

ISSN 2227-2844

# ВІСНИК

---

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

---

**№ 12 (271) ЧЕРВЕНЬ**

**2013**

# **ВІСНИК**

## **ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

---

---

### **ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ**

**№ 12 (271) червень 2013**

#### **Частина I**

Засновано в лютому 1997 року (27)  
Свідоцтво про реєстрацію:  
серія КВ № 14441 – 3412ПР,  
видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку  
наукових фахових видань України  
(філологічні науки)  
Постанова президії ВАК України від 18.11.2009 р. № 1-05/5

Журнал включено до переліку видань реферативної бази даних  
„Україніка наукова” (угода про інформаційну співпрацю  
№ 30-05 від 30.03.2005 р.)

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради  
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка  
(протокол № 9 від 26 квітня 2013 року)

Виходить двічі на місяць

**Засновник і видавець –**  
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

**Головний редактор –** доктор педагогічних наук, професор **Курило В. С.**

**Заступники головного редактора –**

доктор педагогічних наук, професор **Савченко С. В.**

**Випускаючі редактори –**

доктор історичних наук, професор **Бур'ян М. С.,**

доктор медичних наук, професор **Виноградов О. А.,**

доктор філологічних наук, професор **Галич О. А.,**

доктор філологічних наук, професор **Глуховцева К. Д.,**

доктор педагогічних наук, професор **Горошкіна О. М.,**

доктор сільськогосподарських наук, професор **Конопля М. І.,**

доктор філологічних наук, професор **Синельникова Л. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Харченко С. Я.**

**Редакційна колегія серії «Філологічні науки»:**

доктор філологічних наук, професор **Блохіна Н. Г.,**

доктор філологічних наук, професор **Галич В. М.,**

доктор філологічних наук, професор **Глуховцева К. Д.,**

доктор філологічних наук, професор **Гриценко П. Ю.,**

доктор філологічних наук, професор **Зеленько А. С.,**

доктор філологічних наук, професор **Фоменко В. Г.,**

доктор філологічних наук, професор **Дмитренко В. І.,**

доктор філологічних наук, професор **Синельникова Л. М.,**

доктор філологічних наук, професор **Трошева Т. Б.,**

доктор філологічних наук, професор **Червинський П. П.**

**РЕДАКЦІЙНІ ВИМОГИ**

**до технічного оформлення статей**

Редколегія „Вісника” приймає статті обсягом 4 – 5 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (\*.doc, \*.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, правє й лівє) — 3,8 см; верхній колонтитул — 1,25 см, нижній — 3,2 см.

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 12 (271), 2013.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Ініціали і прізвище автора вказуються в лівому верхньому кутку (через рядок від УДК) з відступом 1,5 см (відступ першого рядка), шрифт жирний. Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела подаються в квадратних дужках після цитати. Перша цифра — номер джерела в списку літератури, який додається до статті, друга — номер сторінки, наприклад: [1, с. 21] або [1, с. 21; 2, с. 13–14]. Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова „Література” або після слів „Література і примітки” (без двокрапки) у порядку цитування й оформляються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 15 рядків (українською, російською) та 22 рядки (англійською) мовами із зазначенням прізвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора (прізвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри, домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

## ЗМІСТ

### ЛІНГВІСТИЧНА ТЕОРІЯ

1.	<b>Bunina L. N., Timoshenko E. S.</b> Artistic-linguistic specifics of the description of the image of Scarlett O'Hara as a strong woman in the novel „Gone with the wind” by Margaret Mitchell.....	5
2.	<b>Васік Ю. А.</b> Ритмічний спектр політичної промови.....	10
3.	<b>Vitrenko I. P., Novikova O. M.</b> Lexical Inconsistency Errors in Foreign Language Studies.....	17
4.	<b>Дудік А. О.</b> Особливості розвитку писемності уйгурів, що проживають у Синьцзян-Уйгурському автономному районі Китайської Народної Республіки.....	24
5.	<b>Клименко О. С.</b> Семантична диференціація / недиференційованість як альтернативний лінгвокультурний аксіологічний критерій.....	30
6.	<b>Коробка Г. А.</b> Взаимосвязь языкового сознания и смеховой коммуникации в лингвофилософской концепции языка смеха.....	37
7.	<b>Kudriavtseva A. V.</b> Approaches, Definitions and Functions of English Intonation.....	47
8.	<b>Litvinov A. I., Tkachenko M. V.</b> English Rock songs Translation Peculiarities and Techniques.....	54
9.	<b>Літвінова М. М., Тофтул А. С.</b> Відтворення лінгвокультурних особливостей німецьких народних казок у російському перекладі.....	61
10.	<b>Martysheva Y. M.</b> The Origin of English Slang: Historical Background.....	66
11.	<b>Масальська Н. В.</b> Актуальні питання детермінації афоризмів у сучасній російській лінгвістичній парадигмі.....	72
12.	<b>Мирошниченко О. В.</b> Емоційна вмотивованість вигуків у сучасній англійській мові.....	78
13.	<b>Polkovnichenko Y. G.</b> Neologisms in Modern English.....	83
14.	<b>Пономарьова І. М.</b> Развитие тюркологии на территории современной Украины.....	89
15.	<b>Рыжжина А. А.</b> Концепт „мама” как один из родственных составляющих концепта „семья” в украинском, английском и китайском языках.....	95
16.	<b>Савельєва Н. О.</b> Предикати волевиявлення як засоби вираження деонтичної модальності у ранньонівоанглійській мові.....	100
17.	<b>Савельєва Н. О., Сідорова С. А.</b> Засоби реалізації епістемічної модальності у сучасному англомовному науковому дискурсі.....	108

18. **Форостюк І. В.** До питання формування міжкультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей..... 116

### **МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ**

19. **Батальщикова Е. Ю.** Форми групової навчальної діяльності на різних етапах уроку іноземної мови..... 122
20. **Бреславец Н. А.** Изучение иностранного языка студентами вуза в аспекте формирования компетентности жизненного проектирования..... 128
21. **Вербицька М. М.** Форми організації самостійної роботи учнів на уроках англійської мови ..... 135
22. **Воронцова Т. Ю.** Формування інформаційної культури у студентів гуманітарного факультету при вивченні англійської мови на основі використання нових інформаційних технологій..... 140
23. **Гринчук В. О.** Организация проектной методики в изучении английского языка..... 146
24. **Кокнова Т. А.** Види навчально-ігрової діяльності, які орієнтовані на зростання самостійності під час вирішення професійних задач (на прикладі підготовки майбутніх перекладачів)..... 152
25. **Kotlyarova O. O.** Modern Tendencies in Teaching Writing to ESL Students..... 159
26. **Лутова Д. Д.** Можливості мережі Інтернет у навчанні англійської мови учнів початкової школи..... 164
27. **Мацько Д. С.** Навчання майбутніх учителів початкової школи побудови непрямої мови в процесі вивчення граматики англійської мови..... 174
28. **Мельник Ю. Ю.** Интерактивные технологии в обучении английскому языку..... 183
29. **Мілова О. Є.** Формування критичного та творчого мислення у процесі навчання англійської мови: досвід США 188
30. **Nekrutenko E. B.** The Role of Tests in English Language Learning..... 197
31. **Резнік Н. В., Ткачова О. О.** Проблемне навчання на уроках англійської мови..... 208
32. **Харчук А. В.** Методика використання римованих текстів у навчанні молодших школярів лексики англійської мови..... 214
33. **Шалдаісова Г. В.** Когнітивна природа жарту в англійській мові..... 224
34. **Fedicheva N.V.** Incorporating World Problems into English Language Teaching..... 234
- Відомості про авторів**..... 243

## **ЛІНГВІСТИЧНА ТЕОРІЯ**

УДК 821.111(73) – 31.09 + 929 Митчелл

**L. N. Bunina, E. S. Timoshenko**

### **ARTISTIC-LINGUISTIC SPECIFICS OF THE DESCRIPTION OF THE IMAGE OF SCARLETT O'HARA AS A STRONG WOMAN IN THE NOVEL "GONE WITH THE WIND" BY MARGARET MITCHELL**

Margaret Mitchell is considered to be one of the most well-known American novelists of the mid-20<sup>th</sup> century despite the fact that her literary work is confined to only one book entitled „*Gone with the wind*”.

„*Gone with the wind*” is a phenomenon of American culture. Over a million copies were sold within the first year of its publication in 1936, and it has seldom sold less than 40 000 hardback editions per year. It has been translated into twenty-five languages and is almost as popular abroad, especially in Germany and Japan, as in the United States [1, p. 1]. It should be mentioned that Margaret Mitchell received the Pulitzer Prize for Fiction in 1937. Moreover, the novel has been adapted for the screen and stage several times. The book is the source of the film (1939) of the same name. On the US stage it has been adapted for two musical versions: „*Scarlett*” and „*Gone with the wind*”. The Japanese Takarazuka Revue produced a musical adaptation of the novel. There has also been a French musical adaptation („*Autant en Emporte le Vent*”) made by Gérard Presgurvic.

There is a considerable number of Ukrainian, Russian and Western critics as well as linguists, who devote their monographs and articles to Margaret Mitchell and her masterpiece: E. Brown, S. Burin, M. Corsetti, M. Haskell, C. Marsh, N. Nadezhdin, I. Serova, I. Suponitskaya, M. Walker, J. Wiley et al. But in spite of this fact, in the university course covered English and American literature little or no attention is paid to Margaret Mitchell and her book. Besides, the image of Scarlett O'Hara as a strong woman in the novel „*Gone with the wind*” by Margaret Mitchell has not been the subject of the special research yet that stipulates the topicality of our research.

The goal of the article is to examine the image of Scarlett O'Hara as a strong woman in the novel „*Gone with the wind*” by Margaret Mitchell.

„*Gone with the wind*” comprises sixty three chapters in five parts that can be divided into such two parts as: the Civil War (parts I, II, III) and Reconstruction (parts IV, V). Margaret Mitchell describes life in Georgia on the eve of the Civil War, the major changes that occur in the South after the end of the Civil War as well as contrasts the perspectives of the Old and New South in the background of personal fights of the main characters. However, the author concentrates not only on the importance of the historical events in

America, but also on the romantic theme (love affairs between the main characters (Scarlett O'Hara, Rhett Butler, Ashley Wilkes and Melanie (Hamilton) Wilkes) are traced from the beginning to the end of the novel).

The protagonist of the novel is considered to be Scarlett O'Hara (her full name – Katie Scarlett O'Hara Hamilton Kennedy Butler), who is the eldest daughter of an Irish-American plantation owner, Gerald O'Hara, and a woman of French descent, Ellen Robillard O'Hara. Scarlett is not the only child. She has two sisters – Suellen and Carreen.

The main character is not a gorgeous-looking girl, but a pretty girl who takes pride in her looks: „... *how her green eyes danced, how deep her dimples were when she laughed, how tiny her hands and feet and what a small waist she had*” [2, B. 1, p. 17 – 18]. Scarlett is envied by other girls, because she can catch any man using her charm: „*Scarlett O'Hara was not beautiful, but men seldom realized it when caught by her charm ...*” [2, B. 1, p. 3]. The narrator lets us know that there is much more to Scarlett than her appearance: „...*her true self was poorly concealed... Her manners had been imposed... her eyes were her own*” [2, B. 1, p. 5]. She is very selfish and likes to be in the limelight: „...*she could never long endure any conversation of which she was not the chief subject*” [2, B. 1, p. 8]. We get to know that Scarlett is not interested in political discussions concerning the Civil War. Even after defeat, she remains uninterested in the War, which „*had always seemed foolish to her*” [2, B. 2, p. 160], declaring it to be „*men's business, not ladies'*” [2, B. 1, p. 8].

Throughout the novel we can observe Scarlett's obstinate and enduring love for Ashley Wilkes. On the eve of the War with democratic North of the USA, at the house party at Twelve Oaks, O'Hara decides that she loves Ashley Wilkes – only him and nobody else. But Scarlett makes a mistake which a great number of people make. We often accept our desire to love for real love.

Scarlett is used to get everything easily, especially men. But Ashley as a “disobedient person” chooses modest and kind Melanie. From the beginning of the novel she tries to wrest Ashley from Melanie. Scarlett bravely professes her love for him shortly before his engagement is to be announced. Even after Ashley and Melanie's marriage she unsuccessfully attempts to flirt with Ashley, although she does not have clear plan for her future with this married man if she succeeds. After the war ends, Scarlett entreats Ashley to run away with her. Ashley responds with a passionate kiss and admits his love for Scarlett, but despite this fact he remains loyal to his wife. At the end of the novel, with Melanie's death, Scarlett finally realizes that she and Ashley do not love each other: „*Out of the dullness, one thought arose. Ashley did not love her and had never really loved her and the knowledge did not hurt. It should hurt. She should be desolate, broken hearted, ready to scream at fate. She had relied upon his love for so long. It had upheld her through so many dark places. Yet, there the truth was. He did not*”

*love her and she did not care. She did not care because she did not love him*" [2, B. 3, p. 185].

According to the plot of the book, Scarlett marries three times, but it happens not because of love. Her first husband is Charles Hamilton, who is Melanie's brother. The protagonist marries Charles with the only purpose of hurting Ashley's feelings. After Charles's death (he dies „*ignominiously and swiftly of pneumonia, following measles*" [2, B. 1, p. 119]), Scarlett marries Frank Kennedy, who is a beloved man of her sister Suellen, in order to obtain money to pay taxes on Tara (a plantation of Scarlett's family). She is not even attracted to the man she marries, whom she assesses as "no beauty", a man with „*very bad teeth*" whose „*breath smells*", and who is „*old enough to be her father*" [2, B. 2, p. 247]. „*Moreover, he's nervous and timid and well-meaning*", and she doesn't „*know of any more damning qualities a man can have*" [2, B. 2, p. 250]. Frank, a member of the Ku Klux Klan, also dies after some period of time. In the long run, Scarlett agrees to marry Rhett Butler, who proposes to her on the evening of Frank's funeral. Scarlett reluctantly accepts his proposal, making it clear to him that although she is fond of him, she does not love him.

Scarlett has a child with each husband (Wade Hamilton, Ella Lorena Kennedy, Eugenie Victoria „Bonnie Blue" Butler), but her selfish nature precludes her from becoming a loving mother. She is irritated, when she learns about each of her pregnancies: „*Death and taxes and childbirth! There's never any convenient time for any of them!*" [2, B. 2, p. 142].

Despite Scarlett's inability to be a good wife and a loving mother, there is much to commend in her strong personality. At the very beginning of the novel, the Tarleton twins comment this aspect of Scarlett's character: „*When Scarlett gets mad, everybody knows it. She does not hold herself in like some girls do*" [2, B. 1, p. 11]. This woman can break traditions in a society, in which traditions are everything. Scarlett dances with Rhett Butler at a charity event, when she is still in mourning after her first husband's death. Knowing that she is violating social and cultural norms, she goes out in public to tend to her business during her pregnancy. Frank Kennedy, her second husband, finds it unthinkable that she would buy a sawmill: „*There were no women in business in Atlanta. In fact, Frank had never heard of a woman in business anywhere*" [2, B. 2, p. 325].

The author of the novel writes: „*A startling thought this, that a woman could handle business matters as well as or better than a man, a revolutionary thought to Scarlett who had been reared in the tradition that men were omniscient and women none too bright*" [2, B. 2, p. 328]. In this way, Scarlett O'Hara manifests her ambitions of proving that she is strong and independent. Determination and self-confidence turn out to be dominant features of Scarlett, who strives to achieve whatever she wants.

Historical events of the terrible war strongly affect Scarlett's fate.



When Atlanta is burning and the Confederate army is retreating, Rhett abandons Scarlett behind enemy lines. He makes her drive her son (Wade), Melanie, who is very frail from recently giving birth, and Prissy, through darkness and danger to Tara, where many houses are burned by the advancing Union Army. Later, when one of Yankees arrives at Tara to loot and possibly rape the main character, she shoots him in the face and kills him.

We can see how Scarlett strives for her native land, her family plantation. Throughout the novel she is sustained by her love for Tara. It is „*the thing she loved best*” [2, B. 1, p. 28]. In order to save Tara, the main character is ready to do everything. She has inherited the strong will of her father, who has dreamed about his own plantation for all his life and, when he has it, he, unfortunately, cannot help his daughter to save it in such hard times.

O'Hara tries to think of how she will save Tara and how she must first try to get enough food for her family at Tara. She realizes that it is up to her to help her family and she remembers her strong ancestors: „*All had suffered crushing misfortunes and had not been crushed*” [2, B. 2, p. 116]. Margaret Mitchell tells us that Scarlett O'Hara gains confidence and strength from her ancestors in the line: „*All of those shadowy folks whose blood flowed in her veins seemed to move quietly in the moonlit room*” [2, B. 2, p. 117].

One of the most dramatic episodes in the novel is about how Scarlett, wandering Wilkes's deserted property, finds and greedily eats wretched vegetables, and promises herself that she will never be starving and stop at nothing to survive and return a decent social status to her family: „*As God is my witness, the Yankees aren't going to lick me. I'm going to live through this, and when it's over, I'm never going to be hungry again. No, nor any of my folks. If I have to steal or kill – as God is my witness, I'm never going to be hungry again*” [2, B. 2, p. 127].

Confronted with her mother's death, her father's senility and her sisters' illnesses, Scarlett assumes the patriarchal role of running Tara and saving the family from starvation. She also assumes traditional domestic responsibilities, which planter class women of her era do not perform, and finally, she assumes the role occupied by slaves prior to the start of the Civil War. Scarlett, who „*had never raised her hand even to pick up her discarded stockings from the floor*” [2, B. 1, p. 32], is driven by hunger to care for her family and survive.

The reason Scarlett is able to assume these various roles, rebuild and even thrive in the post-war South is that she is, as Rhett describes her upon their first meeting, „*a girl of rare spirit, very admirable spirit*” [2, B. 1, p. 76]. Scarlett „*could not ignore life. She had to live it*” [2, B. 3, p. 57].

Scarlett O'Hara is a woman, who believes in bright future and tends to start her life from scratch once again, instantly renouncing the past: „*I'll think*

*of it all tomorrow... After all, tomorrow is another day*” (these words sound many times in the novel).

To sum up, Scarlett O’Hara lives a complicated life during a difficult period of history. She as a woman of great strength overcomes a great number of difficulties to care for her family and herself: she marries men, whom she does not love in order to get money to save Tara, disregards a public opinion, buying and running two sawmills in order to maintain her family’s financial security, and even works in the fields of Tara herself to ensure a good harvest of cotton.

The further research of the novel „*Gone with the wind*” by Margaret Mitchell could be based on: the comparative analysis of the specifics of both the book and the film of the same name, the analysis of men’s images, the analysis of relationships between plantation owners and their slaves.

### **References**

- 1. Pyron D. A.** Recasting: Gone with the wind in American Culture / Darden Asbury Pyron. – Miami: University Press of Florida, 1983. – 234 p.
- 2. Mitchell M.** Gone with the wind = Унесенные ветром: в 3 кн. / Маргарет Митчелл. – М.: Айрис-пресс, 2006.

#### **Бунина Л. М., Тимошенко К. С. Художньо-лінгвістичні особливості опису образу Скарлетт О’Хари як сильної жінки в романі Маргарет Мітчелл „Віднесені вітром”**

Дана стаття присвячена роману „Віднесені вітром”, який був написаний однією з найвідоміших американських письменниць середини 20-го століття – Маргарет Мітчелл. Автори концентрують свою увагу на протагоністці бестселера, а саме на розгляді художньо-лінгвістичних особливостей опису образу Скарлетт О’Хари як сильної жінки. На основі конкретних прикладів демонструються сильні риси характеру головної героїні роману. Крім того, стаття містить значну кількість цитат, приведених з книги.

*Ключові слова:* образ, протагоніст, роман, сильна жінка, художньо-лінгвістичні особливості.

#### **Бунина Л. Н., Тимошенко Е. С. Художественно-лингвистические особенности описания образа Скарлетт О’Хары как сильной женщины в романе Маргарет Митчелл „Унесенные ветром”**

Данная статья посвящена роману „Унесенные ветром”, который был написан одной из самых известных американских писательниц середины 20-го столетия – Маргарет Митчелл. Авторы концентрируют свое внимание на протагонистке бестселлера, а именно на рассмотрении художественно-лингвистических особенностей описания образа Скарлетт О’Хары как сильной женщины. На основе конкретных примеров демонстрируются сильные черты характера главной героини

романа. Крім того, стаття містить значительне количество цитат, приведених из книги.

*Ключевые слова:* образ, протагонист, роман, сильная женщина, художественно-лингвистические особенности.

**Bunina L. N., Timoshenko E. S. Artistic-linguistic specifics of the description of the image of Scarlett O'Hara as a strong woman in the novel „Gone with the wind” by Margaret Mitchell**

This article is devoted to the novel „Gone with the wind” written by one of the most well-known American writers of the mid-20<sup>th</sup> century – Margaret Mitchell. „Gone with the wind” is considered to be one of the best-selling books of all time. Margaret Mitchell’s novel, which won the Pulitzer Prize in 1937, follows the story of the main character Scarlett O’Hara, a prototypical Southern woman of her day, who grapples with the loss of the old Southern traditions and has to forge a new path for herself and her family. The authors concentrate their attention on the protagonist of the bestseller, to be more specific, on examining artistic-linguistic specifics of the description of the image of Scarlett O’Hara as a strong woman. Scarlett is one of the strongest female characters ever created. She lives a hard life during a difficult period of history, namely, the Civil War and Reconstruction. The protagonist as a woman of great strength overcomes a considerable number of difficulties to care for her family and herself: she marries men, whom she does not love in order to get money to save Tara, disregards a public opinion, buying and running two sawmills in order to maintain her family’s financial security, and even works in the fields of Tara herself to ensure a good harvest of cotton. The main character’s strong nature is demonstrated on the basis of specific examples. Besides, the article comprises a significant number of quotations taken from the book.

*Key words:* artistic-linguistic specifics, image, novel, protagonist, strong woman.

Стаття надійшла до друку 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 06.03.2013 р.

Рецензент – д.філол.наук, проф. Буніятова І.Р.

УДК 811.111(342.9+42)

**Ю. А. Васік**

**РИТМІЧНИЙ СПЕКТР ПОЛІТИЧНОЇ ПРОМОВИ**

Дослідження механізму реалізації політичної риторики спонукає, насамперед, до вивчення особливостей функціонування політичної промови як значущого соціально пріоритетного жанру, заглибленого в

певну семіотичну сферу, що віддзеркалює різні способи концептуалізації дійсності співвідношенням сталості та мінливості, закономірно відтворюючи ритм просторово-часового континууму.

Сучасна політична лінгвістика активно вирішує проблеми ефективної комунікації (А. Д. Белова; М. П. Дворжецька; Г. Г. Почепцов; О. П. Чудінов), вивчає проблеми жанрів політичного мовлення (М. Д. Гулей; В. З. Дем'янков; О. Й. Шейгал) й особливості їхнього функціонування (К. В. Піщікова; Т. А. Скуратовська; О. С. Фоменко). Водночас актуальним залишається комплексне вивчення політичного дискурсу в площині взаємодії семантичного, прагматичного і просодичного рівнів його будови.

Ритмічна організація політичної промови як базовий риторичний фактор полягає у комунікативній доцільності сполучуваності й зміні інформаційної ємності складових вербалізованого контексту, якому притаманна специфічна конфігурація семантичних ресурсів, стереотипізація ментальних образів та певний рівень співвідношення семантичного й просодичного мовних рівнів, що обумовлюють ефективну риторичну модель ораторської промови. Саме тому актуальним залишається вивчення ритмічної організації політичного дискурсу в аспекті інтеграції семантики та просодії як вагомих складових рецептивної схеми політичної комунікації.

Отже, метою даної статті є дослідження ритмічної організації політичної промови в риторичному аспекті.

Мета даної статті передбачає розв'язання таких завдань:

- 1) визначити основні риси політичної промови як одного з прототипних жанрів політичного дискурсу;
- 2) обґрунтувати роль ритму в реалізації риторичної орієнтованості політичної промови.

Політичний дискурс є особливий вид дискурсу, який реалізується в сфері внутрішньополітичної й зовнішньополітичної діяльності, має високу комунікативну спрямованість й особливу орієнтацію на мовленнєвий вплив [11, с. 10]. Він є специфічним ракурсом сприйняття реальності, який адаптує факти зовнішнього світу до визначеного ідеологічно заданого сприйняття, тому в цьому типі дискурсу система побудови аргументативних текстів набуває особливого значення [9, с. 123].

Ступінь центральності чи маргінальності того чи іншого жанру в полі політичного дискурсу визначається тим, як він відповідає основній інтенції політичної комунікації. Якщо поділяти цю думку, то, безумовно, прототипними жанрами слід вважати парламентські дебати, лозунг і голосування, а також публічну промову політика.

Політична промова як жанр політичного дискурсу відноситься до інституційного виду спілкування [13], у якому, на відміну від особистого, жорстко зафіксований статус кожного комуніканта. Поряд з цим слід зазначити, що публічна промова традиційно є основним об'єктом риторики. На нашу думку, саме риторичний підхід дає

можливість вивчити всі складові ефективної політичної промови. Впродовж багатовікової історії риторики розуміння її предмета, завдань, внутрішньої будови зазнавало кардинальних змін. Так, класичне розуміння риторики як науки про переконання, запропоноване Аристотелем, було переосмислено вже Квінтіліаном, для якого переконання виступає як можлива, але не головна мета промови оратора. З мистецтва „правильної промови” (*ars recte dicendi*) риторика перетворюється на мистецтво красномовства (*ars pulchre loquendi*).

Сучасні дослідники теоретичної риторики значно розширили об'єкт своїх досліджень. Так, Ю.В. Рождественський розглядає риторичу як „спосіб гармонізації інтересів оратора й аудиторії” [8, с. 10], акцентує комунікативну складову переконання. На думку С.Т. Онуфрив, риторика – це, передусім, мистецтво впливу [7, с. 102].

Для нашого дослідження, проте, не існує проблеми вибору між класичним і сучасним визначенням риторики через те, що її об'єктом є публічна промова, яка заснована на переконанні й впливі на аудиторію. У зв'язку з цим найбільшим прийнятним видається визначення С.І. Гіндіна: „Доцільно закріпити за терміном „риторика” два сенси, вузький і широкий. З одного боку, у нас як і раніше немає іншого терміну для назви комплексної дисципліни, що вивчає ораторське мистецтво. Це – предмет розуміння „риторики” у вузькому сенсі. З іншого боку, об'єктом риторики можуть бути будь-які різновиди мовленнєвої комунікації, які розглядаються щодо здійснення певного, наперед визначеного, впливу на одержувача повідомлення” [2, с. 364]. Іншими словами, сучасну риторичу можна трактувати як науку про умови й форми ефективної комунікації. Таким чином, у межах нашого дослідження, спрямованого на вивчення публічного виступу, правомірним постає використання вузького визначення риторики.

Отже, публічне мовлення – це особливий тип дискурсу, створюваний за законами риторики, орієнтований на переконання, що зумовлює його інтеграційну природу [10, с. 76].

Характерні риси ораторського стилю визначають особливості його конкретних втілень і побутування. Перед усім, ораторська промова є одним з видів публічного живого мовлення. Як обов'язкова ознака ораторського стилю виступає, як відомо, цільова настанова, тобто те, що називається ораторським наміром (інтенцією). Залежно від характеру аудиторії, жанру й мети впливу мовець вибирає стиль мовлення, що включає суму художніх прийомів оформлення теми.

Публічний виступ є рухливим та розмаїтим конгломератом мовних, мимічних та інших засобів вираження. При цьому особливу роль у формуванні виразності публічної промови й реалізації прямого впливу на аудиторію грає яскраве просодичне оформлення промови політичного діяча, що виявляється в збільшенні та варіюванні основних просодичних параметрів. У політичній промові просодія слугує свідомим та навмисним знаряддям прямого впливу [4, с. 12].

У нашому розумінні, ритм поряд з іншими мовними засобами відіграє провідну роль у реалізації риторичної орієнтованості політичної промови. Риторика – філологічна наука, що вивчає принципи побудови ефективної промови [6, с. 9], доцільність якої, на нашу думку, забезпечує ритм, що є мудрим і складним ораторським механізмом, настільки необхідним, що без нього не існувало б у красномовстві ні руху, ні сили. Ритм як динамічний комплекс взаємодії мовних рівнів здатний активізувати сприйняття слухача, передати йому авторський задум.

Цілісність ораторської промови полягає в єдності її теми – головної думки виступу, основної проблеми, поставленої в ній, – та смислових частин різної структури й довжини. Промова впливає лише в тому випадку, коли є чіткі смислові зв'язки, що відображають послідовність у викладі думки. Плутане, непослідовне висловлювання не досягає мети, не є доцільним у риторичному сенсі спілкування. У кращому випадку слухачі залишаються байдужими, у гіршому – не розуміють, про що йде мова [1, с. 59].

Саме ритм відіграє провідну роль у забезпеченні цілісності дискурсу. Загальна тональність промови, розуміння її семантики якнайбільше залежать від ритмічної регламентованої взаємодії мовних рівнів. Унаслідок дії інтегративних процесів становлення цілісності виявляється динаміка структурної організації дискурсу [5, с. 189]. Ритм як інтегративний фактор створення цілісності виконує синтезувальну роль.

Композиція виступу має відповідати комплексу вимог, серед яких, з одного боку, сувора послідовність викладу, зв'язність, співвідпорядкованість, узгодженість усіх частин, з іншого – індивідуальність та глибина думки. Необоротність промови визначає її побудову, а те, що важко втримувати в оперативній пам'яті виступ загалом, диктує принципово іншу його побудову порівняно з писемним мовленням. Зв'язність ораторської промови забезпечується когезією, ретроспекцією та проспекцією: зв'язки, що забезпечують послідовність та взаємозалежність окремих частин ораторської промови, відсилають слухачів до препозитивної змістовної інформації або налаштовують на постінформаційне тло, що буде розгортатися в наступних частинах промови.

Отже, текст є відкритою неврівноважною інтегративною системою [Цит. по: 5, с. 30]. Процеси інтеграції динамічні за своєю природою, хоча результатом їхньої дії є фіксація тотальної цілісності мовного об'єкта, тобто його тотальна статичність та визначеність, виявлена форма. Вони дозволяють розгортати певну смислову програму в лінійну послідовність мовних знаків аж до того моменту, коли людині, яка створює текст, вдається її виконати [5, с. 28].

Дискурс динамічно розгортається в часі й через психофізіологічні обмеження не може увесь оброблятися одночасно: обробці доступні лише одиниці, що не перевищують можливостей оперативної пам'яті [14,

с. 90]. Саме тому політичним промова притаманна повторюваність різних за розміром одиниць делімітації смислового простору. Таким чином, політична промова є дискурсом певної збалансованої, гармонійної різноманітності, що забезпечує адекватну делімітацію смислового континууму.

Риторична ефективність промови базується на правильності, чіткості, доцільності та красі [10; 12].

Визначальною ознакою в риторичному сенсі є чіткість, і саме вона безпосередньо пов'язана з переконливістю. Правильність політичної промови попереджує неприємні інциденти; доцільність знижує вірогідність комунікативних невдач, під якими в політичній комунікації розуміється відсутність відповідної реакції з боку реципієнта на політичний текст [3, с. 277]; краса промови посилює переконливість. Причому, краса – це не тільки правильний добір слів, але й евритмія та евфонія [12, с. 293-294]. В ідеально гармонійному тексті повинні бути рівнопротяжні речення, що створює ритмічний монотон розгортання цілого, однак ці структури рідко функціонують. Сприйняття – а особливо активний вплив – вимагають більшої активності самої форми цілого, більшої розрізнявальної здатності, відхилень від будь-якого монотону, тому більш уживані не абсолютні повтори, а переважно варіативні в тому чи іншому відношенні.

Таким чином, ритм виступає тим інтегрувальним феноменом, який поєднує всі підсистеми мови воедино; просодичне оформлення виконує роль оболонки, „упаковки” мовлення, що оптимізує слухове сприйняття і, відповідно, мовленнєвий вплив. Очевидно, що ритм є потужним засобом мовленнєвого впливу, оскільки, формуючи в адресата необхідне бачення світу, дозволяє керувати сприйняттям об'єктів та ситуацій, нав'язувати їхню позитивну чи негативну оцінку.

Подальше дослідження способів реалізації риторичної орієнтованості політичного дискурсу сприятиме виокремленню ефективних моделей спілкування та визначенню передумов адекватного використання комплексу засобів всіх підсистем мови з урахуванням позамовних чинників комунікативної ситуації.

### **Список використаної літератури**

- 1. Виноградов С. И.** Культура русской речи / Виноградов С. И., Ширяева Е.Н., Граудина Л.К. – М. : Издательская группа НОРМА-ИНФАРМ, 2004. – 560 с.
- 2. Гиндин С. И.** Общая риторика / Гиндин С. И. – М. : Прогресс, 1986. – 392 с.
- 3. Кондратенко Н. В.** Украинский политический дискурс: коммуникативные неудачи как результат асемантической политического текста / Н. В. Кондратенко // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И.Вернадского. Серия: Филология. – 2006. – Т. 19 (58), № 4. – С. 277 – 281.
- 4. Красильникова Е. М.** Просодическая реализация функции воздействия в текстах информационного и ораторского стилей (экспериментально-

фонетическое исследование на материале американского варианта английского языка) : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 „Германские языки” / Е. М. Красильникова. – Волгоград, 2005. – 23 с. **5. Москальчук Г. Г.** Структура текста как синергетический процесс: [монография] / Москальчук Г. Г. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 296 с. **6. Мурина Л. А.** Социальные и филологические задачи риторики как учебной дисциплины в ВУЗе / Л. А. Мурина // Актуальные проблемы коммуникативной фонетики и вопросы эффективности речевого общения: междунар. конф., 29-30 мая 1997 г. : материалы конф. – Минск, 1997. – С. 9-16. **7. Онуфрив С. Т.** Політичний дискурс ЗМІ України у світовому інформаційному просторі: дис. ... канд. філол. наук: 10.01.08 / Онуфрив Соломія Тарасівна. – К. : 2005. – 193 с. **8. Рождественский Ю. В.** Теория риторики: [монография] / Рождественский Ю. В. – М. : Добросвет, 1997. – 600 с. **9. Рожкова О. Е.** Когнитивно-прагматические аспекты политического дискурса : дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Рожкова Ольга Евгеньевна. – Калининград, 2003. – 169 с. **10. Сагач Г. М.** Риторика: [навчальний посібник] / Сагач Г. М. – К. : Видавничий Дім „Ін Юре”, 2000. – 568 с. **11. Филатова Е. А.** Лексико-стилистические и фонетические средства организации англоязычного политического дискурса (на материале речей британских и американских политиков) : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. филол. наук: спец. 10.02.04 „Германские языки” / Е. А. Филатова. – Иваново, 2004. – 22 с. **12. Хазагеров Г. Г.** Политическая риторика / Хазагеров Г. Г. – М.: Никколо-Медиа, 2002. – 313 с. **13. Чудинов А. П.** Политическая лингвистика: учебное пособие [для студентов, аспирантов, преподавателей-филологов] / Чудинов А. П. – М. : Флинта : Наука, 2006. – 256 с. **14. Ягунова Е. В.** Просодические признаки языковых единиц и восприятие текста / Е. В. Ягунова // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д.Ушинського. Лінгвістичні науки. – 2005. – № 1. – С. 90-95.

#### **Васік Ю. А. Ритмічний спектр політичної промови**

Стаття присвячена дослідженню ритмічної організації англословної політичної промови, яка зумовлюється комунікативно-прагматичною домінантою, жанровими особливостями і специфікою взаємодії двох антропоцентрів цього дискурсного різновиду. Ритмічна організація англословного політичного дискурсу задається двома планами ритму – глибинним семантичним та просодичним, взаємодія яких створює загальний баланс структурної динаміки. Визначені характерні риси комунікативного тембру англословного політичного дискурсу, який має певний ритмометричний вимір, що відповідає ступеню експресивності жанру та висвітлює специфіку його логіко-сміслового квантування. Встановлено роль ритму в реалізації риторичної орієнтованості політичної промови. Ритм виступає тим інтегрувальним феноменом, який поєднує всі підсистеми мови воедино; просодичне оформлення виконує роль оболонки, „упаковки” мовлення, що оптимізує слухове



сприйняття і, відповідно, мовленнєвий вплив.

*Ключові слова:* ритм, політична промова, риторика, риторична ефективність.

**Васик Ю. А. Ритмический спектр политической речи**

Статья посвящена исследованию ритмической организации англоязычной политической речи, которая задается коммуникативно-прагматической доминантой, жанровыми особенностями и взаимодействием двух антропоцентров этой дискурсной разновидности. Ритмическая организация англоязычного политического дискурса задается двумя планами ритма - глубинным семантическим и просодическим, взаимодействие которых создает общий баланс структурной динамики. Определены характерные черты коммуникативного тембра англоязычного политического дискурса, имеющего определенный ритмометрическое измерение, что соответствует степени экспрессивности жанра и характеризует специфику его логико-смыслового квантования. Установлена роль ритма в реализации риторической ориентированности политической речи. Ритм выступает тем интегрирующим феноменом, который объединяет все подсистемы языка воедино; просодическое оформление выполняет роль оболочки, „упаковки” речи, оптимизирует слуховое восприятие и, соответственно, речевое воздействие.

*Ключевые слова:* ритм, политическая речь, риторика, риторическая эффективность.

**Vasik Yu. A. Rhythmic Spectrum of Political Speeches**

The article focuses on the study of rhythmic organization of English political speech, which is predetermined by its communicative pragmatic dominant, genre peculiarities, and the interaction of two anthropocentres creating an adequate rhetoric strategy of English political discourse. Rhythmic organization of English political discourse is conditioned by the integration of prosodic and semantic rhythms the interaction of which establishes general balance of structural dynamics. Based on the English political speeches of contemporary British politicians peculiar features of communicative timbre of English political discourse have been determined. The communicative timbre, being a synthesis of interaction and variation of the most important components of the language prosodic level, has a certain rhythmometric dimension, which corresponds to the level of expressiveness and ascertains the logic-and-sense delimitation specificity. The role of rhythm in realization of a rhetorical potential of a political speech has been determined. Rhythm acts as an integrating phenomenon that unites all the subsystems of the language together; the prosodic pattern acts as a „packing” of the political speech, optimizes auditory perception and, consequently, the impact of the speech. The further investigation of the ways of rhetorical orientation of political discourse will contribute to specifying effective models of communication and

determination of adequate conditions of use of the set of all subsystems means of the language including extra-linguistic factors of the communicative situation.

*Key words:* rhythm, political speech, rhetoric, rhetorical effectiveness.

Стаття надійшла до друку 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 06.03.2013 р.

Рецензент – д. філол. наук, проф. Буніятова І. Р.

УДК 378.016:811.111

**I. P. Vitrenko, O. M. Novikova**

### **LEXICAL INCONSISTENCY ERRORS IN FOREIGN LANGUAGE STUDIES**

Among the different meanings of the words implication and application that appear in the Dictionary of English, we highlight the following:

Implication: *the things that are likely to happen as a result of something.*

Application: *the use of it in a particular situation.*

With these two concepts, we intend to explain the way in which lexical inconsistencies affect the studies and how we can use it practically for pedagogical purposes. Our main objective is to explain the term lexical inconsistency and point out its importance and the difficulty of its classification, at the same time that we comment on the main consequences of their presence in the classroom and propose some useful, practical applications of this phenomenon.

Researches on lexical development are very important because studies that deal with lexical matters are relatively recent. Grammar has been the major part in research, leaving aside the fact that vocabulary is vital in language acquisition and communication. Learners have to be able to „get across meaning” [1], and this they do, first of all, with words. Grammatical structures and sound patterns are meaningless if they do not form a lexical item [3]. Furthermore, vocabulary is extremely important in second language acquisition and teaching research because it is essential for communication, and learning a language starts with the acquisition of words.

Lexical knowledge is not only basic as regards communication, it also serves as an academic predictor. In general the relationship between language proficiency and educational achievement has been widely acknowledged. Furthermore, lexical knowledge is considered to be of the most important determinants of academic success. Students with a poorer lexical knowledge lag behind their group-mates in studies. The more their knowledge of words progresses the better they are at studies. Many investigations have

shown the strong connection between vocabulary knowledge and reading comprehension. This relation is even more important because reading greatly contributes to vocabulary development and knowing more words in its turn improves reading comprehension abilities.

It is difficult to find a well-established definition of lexical inconsistencies which can be applied to the variety of cases in the process of studies. We also find inconsistencies in the application of the term, from a general use to the avoidance of the term „error” or to a reference to a category which can be further subdivided into many subclasses. Reviewing the articles devoted to this problem one can get an impression that authors treat the term as that like. As a result we have many different definitions of the term „lexical inconsistencies” depending on the aims of the author. For example, Sieb G. Nooteboom refers to lexical inconsistencies as slip of the tongue, speech errors exclusively without considering any other possible types of errors, for example, written errors. Most of the authors do not define the term or define it roughly and limit their definition to the purposes of their studies without possibility of generalization.

Having analyzed a number of definitions of lexical inconsistencies we can draw a working definition of the term which will serve us as the starting point for the subsequent analysis.

Lexical inconsistency is a deviation of the lexical norm of the target language. This deviation shows itself as a confusion of two lexical elements (intended word and error word) due to semantic similarity and influence of the mother tongue.

As to classification of lexical inconsistencies, there are also many contradictions. These classifications of lexical inconsistencies imply psycholinguistic causes of lexical inconsistencies and focus on the processes that give rise to them. From our point of view the definition should also imply some understanding of lexical inconsistencies origin in order to predict future errors of the same kind and thus prevent their further repetition.

So, let's try to analyze lexical inconsistencies and their impact on daily communication and process of studies.

It is very difficult to avoid lexical inconsistencies in the process of language acquisition. And this is the reason which makes them very important. Lexical inconsistencies inevitably remain and appear from time to time. Lexical inconsistencies seem to be communication distracters in language learning as far as we consider vocabulary the central part and an essential and necessary component in communication.

We can understand the importance of lexical inconsistencies in two ways: as the window that provides us with an insight into the learners lexical competence or as „the effect that errors have on the person(s) addressed” [4], that is whether the addressee comprehends what the learner wanted to say and how he reacts to this utterance. This second consideration of errors importance is based on their role as communication disturbers. Different researchers who have dealt with the evaluation of errors have found that lexical inconsistencies

are graded as very serious, above all by native speaker judges. They also discovered the reason why lexical inconsistencies were considered to be so problematic, namely because they distort communication. The utterance with the lexical inconsistency is less intelligible than utterances with other types of errors. Intelligibility suffers at most due to lexical inconsistencies. Lexical inconsistencies are, therefore, important to identify, describe, classify and evaluate since they are the first cause of communication problems and the most severely assessed in and outside the classroom, not only by the teacher but also by the learners themselves. The communication distortion role and the role of a window into the vocabulary acquisition processes are phenomena derived from lexical inconsistencies also observed in the classroom.

As with any study of errors, the analysis of lexical inconsistencies allows us to know the learning process better. Lexical inconsistencies are a window into the learner's language that permits us to see the stage of lexical development of the student. These lexical inconsistencies are a reflection of the mental lexicon as regards the amount of words the students know (stored in the lexicon) and the quality of that knowledge, how well they know those words. They also reflect the organization and structure of the lexicon. As soon as we understand how the vocabulary acquisition process works, how it develops and at what stage of it are our students we can guide students' steps in further vocabulary acquisition.

