разные его фрагменты в единое портретное целое [2, с. 159-160]. По мнению Е. А. Розановой, композиционно-речевая форма «описание» – тематично наиболее вариативна [3, с. 13]. Детальность и субъективная оценочность – лидирующие черты этой композиционно-речевой формы в речи анималистического повествователя.

Пес Платон, ведущий повествование в повести К.Ли «Мой пес Платон», редко описывает людей. Примерами служат лишь вкрапления описания: She was a

kind-hearted person, and careful in the preparation of my dinners … [5, p. 34]. … a lady was a person in a black dress, with spectacles ... [5, p. 165].

Собака-повествователь предпочитает описывать своих друзей: собак, котов, других животных, и даже птиц: She was a dear little thing, very young, hardly out of the schoolroom, but most intelligent for her age, and with such nice, quiet, refined manners – in fact, a perfect lady. I had always laughed at poodles before; but that way of wearing the hair, which looks so absurd on a substantial, grown-up dog, was really pretty in her [5, p. 138].

Нередко в речи пса-повествователя можно наблюдать вкрапление рассуждения в описание: She sat opposite, looking very respectable and very lugubrious, and nothing that was said to her brought the slightest cheerfulness to her face: I think she had forgotten how to smile [5, p. 25].

Это заставляет читателя видеть в животном-повествователе натуру, склонную к философским размышлениям, критическому анализу, осмыслению происходящего.

Особого внимания заслуживает описание своей собственной персоны (внешности, привычек…): My name is Plato. I am a very beautiful dog. I am also remarkably clever, and thoroughly gentle, and perfectly obedient… I am a golden collie… [5, p. 1]. … for now… I am an old gray-muzzled dog of thirteen summers … [5, p. 12]. I knew that I was very big and very heavy… [5, p. 21]; … I am such a very superior, well-behaved dog … [5, p. 17]; … as a gentleman, I am always polite. [5, p. 34] My tail is very nice and soft and bushy ... [5, p. 37]. My tail is ten times as fine as any pigeon's … [5, p. 42]. I am a born aristocrat. [5, p. 54]

Таким образом, портрет как разновидность композиционно-речевой формы описание в речи анималистического повествователя позволяет сделать выводы о самом рассказчике, особенностях его мировосприятия, т.е. не только несет информацию об описываемом объекте, но и «задает» образ нарратора, что формирует представление читателя о повествующем анималистическом повествователе. Исходя из того, как животное-повествователь воссоздает окружающее, читатель формирует свое представление о повествующем.

Проанализировав все разновидности композиционно-речевой формы «описание», мы пришли к выводу о том, что в речи анималистического повествователя портретные описания занимают больший объем, чем пейзаж и интерьер. В фокусе нарратора чаще находится описание внешности персонажей, что составляет около 80% всех описательных фрагментов.

Большинство анималистических повествователей пытается достаточно адекватно описать внешность людей и свою внешность, привычки, вкусы.

Однако, пес-повествователь не стремится описывать внешность людей, а более склонен к анализу их поведения и отношения к себе, в то же время, конь-повествователь с уважением относится к людям и внимательно их изучает, описывая подробно их внешность.

Особенность описания животных-повествователей в том, что они больше склонны (имеют тенденцию) описывать себя, свою внешность, привычки, вкусы, воспитание, а также своих друзей-животных, чем людей.

Интересным представляется сопоставление описания внешности в речи животных-повествователей в разных литературах, с целью выявления особенностей, присущих английской литературе.

Література:

1. Долинин К. А. Интерпретация текста / К. А. Долинин. – М. : Просвещение, 1985. – 288 с.

2. Кухаренко В. А. Интерпретация текста / В. А. Кухаренко. – Одесса : Латстар, 2002. – 292 с.

3. Розанова О. А. Композиційно-мовленнєві форми в англомовній художній і публіцистичній прозі (порівняльне дослідження на матеріалі творів XIX-XX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / О. А. Розанова. – Одесса, 1996. – 18 с.

4. Brandes M. P. Stilistik der Deutschen Sprachen / M. P. Brandes. – M. : Высш. шк., 1990. – 320 p.

5. Cornwall L. My Dog Plato : [novel] / Leigh Cornwall. – New York : A.L.Burt Publisher. –180 p.

6. Sewell A. Black Beauty : [novel] / Anna Sewell. – London : Penguin Books, 1994. – 213 p.

ПЕРЕКЛАДАЦЬКА МАЙСТЕРНІСТЬ М. Ю. ЛЕРМОНТОВА У НІМЕЦЬКОМУ ПОЕТИЧНОМУ ТВОРІ Й. В. ГЕТЕ «WANDRERS NACHTLIED»

Наталія Головіна
к. філол.н., доцент
Ізмаїльський державний гуманітарний університет (Україна)

Історія перекладу вірша Гете на російську мову відображена в спогадах Олександра Струговщикова, який свого часу писав про те, що на питання Лермонтова про вільний переклад другої частини твору «Wanderers Nachtlied» він відповів, що зміг відтворити лише першу половину віршу, щодо другої – то не йому вистачало співучості та невловимого ритму. «Натомість я, – відповів Лермонтов, – зміг перекласти лише другу частину гетевської пісні». Наведемо тексти оригіналу та перекладу цього поетичного твору.

Текст-оригінал	Текст-переклад
Wandrers Nachtlied	***
Über allen Gipfeln	Горные вершины
Ist Ruh,	Спят во тьме ночной.
In allen Wipfeln	Тихие долины
Spürest du	Полны свежей мглой:
Kaum einen Hauch;	Не пылит дорога.
Die Vöglein schweigen im Walde.	Не дрожат листы…
Warte nur, balde	Подожди немного,
Ruhest du auch.	Отдохнешь и ты.

Як відомо, специфіка перекладу, що вирізняє його від усіх інших видів мовного посередництва, визначається тим, що він служить для рівноцінної заміни оригіналу продуктом, тотожним базовому тексту.

Натомість абсолютна тотожність (еквівалентність) перекладу оригіналу виявляється недосяжною внаслідок багатьох мовних та позамовних чинників, ґрунтовному вивченню яких присвячено чимало наукових робіт, зокрема широко відомих вчених В. Жирмунського Л. Бархударова, В. Коміссарова,

С. Влахова, С. Флоріна та багатьох інших.

В основу теорії перекладу В. М. Комісарова покладено п'ять рівнів тотожності тексту оригіналу та перекладу: рівень мети комунікації; рівень описання ситуації; рівень висловлення; рівень повідомлення та рівень мовних знаків. Відповідно до теорії В. Коміссарова, тотожність перекладу полягає у максимальній ідентичності всіх рівнів змісту текстів оригіналу та перекладу [1, с. 86]. У цьому зв'язку нам представляться цілком актуальним питання про перекладацьку майстерність М. Ю. Лермонтова в німецькому поетичному творі Й. В. Гете «Wanderers Nachtlied» на основі порівняльного вивчення тексту-оригіналу та тексту-перекладу в лінгвістичному аспекті.

Аналіз поетичного тексту М. Ю. Лермонтова у зіставленні з першоджерелом у зв'язку з тотожністю мети комунікації пов'язаний з визначенням прояву тотожності комунікативних функцій двох текстів як результат еквівалентності їх елементів, до яких належать: повідомлення про певні факти, вираження емоцій, встановлення контакту між учасниками комунікації, зокрема більш тонкі психологічні заряди, що викликають якісно однакову реакцію читача (слухача) та збіг у характері психологічної атмосфери.

Основою тотожності тексту-перекладу щодо першого складника рівня мети комунікації – повідомлення про певні факти – слід вважати мовно-структурний компонент зі змістовою домінантою «характеристика ландшафту». Його змістовими компонентами в тексті-перекладу (так само як і в тексті-оригіналі) виступають лексичні одиниці на позначення предметів матеріального світу з денотативно-сигніфікативним значенням «об'єкт природи», які, за характером візуалізації простору створюють його трирівневу структуру, котра дещо відрізняється від традиційного розподілу простору на: низький рівень землі, середній – крони дерев та високий – неба, натомість носить більш детальний характер та охоплює локально доступні точки простору, що для читача (слухача) створює ефект його присутності в місці описуваного.

Як відомо, будь-який текст містить інформацію, яка співвідноситься з певною реальною або уявною ситуацією. Свій вірш Гете вперше написав 7 вересня 1780 року на дерев'яній стіні мисливського будиночка, розташованого на горі Кікельхан неподалік від Ільменау. Варто відзначити, що висота Кікельхан становить 861 м, а містечко Ільменау, де дуже любив бувати Гете, розташоване на північному схилі Тюрингського лісу. Ці географічні факти видаються нам важливими для розуміння локальної позиції, з якої автор тексту-оригіналу веде свій опис, а саме –

вид зверху, на що вказують лексичні маркери описуваного простору – *Gipfel* зі значенням «вершина», *Wipfel* – «верхівка, маківка (рослини)», *Wald* – «ліс».

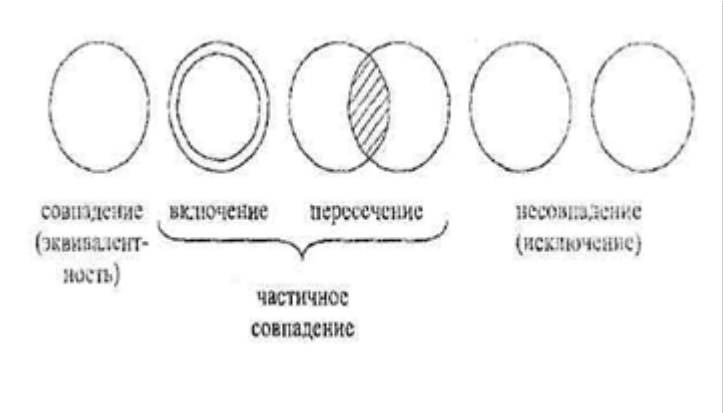
В тексті-перекладі М. Ю. Лермонтова з точки зору повідомлення про певні факти спостерігаємо більш деталізовану ландшафтну характеристику простору, специфіка якої полягає у використанні автором слів, які виражають частинну сутність по відношенню к іншому, більш загальному поняттю: *долина, дорога, листы,* куди можна віднести також і перший змістовий компонент вірша *горные вершины,* позаяк він виявляється гіпонімом по відношенню до гіпероніма *Gipfel*, що позначає родове поняття, тобто надмножинність, характерний клас ознак.

Тотожність перекладу визначається насамперед тим, наскільки лексичний склад перекладу відповідає лексичному складу оригіналу, що знаходить своє вираження в кількісних та якісних показниках. Серед них: кількість слів перекладу, які лексично співпадають з оригіналом; кількість семантично близьких слів; кількість слів, доданих автором перекладу. За результатами аналізу показників формального збігу текстів оригіналу та перекладу за мовно-структурними елементами спостерігаємо таку картину: загальна кількість рядків у порівнюваних текстах знаходиться в співвідношенні 8 : 8, складів – 37 : 44, у т.ч. наголошених – 18 : 24, кількість слів у тексті-оригіналі та тексті-перекладі – 24 : 22, з них повнозначних – 14 : 18, у т.ч.: іменників – 6 : 6, прикметників – 0 : 4, дієслів – 5 : 4. Однак само по собі це мало що означає, адже лексична тотожність перекладу визначається лексико-семантичними показниками тотожності.

При зіставленні тексту-переклад з першоджерелом за параметром їх лексичної тотожності, маємо такі відмінності, виділені курсивом:

Wanderers Nachtlied	***
Über allen Gipfeln	***Горные*** вершины
Ist Ruh,	***Спят во тьме ночной.***
In allen Wipfeln	***Тихие долины***
Spürest du	***Полны свежей мглой:***
Kaum einen Hauch;	***Не пылит дорога.***
Die Vöglein schweigen im Walde.	***Не дрожат листы…***
Warte nur, balde	Подожди ***немного,***
Ruhest du auch.	Отдохнешь и ты.

Зміни, як ми бачимо, виявляються доволі суттєвими: гетевське означення до слова *Gipfel* «вершини» – *всі* (яке повторюється в тексті та несе на собі значне смислове навантаження) перекладач випускає, натомість використовує епітет *горные.* Значною є також заміна синтаксичною конструкцією *спят во тьме ночной* другого рядку твору *ist Ruh,* в якому іменниковий компонент виступає головним змістовим компонентом, як повідомлення про факт тиші, спокою, гармонії, прийнятності та приємності, котрий задає мотив усієї поезії Гете. Друга половина строфи – *Тихие долины // Полны свежей мглой* – взагалі не співпадає з гетевським віршем та є безумовно творчістю перекладача. Те саме можна сказати й про наступні два рядки, які у Гете буквально звучать, як рос. *Едва дуновения; Птички молчат в лесу,* натомість у Лермонтова – *Не пылит дорога, Не дрожат листы.*



Загалом перекладач М. Ю. Лермонтов шляхом заміни слів тексту-оригіналу одаввід себе 9 слів, зосередивши їх у першій змістовій частині вірша (2 – 6 рядках твору), присвячених опису природи. Розглянемо їх більш детально з точки зору їх міжмовних співвідношень за ознакою еквівалентності, під якою прийнято розуміти рівноцінність, рівнозначність, семантичну близькість зіставлюваних слів, що визначається ступенем співпадіння семантичних ознак в структурах їх лексичних значень.

За представленою схемою В. М. Манакіна, еквівалентними (або взаємоеквівалентними) слід вважати такі одиниці А і В, які повністю співпадають за всіма ознаками всередені однієї або в різних зіставлюваних системах, тобто одиниці, між якими встановлюється відношення тотожності А дорівнює В (А = В). Натомість таке співвідношення, як зазначає вчений, виявляється важливим переважно в загальнотеоретичному плані для визначення розбіжностей у моделюванні конкретними національно-мовними культурами спільного когнітивно-семантичного континууму на ноосферичному рівні. В практичному відношенні вчений пропонує користуватися цим постулатом a *priori* з певною мірою умовності,

адже кількість взаємоеквівалентних слів навіть у близькоспоріднених мовах за умов аналізу їх ономасіологічного, семасіологічного та епідигматичного аспектів доріватиме нулю [2, с. 123 – 129].

Два інших типа співвідношень: часткове співпадіння або неспівпадіння слів, можна виразити співвідношенням приблизної тотожності. Ці співвідношення можуть розрізнятися в залежності від того, на чому ґрунтується тотожність лексичних значень – на включенні значення В у значення А, або на їх перехрещенні, коли змістова структура слова та, зокрема, її імплікативна частина продукують тотожні асоціативно-семантичні ознаки, які служать показником реальної семантичної близькості тієї чи іншої пари зіставлюваних слів. Останній тип стосується безеквівалентної лексики, до якої прийнято відносити слова, семантика яких співвідноситься з позначенням специфічних для певної культури реалій.

Отже, ступінь еквівалентності слів визначається ступенем їх змістових розбіжностей. Так, структура значення слова нім. *Gipfel* та рос. *вершины* виявляє повне співпадіння за семантичним ядром «самий верх, верхня частина чогось», що вказує на їх міжмовну еквівалентність за типом А = В.

Щодо використаного в перекладі означення *горные,* то його цілком можна розглядати як окрему сему в структурі значення слова *вершины*, яка становить з ним одне ціле з точки зору повноти вираження поняття верхньої частини об’єкту. За цим, слово *горные* певним чином дублює ядерний компонент семантики номінативної одиниці, тому виконує стилістичну функцію його плеонастичного епітета.

Решта слів (самостійних частин мови) першої змістової частини (всього 12) можуть розглядатися як часткові еквіваленти відповідної частини першоджерела (8 слів), та оскільки вони не збігаються за кількістю, вони можуть бути зіставлені лише за умови визначення спільного кількісного знаменника. Для цього ми виокремили семи слів та на основі семантичної оцінки їх імплікативних частин визначили часткову еквівалентність структурно структурних компонентів тексту-оригіналу нім. *Ruh* зі поняттями *сон, ніч, темрява, тиша,* які вжиті в перекладі у відповідних лексико-граматичних формах (*спят, тьме, ночной, тихие*), значення яких включає слово *Ruh* «припинення руху, стан спокою, стан, при якому ніщо не заважає, відсутність звуків, зовнішня тиша, спокійний, глибокий, замріяний стан, нерухливість, нічний спокій, сон, темрява, відпочинок», що вказує на іх часткову еквівалентність.

Лексичні номінанти деталізованої картини лермонтовської природи *не дрожат листы* виявляють спільні семи з нім. *Wipfel* з семантичним ядром значення – «верхівка, верхня частина крони, вершина одного з найвищих дерев» та периферійними компонентами слова: «вершина дерева, яка шелестить, рухається під час вітру, тремтить, спричиняє шелест, шарудіння, коливання, хитання», що вказує на наявність міжмовного зв'язку між компонентами тексту-оригіналу та тексту-перекладу.

Оригінальними поетичними вставками залишаються самостійні елементи поезії Лермонтова *тихие долины, не пылит дорога,* які лише на основі ассоціативно-семантичного імплікатора їх змісту виявляють гармонію з загальним уявним образом природного ландшафту.

Щодо другої змістової частини вірша – останніх двох рядках, де поет вживає імперативні словоформи спонукання до дії з семантичною ознакою «вимога, прохання, порада, умовляння», то він оцінюється як тотожний, оскільки виявляє максимальну близькість як зовнішню так і внутрішню. Цьому не заважає навіть те, що слово *немного* відноситься у поета-перекладача до дієслова *подожди,* тоді як його еквівалент *balde* семантично пов'язаний з дієсловом *ruhest* «отдохнешь». Окрім того, слово *немного* в тексті-перекладу виявляється тотожним з німецьким прислівником *nur* через присутність значення «невеликої кількості», «незначного ступеня чогось» в його семантичній структурі. В перекладі другої частини ми нараховуємо п'ять слів, що змістово виявляються тотожними з шістьма словами тексту-оригіналу.

Таким чином, викладені результати вивчення питання про перекладацьку майстерність М. Ю. Лермонтова в німецькому поетичному творі Й. В. Гете «Wanderers Nachtlied» дозволяють нам зробити висновки про такі значущі елементи тотожності, як: рівноцінні ядерні компоненти змісту, висока ступінь паралелізму в структурній організації тексту, збереження мети комунікації, ситуації та способу її описання, збереження в перекладі всіх частин змісту оригіналу, максимальна співвіднесеність семантики лексичного складу, використання синонімічних структур, пов'язаних відношенням функціональної тотожності. В процесі перекладу Лермонтов-поет й перекладач блискуче вирішує складне завдання з вибору та правильного використання ядерних компонентів змісту поезії Гете у результаті чого спостерігаємо високий ступінь паралелізму в структурній організації тексту. Збереження мети комунікації, ситуації та способу її описання зумовлює збереження в перекладі всіх частин змісту оригіналу. Максимальна

співвіднесеність семантики лексичних елементів великою мірою компенсує розбіжності з точки зору їх кількісних показників, у той час як використання синонімічних структур виявляється ефективним засобом функціональної тотожності перекладу.

Лінгвістичний аналіз тотожності текстів поетичного перекладу відкриває широкі перспективи для проведення спеціальних досліджень у галузі перекладознавства, здатних дати відповідь на питання про мову як феномен культури в контексті трансцендентальної феноменології.

Література:

1. Комісарів В. Н. Теорія перекладу (лінгвістичні аспекти) / В. Н. Комісаров. – М. : Высшая школа, 1990. – 253 с.

2. Манакин В. Н. Сопоставительная лексикология / В. Н. Манакин. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://padaread.com/book=101401

LINGUISTIC SYNERGETICS: A NEW STAGE IN LANGUAGE STUDIES

Tetyana Dombrovan
D.Sc., Odessa I.I.Mechnikov National University

It is, of course, impossible
to characterize a language in one formula;
languages, like men, are too composite
to have their whole essence summed up
in one short expression.

Otto Jespersen

Today language is studied in its whole structural and functional variety not only within linguistics «proper» but also by a constellation of interdisciplinary approaches many of which have already become independent spheres of scientific knowledge with their own subject of investigation and research technique. Among them are anthropological linguistics, areal linguistics, ethnolinguistics, applied linguistics, cognitive linguistics, psycholinguistics, sociolinguistics and others.

Modern linguistics, however, needs a new paradigm to synthesise all aspects of language structure and to develop understanding of language as a complex hierarchically

organised dynamic non-linear system [Герман 2000]. Such a paradigm is called *synergetics*.

The term «*synergetics*» (from Greek «coherent action») was coined by the German physicist Hermann Haken in the mid-1970s to name a science of complexity, dealing with principles of emergence, self-organisation and self-regulation of complex systems of various ontology – human-made (artificial) or natural (self-organized).

But what is understood by «complex systems»?

A naïve assumption is based on a description of a complex system as having numerous components connected to one another. However, this interpretation is insufficient for research purposes: «A modern definition is based on the concept of algebraic complexity» [Haken 2000: 4], i.e. includes a sequence of data describing both the interconnected network and cooperativity of the system's elements and their complex behaviour.

A complex system manifests its phenomenal richness; consequently, it requires new ways of scientific analysis, as well as a new framework of categories. Synergetics suggests integrity of methods elaborated in various disciplines and variety of models to represent complexity of organic and inorganic systems.

Successful application of concepts and methods of the synergetic approach to the description of biological, physical, historic, social, and even economic phenomena has revealed similarity, if not universality, of principles of evolution of complex systems. As a result, synergetics has made it possible to launch a wide variety of interdisciplinary interrelationships, among them mathematical physics, mathematical history, social government, neurosynergetics, meteorology, geodynamics, prognostics, to mention but a few.

Linguistic synergetics emerged in the 1990s as an interdisciplinary approach to language studies through the concept network and methods of synergetics. The methodological and conceptual basis of linguistic synergetics is constituted by philosophy, linguistics, and synergetics. The key concepts of synergetics are integration, synthesis, co-operation, coherence, non-linearity, dynamism, and evolution. They can be used to describe various complex systems, including language. Expansion of synergetic methods into new areas of research is effective for highlighting self-development of a system – its main stages and phase-shifts, fluctuations, bifurcation zones, and other features. Since a human language is an open self-developing complex system, a synergetic approach to the study of various aspects of its structure and functioning is not only possible, but seems absolutely necessary.

Thus, linguistic synergetics can be defined as ***a methodological approach to description of the dynamic space of language*** by which a successive change of states of a language system is understood.

Linguistic synergetics is a new stage in the investigation of language as an open self-regulating system. The system's equilibria have been fully described within conventional linguistics and its branches, while linguistic synergetics aims at the study of language at the *change point*, in the situations of *restructuring* and *reorganisation* caused by external influence.

Language is known to undergo changes constantly; however, its various levels and subsystems are changing at a different rate. In spite of any changes, language remains capable of performing its communicative functions in a society not only among contemporaries, but also between generations.

The main task of linguistic synergetics is to reveal, describe and explain the mechanism of the inner dynamic structure of a language using research principles of synergetics as a paradigm of complexity. Multidimensional ontology of language makes it possible to employ synergetic methodology in the various studies of language.

At the present stage, linguistic synergetics includes the following two principal branches – *synergetics of language* and *synergetics of speech*.

Synergetics of speech (or performance) can further be subdivided into text synergetics, discourse synergetics, idiolect synergetics and synergetics of speech deviations. *Text synergetics* aims at establishing the text parameters which enable such a complex system as text to spontaneously form its spatial characteristics. One of the tasks in *discourse synergetics* is to reveal the principles of successful communication and the ways of verbal (communicative) influence on human behaviour. *Idiolect synergetics* comes closely to social linguistics and is directed to studies of peculiarities of language use by a person belonging to a certain social group. Within this approach, lie studies of individual styles of writers, poets, playwrights and other men-of-letters. *Synergetics of speech deviations* has much in common with psycholinguistics and is to disclose the mechanisms of speech impairment.

Synergetics of language deals with principles of language change and development. It is closely connected with historical linguistics. It aims at understanding main stages of language evolution, including emergence of language, peculiarities of its non-linear development (gradual at times and sometimes fast), coherent behaviour of its components and subsystems, the impact of external factors (including language contacts)

on language structure, etc. A wide range of data has been presented within fascinating research into pidgins and creoles.

Investigation of language within the synergetic paradigm is imperative and determined by features of language as an open self-organised synergetic system. Here, subdivision into synchronic synergetics and diachronic synergetics is highly conditional and merely theoretical, for a language system is permanently dynamic. Diachronic synergetics is sure to offer a new angle on the dynamic language system, while implementing new principles of the synergetic analysis and synthesis will make it possible to contribute to the theory of complex systems evolution. Diachronic synergetics, in particular, aims at modelling and interpretation of phase-shifts of the system, as well as at projecting possible variants of its change depending upon many-directional bifurcations and a variety of potential attractors. The main idea of diachronic synergetics lies within multi-directional non-linear evolution of language system. The concept of non-linearity is most essential for language development.

Linguistic synergetics offers new ways of describing the traditional object of analysis by using another meta-language and tools, and leads the science of language to a cross-disciplinary orbit.

Literature:

1. Герман И. А. Лингвосинергетика / И. А. Герман. – Барнаул: Изд-во Алтайской академии экономики и права, 2000. – 168 с.

2. Домброван Т. И. Язык в контексте синергетики / Т. И. Домброван. – Одесса : КП ОГТ, 2013. – 346 с.

3. Пихтовникова Л. С. Лингвосинергетика: основы и очерк направлений. Монография / Л. С. Пихтовникова. – Харьков : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2012. – 180 с.

4. Haken, Hermann. Information and Self-organization: A Macroscopic Approach to Complex Systems. – Berlin : Springer-Verlag, 2000. – 226 p.

ВІДБІР НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Юлія Зінов'єва
викладач
Ізмаїльський державний гуманітарний університет (Україна)

Науково-технічний прогрес, безперервне зростання обсягів інформації у сучасному світі, інтеграція України в європейський освітній та економічний простір вимагають від вищих навчальних закладів підготовки кваліфікованих конкурентоспроможних фахівців з високим рівнем знання іноземних мов та іноземної мови професійного спрямування зокрема. Сучасний психолог повинен володіти фаховою іноземною мовою для повноцінного обміну науковою інформацією, ознайомлення з новими технологіями та відкриттями, ділового спілкування із зарубіжними партнерами.

Нові вимоги до фахівців стимулюють науковців та викладачів до удосконалення профільного навчання іноземних мов у немовних ВНЗ, що сприятиме формуванню англомовної професійної компетенції майбутніх психологів.

Згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти майбутній психолог повинен володіти когнітивними вміннями, тобто планувати та організовувати свої висловлювання, та лінгвістичними вміннями, тобто формулювати їх мовними засобами. Комунікативно-мовленнєва компетенція, складовими якої є всі мовні знання та блоки, формується у процесі розширення індивідуального мовного досвіду особистості.

Складовими англомовної професійної компетенції майбутніх психологів вважають професійну комунікативно-мовленнєву та лексичну компетенції. Предметом навчання майбутніх психологів і нормативними документами Міністерства освіти і науки України та Програмою з англійської мови для професійного спілкування визначено спеціальну галузеву лексику та акцентовано увагу на комунікативному та системно-діяльнісному підходах до навчання. Контроль професійної комунікативно-мовленнєвої та лексичної компетенцій студентів ґрунтується на прийнятих європейськими програмами поняттях «контроль досягнень», тобто перевірка досягнення специфічної мети, та «контроль

навичками та вміннями», тобто перевірка того, що людина може робити/знати із застосуванням у реальному світі [5, с. 17]. Оволодіння майбутніми психологами знаннями фахової термінології та навичками використання вузькоспеціалізованої лексики є актуальним завданням у формуванні професійної лексичної компетенції студентів-психологів.

Відбір англомовного галузевого навчального матеріалу, термінологічної лексики, автентичних текстів за фахом займає важливе місце у процесі формування професійної англомовної компетенції майбутніх психологів.

Актуальність статті, на наш погляд, полягає у тому, що на рівні профільного навчання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах особливого значення набуває проблема формування професійної англомовної комунікативної та лексичної компетенцій майбутніх психологів та виникає необхідність ознайомлення із принципами та критеріями відбору фахового мовного навчального матеріалу.

Аналіз педагогічної літератури засвідчує наявність значної кількості наукових досліджень у таких напрямках: зміст фахового навчання та навчального матеріалу (Н. І. Гез, Б. А. Лапідус, М. В. Ляховицький, Л. П. Смелякова та ін.); відбір фахових текстів (Г. А. Гринюк, К. Я. Кусько, С. К. Фоломкіна та ін.); відбір навчального матеріалу (Г. І. Бородіна, О. О. Коломінова, Ю. О. Семенчук та ін.); питання створення підручника іноземної мови (Л. Черноватий, А. Прокопенко, Н. Скляренко, О. Тарнопольский та ін); інноваційні підходи до навчання іноземної мови професійного спрямування (О. К. Авксентьєва, О. І. Плотнікова, О. Кузнєцова, Т. Ваколюк, Л. Рабійчук та ін.).

Метою цієї статті є ознайомлення з критеріями відбору навчального фахового мовного матеріалу, термінологічної професійної лексики та автентичних галузевих текстів для формування професійної англомовної лексичної та комунікативно-мовленнєвої компетенції майбутніх психологів.

Професійна комунікативно-мовленнєва компетенція належить до продуктивних видів діяльності. Виконуючи мовні завдання, студенти-психологи виконують дії інтеракції, продукції, рецепції, чи їх комбінації. Як відзначає О. Б. Тарнопольський, завдання залишаються комунікативними доти, доки вони потребують розуміння, обговорення, передачі сенсу з метою реалізації комунікативної мети. Разом з цим, як майбутній фахівець та «соціальний агент» суспільства, майбутній психолог має виконувати комунікативно-мовленнєві завдання в певному оточенні і умовах, типових для специфічної сфери діяльності, а

навчання має спиратися на специфічний зміст, пов'язаний з фаховою сферою. Виходячи з того, що майбутній психолог потребує лексичної компетенції для здійснення своєї фахової інформаційної діяльності у відповідних ситуаціях, процес її формування має бути максимально наближеним до реальної професійної діяльності данного спеціаліста [6, с. 61].

До засобів формування професійної англомовної лексичної компетенції слід віднести відбір фахового навчального матеріалу, стратегії відбору професійної лексики, критерії відбору фахових текстів. Основні стратегії відбору лексики, згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, включають відбір усних та писемних англомовних автентичних текстів та відбір ключових слів у тематичних сферах з урахуванням професійних потреб тих, хто вивчає іноземну мову [3, с. 114].

Одним з основних джерел термінологічної лексики для майбутніх психологів слід розглядати автентичні фахові тексти.