Lexical knowledge is considered an important predictor of academic success. The richer the vocabulary of the students is the better their progress in foreign language studies will be. As a consequence, lexical inconsistencies also become negative academic predictors. In the foreign language class these lexical inconsistencies tell the teachers what are the areas of difficulty for their students and what results they can expect at test lessons. Thus, students with a great number of lexical inconsistencies and, therefore, low lexical competence will show poor results.

When a lexical inconsistency is produced in the foreign language class, then it affects not only the teacher's evaluation of the student's knowledge but it greatly affects on communication. This communicative distortion impacts on the negative assessment of the error and on the student as learner and speaker of the target language. These negative aspects of lexical inconsistencies, to be more precise, communicative distortion and subsequent negative evaluation are parts of the same problem. They are mutually interdependent. The pedagogical implication of the lexical inconsistency as a communication distracter produces negative effect on the students' progress.

Thanks to lexical inconsistencies, the teacher can find out what strategies his students are using to improve, enlarge and store their vocabulary in order to communicate using this vocabulary. Once these strategies have been determined the teacher can use and promote them in the classroom. Furthermore, lexical inconsistencies show us the success or failure of these strategies, their effectiveness, and their pedagogical power. What is more, we can establish a relationship between the type of lexical inconsistencies and the

concrete strategies used to overcome or avoid them. Thus, we can learn what areas of vocabulary profit from the use of this or that strategy, and, as a pedagogical implication, how, when and for what purpose a particular strategy should be encouraged in the classroom.

We turn now to the way we can use these consequences of lexical inconsistencies to improve the teaching and learning process of the foreign language learners in the classroom. The pedagogical applications of lexical inconsistencies show themselves basically in two main streams, teaching itself, which implies awareness raising on part of the learner and the practice that leads to the elimination of the error, and evaluation. Further we will analyze each of them in detail.

Teaching is the first to be discussed. We have identified that lexical inconsistencies are classified into several types. Explanations of lexical inconsistency are based mainly on psycholinguistic criteria that imply the source of the lexical errors. These classifications can be used by the teachers in order to show their pupils the characteristics of the lexical errors they commit and of the type of lexical inconsistencies, and the cause that provokes them, and what strategies to use to overcome them. In order to know what lexical information our learners require we have to study their lexical knowledge to see where their studies of lexis fail, that is, where the lexical inconsistency appears, and then try to classify those lexical inconsistencies.

For instance, if a learner keeps on confusing words of a similar form like: *look for* and *look forward* the teacher can deduce that he has problems with the phrasal verbs of look and he will therefore, have to go over them again and practice them.

The lexical inconsistencies produced by her pupils in their written compositions may be caused by semantic confusion, transfer of formal or semantic features of a mother tongue word and other reasons. Once the learner is aware of the error and its causes there is, consequently elimination of the particular lexical inconsistency, or even of the type of lexical inconsistencies to which that error belonged. Therefore, this is an elimination of the lexical inconsistency simply by explanation.

Another use of lexical inconsistencies and of their classification in the classroom is the design of exercises aimed at the practice of those lexical elements that cause problems, errors. The consequence of this practice is the removal of lexical inconsistencies the production of sentences that contain the problematic words and even a sentence that contains both, learning words in context is mostly helpful. There is a great quantity and variety of exercises of this type and the possibilities of design are also very ample. Preventive exercises are another possibility of the use of lexical inconsistencies in the second language classroom. They are like remedial exercises, but performed before the lexical inconsistencies have been produced. For this type we need data from other learners and it implies the presupposition that learners with the same characteristics (age, proficiency level, educational background) commit the same type of lexical inconsistencies. There are therefore, two aspects of

the application of lexical inconsistencies to teaching, explanation and practice, both aspects can perfectly combine.

The other main pedagogical application of lexical inconsistencies is evaluation. The assessment of written compositions represents one of the major problems of foreign language teaching, it is very difficult for teachers to decide what makes a good composition good. Production in the second language implies, except for very young learners, a cognitive imbalance between what the learner knows, understands, and wants to say and what he can actually express in the second language. As a consequence of this, lexical inconsistencies are expected to be many.

Different people assess lexical inconsistencies depending on different criteria. Language teachers rely on the breach of learned rules to judge the severity of the error. According to our hypothesis, it is possible to find a relationship between the frequency and type of lexical inconsistencies and the stage of proficiency of the learners. If this hypothesis turns out to be ratified, then we can design lexical inconsistency typologies that relate closely to the level of competence of the learner. Thus, a type(s) of error will appear in the production of learners of a determined level with a particular frequency and conversely a particular level of proficiency implies the appearance of a certain type of lexical inconsistencies with a concrete frequency. With this information, the teacher can see whether the learners commit lexical inconsistencies typical of their level, of inferior or superior levels. Bearing this in mind, evaluation must proceed as follows: if the lexical inconsistency observed belongs to a type frequently found in the inferior stages of learning, then it must be severely judged, because that stage of learning was supposed to be overcome and the error eliminated. However, if the lexical inconsistency belongs to a superior level, the teacher has to point at it without considering it in the assessment, since the learner cannot do anything to prevent the error. He is not conscious of it. This is based on the idea mentioned above that errors are inevitable in the process of language learning. When the lexical inconsistency is characteristic of the stage where the learner is, the teacher has to take into account whether the lexical inconsistency or its type has been dealt with in the classroom (exercises or explanation), if not this cannot be judged very severely, but explained in the classroom. We cannot forget that the classroom context is completely different to *natural* communicative situation, therefore, it would be unfair to evaluate negatively those errors that due to ignorance are inevitable, although they bring forth an important distortion in communication. Anyway, the teacher has to explain them.

Lexical inconsistency typologies provide us with objective evaluation criteria when identifying and assessing lexical inconsistencies. However, there are still very few authors that actually use lexical inconsistencies and their classification as an assessment criterion.

In conclusion we should admit that the pedagogical application of the lexical inconsistency can only be implemented thanks to a classification that takes into account the psycholinguistic causes of the error (interpretative

and process-oriented) and that is developed with the intention to be used for teaching purposes. The pedagogical power of these typologies of lexical inconsistencies is immense, if they are correctly applied.

Another use of lexical inconsistencies and of their classification in the classroom is the design of exercises aimed at the practice of those lexical elements that cause problems, errors. The consequence of this practice is the removal of lexical inconsistencies. There is a great quantity and variety of exercises of these type and the possibilities of design are also very ample. Preventive exercises are another possibility of the use of lexical inconsistencies in the second language classroom.

The pedagogical importance of lexical inconsistencies not only includes their role as communication distracters and insight into the inter-language of the learners, but also the practical applications of their classifications aimed at benefiting and facilitating the language teaching learning process.

#### **References**

- 1. Laufer Batia** „Sequence” and „order” in the development of L2 lexis : Some evidence from lexical confusions / Batia Laufer – Applied Linguistics – No 3 – 1990 – pp. 281-296.
- 2. Ellis Rod** The study of second language acquisition / Rod Ellis – Oxford : Oxford U.P., 1994 – pp. 321-322.
- 3. Hughes and Lascaratou** Competing criteria for error gravity / Hughes and Lascaratou – Oxford : Language Learning 36, 1982 – pp. 175-182.
- 4. Maingay Susan and Rundell Michael** Anticipating Learners’ errors – Implications for dictionary writers / Susan Maingay, Michael Rundell – New York : The dictionary and language, 1987– 471p.

#### **Вітренко І. П., Новікова О. М. Помилки лексичної невідповідності при вивченні іншої мови**

Стаття розглядає значення лексичних помилок у процесі вивчення іноземної мови. Лексична невідповідність визначається як відхилення від лексичних норм цільової мови яка з’являється внаслідок змішування двох лексичних елементів із-зі семантичної схожості та впливу рідної мови. Лексичні помилки можуть стати на заваді розбудови комунікативних навичок, тому попередження появи таких помилок є актуальною проблемою. У статті зроблено спробу визначити термін лексичної помилки, також як визначити критерії оцінки, заснованої на відповідній функціональній класифікації лексичних помилок.

*Ключові слова:* лексичні помилки, невідповідність, відхилення, семантична схожість, семантична плутанина, вплив, опанування, помилка, критерії оцінювання

#### **Витренко И. П., Новикова О. Н. Ошибки лексической несообразности при изучении иностранного языка**

В статье рассматривается важность лексических ошибок при изучении иностранного языка. Лексическая несообразность определяется как отклонение от лексических норм целевого языка, которая появляется в результате смешения двух лексических элементов из-за семантической схожести и влияния родного языка. Знание лексики является важным показателем успешности овладения иностранным языком. Лексические ошибки могут стать препятствием для развития коммуникативных навыков, поэтому их предупреждение при изучении иностранного языка является актуальной проблемой. В статье предпринимается попытка дать определение понятию лексической ошибки, а также критериям оценки, основанным на соответствующей функциональной классификации лексических ошибок.

*Ключевые слова:* лексические ошибки, несообразность, отклонение, семантическая схожесть, семантическая путаница, влияние, овладение, ошибка, критерий оценивания

**Vitrenko I. P., Novikova O. M. Lexical Inconsistency Errors in Foreign Language Studies**

Researches on lexical development are very important because studies that deal with lexical matters are relatively recent. Main objective of the given article is to explain the term lexical inconsistency and point out its importance and the difficulty of its classification, at the same time that we comment on the main consequences of their presence in the classroom and propose some useful, practical applications of this phenomenon. Lexical knowledge is not only basic as regards communication, it also serves as an academic predictor. In general the relationship between language proficiency and educational achievement has been widely acknowledged. Lexical inconsistency is viewed as a deviation of the lexical norm of the target language. This deviation shows itself as a confusion of two lexical elements (intended word and error word) due to semantic similarity and influence of the mother tongue. In the foreign language class these lexical inconsistencies tell the teachers what are the areas of difficulty for their students and what results they can expect at test lessons. Thus the teacher can find out what strategies his students should use to improve, enlarge and store their vocabulary in order to communicate using this vocabulary. Once these strategies have been determined the teacher can use and promote them in the classroom. Another use of lexical inconsistencies and of their classification in the classroom is the design of exercises aimed at the practice of those lexical elements that cause problems, errors. The consequence of this practice is the removal of lexical inconsistencies.

*Key words:* lexical errors, inconsistency, deviation, semantic similarity, semantic confusion, influence, acquisition, error, evaluation criteria.

Стаття надійшла до друку 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 06.03.2013 р.

Рецензент – д. філол. наук, проф. Буніятова І. Р.



УДК 003.324.1=512.132

**А. О. Дудік**

**ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПИСЕМНОСТІ УЙГУРІВ, ЩО  
ПРОЖИВАЮТЬ У СИНЬЦЗЯН-УЙГУРСЬКОМУ  
АВТОНОМНОМУ РАЙОНІ КИТАЙСЬКОЇ НАРОДНОЇ  
РЕСПУБЛІКИ**

Великою подією в історії культури уйгурів була поява писемності. Існує мало точних даних про початок писемності, і лише наявність писемних пам'яток у якійсь мірі слугує ниткою, що веде у далеке минуле. За ними можна судити про ранню появу писемності у уйгурів. Навряд чи можна з упевненістю відповісти на питання, якою писемністю була написана перша уйгурська пам'ятка. У ранній період своєї історії уйгурські кагани знаходилися у залежності від китайських імператорів. Із Китаю постійно приїжджали послы, і кагани в свою чергу направляли посольства до двору у відповідь. Нема сумнівів у тому, що при каганах були люди, що знали китайську мову та вміли перекладати імператорські грамоти та писати послання у відповідь. Однак важко стверджувати, що китайську писемність можна вважати першим, що знали уйгури.

Історія уйгурів – одного з древніх тюркських народів Центральної Азії – а зокрема історія писемності уйгурського народу, привертала увагу багатьох дослідників, що займалися історією гунів, монголів Китаю та інших народів, з якими уйгури жили у сусідстві та підтримували постійні зв'язки. Серед вітчизняних дослідників, що цікавилися цим питанням варто відзначити Ю. Клапрота, Н. Бічуріна, Є. Бретшнейдера, В. Григор'єва, Я. Шмідта, Д. Банзарова, В. Радлова, Д. Позднеева, В. Бартольда та інших науковців. Найгрунтовніша монографія про середньовічних уйгурів була створена японським вченим Такео Абе у 1955 році. Серед китайських відомостей про уйгурів слід згадати „Матеріали з історії турок” Цень Чжунмяня, „Уйгури за листами Лі Деюя (840-900)” Цзай Женьшень. У теперішній час історією уйгурської писемності успішно займається японський дослідник Такао Моріясу.

Мета статті полягає у тому, щоб розглянути особливості розвитку писемності уйгурів, що проживають у Синьцзян – Уйгурському автономному районі Китайської народної республіки.

За часів пост середньовічного економічного занепаду „Великого Шовкового шляху” Східний Туркестан (Кашгарія) залишився без традиційних джерел господарського процвітання: каравани ходили рідко, прибутковість місцевих торговельних шляхів різко зменшилася, а відтак занепадала й місцева державність. З початку XVIII ст. теократична мусульманська держава уйгурів перебувала в жалюгідному стані: країну роздирала релігійна ворожнеча між двома основними течіями місцевого духовенства. Ситуація ускладнювалася також сепаратистськими рухами

місцевих правителів, спрямованими проти централізаторських зусиль ханської влади Цинської держави (сучасний Китай) [1, с. 33-34]. У 1758 р. на Кашгарію рушили одразу дві маньчжуро-китайські армії. Два роки уйгури мужньо чинили опір, однак чисельна перевага ворогів була надто відчутною: 1759 р. у битві поблизу озера Яшиль-Куль уйгурські війська зазнали нищівної поразки Кашгарія була окупована. Колишні землі Джунгарії та Кашгарії були об'єднані в одну провінцію Сіньцзян („Нова територія”) й інкорпоровані в імперську структуру Цинської держави.

Безсумнівно одне, що утворення держави стало важливим фактором у розвитку уйгурської культури, в тому числі й писемності. У різний час для запису уйгурської мови у Сіньцзян-Уйгурському автономному районі використовувалися різні системи писемності:

- староуйгурська писемність – у VIII – XIX століттях;
- арабська писемність – з XI століття по теперішній час (крім періоду в 1960-1980-х роках);
- латиниця – в 1960-1980 роках;
- кирилиця – спроба в 1956 – 1957 роках [2, с. 174].

Староуйгурська писемність, що бере свій початок у сгодійській писемності, використовувалась для запису староуйгурської мови у VIII-XVI ст. Тексти уйгурською абеткою писалися згори донизу, а стовпчики слідували зліва направо (мал. 1) [3, с. 44].

Initial	◀	↖	↗	↘	○	↙	↘	⇒	↘	↘	
Medial	◀		↗	↘	◻	◻		↘	⇒	↘	
Final	↘	↘	↘	↘		↘	↘	↘	⇒	↘	
Latin	e	a/e	w/v	y	o/u	ö/ü	z	ž	x	q	y/i
Initial		↘	↘	↘	↘	↘	↘	↘	⇒	↘	
Medial	↘	↘	↘	↘	↘	↘	↘	↘	⇒	↘	
Final	↘	↘	↘	↘	↘	↘	↘	↘	⇒	↘	
Latin	k/g	d	m	n	b/p	č	r	s	š	t	l

### Мал. 1 Абетка староуйгурської мови

Однією з ранніх писемних пам'яток вважається „Покаянна молитва манихейців”. С.Є. Малов вважає, що ця пам'ятка манихейської культури могла бути створена до проникнення ісламу у Середню Азію, отже, переклад на уйгурську мову, написаний уйгурською абеткою, можна віднести до V сторіччя н.е. Відомі також ранні уйгурські

пам'ятки, що їх було знайдено на території Монголії Г. Рамстедом в урочищах Суджі та Шине-Усу. Вони обоє присвячені історичним подіям та називають реальних осіб. Прийняття буддизму в якості релігії стало новим поштовхом для широкого розповсюдження грамотності серед уйгурів. Значна частина чоловічого населення стала йти до монастирів, де навчалась грамоті, щоб вміти читати релігійні тексти. Більш грамотні монахи знали санскрит, китайську, тибетську мови та перекладали з них на уйгурську буддійські трактати [4, с. 217].

Після прийняття уйгурами ісламу, з XI-XII століть староуйгурська абетка почала витіснятися варіантом арабської писемності, пристосованої до тюркської фонетики. Спочатку уйгури використовували 28 букв:

ا ب ت ث ج ح خ د ذ ر ز س ش ص ض ط ظ ع غ ف ق ك ل م ن و ه ی

На початку 1920-х років в СРСР було поставлено питання про наближення арабського алфавіту до уйгурської фонетики. З цього питання в уйгурській газеті „*Камбагаллар аваз*” розгорнулася полеміка. Її результатом стало скликання в 1925 році 1-ї уйгурської наради працівників освіти. На цій нараді з алфавіту виключені букви, що відображали арабські звуки, чужі уйгурській мові та введені літери для специфічних уйгурських звуків. У новому алфавіті стало 27 букв:

ئا ئه ب پ ت ج چ خ د ر ز ژ س ش غ ق ك گ ل م ن و ه ئه ئو ئۇ ئى

У середині 1920-х років у СРСР розгорнулася активна кампанія з латинізації писемностей. Не оминув цей процес і уйгурської писемності. У лютому-березні 1928 року в газеті „*Камбагаллар аваз*” був опублікований ряд проектів уйгурського алфавіту на латинській основі. У квітні-травні того ж року на 1-й уйгурської лінгвістичної конференції був схвалений латинізований алфавіт з 31 літери. У травні 1930 року 2 уйгурська лінгвістична конференція прийняла його без змін.

#### **Латинізований алфавіт уйгурів СРСР:**

A a	B b	C c	D d	E e	F f	G g	H h
I i	J j	K k	L l	M m	N n	O o	P p
Q q	R r	S s	T t	U u	V v	W w	X x
Y y	Z z	Ə ə	Ө ө	Ng ng	Zh zh	Ch ch	Sh sh

Пізніше для російських запозичень в алфавіт була додана буква F f [2, с. 130].

В кінці 1950-х років в КНР також було вирішено перевести уйгурську абетку на латиницю. У 1965 році цей алфавіт був офіційно запроваджений, але де-факто він довгий час не використовувався. Засоби масової інформації перейшли на латиницю тільки в 1976 році, а в приватному листуванні продовжував використовуватися арабський шрифт.

**Латинізований алфавіт уйгурів Китаю мав такий вигляд:**

A a B b C c D d E e F f G g H h  
I i J j K k L l M m N n O o P p  
Q q R r S s T t U u V v W w X x  
Y y Z z Ə ə Ө ө Ng ng Zh zh Ch ch Sh sh

Проте вже в 1979 році було прийнято рішення про повернення арабської писемності і в 1982-1986 роках це рішення було втілено в життя [3, с. 62].

У листопаді 2000 року в КНР було прийнято допоміжний алфавіт на основі латиниці, розроблений Сінцзянським університетом - *Uyghur Latin Yziqi (ULY)*. Він придбав велику популярність у західних виданнях і в Інтернеті [5, с. 3]. Офіційного статусу він, однак, не має.

*Uyghur Latin Yziqi:*

A a, B b, Ch ch, D d, E e, E e, F f, G g, Gh gh, H h, I i, J j, K k, L l, M m, N n, Ng ng, O o, P p, Q q, R r, S s, Sh sh, T t, U u, W w, X x, Y y, Z z, Zh zh.

Наприкінці 1930-х років у СРСР почався процес перекладу алфавітів з латинської на кириличну основу. Уйгурський алфавіт був кірилізований одним з останніх. Проект кириличного алфавіту було опубліковано А. Ш. Шамієвой в 1946 році, а 4 лютого 1947 року він був затверджений Президією Верховної Ради Казахської РСР. У алфавіт були включені всі 33 літери російського алфавіту, а також 8 додаткових знаків (**Қ қ, Ң ң, Ғ ғ, Ү ү, Җ җ, Ө ө, Ә ә, Һ һ**), які стояли наприкінці алфавіту, після букви **Я я**. У 1960 році порядок букв в алфавіті було змінено і він прийняв нинішній вигляд [2, с. 177-180]:

A a Б б В в Г г Ғ ғ Д д Е е Һ һ  
Ә ә Ж ж Җ җ З з І і Й й К к Қ қ  
Л л М м Н н Ң ң Про про Ө ө П п Р р  
С с Т т У у Ү ү Ф ф Х х Ц ц Ч ч  
Ш ш Щ щ Редь И и Ъ ъ Е е. Ю ю Я я

У 1956-1957 роках в КНР розглядалося питання про перехід уйгурської мови на кирилицю, трохи відмінну від радянської (відсутні літери **Һ һ, Ә ә, Ц ц, Щ щ, И и, Ъ ъ, Ю ю, Я я**, також до абетки входила буква **Җ җ**). Однак цей проект так і залишився нереалізованим.

Цікавою є роль уйгурської писемності Сінцзян-Уйгурського автономного району у розвитку культури сусідніх країн. Сьогодні за своїм походженням писемність давньоуйгурської мови проникла до монголів, у яких в реформованому виді вона закріпилася й обслуговувала практично весь монголомовний світ протягом семи сторіч. Крім того, середньовічні уйгури виступили у якості культурних та літературних посередників між монголами з одного боку, та індоевропейцями – ірано язичними согдійцями з іншого. Відомо, що середньовічна уйгурська писемність слугувала монгольському слову гнучким інструментом

закріплення від судових записів Шікіхутуху, названого сина Чингізхана, до віршів сучасного поета Д. Нацагдоржа; від середньовічної книги „Золота книга”, що вона надійшла до нас, до нових книг народної Монголії 30-х років ХХ сторіччя [6, с. 118-119]. І зараз живі монгольські слова та вирази середньовічного уйгурського походження, спільна з уйгурською алітерація віршів та форма монгольського чотирьох рядкового віршу, відомі ще за ранніми перекладами буддійських творів.

Як бачимо, писемність уйгурів Китаю зазнала чималих змін та реформ до того, як досягла того стану, у якому перебуває зараз. На неї неабияк вплинули абетка арабської мови, латиниця та кирилиця. У той час як і сама уйгурська писемність сприяла розвитку культури сусідніх країн та слугувала посередником між іраномовними та монголомовними країнами. Отже поява та розвиток писемності уйгурської мови мали велике значення не лише для розвитку культури самих уйгурів, а й для прилеглих країн східної Азії.

#### **Список використаної літератури**

**1. Рубель В.А.** Нова історія Азії та Африки: Постсередньовічний Схід (XVIII – друга половина XIX ст.) : Навч. посібник / В. А. Рубель. – К. : Либідь, 2007. – 560 с. **2. Садвакасов Г.** Алфавіт літературної мови радянських уйгурів / Г. Садвакасов // Питання вдосконалення алфавітів тюркських мов в СРСР. – М.: Наука, 1972. – С. 174 – 182. **3. Zhou, Minglang** Multilingualism In China: the politics of writing reforms for minority languages 1949 -2002 / Minglang Zhou. – Berlin: Mouton de Gruyter, 2003. – 210 p. **4. Тихонов Д.И.** Хозяйство и общественный строй уйгурского государства X – XIV вв. / Д.И. Тихонов. – М.: Наука, 1966. – 291. **5. Tarjei, Engesaeth** Greetings from Taklimakan: a handbook of modern Uyghur / Engesaeth Tarjei. – Singapore: Tuttle Publishing, 2003. – 353 p. **6. Кадырбаев А.Ш.** Очерки истории средневековых уйгуров, джалаириров, найманов и киреитов / А.Ш. Кадырбаев. – Алматы : Рауан, 1993. – 168 с.

#### **Дудік А. О. Особливості розвитку писемності уйгурів, що проживають у Синьцзян-Уйгурському автономному районі Китайської Народної Республіки**

У статті розглянуто особливості розвитку писемності уйгурської мови, носії якої проживають у Синьцзян – Уйгурському автономному районі Китаю. Було проаналізовано основні системи писемності, що вживалися уйгурами у різні часи, також підкреслюється значення, яке мала поява писемності для уйгурів та її вплив на розвиток культури сусідніх країн. У статті також розкривається значення реформ СРСР 30-х років щодо вдосконалення уйгурської писемності та перехід спочатку на латиницю, а згодом – спроби адаптувати кирилицю до уйгурської мови.

*Ключові слова:* абетка, система писемності, історія писемності, культура, латиниця, кирилиця.

**Дудик А. А. Особенности развития письменности уйгуров, которые проживают в Синьцзян-Уйгурском автономном районе Китайской Народной Республики**

В статье рассмотрены особенности развития письменности уйгурского языка, носители которого проживают в Синьцзян-Уйгурском автономном районе Китая. Были проанализированы основные системы письменности, которые использовались уйгурами в разное время, также подчеркивается значение, которое имело появление письменности для уйгуров и её влияние на развитие культуры соседних стран. В статье также раскрывается значение реформ СССР 30-х годов по усовершенствованию уйгурской письменности и переход на латиницу, а затем – попытки адаптировать кириллицу для уйгурского языка.

*Ключевые слова:* азбука, система письменности, история письменности, культура, латиница, кириллица.

**Dudik A. A. The Development Features of Handwriting of Uigur People Living in the Xinjiang-Uigur autonomous Region of PRC**

The article highlights the development of uigur handwriting. The author analyzes main systems of writing which were used by uigurs in different times. There are four main types of writing: old uigur writing, Arabic writing, Latin writing and Cyrillic writing. Old uigur writing was used in VIII-XVI centuries and was written in columns.

Arabic handwriting got to use after uigur people became Muslims. In the 1929 there was a language reform which updated Arabic handwriting and added some special signs to it. There were some tries to adjust Latin and Cyrillic scripts to the needs of uigur language. That's why uigurs created their own Latinized handwriting which is called *Uyghur Latin Yziqi*. But it doesn't have official status.

The article also shows the role of Uigur written language in cultural development of neighboring countries. It became kind of negotiator between the Mongolian language and Farsi. Uigur writing helped to translate works of literature and official documents from the times of Chingizkhan and medieval „Golden book” to poetry of modern poet D. Natsagdorja. Even now there are a lot of words and phrases in modern Mongolian which came from Uigur language, common for both languages alliteration of poetry and form of Mongolian quatrain which were known from the translations of Buddhist works.

*Key words:* alphabet, systems of writing, the history of the written language culture, Latin and Cyrillic scripts.

Стаття надійшла до друку 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 06.03.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Федічева Н. В.

УДК 811.133.1

**О. С. Клименко**

**СЕМАНТИЧНА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ /  
НЕДИФЕРЕНЦІЙОВАНІСТЬ ЯК АЛЬТЕРНАТИВНИЙ  
ЛІНГВОКУЛЬТУРНИЙ  
АКСІОЛОГІЧНИЙ КРИТЕРІЙ**

Тенденція до семантичної диференціації, конкретності значення слова виступає одним із внутрішніх стимулів розвитку сучасних мов. Вона відбиває безперервну диференціацію понять, викликану появою нових модифікацій речей і постійним ускладненням явищ сучасного світу, і реалізується шляхом закріплення значень, що диференціювалися, за власними неологізмами або через прийняття запозичень, що деталізують значення питомих слів [1, с. 23; 2; 3, р. 166].

Проте у виданнях з культури французької мови трапляються випадки внормування, що ігнорують тенденцію сучасних мов до семантичної диференціації. Так, Постанова з авіаційно-космічної термінології не враховує бурхливий розвиток сучасної електроніки, що спричиняє появу нових її підрозділів, які одержують відповідні їй, як правило, телескоповані позначення. Порівн. *ovonique* n.f. „електроніка на аморфних напівпровідниках” (реєструється словниками „Лексис” [4] і „Ашетт” (Н) [5]); *optronique* n.f. (1986) „електроніка оптичних приладів” (приклад 1) (від *opto(-)électronique* n.f. (приклад 2), англ. *optoelectronics* n.; v. 1960) “оптоелектроніка, галузь фізики, що вивчає прояви світлових випромінювань (реєструється „Малим Робером” (PR) [6] і „Малим Ларуссом” (PL) [7]; 85 ужив. у журналі „Нувель Обсерватор” з 2003 року).

1. *En Inde, la filiale locale de Sagem visera à assurer la maintenance des produits qu'il vend sur place dans l'optronique (une technologie mêlant optique et électronique qui facilite notamment la vision de nuit) et la navigation inertielle (qui permet à un avion de se guider automatiquement) (Le Nouvel Observateur (NO), 14.06.12).*

2. *La division opto-électronique du groupe français Alcatel, spécialisée dans la fabrication de composants pour la transmission par fibre optique, a annoncé ce lundi le rachat de la firme écossaise Kymata pour 134 millions d'euros en actions (NO, 30.07.01).*

Зазначена постанова даремно забороняє вживати конкретний телескопійований фоно-графічно асимільований термін *avionique* n.f. (англ. *avionics* n.) „авіаційна (приклади 3,4) і космічна (приклад 5) радіоелектроніка” (реєструється PR і PL; 121 ужив. у NO), який не має будь-яких негативних характеристик, що тягнуть за собою нормативний осуд, і пропонує атрибутивне словосполучення *électronique* n.f. *aérospatiale* [8, р. 479].

3. *Air France mise sur la maintenance comme relais de croissance. En Chine, le groupe va ouvrir à Shanghai un atelier d'avionique - les équipements électroniques des avions - et discute de prises de participation dans des entreprises locales spécialisées dans la mécanique à Shanghai et à Xi'an, a-t-il ajouté* (NO, 20.09.12).

4. *Comment Dassault fabrique son Rafale. Le Rafale est un produit quasiment 100% made in France: les ailes sont fabriquées à Martignas (Gironde), le fuselage à Argenteuil (Val-d'Oise), les commandes de vol à Argonay (Haute-Savoie), les moteurs dans le site Safran de Villaroche, l'avionique dans l'usine Thales du Haillan (Gironde)*(NO Challenges, 13.02.12).

5. *Pour remplacer sa navette, la NASA fera-t-elle appel à EADS? Certes, le géant Lockheed Martin s'est aussi invité dans le projet, dont il concevra des éléments d'avionique, de systèmes de navigation et de propulsion* (NO Challenges, 11.05.12).

Більш конкретний термін *astrionique* n.f. (англ. *astrionics* n.) „космічна радіоелектроніка” не був прийнятий нормою внаслідок протидії протилежної тенденції до широти семантики слова. Замість нього вживається більш широкий термін *avionique* n.f. (див. приклад 5).

Проте, як показав проведений нами аналіз, критерій диференціації значень запозичень і їх питомих відповідників не може розглядатися як абсолютний позитивний аксіологічний критерій. Ізольоване використання цього показника як суто лінгвістичного без урахування специфіки норми приймаючої мови може спричинити помилки. Так, у сучасній французькій мові універсальна тенденція до диференціації значень з утворенням нових фонографічних оболонок взаємодіє із протилежною історично зумовленою тенденцією сучасної французької норми до широти семантики слова [9, с. 20; 10, р. 23 – 39; 11, р. 42, 46; 12, р. 187; 13, р. 233; 14, р. 61]. До того ж семантична диференціація через запозичення у французькій мові може реалізуватися двома шляхами: через прийняття запозичень, семантично диференційованих із французькими словами, а також – прийняття французькими словами значень іншомовних слів (у тому числі й за допомогою семантичного калькування).

Про збереження в сучасній нормі національної традиційної ознаки семантичної недиференційованості слова свідчать випадки витиснення з часом запозичень конкретного значення французькими замінами широкої семантики. Ці запозичення спочатку дещо поширилися в ужитку з огляду на несприятливі екстралінгвістичні причини. Так, запозичення конкретного значення *cartooniste* n. „художник-мультиплікатор; художник коміксів” (ми не реєструємо жодного вживання в електронних архівах французьких ЗМІ) було витиснуте французьким словом широкої семантики *dessinateur* n.m. „художник-рисувальник” у відтінках значення 1 (приклади 6, 7) і 2 (приклади 8, 9).



6. Du 14 novembre au 8 décembre, la Galerie Arludik accueille une exposition de dessins des Studios Dreamworks autour du film Les cinq légendes. L'exposition destinée au grand public présente le travail des dessinateurs, décorateurs qui entourent la création du film et de ses personnages (L'Express (E), 19.11.12).

7. Si Steamboat Willie est bien le premier dessin animé sonore, Mickey n'y prononce aucun mot. Il y siffle et chantonne, tout au plus. Ce n'est qu'un an plus tard que Walt Disney décide de lui prêter sa voix, à l'occasion de The Carnival Kid. Dès lors, le dessinateur est aussi la voix officielle de la petite souris, et ce, pour les 20 années à venir (E, 19.11.12).

8. Un éthylo test sur deux serait défaillant, selon que Buriochka, le personnage de notre dessinateur Vianney Frain, propose de tester les appareils! (E, 02.01.13)

9. Dans son hors-série „Un siècle de BD”, Lire propose une sélection - subjective - des 50 meilleures BD du monde. [...] Les chiffres, à cet égard, sont éloquentes : durant cinquante ans, le dessinateur du Minnesota [Charles M. Schulz] s'acquitta d'un strip quotidien, sans interruption et sans assistance (E, 19.11.12).

Паралельно із семантично недиференційованим *dessinateur* вживається лексикалізоване словосполучення *dessinateur n.m. de B.D. (bande dessinée)*, яке поповнило серію лексем, що передають деталізовані поняття: *dessinateur humoristique*, *dessinateur illustrateur de livres*, *dessinateur de mode*, *dessinateur de publicité* (PR).

10. L'auteur et dessinateur de BD Jacques Tardi a refusé la Légion d'honneur (E, 02.01.13).

З часом можуть передавати свої значення французьким словам за допомогою семантичного калькування й укорінені синхронно прийнятні запозичення, що може дати початок витисненню останніх. Так, французьке *affiche n.f.* „оголошення, афіша, плакат (що розклеюються в громадських місцях)” через семантичне калькування починає приймати значення запозичення *poster n.m.* (1967) „великоформатна репродукція, плакат (видруковані великим накладом), зокрема призначені для прикраси інтер'єру” (PR, Н), семантично диференційованого із французьким словом у тому числі й за наявністю в його семантиці складової категоріально-оцінної семи „мода” (прикладі 11, 12).

11. Partout dans le monde, il [JR, c'est son pseudo] affiche ses personnages photographiés en grand format. [...]

Vous envoyez votre photo sur un site Internet et je vous réexpédie gratuitement une affiche en grand format. Si vous voulez vous faire un ego trip, vous l'accrochez dans votre salon. Si vous préférez défendre une idée, vous la collez dans l'espace public (E, 11.12.11).

12. Cela m'amuse de me trouver chez elle (Diana), dans cet espace étroit et tout imprégné d'elle. Les livres alignés sur les rayons, les affiches dont elle avait tapissé les murs, me donnaient d'elle une image différente, plus conventionnelle. Elle prétendait avoir coupé les ponts avec sa ville natale,

*mais elle s'était procuré de grandes photographies de la Bourges et du palais de Jacques Cœur* [15, p. 207].

Тенденція сучасної норми до семантичної недиференційованості лексики може також сприяти поширенню запозичень або кальок широкої семантики й обмежувати вживання їх конкретних французьких еквівалентів. Так, фактом норми стала калька *à géométrie variable* (англ. *variable-geometry wing*) loc. adj. "1. **ав.** зі змінюваною геометрією (крило); 2. **техн.** зі змінюваними параметрами, характеристиками (приклад 13); 3. **перен.** розтяжний; змінний; широкий: *une justice à géométrie variable* (приклади 14, 15, 16) (385 уживань у газеті „Фігаро” з 1997 року).

13. *Le nouveau souffle du félin* [про автомобіль „Ягуар”]:

*cylindrée portée à 3 litres, deux turbos à géométrie variable fonctionnant en parallèle et de façon séquentielle, injecteurs piézo-électriques et rampe commune de troisième génération (2 000 bars)* (Le Figaro (F), 16.04.09).

14. *L'engagement à géométrie variable des ministres* (F, 28.05.09).

15. *Les récentes critiques de l'ancienne garde des Sceaux Elisabeth Guigou sur son silence après l'évasion de Moulins et son "congé maternité à géométrie variable"* (F, 25.02.09).

16. [...] *un contrat avec la Deutsche Bahn pour une commande à géométrie variable pouvant aller jusqu'à 800 wagons duplex* (F, 06.01.09).

Ми реєструємо субстантивацію цього виразу в переносному значенні (приклади 17, 18).

17. *La Méditerranée, espace de droit. Le partenariat renforcé, la géométrie variable et l'initiative à la société civile, aux autorités locales et régionales et au secteur privé* (F, 07.02.09).

18. *Tous les membres de l'équipe se sentaient liés par cette confiance comme par la clarté de l'orientation. Nous pouvions nous réunir tous ensemble avec ou sans Vilar. Personne ne se sentait exclu, et cette "géométrie variable" de l'équipe ne faisait courir aucun risque à son unité* [16, p. 25 – 26].

Ми констатуємо обмежене вживання конкретних французьких замін у газеті „Фігаро” з 1997 року: *à surface variable* (9 уживань; приклад 19), *à profil variable* (41 уживання).

19. *ÉVÈNEMENT. Le temple du luxe londonien célèbre son dynamisme et son originalité avec une exposition de printemps. Harrods s'épanouit au jardin: balles sur un tapis à surfaces variables* (F, 11.05.04).

Ігнорування особливостей прояву універсальної мовної тенденції до семантичної деференціації, що відбиває деталізацію понять, у французькій мові, трапляється, спричиняє помилки щодо перспективи входження нових значень як конкурентних замін відповідних англіцизмів у структури значень французьких слів.

Так, Ж. Жіроде вважав, що французьке *pupitre* п.м. у значенні (1950) „пульт керування електронного пристрою, зокрема ЕОМ”

недостатньо точно відбиває відповідне поняття, яке, на його думку, краще передається конкретним англійським запозиченням *control-desk* п.м. [17, р. 195]. Однак усупереч цій смаковій оцінці, що не враховує можливість семантичної диференціації за рахунок прийняття французькими словами значень запозичень, у реальній нормі багатозначне *pupitre* п.м.з (реєструється у цьому значенні у PR і PL) змогло прийняти значення іншомовного слова (приклади 20, 21) (немає жодного вживання англіцизму в електронних архівах ЗМІ).

20. *Au pupitre, un vidéo-patrouilleur téléguidé un binôme de policiers en patrouille* », explique Serge Rivayrand (NO, 13.07.12).

21. *Coup d'envoi de la télévision en 3D. MERCREDI 26 mai, musée du tennis, dans les sous-sols du stade Roland Garros. [...] Sur le podium, un pupitre. Où trône un bouton rouge, semblable à celui d'une mise à feu. Six mains sont posées dessus et attendent la fin du compte à rebours pour appuyer* (NO Challenge, 28.05.10).

Нормою також прийнято похідне *pupitreur, -euse* п. „оператор електронного ристрою” (реєструється у PR і PL; приклад 22).

22. *Grève d'une cinquantaine d'agents du centre Météo France de Toulouse depuis le 4 septembre. Ces pupitreurs, responsables de la gestion des modèles informatiques de prévision, dénoncent l'objectif de la direction de supprimer des postes permanents* (L'Humanité (H), 09.09.99).

„Словник англіцизмів”, наводячи офіційно рекомендовану франсизацію *perchiste* п.м. (1973) псевдоангліцизму *perchman* п.м. (1952) „**кіно, тлб.** асистент звукорежисера, що оперує мікрофонним журавлем”, побоюється, що із прийняттям заміни може статися змішання понять, оскільки за *perchiste* уже закріплено значення „**спорт.** стрибун із жердиною” [18, р. 710]. Однак, як свідчать словники PR і PL, а також електронний архів газети „Юманіте” з 1990 року (*perchman / perchiste* : 7 /247 уживань), *perchiste* п.м. змогло інтегрувати значення несправжнього запозичення (приклад 23).

23. [...] *Une caméra se déplace sur un rail et filme à travers les vitres, entre les stores, ce qu'il se passe dans les couloir. Car c'est là que se joue la scène. Scandella, Sisko et Lemarchand avancent dans le couloir en discutant. Une caméra roulante et un perchiste les précèdent à reculons* (H, 30.06.05).

Той факт, що прийняття французькими словами значень запозичень не обов'язково спричиняє змішання понять, переконливо доводить прийняття французьким *perchiste* п.м. як його третього значення нового значення несправжнього англіцизму *perchman* п.м. “працівник гірськолижного підйомника, що подає приводні жердини лижникам” (реєструється словником „Скарбниця французької мови” [19]).

*Samedi, des dizaines de saisonniers des stations de ski de la Savoie ont investi le péage autoroutier d'Albertville afin d'informer les vacanciers de leurs conditions de travail indignes.*

„C'est tout d'abord une opération destinée à informer les vacanciers sur les conditions de vie des 75 000 saisonniers sans le savoir-faire desquels toute une économie ne pourrait fonctionner”, soulignait Bernard, *perchiste* à Valmorel (Н, 15.02.10).

Отже, існування в сучасній французькій нормі протилежних тенденцій до семантичної диференції / недиференційованості спричиняє як проникнення у французьку мову запозичень конкретного значення з огляду на універсальну внутрішню передумову мовного розвитку, так і протидію їх поширенню і закріплення французьких замін відповідно до протилежної тенденції до широти семантики слова, завдяки якій зберігається національна своєрідність мови. Цей факт обумовлює необхідність застосування в оцінці відповідних груп запозичень альтернативного лінгвокультурного аксіологічного критерію, тобто єдності парних позитивних аксіологічних критеріїв, не схильних до взаємної нейтралізації, один із яких, однак, може нейтралізуватися негативними критеріями нижчих рангів, зокрема, фонографічної та граматичної адаптації.

#### **Список використаної літератури**

**1. Гак В. Г.** Новые слова и новые словари / Владимир Григорьевич Гак // Новые слова и словари новых слов: [сб. науч. ст.]. – Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1983. – С. 16 – 29. **2. Sauvageot A.** Petite méditation au sujet d'alunir / Aurélien Sauvageot // Vie et Langage. – 1967. – № 178. – P. 51 – 52. **3. Sauvageot A.** Français d'hier ou français de demain? / Aurélien Sauvageot. – Paris: Fernand Nathan, 1978. – 189 p. **4. Larousse** de la langue française. Lexis: [dir. de Jean Dubois]. – Paris: Larousse, 1985. – XVI, 2109 p. **5. Hachette.** Le Dictionnaire du français. – Paris: Hachette, 1992. – XIV, 1807 p. **6. Le nouveau Petit Robert** de la langue française: version électronique [Ressource électronique] / [réalisation informatique, Bureau Van Dijk]. – Paris: Dictionnaires le Robert-Sejer, cop. 2009. – 1 disque optique numérique (CD-ROM): coul., son.; 12 cm + 1 manuel d'utilisation (23 p.). **7. Le Petit Larousse multimédia** [Ressource électronique]. – Paris: Larousse, 2008. – 1 disque optique numérique (CD-R): coul.; 12 cm. **8. Enrichissement** du vocabulaire des techniques spatiales // Journal officiel de la République Française. Lois et décrets. – 1973. – 18 janv. – P. 746 – 754. **9. Будагов Р. А.** Понятие о норме литературного языка во Франции в XVI – XVII вв. / Рубен Александрович Будагов // Вопросы языкознания. – 1956. № 5. – С. 10–21. **10. Brøndal V.** Le français, langue abstraite / V. Brøndal. – Copenhagen: Levin & Munksgaard, 1936. – 42 p. **11. Malblanc A.** Stylistique comparée du français et de l'allemand / A. Malblanc. – Paris: Didier, 1961. – 351 p. **12. Sabršula J.** Le français – langue abstraite? / J. Sabršula // Beiträge zur konfrontierender sprachwissenschaft: Halle / Saale: VEB Max Niemeyer verlag. – 1976. – S. 179 – 189. **13. Sauvageot A.** Les procédés expressifs du français contemporain / Aurélien Sauvageot. – Paris: Librairie C. Klincksieck, 1957. –

239 p. **14. Vinay J. - P.** Stylistique comparée du français et de l'anglais, méthode de traduction / J. - P. Vinay, J. - L. Darbelnet. – Paris: Didier, 1958. – 331 p. – (Collection: Bibliothèque de stylistique comparée). **15. Savatier P.** Le Photographe: [roman] / P. Savatier. – Paris: Gallimard, 1983. – 358 p. **16. Puaux F.** Avignon en Festivals / F. Puaux. – Paris: Hachette, 1983. – 317 p. **17. Giraud J.** Les mots “dand le vent” // J. Giraud, P. Pamart, J. Rinérain. – Paris: Larousse, 1971. – 251 p. **18. Rey-Debove J.** Dictionnaire des anglicismes. Les mots anglais et américains en français / Josette Rey-Debove, Gilberte Gagnon; avec la collab. de A. Rey, G. J. Forgue, E. Lançon. – Paris: Le Robert, 1990. – XX, 1150 p. – (Collection: Les Usuels du Robert). **19. Trésor de la langue française.** Dictionnaire de la langue du XIXe et du XXe siècles.: en 16 vol. / [conception et réalisation informatique : Jacques Dendien] [Ressource électronique]. – 2009. – Mode d'accès : [http // atilf.atil.fr/tlf.htm](http://atilf.atil.fr/tlf.htm)

**Клименко О. С. Семантична диференціація / недиференційованість як альтернативний лінгвокультурний аксіологічний критерій**

У статті вивчається баланс урахування універсальної мовної тенденції до семантичної диференціації лексики, що відбиває безперервну деталізацію понять, і національної історично зумовленої особливості французької норми, що полягає в широті семантики слова, у нормативній оцінці англіцизмів у французькій мові. Також обумовлюється необхідність застосування в оцінці відповідних груп запозичень альтернативного лінгвокультурного аксіологічного критерію, тобто єдності парних позитивних аксіологічних критеріїв.

*Ключові слова:* лінгвокультурологія, літературна норма, семантична диференціація, англіцизм, аксіологічний критерій.

**Клименко А. С. Семантическая дифференциация / недифференцированность как альтернативный лингвокультурный аксиологический критерий**

В статье рассматривается соотношение универсальной языковой тенденции к семантической дифференциации лексики, которая является отражением непрерывной детализации понятий, и национальной исторически сложившейся особенности французской нормы, состоящей в широте семантики слова, в нормативной оценке англицизмов во французском языке. Также обуславливается необходимость применения в оценке соответствующих групп заимствований альтернативного лингвокультурного критерия аксиологии, то есть единству парных позитивных критериев аксиологий.

*Ключевые слова:* лингвокультурология, литературная норма, семантическая дифференциация, англицизм, аксиологический критерий.

**Klymenko A. S. Semantic Differentiation / Semantically Undifferentiated Character of Lexems as an Alternative Linguo-Cultural Axiological Criterion**

The article reveals the correlation of the universal linguistic tendencies for semantic differentiation vocabulary, which is a reflection of the continuous detailing concepts, and historical features of the national French standards, consisting in the breadth of the semantics of the word, in the regulatory assessment of Anglicism in French Language. On the conservation of the national norm in modern traditional semantic features undifferentiated words are testified the cases of replacement of eventually borrowings that are of the specific value substitutions by the French general semantics. The author emphasizes the fact of ignoring the trend of modern languages to semantic differentiation in the publications of French culture. The existence in the modern French rate the opposite tendencies of semantic differentiation leads to the penetration of French borrowing of particular importance according to the universal premise of inner speech development. This fact also helps the spread and consolidation of the French substitutions according to the opposite trend to the latitude of the semantics of words through which retained national character language. The fact of substitution stipulates the necessity to the use the relevant groups of borrowing alternative in linguo -cultural axiological criterion. It is obviously evident that the negative criteria of the lower ranks, which particularly exist in Phonographic and grammatical adaptation, is commonly neutralized.

*Key words:* linguo-cultural criterion, literary norm, semantic differentiations, Anglicism, axiological criterion.

Стаття надійшла до друку 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 06.03.2013 р.

Рецензент – д. філол. наук, проф. Буніятова І. Р.

УДК 81'23:159.942.3

**Г. А. Коробка**

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ И СМЕХОВОЙ  
КОММУНИКАЦИИ В ЛИНГВОФИЛОСОФСКОЙ КОНЦЕПЦИИ  
ЯЗЫКА СМЕХА**

На человека воздействуют общество и природа, создающие некоторые надстроечные механизмы (маски), которые фиксируются на сознательном, бессознательном и даже генном уровнях его бытия. Все эти „маски” закрепляются в определённых понятиях и смысловых конфигурациях, а также на уровне коллективного, индивидуального и символического бессознательного, ключом к пониманию которых служит язык. Именно язык обеспечивает доступ к сознанию и мышлению

и вербализирует результаты мыслительной деятельности. Современная лингвистика вышла за рамки изучения только строения языка. Актуальными становятся новые научные задачи, а именно, как язык связан с миром человека, в какой мере человек зависит от языка, каким образом ситуация общения определяет выбор языковых средств. Стремясь ответить на эти вопросы, лингвисты были вынуждены расширить предмет своего изучения и совершили выход на территорию, традиционно закрепленную за представителями смежных наук, в первую очередь, философии, психологии, культурологии, и т. д., в результате чего возникли такие области языкознания, как лингвофилософия, психолингвистика, лингвокультурология и др.

В данной работе предпринята попытка рассмотреть проблемы смеха и языка смеха на стыке лингвистики, философии и психологии, тем самым, обеспечивая многомерный, масштабный и интегрированный объект исследования. Смех является одним из самых совершенных способов реакции человека на всевозможные отклонения от выработанных обществом нормативов поведения, преодоления табу и освобождения от догматических принципов, а язык смеха, в свою очередь, является специфическим и универсальным средством выражения смеха, обеспечивающим возможность процессуального разворачивания в пространственно-временных формах и рефлексивного осмысления действительности. Это развивающаяся семиотическая система словесных выражений, а также совокупность телесных проявлений (особенностей внешнего облика, движений, мимики и жестов), отражающая душевное радостное и приподнятое состояние человека. Важнейшим компонентом речевой организации человека является языковое сознание. Языковая способность и коммуникативная потребность выступают как предпосылки для овладения языком и осуществления общения, коммуникативная компетенция – как проявление языкового сознания в выборе средств общения. Языковое сознание реализуется в речевой деятельности, т. е. в процессах говорения (письма) и понимания, по Л. В. Щербе. Компоненты речевой организации человека неоднородны, наиболее конкретным является акт речевого поведения, наиболее абстрактным – языковое сознание человека, включающее чувства, волю, мышление, память в их неразрывном единстве.

Влияние З. Фрейда на изучение юмора и смеха считается бесспорным. В своей работе „Остроумие и его отношение к бессознательному” (1905) Фрейд, изучив большинство доступных ему тогда работ (Ф. Т. Фишера, К. Фишера, А. Бергсона, Жана-Поля и др.) о смехе, дает психологическую оценку остроумию, комизму, юмору. Ценность труда Фрейда – в нацеленности на выработку механизма технических средств, конструирующих остроту. Фрейд приводит несколько определений остроумия, данных другими мыслителями. Так, К. Фишер высказывается об остроумии следующим образом: „Остроумие

есть игривое суждение». Жан-Поль выразил эту мысль остроумно: „Остроумие – это переодетый священник, который венчает каждую пару”. Ф. Т. Фишер продолжает эту мысль: „Он венчает охотнее всего ту пару, к соединению которой родственники относятся нетерпимо”. В отдельных вопросах толкования комического Фрейд частично соглашается с бергсоновской теорией и выводит собственную формулу смеха. Главный смысл смеха автор видит в „страсти к нелепости”, источником комического явления индивидуальные качества субъекта, что и побуждает Фрейда искать понимание комизма в психогенезе. В этой связи представляется настоящей попыткой рассмотреть взгляды основоположника психоанализа на феномен самого смеха. В какой-то степени это, по-видимому, поможет понять не только отношение Фрейда к смешному, но и объяснить, как тесно язык смеха связан с бессознательным и насколько важна такая связь смеха с языковым сознанием в его лингвофилософской трактовке, а также насколько важно обладать чувством юмора в педагогической деятельности и справляться с различными критическими ситуациями в учебном процессе. Это и будет целями нашего исследования.

В концепции Фрейда наибольший интерес представляет анализ двойственной природы комического, остроумия и юмора. Остроумие направлено на то, чтобы логически верную мысль выразить логически неверным способом. Осознание этого контраста доставляет смеющемуся удовольствие. К удовольствию от техники остроумия добавляется удовольствие от реализации через смех подсознательных влечений. В результате устранения необходимости подавления подсознательных влечений (агрессивных или сексуальных) происходит экономия психической энергии, составляющая основу подобного удовольствия [3, с. 189]. Рассматривая смех как освобождение от накопившейся нервной энергии, Фрейд констатирует, что все смеховые ситуации доставляют удовольствие, т. к. они экономят психическую энергию. Юмор доставляет удовольствие, т. к. он экономит расход чувств, комедия – расход идей, а шутки – торможение. Эта сохранённая энергия выливается в смехе, которая служит своего рода „клапаном безопасности”. Итак, для Фрейда психический акт остроты, юмора и комизма – разные переживания. Механизм остроты, по его мнению, во многом совпадает с механизмом сновидений (изображение при помощи противоположности, не прямое изображение, замена мысли намеком, деталью, символикой и т. д.). Шутки, подобно сновидениям, имеют скрытые преимущества: и те, и другие позволяют нам использовать скрытые источники удовольствия и открывают доступ к „бессознательному”. Но при всём сходстве остроумия и сновидения у них есть существенные различия, важнейшее из которых заключается в различии их социального статуса, где сновидение асоциально и не может сказать ничего другому человеку, а острота, наоборот, социальный механизм, и направлена на получение удовольствия.



Разделяя понятия „остроумие”, „комизм”, „юмор”, автор все же находит большое сходство в их интерпретации. В частности, основным критерием выделения этих понятий служит принцип затраты и освобождения энергии. Фрейд выводит различие между этими понятиями из представления об экономии психической энергии. Остроумие экономит психическую энергию за счёт того, что уменьшается необходимость тормозить свои побуждения и импульсы; остроумие – это отдушина для чувства враждебности, которое не может быть удовлетворено другим способом.

Комическое – по Фрейду – отличается от остроумия тем, что оно неумышленно. Неловкое движение может быть комично, но не остроумно. Восприятие комического Фрейд сводит к такой последовательности: он поступает так – я поступаю по-другому – он поступает так, как и я поступал в детстве. Комизм экономит психическую энергию за счёт “экономии мышления”.

Наконец, чувство юмора, позволяя увидеть смешную сторону неприятного явления, преобразует боль и гнев в улыбку и смех. Это экономия чувств. Юмор считается самым умеренным из всех видов комизма; его процесс осуществляется уже при наличии одного только человека; участие другого не прибавляет к нему ничего нового. Можно наслаждаться возникшим юмористическим удовольствием, не испытывая потребности рассказать о нем другому человеку. Таким образом, Фрейд отличал юмор, остроумие и комизм. Общее здесь – смех и экономия психической энергии: остроумие экономит торможение, комизм экономит мышление, юмор экономит чувства. Если обратиться к толкованию терминов „юмора” и „остроумие”, то мы увидим, что „юмор” – (англ., восходящее к латинскому – „влага”) – понимание смешного, умение видеть и показать комичное, выделить забавное из целого, доброжелательное и насмешливое отношения к чему-либо, умение видеть и воспринимать события, недостатки и т. п. в комедийном виде, а „остроумие” – слово, обозначающее „остроту ума”, направленную на изобретательное и находчивое выделение, описание комичного, подчеркивание смешного. Юмор и остроумие – качества личности, полностью отвергающие злость, агрессивность в любом из проявлений – являются средствами эмоционального воздействия на собеседника, в которых также проявляется нравственность. Остроумие по отношению к юмору является первичным, а юмор – вторичным: шутки (анекдоты) придумывают те, кто остроумен, рассказывают (пересказывают) те, кто имеет чувство юмора. Обычно вызывают улыбку анекдоты, связанные с различными классификациями, касающимися представлений о других народах. Например, переведенный на русский язык, следующий анекдот не вполне вписывается в представление русских об итальянцах, но становится понятным благодаря контексту:

*Как убедить новобранца-парашютиста сделать первый прыжок? Американцу нужно сказать: „Если ты мужчина, ты*

*прыгнешь!*” Англичанину: „Сэр, это – традиция”. Французу: „Это – просьба дамы”. Немцу: „Это приказ”. Итальянцу: „Прыгать запрещено!”.

Фрейд, анализируя многочисленные остроты, предложил формальную классификацию, выделив три основных технических приёма словесных острот, которые могут быть отнесены к структуре языка смеха: *сгущение* (со смешанным словообразованием и с модификацией); *употребление одного и того же материала* (целое и части, перестановка, небольшая модификация, одни и те же слова, употреблённые в новом смысле и потерявшие первоначальный смысл); *двусмысленность* (обозначение имени собственного и вещи, метафорическое и вещественное значение слова, игра слов, двойное толкование, двусмысленность с намёком). Также Фрейд выделяет остроты по смыслу (передвигание, ошибки мышления, бессмыслица, не прямое изображение, изображение при помощи противоположности). Острота имеет чрезвычайно резко выраженный характер внезапно „пришедшей в голову мысли”. Ещё за один момент до этого человек не знает, какую он создаст остроу, которую останется лишь облечь в словесную форму.

3. Фрейд разрабатывает лингвофилософскую проблему отношения языка (выражения остроумия) и мышления. Существенным моментом в исследовании остроумия является характеристика тенденциозного остроумия Фрейдом. Если техника остроты – это её форма, то содержанием остроты является её тенденция, которая в свою очередь подразделяется на безобидную остроу (острота как самоцель) и тенденциозную остроу. При безобидной остроте удовольствие вызывается исключительно техникой остроумия, которая позволяет избежать логического контроля, что приводит к экономии нервной энергии. Приёмы остроумия направлены на то, чтобы логически верную мысль выразить логически неверным способом. Само понимание этого контраста доставляет удовольствие. Сами остроты могут не иметь никакой цели, в отличие от тенденциозности. В ряду тенденциозного остроумия Фрейд перечисляет следующее: обнажающее (скабрёзное), агрессивное (враждебное), циничное (критическое, святотатственное), а также особый вид тенденциозного остроумия – „скептические” остроты. Только тенденциозная острота подвержена опасности натолкнуться на людей, которые не хотят её выслушать. Едкая острота в адрес врага – это нечто вроде его символического убийства, поскольку уничтожить его в буквальном смысле нельзя из-за моральных преград или страха перед наказанием.

Смех является одним из показателей связи Я-Ты [2]. Это связь-коммуникация в лингвофилософии. Без неё невозможно человеческое общение. А язык смеха не результат этой связи и не её основа, а – всего лишь её показатель, поскольку сам возникает на основе этой связи. Смех невозможен без некоторой открытости со стороны воспринимающего

смешное. Такая открытость, или готовность к диалогу, характеризует связь Я-Ты (или, назовём её, *смеховой коммуникацией* в языке смеха), а значит и возможность для момента смеха вызванном чем-то комичным, смешным, остроумным. Смех – наилучшая награда за удачно рассказанную шутку или анекдот. На первый взгляд, кажется, будто комическое апеллирует к рассудку, используя общие логические схемы, делая „логические” выводы, однако при более подробном рассмотрении становится ясно, что смех от комического возникает не как рациональная реакция, а как реакция на раздражитель, рефлекторно. Смех – рефлекс, очень похожий на безусловный. Он иррационален и бессознателен. Однако не стоит путать смех с самим предметом смеха, который почти всегда предлагается вниманию воспринимающего совершенно осознанно. Источник смешного смеется только либо в предвкушении смеха воспринимающего, либо заражаясь его смехом. Если воспринимающий готов к смеху, то вызвать смех достаточно легко. У неготового же к смеху и смешному человека вызвать смех крайне трудно. Но случившийся смех остановить практически невозможно и он превращается в экстатическое состояние. В этом состоянии происходит внутренняя самостимуляция смеха. Человек забывается в смехе. Поэтому, рискнём назвать смех наркотиком, как его называли Ж. Делёз и М. Фуко. Смех, как и другие виды наркотических средств, осуществляет *защитную функцию* отгораживания от предъявляемой реальности. Это и подтверждает Зигмунд Фрейд, который одним из первых рассмотрел юмор в качестве защитного средства. „Защитные процессы, – пишет он, – являются психическими коррелятивами рефлекса бегства и преследуют цель: предупредить возникновение неудовольствия; при выполнении этой задачи они служат для душевной жизни автоматическим регулятором, который, в конце концов, оказывается, конечно, в чем-то ущербным для нас и должен, поэтому, подвергнуться подавлению со стороны сознательного мышления <...> Юмор может быть понят как высшая из этих защитных функций” [3, с. 296]. Исходящая из источника комического некоторая фраза или демонстрация затрагивает в бессознательном воспринимающего соответствующую точку раздражения. Эта точка раздражения является некоторой нормой, усвоенной в процессе жизни в обществе, в процессе культурной жизни. Сама же фраза или демонстрация направлена на обострение этой нормы с помощью приемов остроумия (передвигания смысла, преувеличения и др.). Смех вызывает наглядная явность несоответствия предлагаемой фразы или демонстрации нормы, которая в свою очередь вызывает естественную аффективную реакцию отторжения реальности, заключенной в предлагаемой фразе или демонстрации. Эта реакция – смех. Так осуществляется защитная функция смеха.

Объясняя место шутки, каламбура в логике невротиков, Фрейд считал, что следующий за ними смех разряжает напряженность, созданную ограничениями со стороны общества. Такая разрядка

вызывает чувство удовлетворенности, хотя бы и временное, у участников конфликта и способствует разрешению проблем. Положительная оценка шутника оказывается необходимым стимулятором пусть краткой, но весьма положительной активности. Умело и вовремя рассказанная история выполняет и уже упомянутую защитную функцию. В любом случае рассказчик имеет реальную возможность разрядить напряженность в межличностных отношениях.

Для возникновения смеха необходимо, чтобы и у производителя и у воспринимающего было заложено в сознании нечто общее. Необходимо, чтобы и тот, и другой „настроились на одну волну”, то есть, другими словами, чтобы состоялась связь-коммуникация Я-Ты (*смеховая коммуникация*), чтобы между двумя сторонами образовалось единое поле напряжения, должен образоваться непрерывный континуум сознания. Он влияет на бытие опосредованно – через сознание, а на сознание – непосредственно. В принципе можно сказать, что этот континуум и есть языковое сознание с одной лишь оговоркой – сознание не исчерпывается этим континуумом, он, если так можно выразиться, элемент общественного сознания. Проверкой степени вхождения в непрерывный континуум сознания служит остроумие. В непрерывном континууме сознания существуют знаки, символы, язык (его идеальная часть, то есть то, что обозначается словами), смысл, идеи – одни для определенной общности людей. Он является основой понимания людьми друг друга, основой диалога. Непрерывный континуум сознания есть осуществление формы диалога Я-Ты. Каждая общность людей вырабатывает свой непрерывный континуум сознания. Именно на нем она и строится. Различие культур заключено в различии непрерывных континуумов сознания людей, принадлежащих к этим культурам. Именно поэтому, „многие комические вещи совершенно непередаваемы с одного языка на другой, потому что они тесно связаны с нравами и представлениями данного общества”, данной культуры. Таким образом, совместный смех объединяет смеющихся, а выступающий в качестве непринятой реальности предмет смеха отгораживается наркотическим свойством смеха [2]. А как это нужно преподавателю? В учебном процессе можно наблюдать, как в критических ситуациях язык смеха помогает погасить конфликт, избежать его совсем, снять усталость, повысить эффективность педагогической деятельности, собраться с мыслями, в конце концов, вернуть самообладание тому педагогу, который находится на грани паники, способной иногда парализовать его волю и сознание. С помощью юмора можно руководить групповым расположением духа, создавать условия к коллективным действиям, формировать коллектив. Постоянная суровость, злостное лицо преподавателя нередко вызовет внутреннее сопротивление и протест студентов. Психолог Николай Козлов в „Философских сказках» убеждает читателя, что „добрый юмор, сочувствие, хвальба, благодарность, обращение внимания” – это то, что поднимает

значимость преподавателя в глазах студентов. Регулярные порции смеха способны создать настоящее чудо – наилучшим образом отразиться на нашем эмоциональном и физическом состоянии. Юмор всегда несет в себе переоценку событий, порождает способность относиться к чему-нибудь волнительному как к явлению малозначительному и не достойного настолько пристального внимания. Умение шутить и понимать шутку – универсальный пропуск в мире людей. Умение шутить весело и остро – признак коммуникативного человека, открытого миру. Именно юмор дает возможность мыслить парадоксально и находить необыкновенные решения проблем. „Юмор – это спасательный круг на волнах жизни”, – писал В. Раабе. Преподавателю-профессионалу необходимо для работы очень много душевных сил, и приобретать их можно и необходимо из разных источников, одним из которых есть юмор. Он предотвращает разные стрессы, так как дарит всем замечательные эмоции и является составной частью положительного имиджа педагога.

Интересно, что З. Фрейд связал психологические процессы остроумия с областью бессознательного, а процессы извлечения комического удовольствия – с сознанием. Для психолога важно заострить внимание на психическом компоненте языкового сознания, т. к. в этом термине объединены две различные сущности: сознание – психический феномен нематериальной природы (его нельзя измерить по пространственным признакам, нельзя услышать, посмотреть на него) – и материальный феномен произносимой или записываемой речи, а также формирования вербальных языковых связей. Лингвиста в данном феномене интересуют выражаемые посредством языковых знаков ментальные образования. Движущим смыслом философских воззрений Фрейда является язык и бессознательное, которое проявляется в языке смеха не в том смысле, что оно в нем выражается, а в том, что у них одинаковая структура, что они одинаково артикулируются и высказываются. Фрейд понимает язык как органическое целое, материей которого является буква, а формой – желание. Выразительным началом в этом случае служит не идея и не предполагаемый вещественный эквивалент слова, а сама буква или столкновение букв, которые образуют ту или иную рождающую образ конфигурацию. Язык смеха в состоянии мгновенного и полного симбиоза с желанием может дать реализацию желания (реальную или мнимую), завершающуюся несомненным удовольствием. Особенно важным для нас является то, что философ, исходя из логики их рассуждений, рассматривал остроумие, комизм, а вместе с этим и, как результат, смех, как неотъемлемые части лингвофилософской и психологической категории. Поскольку языковое сознание есть активное вербальное „отражение во внутреннем мире внешнего мира” [1, с. 24], то из контекста можно заключить, что смеховая коммуникация и языковое сознание взаимосвязаны и обогащают смысл понимания языка смеха как лингвофилософского аспекта.

**Список использованной литературы**

1. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1998. – 336 с. 2. Троицкий С. А. Прологомены к возможной теории смеха / С. А. Троицкий // Философия XX века : школы и концепции : материалы работы секции молодых учёных „Философия и жизнь” : науч. конф. к 60-летию филос. фак. Санкт-Петерб. гос. ун-та, 21 нояб. 2000 г. [Электронный ресурс]. – СПб., 2001. – С. 271–276. – Режим доступа : [http://anthropology.ru/ru/texts/troitsky\\_sa/phillife2000\\_099.html](http://anthropology.ru/ru/texts/troitsky_sa/phillife2000_099.html). – Загл. с экрана. 3. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному / З. Фрейд ; пер. с нем. и коммент. Я. Коган. – СПб. : Алетей, 1998. – 309 с. 4. Фрейд З. Я и ОНО: труды разных лет / З. Фрейд ; сост. А. Григорашвили. – Тбилиси : Мерани, 1991. – Кн. 2. – 427 с.

**Коробка Г. О. Взаємозв'язок мовної свідомості і сміхової комунікації в лінгвофілософській концепції мови сміху**

У статті розглянуті погляди основоположника психоаналізу З. Фрейда на феномен самого сміху, що дало можливість пояснити, як тісно мова сміху пов'язана з несвідомим і наскільки важливий такий зв'язок сміху з мовною свідомістю в його лінгвофілософському трактуванні. Для мови сміху зв'язок-комунікація „Я-Ти” у лінгвофілософії може бути названий сміховою комунікацією. Щоб відбулася сміхова комунікація, необхідно, щоб між двома сторонами утворився безперервний континуум свідомості, що впливає на буття опосередковано – через свідомість, а на свідомість – безпосередньо. Пропонується вважати, що цей континуум і є мовна свідомість, де існують знаки, символи, мова, зміст, ідеї. Однак мовна свідомість не вичерпується цим континуумом. У навчальному процесі можна спостерігати, як у критичних ситуаціях мова сміху допомагає загасити конфлікт, підвищити ефективність педагогічної діяльності, що є складовою частиною позитивного іміджу педагога.

*Ключові слова:* мова сміху, мовна свідомість, дотепність, гумор, сміхова комунікація.

**Коробка Г. А. Взаимосвязь языкового сознания и смеховой коммуникации в лингвофилософской концепции языка смеха**

В статье рассмотрены взгляды основоположника психоанализа З. Фрейда на феномен самого смеха, что дало возможность объяснить, как тесно язык смеха связан с бессознательным и насколько важна такая связь смеха с языковым сознанием в его лингвофилософской трактовке. Для языка смеха связь-коммуникация „Я-Ты” в лингвофилософии может быть названа смеховой коммуникацией. Чтобы состоялась смеховая коммуникация, необходимо, чтобы между двумя сторонами образовался непрерывный континуум сознания, который влияет на бытие опосредованно – через сознание, а на сознание – непосредственно.

Предлагается считать, что этот континуум и есть языковое сознание, где существуют знаки, символы, язык, смысл, идеи. Однако языковое сознание не исчерпывается этим континуумом. В учебном процессе можно наблюдать, как в критических ситуациях язык смеха помогает погасить конфликт, повысить эффективность педагогической деятельности, что является составной частью положительного имиджа педагога.

*Ключевые слова:* язык смеха, языковое сознание, остроумие, юмор, смеховая коммуникация.

**Korobka H. O. Language Consciousness and Laughter Communication Correlation in Linguophilosophic Conception of the Language of Laughter**

The article deals with Z. Freud's conception of laughter phenomenon itself that has enabled to explain how the language of laughter is associated with the unconscious and how important the connection between the two phenomena of laughter and language consciousness is in its linguophilosophic interpretation. Laughter being irrational and unconscious is a communicative element in linguophilosophy. Language skills and communicative needs act as a premise of mastering the language and realization of communication; communicative competence acts as a display of language consciousness in the option of means of communication. Laughter is impossible without some commutability on the person's part perceiving ridiculous. This commutability, or readiness for the dialogue, characterizes the communication „I-You”. If the perceiver is ready for the laughter, it is easy to make him laugh. Otherwise, it is utterly difficult to provoke laughter. But the occurred laughter is practically impossible to cease as a person goes into ecstasies while laughing. In this state inward laughter self-stimulation takes place and the defence mechanism of isolation from the presented reality is fulfilled. It is offered to use a term „laughter communication” for the language of laughter. „Laughter communication” can be realized if uninterrupted continuum of consciousness is formed where there are signs, symbols, language etc. Uninterrupted continuum of consciousness is the basis of the dialogue-form „I-You” which helps the understanding between people. It is language consciousness itself, with the only reservation, consciousness is not confined with this continuum; it is the element of public conscience. In the academic training one can observe the language of laughter help reduce conflict and increase teaching efficiency that is the constituent part of the positive teacher's image.

*Key words:* the language of laughter, language consciousness, wit, humour, laughter communication.

Стаття надійшла до друку 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 06.03.2013 р.

Рецензент – д. філос. н., проф. Дяченко М. В.

УДК 811. 111'342.9

**A. V. Kudriavtseva**

**APPROACHES, DEFINITIONS AND FUNCTIONS OF ENGLISH  
INTONATION**

Rapidly changing world creates new conditions for people and opens opportunities for travelling, moving abroad for work and studies. A major problem of international students and workers is determined by the contemporary needs in communication and by misunderstanding which occurs during communicative acts with a greater frequency. As the meaning of an English utterance derives not only from grammatical structure, the lexical composition, but also from sound pattern, communicative function of intonation is of paramount importance. When deviations in pronunciation norms occur and lead to misunderstanding the question of studying of variations and constant changes in Standard English becomes one of the most difficult, concerning the development of phonemic hearing.

Taking into consideration the unity of economic and political interests of Ukraine, and the steps which have been already made towards the integration into the European Union, we can talk about completely determined tendency of broadening and development of integration into European structures. This tendency determines the issue of joining of Ukraine the particular European programs in the sphere of science, technology and education, which directly leads to the increasing interest in studying of the English language. Integration of Ukraine into Bologna process also explains this interest, as it is appealed to facilitate European collaboration of the universities and removing obstacles on the way of students and teachers mobility in the limits of member-countries of Bologna process.

The goal of this article is to examine definitions, approaches and functions of English intonation for revelation of its exceptional role in verbal communication.

Considerable attention has been paid to intonation patterns of different communicative types of sentences in the past decade by the foreign and native scholars such as: A. Bevelry, G. Brown, M. Davydov, N. Faustova, D. Hirst, M. Kublanova, M. Lujan, E. Maliuga, R. Ogden, Sun – Ah Jun, J. Wells, N. Yashina.

Being a language universal, intonation functions in various languages in different ways, because there are no languages which are spoken without any changes of prosodic features. If there wasn't intonation, our speech would be monotonous or it would be uttered on the same pitch and would employ the same tune. But speakers don't do this; they make the pitch of their voice rise and fall in different ways. We apply intonation in addition to gestures, face expressions and body language to emphasize the meaning. One sentence can have a variety of meanings depending on how it is expressed.



Each person has a wide repertoire of intonation patterns that English offers. This is true for people of those professions, who address their speech to the public audience and for every person that participates in ordinary everyday conversation or informal chat. More to it, each language has its own basic vocal patterns and ways in which these are modified to convey underlying meaning. That is why the question of English intonation has gained an important place in phonetic investigations. However, many facts in this sphere have remained arguable, vague and what is the most important that there is no universal theoretical basis which could explain all already known intonation facts. This can be explained by purposefulness of intonation and that it reflects human's emotionally-volitional sphere which is difficult to analyze [1, p. 3].

Difficulties in foreign language learning are connected with specifics of language that are missing in native language or have some differences with them. Contact languages interact with each other and influence one another at all levels of the system. Such interaction and influence is usually followed by many phenomena; interference is one of the mostly well spread. It influences greatly the process of bilingualism formation. Consequences of negative influence of interference on prosodic realization of bilingual person may lead to difficulties in understanding, and even to perversion of notional part of speech. As foreigners can make allowances for segmental errors, because it is not perceived by them as reflection of the wrong attitude of the speaker to the content of an utterance and thus more rarely than intonation mistake promotes violation of the process of cross-cultural communication [2, p.11].

Traditionally the notion of intonation includes speech melody, pauses, distribution of stresses in the sentence and rhythm, loudness, tempo and timbre of an utterance. If we take a look at another definitions, we will find the same components of study in them. So J. Wells defines intonation as "the melody of speech. In studying intonation we study how the pitch of the voice rises and falls, and how speakers use this pitch variation to convey linguistic and pragmatic meaning. It also involves the study of the rhythm of speech, and (in English, at any rate) the study of how the interplay of accented, stressed syllables functions as a framework onto which the intonation patterns are attached" [1, p. 5]. B. Lujan gives the following definition: "Intonation is simply how we use and change our voice. As we speak, the pitch tones in our voices change in a way that is similar to when we sing. These changes are called pitch inflections"[2, p. 4]. Thus, in our research under the term „intonation" we understand melody of speech i.e. changing of pitch of the tone of an utterance.

Some early theories applied two approaches to the intonation in English – a contour analysis and grammatical analysis.

The first was studied by a large group of phoneticians: L. Armstrong, D. Jones, R. Kingdon, J. O'Connor, G. Palmer, H. Sweet, I. Ward and others. It is considered to be traditional and is widely used. According to this approach a tone group is the smallest unit to which linguistic meaning can be attached. They supposed that intonation consists of basic functional „blocks".

Great attention was paid to these „blocks” but not to the way they are connected. Intonation was regarded as a layer that is superimposed on the lexico-grammatical structure. Thus the intonation structure is determined by the aim of communication [1, p. 5].

The grammatical analysis was worked out by M. Halliday. The main unit of intonation is a clause. Intonation is a complex of three systemic variables: tonality, tonicity and tone, which are connected with grammatical categories. Tonality marks the beginning and the end of a tone-group. Tonicity marks the focal point of each tone-group. And tones can be primary and secondary. They represent the attitude of the speaker. This theory is based on the syntactic function of intonation. Halliday’s view follows from this position: “If we regard intonation in English as meaningful – if, for example, the choice between two possible utterances which differ only in that one has tone 1 (a falling tone) and the other has tone 4 (a rising-falling-rising tone) is a true choice between different utterances – than we should seek to state the place which such choices occupy relative to the total set of formal patterns in the language; and there are only two kinds of formal pattern; grammatical and lexical” [3, p. 72]. Halliday treats intonation and non-intonation systems in the same way, as he mentions that the systems expounded by intonation are just as much grammatical as are those, such as tense, number and mood. “There is no difference in the way they work in the grammar between systems with direct phonological exponent, such as those carried by intonation, and those expounded indirectly through a long chain of grammatical abstraction” [3, p. 73].

The one currently held approach sees it is appropriate to think of intonation as the pronunciation of grammar. Thus P. Tench explains this position by that grammar has to be pronounced and that is one of the roles that intonation plays in spoken discourse. He sees three roles for intonation in relation to grammar:

- 1) intonation realizes the speaker’s perception of the organization of their information both ideationally and textually;
- 2) it realizes the interpersonal dimension in types of communication;
- 3) it realizes the speaker’s attitude accompanying the message [4, p. 7].

Another approach was introduced by K. Pike – the founder of the American school of intonation in his book „The intonation of American English”. He also emphasized the attitudinal role of intonation and considered „pitch phonemes” and „contours” to be the main units of intonation. He described different contours and their meanings, but „meaning” is apart from communicative function of intonation [1, p. 35]. As we can see, both Pike and British school related intonation to the „grammar” of statements, questions, commands and exclamations, but they didn’t integrate intonation as a relevant term of grammar such a way as Halliday had demonstrated.

If we speak English as a foreign language we may not notice intonation patterns used by native speakers at first, because they are not the same as in our language. This can lead to failure in communication. Especially in conversational situation we may lose or don't catch the information of native speaker that was conveyed by intonation patterns. The native speaker can't realize if his/her message was understood or not. Later it reveals that the message wasn't understood, and no one of the interlocutors knows why. It may be also the case that English uses intonation to signal meaning than do most other languages. So, here we may pay attention to functions of intonation the number of which differs greatly:

1. The attitudinal function. It is the most obvious role of intonation. When we express emotions – shock or surprise, pleasure or anger, interest or boredom and many others, we show our attitude. And do this by tone.

2. The grammatical function. Intonation helps to identify grammatical structures in speech as punctuation does in writing. We make poses and mark the beginning and the end of grammatical units such as close and sentence (demarcation function). We do this by tonality. It also helps us to identify clause types – question vs. statement and clear out grammatically ambiguous structures (the syntactic function). We do this by tone.

3. The focusing function (accentual or informational function). Intonation helps to identify which information in the utterance is old and which is new. Also we put some parts into focus and rest the others without attention; we emphasize some parts and not the others. We do this by tonicity and placement of accents. These are pragmatic functions when we combine accentuation with the choice of tone to highlight some facts and leave the others for background.

4. The discourse (cohesive function). Intonation signals as sequences of clauses and sentences go together in the speech if they contrast or cohere. It functions as division of the written text into the sentences and chapters. It enables us to signal whether or not we have come to the point; if we want to keep talking or are ready to exchange the role with the listener.

5. The psychological function. Intonation helps us organize speech into units that can be easily perceived, memorized and produced. It is easier for us to repeat a string of three, four or five numbers, but not of ten. This is why we need tonality.

6. The indexical function. Intonation may act as marker of personal or social identity. What makes mothers sound like mothers, teachers sound like teachers, lawyers sound like lawyers? Partly, their intonation [1, p. 18].

Such variety of functions can be explained by the distribution of intonation to several levels of language, both linguistic (phonetics, phonology, syntax, semantics, discourse) and extra linguistic (emotion, interest). Some scientists consider that intonation was not discovered enough in the typology literature [5, p. 3].

Pitch, loudness and speed (tempo), which were given in the definitions of intonation, are prosodic features of speech. Together they make up the rhythm of speech. Variations of pitch are produced by significant moves of the voice up and down. Loudness is the force component of intonation that determines the prominence of words. The tempo is determined by the rate of speed and the length of pauses [6, p. 147]. Tempo is determined by many factors: auditory, its acoustic characteristics, number of listeners, individual features of the speaker. Our speech is approximately 130 words a minute. Either it is quick or slow it will violate from the norm. There is more detailed classification of tempo: usual and complex tempo. Usual tempo is constant and unchanging. It is met in simple sentences and utterances. Complex tempo is used in long utterances with complicated grammar structures and polysyllabic words. Fast slowdown or speeding-up are characteristic features of this type of tempo [3, p. 86].

To some extent prosodic characteristics are the same in all languages. It is true that people speed up when they are excited or impatient and slow down when they are thoughtful or perplexed. We all speak quietly when we don't want to be overheard. We have to speak loudly to be heard over distance by the huge audience or in noisy conditions. Of course we can use modern technologies to transmit our speech.

But it is clear that different languages have different prosodic features. When we study to speak a foreign language we usually try to transfer prosodic features of mother tongue on it, which may cause misunderstanding. So the role of intonation is of paramount importance because it can be applied to any sentence type.

Tone is another characteristic, which is realized by differences in pitch of the voice. Let us answer the question if English is a tone language. English doesn't use tone lexically, in this sense it is not a tone language. But English uses tone for intonation. We can say any English word with different intonation tones, but they wouldn't define its lexical meaning. But non-lexical meaning would be different, when we see that a fall means definiteness, a rise may indicate incompleteness, and a fall-rise – implications. These intonation meanings can be applied to any other word or, to a clause or sentence.

Thus, English intonation makes use of tone, but not lexically. So the intonation system of English constitutes the most important and complex part of English prosody. We combine pitch levels and contours expressing a range of intonational meanings: break an utterance into parts, distinguish between clause types, focus on some part of an utterance and not on the other, indicate which part bears background information, express our attitude to what we are saying [1, p. 23].

Taking into account the observed definitions of intonation, approaches to its study and functions, intonation is defined as melody of speech i.e. changing of the pitch of the tone of an utterance used by the speaker to convey linguistic and pragmatic meaning. Melodious framework of an utterance depends on speaker's attitude towards the utterance, his character and

interpersonal relations of interlocutors. Tempo is one of the most important linguistic factor which leads to qualitative modifications of sounds. All these factors have practical importance because the target language differs from real one.

So the intonation system of English constitutes the most important and complex part of English prosody. We combine pitch levels and contours expressing a range of intonation meanings: break an utterance into parts, distinguish between clause types, focus on some part of an utterance and not on another, indicate which part bears background information, and express our attitude to what we are saying. And judging by the circumstances we express our thoughts within a sentence of a particular communicative type. As we can see, intonation has an important role in verbal communication. And being a linguistic universal it still requires further research in detection of intonation patterns in different communicative types of sentences. It may add and specify the list of approaches, definitions and functions of intonation given in this article.

#### **References**

- 1. Pike K.** Language in relation to a Unified Theory of the Structure of Human behavior / Kenneth Pike. – The Hague: Mouton, 1967. – 258 p.
- 2. Wells J.** English intonation. An introduction / John Wells. – Cambridge : Cambridge University Press, New York, 2006. – 286 p.
- 3. Crystal D.** The Cambridge Encyclopedia of Language / David Crystal. – Cambridge: Cambridge University Press, 1997. – 357 p.
- 4. Ogden R.** Phonetics and social action in agreements and disagreements / R. Ogden // Journal of pragmatics University of York. – 2006. – №38. – P. 1752 – 1775.
- 5. Brown G.** Listening to spoken English / Gillian Brown. – NewYork: Longman, 1996. – 196 p.
- 6. Соколова М.** Практическая фонетика английского языка: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / М. Соколова. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – 384 с.

#### **Кудрявцева А. В. Підходи, визначення та функції інтонації в англійській мові**

У статті розглядаються підходи до вивчення інтонації в англійській мові, визначення та основні функції інтонації. Проаналізовано зв'язок між інтонацією та культурою, а також вплив культурних особливостей на вибір інтонаційного оформлення речення. Підкреслюється необхідність урахування принципів комунікативної інформації у залежності від інтонаційних особливостей мовлення. Проаналізовано вплив рідної мови на процес оволодіння другою мовою та можливі наслідки взаємодії мов, які можуть призвести до нерозуміння під час міжкультурної комунікації. Для досягнення ефективного комунікативного процесу, його учасники повинні розуміти інтонаційні особливості та відмінності.

*Ключові слова:* інтонація, функції інтонації, комунікація, особливості мовлення, інтонація та культура.

**Кудрявцева А. В. Подходы, определения и функции интонации в английском языке**

В статье рассматриваются подходы к изучению интонации в английском языке, определения и основные функции интонации. Проанализировано связь между интонацией и культурой, а также влияние культурных особенностей на выбор интонационного оформления предложения. Подчеркивается необходимость учета принципов коммуникативной информации в зависимости от интонационных особенностей речи. Проанализировано влияние родного языка на процесс овладения другим языком и возможные последствия взаимодействия языков, которые могут привести к непониманию в процессе межкультурного общения. Для достижения эффективного коммуникативного процесса, его участники должны понимать интонационные особенности и отличия.

*Ключевые слова:* интонация, функции интонации, коммуникация, особенности речи, интонация и культура.

**Kudriavtseva A. V. Approaches, Definitions and Functions of English Intonation**

The article highlights the existent theories of intonation in English. Attention is paid to contour and grammatical approaches and intonation as pronunciation of grammar. Definitions and main functions of English intonation are based on linguistic and extra linguistic levels of language. The emphasis is put on communicative function as representation of usage of English intonation to signal meaning in addition to gestures, face expressions and body language. The connection between intonation and culture are analyzed in the article; the influence of cultural peculiarities upon the choice of intonation patterns of the utterance is revealed. It is also emphasized that principles for communication information and intonation patterning of the speech will depend on each other. Intonation functions are specified from the perspective of its social significance. Transference of prosodic characteristics of speech in English on prosodic features of mother tongue is regarded as the cause of misunderstanding. Approaches into the study of English intonation are presented and compared diachronically, as they were changing through the time. The use of a tone in English is emphasized for intonation purposes but not for the lexical change. The influence of mother tongue on the process of learning of another foreign language is analyzed, and consequences which may happen during interference of languages and lead to misunderstanding in the process of cross-cultural communication. People need understand differences and peculiarities of intonation in order to communicate effectively

in a wide variety of intercultural situations, as the choice of intonation depends on situation, goal of the talk and emotional condition of the interlocutors.

*Key words:* intonation, functions of intonation, communication, features speech, intonation and culture.