Англомовний навчальний текст може бути реальною і продуктивною основою навчання всіх видів мовленнєвої діяльності. Нові підходи до організації роботи з текстами полягають у тому, що сама робота починається вже на передтекстовому етапі з визначенням завдань на уміння прогнозувати зміст і мету тексту, актуалізувати досвід і знання майбутніх психологів. Постановка актуальних професійних питань перед читанням тексту, на думку Є. А. Кулькіної, дозволяє студентам сприйняти зміст тексту та мотивує їх до формулювання особистої думки. Тексти за спеціальністю вважаються не лише основним джерелом для накопичення фахової термінології студентами- психологами, але й засобом становлення та розвитку їхньої професійної майстерності та професійно орієнтованої ерудиції [4, с. 44].

Автентичні тексти вважаються комунікативними одиницями двох рівнів: когнітивного, який служить для змістового наповнення процесу комунікації, та лінгвістичного, який відображає мовні та мовленнєві форми втілення цих програм. Як вважають фахівці (О. В. Литвинов, Т. С. Сєрова та ін.), автентичні англомовні тексти є цінним інформаційним та пізнавальним матеріалом, який доповнює отримані студентами під час вивчення спеціальних дисциплін знання [2, с. 31]. Саме автентичні тексти є джерелом словникового запасу студентів-психологів, прикладом вживання термінологічної лексики у контексті, стимулом для інтелектуальної та мовленнєвої активності студентів під час інтерактивної післятекстової комунікації.

Навчальний матеріал професійної сфери, як свідчить практичний досвід, може також базуватися на таких спеціальних іншомовних текстах, як публікації результатів теоретичних і експериментальних досліджень, матеріали наукових конференцій, статті у періодичних фахових виданнях чи у мережі Інтернет. Тематика автентичних текстів наукового стилю охоплює вузькоспеціалізовані проблеми. Фахові тексти насичені відповідними термінами і є повноцінними щодо свого композиційного оформлення.

Провідними критеріями відбору фахових автентичних текстів більшість науковців (Г. А. Гринюк, О. О. Коломінова, Ю. О. Семенчук) вважають критерій змісту, мовні критерії та кількісні критерії [2, с. 33].

Критерій змісту визначає цінність тексту як навчального матеріалу для читання та дозволяє передбачити, які терміни слід відібрати, щоб забезпечити майбутнім психологам розуміння здобутої у тексті інформації. Від змісту тексту залежить ефективність організації навчальної інтерактивної діяльності з розуміння смислової інформації та результативність засвоєння термінологічної лексики у вживанні. Якщо зміст тексту не задовольняє пізнавальних потреб студентів-психологів, його використовують як «матеріал» (лексичний, граматичний, структурний) для побудови інших текстів. Створення нового тексту передбачає активізацію спроможності користуватися термінами у професійному спілкуванні й обміні фаховою інформацією, що відповідає завданням формування англомовної лексичної компетенції.

Мовні критерії відбору автентичних текстів є дуже важливими для формування англомовної лексичної компетенції майбутніх психологів та забезпечення їх необхідною фаховою термінологією. Мовні критерії передбачають аналіз кількісних і якісних характеристик одиниць галузевої лексики, її граматичного оформлення та усвідомлення стилістичних рис тексту. Мовний критерій дозволяє диференціювати й виділити термінологічну лексику з масиву тексту з урахуванням її лінгвістичних особливостей і структури, що важливо для побудови граматично правильних, логічно змістовних висловлювань на професійну тематику та доцільного вживання термінів у письмовій формі. Відбір автентичних текстів за допомогою мовних критеріїв дозволяє побачити функціонування термінологічної лексики у різних контекстах, словесних сім’ях і парадигматичних зв’язках. Мовний критерій дає можливість виділити лексико-семантичні поля термінологічної лексики фахової мови та згрупувати її за тематикою навчальних модулів [1, с. 45]. Формування лексичної компетенції майбутніх психологів за

кількісним критерієм відбору автентичних текстів передбачає визначення масиву текстів для репрезентації достатнього діапазону термінів відповідного профілю. Достатньою вибіркою для проведення лінгвістичного аналізу текстів на предмет частотності термінологічної лексики і виділення необхідних для практичного вживання мовних одиниць, на думку дослідників (В. О. Кудряшова, О. С. Малюга, Н. С. Саєнко), є вибірка у кількості 200-250 текстів. Одиницями відбору галузевої лексики, необхідної майбутнім психологам для розуміння тексту та інтерактивної навчальної діяльності, вважаються терміни-слова і терміни-словосполучення [6, с. 64].

До критеріїв відбору фахових текстів дослідники також відносять: ситуативність, тобто зв'язок з визначеними типовими ситуаціями спілкування; ілюстративність, тобто здатність тексту ілюструвати дану ситуацію; пізнавальну цінність, яка важлива в інформативному плані; доступність, тобто відносну змістову простоту; методичну цінність, тобто насиченість тексту мовними одиницями та термінами; лінгвістичну цінність, тобто комунікативну і смислову цілісність, змістову і структурну зв'язаність і завершеність [2, с. 33].

Критеріями відбору англомовної професійної лексики з фахових автентичних джерел на основі типових показників та ознак, за висновками фахівців (Г. А. Гринюк, О. О. Коломінова, Ю. О. Семенчик, Ю. І Пассова)**,** визначено критерії професійної спрямованості; адекватності навчального матеріалу цілям навчання; частотності; практичної необхідності; тематичності. Критерії відбору фахової лексики лежать у площині цілей професійно орієнтованого навчання іноземних мов та формування лексичної компетенції студентів-психологів [6, с. 25].

Згідно з критерієм професійної спрямованості кожна лексична одиниця розглядається з точки зору її важливості для правильного розуміння наукового тексту і подальшого її використання у спілкуванні на професійні теми. Лексичні одиниці, відібрані за цим критерієм, допомагають майбутнім психологам у читанні та обговоренні автентичних спеціальних текстів, підготовці виступів на наукових конференціях, тощо. Критерій адекватності навчального матеріалу передбачає відбір таких лексичних одиниць, які відповідають своєму призначенню щодо надання можливості майбутнім психоголам правильно висловлювати свою думку або аргументувати її. Лексичні одиниці, відібрані за цим критерієм, забезпечують студентам-психологам можливість розуміти зміст прочитаного та правильно реагувати на отриману інформацію. Критерій частотності передбачає відбір

лексики, коефіцієнт повторювання якої у різних джерелах відбору становить не нижче п'яти. Критерій практичної необхідності полягає у тому, що відсутність практичного значення відібраної лексики для студента у плані комунікації знижує ефективність її засвоєння. Критерій тематичності полягає в тому, що відібрана фахова лексика має проходити крізь призму тематики спеціальних дисциплін, забезпечуючи пріоритет предметної сторони змісту навчання над мовною [6, с. 123].

Принципами відбору галузевої лексики, за висновками деяких дослідників (Ю. Г. Давидова, Н. С. Форкун та ін.), також визначено системність, нормативність, функціональну значущість, єдність мовної системи і мовленнєвої діяльності, частотність, навчально-методичну доцільність, комунікативну цінність, багатозначність тощо. Критеріями відбору лексики інші науковці (Л. Ф. Манякіна, Е. В. Мірошниченко) вважають семантичну цінність, словотвірну здатність, сполучуваність, частотність, стилістичну диференційованість, професійну спрямованість, адекватність навчальному матеріалу, практичну необхідність, тематичність, розповсюдженість, комунікативну цінність, поширеність у спеціальних текстах [2, с. 34].

Досвід формування комунікативно-мовленнєвої та лексичної компетенцій через соціально-інтерактивну діяльність у навчанні (дискусії, обговорення, діалоги, рольові ігри, імітації, імпровізації) збільшує діапазон професійної термінології, яка засвоюється в умовах, наближених до реальної галузі діяльності, та свідчить про достатньо високу мотивацію майбутніх психологів до оволодіння навичками та вміннями мовлення.

Аналіз методичних джерел та практичного досвіду фахівців свідчать, що проблема формування англомовної професійної компетенції майбутніх психологів та питання відбору галузевого мовного матеріалу потребують подальшого вивчення. Стратегії відбору фахової лексики згідно з визначеними критеріями відбору, вивчення тем та ситуацій, характерних для професійної майбутньої діяльності студентів-психологів, пошук та підготовка фахових текстових автентичних матеріалів можуть бути напрямами *подальших досліджень*.

Таким чином, формування професійної англомовної компетенції майбутніх психологів за допомогою якісно відібраного навчального матеріалу та поступового переходу від набуття лексичних мовленнєвих умінь до процесу професійно орієнтованої комунікації відповідатиме збільшеним мовним вимогам до випускників вищих навчальних закладів.

Застосування проблемного підходу до навчання у співпраці мовних та галузевих кафедр ВНЗ, досягнення комунікативних цілей через фахову соціально-інтерактивну діяльність майбутніх психологів сприятиме вдосконаленню процесу навчання англійської мови професійного спрямування.

Література:

1. Башмакова И. С. К вопросу о формировании умений профессионального общения у студентов неязыковых вузов / И. С. Башмакова // Вестник МГЛУ. – Вып. 477. – М., 2003. – С. 44-46.

2. Гринюк.Г. А. Відбір навчального матеріалу для формування англомовної лексичної компетенції у студентів-економістів / Г. А. Гринюк, Ю. О. Семенчук // Іноземні мови. – № 2. – 2007. – С. 30-34.

3. Загальноєвропейські Рекомендації Ради Європи з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К. : Ленвіт, 2003.– 273 с.

4. Кулькіна Є. А. Прийоми роботи з навчальними текстами з англійської мови на передтекстовому етапі / Є. А. Кулькіна // Іноземні мови в школі. –2007. – № 5. – С. 74.

5. Програма з англійської мови для професійного спілкування. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.

6. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку для делового общения / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. – К. : Ленвіт, 2004. – С. 60-65.

PERFORMANCE ONLY TYPE OF SOCIAL ANXIETY DISORDER, AND ITS EFFECTS ON STUDENTS' LIVES

Anton Ivanov
Master's degree in clinical mental health counseling
East Tennessee State University (The United States of America)

According to Roig-Francoli (2009), many people face performance anxiety on a daily basis when making a phone call, playing, acting, singing or taking a test. Performance anxiety appears as a result of lack of control, exaggerating, and catastrophizing (Papageorgi, Creech, and Welch, 2011). According to Biasutti and Concina (2014), performance anxiety is a fear of real or imagined negative consequences

of a performance, such as being negatively evaluated, judged, and criticized, which leads to potential damage of one's self-esteem

Statistically, every third student experiences anxiety when performing in school (test anxiety, fear of public speaking) (Huberty, 2009). In children, performance anxiety results in crying, freezing, shrinking, and failing to speak. In adults, anxiety may be expressed in blushing, sweating, shaking, stumbling, staring, and muscle tension. Individuals with performance anxiety are frequently anxious and afraid of performing for several days and weeks before the actual performance, which results in excessive worrying, irritability, sleep disturbance, and lack of appetite. Therefore, for many students such tasks as talking in class or test taking can be extremely stressful, which impairs their lifestyle.

Frequently, anxiety forces a person to develop avoidance behaviors, which are directed towards reducing the fear and symptoms of anxiety. Very quickly, these behaviors become reinforcing because an individual is no longer anxious when staying isolated. According to Alfred Adler, anxiety is not a problem but is a wrong solution to one's problem. An anxious person does not like to be controlled and needs to be in control of things in order to stay calm, otherwise feelings of inferiority will be evoked. Thus, individuals who experience performance anxiety may use anxiety as a way to get support, sympathy, validation, positive feedback or get others to serve them (Sauerheber and Bitter, 2015).

Because of their anxiety, children have poor communication skills. When they are told to participate in any kind of activity they realize that they have to interact with others; in most cases, this results in participation avoidance due to lack of confidence (Findlay and Coplan, 2008). Accordingly, if not treated at the beginning stages, anxiety may later cause learned helplessness, phobias, low self-esteem, and social withdrawal. Students with performance anxiety may be criticized and pressured by their teachers and other authority figures due to being perceived as lazy, unmotivated or less capable than others (Papageorgi, Creech, and Welch, 2011).

Feelings of shyness and performance anxiety are very much connected with each other. When in class, a shy person chooses a seat, usually distinctly far from the teacher. A shy or anxious person does not bring up any questions, which makes it more difficult for the teacher to know whether or not a student understands the information. Shy students simply do not participate in discussions while listening to other people talking. Teachers claim that from their observations, those students who participate in class activities and discussions do better on the tests and different types of examinations than

those who stay quiet (Chishti, Anwar & Khan, 2011). When asked a question, individuals with performance anxiety people avoid eye contact and hesitate to answer, even though they know the right answer; these students assume that if they answer wrong, they will be ashamed in front of the class.

Shyness and social anxiety has been recognized as a barrier in academic performance and career choice. Individuals who present with symptoms of performance anxiety tend to have bad grades or drop out of school, be unemployed and less productive at work than other people. After graduation, a shy/anxious person tends to seek a job where he/she has to interact with people the least. In this case, shy individuals choose their future career based on their personality and fears rather than on interests and actual experience (Chishti, Anwar & Khan, 2011). Another barrier an individual with performance anxiety has to go through is a job interview, which frequently results in failure because of lack of social skills. Comprehensive statistics show that shy or socially anxious workers are less likely to be promoted in their job than their outgoing coworkers (Debra, 2000). In addition, some students end up abusing drugs and alcohol in order to relax and feel more confident about themselves (Carducci, 2009). As a result, anxiety often leads to depression.

Severity of performance anxiety depends on one's emotional, physical, and mental readiness to perform a certain task. The level of performance anxiety may be altered through preparation process, beliefs about self-efficacy and superstition, and previous experiences of coping with anxiety. Severity of anxiety may also vary from time to time, and may be more severe as result of other life events, such as emergency situations in the family, financial issues, problems in romantic relationships, which only boosts the anxiety level. Not surprisingly, poor preparedness and complexity of the task only deteriorates the quality of performance.

Commonly prescribed psychopharmacological medications against performance anxiety are beta-blockers, such as Propranolol Hydrochloride (Inderal), Metoprolol (Lopressor) and Atenolol (Tenormin). Beta-blockers' main function is to block body's natural reaction to stress, which is fight or flight response (Bourgeois, 1991). Along with that, Clonazepam (Klonopin), Lorazepam (Ativan), and Alprazolam (Xanax), belong to the class of Benzodiazepines, and are mainly used to manage anxiety disorders (short-term reduction of the symptoms) by slowing the functioning of the central nervous system.

Brooks (2014) reported that trying to suppress physiological reaction to certain events is difficult and ineffective since the reaction occurs automatically. Therefore, she

suggested that people need to stop trying to clam down, and just reappraise performance anxiety as pre-performance excitement. While anxiety is frequently seen as a negative response to certain stimuli, excitement is seen as a positive response, which often improves performance. Even though anxiety and excitement are discrete emotions and have completely opposite effects on performance, they both cause very similar, if not identical physiological responses. Brooks (2014) said that when one suppresses anxiety, he/she still feels the emotion but hides and masks it from others, which paradoxically increases felt emotion. However, reappraising anxiety as excitement leads to increased optimism, and helps focusing on positive outcomes. Brooks (2014) performed a study with people whose levels of anxiety were measured before their singing performance, public speaking and a math test in order to measure effectiveness of reappraising anxiety as excitement. Brooks (2014) found that when people experienced a positive mindset (feeling of excitement) they perceived specific events as opportunities, while people who were anxious perceived the same events as a threat. Thus, an “exciting” mindset appears to be motivational, and significantly improves one’s performance. Self-talk and meditation may be great interventions for reappraising anxiety as excitement.

The environment where a person performs influences the performance as well; therefore if an individual is taking a test in a familiar environment, then symptoms of anxiety are more likely to decrease. Practicing mindfulness exercises, relaxation, breathing and rehearsal techniques prior to per formance, meditating, maintaining preparation routines, visualization exercises, diet, yoga, and Cognitive Behavioral interventions prevent and dramatically decrease the severity of performance anxiety. It is very difficult to change physiological aspects of anxiety; the main focus of the anxiety prevention is put on its cognitive and behavioral aspects and breathing. However, even if any of those approaches are used correctly, there may not be any positive outcome, if an individual did not prepare for the task appropriately and shows a lack of knowledge about a certain subject.

References

1. Biasutti, M., & Concina, E. (2014). The roles of coping strategies and experience in predicting music performance anxiety. *Musicae Scientiae*, *18*(2), 189-202.

2. Bourgeois, M. D., & James, A. (2011). The management of performance anxiety with beta-adrenergic blocking agents. *Jefferson Journal of Psychiatry*, *9*(2), 5.

3. Brooks, A. W. (2014). Get excited: Reappraising pre-performance anxiety as excitement. *Journal of Experimental Psychology: General*, *143*(3), 1144-1158.

4. Carducci, B. J. (2009). What shy individuals do to cope with their shyness: A content analysis and evaluation of self-selected coping strategies. *The Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences, 46*(1), 45-52.

5.Chishti, S., Anwar, S. & Khan, S. B. (2011). Relationship between shyness and classroom. Performance at graduation level in Pakistan. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business, 3*(4), 532-538.

6. Debra, F. B. (2000). Shyness: More than a feeling. *Vibrant Life, 16*, 26-29.

7. Findlay, L. C., & Coplan, R. J. (2008). Come out and play: Shyness in childhood and the benefits of organized sports participation.*Canadian Journal of Behavioural Science, 40*(3), 153-161.

8. Huberty, T. J. (2009). Test and performance anxiety. *Principal leadership, 10*(1), 12-16.

9. Papageorgi, I., Creech, A., & Welch, G. (2013). Perceived performance anxiety in advanced musicians specializing in different musical genres. *Psychology of Music, 41*(1), 18-41.

10. Roig-Francoli, J. (2009). Performance anxiety. A way to deal with it that works! Sauerheber, J.D., & Bitter, J.S. (2015). Anxiety and Obsessive-Compulsive Disorders. In *Psychopathology and psychotherapy: DSM-5 diagnosis, case conceptualization, and treatment* (3rd ed., pp. 63-94). New York: Routledge.

THEORY AND PROCESS OF APPLYING MIXED METHODS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING RESEARCH

Nataliya Ivankova
Doctor of Philosophy, Professor
University of Alabama at Birmingham (USA)

Foreign language (FL) teaching and learning is a complex process that requires more sophisticated approaches to generating knowledge about it. Often more than one research method is necessary to provide an accurate multidimensional view of this process and to better understand it from both teacher and learner perspectives [16]. The growing popularity of mixed methods research (MMR) across disciplines makes it a viable research approach to address this complexity by meaningfully combining quantitative and qualitative methods within one study [1;7;9;15]. The purpose of this

paper is to introduce MMR, describe its major methodological characteristics, and illustrate its application in FL teaching and learning research.

Defining Mixed Methods Research

MMR is relatively new and builds on both quantitative and qualitative approaches. Although researchers had been experimenting with combining quantitative and qualitative methods for a long time, MMR was only recognized as a legitimate research approach around the end of the 20th century [3;10]. MMR is defined as a procedure for collecting, analyzing and «mixing» or integrating both quantitative (e.g., scores on a survey instrument) and qualitative (e.g., information from a face-to-face interview) data within a single study to understand a research problem more completely [4]. For example, in FL teaching and learning research, investigators can integrate numeric responses from the survey measuring students' learning strategies and the scores on their final language test with the information from qualitative individual interviews with high and low achieving students to generate more credible and persuasive conclusions about possible relationship between student's learning style and their language learning success.

Implementing MMR has its advantages and challenges. On the one hand, MMR is flexible and allows researchers to choose the best quantitative and qualitative methods to address the posed research questions and to provide answers to both «what» and «why» questions in a single study [17]. In FL teaching and learning research, MMR can be helpful in gaining in-depth understanding of the relationship between pedagogical approaches and language acquisition; comparing diverse perspectives of teachers and learners; generating and testing language learning theories; developing new instruments to measure language learning outcomes; and exploring FL teaching and learning phenomenon across different disciplines and cultures. On the other hand, using MMR is not void of challenges caused by differences in worldviews which underlie quantitative and qualitative research approaches. Quantitative and qualitative research requires different sets of skills and combining them might be difficult for novice researchers. There are also challenges related to unique aspects of MMR designs, integrated data analysis, assessing quality of MMR studies and embedding mixed methods with other established research designs [14]. Riazi and Candlin [15], who reviewed 40 published MMR papers in language teaching and learning, noted a tendency for the use of methodological procedures that do not always capture the advantages that MMR can offer.

Purposes for Using Mixed Methods Research

There are clearly identified reasons why investigators employ MMR. Greene, Caracelli and Graham [6] suggested five broad purposes for using MMR: (1) triangulation: to seek corroboration of results from different methods, e.g., compare test scores and survey responses with the data from qualitative interviews and observations; (2) complementarity: to seek clarification of the results from one method with the results from the other method, e.g., use qualitative interviews to help elaborate on the quantitative survey results; (3) development: to use the results from one method to help develop or inform the other method, e.g., use qualitative data from focus groups to inform items and scales on the measurement instrument; (4) initiation: to seek the discovery of new perspectives from one method with questions or results from the other method, e.g., use results from learners' interviews to inform the development and testing of new teaching strategies; and (5) expansion: to extend the breadth and range of research by using different methods for different research components, e.g., use quantitative surveys to assess the outcomes of FL teacher preparation program and use qualitative interviews to discover learners' challenges with courses and assignments. Triangulation and complementarity were identified as the most common methodological aims for using MMR in FL teaching and learning research [15].

Methodological Characteristics of Mixed Methods Research

MMR has distinct methodological characteristics that make it different from quantitative and qualitative research approaches. These characteristics are important to consider because they influence researchers' decisions about how to implement quantitative and qualitative data collection and analysis, and what method, quantitative or qualitative, to assign more priority when designing and conducting a MMR study [4;14;17].

The first decision that researchers have to make is to decide on the *timing* or sequence of collecting and analyzing quantitative and qualitative data in the study. The two possible timing options include: 1) collecting and analyzing both quantitative and qualitative data at the same time or concurrently (quantitative + qualitative), and 2) collecting and analyzing the data sequentially (quantitative → qualitative or qualitative → quantitative). For example, in FL teaching and learning research, investigators can concurrently collect and analyze data from different sources including students' survey, their writing assignments, and interviews with select students to evaluate the effectiveness of three different online writing activities - forums, blogs, and wikis - in an English as foreign language blended learning course [e.g., see 12]. Such concurrent implementation allows for synthesizing the findings from both quantitative and

qualitative study components to produce well-validated conclusions. An advantage is that both quantitative and qualitative data can be collected and analyzed within a short period of time.

Alternatively, researchers can employ sequential timing for quantitative and qualitative data collection and analysis and use the results from the first study component (quantitative or qualitative) to help determine what qualitative or quantitative data to collect next. An advantage is that the chronological nature of the quantitative and qualitative data collection and analysis makes it more straightforward and easy to implement by one researcher. For example, to examine the relationship between online FL methodology instruction and the sense of students' teaching efficacy, FL teaching and learning researchers can survey teacher-candidates at the beginning and at the end of the course to measure their self-efficacy and then conduct follow-up interviews with a small number of students about their experiences in the course [e.g., see 11]. In this example, the sequential timing provides an opportunity for the exploration of the initial quantitative results in more detail, especially when quantitative data produces unexpected results. Similarly, researchers can start with the qualitative data collection and analysis if the purpose of the study is to develop a quantitative survey instrument. For example, to explore the possibilities of implementing English as the medium of instruction in a foreign university, researchers can conduct individual or email interviews with students and lecturers to explore their perceptions about a potential adoption of this pedagogical approach and to use this information to develop a quantitative survey to explore these perceptions with more students and instructors [e.g., see 5]. In this example, the sequential timing provides an opportunity to develop an assessment instrument grounded in participants' views.

Another decision that researchers have to make is to decide on *weighting* or which data, quantitative or qualitative, will have more weight for answering the study research questions. The two possible weighting options include: 1) giving equal weight to the quantitative (QUAN) and qualitative (QUAL) data, and 2) giving more emphasis to one type of data, quantitative (QUAN vs. qual) or qualitative (QUAL vs. quan). Researchers' knowledge and skills with quantitative and qualitative methods, access to study participants and data, and available resources should also be considered when making weighting decisions. For example, in FL teaching and learning research, investigators can give more weight to students' surveys and their test scores if they want to learn about students' performance in the course and assign less weight to qualitative follow-up interviews with instructors to seek explanations about why certain students fail in the

course. Alternatively, investigators can give more weight to initial interviews with instructors and students if they want to learn about effective instructional and learning strategies in the course and to use this information to develop a quantitative survey that will accurately measure instructors' and students' views.

One more important decision that researchers have to make is to decide on *mixing* or how they will integrate the quantitative and qualitative methods in the study. Mixing is an essential component of MMR and has implications for how researchers generate conclusions based on the use of both quantitative and qualitative methods in the study. The two most popular approaches for mixing include: 1) mixing quantitative and qualitative methods during the interpretation of both quantitative and qualitative results at the completion of data collection and analysis, and 2) mixing quantitative and qualitative methods during data collection when the results from the first quantitative or qualitative phase are used to inform the design and data collection of the next qualitative or quantitative phase. For example, in FL teaching and learning research, investigators can combine quantitative results from the survey with instructors and students' performance in the course with the findings from individual interviews with select students to develop well-grounded conclusions about the effectiveness of different course activities and assignments in FL learning. However, if the purpose of the study is to better understand barriers and facilitators of students' mastering the FL in the course, investigators can use the initial quantitative results from the instructor survey and scores from students' assignments to inform the follow up interview questions with students who both have achieved and failed the course. Alternatively, if the purpose of the study is to understand what assignments and teaching strategies are effective for learning the FL in a specific course, investigators can begin with conducting interviews with students and instructors to explore their perceptions of and experiences with the course and then use qualitative findings to develop a quantitative survey and obtain opinions of larger group of students and instructors about the course effectiveness.

Examples of Application of Mixed Methods in FL Teaching and Learning Research

In this section, I use two published studies to illustrate the application of mixed methods in FL teaching and learning research in more detail. To enhance understanding of the study design, I provide a diagram of the MMR procedures employed in each study [8;13].

A MMR study by Chen [2] examined factors influencing instructors' use of the Internet in teaching English as a foreign language (EFL) in Northern Taiwanese higher education institutions. The research questions focused on understanding to what extent

EFL instructors use the Internet in teaching, what factors influence their instructional use of the Internet, and what issues and barriers EFL instructors encounter when trying to incorporate the Internet into their instruction. The study employed concurrent timing of the quantitative and qualitative data collection and analysis with the purpose of generating well-validated and substantiated results. The quantitative data were collected from surveying 311 EFL instructors in 70 Northern Taiwanese universities and received more weight in the study. Twenty-two instructors were interviewed at the time of the survey. The qualitative interview questions were based on the survey questions and aimed at providing more insight into the issues addressed in the survey. Data from quantitative survey and qualitative interviews were analyzed separately and the results were compared and synthesized to answer the research questions and to identify venues for enhancing the use of the Internet in EFL instruction. The study revealed that although the majority of instructors used the Internet in their language instruction, there were many barriers that impeded its more active usage. Both quantitative and qualitative results showed that teacher training was crucial and continuous professional development would facilitate successful use of the Internet in EFL teaching. Figure 1 provides a diagram of the mixed methods procedures employed in Chen's [2] study.

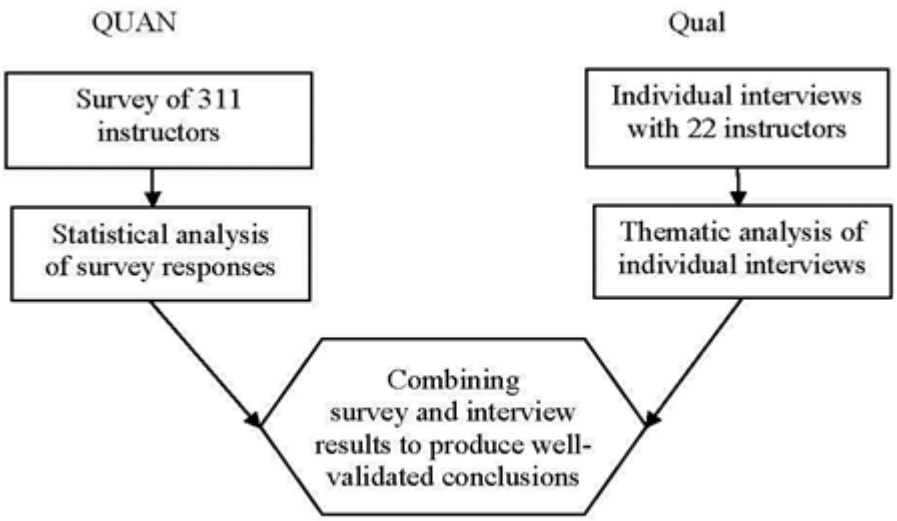


Figure 1. Diagram of MMR Procedures in Chen's (2008) Study

A MMR study by Kissau [11] explored the influence of online second language (L2) instruction on perceived self-efficacy of teacher-candidates enrolled in initial L2 licensure program in the USA. The study sought to understand if there was any difference in perceived self-efficacy between teacher-candidates who completed the program online and those who completed the program in a traditional face-to-face classroom format. The study used sequential timing of the quantitative and qualitative data collection and

analysis because the researcher wanted first to identify potential influences of the program format on teacher-candidates' self-efficacy and then use qualitative interviews to elaborate on the survey results, thus giving more weight to quantitative data. In the first, quantitative, study phase, the researcher surveyed 62 L2 teacher-candidates twice - before the start of the course and upon its completion. In the second, qualitative, study phase, the researcher conducted follow-up individual interviews with eight teacher-candidates who completed the survey about their experiences in the course. The study identified significant differences in self-efficacy between the two groups at the completion of the course with teacher-candidates in the face-to-face classroom format reporting much higher self-efficacy. Qualitative follow-up interviews revealed that face-to-face classroom format provided confidence-related benefits because teacher-candidates were able to observe how the information they learned in the course was translated into teaching practices. Figure 2 provides a diagram of the mixed methods procedures employed in Kissau's [11] study.