Стаття надійшла до друку 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 06.03.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Федічева Н. В.

УДК 802.0 (075)

**A. I. Litvinov, M. V. Tkachenko**

### **ENGLISH ROCK SONGS TRANSLATION PECULIARITIES AND TECHNIQUES**

The problem of songs translation, especially rock songs, has been mostly neglected by scholars because of the topic's untraditional nature. The majority of the existing rock songs translations from English into Russian and Ukrainian were made by amateurs. Some of the translators who were successful in this sphere are Vagalov A.S., Berger D., Filin M. and many others.

A rock song, concerning its verbal part – the lyrics – can be considered literary work. It has certain rhythm, rhyme, and is distinguished among other thanks to its special expressiveness. What is also important is that while translating, we have to keep in mind the correspondence between the melodic and the poetic component in a song, which was studied by Vera Vasina-Grossman in her work „Music and the Poetic Word.” She observed that musical rhythm has advantage above the poetic one: „Rhythm of a sung poem is the transformation of varying poetic rhythm into a form of musical rhythm” („Ритм поющего стиха есть перевод многовариантного поэтического ритма в точный, инвариантный музыкальный ритм”) [1; 153].

Translation of rock songs deserves special attention from scholars, because song lyrics, unlike other literary works, must be translated in the way where not only the topic will be preserved, but also the rhythm, so that that song will be able to be sung. However, some translators choose other ways according to the aim of their translation.

In any way, it is rational to stick to a certain translation strategy. In our case, we will be using the strategy suggested by Hans Krings [3; 49]. Let us consider it from the point of view of translating a song from English into Russian or Ukrainian. For our research we have chosen songs of various bands such as *Sex Pistols*, *Metallica*, *Survivor*, *The Doors*, *Queen* and *U2*. The choice was not miscellaneous: all these bands represent various rock song sub-

genres (accordingly: punk rock, heavy metal, hard rock, psychedelic rock, glam-rock, alternative rock). Owing to the diverse genres of songs under consideration, we have a chance to embrace a large part of rock song kinds.

**1. Pre-translation analysis of the text.**

Before getting down to the actual translation of the text, we need to perform the special preparatory analysis of the text. During this analysis we have to consider the following aspects:

**A.** Collecting the general information about the text, such as: the author, the time of creation and publication of the text, whether it is the complete text or an excerpt of a bigger one. For instance, if we take into account the creative work of the band *The Doors* and have to translate their song „Light My Fire”, once we get to interpreting the line „Girl, you couldn’t get much higher”, we will definitely know how to translate it. But this will only be possible after researching the band’s history and the lead singer’s background. Jim Morrison, as it is known, was a drug addict and the band itself was one of the first representatives of the genre of *psychedelic rock* where lyrics about drug abuse are the norm. In this way, we can be absolutely sure to translate the last word of the given phrase not in the meaning of „высокий”, but in the meaning of „под действием наркотиков”, as the latter is one of the variants of translation, even though it is considered a drug-addict slang.

**B.** Defining the source and the recipient of the text.

Having achieved this item of the algorithm, we may define the main topic of the song. If we consider translating a song, we already know that the most popular topics pointed out in songs concern love, joy, elation, sentimentality, personal relationships, grieve, worries, and other feelings. However, there are some other topics discussed in songs.

Some songs are dedicated to certain historical events that can either be worshiped or criticized. A famous punk-rock band *The Sex Pistols*, created in 1975, is famous for enlightening a lot of political and historical events, as well as toughly criticizing them. As an example of a purely historical song, we can consider the song „Belsen Was a Gas”. The song is about one of the concentration camps in Nazi Germany – Bergen-Belsen – which was liberated by the British troops in 1945, and was consequently better known in Britain than other camps in Eastern Europe. The word „gas” refers to gas chamber used by the Nazis.

**C.** Defining the content of information and its density.

While translating a song, we need to be aware of the type of information being delivered. It might be of such characters as emotional, cognitive, operative and aesthetic. For example, while translating a famous song „Eye of a Tiger” by *Survivor*, we have to consider the emotional content of it. So, keeping this in mind, we will be sure to deliver the same expressive meaning in the target language.

**D.** Defining the speech genre.



This is the last step of pre-translation analysis, which will let us receive the generally complete idea about the text. In our case we can be sure of it: it is a song.

**2. Analytical research.** The next step of translation that is inherent to all strategies of translation is the creation of the text of translation. Any translation, as a process can be compared to research. This can be explained by the fact that being oriented to the information that we get while performing the pre-translation analysis and defining all the items concerning the text that is being translated.

**3. Analyzing the results of translation.** The final step of text translation includes reviewing and evaluating the translation as a result of our work. In order to do this, we must first of all compare our translation to the text of the original variant of the song, taking into account the whole idea of the song in general, as well as all the constituent parts of it (word expressions and words). We also have to consider the proper unity of the text that will respond to the initial style of the text.

Basic principles of translation strategy can be completed through our understanding of special techniques of translation. On the one hand they can break the general meaning and structure of the original text, but on the other hand, it will help us create the most suitable variant of translation according to the norms of the purpose language. Often such techniques can be called *transformations*.

We need to consider translation transformations especially if we want to achieve the effect of poetic translation. As we know, wishing to save the rhythm and the rhyme of the original poetic work (and a rock song especially) we sometimes have to neglect the original structure, word order, rhythm, or composition of sentences.

Transformations in translation can be divided into four groups. They are: transposition, substitution, addition, omission.

In order to find out the practical meaning of those four types of transformation, there is a need to get to know all of them in detail. The most detailed description of every separate type of translation transformations was given by Barkhudarov L.S. in his book „Language and Translation” [2; 115].

1) *Transposition*, as a kind of translation transformation is changing the position or the order of language elements in the text of translation compared to the source text. Language elements that can be a target for transposition can be represented by separate words, word expressions, parts of a complex sentence, or even the whole sentence in the frame of a source text. When it comes to translating songs, it is most common to meet transposition in the context of separate words or word expressions. As it has been stated before this technique can especially be implied in creative translation of a song.

While we live according to race, color or creed  
While we rule by blind madness and pure greed  
*Queen, Innuendo, 1991 (original text)*

Пока нашими жизнями управляет раса, цвет и вероисповедание,

Пока нами руководят лишь слепое безумие и скупость  
(translation for reciting, rhythm has not been saved)

Пока раса и вера – все, что видим мы  
Пока жадность и злость владеет людьми  
(translation for singing, with the original rhythm; in order to fit in the melody, these lines had to go through considerable changes, sometimes with omitting some cognitive information.)

2) *Substitution* is the most popular technique in translation in general and in translation of rock songs – in particular. It is also very diverse in its forms. A target for substitution can be represented by grammatical units (word forms, parts of speech, degree of comparison, tense and voice forms, parts of sentence etc.) as well as by lexical ones (synonyms, antonyms etc).

I want you to know  
That you don't need me anymore  
*U2, Kite, 2001*(original text)  
Я хочу, чтобы ты знала,  
Что я тебе больше не нужен.  
(translation for reciting, rhythm has not been saved)

А ты так и знай,  
Не нужен больше я тебе.  
(translation for singing, with the original rhythm)

3) *Addition*, as a technique of translating, especially songs, may be necessary due to various reasons. One of them is insufficient information in the source language, which having been translated will completely lose its sense.

Empty spaces - what are we living for  
*Queen, The Show Must Go On, 1991* (original text)  
Вокруг опустошение – ради чего мы живём  
(translation for reciting, rhythm has not been saved)

In this case, while translating, we added an adverb „вокруг” in order to make the translated line sound better in the Russian language.

Всюду пусто – зачем же мы живем?  
(translation for singing, with the original rhythm)

As for artistic translation, that will be able to fit in the music, we changed the adverb „вокруг”, that was the result of the technique of addition, to another one – more suitable „всюду”. Another addition that we have performed here is the word „же”, that doesn't have an equivalent in the English language, but in Russian is meant to add some emphatic character to the expression.

4) *Omission* is the technique that is opposing to the technique of addition. So, in this case, in order to create a good-sounding adequate translation, we need to get rid of certain elements of a sentence or even the whole text.

I can fly - my friends  
*Queen, The Show Must Go On, 1991* (original text)

Я могу летать, друзья.

(translation for reciting, rhythm has not been saved)

In this case we have chosen to omit the word „my”, as in the target language it is quite unnecessary.

Я лечу, друзья.

(translation for singing, with the original rhythm)

In order to let this line fit in the original melody of the song and keep the original rhythm, we had to omit not only the word „my”, but also „can”. However, even having performed such considerable omission transformations, we have managed to keep the original meaning of this phrase and also to make it sound poetic.

While translating rock songs from English into Russian or Ukrainian, we always have to keep in mind that we can't omit using different kinds of transformations. These transformations can happen on any level: phonetic, morphological, lexical and syntactic level. They take place both if we aim to make our translation more poetic (even if the translation is not meant to be sung, but will only be used to get those, who do not bear knowledge of foreign languages, acquainted with the meaning of the song), and, in majority of cases, for those translations that will be sung along the original music.

**Grammatical transformations.** Sometimes, in order for the translation to sound better in the target language, there is a need to use certain grammatical transformations, for example – change one grammar tense in the source text to another tense in the target text. This is especially acute for cases, when we encounter a phenomenon of a gerund in the source language. As it is known, such phenomenon does not exist in Russian or Ukrainian, so in the target language of our translation we must find another way to impart the meaning. Such example can be seen in Mikhail Filin's translation of a rock song „Eye of a Tiger” by the band *Survivor*.

Rising up, back on the street

Did my time, took my chances

Я восстал, снова в строю,

Временем закаленный

In the first line we can see that „rising up” was translated as „я восстал”. Instead of a gerund in the source text there was used a verb in the past tense. Also, there was added the pronoun „я”, which originally didn't exist in the source text.

**Syntactical transformations.** Keeping in mind that sometimes in order to let the target text, especially if it is a song – a rock song in our case – we might need to change the word order in a sentence. This might happen even when the translation is literal, however, such translation is not very common for rock songs because of their expressiveness. Also, syntactical changes take place when one part of speech in the source text (for example a noun) is represented by another part of speech in the target text (for example a pronoun).

Mikhail Filin suggests syntactical changes in the following translation of a song „Until It Sleeps” by *Metallica*.

Where do I take this pain of mine

I run but it stays right by my side

Откуда боль взялась моя,

Куда б ни шел – со мной она

In the source text the function of subject is played by a pronoun „I”, while in the target language this role is taken by a noun „боль”. The meaning and the general emotional expression hasn’t changed, but in order to make the target text fit in the rhythm.

While using the help of certain techniques and strategies we have to remember about the necessity of keeping general equivalence between the original text and the translation. In order to achieve this, we have to consider three main ideas of translation: its purpose, results, and the ways of reaching these results. All together these ideas form the most important linguistic aspects of translation. Keeping in mind the fact that we are dealing with a rock song, it is necessary to be able to create a translation in the target language that will be sung along the same melody. This is why we might have to go through certain kinds of translation transformations, such as transposition, substitution, addition and omission. Also, there can appear various transformations connected with the changes on the grammatical or syntactical level (e.g. the change of one part of speech in the source language to another one in the target language; change of sentence members etc.)

### References

1. **Васина-Гроссман В.А.** Музыка и поэтическое слово : Ч. 1. Ритмика / В. А. Васина-Гроссман / В.А. Васина-Гроссман. – М. : Музыка, 1972. – 149 с.
2. **Бархударов Л.С.** Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л.С. Бархударов. – М. : Междунар. отношения, 1975. – 240 с.
3. **Krings H.P.** Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht / H.P. Krings. – Tübingen, 1986. – 570 p.

### **Літвінов О. І., Ткаченко М. В. Переклад рок-пісень: особливості та технології**

У даній статті ми дослідили особливості перекладу рок-пісні з англійської на російську та українську мови. Існують різні цілі перекладів рок-пісні: ознайомчий, при якому необов’язкове збереження ритму та рими; художній переклад зі збереженням рими, але зміненням ритму (таким чином, переклад рок-пісні стає самостійним віршованим твором); або переклад зі збереженням як рими так і ритму. Запропоновані стратегії перекладу включають попередній перекладацький аналіз, фактичний переклад і аналіз результатів перекладу.

*Ключові слова:* перекладацькі техніки, перекладацькі трансформації, перенесення, заміна, додавання, упушення.

**Литвинов А. И., Ткаченко М. В. Перевод рок-песен: особенности и технологии**

В данной статье мы изучали особенности перевода рок-песен с английского на русский и украинский языки. Существуют разные цели переводов рок-песни: ознакомительный, при котором необязательно сохранение ритма и рифмы; художественный перевод с сохранением рифмы, но изменением ритма (таким образом, перевод рок-песни становится самостоятельным стихотворным произведением); или перевод с сохранением как рифмы так и ритма. Предложенные стратегии перевода включают предварительное переводческий анализ, фактический перевод и анализ результатов перевода.

*Ключевые слова:* переводческая техника, переводческие трансформации, перенос, замена, добавление, упущение.

**Litvinov A. I., Tkachenko M. V. English Rock Songs Translation Peculiarities and Techniques**

In the given article we studied peculiarities of rock songs translation from English into Russian and Ukrainian. It has been discussed that there are various kinds of translations which are possible to get when we deal with songs. Various strategies have been suggested for translations which include pre-translation analysis, the actual translation, and the analysis of the results. Also, it is necessary to remember the special techniques of translation that include various kinds of transformations. Transformations in translation can be divided into four groups: transposition, substitution, addition, omission. We use different kinds of transformations. These transformations can happen on any level: phonetic, morphological, lexical and syntactic level. To preserve the general equivalence between the original text and the translation, we have to consider three main ideas of translation: its purpose, results, and the ways of reaching these results. Substitution is the most popular technique in translation in translation of rock songs. A target for substitution can be represented by grammatical units (word forms, parts of speech, degree of comparison, tense and voice forms, parts of sentence etc.) as well as by lexical ones (synonyms, antonyms etc).

*Key words:* translation technique, translation transformations, transposition, substitution, addition, omission.

Стаття надійшла до друку 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 06.03.2013 р.

Рецензент – к. філол. н. Хом'як Н. В.

УДК 811.112.2'25(075)

**М. М. Літвінова, А. С. Тофтул**

## **ВІДТВОРЕННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ НІМЕЦЬКИХ НАРОДНИХ КАЗОК У РОСІЙСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ**

Актуальність статті зумовлена тим, що відтворення національно-культурної специфіки у текстах німецьких народних казок за допомогою певних лінгвостилістичних засобів та їх подальший переклад привертає увагу багатьох сучасних науковців. Слова й речення не тільки уособлюють в собі національні особливості фольклорної традиції, але й виразно виявляють властивості, що характеризують етнічний менталітет.

Виходячи з цього, метою статті є визначення лінгвостилістичних засобів мови, які несуть національно-культурне навантаження, у текстах німецьких народних казок, а також стратегій та прийомів їх перекладу

По-перше, треба відзначити, що казка - це епічний, переважно прозаїчний художній твір авантюрного, народного або побутового характеру в більшості своїй з установкою на вигадку. Даний жанр найбільш відомий в середовищі широкого кола читачів.

Етнокультурну специфіку у повній мірі відображено у змісті казки та її композиції, вербальних характеристиках, у єдності мотиваційно-когнітивно-вербальної етноспецифіки німецької колективної мовної особистості.

Аналіз наукових праць таких вчених-філологів як В. Я. Пропп, Ю. Г. Круглов, Г. Корн та багатьох інших вказує на те, що на лінгвостилістичному рівні змістові вимоги німецької народної казки зумовлюють цілу низку характерних особливостей, основними серед яких є такі: переважне використання поетичних формул-кліше; „дослівне мовлення”, тобто висловів з експліцитним смислом, у діалогах; частотне використання паратаксису; віршовані вставки, які, як правило, маркують своєрідні „шви” між цим і потойбічним світами; віддання переваги таким мотивам, як числа, кольори і різкі контрасти [1; с.109].

Національний колорит героя німецької народної казки складається з наступних компонентів: 1) типи героїв за характером здійснюваних дій; 2) атрибутивні характеристики героя; 3) належність до одного зі світів; 4) герой як втілення певної моральної ідеї; 5) локалізація героя; 6) мотиви, що лежать в основі певних дій героя; 7) типи героїв за розвитком тем. Кожен з компонентів співвідноситься з лінгвокультурними символами. Компонент „локалізація” втілюється у символі „дім” (*Haus*), який у російському перекладі знаходить відображення у *дом, хижина, избушка, жилище* „моральна ідея”, „характер дій” та „мотиви, що лежать в основі дій героя” є складовими змісту таких символів, як „порядок” (*Ordnung*), „праця” (*Arbeit*) та „ощадливість” (*Sparsamkeit*).

Символи „добро” (das Gute) та „зло” (das Böse) знаходять вираження у компонентах „атрибутивні характеристики” та „приналежність до одного зі світів” [2, с. 9-11].

Німецькі народні казки в російському перекладі зберігають простоту, легкість, природність і невимушеність оригіналу.

Німецька народна казка характеризується вживанням традиційних формул та лексичних маркерів (ініціальних: *Es war...*, *Es war einmal...*, *Es hatte...*; фінальних: *...und lebten vergnügt bis an ihr Ende*; часових: *einmal, bald, einige Tage später, nach einigen Jahren*; просторових: *nicht weit von, gegenüber, hinten, unter, über, daneben*; підсумкових: *da, damit, dazu, darob, danach, darauf, also, und, als*) [1; с.5-7].

Такі лексичні маркери перекладаються звичними для російського читача висловами. Так, наприклад, російські казки можуть починатися безпосередньо з експозиції, найчастіше з формул типу: *Жили-були ...; При царі Горохе ...; За тридевять земель ...; В тридев'ятом царстві, в тридесятом государстве ...; У чорта на куличках ...* - і закінчуватися описом подальшої долі героїв: *Стали жить да поживать да добра наживать; Устроили пир на весь мир, и я там был, мед-пиво пил, по усам текло, а в рот не попадало. Вот и сказочке конец, а кто слушал молодец* [3].

Спираючись на наукові роботи таких філологів-науковців як М.А. Венгренивська та А.Д. Гнатюк можна зробити висновок, що перекладачі досить часто звертаються до прийому конкретизації ситуації, додаючи або вживаючи інші слова, що не суперечать оригіналу, наприклад: *Da machte sich die Alte getrost auf den Weg* („Der Wolf und die Sieben Geislein”) — *Она их покормит, напоит и опять уйдет в лес* („Вовк та семеро козенят”). Тут перекладач додав просторічне, емотивно забарвлене *покормит, напоит*, а замість *auf den Weg* використав уточнення *в лес*. Хоча цих слів і не містить оригінал, але вони органічні в перекладі і більше зрозумілі для реципієнта. Отже тут мова вже йде про особливий вид адаптації тексту оригіналу до культурних звичаїв читача [4].

Про широке використання прийому конкретизації свідчать і інші приклади: — *Macht auf, meine lieben Kinder, eure Mutter ist da, und hat etwas mitgebracht* („Der Wolf und...”). — *Козлятушки, ребятушки! Отпритесь, отворитесь! Ваша мать пришла - молока принесла;* („Вовк та семеро козенят”). В оригіналі тексту мати звертається до своїх дітей *meine lieben Kinder*, а в перекладі ми бачимо більш звичне „*Козлятушки, ребятушки!*” яке також передає любов матері до своїх дітей. Слово *etwas*, що має значення „*дещо*”, передається розмовним російським *молока*, уточнюючи таким чином поняття [4].

У німецькій народній казці „Госпожа Метелица” („Frau Holle”) також неодноразово зустрічається конкретизація. „*Eine Witwe hatte zwei еще и падчерица. Падчерица прилежная, красивая, а дочка и лицом нехороша, и лентяйка страшная. Дочку свою вдова очень любила и*

*все ей прощала, а падчерицу заставляла много работать и кормила очень плохо*” [3]. В оригіналі тексту ми бачимо дієслово *haben* („мати”), яке у цьому контексті перекладається як „любити”, що відповідає менатльності та звичаям російського народу. В перекладі не тільки позначається, що дочка вдови була не просто ледачою, а й уточнюється, що вона була *лентяйка страшная*. У німецькому варіанті в першому реченні йде мова про двох дочок, а в перекладі одразу ж уточнюється, що одна з них була справжньою дочкою, а інша падчіркою. В даному випадку перекладач використовує прийом розширення, тобто розвитку думки дійової особи.

Дотримуючись оригіналу, перекладач знаходить вдалі еквіваленти для німецьких фразеологізмів, прислів'їв, приказок або змінює початкову фразу німецької казки, зводячи її в перекладі до традиційної в російській казці ініціальної формули. Наприклад: *Vor Tahren war ein König und eine Königin, die sprachen jedentag: „Ach, wenn wir doch ein Kind hätten”* („Dornröchen”). — *„Жили-были король с королевой, и каждый день они говорили: „Ах, если бы у нас родился ребёнок!” А детей у них не было”*. („Спляча красуня”).

Відзначені додаткові компоненти в тексті перекладу не погіршують його якості та яскравості, а лише конкретизують деякі деталі, уточнюють ситуацію, не порушуючи головного: стилю розповіді, структури композиції і образів казки.

В російському перекладі німецьких казок відсутні стилістичні хитромудрощі, дослівність. Слід зауважити, що ритмічна та інтонаційно-синтаксична структура його часто досить точно відтворює німецький оригінал [5].

Якщо оригінал казки містить таку граматичну форму як Кон'юнктив II, то під час перекладу автор обов'язково повинен використовувати умовний спосіб чи, наприклад, виявити достатньо художньої винахідливості, передаючи фразеологізми та експресивні засоби. Як результат, перекладені казки будуть звучати немов „свої” й сприйматися легко російським читачем.

Розглянемо цей прийом на прикладі німецького дієслова *kommen*. У російському перекладі воно відповідає дієслову *приходить*, однак ця лексична одиниця має більш вузьке значення, тоді як німецькою мовою це дієслово здатне висловлювати поняття про будь-який спосіб досягнення певного місця та відповідає російським дієсловом *прибежать, приехать, приплыть, прилететь* тощо.

Отже на матеріалі перекладу багатьох німецьких народних казок бачимо, що виокремлені англійським лінгвістом Пітером Ньюмарком такі стратегії перекладу як буквальний, дослівний, точний або семантичний переклад не можуть бути використані під час перекладу німецьких народних казок. Найпоширенішим та найкращим варіантом стане прийом адаптації, який здатний у повній мірі відобразити



національний колорит німецької казки за допомогою використання звичних для російського читача лексичних одиниць та висловів.

Отже, можна зробити висновок, що під час перекладу німецьких народних казок російською мовою найбільш поширеними та відомими прийомами є розширення, конкретизація, заміна та адаптація тексту. Німецька народна казка характеризується вживанням традиційних формул та лексичних маркерів, які, як правило, перекладаються звичними для російського читача висловами та синтаксичними конструкціями, що забезпечують збереження простоти, легкості, природності і невимушеності оригіналу.

#### **Список використаної літератури**

**1. Романенко Ю.М.** Німецька літературна казка у світлі жанрової проблематики. / Романенко Ю. М. // Вісник СумДУ. – 2006. - № 11(95) – С.109. **2. Давиденко Г. В.** Німецька побутова казка: тематичні, структурно-композиційні та лінгвокультурні характеристики: автореферат дис. на здобуття наук. ступеня. канд. філол. наук / Давиденко Г. В.; Ін-т філології КНУТШ – К., 2008. – 20 с. **3. Російські народні казки** [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://lukoshko.net/storyList/russkie-narodnye-skazki.htm>. **4. Венгерівська М.А., Гнатюк А.Д.** Про мову перекладів казки (на матеріалі німецьких та українських народних казок). / Венгерівська М. А., Гнатюк А. Д. // [Електронний ресурс] Режим доступу <http://www.kulturamovy.org.ua/КМ/pdfs/Magazine46-47-37.pdf>

#### **Літвінова М. М., Тофтул А. С. Відтворення лінгвокультурних особливостей німецьких народних казок у російському перекладі**

Стаття висвітлює використання лінгвокультурних засобів у текстах німецьких народних казок як один із способів відтворення національно-культурної специфіки народу, а також вказує на конкретні прийоми та стратегії їх перекладу російською мовою. Також наведені приклади перекладу уривків деяких німецьких народних казок російською мовою з метою визначення доцільності використання конкретних стратегій перекладу. Велика увага приділяється таким перекладацьким прийомам як конкретизація, розширення, заміна та адаптація тексту.

*Ключові слова:* народна казка, стратегії перекладу, лінгвокультурні особливості, лексичні маркери, національний колорит.

#### **Литвинова М. М., Тофтул А. С. Передача лингвокультурных особенностей немецких народных сказок при переводе на русский язык**

Статья характеризует использование лингвокультурных средств в текстах немецких народных сказок как один из способов отображения национально-культурной специфики народа, а также содержит

информацию о приемах и стратегиях их перевода на русский язык. Большое внимание уделяется таким переводческим приемам как конкретизация, расширение, замена и адаптация текста. Приведены примеры перевода отрывков из некоторых немецких народных сказок с целью обоснования целесообразности применения предложенных приемов.

*Ключевые слова:* народная сказка, стратегии перевода, лингвокультурные особенности, лексические маркеры, национальный колорит.

**Litvinova M. M., Toftul A. S. Reproduction of Linguocultural Peculiarities of German Folk Tales in the Cases of Translation into Russian**

The article highlights the using of linguocultural peculiarities in the texts of german folk tales as a way to show national-cultural specificity of people, also it proposes some methods and strategies of their translation into Russian. Much attention is paid to such translation techniques and methods as specification, expansion, replacement and adaptation of text. The article gives some specific examples of using of proposed methods (fragments of translation of such popular german folk tales as „The Wolf and seven Goats”, „Lady Blizzard”, „Sleeping Beauty”), which prove, that they do not deteriorate the quality of the text, its style and structure. There are no stylistic cobwebs and word-for-word translation in Russian variants of German folk tales, but rhythmic and syntactic structure often quite accurately reproduce the original German texts. Also article focuses on the fact, that translation of German folk tales into Russian retains the original simplicity and ease. German folk tale is characterized by the using of such traditional formulas and lexical markers as initial, final, temporal and spatial markers, which can be represented in other language by the use of words and phrases, which are familiar to recipient. In this case to russian readers. Good translator should always try to find successful equivalents for German phraseological idioms, proverbs or even modify the opening phrase in German folk with the help of traditional russian fairy tale’s initialism formulas.

*Key words:* folk tale, strategy of translation, linguocultural peculiarities, lexical markers, nationality.

Стаття надійшла до друку 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 06.03.2013 р.

Рецензент – к. філол. н. Хом’як Н. В

УДК 811.111'276.3

**Y. M. Martysheva**

### **THE ORIGIN OF ENGLISH SLANG: HISTORICAL BACKGROUND**

The topic of slang is gaining currency today being used by everyone. As cultural frames of modern society have recently widened enough to let slang words penetrate into literature, press and speech of high-educated people special attention should be paid to this question. Slang words make up rather a great part of English lexicology so far and their number expands rapidly which brings serious concerns among linguists and lexicographers as their attitudes towards slang still stand in marked contrast. These attitudes are quite inconsistent and vary from naming slang as non-standard language system to slang as a special tool that helps to keep language alive by enriching it with new fresh and colorful expressions.

According to the results of the investigations held by linguists and data gathered slang can be defined as very informal variant of colloquial speech which doesn't coincide with the norms of literary speech but belongs to the lexis of limited use which also can be labeled by highly informal character and extreme emotiveness and it is used by a particular group of people.

The topic of slang is actively discussed in linguistics. Among the prominent linguists who put slang studying into the sphere of interest and as a result contributed a lot to the development of this topic are H. Alexander, G. Antrushyna, I. Arnold, A. Barrere, H. Bradley, W. Burke, R. Chapman, D. Crystal, O. Espersen, S. Flexner, J. Fowler, F. Freeman, I. Galperin, W. Henley, J. Hotten, O. Jespersen, V. Khomiakov, M. Lehnert, Ch. Leland, M. Makovsky, E. Mattiello, G. McNight, E. Partridge, S. Potter, R. Quirk, O. Ritter, S. Robertson, A. Smirnitsky, T. Solovieva, R. Spears, R. Steers, G. Stein, V. Vilyuman and others.

The aim of the article is to analyze the historical background and the sources of slang origin.

Speaking about slang origin there are no written records found which can describe it on the early stages of language development. Among the first signals about slang appearance and evolving were several articles on the lexicography of thieves' language which go back to the 15<sup>th</sup> – 16<sup>th</sup> centuries. One of the most noticeable works is considered to be the vocabulary conducted in 1565 by Th. Harman and titled "A caveat of warening for comen cursetors called vagabones". This work though was based on the R. Coplend's „The Hye Way to the Spyttel Hous" written earlier in 1530 - 1540. In Harman's vocabulary we can find some metaphorical expressions such as crashing-chetes (teeth) [1, p. 285 - 286], caster (coat) [Same], gygger (door) [Same], famble (hand) [Same], darkmans (night) [Same], lightmans (day) [Same]; jargonisms (mainly foreign borrowings) such as cassons – cheese [1, p. 291], comission – shirt [Same], to maunde – ask [Same], portico

– priest [Same], autem – church [Same], lage – water [Same], bowse – drink [Same]; slang elements such as nab (also nob, knob) – head [1, p. 296]. Later on the number of slang words incorporating the vocabulary alongside with jargonisms noticeably increased. As a result, slang lexis gained currency. The most prominent among them are R. Greene and his „A notable discovery of coosnage” (1591), Th. Dekker’s „The shoemaker’s holiday” (1599) and „Lanthe and candle-light” (1609); B. Jonson’s „Masque of the gypsies metamorphosed” (1614), R. Head’s „Canting academy, or villanies discovered” (1674) and some others.

In 1736 the vocabulary of slang called „Canting Dictionary (thieving slang)” by N. Bailey was published. It mainly contained lots of slang lexis concerning sex, prison slang and street expressions of the 18<sup>th</sup> century. One of the first vocabularies which used the term „slang” was „A dictionary of slang and cant languages, ancient and modern, as used by Adam Tylers, badgers, bullies” by G. Andrews in 1809. The most prominent are slang vocabularies compiled by J. Hotten in the mid of the 19<sup>th</sup> century. “The Slang Dictionary: Etymological, Historical, and Anecdotal” (1874) and E. Partridge’s “Dictionary of Slang and Unconventional English” (1937) and „Slang To-day and Yesterday” (1933) on slang lexicology where he claims his own point of view on the topic of slang etymology and its characteristics. This work by E. Partridge made a great impact on the further process of slang development.

Despite the fact that British slang as a language phenomenon appeared in its present-day meaning around the 16<sup>th</sup> – 17<sup>th</sup> centuries. It still existed much earlier in the form of regional differences and local dialects which were first described by Chaucer, William Caxton and William of Malesbury.

The English criminal cant was the basis that gave rise to slang development and by the end of the 16<sup>th</sup> century it was called a language „without reason or order” [2, p. 314]. Being exceptionally used by the representatives of low social classes such as vagabonds, criminals and cheats in saloons and gambling houses it was strictly banned from general usage and was considered to be taboo. However, it could still be easily found in the plays of Richard Brome, Thomas Dekker, Thomas Middleton and William Shakespeare as well as in songs and poems by Copland.

Due to certain historical events at the beginning of the 18<sup>th</sup> century such as West expansion, the Civil War and the abolitionist movement, slang gained currency especially quickly. It became widely used by various subcultures within every society or occupational group such as police, teenagers, sport groups, politicians, criminals, doctors, racial minorities. After this the attitude towards such a phenomenon as slang changed completely. The real turning point of slang development was its appreciation by the prominent scientists of that times and Walt Whitman in particular who claimed that slang represents future of language development saying that „slang was a wholesome of common humanity to escape the form bald literalism, and express itself illimitably” [3, p. 32]. Since then it wasn’t associated with the language of criminals anymore gaining more and more interest all over the

continents. From the diachronic perspective we can trace the development of the notion of slang since 1756 when it was first mentioned as a „language of a low or vulgar type” [1, p. 381]. Later on, since 1802 it was called „the cant or jargon of a certain period” [Same] and finally starting with 1818<sup>th</sup> it is a „language of a highly colloquial type, considered to be below the level of standard educated speech, and consisting either of new words or of current words employed in some special sense” [Same]. Despite its rapid development slang still wasn't actively used by the writers till the 1920<sup>th</sup> but the situation changed after the World War II when it was used for entertainment by mass media and in literature.

Speaking about the USA, slang spread and evolving was also caused by some historical events and immigration in particular as the country has always been open for immigrants from different continents. During the 1880 – 1950<sup>th</sup> the pace of immigration was especially high as people were leaving Ireland, Germany, Italy, Greece, Poland and many other countries in search for better life abroad. Initially, the process of settlement started with the Englishmen and Scotch arrival which brought the whole families with them. By this period of time, slang had already spread greatly in Britain so that obviously it was brought to the USA by immigrants and got mixed with some local expressions and accents as well as the European ones. The basis of American slang represented a mixture of English slang brought from Britain and the one created by Afro-Americans although still the main sources of slang change. In the situation of American slang at some point of time these sources were cowboys, hunters and frontiersmen. During the 1920 – 1930<sup>th</sup> the speech was full of slang words concerning baseball and crime, later on such social groups as jazz musicians, soldiers and students enriched the vocabulary of slang.

Nowadays, in the 21<sup>st</sup> century slang words are absolutely ordinary and widely-accepted elements of speech, mass media and literature. Moreover, it is often used on purpose in order to show one's exceptional uniqueness, wittiness or sense of humor. Among the first who proposed the idea of etymology of the notion „slang” was English lexicographer John Hotten. He claims the word „slang” goes from gypsy's „slang” which means „secret language” [4, p. 38 – 39]. At the end of 19<sup>th</sup> century the notion of slang was considered as a borrowing from Scandinavian languages. This idea was put forward by B. Bradney and E. Weekley who thought the word „slang” is of the same origin with Norwegian „slenja-ord” (new slangish word) [5, p. 113], „slanja-namm” (nickname) [Same] and „slenja-kjeften” [Same] (to scold or abuse somebody). Nevertheless, Oxford Dictionary rejects Norwegian origin of the word „slang”. O. Ritter and K. Westendopf claimed the word „slang” appeared as a result of agglutination of the first part of the word „language” and „-s' ” suffix in such expressions „thieves' language”, „gypsies' language” [6, p. 13].

But the most authentic theory of slang origin belongs to a British lexicographer Eric Partridge who states that the word „slang” correlates with

the verb „tosling-tootter” [7, p. 89] which indicates the existence of such word combinations as „sling” words alongside with late slang combinations with the same verb, for example, sling language – to talk, sling the language – to speak a foreign language, sling a yarn – to tell a lie, to sling (a person) slang – to abuse, scold violently. Another lexicographer – I. Galperin pays special attention to the fact that approximately starting from the middle of the previous century the term „slang” has been used as „illegitimate colloquial speech” [8, p. 148] when till the middle of 19<sup>th</sup> century this term was applied to all the varieties of vulgar language except cant. In its modern meaning slang is often called as „metaphors and jocular, often with a coarse, mocking, cynical colouring” [9, p. 18]. Moreover, alongside with the term „slang” it is inappropriate to use such synonyms as lingo, argot, jargon, cant, despite the fact that slang was firstly used as a synonym for cant and later on for argot as well.

Another linguist E. Mattiello looks at the question of slang origin from the position based on the lexicographic approach. She states that „in dictionaries, there is no unique clear-cut definition of slang because this concept has acquired different senses in different periods of time. Originally, the term was used to refer to the language of criminals, thieves and vagabonds” [10, p. 34]. The Concise Oxford Dictionary of Current English, for instance, states that in the mid-eighteenth century, slang was labeled as „the special vocabulary used by any set of persons of a low or disreputable character” [11].

Since the period of the 18<sup>th</sup> century slang has been used to denote the language of various social subgroups due to their profession, for example: slang of lawyers differs from the slang of scientists; or due to their interests as the slang of rock music fans has not much in common with the slang of artists. Finally, in the early 19<sup>th</sup> century slang came closer to the vocabulary of standard usage but still being more spoken rather than written. „Today slang covers both the specific and the general sense. It typically consists of new words and develops from the attempt to find fresh, vigorous, colorful, pungent or humorous expressions” [10, p. 35].

So, we can conclude that slang, being a very important element of the language system, fulfills a specific range of tasks. It can be defined as very informal variant of colloquial speech which doesn't coincide with the norms of literary speech but belongs to the lexis of limited use which also can be labeled by highly informal character and extreme emotiveness and is used by a particular group of people. According to the investigations held slang can be assumed to originate around the 15<sup>th</sup> – 16<sup>th</sup> centuries as a thieves' slang which later on evolved into the language of highly colloquial type. English slang origin is closely connected with its history which influenced its further development. Although, the most authentic theory of slang origin belongs to a British lexicographer E. Partridge who claims that the word „slang” comes from such word combinations as „sling” words used with late slang combinations. Today, the status of slang has noticeably arisen as it is used by

the representatives of various subgroups (mainly by their profession and interests), but not necessarily of low culture.

#### **References**

1. **Pei M.** The History of English Language / M. Pei. – New York : New American Library, 1994. – 488 p.
2. **Хомяков В. А.** Введение в изучение сленга – основного компонента английского просторечия / В. А. Хомяков. – Вологда : Министерство просвещения ОСФСР Вологодского гос. пед. ин-та, 1971. – 381 с.
3. **Alexander H.** The story of our language / H. Alexander. – New York : New American Library, 1962. – 208 p.
4. **Hotten J. K.** The slang dictionary or the vulgar words, street phrases and “fast” expressions of high and low society / J. K. Hotten. – London, 1969. – 364 p.
5. **Bradley H.** The Making of English language / H. Bradley. – London : McMillan, 1997. – 329 p.
6. **Маковский М. М.** Современный английский сленг. Онтология, структура, этимология / М. М. Маковский. – М., 2009. – 273 с.
7. **Partridge E.** English Today and Yesterday / E. Partridge – London : Routledge and Kegan Paul Ltd, 1995. – 496 p.
8. **Гальперин И. Р.** О термине „сленг” / И. Р. Гальперин // Вопросы языкознания. – 1956. – № 6. – С. 107 – 114.
9. **Антрушина Г. В.** Английская лексикология / Г. В. Антрушина. – М. : Высш. шк., 2001. – 311 с.
10. **Mattiello E.** An introduction to English slang: a description of its morphology, semantics and sociology / E. Mattiello. – Milano : Polimetrica, International scientific publisher, 2008. – 324 p.
11. **The Concise Oxford Dictionary of Current English** [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://oxforddictionaries.com/>

#### **Мартишева Ю. М. Походження англомовного сленгу: історична ретроспектива.**

У статті розглядається походження англомовного сленгу та визначається його місце у системі англійської мови. Дана проблема вважається достатньо актуальною, так як сленг є явищем, яке широко розповсюджене у сучасній літературі, мові та різноманітних засобах інформації. У статті дається визначення поняття „сленг” та короткий історичний огляд джерел його походження; факторів, які вплинули на його становлення та розвиток; а також інформація про словники та статті, у яких вперше характеризували поняття „сленг”. Стаття також містить декілька визначень цього поняття з точки зору лінгвістів, які займалися вивченням цієї проблеми.

*Ключові слова:* сленг, нелітературна мова, розмовна мова, соціальна субкультура, мова злочинців, жаргонізми.

#### **Мартишева Ю. Н. Происхождение англоязычного сленга: историческая ретроспектива.**

Данная статья рассматривает происхождение англоязычного сленга и определяет его место в системе английского языка. Этот вопрос

является достаточно распространённым в силу того, что сленг – явление, которое широко используется в современной литературе, речи и средствах информации. В статье дается определение понятия „сленг” и краткий исторический обзор источников его происхождения; факторов, которые повлияли на его развитие; а также информация о словарях и статьях, в которых впервые понятие сленга было использовано и описано. Статья также содержит несколько определений сленга с точки зрения выдающихся лингвистов, изучающих данный вопрос.

*Ключевые слова:* сленг, нелитературный язык, разговорная речь, социальная субкультура, язык преступников, жаргонизмы.

### **Martysheva Y. M. The Origin of English Slang: HISTORICAL Background**

The article is devoted to the phenomenon of English slang origin and identifying of its place in the system of English language. The question discussed is gaining currency nowadays as it can easily be found in practically any kind of contemporary literary work, speech, mass media. English slang, being a very important element of the language system, fulfills a specific range of tasks. It can be defined as very informal variant of colloquial speech which doesn't coincide with the norms of literary speech but belongs to the lexis of limited use which also can be labeled by highly informal character and extreme emotiveness and is used by a particular group of people. English slang origin is closely connected with its history which influenced its further development. Today, the status of slang has noticeably arisen as it is used by the representatives of various subgroups (mainly by their profession and interests), but not necessarily of low culture.

The article consists of the description of slang as well as short historical extract about the main sources of its origin and factors which influenced its development, the information about first articles and vocabularies where it was first used and described. The article also contains different points of view on the topic of slang stated by the linguists and lexicographers who contributed a lot to the studying of this question.

*Key words:* slang, non-standard language, colloquial speech, social subculture, language of criminals, jargonisms.

Стаття надійшла до друку 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 6.03.2013 р.

Рецензент – к.п.н. Буніна Л. М.



УДК 81-115

**Н.В. Масальська**

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ДЕТЕРМІНАЦІЇ АФОРИЗМІВ  
У СУЧАСНІЙ РОСІЙСЬКІЙ ЛІНГВІСТИЧНІЙ ПАРАДИГМІ**

Проблема виникнення і сутності афоризмів (від грец. *aphorismos* – визначення, розмежування) з давніх часів викликала інтерес у філософів і мовознавців, таких як Аристотель, Гіппократ, І. Медіано, Г. Боєрхав, Ф. Ларошфуко, М. Монтень, Б. Паскаль та інших. Починаючи з другої половини ХХ ст., кількість дослідницьких робіт російських вчених, присвячених афоризмам, неухильно збільшується (див., наприклад, доробки Н. Барлі, С. Воркачева, О. Дмитрієвої, О. Дубровської, М. Єленевської, Г. Крейдліна, М. Кунашева В. Малявіна, І. Налічникової, Є. Шейгал) [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10], що, з одного боку, дає підставу говорити про невгасаючий інтерес до цього жанру, з іншого – про наявність питань, які потребують подальшого вивчення. Названі факти обумовлюють актуальність дослідження.

Незалежно від того, які проблеми намагаються вирішити дослідники афоризмів, одним з головних питань залишається питання детермінації ролі й місця цього типу мовних виразів, встановлення їх характерних універсальних ознак. Саме тому, об'єктом вивчення виступає афоризм як влучний, смий, оригінальний вислів, виражений у лаконічній, подеколи несподівано парадоксальній формі, наприклад: „Любой кризис – это новые возможности” У. Черчилль [11, с. 50] (прим. – тут і далі переклад автора: ‘Будь-який кризис – це нові можливості’).

Предмет дослідження складають питання, пов'язані з визначенням та встановленням характерних рис афоризмів у сучасній російській лінгвістичній парадигмі.

Мета аналізу полягає в детермінації афоризмів у сучасній російській лінгвістичній парадигмі. Для вирішення поставленої мети розв'язуються наступні завдання: а) розглядаються основні підходи до вивчення афоризмів; б) встановлюються їх характерні ознаки.

Джерелом матеріалу для дослідження слугували такі збірки афоризмів, як „Афоризмы. Собрание мудрости всех времен и народов. 8800 афоризмов великих людей” (2011) [12]; „Мысли, цитаты, афоризмы” (2008) [13]; „Уинстон Черчилль. Афоризмы” (2012) [11]. Загальний об'єм вибірки складає 500 російськомовних афоризмів.

Основні підходи до вивчення афоризму:

1) Структурний підхід. За словами І. Налічникової, під час розквіту структурної лінгвістики, найбільша увага науковців приділялася виявленню структурних особливостей афоризмів, що розглядаються, як правило, поза будь-яким контекстом [9, с. 87]. Так, М. Єленевська описує афоризми з урахуванням типів логічних структур, що лежать в їх основі,

особливостей семантичної комбінаторики всередині афоризмів, їх відношення до реальної дійсності; Г. Крейдлін досліджує структурно-семантичну організацію афоризму як форми малого тексту, особливо підкреслюючи поєднання змістовної складності афоризму з його зовнішньою стислістю [5, с. 11-143; 6, с. 196-206]. Завдяки тому, що зміст думки в афоризмі, як зауважує В. Малявін, невід'ємний від його естетичного оформлення [8, с. 24], предметом вивчення в роботах певних мовознавців ставали виразні засоби, що застосовуються в афористиці [9, с. 87].

2) Антропоцентричний підхід. У зв'язку з посиленням позицій антропоцентричного підходу до мовних явищ, намітилися перспективи дослідження афоризмів у когнітивному аспекті. Афоризм починає розглядатися з позиції лінгвокультурології, а саме, з точки зору його зв'язку з екстралінгвістичними факторами: афоризм досліджується як текст, який фіксує у своєму змісті ціннісні та поведінкові пріоритети певної мовної спільноти, що виявляється у міжмовному порівнянні культурних концептів, які містяться в цих фразеологізмах [9, с. 88]. Як зауважує О. Дмитрієва, афоризми викликають у свідомості носіїв мови певну сукупність відомостей, які визначають логічну конструкцію вираження та обумовлюють межі вживання даного виразу, зв'язок з певними життєвими ситуаціями, явищами історії та культури народу [3, с. 14].

3) Дискурсивний підхід. В останні роки спостерігається ще одна тенденція, яка представляє особливий науковий інтерес: у дослідженнях афоризму на перший план виходить вивчення його дискурсивних функцій [9, с. 88-89]. Така особливість впливає з розвитку сучасної дискурсивно-орієнтованої парадигми в лінгвістиці, для якої є характерним розгляд мовних явищ у першу чергу як контекстуальних одиниць. Відбір автором дискурсу, а також його інтерпретація адресатом, обумовлюється цілим рядом екстралінгвістичних чинників: фоновими знаннями, психологічним станом тощо. Наприклад, Є. Шейгал в дослідженні, присвяченому політичному дискурсу як семіотичному об'єкту, описує так званий політичний афоризм як прецедентний текст і простежує особливості його функціонування в дискурсі [10]; Д. Крячков досліджує афоризм як засіб активної самопрезентації мовця в політичному тексті [14]; у роботі О. Ваганової простежується зміна типології афористичного тексту в аспекті інтертекстуальності [15].

Аналіз різних підходів до детермінації афоризму в сучасній російській лінгвістичній парадигмі дозволив виділити найбільші розбіжності у його визначенні, які стосуються наступних аспектів:

1) суперечність щодо наявності авторства: одні дослідники вважають афоризмами всі види коротких узагальнених висловлювань, в тому числі прислів'я та приказки, інші - тільки авторські вислови [5, с. 91; 16, с. 250];

2) деякі автори вважають найважливішою особливістю афоризму парадоксальність, несподіванку, що міститься в афористичному судженні, інші дослідники відносять цю ознаку до факультативної [16, с. 248-249; 17, с. 13-14];

3) суперечка щодо доказовості афоризмів: так, Л. Успенський стверджує, що афоризм переконує не стільки вагомістю і логікою доказів, скільки виразністю несподіваного зчеплення слів, що втілює впевненість автора в правоті [18, с. 8, 10]; протилежної думки тримаються Н. Федоренко і Л. Сокольська, які відзначають, що гармонійне поєднання художньої форми з логічною доказовістю науки і є відмітна властивість афоризмів [16, с. 248];

4) необхідність самостійного осмислювання сенсу: на думку окремих дослідників, афоризм – своєрідний „каталізатор самостійного мислення”, його істинний сенс розкривається в результаті роздуму [19, с. 67]; інші ж дослідники не відзначають цю ознаку навіть як факультативну [17, с. 13].

Термінологічну розбіжність підсилює досить довільне вживання тих чи інших жанрових різновидів афоризму в сучасній науковій літературі. В даний час не вироблено єдиних критеріїв, за якими ці види можна було б диференціювати, тому що в основу наявних класифікацій дослідники закладають різні принципи. О. Ваганова виділяє такі варіанти афоризму: 1) афоризм як форма фіксації індивідуально значущого знання (у щоденниках, замітках); 2) афоризм як усвідомлена літературно-художня форма, літературний жанр (у збірнику афоризмів окремого автора, афоризм-інтекст в художніх творах); 3) афоризм як форма фіксації соціально значущого знання – наука (філософія, лінгвістика, педагогіка, природознавство, медицина); суспільне життя, політика, релігія, етика художня творчість; 4) афоризм як форма інтелектуальної розваги (друкарські збірники і збірники в Інтернеті) [18, с. 25-44].

Отже, у сучасній російській науці існують різні погляди на сутність афоризму, які часто є прямо протилежними. У цій ситуації необхідно виокремити ті схожі ознаки афоризму, які не викликають розбіжностей у дослідників. Такими є:

- лаконічність;
- узагальненість;
- висока незалежність від контексту;
- відточеність і висока художність форми.

Проведений аналіз доводить, що, хоча у сучасній російській лінгвістиці різним аспектам афоризмів присвячені численні дослідження, сьогодні все ще не існує чіткого, загальноприйнятого визначення жанрових меж афоризму, як не існує і впорядкованої класифікації різних видів афоризмів, та немає навіть єдиного визначення поняття „афоризм”. Різноманітність структур, що включаються до складу афоризмів, різні фактори лінгвістичного та екстралінгвістичного характеру, що

обумовлюють його сутність, підсилюють інтерес до дослідження цього фразеологізму.

Ознаками афоризму, які не викликають розбіжностей у російських дослідників, можна вважати лаконічність, узагальненість, високу незалежність від контексту, а також відточеність і високу художність форми.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку полягають у зіставному дослідженні питань детермінації афоризмів у сучасних лінгвістичних парадигмах інших країн.

### **Список використаної літератури**

- 1. Барли Н.** Структурный подход к пословице и максиме. Паремнологические исследования / Н. Барли. — М.: Наука, 1984. — 127—177 с.
- 2. Воркачев С. Г.** Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентричной парадигмы в языкознании / С. Г. Воркачев // Филологические науки. — 2001. — № 1. — С. 64—72.
- 3. Дмитриева О. А.** Культурно-языковые характеристики пословиц и афоризмов (на материале франц. и рус. языков): дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / Ольга Александровна Дмитриева. — Волгоград, 1997. — 189 с.
- 4. Дубровская О. Г.** Лингвокультурологический аспект сопоставительного исследования русских и английских пословиц об уме и глупости: дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / Ольга Георгиевна Дубровская. — Екатеринбург, 2000. — 259 с.
- 5. Еленевская М. Н.** Структура и функции афоризма (на материале англ. языка): дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Мария Николаевна Еленевская. — Л., 1983. — 166 с.
- 6. Крейдлин Г. Е.** Структура афоризма / Г. Е. Крейдлин // Проблемы структурной лингвистики 1985-1987. — М., 1989. — С. 196—206.
- 7. Кунашева М. Ч.** Лингвокультурологический анализ терминов народной морали (на материале кабардинских пословиц и поговорок): дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Марина Чафленовна Кунашева. — М., 1995. — 251 с.
- 8. Малявин В. В.** Язык сердца : афоризм и китайская традиция / В. В. Малявин // Афоризмы старого Китая. — М., 1988. — С. 5—38. — 230 с.
- 9. Наличникова И. А.** Афористический дискурс : когнитивно-прагматический аспект : монография / Инна Анатольевна Наличникова. — Оренбург : LAMBERT, 2011. — 272 с.
- 10. Шейгал Е. И.** Семиотика политического дискурса: дис. ... доктора филол. наук : 10.02.01, 10.02.19 / Елена Иосифовна Шейгал. — Волгоград, 2000. — 431 с.
- 11. Черчилль У.** Афоризмы / [Сост. Е. А. Альхабаш]. — Х. : Аргумент Принт, 2012. — 432 с.
- 12. Афоризмы.** Собрание мудрости всех времен и народов. 8800 афоризмов великих людей / [сост. Д. Н. Бакун]. — М.: Астрель : АСТ; Владимир : ВКТ, 2011. — 688 с.
- 13. Душенко К. В.** Мысли, цитаты, афоризмы. Политика, журналистика, правосудие : 6000 цитат / К. В. Душенко. — 5-е изд. — М.: Эксмо, 2008. — 784 с.
- 14. Крячков Д. А.** Языковой афоризм как средство репрезентации

говорящего в американском политическом дискурсе (на материале избирательной компании 2000г.): автореф. дис. на соискание науч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04. „Германские языки” / Д. А. Крячков. — М., 2002. — 24 с. **15. Ваганова Е. Ю.** Афоризм как тип текста в аспекте интертекстуальности (на материале немецкого языка): дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04. / Екатерина Юрьевна Ваганова. — Калининград, 2002. — 261 с. **16. Федоренко Н. Т.** Жанровые и видовые особенности афоризмов / Н. Т. Федоренко, Л. И. Сокольская // Известия АН СССР : сер. лит. и языка. — 1985. — Т. 44, № 3. — С. 248—250. **17. Дамм Т. И.** Малоформатные комические речевые жанры современной российской газеты (лингвостилистический аспект): автореф. дис. на соискание науч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.01 „Русский язык” / Т. И. Дамм. — Кемерово, 2003. — 31 с. **18. Успенский Л. В.** Коротко об афоризмах / Л. В. Успенский // Афоризмы / [сост. Е. С. Райзе]. — Л., 1964. — С. 8—10. **19. Кулишкіна О. Н.** Лев Шестов: афоризм как форма „творчества из ничего” / О. Н. Кулишкіна // Русская литература. — 2003. — № 1. — С. 67.

**Масальська Н.В. Актуальні питання детермінації афоризмів у сучасній російській лінгвістичній парадигмі**

Стаття присвячена актуальним питанням детермінації афоризмів у сучасній російській лінгвістичній парадигмі. Досліджуються різні підходи до вивчення афоризмів та встановлюються їх характерні ознаки.

Проведений аналіз доводить, що, хоча у сучасній російській лінгвістиці різним аспектам афоризмів присвячені численні дослідження, сьогодні все ще не існує чіткого, загальноприйнятого визначення жанрових меж цього фразеологізму, як не існує і впорядкованої класифікації його різних видів; немає навіть єдиного поняття „афоризм”. Ознаками афоризму, які не викликають розбіжностей у російських дослідників, можна вважати лаконічність, узагальненість, високу незалежність від контексту, а також відточеність і високу художність форми. Різноманітність структур, що включаються до складу афоризмів, різні фактори лінгвістичного та екстралінгвістичного характеру, що обумовлюють його сутність, підсилюють інтерес до вивчення цього фразеологізму.

*Ключові слова:* афоризм, підходи до вивчення афоризмів, термінологічні розбіжності, характерні риси афоризмів.

**Масальская Н.В. Актуальные вопросы детерминации афоризмов в современной российской лингвистической парадигме.**

Статья посвящена актуальным вопросам детерминации афоризмов в современной российской лингвистической парадигме. Исследуются различные подходы к изучению афоризмов, выделяются их характерные признаки.

Проведенный анализ доказывает, что, хотя в современной российской лингвистике разным аспектам афоризма посвящены многочисленные исследования, на сегодняшний день все еще отсутствует четкое, общепринятое определение его жанровых границ; упорядоченная классификация его видов; а также единое определение понятия „афоризм”. Признаками афоризма, которые не вызывают расхождений у российских исследователей, можно считать лаконичность, обобщенность, высокую независимость от контекста, а также отточенность и высокую художественность формы. Разнообразие структур, которые включены в состав афоризмов, а также факторы лингвистического и экстралингвистического характера, которые обуславливают его сущность, усиливают интерес к их изучению.

*Ключевые слова:* афоризм, подходы к изучению афоризмов, терминологические расхождения, характерные черты афоризмов.

**Masalska N.V. Actual issues of determination of aphorisms in the modern Russian linguistic paradigm**

This article is devoted to the actual issues of determination of aphorisms in the modern Russian linguistic paradigm. It analyses different approaches to the study of aphorisms and distinguishes their characteristic features.

Well-handled analyses proves that though numerous investigations are devoted to various aspects of aphorism in modern Russian linguistics, precise, generally accepted determination of its genre limits, ordered classification of its types as well as unified definition of the term aphorism are still absent nowadays.

The indications of aphorism which don't induce divergence of opinion among Russian researchers are conciseness, generalization, high level of independence from the context, finished style and highly artistic form.

Variety of structures, which are included into composition of an aphorism and different factors of linguistic and extra linguistic character that stipulate its essence intensify interest to its study.

Perspectives of further research into this direction lie in the comparative analysis of issues of determination of aphorisms in modern linguistic paradigms of other countries and their languages.

*Key words:* aphorism, characteristic features of aphorisms, approaches to the study of aphorisms, terminological divergences.

Стаття надійшла до друку 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 06.03.2013 р.

Рецензент – доктор філол. наук, професор,  
Каліущенко В. Д.

УДК 811.111'367.628:159.942

**О. В. Мирошніченко**

### **ЕМОЦІЙНА ВМОТИВОВАНІСТЬ ВИГУКІВ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ**

У процесі комунікації людина не лише передає інформацію, але також і реагує на оточуючу дійсність. Не останню роль у цьому відіграють ті одиниці мови, які обслуговують вираження емоцій, емоційних оцінок. Такими одиницями є вигуки. Вигуки – особливі, морфологічно незмінні слова, які виражають почуття, емоції, волевиявлення людини [1]. Вигуки є одним із проблемних класів слів, щодо лінгвістичного статусу яких досі немає єдиної думки. Очевидним є лише те, що вигуки обслуговують емоційну сферу вираження думок і використовуються, як правило, в усному мовленні.

Як важливий компонент мовленнєвого спілкування вигуки використовуються для вираження суб'єктивно-модальних значень, різних емоційних реакцій, акцентування, посилення чи інтенсивності.

Відзначимо, що сучасна лінгвістична наука приділяє увагу емоційній і емоційно-оцінній лексиці в контексті мови та мовлення. Слід зауважити, що розгляд вигуків у системі англійської мови та в межах наукової роботи необхідний лише для того, щоб показати самостійність вигуків як частини мови, виявити місце вигуків у системі частин мови. У західноєвропейському мовознавстві питанню емоційності вигуків у сучасній англійській мові присвячені праці Ф. Амеки, К. Еліха, О. Єсперсена, Дж. Ліча, Г. Пауля, Д. Уїлкінса, Т. Уортонна, В. Ціммера, та інших вчених. Ці дослідження дають змогу характеризувати вигук як окрему мовленнєву одиницю і описати її властивості опираючись на різноманітні надані вченими критерії (емоційність, частота вживання, склад).

Мета статті – окреслити емоційні особливості вигуків, надати характеристику та класифікацію вигуків, враховуючи емоційний компонент.

На думку О. Рака вигук – це мовний знак, незмінне за формою слово, ізольоване в реченні знаками пунктуації, яке самостійно утворює цілу фразу, не поєднуючись з іншими реченнями (фразами); позбавлений номінативної функції; наділений загальнозрозумілим значенням; слугує для вираження волевиявлень та живої емоційної реакції на поведінку співрозмовника або навколишню дійсність; як особливий розряд слів, вигук характеризується відсутністю спеціальних граматичних показників [2].

Характеризуючи вигуки як самостійну частину мови, було б доцільним згадати про їхнє специфічне синтаксичне функціонування у

висловлюваннях. Вони, зазвичай, трапляються ізольовано але й зберігають зв'язок із наступним висловлюванням.

Роль вигуків в усній комунікації значна, оскільки вони надають висловленню національного колориту, природності та емоційності.

Емоції є однією з найважливіших характеристик людини і вони впливають практично на всі аспекти її діяльності. Емоції – багатогранні, оскільки відображають почуття і досвід, фізіологічну поведінку, форми пізнання концептуалізації. Емоція є одним зі складників експресивності, яка вміщує певні відтінки емоційного забарвлення [3].

Емотивність, експресивність, емоції є комунікативними поняттями, під дією яких здійснюється зв'язок між емоційним імпульсом людини і мовою, де вигуки виступають як своєрідні провідники, звукові образи емоцій.

Емотивність – це емоційність в мовному значенні, тобто чуттєва оцінка об'єкту, вираз мовними або мовленнєвими засобами відчуттів, настроїв, переживань людини [4, с.153].

Експресивність – властивість певної сукупності мовних одиниць передавати суб'єктивне ставлення мовця до змісту висловлювань, або адресату [5].

Можливості мовця, оперуючи словами, виражати емоції і пропускати їх через ситуації, соціум, інші фільтри пізнання, залежно від яких ті самі емоції набувають різного лексико-семантичного вираження, вказують на те, що емоції не існують поза мисленневою діяльністю. Тому процес обмірковування, осмислення і ментального залучення до процесу комунікації впливає на вибір мовного засобу в певній мовленнєвій ситуації. Вибір того чи іншого вигуку або вигукового висловлення обумовлений конкретною мовленнєвою ситуацією і свідчить про стан мовця.

Вважаємо, що більш емоційні вигуки є поліфункціональними, до того ж поліфункціональність – явище специфічне: той самий вигук у різних ситуаціях може виражати емоції, навіть протилежні за значенням, чого не спостерігається за наявності полісемії в повнозначних словах.

Слід підкреслити, що той самий вигук виражає різні емоції і вимовляється з різною інтонацією. Наприклад, „*hmm*“ („зацікавлення“) вимовляється довгим і ніби на видиху „*hmm*“ („розчарування“) схоже на різкий короткий видих. Більша кількість поліфункціональних вигуків свідчить про емоційність, спонтанність мовлення. Коли людину переповнюють емоції, вона не можемо думати, який вигук краще вжити, щоб передати лише одну конкретну емоцію. Тому люди використовують частіше „універсальні вигуки“ (*oh, well, wow*).

Власне емоційними можуть бути й вигуки, які є знаками емоцій, та емоційні звертання, тобто слова, які виконують функцію індикаторів оцінки: добрий – поганий, позитивний – негативний, правильний – неправильний.



На нашу думку, вигуки мають значення тільки в конкретній ситуації. Це лише сигнали почуттів відносно певної конкретної ситуації, контексту, оскільки той самий вигук може виражати різні типи емоцій.

До складу емоційно вмотивованої лексики мовознавці відносять найрізноманітніші типи слів. Деякі вчені вважають емоційними ті лексичні одиниці, у яких поняття про почуття позначається не лексично, а через суфікси та префікси емоційної оцінки [6].

Залежно від місця вигуків у реченні залежить також і ступінь інтенсивності емоції. Такі реакції як спонтанна радість, здивування, жах або ж якісь тілесні відчуття, з'являються, зазвичай, на початку речення. Інші реакції, такі як незадоволення або співчуття, які вимагають рефлекторної реакції, можуть проявлятися на початку і в кінці речення [7, с. 158].

За структурою всі англійські вигуки поділяють на прості, що складаються з одного слова (*ah, wow, oops,*), та складні – з декількох слів (*oh my God, oh well*).

За значенням вигуки поділяються на чотири розряди:

1. Емоційні вигуки – виражають почуття й переживання мовця (страх, подив, іронію, гнів, обурення, зневагу, радість, задоволення).

2. Спонукальні (волевиявлення) – виражають спонукання до певної дії (наказ, заклик, сигнал, спонукання до мовчання чи згоди, спонукання тварин).

3. Слова ввічливості (мовний етикет) – привітання, подяка, вибачення, прощання, побажання тощо.

4. Звуконаслідувальні слова – не виражають ні почуттів, ні емоцій, ні волевиявлень, а лише відтворюють звуки, які трапляються в живій і не живій природі [8].

Німецький вчений-лінгвіст М. Шварц-Фрізель пропонує таку класифікацію вигуків, котра включає в себе п'ять категорій:

- первинні;
- вторинні;
- інфлективи;
- звуконаслідувальні;
- вітальні форми та форми побажання успіху [9].

Первинні вигуки – слова, які безпосередньо виражають наші почуття та виявлення волі, не називаючи їх. Особливістю є те, що в них відсутня денотативна функція.

Вторинні вигуки утворилися з інших частин мови, найчастіше повнозначних та мають денотативні компоненти значення.

Інфлективи – це невідмінювані форми дієслів.

Звуконаслідувальні вигуки є вираженням акустичних уявлень людини про звуки, які зустрічаються у житті.

Вітальні форми вигуків виражають привітання, прохання, подяку, побажання, сподівання або прощання. Сюди можуть також входити і цілі сполуки слів.

Вигуки використовуються зазвичай в усному мовленні, проте їх можуть застосовувати і журналісти в заголовках газет.

Отже можемо зробити висновок, що вигуки – комунікативно зумовлені одиниці семантики, оскільки їхнє значення виявляється в основному в процесі спілкування, комунікативність у них висувається на перший план, тому що семантика більшості вигуків виявляється в процесі комунікації.

Вигуки, безумовно, становлять окрему самостійну частину мови, проте в самій системі мови мають особливий статус. Їх неможливо розглядати ані як повноцінні лексичні одиниці, ані як функціональні слова.

Перспективою подальшого дослідження може стати аналіз вживання вигуків у художній літературі, вивчення гендерних особливостей використання вигуків під час спонтанної комунікації.

### **Список використаної література**

- 1. Електронний довідник.** Всі предмети. Освіта. Допоміжні та довідкові матеріали. Стилїстика української мови. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://subject.com.ua/ukrmova/stilistika/72.html>.
- 2. Рак О. М.** Про питання походження вигуків / О. М. Рак // Наук. вісн. Чернів. ун-ту зб. наук. пр. – Чернівці: Рута, 2000. – Вип. 72. Герман. філол. – С. 11–21.
- 3. Мягкова Е.Ю.** Когнитивная теория эмоций и исследование эмоциональной лексики / Е. Ю. Мягкова. – М.: Ин-т языкозн. АН СССР, 1991. – 196 с.
- 4. Кунин А.В.** Курс фразеологии современного английского языка – М., 1986. – 120 с.
- 5. Вільна електронна енциклопедія Вікіпедія.** [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/Експресивність>.
- 6. Кушнерик В. І.** Зв'язок фоносемантичних явищ з афіксами лексем сучасної німецької мови / В. І. Кушнерик // Проблеми романо-германської філології : зб. наук. пр. – Ужгород: Ліра, 2005. – С. 95 – 101.
- 7. Слюсарева Н. А.** Функции языка / Н. А. Слюсарева // Лингвистический энциклопедический словарь / [гл. ред. В. Н. Ярцева]. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 564 – 565.
- 8. Літературне місто.** Освітній онлайн ресурс Класифікація вигуків. Групи вигуків за значенням. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://litmisto.org.ua/?p=13153>.
- 9. Schwarz-Friesel M.** Sprache und Emotion / Monika Schwarz-Friesel. – Tübingen: A. Francke Verlag, 2007. – 401 s.

### **Мирошниченко О. В. Емоційна вмотивованість вигуків у сучасній англійській мові**

Статтю присвячено розгляду актуальної для лінгвістики теми – емоційна вмотивованість вигуків у сучасній англійській мові. Зокрема, розглядається емоційність як окремий елемент мовлення та класифікації вигуків виходячи з їх емоційності. У статті надається характеристика вигуків як окремої мовної одиниці та розглядається

поліфункціональність вигуків з огляду ситуативності мовленнєвого акту. Займенники в спонтанному емоційному мовленні є найбільш поширеними засобами вираження емоцій пов'язаними зі сферою почуттів, які також можуть виражати різні емоції визначаючи характер контексту або ситуації.

*Ключові слова:* вигук, емоційність, мова, умотивованість, мовна одиниця, мовленнєвий акт.

**Мирошниченко О. В. Эмоциональная мотивированность междометий в современном английском языке**

Статья посвящена рассмотрению актуальной для лингвистики темы – эмоциональная мотивированность междометий в современном английском языке. В частности, рассматривается эмоциональность как отдельный элемент речи и классификации междометий исходя из их эмоциональности. В статье представлена характеристика междометий как отдельной языковой единицы и рассматривается полифункциональность междометий с точки зрения ситуативности речевого акта. Местоимения в спонтанной эмоциональной речи являются наиболее распространенными средствами выражения эмоций связанными со сферой чувств, которые также могут выражать различные эмоции определяющие характер контекста или ситуации.

*Ключевые слова:* междометие, эмоциональность, речь, мотивированность, языковая единица, речевой акт.

**Miroshnichenko O. V. Emotional Motivation of Interjections in Modern English**

This article discusses the topic which is relevant to linguistics – the emotional motivation of interjections in modern English. In particular, emotion is studied as a separate element of speech. Also this article is devoted to studies based on emotional classification of interjections. This article describes interjection as a separate linguistic unit and gives characteristics of interjections' polyfunctionality taking into account situativity of communication.

Considering interjections as markers in spontaneous emotional communication, it should be noted that they are the most common emotional means associated with the sphere of feelings and can express different emotions that define the character of the context or situation.

Interjections are the part of emotional sphere of speech-related non-verbal means that generally represent their main specifics.

Interjections are directly related to the pragmatic information so their communicative function comes fore. The semantics of most interjections can be detected only during communicational process. Exclamation phrases and sentences can be characterized with semantic indivisibility. They constitute a coherent unit despite the compound character and even separativity of formalization.

Interjections may be considered as a separate independent part of the language, but they have special status in the system of language. They should not be regarded either as full lexical units or as functional words.

*Key words:* interjection, emotion, speech, motivation, language unit, speech act.

Стаття надійшла до друку 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 06.03.2013 р.

Рецензент – к. філол. н. Савельєва Н. О.

УДК 811.111'373.43

**Y. G. Polkovnichenko**

### **NEOLOGISMS IN MODERN ENGLISH**

Nowadays, there is no doubt that the English language is the most widely used language for international communication. The language is constantly changing and developing. There are numerous factors that influence on this process one of which is neologisms. Language is the sphere of human activity that first brings social, political and other changes in human life. Every change, innovation, revolution is preceded by introduction of new words or phrases. They can be borrowed from another language by some reasons, or can be existing words which change their meaning, or words that creating through abbreviation, or they can be slang words. It is difficult to follow the number of words in the English language, since neologisms – new words – are coined every day. Also linguists have different opinions on such problem as how long the word is neologism. Some linguists claim that a word or phrase is no longer a neologism, when it is no longer „new”. And some scholars think that the word should not be older than 25 years to be a neologism. So we can say that neologisms are the main problem of modern scientific research.

The problem of neologisms in the English language is researched by numerous linguists and philologists, such as I. Arnold, V. Eliseev, R. Fischer, I. Galperin, C. Gauker, M. Janssen, O. Jespersen, F. Katamba, A. Koonin, A. Metcalf, M. Mostovy, P. Newmark, E. Rozen, V. Zobotkina and others.

The aim of the article is to analyze the phenomenon of neologism in modern English.

First of all, we begin with the etymology of „neologism”. This term comes from Greek „néo”, what is meant as a „new”, and „logos”, what is meant as a „speech, utterance” [1, p. 140]. Neologisms are words that have appeared in the language in connection with new phenomena, new concepts, but which have not yet entered into the active vocabularies of a significant portion of the native speakers of the language [2, p. 94]. The term „neologism” is first attested in English in 1772. But the English variant of this

term was not new because French (1734), Italian and German had their respective terms [3].

The Ukrainian philologist professor M. Mostovy states that „there are no clear criteria of defining neologism as a linguistic phenomenon” [4, p. 174]. J. Algeo defines neologisms as new-coined words or new senses of an existing word that are constantly being introduced a language, often for the purpose of naming a new concept [5, p. 264]. The „Dictionary of Linguistic Terms” by O. Akhmanova provides a more detailed definition, where there are distinguished two kinds of neologisms. The first definition runs as follows: „Neologism is a word or phrase created for defining a new (unknown before) object or expressing a new notion”. The second one says that it is a „new word or expression that has not received the right for citizenship in the national language and thus is perceived as belonging to a specific, often substandard style of speech” [6, p. 263]. The second definition refers to some kind of barbarism or xenism (the old meaning of neologism is synonymous with „barbarism”, „galicism” (in English), „anglicism” (in French), and even „archaism”) and is not appropriate in research of neologism that are mainly relevant and in demand in a certain linguistic community.

According to A. Rey, neologism is a „unit of the lexicon, a word, a word element or a phrase whose meaning, or whose signifier – signified relationship, presupposing an effective function in a specific model of communication, was not previously materialized as a linguistic form in the immediately preceding tag of the lexicon of the language. According to the model of the lexicon chosen, the neologism will be perceived as belonging to the language in general or only to one of its special usages; or as belonging to a subject – specific usage which may be specialized or general” [7, p. 77].

Neologisms tend to occur more often in cultures which are rapidly changing, and also in situations where there is easy and fast propagation of information [8]. They are often created by combining existing words or by giving words new and unique suffixes or prefixes. Neologisms can also be created through abbreviation or acronym, by intentionally rhyming with existing words, or simply through playing with sounds. We can say that a neologism may be a slang word that has to find its way into mainstream conversation, or it may be the creation of a non-native speaker who has made for example a grammatical error. The so-called slip of the tongue may also be seen as neologisms. Neologisms are usually formed under the laws of the language, by its productive patterns of word formation. However, literary neologisms are sometimes created by unproductive ways of word formation [9, p. 77]. Neologisms can be also borrowed from other languages. Borrowing can be the result of political, economic, trade and cultural contact or commercial, cultural, scientific exchange. Neologisms can come from a variety of places and might be gleaned from scientific or technical language, come from other languages, be derived by putting two words together, or they may be solely invented, as in the case of words like „Jabberwocky” from the

famous Lewis Carroll poem. Linguistic specialists suggest new words often migrate into a language most with great cultural changes or with the integration of two cultures that speak two different languages [10, p. 166 – 167].

Many neologisms have come from popular literature, and tend to appear in different forms. Most commonly, they are simply taken from a word used in the narrative of a book. For example, „McJob” from Douglas Coupland’s „Generation X: Tales for an Accelerated Culture” and „cyberspace” from William Gibson’s „Neuromancer”. Sometimes the title of the book will become the neologism. For instance, „Catch – 22” (from the title of Joseph Heller’s novel) and „Generation X” (from the title of Coupland’s novel) have become part of the vocabulary of many English-speakers [11, p. 92].

Neologisms often become popular by way of mass media, the Internet, or word of mouth – especially, many linguists suspect, by younger people. Every word in a language was, at some time, a neologism, though most of these ceased to be such through time and acceptance.

Neologisms often become accepted parts of the language. Other times, however, they disappear from common usage. Whether or not a neologism continues as a part of the language depends on many factors, probably the most important of which is acceptance by the public. Acceptance by linguistic experts and incorporation into dictionaries also plays a part, as does whether the phenomenon described by a neologism remains current, thus continuing to need a descriptor. It is unusual, however, for a word to enter common use if it does not resemble another word or words in an identifiable way. In some cases however, strange new words succeed because the idea behind them is especially memorable or exciting. The problem of neologisms lies in the relativity of the concept of novelty, newness as it depends on what period is taken into consideration, for how long the word has status of being new, etc. When a word or phrase is no longer „new”, it is no longer a neologism. Neologisms may take decades to become „old”, though [12, p. 102]. Some scholars claim that the word should not be older than 25 years so that it could be considered a neologism. Opinions differ on exactly how old a word must be to no longer be considered a neologism; cultural acceptance probably plays a more important role than time in this regard [12, p. 102].

Another problem aspect is classification of neologisms. One of the methods used by scholars in any science is the classification of the phenomena under investigation. For instance, in linguistics we study different parts of speech; we know the functions of words in sentences. What concerns neologisms, we have to state that the question of classification of neologisms has not been settled yet; there is no single way of classifying them. In different classifications worked out by scholars different aspects of neologism have been taken into account.

Linguists often classify the neologism by its degree of use in a language. The newborn word is at first unstable, and it’s hard to guess whether it will take hold and eventually be a word that most people know and use. A *diffused* neologism means that many people are using the word, but it doesn’t

yet have formal recognition as a word, and ultimately, if the word remains popular it may attain stable status. It has become part of the language and is likely to be defined in dictionaries [13].

The study of new vocabulary in the functional aspect involves the analysis of how neologisms appear and this analysis set the stage for the transition to the pragmatic aspect of the new words. According to the way of creation, neologisms are divided into: 1) phonological neologisms which are created from individual sounds [14, p. 78] (e.g. „zizz”, „to whee”); 2) borrowings are strong neologisms that are different by the phonetic distribution, not characteristic of the English language, as well as the unusual morphological division and lack of motivation (e.g. cinematheque, anti-roman (from French) [15, p. 65]; 3) morphological neologisms are created by samples that exist in the language system, and by the morphemes are presented in the system (such regular derivational processes such as affixation, conversion, compounding, and less regular, such as cutting, lexicalization) [16, p. 54].

J. Buranov and A. Muminov in their book „A practical course in English lexicology” say that neologisms may be divided into: 1) root words (e.g. jeep is a small light motor vehicle, zebra is street crossing place, etc); 2) derived words (e.g. collaborationist is one in occupied territory works helpfully with the enemy, to accessorize is to provide with dress accessories); 3) compound (e.g. air is a drop, microfilm is a reader) [17, p. 103]. There are a lot of classifications of neologisms according to their features and we have described some of them in our article.

Neology is one of the many translation problems that have no standardized solutions. In journalism, neologisms occur very often for their ability and power of information condensation and their expressive effect. Translators have to render them in the target language by using quite complicated reasoning, which involves many factors, such as text type, creative traditions, literary norms and conventions that are familiar to the reader of a certain society [18, p. 124].

So, neologisms can be new words or phrases that appeared in the language in connection with new phenomena or they can be existing words with a new sense that are constantly being introduced by the language. Neologisms are often created by combining existing words or by giving words new and unique suffixes or prefixes. They can also be created through abbreviation or simply through playing with sounds. They can be also borrowed from other languages and popular literature. There is no single way to track all neologisms because they are created every day, every moment of our life.

### References

1. **Newmark P.** A Textbook of translation / P. Newmark. – L. : Cassell, 1988. – 217 p.
2. **Woodhouse** dictionary. – N. J., 1972. – 225 p.
3. **Oxford English Dictionary** : електронний ресурс. – Режим доступу : <http://oxforddictionaries.com/definition/english/neologism?q=neologism>.
4. **Мостовий М. І.** Лексикологія англійської мови / М. І. Мостовий. – Х. : Основа, 1998. – 256 с.
5. **Algeo J.** Where do all the new words come from / J. Algeo. – N.Y. : American Speech, 1980. – 297 p.
6. **Akhmanova O. S.** Dictionary of Linguistic terms / O. S. Akhmanova. – M. : Soviet encyclopaedia, 1966. – 608 p.
7. **Rey A.** Essays on Terminology / A. Rey. – F. : John Benjamins, 1995. – 223 p.
8. **Бабенко Н. Г.** Окказиональное в художественном тексте. Структурно-семантический анализ / Н. Г. Бабенко : електронний ресурс – Режим доступу : [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Linguist/Article/baben\\_okk.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Article/baben_okk.php).
9. **Гальперин А. И.** Очерки по стилистике английского языка / А. И. Гальперин. – М. : Просвещение, 1958. – 459 с.
10. **Неологизмы.** Энциклопедический словарь филолога / под. ред. М. В. Панова. – М. : Педагогика, 1984. – 241 с.
11. **Елисеєва В. В.** Лексикологія англійського мови / В. В. Елисеєва. – СПб. : Антон, 2003. – 220 с.
12. **Хидекель С. С.** Система словообразования в современном английском языке / С. С. Хидекель. – М. : Высшая школа, 1974. – 352 с.
13. **WiseGEEK Dictionary** : електронний ресурс. – Режим доступу : <http://www.wisegeek.com/what-is-a-neologism.htm>.
14. **Розен Е. В.** На пороге XXI века. Новые слова и словосочетания в английском языке / Е. В. Розен. – М. : Менеджер, 2000. – 162 с.
15. **Ивлева Г. Г.** Тенденции развития слова и словарного состава / Г. Г. Ивлева. – М. : Наука, 1986. – 138 с.
16. **Заботкина В. И.** Новая лексика современного английского языка / В. И. Заботкина. – М. : Высшая школа, – 1989. – 126 с.
17. **Buranov J.** A Practical Course in English Lexicology / J. Buranov, A. Muminov. – M. : Высшая школа, 1979. – 221 p.
18. **Aitchison J.** Language change : Progress or decay? / J. Aitchison. – N.Y. : Cambridge University Press, 1991. – 221 p.

#### **Полковниченко Ю. Г. Неологізми у сучасній англійській мові**

Стаття присвячена теоретичному аналізу неологізмів як феномену сучасної англійської лексикології. У статті обґрунтовується поняття неологізм; характеризуються шляхи появи неологізмів у сучасній англійській мові, а також способи їх утворення; представлена класифікація неологізмів за їх характерними ознаками та частотою вживання в мові. У процесі дослідження виявлено, що неологізми є достатньо складним для вивчення феноменом сучасної лексикології, що зумовлює певні труднощі з їх правильного вживання у мові та точного перекладу.

*Ключові слова:* неологізми, лексикологія, запозичення, мова, класифікація.



**Полковниченко Ю. Г. Неологизмы в современном английском языке**

Статья посвящена теоретическому анализу неологизмов как феномена современной английской лексикологии. В статье обосновывается сущность понятия неологизм; характеризуются пути появления неологизмов в современном английском языке, а также способы их образования; представлена классификация неологизмов по основным характерным признакам и по частоте их употребления в речи. В процессе исследования выявлено, что неологизмы, как достаточно сложный феномен современной лексикологии, провоцируют трудности по их правильному употреблению в речи и точному переводу.

*Ключевые слова:* неологизмы, лексикология, заимствования, язык, классификация.

**Polkovnichenko Y. G. Neologisms in Modern English**

This article deals with the phenomenon of neologism in modern English lexicology. Nowadays, neologism is still the main problem of the numerous linguistic researches. New words are created every time and we cannot track their number. They can be borrowed from other languages and popular literature. They can be created through abbreviation or simply through playing with sounds, by combining existing words or by giving words new and unique suffixes or prefixes, by a non-native speaker who has made a mistake. As the result of research is found that there are not definite features to classify the neologisms. In the article the author is described two classifications: according to the creation of the neologisms and according to the degree of use in the language. The author pays attention to the problem of defining the term “neologism” and points out that neologisms can be new words or phrases that appeared in the language in connection with new phenomena or they can be existing words with a new sense that are constantly being introduced by the language. The author determines the difficulty of translating neologisms into native language because of many peculiarities of a certain language. Neologisms create a highly relevant linguistic category for many reasons such as they are indicative of language change, also make the language living and dynamic rather than dead, and neologisms help to show productive morphology of the language.

*Key words:* neologisms, lexicology, borrowings, language, classification.

Стаття надійшла до друку 05.02.2013 р.

Прийнята до друку 06.03.2013 р.

Рецензент – к. філол. н. Савельєва Н. О.

УДК 811.512.161(477)

**І. М. Понамарьова**

## **РОЗВИТОК ТЮРКОЛОГІЇ НА ТЕРИТОРІЇ СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ**

Початок розвитку тюркології на території України на тому рівні на якому вона розвивалася в Європі пов'язують з іменем сходознавця, славіста, письменника, перекладача Агатангела Кримського(1871-1945). А.Е.Кримський займав значне місце в світовому ісламознавстві і арабістиці, володів 60 східними і європейськими мовами, він посправжньому відкрив для України мусульманський Схід. Він практично вперше заснував українське ісламознавство, поклав початок традиції прямого перекладу арабських текстів безпосередньо на українську мову, минаючи мови-посередники. Особливу популярність його праці отримали в Туреччині, де добре знають і високо цінують його роботи в області тюркології та вивчення культури кримських татар. Академік Кримський постійно звертався у своїх працях до спадщини споконвічних мешканців Криму - землі своїх предків. У ньому дивовижно гармонійно поєднувалися кращі риси українського і кримсько-татарського народів. Роботи Кримського актуальні і сьогодні, коли гостро стоять проблеми, пов'язані з поверненням кримських татар на свою історичну батьківщину, з інтеграцією цього народу в українське суспільство. Ім'я Кримського міститься у затвердженому XVI сесією Генеральної Асамблеї [ЮНЕСКО](#) переліку видатних діячів світу. [Інститут сходознавства НАН України](#) носить ім'я Агатангела Кримського.

А.Кримський почав свою кар'єру в Москві, але після повалення царизму переїжджає в Україну та очолює Тюркологічну комісію Української Академії наук. У 1918 році в Києві відкривається Близькосхідний інститут, який вже через сім років стає Всеукраїнським центром наукового сходознавства, а через вісім років після відкриття Всеукраїнською науковою асоціацією сходознавства у Харкові, завдяки якій у Києві засновані трирічні курси де вивчалися арабська, перська і турецька мови. Також у цей час виходить журнал „Східний світ”.

У 1930 році Всеукраїнська асоціація сходознавства закривається та припиняється випуск журналу „Східний світ”. Все це було пов'язано з хвилею комуністично-імперських репресій проти українського народу та української культури. Агатангел Кримський також стає жертвою нелюдського комуністичного режиму. З 1929 року його почали переслідувати, позбавляти посад. У 1930-тих роках Кримський був практично усунений від науково-викладацької роботи в академічних установах України. Багато праць з тюркології А. Кримського, серед яких „Тюрки, їхні мови та літератури” (1930 р.), „Історія Туреччини та її літератури” (1927 р.) потрапляють під заборону.

Багато з рукописей Агатангела Кримського: „Лінгвистична належність хозарів і одномовних з ними болгарів як хронологічний ключ для їхньої найдавнішої історії”, „Граматика турецької мови”, „Азербайджанська мова”, „Науково-практичний курс турецької мови”, на жаль, і досі неопубліковані.

У 1941 Кримського було заарештовано співробітниками НКВС, звинувачено в антирадянській націоналістичній діяльності і ув'язнено в одній із тюрем у Казахстані. 25 січня 1942 року вчений помер у лазареті Кустанайської загальної тюрми № 7. Його Реабілітували лише у 1957 році.

На жаль, трагічно пішли з життя майже всі учні та колеги Кримського. У 1934 році один з найкращих перекладачів класиків турецької літератури Василь Дубровський був ув'язнений в концтаборах, де провів п'ять років. На протязі свого життя опублікував багато наукових праць з сходознавства: „Новітнє турецьке красне письменство”, „Тюркський Азербайджан”, „Сучасний Азербайджан з советського погляду”. Переклав твори ряду турецьких письменників, зокрема Р. Халіда „Ятик Еміне”, О. Сейф-Еддіна „Оповідання”.

Від жорстокого комуністичного режиму вдалось врятуватися лише Омеляну Пріцаку, майже до самої смерті у 2006 році він представляв українську тюркологію у світі. Омелян Пріцак автор близько 1000 наукових праць зі сходознавства та історії України. Зокрема, „Підстави тюркської філології”, „Хазарсько-єврейські документи X століття”, „Слов'яни і авари”.