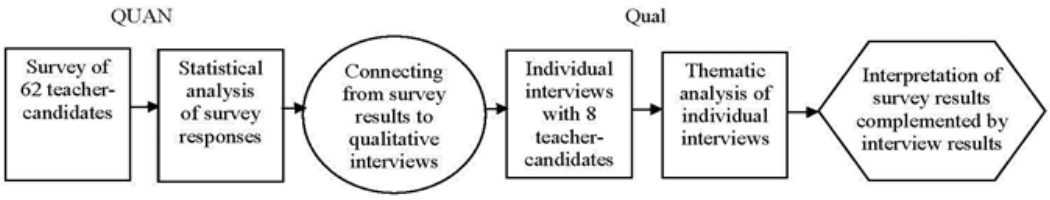


Figure 2. Diagram of MMR Procedures in Kissau's (2012) Study

Conclusions

As it was illustrated, there is a great potential in applying mixed methods in FL teaching and learning research due to the ability of MMR to address complex research situations and to obtain more comprehensive solutions. However, researchers conducting MMR in the field of FL teaching and learning should remember that for a study to be a truly MMR study it is necessary to mix quantitative and qualitative methods at different stages in the study process [17]. Mixing of the methods should be done in a meaningful way so that the resulting conclusions capitalize on the methodological advantages that MMR offers.

References:

1. Angouri, J. 2010. Quantitative, qualitative or both? Combining methods in linguistic research. In L. Litosseliti (Ed.), *Research methods in linguistics,* (pp. 29-45.). London, UK: Bloomsbury Academic.

2. Chen, Y. L. (2008). A mixed-method study of EFL teachers' Internet use in language instruction. *Teaching and Teacher Education, 24*(4), 1015-1028.

3. Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

4. Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

5. Gorbahni, M. R., & Alavi, S. Z. (2014). Feasibility of adopting English-medium instruction in Iranian universities. *Current Issues in Education, 17*(1), 1-17.

6. Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 11*(3), 255–274.

7. Ivankova, N., & Creswell, J. (2009). Mixed methods. In: J. Heigham & R. Croker (Eds.), *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction* (pp. 135-161). London, UK: Palgrave Macmillian.

8. Ivankova, N. V., Creswell, J. W., & Stick, S. (2006). Using mixed methods sequential explanatory design: From theory to practice. *Field Methods, 18*(1), 3-20.

9. Ivankova, N., & Greer, J. (2015). Mixed methods research and analysis. In B. Paltridge & A. Phakiti (Eds.), *Research methods in applied linguistics* (2nd ed., pp. 63-81). London, UK: Bloomsbury Academic.

10. Ivankova, N.V., & Kawamura, Y. (2010). Emerging trends in the utilization of integrated designs in the social, behavioral, and health sciences. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2nd ed., pp. 581-611). Thousand Oaks, CA: Sage.

11. Kissau, S. (2012). Perceptions of self-efficacy for two types of second language methods instruction. *Computer Assisted Language Learning, 25*(4), 295-317.

12. Miyazoe, T., & Anderson, T. (2010). Learning outcomes and students' perceptions of online writing: Simultaneous implementation of a forum, blog, and wiki in an EFL blended learning setting. *System, 38*, 185-199.

13. Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research, 40*(1), 120-123.

14. Riazi, A. M., & Candlin, C. N. (2014). Mixed methods research in language teaching and learning: Opportunities, issues, and challenges. *Language Teaching, 47*(2), 135-173.

15. Plano Clark, V., & Ivankova, N. V. (2016). *Mixed methods research: A guide to the field*. Thousand Oaks, CA: Sage.

16. Rocco, T., Bliss, L., Gallagher, S., Perez-Prado, A., Alacaci, C., Dwyer, E.,… Pappamihiel, E. (2003). The pragmatic and dialectical lenses: Two views of mixed

methods use in education. In: A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook on mixed methods in social & behavioral research* (pp. 595-615). Thousand Oaks, CA: Sage.

17. Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.

КОНЦЕПТ «ЇЖА» У РОМАНІ Х. ФІЛДІНГ «ЩОДЕННИК БРІДЖЕТ ДЖОНС»

Марина Каражекова
магістрантка факультету іноземних мов
Ізмаїльський державний гуманітарний університет
Науковий керівник – к.філол.н., доц. Вдовенко Т.О.

Мовне вираження концепту «їжа» сприяє розумінню природи культурного сенсу, що закріплюється за мовним знаком, а також культури і традицій народу. Концепт «Їжа» є ментальне утворення, в якому можуть бути виділені ознаки, частково збігаються в російській і англійській культурах. Цим і визначений вибір теми дослідження.

*Актуальніст*ь дослідження визначається тим, що «їжа» в усьому обсязі і різноманітті є одним з найважливіших факторів життєдіяльності, що знаходить втілення в мові і комунікативної діяльності, однак специфіка цього концепту в англійській мові вивчена ще недостатньо. Актуальним є також дослідження феномену «*їжі*» як окремої, культурної сфери життя, без якої неможливе існування людини, когнітивно-смислових компонентів, які формують концепт «Їжа». Актуальною є й проблема назви типів їжі.

Об'єктом дослідження статті виступає концепт «їжа». *Предметом* дослідження є особливості мовної репрезентації концепту «їжа» в англійській лінгвокультуре. *Матеріалом* статті стали вибірка лексем і фразеологізмів, котрі входять в концепт «Їжа» в романі Хелен Філдінг «Щоденник Бріджет Джонс».

Мета дослідження полягає в дослідженні і описі основних характеристик концепту «Їжа» в англійській лінгвокультуре. Новим є виявлення і характеристика компонентів концепту «*Їжа*» в аспекті його уявлення в художньому типі текстів.

У дослідженні ми спиралися на концепції вітчизняних і зарубіжних вчених, фахівців в галузі лінгвістики, лінгвокультурології (А. Вежбицкая; В. Н. Телія;

Ю. С. Степанов; Д. С. Лихачов; Ю. Д. Апресян; Е. С. Кубрякова; В. І. Карасик; В. фон Гумбольдт, С. Г. Тер-Минасова, Л. Ю. Буянова і ін.).

Як відомо, мова виражає культуру народу, який на ньому говорить, тобто національну культуру. Різні національні культури ніколи не збігаються повністю, кожна культура складається з національних і інтернаціональних одиниць; при цьому мова розглядається в тісному зв'язку з фактами суспільного життя його носіїв, з їх історією, географією, побутом, культурою і літературою. Національно-культурна складова є важливою при аналізі концепту. Її зміст являє собою співвідношення мовних значень з тієї або іншою культурою.

Проблема взаємозв'язку мови і культури розглядається давно і розробляється в різних напрямках. Перші спроби вирішення цієї проблеми знаходять своє відображення в працях В. фон Гумбольдта. Всі визначення мови представників різних епох, країн і шкіл сходяться в головному: мова – це засіб спілкування, засіб вираження думок. У мові знаходять своє відображення і формуються цінності, ідеали і установки людей, то, як люди думають про світ і про своє життя в цьому світі [1, с. 134-135], [3, с. 90-93].

Найважливіша функція мови полягає в тому, що вона зберігає культуру і передає її з покоління в покоління. Саме тому мова відіграє вирішальну роль у формуванні особистості, національного характеру, етнічної спільності, народу, нації. Як відомо, в різних мовах існують спеціальні терміни для позначення об'єктів матеріальної культури (наприклад, їжа, напої). Наявність таких термінів пов'язане з існуванням особливих звичаїв, особливостями системи цінностей, характерної для даної культури [1, с. 167].

Незважаючи на різноманітність тлумачення концепту, дослідники єдині в думці, що концепт – це умовна структура. Він не існує поза мисленням. Складність концепту полягає в наявності двостороннього зв'язку між мовою і свідомістю, т. к. категорії свідомості реалізуються в мовних категоріях і одночасно визначається ними; культура визначає концепт (т. е. концепт – ментальна проекція елементів культури). З позицій когнітивної лінгвістики доведено, що використання терміну «поняття» в традиційному розумінні не відповідає вимогам сучасного етапу в науці про мову. Саме концепт відповідає уявленню про тих значеннях, образах, етноспеціфіке, на які людина спирається і якими оперує в процесі мислення. У ньому відображена суть процесу пізнання і людської діяльності.

Концепт вбирає в себе все, що належить природі поняття і значення. Але концепт – це і факт культури. Концепти виступають в якості одиниці, «яка

зберігається в національній пам'яті носіїв мови в вербально позначеному вигляді» [4, с. 199]. У концептах зберігається не тільки індивідуальне знання і досвід, а й знання, загальне для всього даного лінгвістичного спільноти, вони є колективним несвідомим [4, с. 147].

Концепт як лінгвістична категорія реалізується в системі мови в наступних іпостасях: 1) як знак, що має відповідний зміст; 2) як комунікативна одиниця, що відображає специфіку ментального своєрідності носіїв мови. Концепт – це умовна структура. Він не існує поза мисленням. Концепт – це і факт культури. Введення в лінгвістику понять «концепт», «концептосфера» обумовлено прагненням дослідити зв'язки між мовою, свідомістю, мисленням і культурою.

Національна кухня залишається однією з найбільш стійких форм культури. При зміні місця проживання люди насилу перебудовуються на чужі продукти і страви. Процес міжкультурної комунікації та глобалізації стирає межі національних кулінарних шкіл: скрізь є мережі Макдональдс, китайські, японські, італійські ресторани, знищуються навіть деякі національні традиції. Страви, що з'явилися в останнє сторіччя і навіть десятиліття, вважаються національними: солоні огірки і картопля для російських стали національними продуктами, і навпаки, салат «олів'є» в світі вважається «російським салатом».

Мовна репрезентація концепту «*їжа*» в англійській мові характеризується різноманіттям лексико-фразеологічних засобів, семантичні компоненти яких містять ставлення до їжі. Концепт «*Їжа*», маючи мовне вираження, включає в себе всю комунікативно значиму інформацію, формуючись на основі ключових слів «їсти» і «пити».

Розглянемо, які з ключових слів – назв продуктів харчування і страв служать матеріалом для формування концепту «*їжа*». Англійська їжа досить проста. Є їжа домашня (як хліб насущний і як святкове частування), є – традиційна (як частина національної культури). За винятком сніданку їжа в Англії схожа на їжу в інших країнах. Сніданок, ланч, чай і обід – звичайні прийоми їжі в Англії. Англія також відома своїми традиціями, в тому числі – післяобідній чай, риба зі смаженою картоплею актуальні для великого англійського сніданку [2, с. 90-93].

Таким чином, назви продуктів харчування і страв є невід'ємною частиною національної лінгвокультури. Ця стійка і лексико-семантична група формує національну картину світу з концептом «*їжа*»: *junk food* – некорисна для здоров'я їжа; *fast food* – букв. «Швидка їжа», забігайлівка (фаст-фуд); *Scotch collapse* – смажене м'ясо з цибулею; *a shepherd ispie* – картопляна запіканка з м'ясним

фаршем і луком; *Tom and Jerry* – гарячий пунш, приправлений спеціями; *Irish stew* – тушкована баранина з цибулею та картоплею; *dumpling* – галушка, яблуко, запечене в тесті; *gooseberry fool* – мус з пом'ятих ягід агрусу з вершками або заварним кремом;

Отже, концепт «їжа» часто є невід'ємною частиною заголовків художніх творів і свідчить про те, що тема їжі взаємодіє з кожною сферою людської діяльності.

Розглянемо особливості концепту «Їжа» в творі англійської письменниці Х. Філдінг "Щоденник Бріджит Джонс», оскільки в цьому романі концепт «Їжа» грає важливу роль в розкритті образу головної героїні, її відносини до виникаючих життєвих ситуацій, підкреслює самоіронію. З іншого боку, автор дає досить докладний опис раціону страв як в повсякденному житті Бріджит Джонс, так і на різних святкових заходах. Тим самим ми можемо отримати уявлення про сучасну англійську кухню, її традиціях і лексичному наповненні концепту «Їжа».

Написаний щоденник від імені англійки тридцятирічного віку. Вона займає незначну посаду в фірмі, мучиться відчуттям стрімкого бігу часу і, як значна частина жінок середніх років з невпорядкованого особистим життям, знаходить розраду в їжі. Героїня дає собі важливі життєві установки, серед яких: не пити більше 14 разів на тиждень, сісти на дієту, скинути вагу. Серцеві прикрості Бріджит не тільки розбавляє їжею, але обговорює свої проблеми в кафе або пабі за чашкою кави або келихом вина зі своїми близькими. Результати «симпозіумів», зустрічей вона скрупульозно фіксує в щоденнику, так само як веде статистику з'їденого, додатків у вазі і доз алкоголю.

Вивчивши безліч прикладів Щоденника, можна стверджувати, що тут концепт «Їжа» відкритий і нестабільний. Виражаючи не стільки значення, скільки сенс, концепту «Їжа» постає як частина англійської культури, англійських традицій. Культурний і ціннісний аспекти концепту «Їжа» в уже згадуваному творі представлені широко. Автор докладно описує страви на традиційних святах і в повсякденному житті. Тим самим ми отримуємо повне уявлення традиційних святкових стравах сучасної англійської кухні. Щоденник не тільки відображає весь спосіб життя головної героїні твору, але і дає докладний опис сучасної кухні Великобританії.

У щоденнику також велика різноманітність назв солодощів, наприклад: *Milky Way, Milk Tray, Mars, Bourbon biscuits, tinned raspberries, heart-shaped*

chocolates, Grand Marnier souffles; традиційних святкових страв: *Shepherd's pie, chocolate croissants, turkey curry*.

Ще одна сторона концепту «Їжа», широко представлена в Щоденнику – *to be stick to a diet*. Думки про дієту відвідують головну героїню протягом усього твору. Не можна не звернути увагу на різноманітність граматичних форм іменника *a diet*:

«*Also* ***dieting*** *on New Year's Day is not a good idea as you can not eat rationally but really need to be free to consume whatever is necessary, moment by moment, in order to ease your hangover.*» [5, p. 6]

«*How many* ***calories*** *are you supposed to eat if you're on a* ***diet****?» He said* [5, p. 96].

«*I looked at him nonplussed. I realized that I have spent so many years* ***being on a diet*** *that the idea that you might actually need* ***calories*** *to survive has been completely wiped out of my consciousness. Have reached point where believe nutritional ideal is to eat nothing at all and that the only reason people eat is because they are so greedy they can not stop themselves from breaking out and ruining their* ***diet****.*» [5, p. 118]

Структуру концепту «Їжа» в Щоденнику можна представити таким чином:

1) ядро концепту – назви традиційної повсякденної їжі і традиційних англійських святкових страв Бріджит Джонс, таких як: *roast turkey, doughnuts, Spepherd's pie, salmon, sandwich, chips, Parmesan, Waldorf salad, vegetable strudel, heart shaped chocolates, apple* and *berry sorbet, mashed potato*;

2) ближня периферія: можна віднести традиційні страви Великобританії, наприклад: *Cherry, Smoothies, Emmenthal cheese, turkey, Milk Tray* (*Christmas confectionary*), *Shepherd's pie, tinned raspberries, Doughnuts, heart-shaped chocolates;*

3) далека периферія: назви страв, запозичені з кухонь інших країн, що стали популярними в англійській кухні: *Bourbon biscuits, Frankfurter sausages, Raspberry pavlova, Chardonnay, Frizzled Chorizo, a glacé cherry, Roquefort Lardons*.

В рамках одного тексту автор наводить різні семи однієї лексеми *to eat: to consume, to guzzle, to have, to lunch, to be full of smth, to throw down*.

Виходячи з аналізу тексту, можна зробити висновок про те, що поряд з дієсловом «*to eat*» в тексті досить часто як синонім вживаються дієслова *have, guzzle and consume*. Автор використовує ці дієслова, щоб підкреслити негативне ставлення головної героїні до вечірок і їжі, які вже порядком їй набридли, але через свого самотності їй нічого іншого не залишається, як проводити час, об'їдаючись будинку, «заїдаючи» свою нудьгу і стрес, причому не просто поїдаючи, а

поглинаючи (*to consume* – поглащать) величезна кількість їжі і спиртного, або відвідуючи різні урочистості родичів і знайомих:

*«Also **dieting** on New Year's Day is not a good idea as you can not **eat** rationally but really need to be free **to consume** whatever is necessary, ..»* [5, p. 6]

*«Decided **to have cappuccino and chocolate croissants** on way to work to cheer self up. Do not care about figure. Is no point as no one loves or cares about me.»* [5, p. 20]

*«After she'd gone I **ate a bit of muesli** out of the packet with a spoon and finished off the dregs of wine in the fudge»* [5, p. 26].

*«That I **ate** the following things to try to make myself feel better:*

*2packets Emmenthal **cheese slices**.*

*1litre **freshly squeezed orange juice**, 1 **cold jacket potato** .... »* [5, p. 44]

*«... If you **eat** several entire bulbs your breath does not smell at all, similarly if **eat** huge amount does not cause weight gain: strangely cheering theory but creates V. bad situation in head. Would welcome removal for thorough valuating ».* [5, p. 48]

*«An unbelievable amount of **food** and wine was **consumed** since the generous girls, as well as bringing a bottle of wine each, had all brought a little extra something from M & S.»* [5, p. 48]

З іншого боку героїню відвідують думки про те, що їй не хочеться виходити заміж і вона, використовуючи в своєму щоденнику ці дієслова при описі вечірок і інших заходів, підсміюється над заміжніми парами:

*«Only three alcohol units consumed over the last week as grudging concession to Tom, who complained that spending the evening with the new vice-free me was like going out for **dinner** with a **whelk**, **scallop** or other flaccid **sea-creature**».* [5, p. 34]

*«I'm some sort of ghastly Harvey Nichols-obsessed lady who **lunches** while he earns all the money.»* [5, p. 51]

З вищесказаного видно, що в Щоденнику реалізовано різну кількість сем дієслова *to eat*. Використовуючи лексико-семантичні варіанти одного дієслова, автор розкриває ставлення Бріджит до реальної дійсності, оскільки розповідь ведеться від першої особи.

Отже, смислова структура лексичних одиниць, які наповнюють концепт «Їжа» в творі Хелен Філдінг "Щоденник Бріджит Джонс», пов’язана як з денотативного, так і коннотатівним значеннями. У першому випадку об’єднання одиниць здійснюється на основі розуміння особливостей національної кухні; у другому – як культурного явища. Наявність в одному і тому ж тексті різних

варіантів однієї лексичної одиниці надає твору «Щоденник Бріджит Джонс» особливу експресію. Концепт «Їжа», представлений тій чи іншій лексемою, постає комплексно.

Можна виділити основні змістовні аспекти концепту «їжа»: загальні уявлення про те, що їдять / п'ють; культурна значимість назв, видів, типів, смаку, якості їжі / пиття для носіїв мови.

Література:

1. Арутюнова Н. Д. Мова і світ людини / Н. Д. Арутюнова. – М. : Мови російської культури, 1999. – 236 с.

2. Буянова Л. Ю. Концепт «Їжа» в семантичному просторі мови: соціально-культурна значимість / Л. Ю. Буянова, О, Г. Савельєва // Мова в сучасних суспільних структурах (соціальні варіанти мови-IV). – Нижній Новгород, 2005. – С. 90-93.

3. Кубрякова Е. С. Концепт. Короткий словник когнітивних термінів / Е. С. Кубрякова. – М. : Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1996. – С. 90-93.

4. Телія В. Н. Метафоризація і її роль у створенні мовної картини світу / В. Н. Телія // Роль людського фактора в мові: мова і картина світу. – М., 1988. – С. 173-204.

5. Філдінг Х. Щоденник Бріджит Джонс / Х. Філдінг. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://royallib.com/read/Fielding_Helen/Bridget_Joness_Diary.

THE PECULIARITIES OF PERSONAGES' WRITTEN SPEECH SRUCTURAL ORGANIZATION

Ольга Крюкова
викладач
Ізмаїльський державний гуманітарний університет (Україна)

In line with new studies of the semantic, structural, pragmatic features and various means of text formation of various types of speech communication one of the least studied is personages' written speech. In a literary text, the communication between personages can be presented in the form of a dialogue and in the form of letters exchange.

Personages' written speech has its own specific features and functions in the structure of a literary text: on the one hand, written communication of personages imitates its real prototype; on the other hand, personages' written speech is subjected to the author's artistic tasks. The originality of the linguistic approach to the study of the structural organization of a literary text is detected on a conceptual and categorical level: at issue are the categories of discreteness and cohesion, which are interfaced with the external part of a literary text, its linear organization.

Speaking about the category of discreteness, we imply the division of the text and possible ways of its division. One of the basic units of the text division on a super-syntactical level is a paragraph. The division of the text is a complex multidimensional process that, according to N. Levkivs'ka, depends on its communicative focus and pragmatic purpose, which at the same time fulfills objective and subjective realizations; the first is based on the structure of the text as if dictated by the text from inside, by the laws of its construction, the second comes from outside, from the author, from his intention [1, c. 75]. The coexistence of two types of pragmatic purposes leads to the coexistence of two complex syntactic units: the super-phrasal unity and the paragraphs that are similar, but nevertheless have obvious differences. The super-phrasal unity is a unit of the objective division of the text, which lies at the heart of the pragmatic focus of the text. While the paragraph is the unit of the subjective division of the text, which is based on the pragmatic focus of the author.

The paragraph is " a composite and functional unit, consisting of one or more sentences, which is characterized, on the one hand, by the peculiarities of its internal organization (nuclear-peripheral structure), intonation and graphic layout, and on the other hand, by the potential functional and stylistic significance in the text, by common meaning and common communicative and functional focus" [2, c.225]. The division of the text into paragraphs, as a subjective process reflecting the will and expressive intention of the person who is writing, functions as an imagery medium and most clearly characterizes the sender of written speech.

In this article attempts are taken to examine some features of the structural organization of the personages' written speech, in particular the peculiarities of paragraph segmentation of depicted written communication. The works of English and American authors of the twentieth century served as the material for the given research. In the analyzed literary texts personages' written speech is presented in the form of letters.

In the course of our research we determined the average length of a paragraph according to two factors: the number of sentences and the number of words. Such an

approach to calculate the size of written speech is due to the fact that the average length of sentences in written speech of different personages varies considerably, and, if we take into consideration only the number of sentences constituting the paragraph average size, this could lead to the inadequacy of the obtained results.

According to the research data, letters with a small paragraph size are multi-thematic; the narrative content of such letters is mosaic. Moreover, several super-phrasal units can be combined within the same paragraph. This fact is predetermined by pragmatic intention of a personage.

Compositionally the structure of the letter also depends on the role relations of correspondents, in other words, on the factor of the addressee. The greater the addressee's influence is, the more confidential the relationships between the correspondents are, the higher the dialogic character of the written text is, the more fractional the paragraph division is. So, for example, in the work "The Devil in Vienna" one of the letters contains 54 paragraphs, the average length of which is 3, 66 sentences or 45, 05 words. Let's consider a fragment from this letter, in which the main character, a thirteen-year-old girl Liselotte, tells her friend about the life at a new school for the Aryan children, about the norms and rules of the behaviour set in this school, about the negative attitude to the Jewish people:

And the most terrible thing, she said, was that we, youth, to whom no one paid attention in the old days, are the most important part of it all. "Doesn't that make you proud, Liselotte? Don't you thank your stars that you live here now?

And, Inge, though you might not like me anymore, before I knew it, I'd answer "Yes!"

"Of course, you do!" She clapped me on the back. Then she reached forward, tapped Edeltraut on the shoulder, and said something into her ear.

Now Edeltraut turned around. She bit her lips together and without a word did what Irmgard had ordered her: she stuck the flag into my hands.

It's blood red, with a white circle in the middle with a big black swastika. Inge, if you had seen me holding it, would you ever want to see me again? I didn't think about that then. I didn't think about anything. Now I can't think about anything else. [3, c. 115].

The passage quoted is the evidence of a trusting and sincere relationship between the communicants, as reflected in the direct appeal to the addressee, to his opinion. Emphasized dialogic character of the given piece of written communication and the emotional state, in which the sender was when producing this written message, predetermine the fragmentation of the paragraph division of the latter.

Letters with a large size of paragraphs usually have serious thematic focus and are united by one macro theme. Unlike letters with a small paragraph size that are characterized by the dialogic character, letters with a large paragraph size have a weak contact with the recipient of the message, so that they are monologue in nature, which leads to an increase of the length of the paragraphs.

While in the structure of a literary text, personages' written speech can not but experience the impact of the author of the text. The image of the author is the fundamental factor of the whole artwork; it is the author who defines the plot development and composition of a literary text. For example, in some studied literary texts the author interferes with the process of presentation and segmentation of personages' written communication. Only those letters and fragments from them, which provide the development of the plot, are introduced into the structure of the literary text. In some cases, the author not only divides the text massive of personages' letters, but also interrupts the process of presenting the information within one paragraph. This fact demonstrates the implementation of two types of paragraph division of personages' written text: on the part of the personage as the sender of the letter and on the part of the author of this literary text.

The analysis of the research results shows that paragraph segmentation of the letters of personages, the size of paragraphs in the letters experience the influence of the factor of the addressee, individual characteristics of the sender, the thematic focus of the letters and are subjected to the artistic conception of the author of the literary text.

Thus, the segmentation of personages' written speech is attributed to its own laws: on the one hand, it comes from the subjective intentions of the personage as the sender of written messages; on the other hand, it is due to the artistic tasks of the author of the literary text.

The size of the paragraph as one of the structural elements has certain stylistic significance. It means not just the amount of incoming information, but above all the nature of the organization and presentation of the reported written message. Segmentation of personages' written speech, text length of the paragraphs depend on the type of written communication of personages, the factor of the addressee, the individual characteristics of the sender and pragmatic focus of written communications.

Література:

1. Левковская Н. А. В чем различие между СФЕ и абзацами? / Н. А. Левковская // Филологические науки. – 1980. – № 1. – С. 75-78.

2. Мороховский А. Н. Стилистика английского языка / А. Н. Мороховский, О. П. Воробьева, Н. И. Лихошерст, З. В. Тимошенко. – К. : Выща шк., 1991. – 272 с.

3. Doris Orgel. The Devil in Vienna / Orgel Doris. – Heinemann, 1978. – 182 p.

THE USE OF INTERNET IN THE ACADEMIC PREPARATION OF INTERNATIONAL STUDENTS

Volodymyr Lazar
Doctor of Philosophy, Associate Professor
The University of North Dakota

The Internet and Web 2.0 tools have added much to the expansion of teaching and learning opportunities for students of all ages. They browse the Internet in search of miscellaneous information to support and further develop their academic preparation in a great variety of school subjects nearly on a daily basis. The number of hours they spend on the Internet varies as well as students' academic area preferences. It is natural that international students' academic search interests are mostly in the medium of their native language, though they are well aware of the fact that open access internet sources provide multiple opportunities for learning languages, and English as a foreign language in particular.

What is unknown is whether their everyday practical skills using Internet for fun or general academic preparation in the students' home countries are translated into their foreign language preparation. Also, it is of interest whether there is any kind of association between their overall technology application choices at school or at home and their demographic characteristics, for instance gender, country of origin, or domestic place of residence.

Knowing what kind of association there is between the use of the Internet for general academic purposes in the international students' home countries, learning English as a foreign language, and their demographic characteristics might be of substantial support for the ELS administration and instructors. If found significant, the research results might be suggestive of providing students with practical recommendations to more efficiently utilize the internet learning opportunities to improve their English skills.

To address the need to know more about the aforementioned relationships, a survey among ELS students was offered to the administration. The data obtained was then statistically tested for internal consistency, correlation, and statistical significance.

Having grown up in an age of rapidly developing electronic communication technology, today's students come to higher education with high levels of familiarity and comfort with computer-mediated communication. However, factors influencing students' intention to use the Internet for general and academic purposes are not similar. Bidin et al. (2011) conclude that students' intention to use the Internet for academic purposes could be predicted from their attitudes, perceived behavioral control, and perceived usefulness [2]. They also point out that the level of prediction in the case does not exceed fifty percent, so the question remains what attitudes and purposes account for the other half.

There are certain areas that students feel comfortable while using the Internet. Such are search engines to find sources of information and download necessary files and pictures, social websites to share knowledge and talk about school subjects, e-dictionaries, e-encyclopedias, and translation tools to help them write their homework and do their projects. These are said to be easily and efficiently used and preferred by the majority of the participants [4].

The purpose of this study was to assess if there is an association between the use of the Internet for general academic purposes in the international students' home countries, learning English as a foreign language, and their demographic characteristics, namely gender.

Thirteen international ELS students from Japan, Korea, and Saudi Arabia participated in this survey: eleven males (85%) and two females (15%). Ten participants (77%) reported urban home residence, and three (23%) – rural. The Internet connection was stable high-speed for all the participants, and the average number of years using the Internet for schooling equaled six years. All the participants completed the survey for a response rate of 100%.

The researcher developed a survey instrument consisting of four demographic and six content questions. The project focused on assessing two constructs of General Academic and English preparation. Participants were asked to rate their level of agreement on six questions using a 6-point Likert type scale with 6 = strongly agree, 5 = agree, 4 = slightly agree (*all some form of agreement*), 3 = slightly disagree, 2 = disagree, and 1 = strongly disagree (*all some form of disagreement*).

The tests used were independent *t* tests. The independent variable was the participants' gender – male or female. The dependent variables were the Constructs of the use of Internet in General Academic preparation and English preparation. To obtain the construct of General Academic preparation questions q5 and q6 were averaged. To obtain the Construct of English preparation questions q8, q9, and q10 were averaged.

A group of international students at the UND ELS center was asked to take the survey. The data was collected during a regular class hour, but no group and time preferences were explicated before the survey. Before taking the survey, the students were informed of its purpose and the structure. Special attention was paid to the disclosure of the Likert-type scale inquiry strategy, namely the six-point range of representation of agreement/disagreement concept. The students were given instructions to answer the survey questions as honestly as possible so as to give accurate feedback. They were asked to not answer a question if they did not understand it or did not know how to answer. The instrument took approximately 5 minutes to complete. All participants involved in this research were volunteers.

The percentage of some form of agreement is shown in Table 1 for each of the questions. The highest agreement was for q6, *I often watch teaching videos on the Internet in a variety of subjects for academic purposes*. The lowest was for q8, *Visiting training interactive websites has improved my English Grammar*. However, the overall percentage of some form of agreement could be considered as relatively high for all of the questions of the survey (See Table 1)

Table 1

Percentage of Some Form of Agreement for Internet in general academic preparation, in English preparation (strongly disagree = 1, strongly agree = 6)

Using the Internet for academic purposes	% Some Form of Agreement	*M*	*SD*
Use of the Internet in general academic preparation			
Q. 5.While preparing for classes, I always search	69.2	3.8	1.1

the Internet for additional information.			
Q. 6. I often watch teaching videos on the Internet in a variety of subjects for academic purposes.	76.9	3.0	1.0
Q. 7. I use online services to create presentations for in-class reports and activities.	69.2	4.2	1.3
Use of the Internet in English as a foreign language preparation			
Q. 8. Visiting training interactive websites has improved my English Grammar.	61.5	3.8	1.5
Q. 9. Watching online movies and videos has improved my English listening comprehension skills.	69.2	3.4	.9
Q. 10. Active participation in social media has improved my writing skills in English.	69.2	3.0	1.3

The individual items within the constructs were averaged. For Construct 1, question seven was not summed to improve the correlation between the items. The resulting consistency for this Construct equals 0.52. The correlation between the Constructs of General Academic and English preparation is r = .40. The reliability and correlations for each of the constructs are shown in Table 2.

Table 2

Correlation of Subscale Constructs and Measures of Internal Consistency for survey Data

Construct Number	Subscale Constructs	C1.	α
C1.	Int. in Acad. Preparation Q5, Q6		.52
C2.	Int. in English as a FL Q8, Q9, Q10	.40	.60

*$p < .05$.

The purpose of this study was to assess if there was an association between ELS international students' gender and the use of the Internet for general academic and foreign language (English) preparation. To assess these two associations, independent *t* tests were used. For general academic preparation, the mean response for the males was M=8.09 and for females the mean was M=7.0. The difference was not statistically significant, $t(11) = 1.03$, $p > .05$. For English preparation, the mean for the males was M=4.73 and for the females the mean was 3.7. This difference was not statistically significant either, $t(11) = 1.56$, $p > .05$. Cohen's *d* was .78 and 1.2 respectively.

The results of the survey correlate with the observations that students encounter problems with utilizing technologies for language learning, and that the effectiveness or value of new learning tools is to be proved in the instructional process [3]. The determining point will be the affordances of the particular technology and the ways its strengths and limitations as a pedagogical tool may be coordinated and managed. Reaching that point might help turning the area of utilizing online language learning tools into another comfortable Internet area [4].

In conclusion, we did not find statistical evidence that the use of the Internet for general academic purposes correlates with its use for language preparation, and that male students exhibited more interest in performing this purpose than female students.

References:

1. Ayub A. F. M., Hamid W. H. W., Nawawi M., H. (2014). Use of Internet for Academic Purposes among Students in Malaysian Institutions of Higher Education. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 13(1), P. 232-241.

2. Bidin, Z., Shamsudin, F., M., Hashim, M., F., A., Sharif, Z. (2011). Factors Influencing Students' Intention to Use Internet for Academic Purposes. *Society of Interdisciplinary Business Research (SIBR).* Conference on Interdisciplinary Business Research. Retrieved from: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1867902

3.Conole, G. (2008). Listening to the learner voice: The ever-changing landscape of technology use for language students. *ReCALL Journal*, *20*(2), P. 124–140

4. Dogruer, N., Eyyam, R., Menevis, I. (2011). The use of the internet for educational purposes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, P. 606-611. Retrieved from: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811025547

5. Ellore, S., B., Niranjan, S., Brown, U., J. (2014). The Influence of Internet Usage on Academic Performance and Face-to-Face Communication. *Journal of Psychology and Behavioral Science*,2(2), P.163-186. Retrieved from: http://jpbsnet.com/journals/jpbs/Vol_2_No_2_June_2014/10.pdf

6. Levy, M. (2009). Technologies in use for second language learning. *Modern Language Journal*, *93*(1), P. 769-782.

7. Richardson, W. (Ed.). (2009). *Blogs, wikis, podcasts and other powerful web tools for classroom* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

ЛЕКСИЧНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ (НА МАТЕРІАЛІ АВТОРСЬКОЇ КАЗКИ БРАТІВ ГРІММ «ХОРОБРИЙ КРАВЧИК»)

Людмила Лузанова
викладач
Ізмаїльський державний гуманітарний університет (Україна)

Метою будь-якого перекладу є адекватний переклад тексту, який повинен відтворювати зміст і форму оригіналу засобами іншої мови та викликати у іншомовного реципієнта таку реакцію, яка відповідає комунікативній спрямованості відправника. В перекладацькій діяльності особливої значущості набувають інструменти, які перекладач збирається використати, щоб виконати адекватний переклад. Отримавши оригінал, перекладач проводить ряд системних операцій, які допомагають створити текст перекладу. Іншими словами – це перетворення або трансформація оригіналу в текст перекладу. На цьому і ґрунтується трансформаційна теорія перекладу.

Це питання вже багато років вивчається в перекладознавстві такими науковцями, як Л. С. Бархударов, В. С. Виноградов, В. Н. Комісаров, О. Д. Швейцер, Я. І. Рецкер, Л. К. Латишев, А. Ф. Архіпов, Т. Р. Кияк, А. В. Мамрак та багато інших.

Відмінності в системах мов і правилах використання мовних одиниць постійно створюють визначення проблеми в процесі перекладу, внаслідок чого перекладач вимушений удаватись до перетворень, що називаються перекладацькими трансформаціями. Прийоми логічного мислення, за допомогою

яких розкривається значення іншомовного слова в контексті, прийнято називати лексичними трансформаціями. Суть трансформації полягає в заміні лексичної одиниці, що перекладається, словом або словосполученням, яке реалізує сему цієї одиниці мови оригіналу [6, с. 1].

Метою нашої статті є розкриття сутності лексичних трансформацій та дослідження їх прояву під час перекладу авторського тексту, що передбачає вирішення наступних *завдань*: розкриття поняття «перекладацька трансформація»; висвітлення різних класифікацій перекладацьких трансформацій; виявлення в тексті перекладу казки братів Грімм «Хоробрий кравчик» лексичних трансформацій та визначення мотивів їх використання. *Матеріалом* для дослідження послужила авторська казка братів Грімм «Хоробрий кравчик» та її переклад, виконаний С. Й. Сакидон та Є. О. Поповичем.

Актуальність теми нашої статті визначається необхідністю повного виявлення і всебічного вивчення лексичних трансформацій, використаних в перекладі авторського тексту казки для досягнення адекватності перекладу. Такий аналіз дасть багато прикладів використання лексичних трансформацій для майбутніх перекладачів.

Перекладацькі трансформації – перебудови, за допомогою яких здійснюється перехід від одиниць мови оригіналу до одиниць мови перекладу [10, с. 142]. З метою визначення перекладацьких трансформацій науковці обирають різні ключові слова, визначаючи їх як «прийоми логічного мислення» (Я. І. Рецкер), перетворення, заміни у процесі перекладу однієї форми вираження іншою (О. Д. Швейцер), міжмовні перефразування (Л. К. Латишев), засоби перекладу за умови відсутності словникової відповідності або неможливості використання таких відповідників з огляду на контекстуальне оточення (В. Н. Комісаров) [9, с. 2]. Л. С. 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].

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, морфолого-категорійні, лексико-семантичні

та синтаксично-реченнєві трансформації [7, с. 132]. За класифікацією Бархударова Л. С. перекладацькі трансформації поділяються на такі: випущення, додавання, перестановки і заміни [2, с. 117].

Російський дослідник Архіпов А. Ф. розділяє усі прийоми перекладацьких трансформацій на граматичні та лексико-семантичні. До лексично-семантичних трансформацій, на думку Архіпова А. Ф., належать: додавання слів, словосполучень і речень; випущення лексичних елементів; лексичне розгортання, тобто використання замість слова певного словосполучення, що має таке ж саме значення; лексичне згортання, тобто використання замість словосполучення слова, без суттєвої заміни його значення; стилістична нейтралізація – вмотивоване позбавлення експресивності, емоційності, обраного функціонально-стилістичного відтінку; стилістична спеціалізація – вмотивоване використання замість стилістично-нейтральної одиниці елемента з експресивним, емоційним чи обранім функціональним відтінком; генералізація – заміна видового поняття родовим; конкретизація – заміна родового поняття видовим; логічний розвиток – використання замість даного елемента дійсності іншого, який знаходиться з першим у нерозривному зв'язку; антонімічний переклад – переклад за допомогою антоніма ключового слова з одночасним додаванням чи опущенням заперечення; конверсивна заміна – заміна даного відношення елементів ситуації на протилежне; цілісне перетворення – корінна зміна способу опису ситуації, яка складається зразу з декількох трансформацій [1, с. 111].

У нашому досліджені ми обираємо класифікацію лексико-семантичних трансформацій за Архіповим А. Ф., яка є найбільш розгорнутою і дає нам можливість детально проаналізувати використання лексичних трансформацій при перекладі казки братів Грімм «Хоробрий кравчик».

Лексичний елемент перекладається не окремо, а в сукупності його контекстуальних зв'язків і функціональних характеристик, що й демонструє, зокрема, переклад багатозначних слів. Знання словникових відповідників є необхідною, але недостатньою умовою адекватного перекладу лексики, оскільки контекст часто диктує необхідність відхилення від словникових відповідників.

Під час аналізу перекладу казки братів Грімм «Хоробрий кравчик», зробленого перекладачами Сакидон С. Й. та Поповичем Є. О., ми знайшли всі види лексико-семантичних трансформацій за Архіповим А. Ф.

Більш уживаною лексико-семантичною трансформацією у казці є смислове узгодження. *Смислове узгодження* – це прийом за допомогою якого переклад слова

здійснюється не на основі словникових відповідників, а на основі контексту [10, с. 151]. Наприклад: *Die Frau stieg die drei Treppen mit ihrem schweren Korbe zu dem Schneider herauf und musste die Töpfe sämtlich vor ihm* ***auspacken***.– Жінка й собі зраділа, що швидко спродається, зайшла до кравчика і **показала** йому свої глечики. Перекладачі використовують цю трансформацію при перекладі казки, для того щоб діти могли без ускладнень сприймати інформацію. Іноді узгодження лексичних одиниць викликано логічним розвитком подій у казці.

Досить частотними при перекладі авторських текстів виявилися трансформації *додавання й вилучення* слів. Додавання слів у переважній більшості випадків диктується застосуванням описового перекладу . Наприклад: *Vor dem Tore bemerkte er einen Vogel, der sich im Gesträuch gefangen hatte, der musste zu dem Käse in die Tasche*. – Біля воріт бачить – пташина заплуталась в кущах. **Він і її сховав** у кишеню. Поява додаткових лексем також пов'язується з мовленнєвими нормами мови перекладу. Наприклад: Der Riese sprach: *«Wenn du ein so tapferer Kerl bist, so komm mit in unsere Höhle und übernachte bei uns»*. – **Тоді** велетень каже: – **Ну**, якщо ти такий хоробрий та **дужий**, то ходімо в нашу печеру. Додавання цілих речень викликано бажанням перекладачів зберегти колорит казки, її національну своєрідність. Наприклад: *Der Riese den Schneider verächtlich an und sprach: «Du Lump! Du miserabler Kerl!»*. – Велетень зневажливо подивився на кравчика та й каже: – Ах ти ж, голодранцю! Жалюгідна комахо! **Ти ще рівнятимешся до мене?**. Вилучення слів у більшості випадків пов'язанне з необхідністю уникнути тавтології при перекладі. Наприклад: *Die Reiter* ***wollten ihm*** *keinen Glauben beimessen und ritten in den Wald hinein*. – Вершники не йняли віри і поїхали в ліс подивитись.

Найменш вживаною лексичною трансформацією з розглянутих при перекладі казки є адаптація. *Адаптація* – перекладацький прийом, що полягає у заміні невідомого відомим та незвичного звичним. Наприклад: *«Gut* ***Mus*** *feil! Gut Mus feil!»*. – **Варення**, смачне варення!

Отже, при перекладі художніх текстів, зокрема казок, виникає необхідність застосування перекладацьких лексичних трансформацій. У проаналізованому матеріалі зафіксовано конкретизацію й генералізацію значень, логічний розвиток, смислове узгодження, додавання й вилучення слова, цілісне перетворення, лексичне розгортання та згортання, конверсивна заміна і адаптація. Це зумовлено головним чином розбіжностями в лексико- граматичних системах двох мов,

відмінностями їхніх стилістичних норм, правил синтагматичної сполучуваності лексем.

Література:

1. Архипов А. Ф. Самоучитель перевода с немецкого языка на русский / А. Ф. Архипов. – М. : Высш.шк., 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. Бєляков В. І. Лексичні трансформації при перекладі художніх текстів / В. І. Бєляков, Токовенко А. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://confcontact.com/2013_04_17/13_Belyakov.htm

4. Брати Грімм Казки / Для шкільного віку; Пер. С. Й. Сайкидон та Є. О. Попович. – Дніпропетровськ: Січ, 1993. – 144 с.

5. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В. С. Виноградов. – М. : Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.

6. Гончаренко Л. Теоретичні засади дослідження перекладацьких трансформацій / Л. Гончаренко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: oldconf.neasmo.org.ua/node/3032

7. Кияк Т. Р. Теорія і практика перекладу німецької мови / Т. Р. Кияк, А. М. Наумнко, О. Д. Огуй. – Вінниця : Нова Книга, 2006. – 592 с.

8. Кобякова І. Проблеми перекладу мовних реалій. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: essuir.sumdu.edu.ua ›

9. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В. Н. Комиссаров. – М. : Высш. шк., 1990. – 253 с.

10. Кучер З. І. Практика перекладу / Кучер З. І., Орлова М. О., Редчиць Т. В. – Вінниця : Нова Книга, 2013. – 504 с.

11. Михайленко О. О. Методологія перекладу: понятійно-темінологічні особливості / О. О. Михайленко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://philolog.univ.kiev.ua/library/zagal/Movni_i_konceptualni_2013_43_3/083_089.pdf

12. Остроушко О. А. Лексичні трансформації при перекладі англійських інформаційних текстів українською мовою / О. А. Остроушко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: journal.kpdu.edu.ua/filstd/article/.../708/650

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

КОНЦЕПТУАЛЬНО-ЄМОЦІЙНА СПЕЦІФІКА НАУКОВО-ФАНТАСТИЧНОГО ТЕКСТУ

Галина Олейнікова
к. філол.н., доцент
Ізмаїльський державний гуманітарний університет (Україна)

З давніх пір мова розглядається як орган, який утворює думку і робить вплив на формування системи понять і цінностей у свідомості людини [2, с.127].

Кожна мова – це складова частина культури народу, з допомогою якої створюється певна модель навколишнього нас світу. Дана модель знаходить своє відображення у вигляді певних структур свідомості, які мають назву «концепт» [3, с. 17].

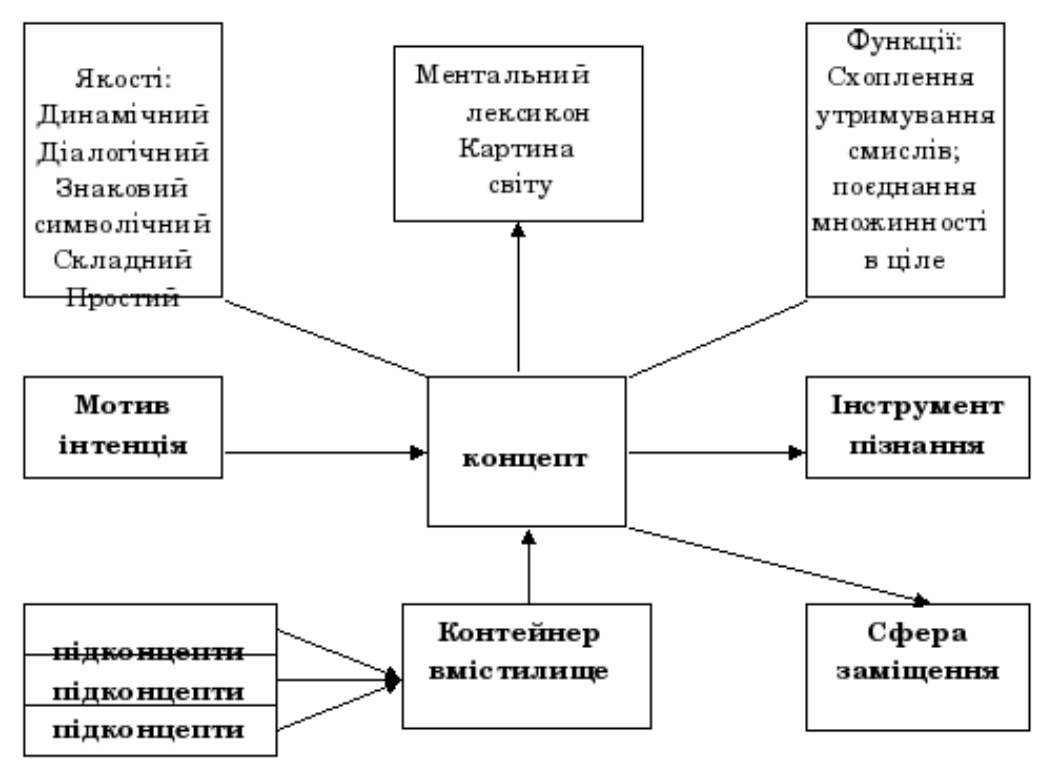
Запропонована стаття має на ***меті*** розкрити суть основних лінгвістичних дефініцій ключових термінів *концепт, емоція* та з'ясування їх репрезентації в тексті.

Наукова новизна праці пов'язана з аналізом матеріалів присвячених поняттю концепт та емоція і демонструє використання емоційного концепту «Страх» у жанрі науково-фантастичного тексту з позиції когнітивної лінгвістики.

Поняття *концепт* є ключовим в когнітивної лінгвістиці, це найважливіша складова лінгвістичної картини світу (Н. Д. Арутюнова, А. Вежбицкая, С. Г. Воркачев, Н. А. Красавскій, Е. С. Кубрякова, Ю. С. Степанов, В. І. Шаховскій і ін.). На думку З. Д. Попової, концепт трактується як ідеальна сутність, яка формується в свідомості людини у вигляді глобальної, організованої одиниці розуму, багатовимірна ідеалізована освіта, що відбиває в себе багатовікові накопичення етносу про навколишню референтну ситуацію [7, с. 30].

Хоча термін *концепт* перебуває у центрі уваги сучасних дослідників, сам термін не отримав ще однозначного и загальновизначеного тлумачення. Позначая *концепт*, лінгвісти сінонімічно вживають наступні терміни: поняття, образ, схема явищ, ментальний згусток, пучок смислів, квант знання [6], ґештальт. Але, як справедливо зазначає В. З. Дем'янков, концепт - це багатовимірне ідеалізоване утворення, що включає культурно зумовлені уявлення народу про навколишній світ, яке має спосіб виражатись за допомогою системи мовних засобів [3, с.30].

Аналізуючи *концепт* С. А. Жаботинська відмічає його роль та сутність яка має оперативну одиницю мислення та може мати, а може й не мати чіткої логічної форми, але це завжди знання структуроване у фрейм [4]. Подібні одиниці (фрейми) розташовуються на глибинному рівні свідомості та містять основну, типову і потенційно можливу інформацію, яка асоціюється з певним *концептом.* Дослідниця пропонує предметноцентричну фреймовану схему репрезентації поняття концепт (4):



Отже, представлена схема поняття *концепт* демонструє подібне поняття, яке є втіленням насамперед людської інтенції, мотиву психолінгвістичного вмістилища, в той же час це реалізація пізнання довкілля, пізнання ментального та емоційного «коду до розуміння суті явищ» [6] лінгвістичної картини світу.

Серед концептів виділяється особливий вид - емоційні концепти. Ядром цих концептів є базові емоції, що утворюють власні концептуалізовані предметні області, які об'єднуються в загальні слова, речі, асоціації, образи і т.д. Вони

формують емоційний простір тексту, який містить певну авторську спрямованість, емоційну інформацію, організовану в певну модель емоційної ситуації. Як справедливо відзначав В. І. Шаховский, емоції – це «ядро людини, мовної особистості» [8, с. 63]. Вони є одним з найбільш яскравих людських чинників, експлікованих в мові, виступають як внутрішня мова, як система сигналів, за допомогою якої суб'єкт дізнається про значимість того, що відбувається [8].

Вираження емоцій за допомогою мовних засобів є об’єктом інтенсивних досліджень в галузі когнітивної лінгвістики (див. Роботи П. К. Анохіна, А. Н. Лук, Е. А. Маркіної, П. О. Селігей, В. І. Шаховського, І. Б. Щёболевой, R. Plutchik і ін.). *Концепт і емоція* невіддільні, тому важливим кроком до розуміння концепту є вивчення емоційного феномена в репрезентуванні навколишньої дійсності.

У нашому дослідженні розглядається емоційний концепт «Страх» і його актуалізація лексичними засобами англійської мови в області наукової фантастики. З огляду на специфіку даного жанру, де квазіреальність домінує над реальністю, можна висунути ***гіпотезу***, що емоція страху буде базовою емоцією, фундаментальна властивість якої, буде виражати інстинкт самозбереження людської особистості [5, с. 34] в забезпеченні його життєдіяльності в вигаданому світі.

Страх супроводжує людину все його життя, проникає в усі сфери діяльності, розвивається разом з ним, змінює форми свого прояву і розширює список причин виникнення. Лексичні одиниці вираження емоційного концепту «Страх» мають різноманітний характер. У обраної нами області (сфера англомовної наукової фантастики) виділяються три типи даних лексичних одиниць: виразні, номінативні та описові [7, с. 5]. Виразні одиниці включають в себе вигуки і оклики: (Oh, horror upon horror!; Oh, God!) [9; с. 126], дієслова to fear,to horrify, to scare, to frighten - боятися, жахати, злякатися, лякати), іменники fear, horror, fright, terror, consternation – страх, переляк, жах і їх деривати, наприклад, прикметники і прислівники: frightful, horrible, terribly, frightfully – полохливий, страшний, жахливий, жахливо, страшно і т.д.

Номінативні одиниці є синонімом імені страху (fear). Дані одиниці діляться на одиниці первинної і вторинної номінації. Лексичні засоби первинної номінації представляють собою первісні дієслова, іменники і їх деривати: to fear – fear – fearful; to awe – awe – awful. Номінативні одиниці вторинної номінації включають метафоричні словосполучення, наприклад: to shake the innermost depths of one’s soul [9, с. 36]). Нарешті, лексичні засоби, що описують, представлені стійкими

порівняннями (looking as pale as death [9, с.66]); і фразеологізмами (my heart has been in my mouth, chicken-hearted person, a heart of oak – боягузливий людина, безстрашний чоловік) [9, с. 67].

Описують одиниці включають стійкі порівняння з поведінкою або звичками тварин (to run like a deer, to tremble like a rabbit – тремтіти як кролик, бігти як заєць), фразеологізми, що описують переживання страху або поведінку в ситуації його переживання (to have one's tail between one's legs – піджати хвіст, to have one's heart in one's shoes – серце кевкає), лексико-семантичні засоби, які репрезентують емоційний концепт «страх» через опис поведінки людини в ситуації переживання страху, наприклад: He was joking hard and laughing loudly a his own wit, though his eyes were furiously tossing about.

Досліджуючи лексичних пласт, що виражає емоційний концепт «Страх» в області англомовної наукової фантастики, був використаний метод фреймової аналізу, запропонований А. А. Борисовим в своєму дослідженні «Фреймовий моделювання емоційного концепту СТРАХ» на матеріалі англомовних лексикографічних джерел [1, с. 183]. Існують різні трактування поняття фрейм, однак, загальними для всіх є такі положення:

• Фрейм – структура, що представляє деяку стереотипну ситуацію;

• Фрейм – когнітивна область, асоціюється з певною мовною одиницею.

Метод А. А. Борисова має на увазі розподіл будь-якого емоційного концепту на слоти або осередки, що знаходяться в основі його структури. Отже, аналізуючи науково-фантастичні розповіді Едгара По ми прийшли до висновку, що емоційний концепт «Страх», стикаючись з незвичайною, вигаданої ситуацією, містить в собі 3 слота: загроза, статальний слот і реакція. Схематично це положення можна представити в таким графічним способом (див. Схема 1).

Схема № 1

Стуктурная організація концепта «страх» в англоязичної картині науково-фантастичного світу

Ми бачимо, запропонована вище схема виділяє 3 структурних компонента або слота концепту «Страх», які знаходяться в тісному зв'язку між собою.

Слот «загроза», що містить інформацію про причини виникнення і джерела страху, включає в себе наступні подслоти: жива істота, неживий об'єкт або явище.

Статальний слот надає інформацію про особливості поведінки людини в стані страху і ділиться на осередки: експеріенцер (людина, що знаходиться під впливом страху), стан страху (опис різновидів і характеристик страху), а також симптом (фізіологічні зміни в організмі і зовнішності людини в стані страху).

Слот «реакція» надає інформацію про дії людини, що знаходиться під впливом емоції страху, які спрямовані на усунення небезпеки. Даний слот представлений наступними підслотами: протидія загрози, уникнення загрози, потрапляння під вплив загрози, ігнорування загрози.

Таким чином, вивчення емоційного концепту «Страх» і реалізація його компонентів у жанрі наукової фантастики дозволяють нам простежити за авторською інтенцією, виділити характерні особливості емоційно концепту «Страх», а також визначити його вплив на когнітивні процеси і композиційно-мовленнєву структуру цілого науково-фантастичного тексту.

Литература:

1. Борисов О. О. Фразеологічні засоби репрезентації емоційного концепту СТРАХ у сучасній англійській мові / О. О.Борисов // Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики. – Вип. 14. – К. : Київ. нац. ун-т імені Тараса Шевченка, 2005. – С. 28-33.

2. Гумбольд В. Фон. Язык и философия культуры / В.Фон.Гумбольд. - М.: Прогресс, 1985., –324 с.

3. Демьянков В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода / В.З.Демянков // Вопросы языкознания. – 1994. – №4. – С. 17-25.

4. Жаботинская С. А. Концептуальний анализ: типы фреймов // Вісник Черкаського університету. – Сер. Філологічні науки. – 1999. – Вип. 11. – С. 12 – 25.

5. 5. Изард К.Э. Психология эмоций: Пер. с англ. / К,Є,Изард. – СПб.: Питер, 2000. –464с.

6. Кубрякова Е. С. Демьянков В. З. Панкрац Ю. Г. Лузина Л. Г. Краткий словарь когнитивных терминов. – М.: Изд-во МГУ, 1996. – С. 90.

7. Попова З.Д., Стернин И.А. Понятие “концепт” в лингвистических исследованиях / З.Д.Попова – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1999. – 335 с.

8. Шаховский В.И. О лингвистике эмоций / В,И, Шахновский. – // Язык и эмоции. – Волгоград: Перемена, 1995. – С. 5-13.

9. Edgar A. Poe. Tales of the Grotesque and Arabesque / A. Poe Edgar. – Philadelphia: 1840. – 228 p.

ИМПЛИЦИТНОЕ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЕ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ. ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АСПЕКТ. (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗОВ В. БОРХЕРТА)

Татьяна Поддубская
преподаватель
Измаильский государственный гуманитарный университет (Украина)

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), психолингвистики (Л. Лисиченко), описательной лексикологии (Г. Чикало, О. Панченко), семасиологии (Г. Алимпиева, О. Вербицкая, А. Высоцкий, Л. Грибова) [7, 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 в целом [14, с. 106]. При функционировании в художественном тексте цветодетали используются не только в прямой номинации, но 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 [12, 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 [10, с. 74]. Каждый писатель обладает собственным 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 [4, с. 283].

Художественный текст является реализацией художественно-эстетических намерений языковой личности автора, отражением его ментальних черт и культуры. Единую четко определенную субъективную совокупность образуют ценностные ориентации автора, которые определяют взаимодействие внешнего и внутреннего мира человека, а также информативно и эмоционально насыщают наиболее значимые для него события и явления. Каждое художественное произведение призвано вызвать определенное эмоциональное состояние у читателя, передать переживания автора [11, с. 395-396].

В центре нашего внимания находятся языковая личность и языковая картина мира, что обусловлено общей антропоцентрической направленностью современной лингвистики. Предметом нашего исследования стала символика цветообозначений в произведениях немецкого писателя В. Борхерта, которая вызывает особый интерес, поскольку автор мастерски использует психологическую характеристику цветов, что придает его повествованиям дополнительную глубину и образность. Творчество В. Борхерта, безусловно, является образцом мастерства в использовании цветообозначений для изображения тонких аспектов духовной личности, психологического состояния рассказчика, его эмоционально-оценочного отношения к изображенному миру.

В. Борхерт является одним из самых ярких литераторов послевоенной Германии. Среди холода, руин, голода и смерти сформировалось нигилистическое

и одновременно гуманистическое мировоззрение писателей, пришедших в «час ноль» («Stunde Null»). Реалистичные картины послевоенного времени в произведениях представителей так называемой «литературы руин» (Trümmerliteratur) призваны предостеречь последующие поколения от войны. Большое влияние на творчество В. Борхерта оказал экспресионизм. Именно поэтому ему так присуще пристрастие к символам, к ґиперболам, которые стирают грань между эксплицитным и имплицитным содержанием высказывания. Цветообозначающая лексика обладает как предметным смыслом, так и эмоциональной потенцией [4, с. 286-287]. Колоративы обладают свойством не только вызывать переживания, соответствующие тем, которые возникают от восприятия реальных ситуаций, но и структурируют художественное пространство. Мощные психологические возможности цвета стали основой реализации смысловых и экспрессивных интенций писателя. При функционировании в художественном тексте цветодетали используются не только в прямой номинации, но и выполняют стилистические задачи как художественно-образные символы, могут передавать его основную идею, придавать ему образность и экспрессивность [12, с. 171]. Цвет и его оттенки, которые передаются как простыми цветообозначениями, так словосочетаниями и сложными прилагательными, используются в образных сравнениях, метафорах, в переносном значении, а также может быть использовано семантическое усиление цвета, благодаря слиянию с другими колоративными лексемами с целью выделения семантики основного тона [13, с. 55]. Известно, что система цветообозначений постоянно обогащается за счет тенденции использования в художественной литературе новых колоративов, которые представляют более тонкие оттенки цвета, более яркие контрасты [4, с. 268], но особые трудности вызывает перевод имплицитных цветообозначений, поскольку переводчик должен максимально точно передать все реалии и стремиться перевести текст так, чтобы читатель перевода получил то же художественное впечатление, что и читатель оригинала.