У 30 роки 20 сторіччя в наслідок нещадного комуністичного режиму було знищено все українське сходознавство, в тому числі і тюркологія.

Лише у 50-ті роки Тауфік Гаврилович Кезма- російський і радянський вчений, сходознавець, арабіст, іраніст, тюрколог, виходець з арабського світу викладав арабську та турецьку мови для студентів київських вузів та аспірантам Академії Наук.

Певні спроби відродити після Другої світової війни сходознавства робив історик-сходознавець, арабіст Андрій Ковальський. Його наукові здобутки відкривали можливості успішного відродження та розвитку в Харківському університеті сходознавства, проте це не знаходило жодної підтримки у владних структурах. Йому біло заборонено працювати як орієнталістові. А. Ковалівський, який володів більш як двадцятьма мовами, до кінця життя залишався "невїзним", тож змушений був працювати в фактичній ізоляції від світового наукового співтовариства. Учений був позбавлений можливості по справжньомушироко розгорнути підготовку кваліфікованих сходознавців. Лише тепер, у суверенній Україні значення творчої спадщини Андрія Ковалівського оцінено належним чином.

Також великий удар був нанесений й кримськотатарському народу. 18 травня 1944 року за наказом Сталіна весь кримськотатарський

народ був звинувачений у [колабораціонізмі](#) та депортований з [Криму](#). Трагедія отримала назву [Сюрґюн](#) (від [крим. Sürgün](#) — вигнанець). Ці події на кілька десятиліть зупинили розвиток культури кримськотатарського народу. Лише у 1989 році почалось масове повернення кримських татар на батьківщину. З встановленням незалежності на території України кримські татари здобули можливість розвивати культуру й вивчати рідну мову. Центром вивчення тюркської культури у ці часи стають факультети сходознавства у Сімферопольському (Таврійському) університеті імені Вернадського та Індустріально-педагогічному інституті.

Великі сподівання було покладено на повноцінний розвиток тюркологій в Україні у 1991 році. Але ці надії були втілені в життя лише частково. Активні економічні й торговельні взаємини України з [Туреччиною](#) викликали у керівників навчальних закладів бажання відкрити відділення тюркології й набирати студентів на навчання. Але відсутність викладачів [турецької мови](#) призвело до того, що у вищих навчальних закладах [Одеси](#), [Ізмаїла](#), [Харкова](#), [Дніпропетровська](#) навчання проводили люди, котрі могли навчити студентів розуміти побутову мову, але не давали базових наукових знань з історії, літератури та культури турецького народу.

Сьогодні турецька мова є рідною для приблизно 250 мільйонів людей у світі, у 115 країнах вона вивчається як друга мова. Не залишається позаду й Україна: тут турецьку мову викладають на усіх рівнях освіти - від дитячого садка до університету. За приблизними підрахунками, у 2010 році в старшій і вищій школі України (за винятком АР Крим) турецьку вивчають 1500 учнів.

Сьогодні турецьку мову викладають у Києві, Львові, Харкові, Луганську, Одесі, Дніпропетровську, Краматорську, Острозі і в Сімферополі.

Турецьку мову викладають у таких Вищих навчальних закладах України:

-Відділення сходознавства Київського університету імені Тараса Шевченка;

-Факультет сходознавства, кафедра мов і цивілізацій Близького і Середнього Сходу, Київський національний лінгвістичний університет;

-Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського;

-Луганський національний університет імені Тараса Шевченка;

-Харківський національний педагогічний університет імені Григорія Сковороди;

-Херсонський державний університет;

-Кримський інженерно-педагогічний університет;

-Київському Лінгвістичному університеті.

Викладання турецької мови в Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка розвивається дуже активно. Вивчення турецької мови у Луганському університеті почалося у 2002

році. Зараз університет співпрацює з Посольством Туреччини, тому студенти часто проходять практику саме в Туреччині, одночасно закріплюючи практичні навички володіння турецькою мовою. 1 березня 2010 року, в рамках тижня Туреччини був відкритий Турецький центр ЛНУ. А вже за рік в межах святкування 90-річчя в Луганському національному університеті ім. Т. Шевченка відкрили другий центр вивчення турецької мови. У цих центрах студенти можуть вивчати мову та культуру Туреччини, маючи для цього необхідне обладнання. Кожен рік бібліотека ЛНУ ім. Тараса Шевченка поповнюється книгами з турецького мовознавства, підручниками та художньою літературою. Студенти Луганського університету кожен рік беруть участь в Олімпіадах з турецької мови, де неодноразово завойовували золоті, срібні та бронзові медалі.

Щороку в перший тиждень березня турецький центр запроваджує „Тиждень Туреччини”. Який включає в себе концерти, конференції, читання турецької поезії, перегляд турецьких фільмів.

У столиці України турецьку мову вивчають у Київському університеті ім. Т. Шевченка та Лінгвістичному університеті, а також у двох приватних інститутах та одній гімназії. Розвиток тюркології в Київському національному університеті Шевченка за спеціальністю «турецька мова і література» почався ще у 1990 році. З того часу тут захистили свої дисертації Володимир Підводний „Лінгвістична термінологія турецької мови”, Сергій Сорокін „Тупецький синтаксис”, Ірина Дрига „Тюрська мова на Балканах” та Омер Демерджи „Розвиток жанру новели в турецькій та українській літературі”. Також окремо слід сказати про Григорія Халимоненко, який у 1995 році захистив докторську дисертацію „Тюркські лексичні запозичення в українській мові”. Григорій Халимоненко доктор філологічних наук, професор кафедри тюркології Київського національного університету ім. Т.Г. Шевченка, член Національної спілки письменників України. Він і зараз продовжує свою плідну діяльність перекаладача, критика і сходознавця, бере участь у відродженні і розвитку кримсько-татарської культури і мови, володіє грузинською, турецькою, кримсько-татарською, азербайджанською і багатьма іншими тюркськими мовами. Г. Халимоненко автор концепції розвитку тюркології в Україні. Згідно цієї концепції, тюркологія повинна розвиватися у трьох напрямках:

- філологія;
- історія;
- економіка.

Але базовим предметом в цій концепції має бути тюркська мова Туреччини або Азербайджану, Узбекистану, Туркменистану чи Казахстану.

На жаль, ця концепція й сьогодні залишається як проект, а в Україні розвивається лише тюркська філологія.

Для виконання програми з тюркології необхідно було написати підручники з турецької мови, яких в Україні фактично ніколи не було. У 1999 році вийшла перша частина підручника „Türk dili” під авторством Григорія Халимоненко. Цей підручник був написаний на рівні методик для вивчення будь-якої іноземної мови. Друга частина цього підручника написана турецькою мовою. В ньому структура турецької мови викладається так, як її розглядають турецькі мовознавці. На сьогоднішній день Халимоненко працює над підручником з історії турецької мови і літератури. Але цю роботу гальмує брак наукової літератури. Лише завдяки посольству Туреччині в Україні та зусиллям членів кафедри тюркології КНУ ім. Т. Шевченка було зібрано необхідний мінімум джерел, що дозволило авторові видати першу частину підручника з історії тюркської літератури.

Також зараз колектив кафедри працює над підручником з османської мови, а аспіранти пишуть дисертації, які присвячені розвитку кримсько-татарської мови.

Таким чином, тюркологія в Україні формується поки що нелегко. Зараз великий вклад в її розвиток вносять молоді фахівці, частина яких здобуває освіту в Туреччині. Все це дає підставу думати, що за кілька років українська тюркологічна школа заявить про себе як серйозний науковий осередок.

#### **Список використаної літератури**

**1. Україна-Туреччина:** минуле, сучасне та майбутнє // збірник наукових праць. – Упорядник : Туранли Ф.Г. – К. : „Денеб”, 2004 р. **2. В Луганске** открыли центр изучения турецкого языка [Электронный ресурс] / [ЛКТ- info](http://www.top.lg.ua/news/V-Luganske-otkryli-centr-izucheniya-tureckogo-yazyka-24322). – Режим доступа : <http://www.top.lg.ua/news/V-Luganske-otkryli-centr-izucheniya-tureckogo-yazyka-24322> – Загл. с экрана. – Дата обращения : 06.02.2013. **3. Україна - Туреччина** розвиток відносин від давнини до сучасності [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ua-referat.com/Україна - Туреччина розвиток відносин від давнини до сучасності>. – Дата обращения : 18.01.2013. **4. Творчим особистостям** завжди було складно в Україні [Электронный ресурс] / Г. Халимоненко – Режим доступа : <http://www.umoloda.kiev.ua/number/849/174/30928/> - Дата обращения : 08.01.2013. **5. Агатангел Юхимович Кримский** [Электронный ресурс] / Википедия – Режим доступа: <http://uk.wikipedia.org> - Дата обращения: 06.01.2013. **6. Проект „Українці в світі”** [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.ukrainians-world.org.ua> - Ковалівський Андрій Петрович. Дата обращения: 06.01.2013.

#### **Пономарьова І. М. Розвиток тюркології на території сучасної України**

Початок розвитку тюркології на території України на тому рівні на якому вона розвивалася в Європі пов'язують з іменем Агатангела

Кримського, який після переїзду до України очолював Тюркологічну комісію Української Академії наук. У 1918 році в Києві відкривається Близькосхідний інститут, який вже через сім років стає Всеукраїнським центром наукового сходознавства. У 1930 році Всеукраїнська асоціація сходознавства закривається, а Агатангел Кримський помирає у тюрмі. Разом з ним було знищено усе українське сходознавство, в тому числі й тюркологію. Лише у 1991 році після встановлення торговельних взаємин України з Туреччиною починається відкриття відділень тюркології. Зараз турецьку мову вивчають у восьми державних вузах України, в приватних школах та гімназіях.

*Ключові слова:* тюркологія, розвиток, Україна, орієнтологія, турецькі центри.

#### **Пономарева И. Н. Развитие тюркологии на территории современной Украины**

Начало развития тюркологии на территории Украины на том уровне, на котором она развивалась в Европе связывают с именем Агатангела Крымского, который после переезда в Украину возглавлял тюркологическую комиссию Украинской Академии наук. В 1918 году в Киеве открывается Ближневосточный институт, который уже через семь лет становится Всеукраинским центром научного востоковедения. В 1930 году Всеукраинская ассоциация востоковедения закрывается, а Агатангел Крымский умирает в тюрьме. Вместе с ним было уничтожение все украинское востоковедение, в том числе и тюркология. Лишь только в 1991 году после установления торговых отношений Украины с Турцией начинается открытие отделений тюркологии. Сейчас турецкий язык изучают в восьми государственных вузах Украины, в частных школах и гимназиях.

*Ключевые слова:* тюркология, развитие, Украина, орієнтологія, турецькі центри.

#### **Ponomarova I. N. Development of Turkish studies in present day Ukraine**

Beginning of Turkish studies in Ukraine up to the level of the studies in Europe are connected with the name of Agatangel Krymsky, who after moving to Ukraine headed the Turkish Studies Board within the Academy of the Sciences of Ukraine. In 1918 in Kyiv the Institute for Oriental Languages was opened which in seven years renamed in the Institute for the Middle Asia Studies. In 1930 the All-Ukrainian Scientific Association for Orientalism was closed because of a new wave of repressions and Agatangel Krymsky died in prison. Together with him there was destroyed all the Ukrainian Orientalism including the Turkish studies. And only some scientists in the field of the Arabic studies tried to revive the oriental study trends in Ukraine.

Optimistic hopes for the development of Turkish studies in Ukraine revived in 1991 after the independence of Ukraine. Trade relations of Ukraine with Turkey promoted the opening of Turkish Studies Departments. But lack of teachers of Turkish prevented the provision of reliable knowledge of the Turkish history and literature.

Nowadays the Turkish language is taught in eight state universities of Ukraine and in private schools and high schools. Young specialists go to study in Turkey, and all that enable us thinking that in a few years the Ukrainian Turkish Studies School will declare about itself as a serious scientific association.

*Key words:* Turkish studies, development, Ukraine, orientology, Turkish centers.

Стаття надійшла до друку 05.02.2013 р.

Прийнята до друку 06.03.2013 р.

Рецензент – д. філол. н. Клименко О. С.

УДК 811'27'42

**А. А. Рыжжина**

**КОНЦЕПТ „МАМА” КАК ОДИН ИЗ РОДСТВЕННЫХ  
СОСТАВЛЯЮЩИХ КОНЦЕПТА „СЕМЬЯ” В УКРАИНСКОМ,  
АНГЛИЙСКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ**

В конце двадцатого века лингвокультурология стала считаться самостоятельной лингвистической дисциплиной. В XXI веке язык уже рассматривается как культурный код нации. Одной из базовых концепций современного сравнительно-исторического языкознания является положение В. Гумбольдта о языке как о „духе народа”, его высказывание: „Границы языка моей нации означают границы моего мировоззрения” [1].

Лингвистический концепт включает в себя два понятия „язык” и „культура”.

В последнее время активно развивается понятие концепта. Термин концепт стал активно употребляться в российской лингвистической литературе с начала 90-х годов и закрепился в культурологии.

В мировой лингвистике обращались к исследованию концептов Аскольдов С.А., Лихачёв Д.С., Артюнова Н.Д.

Приведем несколько определений концепта:

Степанов Ю.С.: „концепт – это как бы сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека, а с другой стороны-то, посредством чего человек входит в культуру” [2].



С. А. Аскольдов-Алексеев: „Концепт есть мысленное образование, которое знаменует нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода”.

А. Вежбицкая дает такое определение концепта: „Объект из мира „Идеальное”, имеющий имя и отражающий культурно обусловленное представление человека о мире „Действительность” [3].

В. А. Маслова определяет концепт как „семантическое образование, отмеченное лингвокультурной спецификой и характеризующее носителей определенной этнокультуры, которое окружено эмоциональным, экспрессивным, оценочным ореолом” [4].

Н.А. Красавского, „концепт надо рассматривать как когнитивную структуру, погруженную в лингвокультурный контекст, то есть связанную с дискурсом”[5].

Исходя из нескольких определений „концепта”, следует выделить некоторые его свойства:

1) концепт – это отражение ментального мира, определяющего взаимосвязь вещей между собой;

2) концепты – это идеальные образы;

3) концепт обязательно обозначается словом.

Таким образом, концепт – это „единица, призванная связать воедино научные изыскания в области культуры, сознания и языка, так как он принадлежит сознанию, культуре и опредмечивается в языке”.

Концепт семья рассматривался в научной литературе на примере одного языка или в сопоставительном аспекте (Ю. В. Железнова, А. А. Мамедгасанова, Н. Н. Занегина, М. А. Терпак, А. С. Трущинская, А.С Сказко, Е.С Сироткина). Кроме того, исследователей привлекали и другие концепты, репрезентированные терминами родства, которые так или иначе связаны с концептом семья. Особенно много работ было посвящено в культурологии, лингвокультурологии и когнитивной лингвистике концепту „мать” (Ж. Л. Фландран, Л. Стоун, Р. Трамбуэч, Э. Шортер, А. Т. Аллен, Ф. Хейер, О. Хаутон, П. А. Андреева, Н. Л. Пушкарева, Н. М. Жанпеисова, Г. Шокым и др.).

Для выражения концепта „мама” украинском языке существует несколько синонимов, а именно: *мати, мама, няня, нянька, матір, родителька, матінка, матуся, мамуня, мамунця, мамусенька, мамця*.

В разговорной и литературной речи они стилистически дифференцируются. *Мати/матір* выступают в „нейтральном” и „высоком” стилях. Например, *Матір* для дитини найважливіша людина у світі.

Слово же *мама* несет положительный оттенок: Я так кохаю свою маму.

*Нянька* (уменьшительно-ласкательная форма) - то же, что *няня* ласковое обращение к женщине, преимущественно пожилого возраста. *Нянька* серцем спиняє вітер.

*Родителька* – есть книжным синонимом к слову *мати*, употребляется в значении родитель, в высоком стиле.

Слова *матінка, матуся, мамуня, мамунця, мамусенька, мамця* бытуют в разговорной речи преимущественно с оттенком эмоциональной окраски: мамуня, ти в мене найкраща.

В современном украинском языке, вместе с тем, отмечаем немало образований от слова *мати* или от его дериватов: 1) состояние женщины в период беременности, родов, кормления ребенка и т.п..2) матірщина-ругательство. [6]

Слово *mother* (мама) в английском языке и *mater* (мама) в латинском языке имеют сходства. Они содержат общеизвестный этимон (сходное слово) *ma* „грудь”+ индо-европейский суффикс *ter*, так что этимологический смысл слова *mother* – «грудное вскармливание».

В английском языке слова, обозначающие родственные связи, в большинстве случаев включают в себя суффикс *ter*: brother, sister, daughter.

*Mamma* является формальным медицинском словом в английском языке, обозначающим слово „грудь”. *Mamma* является редупликацией устаревшего протоиндоевропейского корня *ma*, грудь или мать. Это не только первый звук, который произносит младенец, это также один из самых распространенных корней слова в мире. *Ma* лежит в основе слова матери в различных и, возможно, абсолютно не связанных языковых семей по всему миру:

Латинский *mater*  
Греческий *meter*  
Французский *mère*  
Немецкий *Mutter*  
Русский *мама*  
Исландский *modher*  
Санскрит *mata*  
Ирландский *mathair*  
Арабский *um*  
Суахили *tama*  
Китайский *tama* □ □

*Mother* – женщина, которая дала жизнь ребенку(также используется в качестве термина в адрес вашей матери), „the mother of three children” (мать троих детей).

ma, mama, mamma, mom, momma, mommy, mummy, mum, mammy – слова, которые используются в разговорной, неформальной лексике.

*Mom* – сокращенное обращение к собственной маме. В Британии в этом случае используется слово *tit*.

*Mommy* – используется в основном детьми, при разговоре друг с другом. В Британии в этом случае используют слово *titmy*.

Mother-in-law - мать супруга.

Puerpera – женщина до или после родов.

*Quadrupara* – (акушерство) жінка, яка народила життєспособного малюка в кожній з чотирьох вагітностей.

*Quintipara* - (акушерство) жінка, яка народила життєспособного дитини в кожній з п'яти вагітностей.

Supermom – неофіційний термін для матері, яка може поєднати догляд за дітьми і повну зайнятість.

Актуальність теми дослідження концепта „мама” в китайській мові обумовлена особливою роллю образу матері в китайській культурі. Китайське мислення визначається як „фемінізоване” (Спешнев Н.А.), що накладає відбиток на всю китайську цивілізацію. При цьому образ матері – єдиний соціально-значимий жіночий образ в культурі Китаю. Таким чином, культурно-філософське дослідження образу матері, розкриває один з способів забезпечення стабільного розвитку цивілізації за допомогою актуалізації преемственности сімейних цінностей, в тому числі традицій шанування матері і материнства.

Вопросами сімейних відносин в давньому і сучасному Китаї займаються Кучера С., Лукьянов А.Е., Манухина О.В., Попов А.Г., Почагина О.В., Доменак Ж.-Л., Ли Дуншань, Ли Иньхэ, Пань Юнькан, Се Лиюй, Сун Цзянь, Тань Цань, Фэй Сяотун, Хуа Шанмин, Чжан Гуйминь, Anqi Xu, Cope-Kasten V., Parish W., Schell O., Whyte M.K., Wenzhen Ye и др.

Перейдемо безпосередньо до розгляду даного концепта.

māma – несе позитивний відбиток, наприклад,

▪ 是个很重要的人。

mǔmā- мати, мама. (діалект).

āmā- мати, мама.

lāmā- мамка, використовується дорослими людьми в розмові з своєю матір'ю.

mā – скорочене від māma □наприклад, □ □ □□ □

māmi – мамочка, зменшувально-ласкаве значення, звернення дитини до матері, наприклад, □□ □□ □ □ □ □ □ □

nǎimā- мамка, нянька. Використовується до жінки, яка приходить в чужий дім присматрувати за дитиною.

□□ yímā – тетушка, ввічливі звернення між жінками, наприклад,

□□□□ □ – шанувальне звернення до старшої жінки. (діалект).

tā mā- мамаша, виражає обиду, гнів, наприклад, □□□ □ □ □

shīmā – нянька. (діалект).

Таким чином, проведений аналіз допоміг розкрити основи концепта **мама** через опис різноманітних в структурно-семантичному плані мовних проявів, етимологічних вихідних, а також виявлені особливості функціонування даного концепта в мовній свідомості народу, встановлені характеристики концепта **мама**

и его отражение в сознании украинского, английского и китайского народов.

**Список использованной литературы**

1. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию / В. Гумбольдт. – М. Наука.– 1984.– 305 с. 2. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры / Ю.С. Степанов. М., 2001.– 41 с. 3. Вежбицкая А. Лексикография и концептуальный анализ / А. Вежбицкая. // Языки русской культуры. – М., 2001. – 21 с. 4. Маслова В.А. Лингвокультурология / В. А. Маслова. М., 2001. – 36 с. 5. Красавский Н. Д. Динамика эмоциональных концептов в немецкой и русской культурах/ Н.Д. Красавский // Автореф. ... дисс. докт. фил. наук. – В., 2001. – 40 с. 6. Бурячок А. А. Назви спорідненості і свояцтва в українській мові / А. А.Бурячок. – К. : АН УРСР.– 1961. – 29 с.

**Рижкіна А. А. Концепт „мама” як один із споріднених складових концепту „сім’я” в українській, англійській і китайській мовах.**

Стаття присвячена аналізу концепту „мама” як одному з родинних складових концепту „сім’я” в українській, англійській і китайській мовах. Також проведено лексико-семантичний аналіз даного концепту. Визначено поняття концептосфери як ментальної сукупності уявлень, знань носіїв мови про навколишній дійсності .. Виявлено особливості функціонування даного концепту в мовній свідомості народу, встановлені характеристики його відображення у свідомості української, англійської та китайського народів.

*Ключові слова:* лінгвокультурологія, лінгвістика, етнокультура, концепт, сім'я, мама, мову.

**Рыжкина А. А. Концепт „мама” как один из родственных составляющих концепта „семья” в украинском, английском и китайском языках.**

Статья посвящена анализу концепта «мама» как одному из родственных составляющих концепта „семья” в украинском, английском и китайском языках. Также проведен лексико-семантический анализ данного концепта. Определено понятие концептосферы как ментальной совокупности представлений, знаний носителей языка об окружающей действительности. Выявлены особенности функционирования данного концепта в языковом сознании народа, установлены характеристики его отражения в сознании украинского, английского и китайского народов.

*Ключевые слова:* лингвокультурология, лингвистика, этнокультура, концепт, семья, мама, язык.

**Ryzhkina A. A. The Concept Of „Mother” as One of the Related Components of the Concept of „Family” in Ukrainian, English and Chinese Language**

This article analyzes the concept of „mother” as one of the related components of the concept of „family” in Ukrainian, English and Chinese language. Examine the general details about linguistic concepts. An attempt was made to define the notion „concept” from the point of view of language and culture. The correlation between language and culture was analyzed as they are viewed as the basic notions of linguistic culturology. It was also held the lexical-semantic analysis of these tokens. Also observed sphere of concepts as a mental aggregate views, knowledge of native speakers about the reality. Considered significant differences in these languages, which indicates the influence of national identity, defined by socio-cultural, historical features of societies under consideration. It was generalized understanding of the concept of „mother” in linguistics. Provided an overview of contemporary linguistic literature related to research of concepts. It was also described the conceptual, figurative and value aspects of the concept „mother” in Ukrainian, English and Chinese languages. The features of the functioning of this concept in the linguistic consciousness of the people, set the characteristics of its reflection in the minds of Ukrainian, English and Chinese peoples. Summing up, the comparative analysis shows the complex matter of the concept „Mother” and its components, its general and peculiar forms of realization in these languages.

*Key words:* cultural linguistics, linguistics, ethnic culture, concept, family, mother tongue.

Стаття надійшла до друку 05.02.2013 р.

Прийнята до друку 06.03.2013 р.

Рецензент – д. філол. н., проф. Зеленько О. С.

УДК 811.111’366’06 (043.3)

**Савельєва Н. О.**

**ПРЕДИКАТИ ВОЛЕВИЯВЛЕННЯ ЯК ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ  
ДЕОНТИЧНОЇ МОДАЛЬНОСТІ  
У РАНЬОАНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ**

Категорія модальності неодноразово привертала до себе увагу мовознавців [1; 2], адже здатність та потреба людини надавати своїм висловлюванням різне „модальне аранжування” [3, с. 109] є вагомою ознакою її життя: фактів не існує доти, доки індивід не доклав до них щось своє, якоїсь долі людського генію, казки [там само, с. 109]. Проблематика, пов’язана з категорією модальності, слугує постійним

предметом дискусій, що стосуються визначення її категоріального статусу, тлумачення, систематизації засобів маніфестації в мові тощо [4, с. 9].

Деонтична модальність як різновид модальної семантики також викликала інтерес дослідників. Так, проблеми, пов'язані з деонтичною модальністю, тобто такі феномени соціального буття як право, норма, закон, обов'язок тощо, вивчалися ще за часів античності [5]. Неодноразово до цієї проблематики зверталися філософи Нового часу [6]. У сучасній науці вивчення деонтичної модальності пов'язують з ім'ям Г. фон Врігта, який сформулював основні положення деонтичної логіки [7]. На засадах інтердисциплінарного підходу термін „деонтична модальність” та основні деонтичні поняття були запозичені лінгвістикою на позначення висловлювань, у яких реалізація пропозиції оцінюється як дозволена, заборонена, обов'язкова.

Поширеним трактуванням деонтичної модальності є її бачення як такої, що реалізує значення „облігаторності” та „пермісивності” („обов'язковості”, „дозволеності” або „деонтичної необхідності”, „деонтичної можливості” відповідно) з точки зору тієї чи іншої системи законів, правил, норм, принципів, що регулюють поведінку людини як члена окремого суспільства, носія певної культури, особистості з її індивідуальним світосприйняттям [8; 9]. Деонтичну модальність пов'язують з необхідністю або можливістю дій, що реалізуються „морально відповідальними” учасниками ситуації [10].

Попри наявність низки досліджень, присвячених вивченню деонтичного різновиду модальної семантики, засоби його експлікації на матеріалі англійської мови досліджені не були. Предметом окремої розвідки не були також особливості функціонування предикатів волевиявлення у ранньоніовоанглійській мові.

Таким чином, актуальність нашої статті пояснюється інтересом мовознавчих студій до вивчення категорії модальності та різновидів її семантики. Необхідність її також впливає з недослідженості засобів вираження деонтичної модальності, а саме – предикатів волевиявлення у ранньоніовоанглійській мові. Останні є групою предикатів пропозиційної настанови на зразок *charge (v.)* „накладати зобов'язання”, *command (v.)* „наказувати”, *order (v.)* „віддавати наказ”.

Метою нашої статті є вивчення особливостей експлікації деонтичної модальності предикатами волевиявлення у ранньоніовоанглійській мові. Матеріалом дослідження став корпус творів У. Шекспіра.

Ми визначаємо деонтичну модальність як кваліфікаційну ознаку висловлювання, характеристику „стану світу”, що оцінюється в контексті деонтичних модальних понять „дозволено”, „заборонено”, „обов'язково” і додаткового „прийнятно”. Реалізація деонтичної семантики зумовлюється впливом екстралінгвального чинника – деонтичної сили, що є облігаторним компонентом деонтичної ситуації.

На наш погляд, висвітлення особливостей функціонування зазначеної групи дієслів як засобів реалізації деонтичної семантики вимагає звернення до поняття так званого спонукального різновиду [11, с. 589] суб'юнктива (mandative subjunctive) [12, с. 155; 13] в англійській мові.

Спонукальний різновид суб'юнктива визначаємо як такий, що реалізується за допомогою основної форми дієслова в комплементі, представленому *that*-clause та введеному дієсловом зі значенням рекомендації, вимоги, пропозиції, наміру тощо [12, с. 158]. У таких модусно-диктумних конструкціях експліцитно реалізоване ментально-емоційне ставлення мовця до пропозиційного змісту висловлення [14, с. 54]. Уживання цього різновиду суб'юнктива залежить від дієслів на позначення волевиявлення, а саме – *wishing, desiring* „побажання, бажання”, *commanding* „наказування”, *preferring* „надання переваги”, *advising* „надання поради” та ін. [15, с. 38].

Е.-Л. Філлбрандт [13] вивчила вживання спонукального різновиду суб'юнктива в ранньомовноанглійській мові. Дослідниця дійшла висновку про те, що його питома вага поступово зменшується за рахунок звернення до альтернативних форм – *that*-clauses з дієсловом в індикативі; модальними дієсловами різної семантики; комплементом, маніфестованим інфінітивом з часткою *to*. Підвищення використання цих альтернативних засобів пов'язують зі збігом форм спонукального різновиду суб'юнктива та індикатива, що зумовлює ускладнення їх розрізнення [16, с. 38]. У сучасній англійській мові функціонування спонукального різновиду суб'юнктива є також обмеженим, воно позначене архаїчністю, високим рівнем офіційності. Утім, в останні роки дослідники зазначають його повернення до мовного вжитку, особливо в американському варіанті англійської мови [12, с. 160].

Проаналізуємо вживання зазначених модусно-диктумних конструкцій – поєднання предикатів пропозиційної настанови з семантикою волевиявлення та їх комплементів – у корпусі творів У. Шекспіра для експлікації деонтичної модальної семантики..

З метою дослідження місця зазначених утворень серед засобів вираження деонтичної модальності ми звернулися до запропонованого Ф. Віссером списку дієслів [17], що вимагають комплемента, реалізованого за допомогою спонукального різновиду суб'юнктива. Останній виокремлює 75 дієслів, з яких у матеріалі нашого дослідження лише 19 уживаються з комплементом, у якому дієслово представлене за допомогою досліджуваного різновиду умовного способу. Жодне з цих 19 дієслів не вимагає такого комплемента як єдиного можливого, адже всі вони також приймають комплементи, маніфестовані й іншими – альтернативними – засобами. Загальна кількість прикладів, у яких дієслівний комплемент виражений за їх допомогою, значно переважає число фрагментів використання спонукального різновиду суб'юнктива (91,5 % :: 9,5 %), що підтверджує тенденцію зменшення його питомої

ваги як засобу вираження ірреальності, потенційності. Серед альтернативних засобів представлення комплемента кількісно переважає його реалізація за допомогою інфінітива з часткою *to* (39,2%). Чисельними є приклади, у яких у *that*-clause наявне модальне дієслово (26%) або дієслово в індикативі (15,9%). Нейтралізація умовного способу відбувається в 9,9% проаналізованих прикладів. Отже, уживання у розглянутих комплементах форми спонукального різновиду суб'юнктива є найменш частотним.

Деонтична семантика експлікована в контекстах, де пропозиційні предикати представлені такими дієсловами та дієслівно-іменними перифразами: *beg* (v.) „просити”, *beseech* (v.) „просити, молити”, *bid* (v.) „просити, наказувати”, *care* (v.) „піклуватися”, *charge* (v.) „наказувати, зобов'язувати”, *command* (v.) „наказувати”, *conjure* (v.) „закликати, застерігати”, *cry* (v.) „вимагати, просити”, *decree* (v.) „установлювати (юр.)”, *demand* (v.) „вимагати”, *desire* (v.) „бажати”, *determine* (v.) „вирішувати, визначати”, *enact* (v.) „наказувати, приписувати”, *forbid* (v.) „забороняти”, *give order* „наказувати, віддавати накази”, *take order* „наказувати, зобов'язувати”, *have care* (v.) „піклуватися, слідкувати”, *look* (v.) „піклуватися, слідкувати”, *ordain* (v.) „приписувати”, *permit* (v.) „дозволяти”, *pray* (v.) „просити, молити”, *request* (v.) „просити, вимагати”, *resolve* (v.) „приймати рішення, резолюцію”, *say* (v.) „говорити”, *see* (v.) „піклуватися, дбати”, *take care* „піклуватися, дбати”, *have care* „піклуватися, дбати”, *take heed* „піклуватися, дбати, стерегтися”, *tell* (v.) „говорити, казати”, *will* (v.) „бажати, веліти”.

Розглянемо особливості вираження деонтичної семантики зазначеними синтаксичними утвореннями – дієсловами пропозиційної настанови та їх комплементами. По-перше, у разі маніфестації деонтичної семантики за допомогою дієслів волевиявлення та їхніх комплементів експліцитної реалізації зазнають власне потенційна ситуація, як оцінюється мовцем як обов'язкова, дозволена, заборонена тощо; суб'єкт модальної оцінки як головне джерело деонтичної оцінки ситуації; суб'єкт волюнтаривності як інтендований реалізатор потенційної ситуації.

Суб'єкт модальної оцінки почасти відповідає підмету суперординарного речення, за винятком випадків пасивізації дієслів волевиявлення. У такому разі суб'єкт модальної оцінки може буде експліцитно або імпліцитно названий у подальшому контексті. Наприклад, (1) – (2):

(1) *EXETER. He wills you in the Name of God Almighty, that you deuest your selfe, and lay apart the borrowed Glories <...>* (H8, 2.4.76 – 83).

У текстовому фрагменті (1) суб'єкт говоріння висловлює волю (*wills* „вельить, бажає”) свого суверена, який вимагає від суб'єкта волюнтаривності, реалізованого за допомогою особового займенника другої особи *you*, відмовитися від усіх прав та привілей.

(2) *ACHILLES It is decreed, Hector the great must dye* (Tr., 5.3.44).



У прикладі (2) відбувається вираження неперсоніфікованого веління. Відсутність експліцитно маніфестованого суб'єкта модальної оцінки та суб'єкта волюнтативності послаблюють вольовий компонент деонтичної сили, утім, остаточно не затемнюють його.

Суб'єкт волюнтативності може бути представлений як додаток, маніфестований іменником або займенником (3), або у вигляді підмета підрядного речення (4).

(3) *CORIOLANUS. I request you to giue my poore Host freedome* (Cor., 1.9.85 – 86).

(4) *CORIOLANUS. Therefore beseech you, I may be Consull* (Cor., 2.3.102 – 103).

Потенційна ситуація, що оцінюється суб'єктом волевиявлення з точки зору деонтичних понять „дозволено”, „заборонено”, „обов'язково”, „прийнятно”, може бути репрезентована підрядним реченням з дієсловом у формі спонукального різновиду суб'юнктива, індикатива, а також комплемента, вираженого інфінітивом з часткою *to* або модальним дієсловом. Пор. (5) – (6):

(5) *LORD. Tell him from me (as he will win my loue) he beare himselfe with honourable action* (Shr., I.1.106 – 107).

(6) *HERMIONE. 'beseech your Highnes my Women may be with me <...>* (WT, 2.1.116 – 117).

Різновид деонтичної оцінки може зазнавати експлікації лише за умови наявності модального предиката. У всіх інших випадках він визначається взаємодією цілої низки чинників: лексичного значення дієслова, соціальних ролей учасників ситуації, наявності інших засобів вираження деонтичної модальності, подальшого контексту. Так, наприклад, у текстовому фрагменті (7) деонтична семантика закодована в значенні дієслівно-іменної перифрази *begge leaue* зі значенням „благати дозвіл”, а лінгвальне представлення деонтичного значення „обов'язковості” у прикладі (8) відбувається за допомогою модального дієслова *shall*.

(7) *KING. Tomorrow shall I begge leaue to see your Kingly eyes.* (Ham., 4.7.44 – 46).

(8) *LEWIS XI. I firmly am resolu'd you shall haue ayde* (ЗНБ, 3.3.218 – 220).

Подібні особливості деонтичної ситуації виокремлюємо також для тих випадків, коли предикат суперординарного речення представлений за допомогою дієслівно-іменних перифраз на зразок *have in charge* „бути відповідальним”, *be somebody's charge* „бути чимось зобов'язанням”, *have commandment* „мати наказ”, *have a command* „мати наказ”, *give order* „наказувати”. У прикладі (9) потенційна ситуація *they take no note at all* „зовсім не помічати” кваліфікується суб'єктом модальної оцінки як обов'язкова до виконання. Оцінка потенційної ситуації зумовлена лексичним значенням дієслівно-іменної перифрази *give order* „відавати наказ”.

(9) *PORTIA. Go in, Nerissa; give order to my servants that they take no note at all of our being absent hence (MV, 5.1.119 – 120).*

У випадках відсутності експліцитно виражених різновидів деонтичної оцінки особливу увагу слід, на наш погляд, звернути на функціонування дієслів зі значенням застереження, попередження, а саме – *care (v.)* „піклуватися”, *have care (v.)* „піклуватися, слідкувати”, *look (v.)* „піклуватися, слідкувати”, *take care* „піклуватися, дбати”, *have care* „піклуватися, дбати”, *take heed* „піклуватися, дбати, стерегтися”.

(10) *BULLINGBROOKE Tell her [queen] I send to her my kind commends; take speciall care my Greetings be deliuer'd. (R2, 4.1.54 – 56).*

У прикладі (10) суб'єкт модальної оцінки не закликає до дії відкрито, застерігаючи, він начебто видає своє піклування й бачення ситуації як обов'язкової.

У разі наявності заперечення в комплементі предиката зі значенням волонтактивності, як у текстовому фрагменті (11), відбувається вираження заборони, обов'язковості невиконання зазначеної дії. Наприклад:

(11) *ROBIN. The King doth keepe his Reuels here to night, take heed the Queene come not within his sight (MND, 2.1.19).*

Окремо слід відзначити формульні висловлення на кшталт *god (gods, heaven) forbid, god (heaven) defend, pray god (gods, Jove)* та ін., як у прикладі (12), у якому мовець оцінює можливість порушення священного правила як неприйнятну й закликає господа вберегти його від такого вчинку:

(12) *CARDINAL. God forbid we should infringe the holy Priuiledge of blessed Sanctuarie: not for all this Land, would I be guiltie of so great a sinne. (R3, 3.1.40).*

У текстовому фрагменті (12) волевиявлення суб'єкта модальної оцінки не виражено, адже заклик до перетворення або неперетворення потенційної ситуації „порушити святу традицію” в реальну суб'єктом волевиявлення (особовий займенник *we* в інклюзивному значенні) відсутній. Утім, заперечувати наявність деонтичної оцінки також не слід. Адже, заклик вищих сил (християнського Бога, античних богів) до протидії або, навпаки, потурання визначає оцінку потенційної ситуації як обов'язкової, дозволеної або забороненої з погляду християнської моралі чи духовності античного світу.

Проте, ідіоматичний характер зазначених висловлень впливає на суб'єктивність такої оцінки, адже вона також може стати особистісним побажанням мовця, що не ґрунтується на зазначених вище різновидах норм.

Досліджуючи предикати волевиявлення та дієслівно-іменні перифрази, що вживаються для реалізації значень „обов'язково”, „дозволено”, „заборонено”, „прийнятно” на матеріалі творів Шекспіра, ми відзначали їхню схожість з власне модальними дієсловами, адже вони можуть реалізовувати цілу низку різновидів модальних значень. Так,

приклади (13) – (14) ілюструють можливість вираження різних видів модальних значень – деонтичного та епістемічного. У текстовому фрагменті (13) Сільвія розмірковує, намагається представити можливу ситуацію як реальну:

(120) *JULIA For I am sure she is not buried. SILVIA. Say that she be; yet* (TGV, 4.2.103 – 104).

У прикладі (14) мовець нав'язує свою волю слухачеві, адже як господар у домі він має на це право:

(121) *TIBALT It fits when such a Villaine is a guest, He not endure him. CAPULET. He shall be endur'd. What goodman boy, I say he shall, go too, am I the Maister here or you?* (Rom., 1.5.72 – 76).

Підсумовуючи вищезазначене, зауважимо, що дієслова волевиявлення з *that-clause*-комплементами, що містять модальний предикат, дієслово у формі спонукального різновиду суб'юнктива або індикатива, або сполучаються з інфінітивом з часткою *to*, представляють значну групу засобів вираження деонтичної модальності. Зважаючи на зменшення кількості комплементів, у яких дієслово актуалізовано в умовному способі, слід відзначити зростаючу роль альтернативних засобів його репрезентації, а саме предикатів з модальними дієсловами, у формі індикатива, а також маніфестованими інфінітивом з часткою *to*.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Беляева Е. И.** Функционально-семантические поля модальности в английском и русском языках / Елена Ивановна Беляева. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1985. – 180 с.
- 2. Palmer F.** Mood and Modality / F. R. Palmer. – Cambridge : Cambridge University Press, 1986. – 328 р.
- 3. Шевченко І. С.** Когнітивно-прагматичні дослідження дискурсу / І. С. Шевченко // Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен : [монографія / під заг. ред. Шевченко І. С.]. – Х. : Константа, 2005. – С. 105 – 117.
- 4. Трунова О. В.** Природа и языковой статус категории модальности (на материале английского языка) : [учеб. пособие / О. В. Трунова]. – Барнаул-Новосибирск : Барнаульский гос. пед. ин-т, 1991. – 130 с.
- 5. Аристотель.** Сочинения : в 4 т. / [ред. и вступ. ст. З. Н. Микеладзе ; АН СССР. Ин-т философии]. – М. : Мысль, 1976. – (Сер. „Философское наследие”). – Т. 2. – 1978. – 688 с.
- 6. Герасимова И. А.** Деонтическая логика и когнитивные установки / И. А. Герасимова // Логический анализ языка: Языки этики / [Рос. акад. наук. Ин-т языкознания ; под. ред. Н. Д. Арутюновой, Т. Е. Янко, Н. К. Рябцевой]. – М. : Языки русской культуры, 2000. – С. 6 – 15.
- 7. Вригт Г. Х. фон.** Логико-философские исследования [Электронный ресурс] / Г. Х. фон Вригт. – М. : Прогресс, 1986. – 600 с.
- 8. Есперсен О.** Философия грамматики / Отто Есперсен ; [пер. с англ. В. В. Пассек, С. П. Сафронова]. – М. : URSS КомКнига, 2006. – 404 с.
- 9. Narrog H.** Modality, Mood, Change of Modal Meaning: A New Perspective / H. Narrog // Cognitive Linguistics. – 2005.– Vol. 16 – 4. – P. 677 – 727.
- 10.**

**Демьянков В. З.** Логические аспекты семантического исследования предложения / В. З. Демьянков // Проблемы лингвистической семантики. – М. : ИНИОН АН СССР, 1981. – С. 115– 132. **11. Українська мова.** Енциклопедія / редкол. В. М. Русанівський, О. О. Тараненко. – К. : „Українська енциклопедія”, 2000. – 752 с. **12. A Comprehensive Grammar of the English Language** / [Quirk R., Greenbaum S., Leech J., Swartvik J.]. – L. ; N.Y. : Longman Group Ltd., 1985. – 1179 p. **13. Fillbrandt E.-L.** The Development of the Mandative Subjunctive in the Early Modern English Period / Eva-Liisa Fillbrandt // TRAMES: A Journal of the Humanities and Social Studies. – 2006. – Vol. 10, № 2. – P. 135 – 151. **14. Таривердиева М. А.** Отрицание и модальность: функционально-семантический анализ (на материале латинского языка) / М. А. Таривердиева // Функциональная семантика: оценка, экспрессивность, модальность : [In memoriam Е. М. Вольф / сб. ст. – М., 1996. – С. 53 – 62. **15. Буниятова И. Р.** Модальность древнеанглийского придаточного предложения / И. Р. Буниятова // Вісн. Харків. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. – Х. : Константа, 2000. – № 471. – С. 35– 41. **16. Bettelou L.** TO as a Connective in the History of English / L. Bettelou // Connectives in the History of English : selected papers from 13th ICEHL, 23 – 28 August 2004, Vienna / ed. by U. Lenker, A. Meurman-Solin. – Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins, 2007. – P. 31 – 60. – (Series IV. “Current Issues in Linguistic Theory”). **17. Visser F. T.** A Historical Syntax of the English Language / F. T. Visser : 4 v. – III Leiden: E.J. Brill, 1963. – 835 p.