По Виноградову процес перевода определяется в общественном сознании как передача информации, которая содержится в данном произведении средствами другого языка. Информация, которая сообщается в оригинальном тексте, является той инвариантной основой, которую необходимо сохранить неизменной в переводе. Особенно важное значение в теории перевода получает сравнительное определение обьема информации, которая содержится в базовых информативных единицах – словах, поскольку слово способно изменять стилистическую окраску,

получать новые стилистические оттенки и смысл, отличный от общепринятого. Реалия неотъемлема от окружающего её языкового материала и от произведения в целом. Именно эту связь, зависимость от контекста и должен воспроизвести переводчик, а не саму реалию [10, с. 52]. Переводчики иногда и не задумываются, что такая малочисленная группа слов как цветообозначающие прилагательные может быть носителем культурных особенностей того или иного народа и тем самым осуществлять акт межкультурной коммуникации. Именно поэтому адекватный перевод колоративов играет иногда очень важную роль в процессе восприятия и осмысления полученной информации. Относительно способов перевода цветообозначающих прилагательных можно утверждать, что если их переносное значение является схожим для обоих языков, то они переводятся с помощью соответствующего колоратива на переводном языке, но если они обладают переносным значением, не свойственным языку перевода, переводчик должен выбрать наиболее оптимальные способы передачи смысла. Цветообозначающая лексика выполняет в тексте такие функции: характеризует персонажей и передает их переживания, раскрывает цветовую гамму пейзажа, способствует формированию эмоциаонально-экспресивного отношения читателя к событиям и персонажам, подчеркивает тему или сопровождает лейтмотив повествования. Семантическая структура цветообозначений в разных стилистических функциях (описательная, эстетичная, экспрессивная, символическая) может изменяться от абсолютного преобладания денотативного значения до его нейтрализации и выхода на первый план конотативных компонентов. Безусловно, это влияет на выбор переводчика касательно целесообразности использования полного эквивалента, цветообозначения с подобными коннотациями или смыслового соответствия. Именно поэтому предпосылкой изучения особенности перевода цветообозначений, как отмечает И. Ковальская, является подробный анализ семантической структуры цветообозначающих лексем и их стилистической активности в художественном произведении [8, с. 18].

При переводе, для максимально точной передачи семантики индивидуально-авторских словесных образов с цветообозначающим компонентом, переводчики используют следующие способы: 1. прибегают к калькированию; 2. используют другое цветовое соответствие; 3. заменяют структурно-лексемный состав образа; 4. достигают эквивалентности, убирая цветовой компонент и компенсируя его семантику нецветовым соответствием.

Словесные образы с цветовым компонентом необычайно содержательны, они объединяют как предметно-логическую наглядную информацию со сложным переплетением ассоциативных связей, так и смысловую нагрузку и особенности оригинального авторского мировоззрения. Перевод цветообозначений может быть выполнен с полным совпадением цветового компонента, частичным несовпадением и полным несовпадением колоронимов в оригинальном и переводном текстах. Адекватный перевод обусловлен прежде всего сходством метафорического значения, ассоциативных связей и особенностей сочетания цветолексем обоих языков и осуществляется с помощью покомпонентного перевода словесного образа с сохранением цветового признака, смысла и стилистических свойств. Таким образом, в следующих примерах перевода рассказов В. Борхерта для передачи цветов объективной действительности переводчиками были использованы цветообозначения с сохранением цветового компонента В. Борхерт: «*Vielleicht hat sie ein rosa Hemd*» [3, с. 145] «*У неё, наверное, розовая рубашка*» [2, с. 169], в следующем рассказе кухонные часы по форме и цвету полностью напоминают белую тарелку, поэтому «*eine runde tellerweiße Kühenuhr*» [2, с. 132] передано буквально при помощи сравнения „*круглые, белые как тарелка часы*„ [2, с. 166]. Тем же способом переданы следующие цветообозначения: «*[Der Boden] wankt welthungrig und straßenbahngelb*» [3, с. 148] – «*Земля колеблется, голодная как мир, и желтая как тот трамвай*» [2, с. 207]; «*Komm, lieber Mai, und mache die Schlachtfelder bierflashengrün*» [3, с. 158]. – «*Приди, весёлый май и одень поля сражений зеленью, зелёной как пивные бутылки*» [2, с. 216]. Контраст между скрытой семой «*белый*» в слове *Schnee – снег* и цветообозначениями «*schwarz*», «*schwarzgrün*» полностью совпадает как в оригинальном, так и в переводном текстах: «*Schnee zwischen den schwarzen Stämmen. Schnee auf den schwaragrünen Zweigen*» [3, с. 139] «*Снег меж черных стволов. Снег на черно-зеленых ветках*» [2, с. 139]. В случае совпадения конотативных значений колоронимов, цветообозначающие компоненты будут одинаковыми в оригинальном и переводном языках. Именно потому колорема «*hoffnungsgrün*» [3, с. 163] может быть передана как «*зеленый, цвета надежды*» [2, с. 220], потому что в русском языке зеленый цвет ассоциируется с надеждой, возрождением [9, с. 118], а серый в обоих языках - это цвет тумана, дымки, скорби, безысходности, тяжелых времен [9, с. 120]. «*Das sind die dunstgrauen, die nebelgrauen, die weltgraunen Zeiten*» [3, с. 111] – «*это чадно-серое, туманно-серое, всемирно-серое время*» [2, с. 130]. Словосочетание «*grauschwarz übertraut*» [3,

с. 121] «*допечалившиеся до сине-черного*» [2, с. 86] указывает не только на душевное и эмоциональное состояние, отчаяние, растерянность, но и делает посредством ассоциативного сравнения героев похожими на ворон. В следующем примере для точной передачи ощущения холодного туманного утра в переводе использована замена структурно-лексемного состава образа: «*die Schiffsungetüme blasen ihr vitales Saurier-Gestöhn unruhig über die Stadthin, in den eisigrosigen Frühnebel hinein*» [3, с. 183] – «*тревожный животный стон чудищ-пароходов разносится над городом над льдисто-розовой утренней мглой*» [2, с. 190], а вечер, напротив, отсвечивает мягким темно-синим оттенком, который сопоставляется с бархатом «*Und die Häuser werden samtblau und weichkantig in milden Vorabendgeleuchte*» [3, с. 122] – «*дома в мягком предвечернем свете становятся бархатно-синими и углы у них стерты*» [2, с. 86].

Цветообозначения могут также отображать особенности авторской картины мира, поэтому так важно при переводе употребить цвет который используется в оригинале. У Борхерта серый, лиловый и фиолетовый цвета несут символическое значение – это цвета войны, печали и боли. «*Die Straße ist grau... so grau und so grau*» [3, с. 147] «*Улица серая… Серая, серая!*» [2, с. 206], «*Die Kinder sind lila vor Frost. Und die Milch ist lila vor Armut... und die Stadt steht so lila am nächtlich lilanen Strom*» [3, с. 172-174] «*Лица детей лиловы от стужи. А молока лиловы от нужды… Лилов весь город на лиловой ночною рекой*» [3, с. 288-290], «*die violett wütigen Schlünde der kalten Kanonen*» [3, с. 174] – «*Фиолетово-злобные жерла застывших орудий*» [2, с. 290]. Однако в некоторых случаях словесные образы с цветокомпонентом при переводе претерпевают изменения как в структуре, так и в лексемном составе с целью адекватной передачи денотативного значения и эмоционально-экспресивного заряда. С целью сохранения экспрессивности переводчик иногда использует лексему с другим семным конкретизатором цвета, в этом случае цветообозначения частично не совпадают. Например, в словосочетании «*vor seinem zinnoberroten Gebrüll*» [3, с. 197] – «*от её кровавого-красного рыка*» [2, с. 202], под «*ней*» подразумевается *война* и поэтому семный конкретизатор цвета *zinnober-*, который дословно переводится как *карминовый* был заменен на *кровавый*, оба колоронима имеют в основе одинаковое значение *красный*, но благодаря такому решению перевод достигает большей экспрессии. В другом примере частичное несовпадение цветообозначений происходит за счет вынесения на первый план внутреннего признака конкретизатора цветового компонента: «*lhr Mund schimmerte krankrot*» [3, с. 127] «*Её рот мучительно-красно*

мерцал» [2, с. 109], при переводе из компонента «*krankrot*» изъяли сему *krank*, которая дословно переводится как *боль, страдание*.

Адекватный перевод цветообозначающей лексики имеет первостепенную важность и влияние на восприятие и осмысление получаемой читателем информации. Для правильной передачи смысла оригинала переводчик должен обратить особое внимание на контекст и использовать все свои знания, умения и навыки, чтобы сберечь и качественно передать образность, экспрессивность и авторскую задумку.

Литература:

1. Бахилина Н. Б. История цветообозначений в русском языке – М. : Наука, 1975. – 286 с.

2. Борхерт В. Избранное: пер. с нем. / В. Борхерт. – М. : Худож.лит., 1977. – 302 с.

3. Borchert W. // Wolfgang Borcherts Werke. Moskau, Verlag Progress, 1970. S. 255.

4. Брандес М. П. Стилистика текста. Теоретический курс./ М. П. Брандес. – М. : Прогресс-Традиция; ИНФРА-М, 2004. – 220 с.

5. Вержевикина Е. С. Жанна д'Арк: диалектика общества и личности в средние века / Е. С. Вержевикина. – [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://www.tverlingua.by.ru/archive/005/5_3_1.htm

6. Виноградов В. С. Перевод: Общие и лексические вопросы /. В. С. Виноградов. – М. : Знание, 2004. – С. 24-115.

7. Губарева Г. А. Семантика та стилістичні функції кольоративів у поетичній мові Ліни Костенко: Дис... канд. філол. наук: 10.02.01. – Х., 2002. – 174 арк. [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://disser.com.ua/contents/5707.html

8. Ковальська І. В. Колористика як перекладознавча проблема (на мат. укр. й англомовних худ. текстів): Дис... канд. філол. наук: 10.02.16. – Л., 2001. – 168 арк. – [Електроний ресурс]. – Режим доступа: http://disser.com.ua/contents/4019.html

9. Мальцева Д. Г. Германия: страна и язык. Landeskunde durch die Sprache: Лингвострановедческий словарь / Д. Г. Мальцева. – М. : ООО Издательство «Русские словари»: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Издательство Астрель», 2001. – 416 с.

10. Науменко А. М. Філологічний аналіз тексту: (Основи лінгвопоетики) / А. М. Науменко. – Вінниця : Нова книга, 2005 . – 415 с.

11. Поддубская Т. О. Символика цвета в немецком женском романе / Т. А. Поддубская // Journal of Danubian Studies and Research. – 2016. – Vol.6, № 1. – P. 394-400. – [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://journals.univ-danubius.ro/index.php/research/article/view/3396/3503

12. Цветкова К. А. Цветовая гамма в испанской фразеологии / К. А. Цветкова // Вестник МГЛУ. 2012. – №14. – С. 171-177. – [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/tsvetovaya-gamma-v-ispanskoy-frazeologii

13. Швець А. І. Художня функціональність кольоративів у прозі Івана Франка / А. І. Швець // Дивослово : Українська мова й література в навчальних закладах: Науково-методичний журнал. – 06/2006 . – № 6 . – С. 54-58.

14. Шулінова Л.В. Семантичне поле на позначення кольору в поетичному мовленні М. Вороного / Л. В. Шулінова // Актуальні проблеми української лінгвістики: теорія і практика. – [Електроний ресурс]. – Режим доступа: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apyl_2001_4_16

СУЧАСНИЙ СТАН І ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Людмила Прокоф'єва
викладач
Ізмаїльський державний гуманітарний університет (Україна)

Південна Бессарабія – унікальний в етнокультурному і етносоціальному плані регіон сучасної України. Його специфіка полягає в його поліетнічності, взаємодії різних цивілізаційних та етнокультурних типів, етнополітичних менталітетів, модернізму і традиціоналізму. Це регіон з підвищеною значимістю етнічної ідентичності в соціальній самосвідомості етносів.

Наявність на Україні поліетнічних регіонів, особливо територій пограниччя, висувають перед освітою першочергове завдання – підготовку майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища, формування умінь спілкуватися і співпрацювати з людьми різних соціальних груп, національностей, віросповідань. Тому проблема формування полікультурної особистості, здатної шукати і знаходити шляхи врегулювання соціокультурних непорозумінь, проявляти терпимість, стає все більш актуальною.

Без вирішення проблеми полікультурного освіти і виховання неможливо в повній мірі ставити і вирішувати завдання модернізації освіти, духовно-морального розвитку та виховання особистості громадянина України, підготовки підростаючого покоління до міжкультурної взаємодії в умовах складних суспільних відносин сучасного світу.

Аналіз теоретичних та емпіричних досліджень [1; 2; 6] показує, що в різний час вченими розглядалися різні аспекти формування полікультурної особистості.

Питання полікультурного освіти і виховання підростаючого покоління розкрити в роботах Л. Г. Веденіної, О. В. Гукаленко, Г. Ж. Даутової, А. Н. Джуринського, О. Г. Жукової, Ю.А. Карягіна, Е. Н. Матюхіна, С. Ч. Наушабаевої, А. І. Одинець, А. А. Рахкошкіна, Л. Л. Супрунової, М. А. Тимофєєва, Т. А. Чікаєвої, А. В. Шафікова і ін.

Аналіз робіт М. М. Бахтіна, В. С. Біблера, С. Т. Франка, З. А. Малькової, М. С. Кагана, Ю. М. Лотмана дозволяє нам зрозуміти провідну роль культури як фактора, що додає цінність життя, виховує толерантність і стимулює саморозвиток особистості.

Слід зазначити, що в вітчизняній науці зустрічаються лише поодинокі дослідження проблеми формування полікультурної особистості. Так, О. В. Бичко [1; 2] вивчав актуальні проблеми вивчення психологічних особливостей етнічної ідентичності української молоді, профілі української ідентичності, а також проблеми національної ідентифікації. В. М. Павленко [5] досліджував особливості етнічної самосвідомості в Україні. І. Данилюк [4] розглядав психічний склад як компонент структури психології етнічної спільноти.

В умовах культурного різноманіття поняття «полікультурна особистість» відображає новий сучасний тип особистості, здатний сприймати рідну культуру в різноманітті зв'язків з усім людством. У полікультурної свідомості позитивний образ власної етносоціокультурної групи співвідноситься з позитивно-ціннісним ставленням до інших етнофорів і субкультурних аутгруп. Як носій і трансформатор певної культури, полікультурна особистість здатна до прийняття загальнолюдських цінностей і готова на їх основі до продуктивної взаємодії і співпраці в інтеркультурному середовищі. Головною властивістю полікультурного-орієнтованої особистості, як відмічають більшість сучасних дослідників [2; 3; 5], є діалогічний спосіб мислення, який дозволяє осмислити світ сучасної культури в діалектиці єдиного і різноманітного, вибудувати багатокультурну картину світу. Таким чином, полікультурна особистість – це інтеграційна характеристика, яка

визначає здатність особистості на основі діалогу активно взаємодіяти з представниками інших культур, атрибутивними властивостями якої виступають гуманність, установка на загальнолюдські цінності, діалогічне мислення, толерантність, багатокультурна ідентичність. Тільки такий тип особистості може повноцінно реалізувати себе в глобальному світі незалежно від національної та культурної приналежності.

Таким чином, аналіз сучасних теоретичних та методичних досліджень [1; 4; 5], дозволяє нам узагальнити більшість визначень полікультурної особистості та стверджувати, що поняття полікультурної особистості складне і багатоаспектне, воно включає в себе безліч компонентів, критеріїв, параметрів, цілу систему особистісних якостей. Розвиток такої особистості вимагає від педагогів високого професійно-особистісного рівня розвитку, знання основ загальнолюдських цінностей світової і національної культури, сукупності професійно-педагогічних компетенцій.

Сучасні дослідження [2; 3; 5 та ін.] вказують на те, що формування полікультурної особистості повинно бути спрямовано на розвиток людини, що здібна до активної життєдіяльності в багатонаціональному та полікультурному середовищі. Це можливе лише за умови вирішення навчальними закладами певних завдань, а саме, розвиток уявлень у молоді про культурно-національне різноманіття світу, виховання терпимості та уваги прав кожного народу, розвиток здібностей до опису себе як представника іншої культури, розвиток здібностей до опису полікультурного середовища, соціокультурна ідентифікація.

Реалізація полікультурного освіти в навчальних закладах передбачає, на наш погляд, вирішення наступних завдань:

- оволодіння студентами знаннями про культуру свого народу як умова духовної інтеграції в інші культури;
- вивчення різних культурних моделей через знайомство з релігією, традиціями, мистецтвом народом своєї країни;
- формування переконань про рівність всіх культур і неприпустимість визнання будь-якої однієї культурної моделі;
- формування культури толерантності як інструменту міжкультурного і міжнаціонального спілкування;
- вивчення демократичних цінностей і на цій основі формування якостей громадянина країни – Європи – світу;

- формування умінь і навичок продуктивної взаємодії і співпраці в поліетнокультурному середовищі;
- формування активної позиції студентства в неприпустимість націоналізму, культурної агресії, культурної дискримінації і культурного вандалізму.

О. В. Бичко [1] визначає основних шляхи і засоби впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів моделі полікультурної освіти. Концептуальною основою полікультурної освіти, на думку вченого, виступає теорія діалогу культур, яка орієнтує освітню діяльність на активний діалог з різними культурними світами через прилучення студентської молоді до національної та світової культури, а також, організацію освітнього процесу як діалогу носіїв різних культур, де студент розкривається як суб'єкт міжкультурної комунікації, як носій і трансформатор певної культури.

Практичне використання психології полікультурності в студентському середовищі пов'язане з введенням наскрізної полікультурної складової в усі навчальні дисципліни, а також у позанавчальну (громадську, наукову, дозвільну) діяльність студентів. Крім того, слід стимулювати науково-дослідницьку роботу студентів в аспекті діалогу культур і кросскультурних проблем [3, с. 119]

Більшість вчених [1; 3; 6 та ін.] вважають, що визначальною умовою розвитку полікультурних і толерантних якостей студентів є створення комунікативно-розвиваючого середовища навчання, що активізує комунікативний потенціал студентів на основі діалогу, спільної діяльності та взаємин співпраці всіх суб'єктів освітнього процесу. Основним засобом організації комунікативно-розвиваючого поля виступають інтерактивні методи пізнавальної і творчої діяльності студентів в мікрогрупах (діадах, тріадах), в малих групах (5-7 чоловік) і в розширених групах (15-20 осіб).

Слід звернути увагу також і на організацію самостійної (позааудиторної) роботи студентів. Психолого-педагогічна практика показує ефективність використання групових форм виконання домашніх завдань, а саме, науково-дослідну роботу в команді, спільну розробку конкретного проекту, виконання творчих завдань, підготовка «круглого столу» або конференції.

На наш погляд, саме система освіти повинна закласти в молоде покоління оптимальні адаптаційні моделі поведінки в поліетнічному соціумі, в тому числі сформувати полікультурне мислення, почуття солідарності, толерантність, навички міжкультурного спілкування, здатність до діалогу (полілогу). Розвиток

полікультурної особистості як громадянина країни, Європи, світу має стати пріоритетним завданням в сучасному освітньому процесі.

Саме тому, освітнє середовище має, з одного боку, сприяти тому, щоб студент усвідомив своє коріння і тим самим міг визначити своє місце в світі, а з іншого – прищеплювати йому розуміння і повагу до інших культур. Тобто мова йде про необхідність створення і розвитку поліетнічного освітнього середовища, що є частиною освітнього середовища в цілому. З цієї метою в навчально-виховному і освітньому педагогічних аспектах необхідно організувати цілеспрямований психолого-педагогічний супровід, спрямований на набуття представниками етнічних спільнот знань про звичаї, норми, цінності, стереотипи поведінки іншого народу, а також вироблення соціально-психологічних навичок налагодження і підтримки позитивних міжетнічних контактів.

Таким чином, формування полікультурної і толерантної особистості, здатної до діалогічного міжкультурного спілкування, має стати необхідним компонентом професійно-особистісного становлення студента в процесі навчання у навчальних закладах. У глобальному соціумі полікультурна освіта є основою для майбутнього розвитку особистості і як професіонала, і як людини культури. Отже, в освітній практиці ВНЗ психологія полікультурності реалізується через створення в процесі навчання духовно-гуманітарного середовища в єдності культурно-освітнього, полікультурного і комунікативно-розвиваючого простору.

Література:

1. Бичко О. В. Актуальні проблеми вивчення психологічних особливостей етнічної ідентичності української молоді / О. В. Бичко // Вісник Київського нац.ун-ту. Серія «Соціологія, психологія, педагогіка». – К., 2002. – № 14. – С. 35-38.

2. Бичко О. В. Профілі української ідентичності. Соціально-психологічний аналіз / О. В. Бичко. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2007. – 281 с.

3. Васильченко О. М. Етносоціальні уявлення в стуктурі «Я-концепції» університетської молоді: дис.канд.психол.наук / О. М. Васильченко. – К., 2003. – 208 с.

4. Данилюк І. В. Етнічна психологія як галузь психологічного знання: історико-теоретичний вимір / І. В. Данилюк. – К. : «САММІТ - КНИГА», 2010. – 432 с.

5. Павленко В. М. Досідження етнічної самосвідомості в Україні / В. М. Павленко, Г. У. Солдатова // Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність. – К., 1993. – Т. 2. – С. 279-286.

6. Юрій М. Т. Етногенез та менталітет українського народу / М. Т. Юрій. – К. : Таксон, 1997. – 234 с.

ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК МУЛЬТИМЕДИЙНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Наталия Пустовойт
к.филол.н., доцент
Днепропетровский национальный университет железнодорожного транспорта
(Украина)

Развитие современных технологий влияет на все сферы экономики, образования и культуры. Учитывая специфику обучения иностранным языкам, которая выражается в искусственном создании языковой ситуации, мультимедийные средства позволяют расширить возможности освоения иностранного языка и найти новый подход в методике преподавания. Роль преподавателя в образовательном процессе существенно меняется, он становится координатором информационного потока и, следовательно, должен владеть современными технологиями, чтобы грамотно использовать мультимедийные средства в обучении. В традиционной методике обучения преподаватель пользовался техническими средствами, которые сегодня устарели, так как на их место пришли новые информационные технологии. Если в традиционном обучении студенты являлись потребителями информации, которую им предоставлял преподаватель, а они ее воспроизводили, то сегодня студенты становятся активными участниками учебного процесса и учатся развивать полученные знания.

Преимущество использования новых информационных технологий заключается в том, что благодаря этому повышается эффективность преподавания, совершенствуются навыки бытового и профессионального общения. По словам А. В. Соболевой: «Мультимедиа – это интерактивные (диалоговые) системы, обеспечивающие одновременную работу со звуком, анимированной компьютерной графикой, видеокадрами, статическими изображениями и текстами». Под этим

термином понимается одновременное воздействие на пользователя по нескольким информационным каналам. При этом пользователю, как правило, отводится активная роль. Другими словами, мультимедиа – это сумма технологий, позволяющих компьютеру вводить, отрабатывать, хранить, передавать и отображать (выводить) такие типы данных, как текст, графика, анимация, оцифрованные неподвижные изображения. видео, звук, речь [2, с. 120].

Использование инновационных технологий и интерактивных методов обучения позволяет студенту стать не только активным участником коммуникации, но и учится решать поставленные преподавателем задачи самостоятельно. Взаимодействие преподавателя и студента выражается в том, что преподаватель учит студента, как найти нужную информацию, как ее обработать и сделать правильные выводы. При этом студент учится проявлять творческую смекалку и самостоятельность. Такой подход повышает мотивированность студента, его заинтересованность в процессе обучения. Именно поэтому, используется интерактивный метод, который, как отмечает Н. Н. Двуличанская: «означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо. Интерактивные и активные методы имеют много общего. В отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие обучающихся не только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование активности студентов в процессе обучения» [1, с. 37].

Новый подход в изучении иностранных языков предполагает использование современных технологий, Они оказывают сильное воздействие на обучаемых и расширяют рамки учебной деятельности.

Использование мультимедийных средств предоставляет преподавателю и студентам огромные возможности как в плане общения с носителями языка, так и в плане развития способности к самообучению. Время использования мультимедийных средств на занятии может быть разным в зависимости от целей, преследуемых преподавателем: введение нового материала, закрепление выученного, отработка навыков и умений, применение знаний на практике, подведение итогов по изучаемой теме. Последнее время часто используются на занятиях и при подготовке к занятиям электронные учебники, студенты могут также получить дополнительную информацию в сети интернет. Сейчас, благодаря интернету, огромная студенческая аудитория имеет все больше возможностей получать образование дистанционно. Студенты могут воспользоваться готовым программным продуктом, выпущенным на компакт-диске. Использование

современных программных документов меняет коренным образом учебный процесс и способствует повышению качества обучения.

Мультимедийные презентации – один из эффективных интерактивных способов подачи или закрепления учебного материала. Применение презентации на занятиях французского языка направлено на осуществление конкретных целей и зависит от содержания урока. Например, можно показать, как происходит развитие какого-либо процесса, или использовать презентацию для отработки и закрепления определенных навыков или проведения контроля знаний.

Метод презентации представляется эффективным приемом для активизации творческой работы студентов, и его использование позволяет студентам показать свои знания по конкретному вопросу.

Презентация может быть представлена студентом как выступление перед аудиторией на определенную тему. Причем помимо устного сообщения по проблеме, она может иметь для большей убедительности визуальное подтверждение.

Презентация, подготовленная студентом, представляет собою элемент работы по проектной методике, так как работа по подготовке к презентации требует определенного времени и обучения.

Тема презентации должна соответствовать проблематике изучаемого материала, поэтому помощь в выборе темы презентации оказывает преподаватель, но подготовка осуществляется самостоятельно студентом, который рассматривает разные информационные источники: книги, научные журналы, интернет ресурсы и др.

Проведение презентации должно быть строго регламентировано как по времени, так и по порядку подачи материала. Презентация на иностранном языке начинается обычно с подачи незнакомых слов и выражений, которые можно написать на доске, показать с помощью мультимедийных средств или раздать студентам список слов и новых выражений. Длительность презентации студента может быть от 5 до 10 минут, с учетом того, что на одном занятии предполагается выступление 2-3-х студентов. Устное выступление докладчика на иностранном языке поддерживается аудиовизуально с помощью мультимедийных средств, и дается список вопросов для проверки понимания сказанного. Как правило, несколько студентов готовят презентации по одной и той же проблеме. После презентаций, преподаватель задает вопросы, чтобы убедиться в том, что студенты правильно восприняли прослушанный материал и подводит итог вышесказанному.

Вся эта работа направлена на то, чтобы подготовить студентов к дискуссии по определенной тематике. Поэтому следующим этапом может стать работа с заданиями, способствующими общению, в котором присутствуют аргументы, высказывания, направленные на развитие диалога, умозаключения и выводы.

Приведем примеры заданий к теме «Система образования во Франции и отличие ее от образования в Украине».

Одним из таких заданий может стать следующее:

1. Прочтите и переведите на русский язык эти высказывания, составьте с ними предложения по изучаемой теме.

Il me semble; la question concerne; il est important de souligner; il faut remarquer; le problème consiste; il est nécessaire de noter; d'une part ... d'autre part; il s'agit de; il convient; j'ai à vous dire; il est impossible d'imaginer.

2. Составьте 10 вопросов по данной теме и задайте их другим студентам.

3. Прочтите дополнительный текст по изучаемой теме и выделите в нем моменты, которые вам кажутся значимыми.

Maternelle et école primaire

La maternelle et l'école primaire sont divisées en trois cycles pédagogiques. Chacun s'effectue sur 3 années:

1. Cycle des Apprentissages Premiers, il comprend les trois années d'écoles maternelles, entre trois et six ans (les petits, les moyens et les grands).
2. Cycle des Apprentissages Fondamentaux, il comprend la dernière année de maternelle et les deux premières années d'école primaire (cours préparatoire/CP et cours élémentaire 1/CE1).
3. Cycle des Approfondissements, il comprend les trois dernières années de l'école primaire (cours élémentaire 2/CE2, cours moyen 1/CM1 et cours moyen 2/CM2).

Bien que chaque cycle dure normalement trois ans, ils peuvent être effectués en deux ou quatre ans, selon les progrès de l'enfant. La décision de faire passer l'enfant dans le cycle supérieur est prise par le conseil des maîtres du cycle, le directeur de l'école, le professeur de l'élève et un groupe psycho-pédagogique. Il n'est désormais plus possible de rater une année et de devoir la redoubler depuis la mise en place d'un nouveau système qui permet à chaque élève de progresser à son propre rythme et qui ne les oblige pas à refaire les mêmes travaux que l'année précédente. Les parents peuvent faire appel de la décision de l'école sur la progression dans le cycle suivant. Un livret scolaire est créé pour chaque enfant dans les trois cycles.

4.Ответьте на вопросы по тексту.

1. De combien de cycles pédagogiques la maternelle et l'école primaire se composent-elles ?

2.Qu'est-ce que comprend le cycle des Apprentissages Premiers ?

3. Combien d'années d'école primaire entrent dans le cycle des Apprentissages Fondamentaux ?

4. Quel cycle comprend les trois dernières années de l'école primaire ?

5. Selon quoi détermine-t-on la durée de chaque cycle ?

6. Par qui la décision de faire passer l'enfant dans le cycle supérieur est-elle prise ?

7.Qu'est-ce qu'on a créé pour chaque enfant dans les trois cycles ?

5.Составьте диалоги по теме: Система образования во Франции.

6. Обсудите выученную тему, используя для аргументации следующие выражения:

Je crois; je suis d'accord; tu as raison; tu as tort; je pense; je suppose; à mon avis; j'en suis sûr; j'aimerais mieux discuter; sans aucun doute; je le vois autrement.

Таким образом, новые методы обучения иностранным языкам и, в частности, метод презентации предполагают активизацию студенческой аудитории, работу преподавателя не только с коллективом, но и индивидуальный подход к каждому из них; они способствуют лучшему освоению и закреплению учебного материала, повышают заинтересованность студентов и их самостоятельность в поиске необходимого материала.

Преподаватель может с помощью интерактивных методов сделать обучение проблемным, в котором изучение проблемы проходит процесс от простого к сложному, от конкретного к абстрактному. Это позволит научить студента рассуждать и систематизировать знания, мыслить творчески, сформировать у студентов целостную картину видения проблемы и наметить пути ее решения.

Литература:

1. Двуличанская Н. Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций / Н. Н. Двуличанская // Наука и образование. – М. : Научное издание МГТУ им. Н.Э. Баумана. – № 4, апрель 2011. – 77 с.

2. Соболева А. В. Использование мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам / А. В. Соболева // Педагогика: традиции и инновации: материалы IY междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013). – Челябинск : Два комсомольца, 2013. – С. 119-123.

ON THE STRUCTURAL VALUE OF DESCRIPTIVE ANTHROPONYMS IN A LITERARY TEXT

Світлана Слободяк
викладач
Ізмаїльський державний гуманітарний університет (Україна)

Anthroponyms represent the most studied area of literary onomastics. A lot of scientists were engaged in the study of literary anthroponyms, such as Yu. A. Karpenko, K. B. Zaitseva, L. M. Shchetinin, A. Iliecku, A. Fowler, etc. And it is quite justified, as «anthroponyms are an integral component of the structure and a significant part of the artistic work» [3, p. 6]. However, anthroponyms do not cease to cause great interest among researchers, especially when it comes to descriptive names. These are semantically active names the stems of which give direct or indirect characteristics to their bearers. They can inform the reader about the features of appearance of a literary character, highlight the main features of his conduct, point to his social status, etc. «They are like masks of a villain or a hero in the medieval theater with the help of which the audience immediately knew who they were» [2, p. 143].

The objective of this article is to consider the structural peculiarities of descriptive anthroponyms and define their role in a literary text.

The most motivated type of descriptive anthroponyms is represented by nicknames. Their semantically naked inner form openly performs «characterising function» [1, p. 16], focusing on the brightest details of the image of a character.

For example, the protagonist of the novel «The Quiet American» Alden Pyle is given the nickname of «Bat», because of his keen eyesight in the dark:

At college they called me Bat – because I could see in the dark as well as they could [5, p. 187].

The nickname of «The Silver Fox» is assigned to one of the characters of the novel «Wheels» because of his conspicuous mop of gray hair:

Braithwaite, known among intimates as «The Silver Fox» because of his mane of meticulously groomed gray hair, wore a tightly cut Edwardian mode suit and sported another personal trademark – enormous cuff links [6, p. 43].

The character of the novel "Financier” Edward Strobik is awarded the nickname of «The Dude». The choice of this nickname is motivated by his dandified appearance:

Edward Strobik [...] was a very spry person of about thirty-five at this time [...]. He was dapper, inclined to noticeable clothing – a pair of striped trousers, a white vest, a black cutaway coat and a high silk hat. His markedly ornamented shoes were always polished to perfection, and his immaculate appearance gave him the nickname of «The Dude» among some [4, p. 124].

In the role of descriptive names one can find not only nicknames but surnames as well. For example, the surname of one of the characters of the novel «Babbitt» is Overbrook. It belongs to a former classmate of Babbitt, the main character of the novel. Ed Overbrook is a loser. The area in which he resides is not prestigious, his business is unprofitable, and he himself is distinguished by nothing:

Ed Overbrook was a classmate of Babbitt who had been a failure. He had a large family and a feeble insurance business out in the suburb of Dorchester. He was gray and thin and unimportant. He had always been gray and thin and unimportant [7, p. 225].

In contrast to Babbitt, who occupies a powerful place in the society, lives in a respectable district of Floral Heights and has his prosperous business, Ed Overbrook is deprived of all these things because he does not belong to the elite circles of the city of Zenith. He turns out to be on the other side of the earthly paradise called «luck», and this implication is figuratively reflected in the constituent parts of his surname («over brook» means «across the creek, on the other side of the stream»).

The descriptive surname can function as an element of a more complicated three component name structure. For example, in the name of Mr. Byram B. White the surname «White» seems to have only positive connotations. But after reading the novel «All the King's men» by R.Warren, we understand that this surname belongs to a dirty huckster, who is «whitened» and saved from prison by Governor Stark. The result of this process is Mr.White's fear and complete obedience to Stark. However, the man with a «paraffin-colored face» does not give rise to Stark's sympathy who considers him to be an empty space:

Mr. White got out. One second he was there, and the next second he was not there [...]. There was just the empty space which had been occupied by the empty space which went by the name Mr. Byram B. White [9, p. 133].

In this case the words «white», «paraffin», «empty» are contextual synonyms, focusing the reader's attention on the physical state of the character, as well as on his paltry position in the society. The insignificance of this character is emphasized even more by the presence of three components in the structure of his name. This structure usually makes an anthroponym more significant. But in the given context this socially

significant three component structure of the name contrasts with the contemptible, repulsive essence of the bearer of this name, functioning as an additional onomastic means of the author's irony.

Sometimes it is the first name of a character that fulfils the function of a descriptive name. For example, the hypocritical literary critic, who is always ready to slander behind his best friend, is ironically called Allgood Newton. Etymologically positive constituent parts of this personal name (Allgood = all good) do not correlate with the foul nature of this negative character:

«Do you know Allgood Newton?» asked Mrs. Barton Trafford [...]. I had. He did not come very often, but his name was familiar to me and I remembered him. [...] He was very amiable to the authors he met at Driffield's and said charming and flattering things to them, but when they were gone he was very amusing at their expense. He spoke in a low, even voice, with an apt choice of words: no one could with more point tell a malicious story about a friend [8, p. 158].

These examples show that descriptive names, in most cases, do not provide the comprehensive description of a character, but only emphasize certain details. Each detail is an individual mask marker, making the character easily recognizable.

Література:

1. Михайлов В. Н. О специфике литературной ономастики / В. Н. Михайлов // Вопросы стилистики. Стилистика художественной речи. – Саратов, 1988. – Вип. 22. – С. 3-19.

2. Никонов В.А. Имена персонажей / В.А. Никонов // Поэтика и стилистика русской литературы. – Л., 1971. – С. 407-420.

3. Усова О. О. Ономастикон художніх творів Миколи Хвильового : автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец.10.02.01 – «Українська мова» / О. О. Усова. – Донецьк, 2006. – 17 с.

4. Dreiser Th. The Financier / Th. Dreiser. – M., 1964. – 522 p.

5. Greene G. The Quiet American / G. Greene. – M., 1959. – 225 p.

6. Hailey A. Wheels / A. Hailey. – New York, 1971. – 374 p.

7. Lewis S. Babbitt / S. Lewis. – M., 1962. – 454 p.

8. Maugham W. S. Cakes and Ale: or The Skeleton in the Cupboard / W. S. Maugham. – M., 1980. – 237 p.

9. Warren R. All the King's men / R. Warren. – M., 1979. – 448 p.

AXIONOMEN CULTURE AS A SOCIAL VALUE: THEORETICAL ASPECT

Тетяна Сорока
к. філол.н., доцент кафедри англійської мови та перекладу
Ізмаїльський державний гуманітарний університет (Україна)

1. Problem statement

There are hundreds of definitions of culture. It is difficult to define because it is a large and inclusive axionomen qualified as determined linguistic unit denoting spiritual value. It encompasses what humans create to express values, attitudes, and norms. A culture is not usually discussed by the members who share it. Edward Hall, a key researcher into cultures, wrote «Culture is those deep, common, unstated experiences which members of a given culture share, which they communicate without knowing, and which form the backdrop against which all other events are judged» [2, p. 19].

2. Critical overview

Culture is the property of a community of people, not simply a characteristic of individuals. Societies are programmed by culture and that programming comes from similar life experiences and similar interpretations of what those experiences mean. If culture is mental programming, it is also a mental map of reality [6]. It tells us from early age what matters, what to prefer, what to avoid, what to do and also what ought to be. It gives us assumptions about the ideal beyond what individuals may experience. It helps us in setting priorities. It establishes codes for behaviour and provides justification and legitimization for this behaviour. From among the many definitions, here is the definition this article will use: «Culture is the coherent, learned, shared view of a group of people about life's concerns that ranks what is important, furnishes attitudes about what things are appropriate, and dictates behavior» [1, p. 31].

3. Purpose of investigation

The purpose of the article is to clarify all the valuable characteristics of culture mentioned in the definition: culture is coherent; culture is learned; culture is the view of a group of people; culture ranks what is important; culture furnishes attitudes.

4. Research course

4.1. Culture is coherent

Each culture, past or present, is coherent and complete within itself – an entire view of the universe. The pioneer researcher into the study of cultures, Edward Tylor,

said in 1871 that culture is «the outward expression of a unifying and consistent vision brought by a particular community to its confrontation with such core issues as the origins of the cosmos, the harsh unpredictability of the natural environment, the nature of society and humankind's place in the order of things [7, p. 31].

That different groups of human beings at different times in history could develop different visions is both a cause for wonder, and as we'll see, a cause of misunderstanding. The incredible richness of the variety of cultures fascinates historians, anthropologists, travelers, and nearly everybody. It makes all our lives to glimpse and even claim a bit of this treasure of human achievement. The completeness of cultures also means members looking out from their own seamless view of the universe probably do not see anything lacking in their «unifying and consistent vision». Why do we need to know another culture? How can we see the possibility of something existing where we have always seen nothing? The response to these questions first recognizes that culture determines practices which are not neutral or value-free. Neither are communication practices. We need to understand the cultural values we transmit while interacting someone from another culture, as well as the other person's cultural values. We also need to recognize the likelihood that there will be gaps in comprehension – holes instead of connections – in one's interaction.

Understanding another culture is a legitimate concern of interlingual communication. More than that, it is essential. Those who make the effort to understand another culture gain knowledge about how to behave in that culture. Or put it another way: if we know what people value and understand their attitudes, we won't unintentionally do something that offends and diminishes our chances for career success. According to Hendrick Serrie «relatively few people understand that mastering appropriate behaviour takes precedence over mastering the language» [5, p. 55].

4.2. Culture is learned

Culture is not something we are born with, but rather it is learned. This is not to say people can talk objectively about their own culture. Much of what is learned about one's own culture is stored in mental categories that are recalled only when they are challenged by something different. We all have to be taught our culture. If culture is learned, then it is also learnable. That means nobody has to remain for a lifetime locked inside only one culture. If we want to understand other cultures, we can learn them – not just learn about them, but actually get inside them and act according to what is expected in them. Many people have learned more than one culture and move comfortably within them.

4.3. Culture is the view of a group of people

Culture is shared by a society. Members of the society agree about the meanings of things and about the *why*. Along with everyone from whom they have learned their culture – older family members, teachers, spiritual leaders, peers, and representatives of legal, political, and educational institutions – they have interpreted life experiences in ways that validate their own culture's views. Therefore, since they have little doubt about that validity, they all share the view that their interpretations are correct. They agree about what the important things are that truly merit respect. Members of a society probably agree without having to say so that something is necessary and important. Groups are motivated by common views, and these views are a dynamic force in enabling groups to achieve societal goals – protecting economic resources from unscrupulous outsiders, for example.

People in a given culture share symbols of that culture. The most obvious set of symbols is language. Culture and language are intertwined and are shaping each other. It is impossible to separate the two ones. Language is not neutral codes and grammatical rules. Each time a person selects words, forms, sentences, and sends a message, either oral or written; he or she also makes cultural choices. It goes without sayings that language helps in communicating with people from different backgrounds. However, someone may be less aware that cultural literacy is necessary in order to understand the language being used. If the people select language without being aware of the cultural implications, they may at best not communicate well and at worst send the wrong message.

Communication systems such as language and nonverbal communication are products of culture. They are also tools intricately bound up in the processes of culture itself: Language is related to thought processes and to mental learning processes. Linguists like Edward Sapir and Benjamin Lee Whorf have connected how we know something and how we think about something with language. So interconnected are communication and culture that some scholars have been led to use them interchangeably. Yet language is the tool we most often use to describe culture, which suggests they are indeed separate phenomena. Language is clearly inadequate to help us understand culture, especially our own. Language puts limits on expressing certain qualities or concepts with a single word, or the order in which we present thoughts. When language is turned back upon itself and communication is the object of its inquiry as well as the means, then at least understanding communication can help us to understand culture.

One tool for examining the culture windows is the approach to cultures described by Edward Hall, distinguishing among cultures on the basis of the role of context in communication [3, p. 85–128]. High-context cultures rely on the context, either the actual physical environment of communication or an internalized social context or both, to convey a large part or even all of the message's meaning. In cultures in which context is implicitly referred to in communication, the messages themselves can be elliptical, indirect, and allusive. In cultures in which context is not assumed to be understood, messages are explicit, direct, and completely encoded in words. This describes low-context cultures, in which meaning is trusted almost entirely to words.

Edward Hall drew a continuum reaching from the extreme of low-context cultures to the opposite extreme of high-context cultures, and plotted national cultures along the continuum. He identified German as a very low-context culture, in which messages are spelled out fully, clearly, and precisely. He identified Japan as a high-context culture, where messages are multilevel and implicit. He put the United States on the low-context side of middle. High-context cultures, in which the context of the message is well understood by both sender and receiver, use the context to communicate the message.

Members of low-context cultures put their thoughts into words. They tend to think if thoughts are not in words, then the thoughts will not be understood correctly or completely. When messages are in explicit words, the other side can act upon them. But high-context cultures have less tendency to trust words to communicate. They rely on context to help clarify and complete the message.

4.4. Culture ranks what is important

In other words, cultures teach values or priorities. In distinguishing between attitudes and values, George A. Borden explains that values «provide us with standards of competence and of morality, guiding or determining attitudes, behaviour, judgments, comparisons of self and others, rationalizations and justifications, exhortative attempts to influence others, impression management and self-presentations. Thus defined, values are moreover fewer in number than attitudes, are conceptions that transcend specific attitude objects and situations, are determinants of attitudes as well as behaviour, are dynamically closer to needs, and are more central to that core of the person that we identify as the self» [4, p. 98].

Values underlie attitudes. They also shape beliefs. They enable us to evaluate what matters to us or to apply standards to our attitudes and beliefs. In order to communicate about things in another culture, it is necessary to understand the values that operate in that culture. Because values tell us how to weigh the worth of something, they indicate a

relative hierarchy. We can talk about values as cultural priorities. Within a culture, values may be of greater or lesser importance. For example, a culture may put a high priority on honesty a low priority on making a minimal effort. Priorities vary from culture to culture.

4.5. Culture furnishes attitudes

An attitude is learned, and it is a tendency to respond the same way to the same object or situation or idea. Attitudes are feelings about things, based on values. Attitudes can change, although change can be difficult. Attitudes are based on beliefs as well as values. Beliefs are convictions or certainties based on subjective and often personal ideas rather than on proof or fact. Belief systems or religions are powerful sources of values and attitudes in cultures.

One of the inevitable experiences of immersion in a new and unfamiliar culture is culture shock [1, p. 12–13]. It happens to everybody. The term *culture shock* is not quite accurate because it refers to a range of responses that take place over time. It isn't a single jolt. Culture shock is the sense of dislocation along with the problems, psychological and even physical, that result from the stress of trying to make the hundreds of adjustments necessary for living in a foreign culture.

The first stage of experiencing a new culture is usually **euphoria**. Everything about the exciting new adventure is wonderful. This stage generally lasts no longer than two weeks, and some people skip it altogether. Travelers sometimes go home before they have progressed to the next stage.

The second stage is usually a downturn as **disillusionment** and **frustration** arise. This is usually the stage people refer to when they use the term *culture shock*. It is a sense of dislocation that results from finding out those inadequacies exist in our understanding, our mental road map, for navigating in this new culture. We don't know what we don't know. Finding out what we don't know is exhausting, even when it is also exciting. Inevitably there are disappointments; inevitably we make mistakes. When the adjustment to a new culture means an upward change in status, people feel good about the new culture longer. When the adjustment means a downward change in status, people feel unhappy more quickly. Most sojourners experience psychological symptoms of culture shock. Some people find themselves becoming depressed. They may experience long periods of home-sickness. Some are very lonely, and they may be involved in relationships that they that they wouldn't form if they were in their own culture. Nearly all sojourners and temporary residents in a new culture experience dissatisfaction with the way things are. Things that formerly seemed acceptable become irritations. Sojourners can become aggressive and exhibit unpleasant behavior that they would not

use at home. They may get angry easily and express hostility and suspicion towards members of their host culture. Frequently culture shock shows itself when sojourners believe native members of the culture are trying to take advantage of them – to overcharge them, for example – because they are foreign. Physical symptoms of distress also can result from this stage of culture shock. They include aches and pains in limbs, headaches, chronic fatigue and lack of energy, loss of appetite, inability to get a good night's sleep, stomach upsets, and frequent colds or flu. This stage can last longer than the first euphoric stage – perhaps months.

The third stage is **adjustment**. As the expatriate sees both sides and learns more about how the other culture works, he or she is able to cooperate more effectively with members of the host culture. Some successes may occur, and solutions may be found for the problems that seemed so unreasonable and intractable in stage two. At this stage business can probably be conducted successfully.

The fourth stage, **integration**, occurs when the expatriate becomes fluent enough in the other culture to move easily within it and not be thrown by the different attitudes, beliefs, and values and by the behaviours they generate. Often linguistic fluency accompanies this stage. At this stage the expatriate is able to identify with the host culture. Most people who work in another culture, regardless of the length of the stay, experience all four stages of culture shock. Furthermore, the longer one stays, the more cycles one goes through; the fourth stage, in which one feels comfortable in the new culture, leads to another euphoric stage, followed by frustration and disappointment, followed by adjustment, and so on.

5. Concluding remarks

All the presented issues stress that culture as a large and inclusive concept involves learned and shared behaviours, norms, values, and material objects. Among different scientific characteristics of culture it is defined as coherent, learned, representing the view of a group of people and what is important. Culture teaches values or social priorities. It can furnish attitudes which are based on beliefs as well as values. Edward Hall described the approach to examine high-context cultures and low-context cultures distinguishing them on the basis of the role of context in communication. Cross-cultural immersion is accompanied by a culture shock symptoms of which (euphoria; disillusionment and frustration; adjustment; integration) are normal and to be expected in such experiences.

6. Further research

The prospect of research is to use the results of theoretical considerations concerning culture as a social value for fundamental studies of lexico-semantic groupings of English philosophical, world outlook, scientific, social, political, moral, religious, legal and aesthetic axionomens.

References

1. Beamer L. Intercultural Communication in the Global Workplace / L. Beamer, I. Varner. – New York : McGraw-Hill/Irwin, 1995. – 360 p.

2. Edward T. Hall The Hidden Dimension / T. Edward Hall. – New York : Anchor Press // Doubleday, 1966. – 217 p.

3. Edward T. Hall Beyond Culture / T. Edward Hall. – New York : Anchor Press / Doubleday, 1976. – 295 p.

4. George A. Borden Cultural Orientation: An Approach to Understanding Intercultural Communication / George A. – Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1991. – 348 p.

5. Hendrick Serrie Cross-Cultural Interaction: Some General Considerations for Innocents Abroad / Serrie Hendrick. – Williamsburg, VA : Department of Anthropology, College of William and Mary, 1986. – 312 p.

6. Norma Carr-Ruffino Managing Diversity / Carr-Ruffino Norma. – Needham Heights, MA : Simon & Schuster, 1998. – 700 p.

7. Raymond Cohen. Negotiating Across Cultures / Cohen Raymond. – Washington, DC : United States Institute of Peace, 1991. – 320 p.

FONCTIONS PRAGMATIQUES DES MOYENS NON-VERBAUX ET PARAVERBAUX (COMMERCIAUX) DANS LES TEXTES PUBLICITAIRE

Ludmila Starodedova
maître de conférence
Université d'État Humanitaire d'Izmaïl, Ukraine

Les moyens linguistiques (ou verbaux) constituent le fondement de toute communication. Pourtant on ne peut pas sous-estimer d'autres moyens qui assurent son succès. Dans la communication publicitaire, les moyens non-verbaux essentiels sont: la ponctuation, les illustrations, les caractères typographiques et la couleur. Ces composants de

l'énoncé publicitaire attirent l'attention du destinataire et fixent l'image de l'objet de la publicité dans sa conscience.

Dans les catalogues de modes on peut trouver toutes sortes de **caractères typograpiques :** les italiques, les caractères gras, dactylographiques, gotiques et, même, les écritures «à la main» stylisées.

Les types peuvent provoquer une influence émotionnelle au niveau de la subconscience. Les uns suggèrent l'idée de la solidité, les autres – celle de la légèreté, les autres encore – celle de la détente. Le destinateur cherche à influencer le destinataire non seulement par le contenu intérieur du texte, mais aussi par sa forme extérieure.

Les types différents sont souvent réunis dans un même texte. Les mots-clefs, dans ce cas, sont mis en caractères particuliers. Vraiment, le destinataire comprendra mieux l'idée cardinale, si les mots essentiels lui sautent aux yeux. Le destinateur choisit les types aptes à évoquer des associations avec le produit-même ou bien à produire une certaine impression positive sur l'acheteur potentiel.

La **couleur** est aussi un élément important de la communication publicitaire. Elle joue le rôle concidérable dans la perception visuelle des informations. Les psychologues sont d'avis que la couleur est un des moyens les plus forts d'influence sur la mentatité humaine.

Dans la communication publicitaire on a souvent recours à la mise en valeur des contrastes visuelles. Les combinaisons de couleurs les plus contrastants sont: le noir, le rouge et le bleu sur le fond blanc; le jaune et le rouge sur le fond bleu ou rouge [2].

Dans les catalogues de modes ces recommandations sont observées non seulement par rapport aux signes graphiques, mais aussi par rapport aux illustrations photographiques.

Etant un moyen de communication visuelle, **l'illustration** est un élément important de l'énoncé publicitaire. Il est clair que les catalogues de modes sont illustrés par les photos puisque l'aspect extérieur des produits proposés est un argument publicitaire principal.

L'illustration réunie avec le texte joue le rôle décisif, parce que l'intention du destinataire de faire l'achat dépend non seulement du besoin qu'il peut avoir. En réalité, l'acheteur potentiel hésite entre ses désirs et les obstacles objectifs.

L'illustration est une information visuelle qui est doublée ou bien précisée par le texte. Les recherches dans le domaine de la publicité montrent les avantages de la communication visuelle par rapport à la communication verbale. Tout d'abord, le destinataire arrête et fixe son attention sur l'illustration, et seulement après il lit le texte. La rapidité et l'exactitude de la perception sont aussi très importantes. Enfin, l'illustration peut rendre

les émotions désirées d'une manière beaucoup plus expressive que les paroles.

L'illustration est compréhensible pour tout destinataire indépendamment de son âge, son niveau socio-culturel et même de la langue qu'il parle. Comme l'illustration n'exige de connaissances préalables d'aucun code, il est suffisant de la regarder pour obtenir une information adéquate sur le produit proposé.

On peut tirer la conclusion que l'illustration est un des éléments les plus importants de l'énoncé publicitaire. L'intéraction des informations verbales et visuelles crée la tendance pragmatique de l'énonce publicitaire et assure son efficacité.

La ponctuation appartient aussi aux moyens non-verbaux chargés de fonctions pragmatiques. Sur le plan linguistique c'est le moyen de la transformation de la langue parlée dans la forme écrite. Puisque l'objet de notre travail est le texte écrit, ce ne sont pas les actes communicatifs, mais c'est leur forme graphique qui nous intéresse.

En principe, le rôle de la ponctuation est de marquer les pauses. La ponctuation avec l'orthographe organisent la langue écrite de façon que le destinataire la comprenne. Mais il est impossible de rendre l'expressivité de la langue parlée dans la transcription orthographique. Pour cette raison la ponctuation peut remplir une fonction particulière expressive aux dépens de la norme grammaticale. Elle fixe l'attention du destinataire sur les éléments les plus importants de l'énoncé.

Dans la communication publicitaire, les signes de ponctuation rendent le texte plus convenable pour sa perception visuelle et puis – sémantique et pragmatique. L'économie de la langue est une exigeance obligatoire de la rédaction du texte publicitaire. Cela entraîne l'intensification fonctionnelle de tous les moyens expressifs, y compris les signes de ponctuation.

Un des signes les plus usités dans les textes publicitaires est le **tiret**. Ce signe rend le mieux diverses nuances de la pensée et attire l'attention sur les parties essentielles de l'énoncé. Le plus souvent l'emploi du tiret facultatif est lié avec la mise en valeur des mots-clefs:

Zippée – juste un zeste. (II, p. 17).

Les **deux – points** ont lieu dans des constructions binaires. La première partie nomme le produit ou bien la marque du produit et la deuxième partie contient une concrétisation:

Rhovyl'On: la plus douce sensation. (II, p. 479).

Nombreux sont les cas où le destinateur a recours aux **points de suspension.** Ce signe désigne que l'énoncé est inachevé pour certaines raisons extralinguistiques. Ce phénomène imite la langue parlée et donne le caractère naturel et décontracté au texte

publicitaire. La présence des points de suspension intrigue le destinataire et le fait lire la suite:

*Noir et blanc**...** un duo fait pour l'eau.* (I. p. 34);

*Amenez vos amies à La Redoute**...***

vous allez être gâtée ! (III, p. 188).

La fonction des **parenthèses** consiste en délimitation des renseignements essentiels et secondaires dans l'énoncé. Dans le texte, elles séparent une information supplémentaire:

*Un ensemble à porter tout l'été. **(**Accessoires non vendus**)**.* (I, p. 353).

Les textes publicitaires sont riches en propositions exclamatives. Le destinateur n'a pas besoin d'introduire des moyens d'appréciation émotive; il lui suffit de caracteriser l'objet de publicité par la présence du **point exclamation:**

Une parure qui a *du chien**!*** (II, p. 526).

Le **point d'interrogation** est un indice d'affectivité. Dans le texte publicitaire la question engage le destinataire dans la communication et crée une illusion d'une conversation directe. Ce procédé évoque une vive curiosité et fait le destinataire lire le texte jusqu'à la fin:

*Vous en avez marre des sacs plastiques qui traînent **?***

Ce problème est fini avec ce distributeur de sachets. (II, p. 637).

Ainsi, on a établi que dans le texte publicitaire les signes de ponctuation sont stylistiquement et pragmatiquement motivés. Leur distribution dépend du caractère expressif du texte et de la mise en valeur de ses éléments essentiels.

L'efficacité du texte publicitaire est assurée par le choix de ses composants. Un élément indispensable de l'organisation extérieure de l'énoncé c'est l'orthographe. L'emploi des graphèmes irréguliers poursuit aussi le but pragmatique. Vraiment, si la forme graphique, est en contradiction avec la forme traditionnelle, elle ne peut pas échapper à l'attention du destinataire.

Comme l'orthographe française n'est pas un équivalent absolu de la parole, certains changements graphiques ne modifient pas la forme phonique. C'est-à-dire la prononciation reste la même tandis que l'orthographe change. Ce phénomène rend l'énoncé très expressif. En voilà deux exemples (l'une des répliques accompagne une collection de style pour les enfants, l'autre – la lingerie pour les hommes):

*Dis nounours, tu veux les mêmes **z**'habits que moi ?* (III, p. 487);

*Très **mâle**, très bien !* (I, p. 493).

A l'aide de deux appréciations phonétiquement antonimiques, mais renfermant un

jeu de mots, basé sur l'opposition phonétique disparue le [**a**] antérieur et le [**ɑ**] postérieur mais comportant l'opposition sémantico – orthographique «mal» – mâle». «Très mâle», donc «très bien» pour les hommes.

On a déjà noté que le texte publicitaire doit être laconique. Pour cette raison certains mots ou groupes de mots sont abrégés ou bien substitués par des **pictogrammes.** Ceux-ci ont souvent un caractère international. Le signe idéographique «**&**» est emprunté à l'anglais. On peut le rencontrer non seulement dans le texte-même; il est très répandu dans les marques d'origine:

Mon jean ***&*** *moi c'est l'accord parfai !* (II, p. 157);

Up ***&*** *wear* ® (la marque d'origine)

En ce qui concerne les **abreviations,** on les trouve un peu partout dans les calogues:

SAV*. Il suffit de nous appler! /* Le service après vente de La Redoute/;

Quelle adhère au Syndicat des entreprises de ***VPC!*** / Vente par correspondance/.

L'analyse textuelle prouve que les signes graphiques contribuent à la réalisation du but pragmatique de la communication publicitaire et assurent donc son efficacité.

Références:

1. Грилихес М. С. К вопросу об изучении рекламных текстов / М. С. Грилихес. // Лингвистика текста и обучение иностранным языкам. – К. : Вища школа, 1978. – С. 64-68.

2. Санникова О. И. Использование существительных цветообозначений в рекламе французской текстильной продукции: дис. …кандидата филол. наук / О. И. Санникова. – Л., 1987. – 176 с.

3. Серков Н. И. Сверхфразовый уровень членения текста в основных функциональных стилях письменной речи: автореф. дис. канд. филол. наук / Н. И. Серков. – М., 1982. – 182 с.

4. Chabanne Jean-Charles. Verbal, paraverbal et non-verbal dans l'interaction verbale humoristique / Jean-Charles Chabanne //Article paru dans *Approches du discours comique*, actes de la journée d'étude Adiscom-Corhum (juillet 1995), dir. J.- M. Dufays et L. Rosier. Bruxelles: Mardaga. – coll. «Philosophie et langage ». – 1999. – P. 35-53.

Sources utilisées:

I. Le catalogue «Quelle», printemps-été 96, Orléans, France, 1996; II. Le catalogue «Quelle», automne-hiver 96/97, Orléans, France, 1996; III. Le catalogue «La Redoute», printemps-été 97, Roubaix, France, 1997.

КОМП'ЮТЕРНІ ТЕРМІНИ ТА АБРЕВІАТУРИ РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧОЇ СПРЯМОВАНОСТІ

Олена Четверікова
к. філол.н., доцент
Ізмаїльський державний гуманітарний університет (Україна)

На сучасному етапі розвитку суспільства ми спостерігаємо всебічну комп'ютеризацію у різноманітних галузях народного господарства. XXI століття є свідком розвитку комп'ютерних технологій, які знаходять втілення у появі величезної кількості термінологічних виразів та абревіатур, що використовують в науковій комунікації, професійній діяльності, медійному спілкуванні. З'явилися поняття «комп'ютерний дискурс», «віртуальне спілкування», «мережний етикет». Навіть можна побачити розділення у межах комп'ютерної термінології, коли умовно виділяють терміни, котрі вживають спеціалісти у своїй професійній діяльності, та комп'ютерний жаргон, який поряд із комп'ютерним сленгом відмічають у середовищі користувачів комп'ютерних мереж. Тому вивчення різноманітних особливостей комп'ютерних термінів редакційно-видавничої спрямованості, можливості їх існування у різних дискурсах, враховуючи семантичні та структурні особливості, способи точного та адекватного перекладу залишається доволі актуальною.

Поліграфічна термінологія представляє поняття, що характеризують друкарські процеси. Технічно-комп'ютерна термінологія поєднує команди та опції текстових і графічних редакторів, електронних перекладачів та програм верстки. як-от: *ACDSee, Adobe Acrobat, Adobe Illustrator, Adobe Photoshop, Microsoft Word* та інших. Вона поєднує часто вживані, загально відомі поняття, і ті, значення яких в електронних системах відрізняються від усталених, тлумачяться за допомогою пояснень або одне термінологічне значення має декілька синонімічних варіантів в англійській мові.