**Савельєва Н. О. Предикати волевиявлення як засоби вираження деонтичної модальності у ранньоніовоанглійській мові**

Статтю присвячено вивченню особливостей маніфестації деонтичної модальності предикатами волевиявлення у ранньоніовоанглійській мові. Деонтичну модальність визначено як кваліфікаційну ознаку висловлювання. Предикати волевиявлення типу *charge (v.)* „накладати зобов’язання”, *command (v.)* „наказувати” та ін. використовуються в ранньоніовоанглійській мові на позначення деонтичної модальності з *that-clause*-комплементами, що містять модальний предикат, дієслово у формі спонукального різновиду суб’юнктива або індикатива, або сполучаються з інфінітивом з часткою *to*.

*Ключові слова:* деонтична модальність, предикати волевиявлення, ранньоніовоанглійській мова.

**Савельєва Н. А. Предикаты волеизъявления как средства выражения деонтической модальности в раннеанглийском языке**

Статья посвящена особенностям манифестации деонтической модальности предикатами волеизъявления в раннеанглийском языке. Деонтическая модальность определяется как квалификационная

характеристика висказування. Предикати волеизъявления (например, *charge* (v.) „обязывать”, *command* (v.) „приказывать” и др.) используются в ранненовоанглийском языке для выражения деонтической семантики с *that-clause*-комплементами, которые содержат модальный предикат, глагол в форме повелительного субъюнктива или индикатива, или соединяются с инфинитивом с частью *to*.

*Ключевые слова:* деонтическая модальность, предикаты волеизъявления, ранненовоанглийский язык.

**Savelyeva N. O. The Predicates of Volition as Means of Expressing Deontic Modality in Early Modern English**

The article discusses the peculiarities of deontic modality expression with the help of the predicates with the meaning of volition in Early Modern English. Deontic modality is defined as the qualificational characteristics of an utterance; the speaker's evaluation of the proposition in terms of deontic notions such as „obligatory”, „permitted”, „forbidden”, „acceptable”. The predicates of volition (for example, *charge*, *command*, etc.) are used in Early Modern English as means of expressing deontic modality with *that-clause* complements, which can include a modal predicate, mandative subjunctive or the verb in the form of the indicative mood, or can be followed by the infinitive with the particle *to*. The use of mandative subjunctive is decreasing, which is reflected in the frequent occurrence of alternative ways of volition predicates complement realization, namely modals, the verbs in the indicative, and to-infinitives.

*Key words:* deontic modality, predicates of volition, Early Modern English.

Стаття надійшла до друку 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 06.03.2013 р.

Рецензент – д. філол. наук, проф. Буніятова І. Р.

УДК 811.111'42

**Н. О. Савельєва, С. А. Сідорова**

**ЗАСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЕПІСТЕМІЧНОЇ  
МОДАЛЬНОСТІ У СУЧАСНОМУ  
АНГЛОМОВНОМУ НАУКОВОМУ  
ДИСКУРСІ**

Лінгвістика ХХІ століття демонструє стійкий інтерес до вивчення взаємозв'язку між мовою та людиною, її розумовою та практичною діяльністю. З цим пов'язана поява низки наукових досліджень,

присвячених мовній реалізації ставлення мовця до дійсності, зокрема й категорії модальності.

Перші здобутки у вивченні модальності належать логіці та філософії (В. І. Кірілов, М. Епштейн), і лише пізніше вона стає об'єктом лінгвістичних досліджень. У лінгвістиці модальність і різновиди модальних значень досліджували О. І. Беляєва, В. М. Бондаренко, Л. С. Єрмолаєва, О. В. Гулига та ін. Епістемічну модальність та специфіку її представлення у мові розглядали як на матеріалі різних мов, так і з точки зору різних підходів до вивчення мовних одиниць (Й. ван Аувера, Ф. де Хаан, К. Габріелатос, Дж. МакФарден, А. Н. Мнацкян, Б. В. Хричіков). Попри наявність ґрунтовних досліджень, спрямованих на вивчення епістемічної модальності та її експлікації мовними засобами, можна виокремити низку аспектів, що розкриті не були. Так, особливості маніфестації епістемічної модальності на матеріалі сучасного англомовного наукового дискурсу не були предметом окремого дослідження.

Актуальність нашої статті, таким чином, зумовлена необхідністю вивчення засобів вираження епістемічної модальної семантики у контексті сучасного англомовного наукового дискурсу.

Метою нашого дослідження є виявлення засобів реалізації епістемічної модальності у сучасному англомовному науковому дискурсі (на матеріалі наукової літератури природничого та гуманітарного профілю).

Слідом за О. О. Селівановою та В. В. Виноградовим ми розуміємо модальність як мовну універсалью, функціонально-семантичну категорію мови, яка виражає ставлення мовця до висловлювання або відношення висловлювання до дійсності за допомогою різноманітних лексичних, морфологічних, синтаксичних та інтонаційних засобів [1; 2].

У наукових розвідках модальність визначається як широка за об'ємом категорія, яка покриває низку різноманітних значень [3, с. 35]. Отже, виникає необхідність їх розрізнення та ґуртування у певний спосіб. На підґрунті розподілу модальних значень, що виник у сфері формальної логіки, лінгвістами була запропонована наступна класифікація модальної семантики: 1) *алетична*; 2) *епістемічна*; 3) *деонтична*; 4) *бажана*; 5) *динамічна*; 6) *теологічна* [Там само, с. 8].

Таким чином, поняття „епістемічна модальність”, „епістемічна модальна семантика”, запозичене з термінологічного апарату формальної логіки, у лінгвістиці визначають як реалізацію міри невпевненості мовця щодо правдивості висловлювання [Там само, с. 3].

Оцінювання дійсності мовцем як вірогідної, можливої, доведеної або недоведеної дозволяє розглядати епістемічну модальність як різновид модальної семантики, що тісно пов'язаний і супроводжує процеси мислення, розмірковування над проблемою, висування гіпотез та пошуку шляхів для їх підтвердження. Отже, логічним є вивчення експлікації епістемічної модальності на матеріалі наукового дискурсу,

адже дискурс, зокрема науковий, – це складне комунікативне явище, усна мовленнєва діяльність, яка охоплює як соціальний контекст, що дає уявлення про учасників комунікації та їх характеристики, так і процеси формування та сприйняття повідомлень.

*Науковий дискурс* визначають як вербалізований у тексті тип дискурсивної діяльності за сферою комунікації, мовленнєву взаємодію представників відповідної соціальної групи / інституту з метою реалізації статусно-рольових можливостей у заданих цим соціальним інститутом межах, складову професійної зони дискурсу [5, с. 14]. Як структурна складова власне фахової зони професійного дискурсу, науковий дискурс позначений *креативністю, істинністю та професійною цінністю*. Йому притаманні інші ознаки професійного дискурсу, а саме – *професійна спрямованість, антропоцентризм, мультидисциплінарність, непропорційність розвитку окремих його частин, діалогічність, селективність, замкненість, нециклічність, дидактизм, динамізм, мовна нормативність, стилістична розшированість* [Там само, с. 14].

Науковий дискурс поєднує мовленнєву діяльність різної тематики, у якій умовно, ґрунтуючись на традиційному розрізненні гуманітарних та природничих наук, можна виділити відповідні різновиди наукового дискурсу, кожний з яких, на нашу думку, будуть визначати характерний термінологічний апарат та рівень суб'єктивності. Останній, на нашу думку, вимірюється рівнем представленості погляду автора на досліджуваний об'єкт у дискурсі. У мові це, перш за все, виявляється через використання мовних одиниць з модальною семантикою. Особливого значення при цьому набувають такі модальні слова, які виражають семантику сумніву, вірогідності або можливості тощо. Отже, нами було зроблено припущення щодо різної частотності вербалізації епістемічної семантики у природничому та гуманітарному науковому дискурсах, а також стосовно можливих розбіжностей у засобах її експлікації. Так, гуманітарні науковий дискурс може відрізнятися більшим ступенем присутності авторського „Я” у тексті та меншою мірою впевненості мовця у своїх твердженнях. У той час як природничим наукам, до складу яких входить математика, фізика, астрономія, хімія та ін., з нашої точки зору, має бути притаманна більша впевненість автора в оцінюваній дійсності і, як наслідок, менша кількість одиниць мовної репрезентації епістемічної модальності. Саме тому матеріалом для вивчення засобів реалізації епістемічної модальності у сучасному англomовному науковому дискурсі стали фрагменти, у яких у певний спосіб відбувається оцінювання дійсності з точки зору вірогідності, можливості, доведеності або недоведеності, виокремлені з текстів статей та монографій природничого та гуманітарного напрямів.

Уся група засобів вираження епістемічної модальності в англійській мові представлена допоміжними дієсловами, дієсловами з епістемічною семантикою, прислівниками, прикметниками та частками, що у своєму складі мають семи 'вірогідно', 'можливо', 'доведено',

‘недоведено’. Так, до засобів репрезентації епістемічної модальності уналежнюють відповідні дієслова та прислівники. До дієслів з епістемічною семантикою належать: *think, believe, suppose, seem, infer, know, consider, guess, presume, surmise*, а до модальних прислівників – *maybe, perhaps, possibly, arguably, certainly, necessarily, probably, naturally, evidently, obviously, undoubtedly* [6; 7]. Під епістемічними модальними словами мають на увазі також прикметники *necessary, possible, probable* та допоміжні дієслова *may/ might, must, ought to* та *could*, а також модальні частки *hardly, scarcely* [8, с. 15].

Усі ці засоби реалізації епістемічної семантики умовно поділяють на ті, що виражають більшу або меншу міру впевненості мовця. Так, реалізація високого ступеня впевненості відбувається за допомогою таких дієслів як *believe, know, consider*, прислівників *certainly, necessarily, evidently, obviously* та модального дієслова *must*. До групи слів для реалізації меншої міри впевненості входять дієслова *suppose, seem, guess*, прислівники *maybe, probably*.

З матеріалу нашого дослідження було відібрано 400 дискурсивних фрагментів гуманітарного дискурсу та 200 фрагментів з робіт природничої тематики. Проведений аналіз мовного матеріалу свідчить, що залежно від тематики науково дискурсу (гуманітарна або природнича) набір засобів епістемічної модальності та їх частотність певною мірою різняться.

Найбільш поширеними засобами реалізації епістемічної модальності у науковому дискурсі гуманітарного напрямку є дієслова з модальною семантикою (40% – 80 фрагментів) та модальні дієслова (36% – 72 фрагменти) з семами ‘можливо’ та ‘вірогідно’. У меншій кількості фрагментів вираження досліджуваної семантики відбувається за допомогою прислівників та модальних часток (13% і 11% – 26 і 22 фрагменти відповідно). Так, у дискурсивному фрагменті (1) епістемічна модальність реалізується за допомогою дієслова *think*, яке характеризується високою частотністю вживання: 25%.

(1) *I think it certain that diminutions or additions should be made to suit the nature or needs of the site, but in such fashion that the buildings lose nothing thereby. (Hamdouni M. A. Art and Architecture in the Islamic Tradition / Mohammed Hamdouni Alami. – London: I. B. Tauris, 2011. – 290 p.)*

У наступному прикладі проілюстровано використання модального дієслова *may* для реалізації значення епістемічної семантики. Останнє є найбільш поширеним маркером епістемічної модальності серед модальних дієслів (70%):

(2) *The Afterword brings the discussion up to the present day, and asks how debates about beauty may continue to inform both art practice and the historical study of art in the future. (Prettejohn E. Beauty and Art / Elizabeth Prettejohn. – Oxford University Press, 2005. – 224 p.)*



У дискурсивному фрагменті (3) відбувається реалізація епістемічної модальності у гуманітарному науковому дискурсі за допомогою прислівника *evidently*:

(3) **Evidently**, their captivating power resides more in their visual logic than in their implicit theoretical statements. (Merrils A. H. *History and Geogaphy n Late Antiquity* / A. H. Merrils. – Cambridge University Press, 2005. – 390 p.)

Щодо міри впевненості та категоричності, то, з огляду на проаналізований матеріал, відзначаємо, що у сучасному англomовному науковому дискурсі гуманітарного напрямку автори висловлюють своє ставлення до предмета дослідження некатегорично, тобто у 70% – 280 проаналізованих фрагментів вираження епістемічної модальності пов'язане з невисокою мірою впевненості мовця, наприклад:

(4) This is **probably** the simplest problem to rectify... (Hamdouni M. A. *Art and Architecture in the Islamic Tradation* / Mohammed Hamdouni Alami. – London: I. B. Tauris, 2011. – 290 p.)

(5) This contradiction is, **perhaps**, the best argument in favour of al-Jāi's version and the hypothesis that later versions sought to moralize the legend of Sinimmār. (Hamdouni M. A. *Art and Architecture in the Islamic Tradation* / Mohammed Hamdouni Alami. – London: I. B. Tauris, 2011. – 290 p.)

Типовим для гуманітарного підтипу наукового дискурсу (54% □ 216 фрагментів) є експліцитне вираження авторської позиції, що на рівні мови відбито у представленості автора та авторського „Я” за допомогою особового займенника 1-ої особи однини:

(6) I **think** this is obvious enough and needs no further comment in the context of this work. (Adams L. *History of Western Art* / Laurie Schneider Adams. – NY : McGraw-Hill, 1994. – 620 p.)

На відміну від гуманітарного, природничому дискурсу притаманні більша міра обґрунтованості, логічність викладення матеріалу, доказовість та впевненість автора у висловлюваній пропозиції. Саме ці риси і мають визначальний вплив на використання засобів реалізації епістемічної модальності. Репрезентація авторської точки зору відбувається у більшості дискурсивних фрагментів за допомогою дієслів модальної семантики та модальних дієслів (38% та 36% – 76 і 68 фрагментів відповідно). Менш частотним є використання модальних прислівників (18% – 36 фрагментів) та часток (10% – 20 фрагментів). У наступному прикладі за допомогою дієслова *think*, яке є одним із найбільш уживаних (60%) маркерів епістемічної модальності у природничому типі наукового дискурсу, функціонує для вираження упевненості автора у висловлюваній пропозиції:

(7) Usami **thinks** the potential benefits of RFID outweigh the risks. (*Scientific American Mind*, vol. 306 No 1, 2012, January)

Наступний фрагмент ілюструє одне із найпоширеніших допоміжних дієслів (*must*) з епістемічною семантикою у сучасному

науковому англомовному дискурсі природничого напрямку, за допомогою якого відбувається експлікація авторської позиції з високою мірою впевненості у висловлюванні:

(8) *Oughtred's notation for decimals **must** have delayed the general adoption of the decimal point or comma. (Smith K. The Nature of Mathematics / Karl Smith. – Santa Rose Junior College Press, 2010. – 805 p.)*

Серед прислівників, які використовуються для реалізації епістемічної модальності, найбільш частотними є *undoubtedly* та *certainly* (65%):

(9) *The president's embrace of science is **undoubtedly** encouraged by some recent high-profile demonstrations of the fruits of research... (Irwin P. Giant Planets of Our Solar System / Patrick Irwin. – Chichester : Praxis Publication, 2003. – 450 p.)*

(10) *The experience of the past **certainly** points to conservatism in the use of symbols in elementary instruction... (Demidov A. S. Generalized functions in mathematical in mathematical physics / A. S. Demidov. – Oxford University Press, 2008. – 143 p.)*

Вивчивши дискурсивні фрагменти, відібрані з текстів сучасного англомовного наукового дискурсу природничої тематики, можна зробити висновок, що у ньому переважають (75% – 150 фрагментів) модальні слова, які виражають високий ступінь вірогідності, упевненості у достовірності змісту.

Особливості природничих наук як більш точних та аргументованих впливають також на міру представлення авторського образу у дискурсі. Переважна більшість дискурсивних фрагментів (68% – 136), відібраних нами, позначені вживанням пасивних конструкцій та особових займенників множини. Наприклад:

(11) *It is **believed** that these astronomical signs and numeral signs mutually influenced each other, with regard to their forms... (Irwin P. Giant Planets of Our Solar System / Patrick Irwin. – Chichester : Praxis Publication, 2003. – 450 p.)*

Підсумовуючи викладене, ми можемо зазначити вірність нашого припущення щодо суб'єктивності дискурсу гуманітарних наук, що підтверджено встановленими відмінностями між особливостями експлікації авторського ставлення до об'єктивної реальності у сучасному англомовному науковому дискурсі гуманітарного та природничого напрямку. Так, представники гуманітарних наук схильні (70% – 280 фрагментів) уживати некатегоричні засоби реалізації епістемічної модальності, а саме дієслова *suppose*, *seem*, *guess*, прислівники *maybe*, *probably*. Автор експліцитно представлий (54% – 216 фрагментів) у цьому напрямі дискурсу за допомогою уживання особового займенника однини та дієслів активного стану. На відміну від гуманітарного у природничому напрямі сучасного англомовного наукового дискурсу використовуються модальні слова з більшою мірою вірогідності (75% –

150 фрагментів. Характерною рисою (68% – 136 фрагментів) цього напряму наукового дискурсу також виступає дистанціювання автора від інформації, що повідомляється, за допомогою пасивних конструкцій та особових займенників першої особи множини. Попри всі відмінності, спільними для них є засоби реалізації епістемічної семантики та їхня частотність. Найбільш уживаними словами з епістемічною модальністю як у природничому, так і у гуманітарному типах дискурсу виступають дієслова *think* та *suppose*, а найменш уживаними виявилися модальні прислівники та модальні частки *hardly*, *scarcely*.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Селіванова О. О.** Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 р.
- 2. Виноградов В. В.** Избранные труды / В. В. Виноградов. – в 5 т. – М. : Наука, 1975 – . – Т. 1: Исследования по русской грамматике. – 1975. – 315 с.
- 3. Fintel von K.** Modality // Encyclopedia of Philosophy. – [2<sup>nd</sup> ed.] – Detroit., 2006. – P. 2–15.
- 4. Кириллов В. И.** Логика : учеб. для юридич. вузов / В. И. Кириллов, А. А. Старченко. – М. : Юристъ, 1999. – 256 с.
- 5. Карасик В. И.** О типах дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность : институциональный и персональный дискурс [сб. науч. пр]. – Волгоград : Перемена, 2000. – С. 5-20.
- 6. Auwera van der J., Schalley E.** Epistemic possibility in a Slavonic parallel corpus / J. van der Auwera, E. Schalley. – Antwerp University press, 2009. – 17 p.
- 7. Gabrielatos C.** Epistemic modality in MA dissertations / C. Gabrielatos, T. McEnery. – Universidad de Lancaster, 2005. – 331 p.
- 8. MacFarlane J.** Epistemic Modals are Assessment Sensitive / J. MacFarlane. – Salt Lake City : University of Utah, 2003. – 45 p.

#### **Савельєва Н. О., Сідорова С. А. Засоби реалізації епістемічної модальності у сучасному англомовному науковому дискурсі**

Статтю присвячено вивченню засобів експлікації епістемічної модальності у сучасному англомовному науковому дискурсі. Матеріалом для вивчення стали дискурсивні фрагменти, відібрані з журналів та наукових монографій природничого та гуманітарного напрямів. Було виявлено основні засоби вираження епістемічної модальності, визначено частотність їх використання у природничому та гуманітарному науковому дискурсах, досліджено специфіку репрезентації авторського „Я” засобами епістемічної модальності.

*Ключові слова:* епістемічна модальність, засоби вираження епістемічної модальності, науковий дискурс, авторське „я”.

#### **Савельєва Н. А., Сідорова С. А. Средства выражения эпистемической модальности в современном англоязычном научном дискурсе**

Статья посвящена изучению средств экспликации эпистемической модальности в современном англоязычном научном дискурсе.

Материалом для изучения стали дискурсивные фрагменты, отобранные из журналов и монографий естественного и гуманитарного направлений. Авторами были выявлены средства выражения эпистемической модальности в данном типе научного дискурса, проанализирована частотность их употребления, рассмотрены особенности экспликации авторской позиции средствами эпистемической модальности.

*Ключевые слова:* эпистемическая модальность, средства выражения эпистемической модальности, научный дискурс, авторское „Я”.

**Savelieva N. O., Sidorova S. A. Epistemic Modality on the Material of English Modern Scientific Discourse**

The article is concerned with the investigation of the issue of epistemic modality on the material of modern English scientific discourse. In order to escape the ambiguity, various definitions of modality were analyzed. Modality is viewed as a language universal, functional-semantic category of a language, which conveys the attitude of the speaker towards the reality with the help of various lexical, morphological, syntactical, and intonational means. Some approaches to classification of modal meanings were described. Different classifications of modality were studied and epistemic modality as its type was defined as the degree of uncertainty of the speaker concerning the reality and the utterance. The author also analyzed existing typologies of discourse and distinguished peculiar features of scientific discourse as a type of institutional one. The means of expressing epistemic modality were distinguished, their frequency of usage by different authors in scientific discourse was marked; the ways of realizing the author's attitude with the help of words with epistemic semantics were outlined. The material for the study is discursive fragments, selected from the scientific journals and monographs of natural and humanitarian sciences.

*Key words:* modality, epistemic modality, means of expressing epistemic modality, position of the author, scientific discourse.

Стаття надійшла до друку 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 06.03.2013 р.

Рецензент – д. філол. н., проф. Буніятова І. Р.

УДК 378.147.016':81'234

**І. В. Форостюк**

**ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ  
КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ  
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Розширення економічних, культурних та політичних контактів з різними країнами потребує удосконалювання сучасної освіти, яка б не тільки теоретично, але й практично сприяла розвитку особистості людини, його творчих здібностей, вмінню вирішувати нестандартні завдання, бути підготовленим для орієнтації у сучасному житті, яке швидко змінюється. Ці нові потреби відповідним чином відображаються в початкових програмах середніх та вищих навчальних закладах, і особливо у викладанні іноземних мов. Сьогодні воно має ставити на меті не тільки вивчення певних лексичних одиниць та граматичних конструкцій, але й ознайомлення студентів з культурним шаром, пов'язаним з тією чи іншою мовою, з її традиціями, з її місцем в системі загальної світової культури.

У випускників ВНЗ мають бути сформовані певні компетенції для подальшої діяльності в обраній сфері і міжкультурна компетенція, серед них, одна з найважливіших.

Міжкультурна компетенція розглядається в рамках міжкультурної комунікації. Питання мови та міжкультурної комунікації піднімаються в роботах С. Тер-Мінасової, Ф. Бацевіча.

Питання формування міжкультурної компетенції розглядають в німецькій лінгводидакт А. Кнапп-Поттхофф, З. Нікітенко, Н. Галькова. Теорію ключових компетенцій та компетентнісну модель розглядають В. Болотов, І. Зімняя, А. Хуторской. І. Халеева висунула концепцію «вторинної» мовної особистості, що грає важливу роль у міжмовній та міжкультурній комунікації народів та країн.

У нашій статті ставиться мета – розглянути засоби формування міжкультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей під час позааудиторної діяльності.

Сучасне життя і умовах глобалізації змушує молодь оволодівати широким колом компетенцій, щоб вдало адаптуватися в умовах швидких змін. Обґрунтовуючи роль освіти у питанні навчання протягом життя Рада Європи висунула вісім ключових компетенцій:

1. Спілкування рідною мовою;
2. Спілкування іноземними мовами;
3. Математична грамотність та базові компетенції в науці та технологіях;
4. Комп'ютерна грамотність;
5. Засвоєння навичок навчання;

6. Соціальні та громадські компетенції;
7. Почуття новаторства та підприємництва;
8. Обізнаність та здатність виражати себе в культурній сфері [1].

Спілкування рідною та іноземними мовами відносять також до загальнокультурної компетенції, що передбачає вміння: аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної та світової науки й культури, орієнтуватися в культурному та духовному контекстах сучасного українського суспільства; застосовувати засоби й технології інтеркультурної взаємодії; користуватися рідною мовою та іноземними мовами, застосовувати навички мовлення та норми відповідної мовної культури; використовувати рідну й іноземні мови у активній взаємодії; спрямовувати самовиховання на єдність індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей; реалізовувати моделі толерантної поведінки в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей між народами і країнами [2, с. 296].

Міжкультурна компетенція – це здатність особистості самореалізуватися в рамках „діалогу культур”. І. Халеева розглядає цілий комплекс умінь, якій вона об’єднує. В нього входять: вміння оперувати знаннями про систему мови, яка вивчається в процесі комунікації, а також фоновими знаннями своєї культури і культури інофона, вміння інтерпретувати явища іншої культури з позиції її представників, сприймати й розуміти іншу ціннісну систему, вміння спілкуватися з носіями іншої мови, іншої культури, розуміючи при цьому різницю у використанні засобів іноземної мови відповідно до ситуації, репертуару ролей, норм, звичаїв іншої мовної поведінки, культурних традицій в порівнянні з рідною мовою та рідною культурою [3, с.42].

У свідомості кожного учасника спілкування існує розуміння власної культури та певною мірою сформованого розуміння „чужої” культури. Таким чином створюється діалогічність особистості, що робить її здатною до участі в діалозі культур.

3. Ніткітенко, розглядаючи модель міжкультурної компетенції А. Кнапп-Поттхоффа подає наступні структурні компоненти, які мають бути сформовані в процесі навчання: 1) афективний – емпатія та толерантність; 2) когнітивний – синтез знань про рідну культуру та культуру країни мови, яка вивчається, а також загальні знання про культуру и комунікацію; 3) стратегічний – вербальні, навчальні та дослідницькі стратегії учнів [4]. На нашу думку, виділені компоненти повною мірою відповідають задачам, які стоять як перед викладачам середньої школи, так і вищого навчального закладу.

Нажаль, сучасні програми, за якими проводиться викладання іноземних мов для студентів нефілологічних спеціальностей, не дає можливість приділяти багато уваги питанням міжкультурної комунікації та компетенції. Однак, на наш погляд, знайти вихід у подібній ситуації допоможе метод проектів.

Проект – це робота, яка самостійно планується та реалізується, в якій мовне спілкування вплетене в інтелектуально-емоційний контекст іншої діяльності [5, с.10]. Проектне завдання для групи студентів пов'язує оволодіння мовними навичками та певним матеріалом, у даному випадку краєзнавчим та культурологічним, з використанням цього знання на практиці. Процес оволодіння мовним матеріалом стає особисто значимим, особистісно-мотивованим, оскільки створюється власний продукт. Популярність використання метода проектів під час вивчення іноземної мови пояснюється тим, що цей метод об'єднує комунікативній та особистісно-орієнтовний підходи, які є провідними в методиці викладання іноземних мов.

Для перевірки підготовлених студентами нефілологічних спеціальностей проектів, звичайно, є можливість виділити невелику кількість часу протягом занять, але для того, щоб студенти могли представити повний результат своєї дослідницької діяльності, більш корисним, на нашу думку, було б проведення позааудиторних заходів. Нами було підготовлено кілька навчально-виховних заходів, під час яких студенти представили результати своєї роботи за темою „Традиції святкування подібних свят в різних країнах”, і задля цього виступали в ролі представників цих країн. Захід проводився зі студентами других курсів технічних та економічних спеціальностей, в навчальному плані яких було вивчення краєзнавчого матеріалу по таким країнам, як Велика Британія та США. Однак, географія країн була розширена, і, окрім географічних та економічних відомостей про вказані країни, студенти розглядали традиції та свята. Наприклад, одне зі свят, яке було відзначено в такому порівняльному контексті – це Різдво. Студенти з викладачами обрали наступні країни: Велика Британія і, окремо, Шотландія, Угорщина, Іспанія, Франція і, звичайно ж, Україна. Традиції кожної країни були представлені у вигляді театралізованих постановок, але існувало ще й додаткове завдання: кожна група не знала, які країни будуть представлені іншими студентами, тому вони мали її відгадати. Основою умовою заходу було використання англійської мови, як мови міжкультурного спілкування.

Таким чином в підготовчому процесі були задіяні всі вищезазначені структурні компоненти:

- афективний компонент, толерантність – студенти ставили себе на місце представника іншої культури, досить глибоко її досліджували, і, в той же час, проводили культурні паралелі з українськими традиціями;
- когнітивний – під час підготовки до виступів студентами був оброблений великий обсяг теоретичного матеріалу, який вміщав в себе інформацію як про свою країну, так і про іноземні традиції. Був оброблений значний додатковий матеріал, застосовані різноманітні засоби його представлення. Студенти виступали як в ролі дослідників так і в ролі викладачів;

- навчальна дослідницька робота, тобто стратегічний компонент – під час підготовки окремими групами студентів, а також, під кінець свята, всіма групами разом був проведений порівняльний аналіз представлених традицій. В результаті роботи студенти прийшли до наступних висновків: звичайно, схожість основних елементів свята базується на тому, що святе релігійне і відзначається мешканцями всіх християнських країн, однак існують певні розбіжності, які ґрунтуються на особливостях місцевих та національних традицій. Вони додають специфічні цікаві відмінності, які відрізняють святкування в кожній країні. Найбільш давні елементи, які залишилися в сучасному святкуванні, сягають корінням в дохристиянські часи. Такі сліди були виявлені в усіх країнах, які досліджувалися під час підготовки до свята.

Важливою ціллю подібної роботи, яку ми ставили перед студентами було розуміння того, що історія та культура України тісно пов'язана з історією та культурою сусідніх держав. Тому багато видів, наприклад, декоративного мистецтва, національних традицій, можна вивчати і порівнювати з тими, що розвинуті в Польщі, Литві, Чехії, Словаччині, Росії, Молдові та інших країнах. Ця дослідницька діяльність допомагає розширити круг знань з культурології, мистецтвознавства та країнознавства, розширює міждисциплінарні зв'язки. В якості прикладу ми наведемо роботу зі студентами спеціальності „швейні вироби” з вивчення символіки, що використовується в народному мистецтві як України, так і інших країн. Цей напрямок нам підказали самі студенти, які намагалися виразити в своїх роботах (розписі Великодньої писанки під час підготовки до виховного заходу, пов'язаному з Весняними святами в Україні та інших європейських країнах) власні ідеї за допомогою стародавніх символів. Їм цікаво було дізнатися, що символіка використовується не тільки в писанкарстві, декоративному розписі, вишивках, але й в народних піснях, колядках та щедрівках. В поєднанні всіх цих видів мистецтва й розкривається вся глибина народного мистецтва будь-якої країни. Якщо людина володіє знанням про сутність хоча б деяких з них, про те, що мистецтво одного народу не можна розглядатись окремо, бо воно пов'язано із народним мистецтвом близьких чи далеких сусідів, тоді вона відчуває себе частиною людства, толерантно відноситься до інших народів та їх культури й поважає свою. В результаті спільної роботи виникли додаткові науково-дослідні завдання, наприклад, розглянути історію розвитку та використання символів:

- „Світове дерево” та „Велика богиня” в різних видах народного мистецтва України та Європи;
- „Сонце”, „Бик-місяць” в різних видах народного мистецтва України та Європи;
- „Хрест” в різних видах народного мистецтва України та Європи;



– „Зірка” та „Косий хрест” (або сварга) в різних видах народного мистецтва України та Європи.

Таким чином, ми бачимо, що міжкультурна компетенція входить в ряд ключових компетенцій, якими повинна володіти людина для успішної адаптації у сучасному світі. Дана компетенція розглядається як складова частина міжкультурної комунікації. Для її успішного формування у студентів нефілологічних спеціальностей вищих навчальних закладів найбільш вдало підходить метод проектів. Однак, у зв'язку з нестачею часу для ефективної роботи під час аудиторних занять, позааудиторні заходи являють собою найбільш вдалу та ефективну форму роботи зі студентами як гуманітарних, так і технічних спеціальностей. Подібна робота, на нашу думку, потребує подальших досліджень.

### **Список використаної літератури**

**1. Ключевые компетенции для обучения в течение всей жизни.** Рекомендации парламента и совета Европы от 18 декабря 2006 г. о ключевых компетенциях обучения в течение жизни (2006/962/ЕС) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://adukatar.net/?page\\_id=141](http://adukatar.net/?page_id=141)

**2. Мойсеюк Н. Є.** Педагогіка: навчальний посібник 5-е видання, доповнене і перероблене / Н. Є. Мойсеюк. – К., 2007. – 656 с.

**3. Халеева И. И.** Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика) / И. И. Халеева. – М., 1989. – 238 с.

**4. Специфика обучения иностранному языку в начальной школе / З. Н. Нікітенко // [Електронний ресурс] : Веб-портал: „1 сентября” – Режим доступу : [http://eng.1september.ru/view\\_article.php?ID=200902010](http://eng.1september.ru/view_article.php?ID=200902010)**

**5. Зимняя И. А.** Проектная методика обучения английскому языку / И. А. Зимняя, Т. Е. Сахарова // Иностранные языки в школе. – № 3. – 1991. – С. 9 – 15.

### **Форостюк І. В. До питання формування міжкультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей**

У статті розглянуті ключові компетенції, які необхідні сучасній молодій людині, для того, щоб вдало адаптуватися в умовах швидких змін, а також сутність визначення „міжкультурна компетенція”; обґрунтована необхідність формування даної компетенції у випускників ВНЗ для їхньої подальшої діяльності в обраній сфері; наведені приклади практичної роботи, спрямованої на формування міжкультурної компетенції студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів під час проведення позааудиторних виховних заходів.

*Ключові слова:* міжкультурна комунікація, іноземні мови, культура, традиція, поза аудиторна робота.

### **Форостюк И. В. Вопросы формирования межкультурной коммуникации студентов нефилологических специальностей**

В статье рассмотрены ключевые компетенции, которые необходимы современному молодому человеку, для того, чтобы успешно адаптироваться в условиях быстрых перемен, а также сущность понятия „межкультурная компетенция”; обоснована необходимость формирования данной компетенции у выпускников ВУЗов для их дальнейшей деятельности в выбранной сфере; представлены примеры практической работы, направленной на формирование межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей высших учебных заведений во время проведения внеаудиторных воспитательных мероприятий.

*Ключевые слова:* межкультурная коммуникация, иностранные языки, культура, традиция, внеаудиторная работа.

**Forostiuk I. V. The Forming of Intercultural Competence of the Students of the Philological Specialities**

The article describes the key competencies such as native language communication, foreign languages communication, computers, social and public competence and others that are required of a young person in order to adapt to the rapid changes successfully. The nature of the definition of „intercultural competence” is given according to I. Khaleeva, who defines it as a complex of skills that, in its turn, gives a person the ability of self-realization at, so called, “dialog of cultures”. The „intercultural competence” models given by another authors are also examined.

The necessity of the formation of the competence of university graduates for their future career in their chosen field is grounded. The examples of practical work aimed at building intercultural competence of students of non-language special subjects during extracurricular activities are given. The method of projects is considered as the most appropriate one for the work. In the given examples the extracurricular activity was devoted to the holiday traditions in different countries, not only English-speaking, but other European countries as well, although English language was the language of intercultural communication. All the structural components of the „intercultural competence” were brought into play. Ukrainian cultural traditions were also the part of the project and the idea of close connection of our country with European countries was one of the fundamental ideas of this work.

*Key words:* cross-cultural communication, foreign languages, culture, tradition, resources, extracurricular activity.

Стаття надійшла до друку 05.02.2013 р.

Прийнята до друку 06.03.2013 р.

Рецензент – д. філол.н. Клименко О. С.

## **МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ**

УДК 373.091.31–059.2:811

**Е. Ю. Батальщикова**

### **ФОРМИ ГРУПОВОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ УРОКУ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

У сучасних умовах знижується функціональна значущість і привабливість традиційної організації навчання, передача „готових” знань від учителя до учня перестає бути основним завданням навчального процесу. У зв'язку з цим сучасний педагог повинен уміти створити на уроці атмосферу успіху, паритетного діалогу всіх суб'єктів освітнього процесу, творчої взаємодії на основі використання інтерактивних форм, методів і технологій організації навчального процесу.

Метою статті є розкриття потенційних можливостей застосування групових форм навчальної діяльності на різних етапах уроку іноземної мови у загальноосвітній школі.

Процес застосування інтерактивних технологій навчання у загальноосвітніх закладах був предметом наукового аналізу вчених і практиків: Ш. Амонашвілі, В. Дяченко, О. Єльнікова, А. Закієва, Е. Коротаєва, Г. Ксензова, В. Петрова, Л. Пироженко, О. Полат, О. Пометун, О. Січкарук, В. Терещенко, С. Уткин, І. Аронсон, Б. Блум, Д. Джонсон, Р. Джонсон та інші.

На підставі аналізу теоретичних засад педагогічної інтеракції (М. Петренко); теорії та практики педагогічної взаємодії (Є. Коротаєва), колективного та кооперативного навчання (В. Дьяченко, О. Уваров та ін.), педагогіки співробітництва (Ш. Амонашвілі, С. Соловейчик та ін.) визначено, що інтерактивне навчання – це навчання, побудоване на основі спілкування та взаємодії, що реалізуються і в технологіях, і в методах, і в організаційних формах.

Г. Селевко визначає інтерактивні технології навчання, як процес активного пізнання, заснованого на взаємодії, діалозі рівноправних суб'єктів – викладача та студентів, за наявності спільної мети навчання, запланованого результату, з опорою на суб'єктний досвід кожного студента, що протікає в психологічно комфортних умовах, в атмосфері взаємної підтримки, співтворчості, співпраці [1].

Впровадження інтерактивних методів навчання відбувається за логікою „від простого до складного”, паралельно застосовуючи фронтальні та групові методи.

На наш погляд, слід поєднувати взаємонавчання з іншими методами роботи – самостійним пошуком, традиційними методами.

Неможливо побудувати весь процес навчання виключно на інтерактивних методах. Це один із багатьох прийомів, які допомагають досягти мети і приносять результат тільки у поєднанні з іншими методами.

Розглянемо форми групової навчальної діяльності на різних етапах традиційного уроку. На різних етапах уроку доцільно застосовувати різні форми групової діяльності.

Етап актуалізації опорних знань

На уроці іноземної мови мотивація, тобто заохочення учнів до самовираження, забезпечується рядом факторів:

*По-перше*, матеріал, що використовується на уроках повинен бути цікавим, відповідати смакам та уподобанням учнів.

*По-друге*, прийоми роботи з навчальним матеріалом повинні приваблювати учнів. Цьому сприяють групові форми роботи, де учень відчуває себе суб'єктом спілкування, навчальної гри.

*По-третє*, учень повинен усвідомлювати рівень своєї успішності у вивченні іноземної мови, бо це викликає задоволення собою, відчуття прогресу в навчанні.

Успішність у навчанні досягається доступними та посильними навчальними завданнями, її оцінку з боку вчителя та учнів. Оцінку успішності учня не слід пов'язувати виключно з балом. Учитель має широко використовувати заохочувальні репліки оцінного характеру.

Перевірка домашнього завдання

Під час цього етапу уроку, можна застосовувати такі інтерактивні методики, як „Навчаючи вчуся”, „Мікрофон”, „Акваріум” та інші.

*Навчаючи, учусь*: робота в парах. Один учень відповідає іншому домашнє завдання, потім вони міняються ролями і другу половину завдання пояснює другий першому.

*Мікрофон*. У кожній групі сильний учень (консультант, перевірений вчителем) дає імпровізований „мікрофон” учневі, ставлячи запитання з домашнього завдання. На запитання відповідає той, у кого „мікрофон”.

*Акваріум* полягає у тому, що група учнів сідає разом перед всім класом і разом відповідають на питання, які ставлять інші групи, що не входять до акваріуму. В „акваріумі” перед класом мають побувати усі групи протягом вивчення теми. Ця форма сприяє соціалізації, бо діє правило „Успіх всіх залежить від успіху кожного”.

Пізнавальні завдання під час оголошення мети і завдань уроку

До основної частини уроку входять подача нового матеріалу, тренування вимови, практика мовлення, систематизація вивченого, контроль навичок та вмій (поточний, тематичний, підсумковий).

Оголошення мети та завдань уроку відбувається на початку подачі нового матеріалу. Щоб зацікавити учнів колективною роботою, потрібно забезпечити серед них позитивне ставлення до співпраці один з одним в малих групах.

Для молодших школярів, для реалізації цієї мети, можна запропонувати групові ігрові вправи, на зразок *Збери листівку*. Клас поділяємо на групи і пропонуємо з розрізаних шматків картону скласти малюнок. На кожному фрагменту написано англійську букву, тому, як тільки група складе листівку, вона зможе прочитати напис і один з учнів групи біжить до дошки і записує слово, або декілька слів (назву теми). Перемагає група, яка перша напише слово. Так, вчитель оголошує нову тему і одночасно пропонує кожній групі сформулювати завдання уроку (очікувані результати). Вчитель має підкреслювати, що працювати разом плідніше та цікавіше, бо учні можуть виявити творчість, отримати підказку від товариша, підтримати один одного тощо.

На середньому та старшому етапі, коли учні мають більший досвід соціальної комунікації, краще розвинуте логічне та образне мислення, більш багатий словниковий запас, вчитель може запропонувати на цьому етапі незакінчену цитату або прислів'я, яке яскраво відображає тему уроку та запропонувати учням закінчити цитату (прислів'я) на власний розсуд за інтерактивною методикою *мікрофон*, а потім об'єднатися у групи та продумати очікувані результати (чому вони сподіваються навчитися протягом вивчення теми).

Етап вивчення (засвоєння) нового матеріалу

Досвід шкільної практики доводить, що найоптимальнішою формою діяльності є диференційно-груповою, яка передбачає організацію роботи учнівських груп з різними навчальними можливостями.

В ході основної частини уроку вирішуються його головні завдання. Ця частина включає в себе такі компоненти: подача нового матеріалу, тренування учнів у вживанні цього матеріалу в мовленні, практика в мовленнєвій діяльності, систематизація/узагальнення засвоєного і контроль мовленнєвих навичок та вмінь. Найбільшу частину уроку має займати тренування та практика в мовленнєвій діяльності. При цьому важливо пам'ятати, що мета уроку має бути реалізована в комплексі вправ, до якого органічно входять як умовно-мовленнєві (для формування навичок), так і мовленнєві (для розвитку вмінь) вправи. Завдання повинні виконуватись від легких до складних, щоб учні поступово включались в процес пізнання, не втрачаючи зацікавленості.

На заключному етапі уроку, тобто закріпленні та вдосконаленні набутих ЗУНів і їхньому застосуванню, рекомендується використовувати наступні форми діяльності:

§ На етапі закріплення і вдосконалення знань – ланкову, парну, диференційовано-групову, індивідуально-групову тощо;

§ На етапі повторення і застосування знань – парну, ланкову, кооперативно-групову.

Переходити до *ланкової форми діяльності* можна лише тоді, коли вчитель

переконається в тому, що учні в парах можуть вести дискусію, спільно виконувати завдання, навчати один одного. В організації ланкової роботи, спільна діяльність учнів відбувається на більш високому рівні, тому що здійснювати взаємодію 4 осіб складніше, ніж парну. Кожна група з 4-х осіб має мати сильних, середніх та слабких учнів.

Доведено, що в порівнянні з індивідуальною роботою за схемою „учитель-учень”, внутрішньо групове спілкування у розв’язанні тих же завдань підвищує ефективність не менш ніж на 10%. Група по відношенню до кожного її члена є мікро соціумом (суспільством у мініатюрі), який відбиває весь зовнішній світ.

У групі інтерактивного навчання реалізуються дві основні функції: розв’язання поставлених задач; надання підтримки членам групи під час спільної роботи.