Комп'ютерна термінологія привертає увагу мовознавців та перекладознавців, оскільки подібна спеціальна лексика проникає навіть у літературну мову. Сьогодні говорять про так-званий «термінологічний вибух», що відмічається на протязі останніх десятиліть. Комп'ютерна термінологія є доволі новою сферою використання лексики. Сучасна молодь багато спілкується за допомогою інтернету, соціальних мереж, Skype та Viber. Люди, що постійно вживають означений спосіб

спілкування, використовують принцип економії часу, який зумовлює появу великої кількості Інтернет сленгу, термінологічних скорочень та абревіатур.

Існують різні підходи до класифікації та систематизації термінів. Це, перш за все, змістовий критерій. Тут можна виділити теоретичні терміни як абстрактні поняття, що пов`язують з певними теоріями, як-от у філософії, чи ядерній фізиці. Інший розподіл відносить терміни до певної наукової сфери, тобто науки, техніки чи виробництва. У сфері науки можна виділити наукові терміни, що належать до різних сфер наукового знання. У різних дискурсах галузей виробництва ми бачимо технічні терміни.

У сучасній мові інформатики спостерігається прагнення до скорочення складних термінів та термінологічних словосполучень з метою раціоналізації наукової мови. Вживання абревіатур в якості заміни терміну є значно простішим, ніж побудова термінів за допомогою звичайних способів [2, с. 12].

Скорочення та абревіація як способи словотворення уходять своїм корінням у прадавні часи. Наприклад, у клерикальній сфері абревіатури могли вживатися у якості мнемонічних підказок для запам’ятовування інформації великих об’ємів. Наприклад, латинську абревіатуру *SALIGIA* використовували для найменування семи смертних гріхів: «*гордість/Superbia*», «*жадність/Avorita*», «*прелюбодіяння/Luxuria*», «*заздрість/Inudia*», «*обжерливість/Gula*», «*гнів/Ira*», «*неробство/Acedia*». Витоки англійської абревіації, яка містить величезну кількість абревіатур, ми знаходимо в латинській мові, наприклад: *P.S.* (*post scriptum*) – *приписка*, або *NB (nota bene) – особлива увага*.

Вивчення термінів-абревіатур у професійному дискурсі дозволяє розкрити їх національну або інтернаціональну специфіку, зрозуміти способи вживання мови як особливої ментальності, враховуючи лінгвопрагматичну складову. Процеси абревіації можуть визначати механізми породження, сприйняття та зберігання мовної інформації будь-якого характеру.

Серед словотворчих типів комп’ютерних термінів редакційно-видавничої спрямованості було виявлено: 1) терміни , що є кореневими словами, наприклад, *comment – примітка, log - протокол*; 2) терміни, утворені за допомогою префіксації та/або суфіксації, наприклад, *flatness – сплюснутість, messaging – обмін повідомленнями, misspelling – орфографічна помилка*; 3) терміни-складні слова, наприклад, *rollback - повернення до початкового стану, зворотне перемотування, tailband – каптал (бавовняна або шовкова тасьма шириною до 13-15мм зі стовщеним краєм)*; 4) терміни-словосполучення, наприклад, *tagged image file*

format – формат растрової графіки; find and replace – команда знайти та замінити контекст (слово, літеру, фразу); 5) терміни-абревіатури, наприклад; *SGO (second generation original) – оригінал другого покоління, продукт, що виконує функції оригіналу у наступному виробництві*.

Ми дослідили 192 терміни-абревіатури, що містяться в англо-українському тлумачному словнику редакційно-видавничої комп'ютерної термінології [4].

Серед досліджуваних термінів переважна кількість становить ініціальні абревіатури (*initialisms*), наприклад: *FEET (fine edge enhancement technology) – технологія розпізнавання ділянок тексту і фотозображення оригіналу в процесі цифрового копіювання*.

Сучасні процеси абревіації показують послаблення вимоги, до складання терміну лише з початкових букв скорочених слів. Було відмічено випадки, що включають в себе також непочаткові літери, наприклад: *UMS (Unsharp Masking) – нерізке маскування (процес виділення деталей зображення шляхом посилення або послаблення тону).*

Серед розглянутих абревіатур ми відмітили як акроніми (*acronyms*) – *WORM* (*write once read many times*) так і алфавітизми (*alphabetisms*) – *USB* (*Universal Serial Bus – порт підключення USB*). Серед досліджуваних термінів переважну більшість складають алфавітизми.

Нами також відмічалися складені абревіатури, коли частина елементів представлена початковою буквою, а інші елементи – складами або цілими словами (*PS-interpreter – інтерпретатор PostScript*) та абревіатури з цифровими символами в їхньому складі (*RS-232 – стандарт на синхронну передачу даних між комп'ютером та периферією)*.

Було виявлено, що досліджені абревіатури переважно вимовляються окремо, по буквах, от-як *FTP (file transfer protocol) – протокол передачі файлів, що забезпечує пересилку файлів між двома, можливо різнорідними, апаратами. Застосовується в Інтернеті для роботи з серверами FTP*.

Нами були відмічені абревіатури, що мали у складі від двох до семи компонентів, Наприклад: *RD (remove directory), RBG (червоний-зелений-синій – одна з систем передачі кольору), RRED (right-reading emulsion down), SCODL (графічний формат, прийнятний для пристроїв запису інформації на фотоплівку), PCMICIA cards (накопичувач або пристрій підключення кредитної картки), MIMPCPS (Minolta Micro Press Cluster Printing System), WYSIWYG (what you see is what you get).* Розглянуті терміни-абревіатури показують, що термінологічна

абревіація переважно вживається в якості паралельних варіантів для багатокомпонентних термінів.

Для перекладача, вживання абревіатур в різноманітних комп'ютерних дискурсах може становити певну складність. Навіть при перекладі загальновідомих багатокомпонентних абревіатур виникають серйозні проблеми.

Вивчення особливостей перекладу комп'ютерних термінів взагалі, та абревіатур зокрема, є важливим завданням підготовки кваліфікованих перекладачів, оскільки величезна кількість науково-технічної та професійно-спрямованої інформації потрапляє через Інтернет. Найважливішим завданням у цьому напрямку є знаходження терміну-еквівалента, що представляє лексичну одиницю мови перекладу, яка максимально відповідає лексиці вихідної мови, описує однакове спеціальне поняття, здатне виконувати ту ж саму функцію, незалежно від контексту. Термін-еквівалент є семантично тотожнім терміну оригіналу. При його наявності здійснюється прямий еквівалентний переклад [1, с. 23].

Однак, під час знаходження еквівалентного терміну можуть виникнути певні труднощі, коли:

1) у мові перекладу ми знаходимо декілька синонімічних еквівалентів одного терміну, тоді правильний аналіз контексту допомагає визначити той, що є найбільш прийнятним. Наприклад: *adapt – адаптувати, пристосовувати, спрощувати, налагоджувати.* Якщо ми маємо справу з редакційно-видавничою тематикою, ми розуміємо речення «*Adapt the text for our junior readers – Полегшити текст для читачів середнього шкільного віку*».

2) у мові перекладу не має зафіксованої у словнику еквівалентної одиниці. У такому випадку перекладач робить логіко-понятійний аналіз термінологічної одиниці та обирає один з найбільш ефективних способів її перекладу використовуючи метод запозичення, чи то вживає один із способів перекладу безеквівалентної лексики. Наприклад: *Process set – Тріада друкованих фарб (жовта, пурпурна і блакитна)* [1, с. 24].

Найчастіше пропонується розрізняти такі способи перекладу абревіатур та акронімів фахової мови: транскодування (транскрибування або транслітерування); переклад відповідною повною формою слова або словосполученням; передача англійського скорочення еквівалентним українським скороченням або, інакше кажучи, переклад відповідним скороченням; транскодування повної (вихідної) форми відповідного скорочення [3, с. 448].

Комп'ютерні абревіатури редакційно-видавничого характеру майже завжди перекладено відповідною повною формою слова або словосполученням, що розкриває смисл абревіатури, наприклад: *DDCP – цифрова кольоропроба*; *BPS – біт за секунду*; *GIFT – загальний файловий обмін у Internet*. У деяких випадках, при перекладі складних термінів-абревіатур ми бачимо поєднання транскодування та/або перекладу, от-як: *l-beam – l-курсор*, *MIDI sequencer – секвенсер MIDI* (використовується перенос скорочення у його оригінальній формі у текст перекладу, нерідко у сполученні з пояснювальним загальним словом), найчастіше перенос оригінальної форми скорочення до тексту перекладу використовується тоді, коли у мові відсутній адекватний відповідник*; MB – Мбайт;; MO – магнітооптичний диск (MO);* дуже рідко можна побачити передачу англійського скорочення еквівалентним українським скороченням: *ADC (analog-to-digital converter) – АЦП (аналогово-цифровий перетворювач).*

Повна форма скорочення перекладається якомога точніше за допомогою калькування так, щоб з відповідної перекладеної повної форми можна було утворити скорочення. Іноді спостерігається відхід від дослівного перекладу з метою врахування норми мови перекладу та повної передачі змісту абревіатури: *AGP (accelerated graphics port) – порт прискореного передавання графічних даних (Єй-Джи-Пи).*

Наявність описового перекладу (експлікації) свідчить про те. що в мові перекладу не існує відповідного еквіваленту: *ASF (Automatic sheet feet) – автоматична подача аркушів на принтер.*

Як можна побачити, кількість англійських абревіатур є дуже великою, однак, при перекладі на українську мову, ми переважно відмічаємо їх відсутність. Це свідчить про необхідність приділяти особливу увагу дослідженню процесів, що сприяють прискоренню процесів абревіації у рідній мові у сфері комп`ютерних технологій.

Література:

1.Бабалова Г. Г. Способы перевода устойчивых терминологических словосочетаний информатики // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2009. – № 1. – С. 21-24.

2.Гончаров Б. А. К вопросу о типологии и переводе сокращений в англоязычной научно-технической литературе // Теория и практика перевода. – К., 1991. – №17. – С. 143 – 151.

3.Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури / В. І. Карабан. – Вінниця : НОВА КНИГА, 2004. – 576 с.

4. Шевченко В. В. Англо-український тлумачний словник редакційно-видавничої комп'ютерної термінології / В. В. Шевченко. – К. : Либідь, 2006. – 320 с.

ПРО ОДИН ІЗ ПІДХОДІВ ЗАСТОСУВАННЯ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

Світлана Чиж
к.пед.н., доцент
Ізмаїльський державний гуманітарний університет (Україна)

Отримання дітьми з особливими потребами якісної загальної та професійної освіти є однією з основних і невід'ємних умов їх успішної соціалізації, допомагає забезпечити повноцінну участь у житті суспільства. Означеному сприяє застосування дистанційних технологій, зокрема при вивченні англійської мови.

Залученню дітей з особливими потребами до навчання в інклюзивних навчальних закладах, їх реабілітації та повноцінній соціалізації, інтеграції в суспільство присвячено дослідження В. Бондаря, А. Колупаєвої, Т. Євтухової, В. Ляшенко, І. Іванової, О. Столяренко, А. Шевчук, О. Савченко та ін. Проблеми використання дистанційного навчання у підготовці людей з особливими потребами вивчали С. Андрійчук, І. Делик, К. Ощепкова, Е. Полат, В. Рибаков, Д. Шевченко та ін.

Відтак, проблемі інклюзивної освіти та застосуванню новітніх технологій присвячено значну кількість праць, проте невирішеними залишаються питання їх практичного використання при вивченні певних навчальних предметів, зокрема англійської мови.

Метою роботи є визначення сутності інклюзивної освіти та ролі дистанційних технологій у процесі вивчення англійської мови дітьми з особливими потребами.

У наш час терміни «інвалідність», «аномальність», «дефективність», «вади розвитку», «обмежені можливості здоров'я» поступаються новому – «діти з особливими освітніми потребами», що однаковою мірою стосується як інвалідності у важкій формі, так і середніх за ступенем порушень. У Саламанкській декларації,

опублікованій у 1994 р., подано визначення поняття «особливі потреби», що стосується всіх дітей і молодих людей, чиї потреби залежать від різної фізичної чи розумової недостатності або труднощів, пов'язаних з навчанням. У цьому міжнародному документі наголошується, що «основним принципом інклюзивного навчання є те, що всі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це можливо, незважаючи на жодні труднощі чи відмінності між ними. Інклюзивні школи повинні визнавати і враховувати різні потреби своїх учнів шляхом приведення у відповідність методів та темпу навчання, а також забезпечувати якісну освіту для всіх, розробляючи відповідні навчальні плани, організаційні заходи, стратегії викладання» [6, с. 9].

Забезпечення навчально-виховного процесу для українських учнів з особливими освітніми потребами унормовується низкою законів і підзаконних актів, зокрема Законами України «Про освіту» (1991, 1996 рр.), «Про загальну середню освіту» (1999 р.), «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991 р.), «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії» (2000 р.), «Про охорону дитинства» (2001 р.), «Про соціальні послуги» (2003 р.), «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (2006 р.), «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» (2014 р.) та іншими [1].

Під інклюзивним навчанням розуміють процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами шляхом організації їхнього навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [4, с. 5].

Метою інклюзивної освіти є розробка та реалізація механізму включення дітей з особливими потребами в загальноосвітній навчальний заклад, рання інтеграція таких дітей у соціальне середовище з урахуванням їхніх типологічних та індивідуальних особливостей [3, с. 28-29].

Для моделі інклюзивної світи одним з важливих компонентів є організація саме дистанційної освіти. У положенні Про дистанційне навчання, затвердженому наказом Міністерства освіти і науки України № 40 від 21.01.2004 року, зазначено: «Під дистанційним навчанням розуміється індивідуалізований процес передання і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників

навчання у спеціалізованому середовищі, яке створено на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» [5].

Для встановлення дистанційного навчання необхідно мультимедійне обладнання (комп'ютер, принтер сканер, веб-камера та ін.), за допомогою якого буде підтримуватись зв'язок дитини з інклюзивною школою. Під час навчального процесу відбувається як спілкування між викладачем та дитиною (батьками дитини) у режимі онлайн, так і виконання учнем завдань, що надсилаються йому за допомогою електронного засобу. Для організації дистанційного вивчення англійської мови учням доцільно пропонувати сайти, зокрема: http://www.study.ru/.

Дистанційне навчання дітей з обмеженими можливостями може бути реалізовано різними формами, зокрема:

- очні заняття із застосуванням дистанційних технологій (використання електронного контенту для організації освітнього процесу та контрольних заходів);
- індивідуальні дистанційні заняття взаємодії (в тому числі, онлайн уроки);
- групові дистанційні заняття (включаючи, проектну роботу, вебінари);
- заняття з дистанційним включенням такої дитини в діяльність класу (із застосуванням технологій телемовлення та Інтернет);
- самостійне заняття з тьюторським супроводом (на основі розміщеного на спеціалізованих ресурсах електронного освітнього контенту і засобів зв'язку: телефонний номер, електронну пошту, номер ICQ, номер SKYPE або інший, на основі якого може здійснюватися віддалена взаємодія).

Використання комп'ютерних телекомунікацій в якості технологічної основи дистанційного навчання особливо очевидно, якщо з'являється можливість використання відеоконференцій. Адже при мовній освіті, надзвичайно важливими є фактори «присутності», спілкування, створення мовного середовища. Здатність спілкуватися іншою мовою дозволяє розширити коло спілкування, адже перед дітьми зі знанням іноземної мови відкриваються нові перспективи, що сприяє їх соціалізації, підвищенню загального інтелектуального рівня та інтеграції в інформаційний простір.

Зауважимо, що дистанційні технології певною мірою дозволяють вирішити основну проблему дітей з особливими потребами, яка полягає в нестачі спілкування з іншими людьми, зокрема з однолітками. Незважаючи на фізичну віддаленість суб'єктів навчання один від одного, існує реальна можливість взаємного спілкування дітей в рамках тематичних спільних занять як по вертикалі (педагог – учень), так і по горизонталі (між учнями), зокрема в режимі електронної пошти, конференцій, чату, віртуальних семінарів та ін.).

Труднощі, які відчувають діти з обмеженими можливостями в процесі навчання, можуть бути обумовлені як недоліками уваги, емоційно-вольової регуляції, самоконтролю, низьким рівнем навчальної мотивації та пізнавальної пасивності, так і недорозвиненням окремих психічних процесів – сприйняття, пам'яті, мислення, вадами мови, порушеннями моторики у вигляді недостатньої координації рухів, низькою працездатністю, обмеженим запасом знань і уявлень про навколишній світ, несформованістю операційних компонентів навчально-пізнавальної діяльності.

Прикладом впровадження інклюзивної освіти в навчання іноземної мови в сучасних школах є навчання дітей з вадами слуху. Слід зауважити, що глухі і слабочуючі діти не є однорідною групою, адже мають різну здатність до розвитку усного мовлення, яка залежить від ступеня залишкового слуху, мовної компетентності та інтелекту, підтримки родини та однолітків. Кожен із зазначених факторів відіграє взаємопов'язану роль у загальному розвитку навичок усного мовлення.

Мовленнєва діяльність, на думку І. Зимньої – «...активний, цілеспрямований, опосередкований мовою та обумовлений ситуацією спілкування процес передачі або прийому повідомлення, процес продукції та рецепції» [2]. Якщо мовлення є результатом приймання та продукування сигналів сенсорної системи, то рівень розвитку рухового, зорового, слухового і інших аналізаторів, а також готовність апарату мовлення до говоріння відіграватимуть важливу роль у процесі розвитку мовленнєвої діяльності дитини.

Беручи до уваги, що основну інформацію учні отримують через зоровий канал і зорова пам'ять у дітей з вадами слуху розвинена краще, вчителю англійської мови доцільно спиратись на фонетичну, лексичну і граматичну наочність при ознайомленні з новим матеріалом і під час вдосконалення мовних навичок та вмінь. При цьому учні повинні бачити артикуляцію того, хто говорить. При навчанні аудіювання необхідно використовувати автентичні аудіоматеріали, але найкраще спиратися на адаптивну мову вчителя, адже в цьому випадку можливе регулювання темпу і гучності мови, спрощення, повторення. У навчанні говорінню можливо домогтися побудови монологічного висловлювання, однак обсяг може бути зменшений у порівнянні зі звичайними класами.

Що стосується таких видів мовленнєвої діяльності як читання і письмо, то в цьому випадку їх можна задовольнити в повному обсязі. Удосконалення техніки читання можливе лише на основі транскрипції. У навчанні фонетиці слід домагатися

розуміння такими учнями особливостей вимови специфічних англійських звуків, дотримання довготи і стислості голосних.

Головним завданням вчителя англійської мови на етапі тренування активної лексики і граматики у дітей з вадами слуху є вироблення мовних навичок. Якщо в учнів виробиться алгоритм дій, це поліпшить швидкість розуміння і вирішення комунікативних навчальних завдань.

Голос дитини, що погано чує, зазвичай глухий, інтонація малорозвинена і невиразна. Недостатність своєї вимови вони намагаються доповнювати жестикуляцією. У такої дитини мовне недорозвинення обумовлено неповноцінним слухом, що веде до зміни ходу загального розвитку (порушення слуху – загальне порушення пізнавальної діяльності – недорозвинення мови). Означене ускладнює соціальну взаємодію дітей з вадами слуху. Бідність мовного запасу, спотворений характер мовлення дитини, що формується в умовах порушеного слухового сприйняття, накладають відбиток на хід розвитку пізнавальної діяльності.

Зміст навчання іноземних мов повинен включати в себе реалії соціокультурної, політичної, економічної та інших складових життя народу – носія мови. При організації дистанційного навчання доцільно підтримувати високу мотивацію слабочуючих цікавим змістом, формами і характером навчальної діяльності. Створення атмосфери психологічного комфорту сприяє відчуттю успіху, подоланню сором’язливості через свою недугу, бар’єру страху, що є необхідним для нормального людського спілкування.

Отже, основна ідея навчання за допомогою дистанційних технологій – врахування можливостей та інтересів кожного учня з особливими потребами, надання допомоги у виробленні індивідуальної освітньої траєкторії, орієнтованої на ефективне поєднання різних форм навчання. Застосування дистанційних технологій в умовах інклюзії сприяє забезпеченню культурного розвитку, соціалізації, розвитку творчих здібностей та навичок самостійної діяльності дітей з особливими потребами.

Перспективами подальших розвідок є специфіка використання інноваційних технологій та їх поєднання з традиційними методами при вивченні іноземної мови дітьми з особливими потребами.

Література:

1. Бобрицька В. І. Актуальні проблеми інклюзивної освіти / В. І. Бобрицька // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2015. – № 5-6. – С. 7-11.

2. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М. : Просвещение, 1991. – 74 с.

3. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні. – К. : ФО-П Придатченко П.М., 2007. – 336 с.

4. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко, І. О. Білозерська та ін. ; за заг. ред.А. А. Колупаєвої. – К. : А. С. К., 2012. – 308 с.

5. Рибаков В. Дистанційне навчання дітей-інвалідів: потреба і можливості / В. Рибаков // Соціальне партнерство. – 2005. – №11(12). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://library.rehab.org.ua/ukrainian/psicho/ribakov.

6. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. – Саламанка, Испания. – 7-10 июня, 1994. – [Електронный ресурс]. – Режим доступа: http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427rb.pdf

ТЕАТРАЛЬНИЙ КОД ТВОРЧОСТІ Д. БЕНЬЯНА

Ольга Шикиринська
к.філол.наук
Ізмаїльський державний гуманітарний університет (Україна)

Феномен театральності в мистецтві і культурі посідав важливе місце в існуванні цивілізації з давніх часів. В античності він уособлювався в язичницьких містеріях, обрядових ходах, «Великих Діонісіях» і, власне, у формуванні драматургії як літературного жанру. За доби середньовіччя з’явилися християнські містерії, «покаянні ходи», церемонія «спалення суєт» (що і сьогодні представлена в європейській культурі традицією викидання старих речей перед Різдвом) і, паралельно, виокремилися специфічні риси європейської народної сміхової культури. В епоху Відродження та бароко особливої популярності набули бали-маскаради та карнавали.

Карнавал, за визначенням знаного одеського культуролога Марка Найдорфа, це «вид всенародно-майданного свята, веселощі та сміх якого живиться глибоко архаїчним почуттям двоїстого («амбівалентного») сенсу всього, що складає життя»

[8]. В сучасних студіях широко вживаним є розуміння ігрового начала як важливого явища культури, в якій позиція *homo ludens* (Й. Гейзінга) є проявом особистої свободи [4]. Феномен карнавалізації, який М. Бахтін потрактовує як «евристичний принцип, що дозволяє відкрити нове і до цих пір небачене» [2], є невід'ємною частиною літературної свідомості людини Нового часу.

Виникнення й еволюція карнавалу як культурного феномену і пов'язаного з ним явища театралізації літератури за доби бароко утілилися в концепції *theatrum mundi* (театр світу), із розумінням світу як витвору мистецтва. Ця теза сягає корінням філософсько-естетичної вислову давньоримського літературного діяча початку нової ери Гая Петронія «Mundus universus exercet histrioniam» («Весь світ займається лицедійством»). Вислів «Totus mundus agit histrionem» («Весь світ грає комедію») прикрашав фронтон театру «Глобус», до якого належав В. Шекспір (1564-1616). Її перефразування знаходимо у блискучому монологу Жака (Шекспір, комедія «Як вам це сподобається», акт II, сцена VII): «All the world's a stage, / And all the men and women merely players; / They have their exits and their entrances; / And one man in his time plays many parts, / His acts being seven ages…» («Весь світ є великою сценою, / І всі чоловіки й жінки лише актори; / У них свої є виходи й уходи; / І одна людина свого часу грає багато частин…» [11] (підрядковий переклад мій. – *О.Ш.*).

Художня мова епохи бароко як інтегратор відповідної культури представлена підкресленою, навмисно театральною ускладненістю образів, їх піднесеністю та химерністю, скерованими на афектацію почуттів реципієнта. Численні алегорії, символи, декоративність та ускладнена метафоричність утворюють фундамент театральності барокового мистецтва слова. Трагічне світовідчуття культурного героя цієї доби продукує появу таких основних мотивів барокової естетики як сон, марення, двійництво, духовна подорож, створення містерії смерті (від пограничного існування між землею та потойбіччям до естетики «танцю смерті»).

Феномен театральності в літературі сьогодні є предметом активного дослідження російських літературознавців (Наталя Заварніцина [5], Катерина Полякова [9], Катерина Шевченко [10] й ін.). Їх методологічну базу складають концепції Р. Барта про знакову систему художнього твору [1], М. Бахтіна про карнавал як онтологічну категорію в контексті карнавального начала людської свідомості [2]. Поняття «театрального коду» як термін семіології активно впроваджувався Ю. Лотманом в контексті загального поняття культурного/художнього коду літератури [8]. Під театральністю прози ми

розуміємо наявність у ній властивого драматургічним жанрам способу особливого, «сценічного» розгортання дії та зображення характерів, елементів в тексті акторства, блазнівства, «театрального хронотопу» (М. Бахтін), «насиченості знаків та вражень» (Р. Барт).

Англійська література XVII ст. є яскравою сторінкою у розвитку національної літератури. Цивілізаційні і культурні зміни Нового часу пов'язані зі становленням нової картини світу та нового світовідчуття людини, що починає «впізнавати себе» у складному часі, в який увірвалися безкомпромісні буржуазні відносини. Культурний код розвитку європейських країн формує барокове світовідчуття у складних взаємовідносинах з ідеологією Ренесансу та класицизму.

Яскравими представниками літературного бароко в Англії став Джон Беньян (John Bunyan, 1612-1688) Філософсько-релігійний характер художнього доробку Дж. Беньяна обумовив дидактичний стиль викладу основних ідей. Коло актуальних питань його творчості становлять виклики, пов'язані з його місіонерської діяльністю: взаємовідносини Людини і Бога, шляхи спасіння, спроби пошуку власного «Я» у мінливому світі, шляхи досягнення щастя, духовна подорож, візіонерство. Відтак обумовленим є і звернення до відповідних жанрових форм: алегорична повість, притча, байка, лірика, елементи проповіді та соціальної сатири.

Театралізація художнього дискурсу також є виразною рисою творчості Дж.Беньяна. Театральний код прози англійського письменника розкривається передусім через фігурування абстрактних понять в якості героїв творів, що було прикметною рисою середньовічної драматургії.

Англійський середньовічний театр XIV-XV ст.ст. представлений яскравими взірцями християнських містерій в усій повноті їх різновиду: «гра» (play, ludus, gamen), мораліте (morality) і міраклі (miracle), які мають суто англійську назву цих п'єс «педжент» (pageant), що означає спеціальний двоповерховий «візок», верхня частина якого була імпровізованою сценою. Як свідчать дослідники (Н. Богодарова, Д. Іванов), давньоанглійські містерії як і всі західноєвропейські твори цього жанру, мали спільну сюжетну основу – Старий і Новий Заповіти і виокремлюють деякі суто англійські риси: відсутність сюжетів т.зв. апостольського циклу; незначна кількість вставних сцен, а відтак і значно слабкіший фарсовий елемент сюжетів; обов'язкове музичне супроводження п'єс гімнами, псалмами, акафістами й ін. як наочне підтвердження літургічних витоків драми [3], [6].

Персоніфіковані абстрактні образи стали героями найбільш знаної повісті Дж. Беньяна «Шлях паломника», ніби запрошуючи читача у світ середньовічної

містерії-мораліте – різновиду літургічної драми, в якому уособлення застосовувалося до моральних якостей на кшталт Віра, Надія, Совість, Слухняність, Працьовитість, Пияцтво, Скупість, Насолода, Лестощі, Обжерливість, Відплата тощо.

Власні імена взагалі відсутні у повісті Дж. Беньяна «Шлях Паломника». Головні герої – Християнин та його дружина Християна, які незалежно одне від одного проходять свій власний шлях до спасіння. Мешканці міста Загибель, вони почергово залишають його через Тісні врата і стають на паломницький шлях. Їх сусіди Впертий та Зговірливий зневірилися в обраному Християнином шляху, побачивши непрохідне багно зневіри перед Тісними вратами, що ведуть до нового рівня свідомості. Мирський Мудрець спокушає Християнина залишитися у селищі Благонрав'я та потоваришувати з людиною на ім'я Законність. Герой ледь встигає не підпасти під смертельні стріли прислужників Вельзевула, що настигали тих, кого спіткають сумніви під Тісними Вратами до нового життя.

Ідучи вузьким та не прикметним шляхом Істини, прокладеним патріархами, пророками, Христом та його апостолами, Християнин досягає пагорба з Хрестом та позбавляється тягара гріхів. Там його привітали три янголи, одягнули у святкове вбрання та вручили Ключ Божественної Обітниці та свиток з печаткою, щоб був перепусткою до Небесного Граду.

Такі герої як Формаліст, Лицемір, Боязкий, Недовірливий малодушно обирали легкі шляхи по дорозі до Небесного граду, а відтак не змогли його дістатися. Одни зникли на шляхах Небезпека та Загибель, інші малодушно повертали назад.

Випробування Християнина продовжилися перед входом до чертогу Величі як необхідність укріпившись вірою пройти повз двох грізних левів, після чого він був ви нагороджений спілкуванням з Мудрістю, Благочестям і Милосердям про велич Божественого плану. Спорядившись бронею і зброєю, що не старіє й незношується довіку, він успішно долає янгола безодні Аполліона в долині Приниження; не спокушається приманливим вертепом Язичництва і Папства у долині смертної Тіні, суцільно усіянною кістьми подорожніх, які попалися в їх лапи; пройшов випробування в місті Суєта, в якому цілодобово працюв ярмарок спокус. Продавці Ярмарку Суєт, освітленого зловісним багряним світлом, невтомно зваблювали подорожніх різноманітним товаром: домами, посадами, титулами, пристрастями, цілодобовими видовищами крадійства, вбивств, клятвопорушень та плотських утіх. За неприйнятне ставлення Християнин та його супутник Вірний потрапили під суд Заздрості, Забобону і Догідництва. Вірний був жорстоко страчений у місті Суєт, а

Християнин врятувався втечею в супроводі Того, хто сподівається, приголомшеного стратою благочестивої людини.

Випробування віри продовжилися в палаці Сумніву катуваннями великана Відчай, який закликав подорожніх накласти на себе руки та покінчити зі стражданнями. Подолавши перешкоду у вигляді Спокусника-Лжеапостола та смертельні води бурхливої ріки країни Єднання, друзі нарешті дісталися Небесного Граду, де їх привітало піснями янгольське воїнство.

У видінні Християнину відкрилася доля його дружини Християни, яка після уходу свого чоловіка пошкодувала, що не послідувала за ним та позбавила себе і дітей можливості потрапити до Житя Вічного. Її шлях був набагато легким, оскільки її супроводжувала Любов, наділяючи неабиякою силою долати перешкоди: не зважати на вмовляння/висміювання сусідок, переслідування велетнів та чудовиськ. Вона була нагороджена супровідником на ім'я Дух Мужності, який допоміг впоратися з усіма небезпеками, піклуватися про достойну долю для дітей і онуків. Серед дивних садів країни Єднання, Християна отримала звістку від ангела про скору зустріч з чоловіком і в установлений термін вступила в річку Смерті, після чого на колесниці прибула в Небесний Град [12].

Властива середньовічній містерії трирівнева структура часопростору (*небо-земля-пекло*) органічно перейшла в барокову драму і знайшла своє відображення в повісті «Шлях Паломника» Беньяна, що, як бачимо, генетично пов'язана з образною системою літургійної драми-мораліте. *Небо* уособлює образ Небесного града, якого прагнуть дістатися благочестиві люди, але тільки обрані, сильні духом і вірою отримують в ньому життя вічне. *Земля* зображається цариною зваб і спокус, де переважють хибні цінності, слідування яким веде до втрати своєї душі й надії на спасіння. Власне, вже на землі розташовано замок Вельзевула, з якого його прислужники влучають смертоносні стріли по шукачах справжньої віри. *Пекло* поглинає заблудші душі, не даючи їм шансу на відродження. Образ пекельних врат передає жах від перебування поблизу примарного онтологічного простору, пов'язаного з уявленням про потрапляння до вирви пекельних мук за ведення грішного життя. За думкою автора, саме на землі людина має зробити свій вибір між пеклом та раєм.

Як проповідник англіканської протестантської церкви, Дж. Беньян робить окремий акцент на хибній, з його точки зору, поганський або католицькій вірі, втіленій в образах вертепа Язичництва і Папства. Як людина, що потерпала від гонінь за протестантські умонастрої та більшу частину свідомого життя провела за

гратами, де й написла повість про духовну подорож Паломника, автор був одержимий своєю месіанською роллю та зміг у яскравій художній формі передати горіння реформаторською релігійною ідеєю та надихнути на подвиг слідування їй своїх сучасників та наступні покоління читачів.

Таким чином, бачимо, що художній доробок Дж. Беньяна сягає корінням літургійної середньовічної драми-мораліте. Традиційний для середньовічної поетики концепт неба розкривається у понятті *Небесного граду*, в якому живуть праведники, що змогли уникнути спокус цього світу. Характерно, що їх життя у потойбічному світі вельми нагадує життя багатіїв земного світу: після перетинання річки смерті Християну відвозять до граду на шикарній колесниці, подружжя перебуває у захищеному місті, співає християнські пісні, тобто отримує цілком земні задоволення. Таким чином, уявлення англійського проповідника про спасіння обмежені середньовічною тезою про гріховність плоті і зводяться до картини реалізації земних радощів на неземному, безплотному рівні.

Окрему роль в творах Дж. Беньяна вставні оповідання (притчі, байки, спогади), які виконують роль інтермедій, несуть виразну дидактину функцію. Автору також властиві й різноманітні прояви «авторської маски» та вибудування певних «масок» своїх персонажів. Образ Християнина є виразною іпостасью Дж. Беньяна, а Християни – його земній дружині.

Театральність художнього дискурсу Дж. Беньяна також обумовлена і специфікою барокового світовідчуття, типовим характером театралізації художнього образу у бароковому художньому мисленні, що в європейській художній практиці уособилися в тезах «світ як театр» (Шекспір), «життя як сон» (Кальдерон) й ін. Зникненню межі між театром та життям сприяла й організація державних заходів і церемоній як театралізованих дій, суворе слідування правилам етикету. Актуальні для барокової естетики мотиви дісгармонічості світу і розгубленості в ньому людини ефектно розкриваються засобами театралізації художнього дискурсу. Театральність як форма специфічного буття культури і явище художнього дискурсу у творах недраматичних жанрів дозволило створити принципово новий тип художньої творчості, пов’язаний з феноменом театралізації літературної свідомості.

Встановлення драматичних елементів у творах Дж. Беньяна, які за своєю жанровою ознакою не є драматичними як такі, дозволяє вибудувати властиву загальноєвропейському простору складові парадигми барокового художнього мислення: героями стають філософські ідеї та образи, асоціативно-смислова гра з

якими є не тільки специфічною рисою індивідуального художнього методу митців, але й дозволяє встановити моделі філософсько-релігійної картини світу в рамках театралізованої художньої думки. Характерними особливостями цих моделей є ігрова трансформація часопросторових пластів дійсності, їх взаємопроникнення, уявлення про ілюзорні форми буття, яке асоціюється з постановним, театральним простором.

Література:

1. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Пер. с фр., сост., общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова. – М. : Прогресс, 1989. – 616 с.

2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – 444 с.

3. Богодарова Н. А. Театр мистерии и город в Англии в XIV – первой половине XVв. (К вопросу о культуре английского средневекового города). Средние века. – Вып. 39. – 1975. – 179 с. – [Електроний ресурс]. – Режим доступу: http://annales.info/evrope/england/misterii.htm

4. Гейзинга Й. Homo Ludens: Статьи по истории культуры / Пер., сост. и вступ. ст. Д. В. Сильвестрова. – М. : Прогресс – Традиция, 1997. – 416 с

5. Заварницина Н. М. Художественная специфика феномена театрализации в русской прозе 1920-х – начала 1930-х годов: Автореферат дис. на соискание ученой степени к.филол.н. по спец.: 10.01.01 – русская литература. Воронежский гос. ун-т, 2013. – 23 с.

6. Иванов Д. Из истории английского театра / Д. Иванов. – Иностранная література, 2014. – № 5. – [Електроний ресурс]. – Режим доступу: http://magazines.russ.ru/inostran/2014/5/iv1.html

7. Лотман Ю. М. Избранные статьи: Собр. соч. В 3-х т. Т. 1.: Семиотика культуры и понятие текста / Ю. М. Лотман. – Таллинн : Александра, 1992. – С. 129-132.

8. Найдорф Марк. Введение в теорию культуры. Историко-культурный процесс / Марк Найдорф. – Одесса : Optimum. 2004. – Режим доступу: https://sites.google.com/site/marknaydorftexts/process/glava-3

9. Полякова Е. А. Поэтика драмы и эстетика театра в романе «Идиот» и «Анна Каренина». – М. : РГТУ, 2002. – 328 с.

10. Шевченко Е. С. Эстетика балагана в русской драматургии 1900-х -1930-х годов / Е. С. Шевченко. – Самара : Изд-во СНЦ РАН, 2010. – 484 с.

11. The Complete Works of William Shakespeare. «As You Like It». – [Електроний ресурс]. – Режим доступу: http://shakespeare.mit.edu/asyoulikeit/full.html

12. Bunyan J. The Pilgrim's Progress from this World to that Which is to Come. The Second Part, Delivered under the Similitude of a Dream, Wherein is set Forth the Manner of the Setting out of Christian's Wife and Children, their Dangerous Journey, and Safe Arrival at the Desired Country / J. Bunyan. – London : Printed for Nathaniel Ponder, at the Peacock in the Poultry, near the Church, 1684. – 110 p.

STRATEGIES IN TEACHING STUDENTS HOW TO AVOID PLAGIARISM

Tatyana Shilyaeva
Izmail State University of Humanities (Ukraine)

Academic integrity and culture are new concepts for the Ukrainian system of education. In the world this term has already been known for more than a century. Academic integrity is central to higher educational reform. For Ukraine, reforming a system of higher education represents a unique challenge, given its history and present state of affairs. It will take a lot of efforts to create and maintain the culture of integrity in our country's educational establishments. Ukrainian teachers agree that rates of cheating among our school and college students are high and increasing. The cases include misdemeanours such as bringing mobile phones into exams, using concealed notes, paying teachers or external firms to write term papers, plagiarism from internet sources and copying coursework from peers. Students think cheating is commonplace and is not a serious transgression. New technologies have also made it easier to cheat. While grading the students' works teachers come across incorrectly paraphrased or copied sections of text from books or the internet. The factors that may influence students' cheating and plagiarism are time and grade pressure, negative personal attitude to a subject or teacher, lack of knowledge and preparation and others. Raising the level of student academic integrity should be among our highest priorities.

The International Center for Academic Integrity (ICAI) identifies six values and characteristics composing the core of academic integrity: honesty, trust, fairness, respect, responsibility, and the courage to act in the face of adversity [5, p. 16].

In the project of the new Ukrainian law «On education» such a definition of academic integrity is given: «Academic integrity is a body of ethic principles and legal rules that the participants of educational process must follow during studies, teaching and realization of scientific (creative) activity with the aim of providing of trust to the results of studies and/or scientific (creative) achievements» [1].

We cannot but agree that when a society's educational institutions are infused with integrity, they help create stronger civic culture for society as a whole [5, p. 17].

Since 2000, discussions on the subjects of student plagiarism have increased, and we are to concentrate on the issue of how best students can be helped to understand and avoid plagiarism. Izmail State University of Humanities joined SAIUP (Strengthening Academic Integrity In Ukraine Project) in 2016. SAIUP will play an essential role in transforming Ukraine's educational system. This project will give teachers and students tools and strategies to discourage academic dishonesty on campuses across Ukraine. That is why we think that the problem discussed in the article is topical and very important. The aim of the investigation is to study the works and recommendations of foreign scholars and teachers and single out some strategies of successful implementing of principles of academic integrity in Ukrainian universities.

The tasks that are set before teachers of the university are to develop the basic principles and values of academic integrity, to uphold these principles during the course, to define what is considered plagiarism and to teach students to avoid plagiarism in their academic work. Teachers are to develop scholarly writing as a skill in their students, which is not done overnight and must be practised and refined as students progress through a course.

Plagiarism is generally recognized as «copying and pasting information without providing attribution, but it also takes on other forms such as submitting work done as a group without expressed instruction (unauthorized collaboration) or submitting the same work for different classes or assignments without notifying your instructor (multiple submissions), which are also serious offences» [2]. Plagiarism can also be defined as presenting another person's ideas, words, artwork or inventions as your own, as well as using or modifying the work of others without acknowledgement.

One major problem for many learners of English is that they do not have the confidence or the range of vocabulary to put something they have read into their own words. They may have plenty of ideas, but do not have the words to adequately express these ideas, or to make a summary or a paraphrase of another author's ideas. So, instead, they copy some of the original author's words or phrases into their assignments, and hope

that this will be acceptable. There are four main ways to avoid plagiarism: by paraphrasing the information and providing a reference, by summarising the information and providing a reference, by quoting directly somebody's words and providing a reference [3, p. 6].

One of the ways to avoid copying somebody else's words and ideas is summarizing. It is not easy to teach English learners summarizing techniques as English is not their native tongue, consequently their vocabulary is sometimes too poor to have a choice of synonyms to reprocess information and express it in their own words. Teachers should introduce summarizing by discussing first how it can be used outside the classroom. Nowadays it is very important to be able to get to the point, to express the main idea of a film, book, or report. In «Summarizing and Paraphrasing» manual for teachers it is mentioned that «business people want to know the «bottom line», doctors must summarize a condition and course of treatment, attorneys can win cases with good summaries, and newscasters summarize the day's events» [4, p. 63], which underlines the importance of summarizing skills.

As summaries omit the detail, and focus on the core, most important points in a longer piece of information, a student must first identify the main ideas. Then the student turns these main idea phrases into sentences to write a summary.

Teachers can practice summarizing techniques when reviewing material in class, asking questions that require students to summarize information, giving students prepared summaries as models of what was covered in class during the week, summarizing the chapters from home reading, etc.

The second way to teach students to express ideas in their own words is paraphrasing. If a summary condenses a long text into a much shorter space paraphrases are generally about the same length (or even longer) than the original text. Paraphrasing is the process of restating information in different words. Paraphrasing makes it easier to incorporate the ideas of another writer into your paper. When we paraphrase, we maintain the original meaning, but we say it in our own words. Limited vocabulary and the fact that they are not able to construct complex sentences make it difficult for students to paraphrase in the course of academic writing.

Paraphrasing correctly means you change the words, the phrases, the sentence order and the grammar of the original. So, we suggest using such exercises in teaching paraphrase as:

- read the text carefully and underline any important subject-specific words,
- list the main ideas or concepts,

- find synonyms for the underlined words *(equivalence – similarity),*
- try to find different ways of expressing the information in the groups of words *(new information – up-to-date data),*
- rewrite each sentence. Try to simplify the sentence structure and the vocabulary without changing the meaning,
- substitute the syntactical structures by the synonymous ones, for example change from a clause to a phrase *(The school that is across the street is new. – The school across the street is new),* change from active voice to passive voice *(An interviewer will ask you questions. – You will be asked questions by an interviewer),*
- change all instances of direct speech into indirect *(He said: «It is a great invention». – He said it was a great invention),*
- change word forms *(He is a good dancer – He dances well),*
- change transition markers *(Although it was raining, he went jogging. – It was raining, however, he went jogging),*
- express the idea of the passage in your own words,
- close the book and write your paraphrase from memory,
- read and criticize the paraphrased variants of your fellow-students, etc.

It is also essential that students learn to use linking words and phrases such as *accordingly, as a result, in conclusion, therefore, in other words, nevertheless, in addition, moreover, etc.*

Both summary and paraphrase mean that students are supposed to work with dictionaries and thesauruses and it is surely one of the tasks of the teachers to explain to them how to use these manuals. In other words, they should be taught intralingual translation. Intralingual translation is translation within the same language, which can involve rewording or paraphrase. They should learn to change the original word choice using synonyms, for example *to stare* instead of *to look, to quit a job* instead of *to resign, diversity* instead of *variety,* etc. Creating your own syntax for the paraphrased paragraph is also helpful, for example: *Having finished their dinner, the guests went out for a walk. – Dinner over, the guests had a stroll. – After dinner the guests went for a walk. – When dinner was over, the guests walked outside.*

To sum up, we can single out the following strategies in teaching students to avoid plagiarism:

1. Inform students about types of academic dishonesty on a regular basis.
2. Why do students cheat? Study the reasons.
3. Help students to write the honour code.

4. Instill good information-gathering, note-taking and citation habits in your students.

5. Do a lot of exercises on academic writing in class.

6. Motivate students not to plagiarize.

7. Include paraphrasing and summarizing techniques in the homework.

8. Coach students through each step of the research process.

9. Teach students to treat their fellow-students in an ethical manner, to respect the integrity of other people.

10. Adhere to ethical principles and the code of the profession for which the student is preparing.

We, educators, are obliged to demonstrate by word or action the importance of academic integrity and to give full support to students. Teachers and students can learn from and teach one another and develop a culture of honesty and respect. Teachers can use four strategic mechanisms identified by S. Williams: a culture of honesty; continuous observation of student work; review of intermediate drafts; and ongoing discussions with students, which were thereafter referred to as CORD [6, p. 230].

We see the prospects of further investigation in working out a series of plagiarism-proof assignments and training exercises in the course of English or developing the syllabus of Academic Writing to cultivate writing skills of our students.

Literature:

1. Проект Закону про освіту. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=57141

2. May Talitha. A Brief Guide to Avoiding Plagiarism / Talitha May. – The University of Texas at Austin, 2012. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://deanofstudents.utexas.edu/sjs/acint_student.php/

3. Spiteri Doreen; Grima, Grace. How to avoid plagiarism / Doreen Spiteri, Grace Grima. A resource pack for the students of the university of Malta, 2007. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.um.edu.mt/__data/assets/pdf_file/0006/95568/how_to_avoid_plagiarism.pdf

4. Summarizing and paraphrasing. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ode.state.or.us/opportunities/grants/nclb/title_iii/1summarizing- and-paraphrasing.pdf

5. The Fundamental Values of Academic Integrity. Second Edition. International Center for Academic Integrity. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.academicintegrity.org/icai/assets/Revised_FV_2014.pdf

6. Williams S. How Do I Know If The're Cheating? Teacher Strategies In An Information Age / S.Williams // The Curriculum Journal, 21(2), 2001. – P. 225-239.

ХАРАКТЕРИСТИКА ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПОЛЯ В МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Валентина Радкіна
к. пед.наук, доцент
Ізмаїльський державний гуманітарний університет (Україна)

Динамічне життя сучасності диктує світовому суспільству нові правила організації спілкування між людьми, націями та державами. Швидкий темп руху людських ресурсів, курс на економічну та соціальну інтеграцію потребує не тільки знань іноземних мов, але й здібності особистості до швидкої адаптації в іншомовному середовищі. Як справедливо підкреслено в «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти», в сучасному європейському просторі необхідно не тільки враховувати природу потреб тих, хто вивчає мову, і контекст, у якому вони живуть, навчаються і працюють, але й створювати умови, які мають бути чітко визначені, адаптовані до національних ситуацій та охоплювати нові сфери, зокрема на ниві культури. [6] Отже, сьогодні володіння іноземною мовою є недостатнім, треба ще й розуміти, знати та уміти адаптуватися до культури країни, мова якої вивчається. Тому триєдність «людина-мова-культура» стає провідною для національної школи, а формування лінгвокультурологічного поля – одним з головних завдань сучасної освіти.

Спочатку проаналізуємо значення слова «поле». Окрім загальноприйнятих денотативних та конотативних пояснень в тлумачному словнику української мови, знаходимо таку експлікацію, яка найближче, на наш погляд, до розуміння змісту предмета нашого дослідження: «поле – простір, у межах якого відбувається якась дія або який знаходиться у межах якоїсь дії; можливість, умова для чого-небудь; грунт, основа якоїсь діяльності». [9] Саме в такому контексті це слово використовується в фізиці (магнітне поле), математиці (алгебраїчне числове поле), мовознавстві (лексичне поле), медицині (операційне поле), політології (інформаційне поле) тощо.

В останні роки «поле» впевнено увійшло у термінологічний обіг педагогіки. Так, предметом дослідження М.Д. Міщенко є соціокультурні чинники формування емоційного поля національної свідомості, Ю.П. Бажан-Пушкіна вивчає формування поля креативності при вивченні суспільних дисциплін, російський професор М.П. Воюшина віддає перевагу формуванню культурного поля учня як сучасної стратегії початкової літературної освіти. В 2009 р. успішно захищена дисертація Є.І. Петрової за темою «Системоутворююча роль уроків літератури в формуванні культурного поля четвертокласників». Багато уваги приділяють цьому феномену й учителя-практики. Так, А.П. Павлюк вивчає формування інноваційного векторного поля вчителя як головного чинника освітніх перетворень на шляху до успішної школи, вчитель вищої категорії Л.М. Кульбаба досліджує формування поля креативності на уроках суспільних дисциплін засобами сучасних педагогічних технологій. Але формування лінгвокультурологічного поля як задача навчання іноземної мови потребує глибокого та детального обґрунтування.

Звернемося до змісту терміну «лінгвокультурологічне поле». Зауважимо, що цей термін увійшов в науковий обіг тільки в кінці минулого століття. Вперше його розгорнуту характеристику надає В.В. Воробьов. На думку дослідника, лінгвокульутрологічне поле є комплексною одиницею, складовою багатомірною структурою, в якій розглядаються два аспекти: суто лінгвістичний та референтивний. Такий підхід пояснюється тим, що елементи цього поля є приналежністю не тільки мови, а й культури, тобто має не тільки мовний, але й своєрідний позамовний вимір.[4, с. 40]. Дослідник додає, що це поле має ієрархичну структуру множин лінгвокультурем зі своїм загальним (інваріантним) сенсом, що характеризує конкретну культурну сферу.

Концепція В.В. Воробьова підтримується численними науковцями, його дефініція «лінгвокультурологічного поля» надається в словнику термінів міжкультурної комунікації. [2]

М.М. Ангєлова, погоджуючись з думкою дослідника, доповнює, що це поле – багатошарове ментальне утворення, смисловий простір. Г.Ю. Мягченко, в свою чергу, уточнює, що лінгвокультурологічне поле - це сукупність одиниць, в яких знаходять своє відображення певні фрагменти культури, які об’єднані загальним змістом.

Таким чином, лінгвокультурологічне поле – це особливий багатомірний простір, структура якого складається з мовних знаків, що відображують матеріальні та духовні цінності суспільства.

Формування лінгвокультурологічного поля особистості починається з моменту оволодіння нею рідною мовою. Дитина не тільки починає розмовляти, але й пізнавати світ, оточуючу його дійсність, закони моральності, минуле й сьогодення, особливості побуту тощо. Як підкреслюють Верещагін Є.М. та В.Г. Костомаров, «дитина з 5-7 років стає членом певної національної культури» [3, с.7]. Методологічною основою для цього підходу виступають ідеї В. фон Гумбольдта про внутрішню форму мови та втіленні в мові "духу народу". Зміст цієї точки зору полягає в тому, що адаптація в оточуючому середовищі відбувається тільки під впливом рідної мови, оскільки ми можемо мислити про світ лише у формах цієї мови, враховуючи набутий мовний та культурний досвід, тобто залишаючись у своєму «мовному колі». Відповідно, різні лінгвокультури формують різні картини світу, які є базою для національних культур [6].

Отже, ідеальним варіантом оволодіння мовою є вивчення мови через засвоєння культури. А мова і культура, як ми з'ясували, це – особливий багатомірний простір, що і становить лінгвокультурологічне поле. Таким чином, формування лінгвокультурологічного поля особистості повинно стати метою навчання іноземної мови в сучасній школі.

Одиницею виміру лінгвокульутрологічного поля, яку ввів В.В. Воробьов, є лінгвокультурема. Дослідник підкреслює, що лінгвокультурологічне поле як структура лінгвокультурем являє собою єдність знаків, значень і відповідно відносних понять, тому характеризується двошаровою, двомірною семантикою своїх одиниць, тобто семантика лінгвокультурем – це діалектичний зв'язок мовного та немовного змісту, комплексна міжрівнева одиниця опису лінгвокультурологічного поля, що представляє собою діалектичну єдність лінгвістичного і екстралінгвістичного. Якщо сфера слова обмежена мовою, то сфера лінгвокультуреми поширюється і на предметний світ [4]. Таким чином, лінгвокультурема є сукупністю форми мовного знаку, його змістом та культурним значенням. Важливим, за думкою Воробьова В.В., є саме глибинний смисл, який потенційно присутній в семантиці кожного елементу.

З експлікацією В.В. Воробьова згодні багато дослідників (Р.О. Каракевич, М.Б. Дюжева, А.В. Рогова та ін.). Так, А.А. Волошенко підкреслює, що лингвокультурема є особливою комплексною одиницею лінгвістичного та екстралінгвістичного (понятійного та предметного) змісту, яка включає в себе сегменти не тільки мови (мовне значення), але й культури (екстралінгвістичний, культурний смисл), що передаються відповідним знаком.

В лінгвістиці вищезазначена дефініція має своє визначення. Р.О. Каракевич називає лінгвокультурему «мовним вираженням реалії». М.Ф. Алефиренко робить висновок, що лінгвокультурема визначається мовним знаком в його білатеральній єдності та реалією, яку він містить.

Ф.С. Бацевич, автор словника міжкультурної комунікації, дає таке визначення цієї дефініції: «Лінгвокультурема – комплексне поняття, яке застосовується у випадках аналізу міжрівневих лінгвокультурних особливостей одиниць і категорій певної ідіоетнічної мови. Лінгвокульутрема акумулює в собі як власне мовні уявлення, так і тісно з ними пов'язане позамовне культурне середовище. Лінгвокультурема може бути виражена словом, словосполученням, текстом. Лінгвокультурема — носій конотативного смислу, який повною мірою реалізується лише у випадках повного володіння мовою та культурою певного етносу.» [2].

На наш погляд, більш глибинною за змістом є дефініція, що надана в словнику методичних термінів і понять (автори Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин.): Лингвокультурема - комплексная межуровневая единица, представляющая собой диалектическое единство лингвистического (знак, значение) и экстралингвистического (понятие, предмет). Будучи единицей более глубокого уровня, чем слово, линквокультурема аккумулирует в себе как собственно языковое представление («форма мысли»), так и тесно связанную с ней внеязыковую культурную среду. Лингвокультурема отражает специфику и систематизацию реалий внутри класса предметов, соотнесенных с определенным знаком, следовательно, существует как единица смысла. Она может быть выражена словом, словосочетанием, целым текстом. Лингвокультурема имеет коннотативный смысл, часто не один, который может не всегда актуализироваться в сознании воспринимающих (особенно иноязычных). Она живет в языке, только пока жив породивший ее идеологический контекст.» [1, с. 121].

Таким чином, лінгвокультурема – це міжрівнева одиниця змісту лінгвокультурологічного поля, яка характеризує культурне середовище суспільства мовними знаками. Вона може бути виражена словом, словосполученням або текстом. Зміст лінгвокультуреми є ширше, ніж лексичної одиниці.

Розглянемо методичні можливості наступного уривку з газетної статті в контексті знань означеної дефініції:

L'ile de Beauté est aussi terre d'histoire, de conflits et de sang

Multiple et diverse, la Corse l'est aussi par ses noms, réels ou fictifs : Korsai pour les Phéniciens, Kyrnos pour les Grecs, Korsika pour les Romains. Pour certains, elle porterait le nom d'une femme ligure : Corsa. Pour d'autres, Ulysse l'aurait baptisée Kallisté (la plus belle), même si l'on ne trouve nulle trace de cela dans les chants d'Homère. Et si les marchands de tourisme, de clichés et de cartes postales l'ont ajuste titre baptisée île de Beauté, elle est aussi terre d'histoire, de conflits et de sang.

Текст дуже добре розкриває лінгвокультурему «Корсика»: острів представлений як загадка для дослідників та привабливе місто для туристів. Зміст передає історико-географічні відомості щодо Корсики, легенди його походження, відношення жителів до острова. Граматичні структури, що використані автором, дозволяють зрозуміти припущення автора до історичних фактів та його сумніви щодо їх об'єктивності. Вивчення словосполучення *les chants d'Homère* наштовхують на пошуки інформації щодо творчості Гомера та спільні мотиви його творів та історії Корсики. а також історичний зв'язок корсиканської землі з Древньою Грецією. Заслуговує коментарів характеристика Корсики як острова Краси та як землі конфліктів та крові. Цікаво було би розкрити денотативне та конотативне значення слова *baptisé,* його семантико-культурологічний окрас в тексті. Неможливо залишити без уваги гру антонімів, що використані автором: *réels ou fictifs;* перелічення народностей, що сусідять з Корсикою; етимологічні та орфографічні зміни назви острова та загальну структуру тексту в цілому.

Безумовно, така робота над газетною статтею дозволить студентам не тільки збагатити свої лінгвістичні компетентності, але й розширити культурологічні знання. Більш того, рекомендовано запропонувати майбутнім фахівцям навчально-дослідницьку діяльність за іншими культуремами, а саме: «Побут корсиканців», «Корсика та корсиканці в творах французьких авторів», « Корсика – один з 27 регіонів Франції» тощо. Таким чином, ми формуємо особливий багатомірний простір студента за заданою темою – лінгвокультурологічне поле «Корсика».

Запропонований лінгвокультурологічний підхід дозволить студентам оволодіти мовою не вивчаючи лексичні одиниці, граматичні структури та фонетичні явища, а відштовхуючись «від лінгвокультуреми», при цьому іноземна мова стає феноменом культури, її особливим знаковим кодом-символом.

Висновки. Як бачимо, при лінгвокультурологічному підході об'єктом пізнання є не мова, а культура, а мова стає засобом отримання нової інформації. Формування лінгвокультурологічного поля дозволяє оволодіти не фрагментарно-фактологічними знаннями, а знаннями, що відображають іншомовну дійсність за

допомогою засвоєння як мовного, так і референтного змісту культурологічного характеру. Така експлікація повністю відповідає психологічним особливостям процесу навчання іноземної мови, механізму засвоєння інформації та професійною мотивацією майбутніх фахівців.

Література:

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 235 с.

2. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф. С. Бацевич. – [Электроний ресурс]. – Режим доступу: http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/l

3. Верещагин Е. М., Костомаров В.Г. Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М. : Русский яз., 1990. – 168 с.

4. Воробьёв В. В. Культурологическая парадигма русского языка: Теория описания языка и культуры во взаимодействии / В. В. Воробьёв. – М. : Ин-т русского языка им. Пушкина, 1994. – 190 с.

5. Воробьёв В. В. Лингвокультурология : Монография / В. В. Воробьев. – М. : РУДН, 2008. – 336 с.

6. Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества / Гумбольдт В. фон. // Избранные труды по языкознанию. – М. : Прогресс, 1984. – 200 с.

7. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Рада Європи. Відділ сучасних мов. Страсбург. – К. : Ленвіт, 2003. – 260 с.

8. Мягченко Г. Ю. Лингвокультурологическое поле / Г. Ю. Мягченко // Аналитика культурологи. – 2011. – №21. – С. 152-154

9. Новий тлумачний словник української мови: У 4-хтомах:42000 слів: Для студ.вищ. ... 42000 слів / Укл.: Яременко Василь, Сліпушко Оксана. – К. : Аконит. .... Кам’янець-Подільський : Абетка, 2006. – 178 с.

ДЛЯ НОТАТОК

Збірник наукових праць / Сборник научных работ
Українською, російською, англійською та французькою мовами.

Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «**Перспективні наукові дослідження європейських мов, літератури та методик їх викладання**» // Збірник наукових праць. – Ізмаїл, 2017. – 124 с.

Материалы II Международной научно-практической конференции «**Перспективные научные исследования европейских языков, литературы и методик их преподавания**» // Сборник научных трудов. – Измаил, 2017. – 124 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 II Міжнародної науково-практичної конференції «**Перспективні наукові дослідження європейських мов, літератури та методик їх викладання**» 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.

Зважаючи на свободу наукової творчості, редколегія бере до публікації статті й тих авторів, думки яких не в усьому поділяє.

Матеріали конференції розміщенні 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 27.02.2017. Формат 60х90/8.
УМ. друк. арк. 5,5. Тираж 300 прим. Зам. № 422

Віддруковано в редакційно-видавничому відділі
Ізмаїльського державного гуманітарного університету

Адреса: 68610, Одеська обл., м. Ізмаїл, вул. Рєпіна, 12, каб. 208
Тел.: (04841) 4-82-42
E-mail nauka_idgu@ukr.net