Навчальна взаємодія буде результативною й ефективною в тому випадку, якщо вона реалізує обидві функції в рівній мірі. Вчитель має навчити учнів правилам роботи в групі. Такі правила можуть бути вироблені вчителем разом з учнями і закріплені в класі на дошці.

*Норми поведінки в процесі інтерактивного навчання*

- У спільній роботі відсутні „актори” і „глядачі”, всі – учасники;
- кожний член мікрогрупи заслуговує на те, щоб його вислухали;
- слід говорити так, щоб тебе розуміли, висловлювати свої думки безпосередньо по темі;
- ставити питання на розуміння, тільки після цього робити висновки;
- піддаються критиці думки, а не особистість, яка їх висловила;
- мета спільної діяльності не в перемозі окремої точки зору, а в можливості знайти спільне рішення [2].

На цьому етапі вчитель може запропонувати такі інтерактивні справи, як

*Ажурна пилка* – клас розподіляється для опрацювання фрагментів нового матеріалу з метою повторення вивченого на уроці, кожен учасник групи опрацьовує свій фрагмент. Учасники різних груп, які працюють над однаковими фрагментами, отримують завдання на картках одного кольору. При цьому з кожної групи за деякий час один представник йде у спільне коло, де обмінюється інформацією з такими ж „експертами”, як і він. Це називається „зустріч експертів”. Обговоривши питання, „експерти” повертаються до своєї групи і розповідають про що дізналися. Потім інші учні стають „експертами”. „Зустрічі експертів” можуть відбуватися одночасно, тобто учні переформуються у групи згідно отриманому кольору (спільному завданню), потім повернувшись у свої „домашні” групи, діляться інформацією з іншими.

*Коло* – кожна група отримує свою частину завдання, яке спільно готує. За деякий час, перша група звітує про свою частину завдання другій, друга – третій, третя – четвертій тощо. Остання група звітує

всьому класу. Зауважимо, що у цьому випадку, завдання весь час ускладнюються від групи до групи.

*Спіймай помилку* – ця інтерактивна вправа може бути особливо цікавою для молодших та середніх школярів. Група отримує картки зі словами, або реченнями, в які вкралася помилка. Її слід знайти за певний час.

*Кооперативно-груповою формою навчальної взаємодії.*

Коли учні оволоділи прийомами роботи в групі, навчилися спілкуватися, співпрацювати, можна вводити складнішу від групової діяльності – кооперативно-групову, яка передбачає взаємодію не тільки членів групи, а й взаємодію між групами (обговорення проблеми в загальному колі, мозковий штурм, древо рішень та інші).

*Технології ситуативного моделювання.*

Найоптимальнішою груповою формою, яка дозволяє чітко усвідомити важливість ділового партнерства, є ситуативне моделювання, яке буває двох видів: імітаційним та симуляційним.

*Імітація* передбачає прості дії, які учні можуть самостійно змоделювати за темою завдання, використовуючи підручник (розіграйте сценку попередньо опрацювавши вправу підручника).

*Симуляція* – більш складне завдання, тому що група має змоделювати не просто сценку за однією темою, а ту модель, яку запропонує створити вчитель. Ситуативне моделювання стосується повсякденних ситуацій, тобто фактично ситуативне моделювання є ситуативним спілкуванням, яке відомо як *рольова гра*. Мета ситуативного спілкування – навчитися через досвід і почуття. Загарбування звань в свідомості на довгий час відбувається за умови необхідної мотивації, стимулу. Саме ситуативне спілкування є необхідною стимуляцією, тому що дитина проживає ту, чи іншу соціальну роль, „приміряє” її на себе, а отже лексичні одиниці закарбуються в пам'яті на довгі роки і згадуватимуться несвідомо.

Якщо це молодші школярі, то вчителю доцільно виготовити індивідуальні картки-підказки і дати учням таке завдання додому на тиждень. Вчитель може запропонувати створення моделі в початкових класах лише за зразками опрацьованими на уроці.

У середній та старшій школі, великі можливості для розкриття особистості, формування власної позиції, розвитку вміння аргументувати та відстоювати власну позицію надають *технології опрацювання дискусійних питань* (дискусія, займи позицію, дебати, метод ПРЕС та інші).

Використання групових форм і методів роботи є необхідність часу пов'язана з підвищенням вимог до випускника загальноосвітньої школи. При правильно організованій педагогічній взаємодії учні вчать ставитися з повагою один до одного, здобувають такі якості, як толерантність, конгруентність, формують ораторські вміння й навички

висловлювати й відстоювати свою точку зору, поважати опонента. Учні отримують знання, необхідні їм у дорослому житті.

Перспективи подальших наукових розробок у даному напрямку бачаться нам у розробці рекомендацій для майбутніх вчителів іноземних мов щодо використання інтерактивних технологій навчання з учнями з особливими потребами, зокрема у межах інклюзивної освіти.

#### **Список використаної літератури**

1. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.
2. Пометун О. І. Сучасний урок : інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : Вид-во А.С.К., 2004. – 192 с.: ілюстр., табл..

#### **Батальщикова Е. Ю. Форми групової навчальної діяльності на різних етапах уроку іноземної мови**

У статті розглядається актуальність та потенційні можливості застосування групових форм навчальної діяльності на різних етапах уроку іноземної мови для школярів різних вікових груп; надається визначення інтерактивним технологіям навчання та пропонуються деякі прийоми групової взаємодії на різних етапах уроку: актуалізації опорних знань, перевірки домашнього завдання, оголошення мети і завдань уроку, вивчення нового матеріалу, закріплення нового матеріалу; визначаються норми поведінки у процесі інтерактивного заняття; розкриті особливості впровадження інтерактивних методів навчання.

*Ключові слова:* „ажурна пилка”, „акваріум”, дискусія, імітація, інтерактивні технології навчання, кооперативно-групова форма навчальної взаємодії, ланкова форма діяльності, „мікрофон”, „навчаючи, учусь”, рольова гра, симуляція.

#### **Батальщикова Э. Ю. Формы групповой учебной деятельности на разных этапах урока иностранного языка**

В статье рассматривается актуальность и потенциальные возможности использования групповых форм учебной деятельности на разных этапах урока иностранного языка для школьников разных возрастных групп; приводится определение интерактивным технологиям обучения и предлагаются приемы групповой работы на разных этапах урока: актуализации опорных знаний, проверки домашнего задания, объявление целей и задач урока, изучение и закрепление нового материала; определены нормы поведения на интерактивном уроке; обозначены особенности использования интерактивных методов обучения.

*Ключові слова:* „ажурная пила”, „аквариум”, дискуссия, имитация, интерактивные технологии обучения, кооперативно-групповая форма, звеньевая форма работы, „микрофон”, „обучая, учусь”, ролевая игра, симуляция.



**Batalshchikova El. Yu. Forms of Group Learning Activities at Different Stages of Foreign Language Lessons**

The article highlights the topicality and potential of group learning activities at different stages of the foreign language lesson for different age-range comprehensive school students. The interactive learning technologies are defined as the process of active learning based on interaction, equal dialogue of all participants – a teacher and students, who have a common goal, which lasts under psychologically-friendly conditions in the atmosphere of mutual support, co-creation and cooperation. The author suggests some techniques of group work at different stages of the lesson: actualization of basic knowledge, checking of home assignment, setting of lesson objectives, new material learning, new material practicing.

The author also defines some rules, basic points of interactive lesson: there are no „actors” or „observers”, all are participants; each member of the group deserves to be heard; you should speak up the way to be understood, express your opinion only on the topic; you should ask questions for detailed information and only then make conclusions; you should debate and criticize the ideas expressed by the person but not the person itself; the aim of group work is not in the victory of some point of view but in the possibility to find common decision. Further research is planned to focus on the needs of disabled children and the potential of interactive learning technologies in the work with such students, developing guidelines for young teachers as for providing special conditions for cooperation and co-creation between disabled students.

*Key words:* „aquarium”, co-creation, cooperative learning, discussion, imitation, interactive learning technologies, „jigsaw”, „microphone”, simulation „teaching, learn”, role-playing.

Стаття надійшла до друку 05.02.2013 р.

Прийнята до друку 06.03.2013 р.

Рецензент – д. філол. н. Клименко О. С.

УДК 811:378

**Н. А. Бреславец**

**ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ ВУЗА В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЖИЗНЕННОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ**

В основе современного национального образования лежит компетентностный подход, благодаря которому формируется компетентностная модель выпускника вуза, включающая не только знаниевые и технологические составляющие, но и

общефессиональные, общечеловеческие компетенции, социальный опыт, оценочно-мотивационную, этическую, поведенческую составляющие. Компетентностный подход не отрицает принципов гуманизации и фундаментализации, на которых традиционно строится отечественное социально-гуманитарное образование, но в тоже время нацеливает на творческое, креативное применение полученных знаний в различных жизненных и профессиональных ситуациях (в том числе нестандартных), формируя, таким образом, компетентность жизненного проектирования. Понятие „компетенция” было введено в лингвистику Н.Хомским [6] (Массачусетский университет, 1965 г.). В рамках своего исследования по теоретической грамматике ученый разграничивает языковую компетенцию (language competence) и языковое исполнение (language performance), представляющее собой аналог дихотомии языка и речи Фердинанда де Соссюра. Языковая компетенция – это знание языка и его структуры, а языковое исполнение – умение реально пользоваться им в речи. Таким образом, языковая компетенция рассматривается как некое порождающее устройство, создающее речевые произведения, что является актуальным проявлением компетенции как скрытого потенциала.

Идеи Н.Хомского оказались весьма продуктивными и в дальнейшем составили основу образования, ориентированного на компетенции (competence based education, CBE), которое в окончательном виде сформировалось в Америке к концу 70-х г.г. XX столетия. Статья D.Mc.Clelland „Тестировать компетентность, а не интеллект”, вышедшая в 1973 г и ряд последовавших других публикаций, прежде всего в области обучения иностранным языкам, положили начало исследованию разных видов языковой компетенции и введению в научно-методический аппарат лингвистики понятия „коммуникативная компетенция” (Д.Хаймс). В дальнейшем, при исследовании теории обучения иностранным языкам (порождающей грамматики) происходит дальнейшая разработка содержания понятия „компетенция”; выделяются разновидности компетенций в зависимости от сфер деятельности специалиста и с учетом прогнозируемого конечного результата.

Стратегически-интегративная коммуникативная компетентность, являясь межпредметной, включает языковую, речевую, социокультурную, стратегическую, социолингвистическую, учебно-познавательную компетенции, которые, в свою очередь, имеют единый стержень – лингвистическую, языковую и речевую компетенции, составляющие основу речевого взаимодействия, являясь обязательным компонентом любого акта коммуникации (Совет Европы, 1990). В дальнейшем развитие компетентности как научной категории осуществлялось применительно к образованию в целом.

За рубежом, в 60-е годы XX столетия, в условиях индустриального общества появилось понятие „компетенция”, которое

вначале понималось как осведомленность в какой-либо области, круг полномочий; гораздо позже – характеризовало профессиональную подготовленность специалиста с учетом социальных установок, способности человека к социальной адаптации (Дж. Равен, Р. Уайт, Д. Хаймс, Н. Хомский, В. Хутмахер, Г.Халаж, Джери ван Затворн и др.)..

Радикальные реформы в области образования (И. Василенко, В. Введенский, О.Гирный, В.Клименко, Е.Коган, Р.Мюнх, Е.Полат, Н.Покровский, Синти Гутман, В.Шадриков) включают целевую дифференциацию образовательных учреждений; расширение содержания образования.

Главной задачей изучения иностранных языков является скоординированность целей и результатов иноязычного образования, выраженность их на языке компетенций. Как и ряд других научных областей (родной язык, лингвистика в целом, технические средства общения, этика поведения и др.), иностранный язык относится к циклу коммуникативных дисциплин. Следовательно, в качестве стратегической, интегративной компетенции, выступает коммуникативная, являющаяся межпредметной, формирующей культуру общения в целом. По отношению к иностранному языку – это предметно-специальная компетенция, играющая важную роль в формировании социально-профессиональной компетентности как генеральной цели высшего профессионального образования [5].

Освещены пути поисков модели компетенции, соответствующей представлению о языке и его функциях, которые привели к формированию представления о некоей глобальной коммуникативной компетентности, включающей языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную, учебно-познавательную и другие компетенции; научно обосновать необходимость формирования компетентности жизненного проектирования у студенческой молодежи в учебно-воспитательном процессе.

В силу того, что компетентностный подход зародился и развивался в недрах языкового образования, понятие „коммуникативная компетенция” уже давно вошло в теорию и практику обучения иностранному языку. Являясь понятием сложным, многогранным, коммуникативная компетенция включает ряд составляющих ее компетенций, которые взаимосвязаны и взаимообусловлены. Они объединены лингвистической компетенцией, которая составляет основу речевого взаимодействия и является обязательным компонентом любого акта коммуникации. Всякая другая компетенция может остаться не востребуемым инструментом речевой деятельности, если у коммуникантов не сформирована лингвистическая компетенция.

Социокультурная компетенция включает культуроведческую составляющую, что позволяет коммуникантам вступать в равноправный профессиональный и иной социально значимый диалог с носителями изучаемого языка с позиции не только языковой адекватности

используемых средств, но и знания культурных реалий, что не менее важно для успешной коммуникации. То есть, иноязычное образование предполагает коммуникативное и социокультурное развитие личности, способной использовать иностранный язык как средство общения в диалоге культур: родной и иностранной.

Учебно-познавательную и компенсаторную компетенции можно рассматривать как академические, расширяющие диапазон умений корректного решения коммуникативно-практических задач.

Основой иноязычного образования по-прежнему признается иноязычная культура. Культурологический характер содержания способствует актуализации личностнообразующей функции и приводит к тому, что иностранный язык рассматривается не только как средство коммуникации, но и инструмент познания и развития личности в диалоге культур: родной и иностранной. Структурирование предметно-тематического содержания осуществляется по модульному принципу: модулю социального и профессионального общения, каждый из которых включает в себя ряд более мелких сфер общения. Так, например, модуль социального общения включает социально-бытовое общение: личностные характеристики – биографические сведения, работа, хобби и т.д.; коммуникативно-поведенческие стереотипы в ситуациях бытового общения – вокзал, гостиница, магазин, банк, кафе, поликлиника и т.д. Социокультурное общение: социокультурный портрет страны изучаемого языка и Украины, национальные традиции и ценности; социокультурный портрет молодежи – образование, спорт, досуг, проблемы молодежи; нравственность и духовность в современном обществе; экологическая культура; технический прогресс и глобальные проблемы человечества; текущие события культурной жизни в соизучаемых странах. Социально-политическое общение: страны изучаемого языка и Украины в современном мире (социально-политический профиль), текущие события социально-политической жизни.

Компетентность жизненного проектирования – сложное, многоуровневое, многокомпонентное, интегративное качество личности, которое формируется на протяжении жизнедеятельности человека. Компетентность жизненного проектирования – педагогически, социально, психологически профессионально сформированное понятие, которое включает компоненты семейной педагогики, базовые ценности и традиции семьи, вопросы и проблемы воспитания и образования, социализации личности в период обучения, что означает суть мотивационной сферы молодого человека, способы достижения целей, ценностные ориентации, духовно-этические ориентиры, результаты личностно-профессионального становления студентов, их социальную и профессиональную зрелость [2].

В процессе развития субъекта жизни, формирование его как личности, большое значение приобретает содержание событий

субъективной картины жизненного пути, который является отображением направленности личности, ее целей и смысла жизни (К. Абульханова-Славская, Б. Ананьев, Д. Андреев, А. Асмолов, М. Бердяев, Р. Бернс, В. Бехтерев, Б. Бим-Бад, А. Бодалев, Л. Божович, Л. Вигоцкий, Я. Коломинский, В. Куница, А. Леонтьев, Б. Ломов, А. Петровский, С. Рубинштейн, К. Ушинский).

Компетентность – сложный синтез когнитивного, научно-практического и личностного опыта, который является продуктом обучения, воспитания, личностного развития, самообразования, самореализации, приобретение собственного опыта [4].

Компетентность жизненного проектирования является сложной психолого-педагогической, социальной, личностной категорией, подразумевает развитие индивидуума; становление студента как личности, который владеет высоким духовно-этичным потенциалом, профессионала, интеллектуала, гражданина, патриота; включает жизнеспособность человека как личностное качество, которое складывается из способности социальной адаптации, полноценной жизнедеятельности, формирование смысложизненных установок, преодоления жизненных трудностей, реализации своих задатков и творческих возможностей, используя интеллектуальные способности и этические принципы.

Компетентность жизненного проектирования обуславливает „жизненный путь человека” [1], который неотъемлем от социального окружения и общества; способность определения целей, перспектив, заданий требует концентрации интеллектуальных, духовных, знаниевых потенциалов личности; будучи трудоемкой, объемной, многовекторной, многолинейной категорией, представляется „идеалом воспитания гармонично развитий, высокообразованной, социально активной, наделенной ответственностью, здоровыми интеллектуально-творческими, физическими и духовными качествами, патриотическими чувствами трудоспособностью, предприимчивостью и инициативой” [3].

Изучение иностранного языка оказывает влияние на интеллектуально-эмоциональную сферу личности студента, мотивируя его познавательную, творческую деятельность. Знания, которые получает студент во время обучения иностранному языку, должны добываться в результате собственных мыслительных усилий, мобилизации ранее полученных знаний, в процессе решения проблемных заданий.

Знание одного или нескольких иностранных языков позволяет использовать их в разных сферах жизни общества: в науке, технике, экономике, культуре, практической профессиональной деятельности, духовной сферах жизни, в процессе общения людей на широком фоне социальной, культурной, политической жизни народов.

За счет разнообразия предметно-тематического содержания осуществляется междисциплинарная интеграция, роль иностранного языка в которой трудно переоценить. Разработка и внедрение

современной образовательной парадигмы основана на компетентностном подходе, направлена на создание компетентностной модели молодого специалиста – выпускника высшей школы с сформированной многоуровневой, многокомпонентной, интегративной компетентностью жизненного проектирования.

Компетенция жизненного проектирования можно считать сформированной, если будущий специалист использует иностранный язык для того, чтобы самостоятельно расширять и углублять свои знания и опыт.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Абульханова-Славская К. А.** Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
- 2. Бреславец Н. О.** Формування компетентності життєвого проектування у студентської молоді в умовах вищого навчального закладу: автореф. дис. ...канд. пед.наук / Н.О. Бреславец. – Луганськ, 2010. – 20 с.
- 3. Педагогіка вищої школи :** навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін.; [За ред. З. Н. Курлянд]. – 3-те вид. перероб. і доп. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
- 4. Татур Ю. Г.** Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.
- 5. Хведченя Л.В.** Проектирование учебной программы по иностранным языкам на основе компетентностного подхода. Научно-методические инновации в высшей школе / под общ. ред. проф А.В.Макарова – Минск : РИВШ, 2008. – 186 с.
- 6. Хомский Н.** Аспекты теории синтаксиса (англ. 1965) / Н. Хомский. – М. : Изд-во МГУ 1972. – 239 с., с черт.
- 7. Хуторской А. В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

#### **Бреславец Н.О. Вивчення іноземної мови студентами вузу в аспекті формування компетентності життєвого проектування**

Метою вивчення іноземної мови є формування іншомовної компетентності майбутнього спеціаліста, яка використовує іноземну мову як засіб професійного та міжособистісного спілкування. Іншомовна компетентність є складовою частиною комунікативної компетентності, яка дозволяє розширити діапазон рішень комунікативно-практичних, соціальних і професійних завдань. Компетентність життєвого проектування включає комунікативну, іншомовну компетентності, знання іноземної мови, які сприяють більш ефективній діяльності спеціалістів.

*Ключові слова:* іншомовна компетентність, компетентність життєвого проектування, комунікативна компетентність.

**Бреславец Н. А. Изучение иностранного языка студентами вуза в аспекте формирования компетентности жизненного проектирования**

Целью изучения иностранного языка является формирование иноязычной компетентности будущего специалиста, которая использует иностранный язык как средство профессионального и межличностного общения. Иноязычная компетентность является составной частью коммуникативной компетентности, позволяющей расширить диапазон решений коммуникативно-практических, социальных и профессиональных задач. Компетентность жизненного проектирования включает коммуникативную, иноязычную компетентности, знание иностранного языка, способствующих более эффективной деятельности специалистов.

*Ключевые слова:* иноязычная компетентность, компетентность жизненного проектирования, коммуникативная компетентность.

**Breslavets N. A. Studying Foreign Language of the Students in Aspect Competence of Vital Competence**

The purpose of studying foreign language consists in formation of other language competence of a specialist to be and the latter uses a foreign language as a means of professional and personal communication. Other language competence is a component of communicative competence and gives the possibility to expand the range of decisions of communicative and practical, social and professional problems. Vital competence includes communicative, other language competence, knowledge of a foreign language which promote more effective activity of specialists. Expansion of communicative processes in the global scale allows the necessity of verbal colleague professional communication due to knowledge of foreign languages. Integration-professional and production situations acquire „operativeness” engineer and other language competence which include not only knowledge in linguistics but the ability to operate them in the professional activity. Knowledge of a foreign language is a real and valuable means of communication. For a foreign language to become a means of communication it is necessary to know as deep as possible social and cultural fundamentals of a community the language of which you are learning. The language should be learnt as an integral part of the world and culture of peoples speaking them, because natural peculiarities of culture-communicators may become an obstacle to understanding the meaning of the language of these component parts may make the process of inter-cultural and professional communication easier.

*Key words:* other language competence, vital competence, communicative competence.

Стаття надійшла до друку 05.02.2013 р.

Прийнята до друку 06.03.2013 р.

Рецензент – д. філол. н. Клименко О. С.

УДК [373.016:811.111]:37.091.39

**М. М. Вербицька**

### **ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Одне з пріоритетних завдань сучасної школи є розвиток у школярів самостійності, яка проявляється в їхній здатності до самоорганізації, самовиховання та самоосвіти. Самоосвіта в свою чергу, є складним видом систематичної пізнавальної діяльності, під час якої людина сама ставить перед собою пізнавальну мету й завдання, визначає шляхи їх досягнення, контролює хід самостійної роботи з одержання знань та сама оцінює і вдосконалює їхні результати. Бажання особистості здійснювати самоосвітню діяльність залежить значною мірою від усвідомлення нею факту необхідності отримання знань шляхом самоосвіти та можливістю їхнього застосування для розширення діапазону своєї діяльності.

Основна практична мета навчання іноземної мови у сучасній школі полягає в тому, щоб формувати й розвивати вміння і навички усного мовлення, навчати читати не тільки адаптовану, але й оригінальну літературу, розуміти носіїв іноземної мови. Для кращого засвоєння знань та оволодіння певними вміннями й навичками у процесі вивчення іноземної мови необхідно активізувати пізнавальну й розумову діяльність учнів. Одним із важливих засобів такої активізації є правильно організована самостійна робота як на уроках, так і в позаурочний час. Саме правильно організована самостійна робота сприяє розвитку творчих здібностей учнів, розширює їхній світогляд, розвиває мислення, виробляє працьовитість [1, с. 49].

Сьогодні проблема організації самостійної роботи учнів привертає до себе увагу педагогів, психологів та методистів. Загально дидактичні, психологічні й методичні аспекти планування та організації самостійної роботи учнів розглядаються у роботах вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема, С. Архангельського, Ю. Бабанського, Т. Балицької, І. Бендер, В. Буряк, Л. Вяткина, М. Гарунова, В. Граф, О. Данилова, Б. Єсіпова, І. Ільєсова, В. Козакова, М. Князян, В. Луценко, І. Малкіна, П. Підкасистого, О. Савченко, М. Скаткина, М. Солдатенко, В. Ужик, А. Усової, І. Хом'юк, Т. Шамової, Н. Шишкіної, В. Якуніна та інших.

Самостійна робота — це робота, яка запланована для учня та виконується відповідно до завдання вчителя за його методичного керівництва, але без його безпосередньої участі. Крім того, вона передбачає оволодіння складними вміннями та навичками бачити мету і зміст роботи, організовувати власну самоосвіту, вміння по-новому підходити до розв'язання завдань, пізнавальну та розумову активність і самостійність, здатність до творчості. Плідна самостійна робота у



процесі навчання є необхідною умовою формування організаційних навичок особистості, здатності до постійного відновлення своїх знань протягом трудової діяльності. Самостійна навчальна робота учнів розглядається як сфера їхньої особистісної самореалізації, прояв творчого потенціалу. Разом із тим у процесі цілеспрямованої самостійної роботи формуються основні якості особистості, а саме, почуття громадського обов'язку й відповідальності, цілеспрямованість, активність та інші [2, с. 86 - 87].

Мета статті полягає в тому, щоб проаналізувати форми організації самостійної роботи на уроках англійської мови.

Самостійна робота учнів є обов'язковим елементом навчального процесу, який передбачено навчальними планами загальноосвітніх закладів. Разом із тим самостійна навчальна робота є сферою прояву творчої активності особистості, засобом формування її інтелектуальних, психологічних, моральних і професійних якостей в їхній органічній єдності, а також засобом організації пізнавальної діяльності. Саме тому самостійна робота істотно впливає на формування психологічних установок і ціннісних орієнтацій особистості на активний спосіб життя, виховує потребу та здатність до формування і розвитку таких якостей творчої особистості, як самоорганізація та самоконтроль [3, с. 65].

Аналіз наукових досліджень педагогів та методистів дав змогу виділити три рівні самостійної діяльності учнів, а саме, копіювальний, репродуктивний і продуктивний. На першому копіювальному рівні відбувається розпізнавання об'єктів та явищ шляхом порівняння з відомим зразком, за яким учні навчаються. На другому репродуктивному рівні діяльність учнів пов'язана з відтворенням інформації про різні властивості навчального об'єкта, узагальнюються прийоми та методи пізнавальної діяльності. На третьому рівні продуктивної діяльності відбувається самостійне застосування набутих знань для вирішення завдань, які виходять за межі відомого зразка [4, с. 39].

Далі ми хочемо розглянути основні вимоги до організації самостійної діяльності учнів на уроці англійської мови. По-перше, будь-яка самостійна робота повинна мати конкретну мету, а кожен учень знати порядок і прийоми її виконання роботи. По-друге, самостійна робота повинна відповідати навчальним можливостям учнів, а ступінь складності має задовольняти принцип поступового переходу від одного рівня самостійності до іншого, забезпечуючи поєднання різних видів самостійної роботи. По-третє, зміст роботи та форма її виконання повинні викликати інтерес в учнів, бажання виконати роботу до кінця. По-четверте, самостійна робота повинна організовуватися так, щоб вона сприяла виробленню в учнів навичок та звичок до праці [5, с. 175 - 176].

За формою організації самостійні роботи можна поділити на індивідуальні та групові. Індивідуальна форма організації роботи учнів на уроці передбачає те, що кожен учень отримує для самостійного виконання завдання, спеціально для нього підібране, у відповідності до

його підготовки і навчальних можливостей. Групова навчальна діяльність учнів – це сукупна навчальна діяльність невеликих за складом груп учнів, які працюють в межах одного класу. У відповідності з рівнем самостійної продуктивної діяльності учнів виділяють чотири типи самостійних робіт: відтворюючі, реконструктивно-варіативні, евристичні та творчі. Кожний із цих типів має свої особливості та дидактичну мету [6, с. 156 - 157].

Відтворюючі самостійні роботи за зразком необхідні для запам'ятовування способів дій в конкретних ситуаціях, формування умінь і навичок та їх засвоєння. При виконанні робіт цього типу, діяльність учнів не зовсім самостійна, оскільки їхня самостійність обмежується простим відтворенням, повторенням дій за зразком. Однак, роль таких робіт досить значна. Вони формують ґрунт для дійсно самостійної діяльності учня. Роль учителя полягає в тому, щоб для кожного учня визначити оптимальний обсяг роботи. Передчасний перехід до самостійних робіт інших типів позбавляє учня необхідної системи знань, умінь і навичок.

Реконструктивно-варіативні самостійні роботи дозволяють на основі раніше отриманих знань самостійно знайти конкретні способи вирішення завдань. Самостійні роботи цього типу сприяють осмисленому перенесенню знань у типові ситуації, виробленню умінь аналізувати події, явища, факти, формуванню прийомів і методів пізнавальної діяльності. А також сприяють розвитку внутрішніх мотивів пізнання, створюють умови для розвитку розумової активності школярів.

Евристичні самостійні роботи формують уміння і навички пошуку відповіді за межами відомого зразка. Учень сам обирає шлях вирішення завдання на основі вже відомих йому знань. На даному рівні продуктивної діяльності формується творча особистість учня. Постійний пошук нових рішень, узагальнення й систематизація нових знань, перенесення їх в нові роблять знання учнів більш гнучкими, мобільними, виробляють уміння, навички і потреби самоосвіти. Види евристичних самостійних робіт можуть бути найрізноманітнішими. Найпоширенішим видом евристичних самостійних робіт у практиці школи є самостійне пояснення, аналіз демонстрації, явища, реакції, обґрунтування висновків за допомогою аргументів, порівнянь.

Творчі самостійні роботи є найбільш ефективним типом самостійної діяльності школярів, яка дозволяє їм отримувати принципово нові знання, зміцнити навички самостійного пошуку знань. Психологічні дослідження доводять, що розумова діяльність школярів при вирішенні проблемних, творчих завдань аналогічна розумовій діяльності творчих і наукових працівників. Творчі самостійні роботи є одними з найефективніших засобів формування творчої особистості [7, с. 46].

Методика організації самостійної роботи, її планування як єдиного цілого повинна бути спрямована на розвиток в учнів навичок організованої суспільно-корисної праці, уміння організувати себе в

різних видах життєдіяльності, а також на формування творчої особистості школярів. У розвитку творчої активності учнів зростає роль вчителя як організатора пізнавальної діяльності, який здатний методично забезпечити навчальну працю школярів [8, с. 71].

Отже, організація самостійної роботи учнів активізує різні форми сприйняття і засвоєння навчального матеріалу. Оптимальне використання усіх її форм допоможе успішно вирішити ті завдання, які ставляться перед середньою школою, а також виховати творчу особистість. Широке застосування самостійної роботи в навчальному процесі дозволяє скоротити об'єм домашнього завдання, зменшити час його виконання, раціоналізувати прийоми роботи по виконанню завдань. Використання різних видів самостійних робіт допомагає вчителю підвищити рівень знань учнів, активізувати пізнавальну активність, урізноманітнити роботу з учнями, як у процесі вивчення нового матеріалу, так і у процесі закріпленні вже вивченого.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Буряк В. К.** Самостійна робота як вид навчальної діяльності школяра / В. К. Буряк // Рідна школа, 2001. – № 9. – с. 49 – 51.
- 2. Есипов Б. П.** Самостоятельная работа учащихся на уроках. / Б. П. Есипов. М. : Учпедгиз, 1991. – 315 с.
- 3. Махмутов М. И.** Современный урок / М. И. Махмутов М.: Педагогика, 1981. – 190 с.
- 4. Ніколаєва С. Ю.** Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах / С. Ю. Ніколаєва. К. : Ленвіт, 1999. – 269 с.
- 5. Підкасистый П. И.** Самостоятельная деятельность учащихся / П. И. Підкасистый. М. : Педагогика, 1972 – 183 с.
- 6. Осницький А. К.** Психологія самостійності / А. К. Осницький. М. : Нальчик, 1996 – 285 с.
- 7. Фат'янова О. Т.** Організація самостійної роботи на уроках іноземних мов / О. Т. Фат'янова // Рідна школа, 2003. – № 4. – с. 45 – 48.
- 8. Хакунова Ф. Л.** Особенности организации самостоятельной работы обучающихся / Ф. Л. Хакунова // Начальная школа, 2003. – № 1. – с. 69 – 75.

#### **Вербицька М. М. Форми організації самостійної роботи учнів на уроках англійської мови**

Стаття присвячена теоретичному аналізу сутності самостійної роботи, форм її організації та видів самостійних робіт, які застосовуються на уроках англійської мови. У статті обґрунтовується методика застосування форм самостійної роботи на уроках англійської мови. У процесі дослідження виявлено, що для активізації пізнавальної діяльності учнів на уроці англійської мови застосовуються різні форми організації самостійної роботи. У статті наводяться та характеризуються різні види самостійної діяльності учнів.

*Ключові слова:* самостійна робота, форми організації, навчальна діяльність, самостійність, методика організації самостійної роботи.

**Вербицкая М. Н. Формы организации самостоятельной работы учеников на уроках английского языка**

Статья посвящена теоретическому анализу сущности понятия самостоятельная работа, форм ее организации и видов самостоятельных работ, которые используются на уроках английского языка. В статье обосновывается методика применения форм самостоятельной работы на уроках английского языка. В процессе исследования выявлено, что для активизации познавательной деятельности учеников на уроке английского языка применяются различные формы организации самостоятельной учебной работы. В статье характеризуются разные виды самостоятельной работы.

*Ключевые слова:* самостоятельная работа, формы организации, учебная деятельность, самостоятельность, методика организации самостоятельной работы.

**Verbickaya M. N. Individual Work Forms at English Lessons**

This article deals with the theoretical analysis of the forms and types of the students' individual work at English lessons. Individual work is the sphere of demonstration personal creative activity. Students' individual work activates various forms of perception and learning of the educational material. Using different forms of individual work helps teachers to increase the level of knowledge and activate cognitive activity of students. Different types of individual work make process of learning easier, more productive and interesting. The selection of forms of individual activity depends on the educational level of students, their mental activity, and the educational goals of the lesson. The variety of types of individual work helps teacher to choose the most appropriate type of individual work at English lessons. The author of the article determines the methodology of using forms of individual work at English lessons. As the result of research is found that different forms of students' individual work are used at English lessons to activate the cognitive process and gain practical skills of creative and critical thinking. Individual work takes special place in modern English classroom.

*Key words:* individual work, organizing forms, process of education, independence, methodology of individual work.

Стаття надійшла до друку 05.02.2013 р.

Прийнята до друку 06.03.2013 р.

Рецензент – к. філол.н. Хом'як Н. В.

УДК 811.111 : 378.147.016

**Т. Ю. Воронцова**

**ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ У  
СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНОГО ФАКУЛЬТЕТУ ПРИ ВИВЧЕННІ  
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ НОВИХ  
ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Сучасна цивілізація вступила в епоху інформатизації, спрямованого на використання достовірного і сучасного знання у всіх суспільно значущих галузях людської діяльності. Якісні зміни потреб сучасного суспільства вимагають адекватних змін у вузівській освіті. Використання сучасних, нових інформаційних технологій, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічної мети навчання і виховання є найважливішим напрямом процесу інформатизації сучасного суспільства.

Процес інформатизації освіти актуалізує розробку підходів до використання потенціалу нових інформаційних технологій для розвитку особистості студента, підвищення рівня його креативності, розвитку здібностей до альтернативного мислення, формування умінь розробляти стратегію пошуку вирішення учбових і практичних завдань.

Глобальність інформаційних змін, що відбуваються, очевидна, як очевидна і необхідність перегляду підходів до вищої освіти. Одним з найважливіших критеріїв професійної компетенції майбутнього фахівця є його готовність до використання інформаційних технологій в професійній діяльності. Таким чином, перед системою вищої професійної освіти виникає найважливіше завдання – формування високого рівня інформаційної культури майбутніх фахівців, особливо гуманітарної спрямованості.

Процес інформатизації практично всіх областей знань залучає все більше і більше гуманітарні науки і гуманітарну освіту. Сучасні комп'ютерні засоби безперервно удосконалюються, перетворюючи комп'ютер на все привабливіший і ефективніший інструмент для проведення гуманітарних досліджень і використання інформаційних технологій в навчанні гуманітарним дисциплінам. Проте залучення до світових культурних цінностей, інформаційних ресурсів і реалізація міжкультурної комунікації на основі використання нових інформаційних технологій неможливо без відповідного рівня інформаційної культури. Необхідний перегляд процесу навчання студентів гуманітарних спеціальностей дисциплінам в області інформаційних технологій і виявлення додаткових засобів формування інформаційної культури, що в цілому визначає актуальність статті.

Психолого-педагогічні основи впровадження засобів нових інформаційних технологій в учбовий процес досліджували Беспалько В. П., Ваграменко О. Я., Машбіца Є. І., Монахова В. М., Полат Є. С., Роберт І. В.

Теорії і методиці використання нових інформаційних технологій і комунікаційних технологій в освіті присвячені праці Берулави М. Н., Брановського Ю. С., Леднева В. С., Тихонова В. О., Уварова О. Ю., Фоміна С. С.

Окремі аспекти інформаційної культури з позиції гуманізації освіти досліджуються в працях Гершунського Б. С., Єршова О. П., Ладенко І. С., Шиянова Е. Н. та ін.

Відповідно до парадигми освіти, що змінилася, необхідно створити нові моделі взаємодії викладача і студентів при роботі з інформаційними технологіями з метою підвищення якості навчання і формування проблемно-орієнтованого інформаційного освітнього середовища.

Мета статті – проаналізувати систему психолого-педагогічних умов формування інформаційної культури студентів гуманітарних спеціальностей університету при вивченні англійської мови на основі використання нових інформаційних технологій.

Впровадження в учбовий процес різних рівнів дидактичного інформаційного середовища, порівняльна характеристика використовуваних програмних педагогічних засобів і створення відповідних педагогічних ситуацій показали, що застосування нових інформаційних технологій в навчанні мовним дисциплінам робить інформаційне середовище інтерактивним і орієнтованим на розвиток особистості, дозволяє здійснити розвиток інтелектуальних і творчих здібностей, сприяє підвищенню мотивації до самостійної учбової діяльності, обміну знаннями і співпраці, до творчої діяльності.

Проблемний виклад учбового матеріалу, що супроводжується ціннісно-сисловою інтерпретацією педагога, допомагає студентам в пошуку особового сенсу інформаційної діяльності і власної позиції до обговорюваних проблем.

У свою чергу діалогічне спілкування сприяє емоційному контакту викладача і студентів, потребує самостійної постановки студентами цілей учбово-інформаційної діяльності і вибору способів їх реалізації.

При інтерактивному діалозі з комп'ютерними засобами розвивається мислення і самоконтроль.

Вибір різних за рівнями завдань і комп'ютерний контроль знань стимулює студентів на високі досягнення в інформаційній діяльності при вивченні англійської мови.

Розвиток якостей, необхідних для формування інформаційної культури при навчанні мовним дисциплінам на основі нових інформаційних технологій можливо тільки за умови вибору і створення викладачем відповідного рівня дидактичного інформаційного

середовища, педагогічних ситуацій і педагогічних програмних засобів з орієнтацією на особистість студента. При цьому зростання ролі мотиваційного, емоційно-вольового, інтелектуальних компонентів особистості студента вимагає урахування індивідуальних особливостей.

Комплексне використання засобів нових інформаційних технологій при навчанні англійській мові сприяє розвитку мотиваційної, орієнтуючої, колізійної, критичної, рефлексійної і творчої функцій студентів, що в цілому приводить до підвищення рівня їх інформаційної культури.

Інтеграція елементів дистанційного навчання на основі інформаційних і телекомунікаційних технологій в навчанні мовним дисциплінам сприяє не тільки підвищенню рівня інформаційної культури студентів, але і формуванню комунікативних навичок і міжкультурної компетенції, що є особливо актуальним при вивченні іноземних мов.

Реалізація можливостей нових інформаційних технологій в навчанні англійській мові обумовлює зміну організаційних форм і методів навчання, виникнення нових методів навчання, методів, які ґрунтуються на використанні методів і засобів інформатики для реалізації ідей орієнтованого на особистість і розвиваючого навчання, інтенсифікації всіх рівнів учбово-виховного процесу, підвищенні його ефективності і якості. При цьому розробка нових технологій навчання може вирішуватися тільки на стику досліджень в педагогіці, психології і інформатики. Особливу увагу необхідно приділити таким формам і методам навчання, які б дозволили студентам активно включатися в самостійний пошук. Нові інформаційні технології надають практично необмежені можливості для спільної творчої діяльності студентів і викладачів, але практично даремні при традиційному інформаційно-пояснювальному підході до навчання. Викладач стає співучасником продуктивної діяльності, а у відносинах між викладачем і студентами з'являється партнер – комп'ютер, що надає нові можливості іншим учасникам і вимагає зміни відносин між ними.

Соціально-психологічною характеристикою стилю викладання з використанням нових інформаційних технологій є розвиток і саморозвиток потенційних можливостей студента і творчої ініціативи. Це забезпечується наданням самостійного пошуку знань і інформації; самостійного вибору режиму учбової діяльності; самостійного вибору організаційних форм і методів учбової діяльності; засобів наочності, візуалізації, використання ігрових компонентів, самостійності, можливості самовираження особистості.

Здійснення експериментально-дослідницької діяльності з використанням нових інформаційних технологій забезпечує впровадження дослідницького методу навчання.

Результатом педагогічної дії є як розкриття і розвиток потенційних можливостей індивіда, так і їх вдосконалення; розвиток здібностей самостійного пошуку знань.

Вирішальним фактором успішного впровадження нових інформаційних технологій в учбовий процес є готовність і здатність викладачів іноземної мови освоїти нові технічні засоби. Нові інформаційні технології мають серйозніші вимоги до якості праці і рівня компетентності педагогів як за об'ємом знань і їх системної організації, так і до педагогічної майстерності. Тому, ніякі новітні методи навчання не вирішать поставлених завдань без належним чином підготовлених викладачів.

Завдання навчання і виховання активної, самостійної творчої особистості в сучасних умовах навчання вимагає не тільки іншої позиції педагога, але і іншого педагога. Для цього необхідно створити інформаційно-освітній простір, де мета, зміст, методи і організаційні форми навчання стають рухомими і доступними для зміни в рамках конкретного університету. Сьогодні викладачі і студенти мають невичерпні інформаційно-методичні ресурси, що сприяє спільній роботі з використанням нових інструментів в навчанні. Проте недостатньо передати викладачам відповідальність за результати учбового процесу. Вони повинні отримати засоби вирішення відповідних педагогічних завдань. Це сучасні комп'ютери і комп'ютерні комунікації, що радикально змінюють технологію інформаційно-методичного забезпечення; і технологію обробки даних учбово-виховного процесу.

Щоб нова методологія і її можливості стали доступними і зрозумілими, необхідно навчати викладачів самостійному використанню нових інформаційних технологій.

Для ефективного застосування нових інформаційних технологій в навчанні англійській мові викладач повинен володіти певною інформаційною культурою, що є найважливішим чинником процесу навчання.

Дидактичний потенціал нових інформаційних технологій для навчання англійській мові пов'язаний, в першу чергу, з можливістю розвитку активної комунікативної діяльності, що є найважливішою складовою частиною навчання іноземній мові. Тому, необхідно стимулювати пошук нових підходів з застосуванням нових інформаційних технологій, спираючись на перспективні моделі організації учбової діяльності. Як наслідок цього, при навчанні англійській мові викладач, використовуючи нові інформаційні технології повинен дидактично і методично грамотно розпорядитися їх можливостями.

Таким чином, викладач повинен поєднувати як традиційні форми навчання англійській мові, так і нові технології навчання. Таке поєднання допоможе викладачеві ефективно управляти учбовим процесом.

Слід підкреслити, що у зв'язку з переходом до нових стратегій і «технологій» навчання з використанням нових інформаційних технологій, розвиток творчого потенціалу викладача вищої школи



отримує новий імпульс. Стратегії комп'ютерного навчання дають шанс інтелектуальному і особистому розвитку студентів і викладачів. Для викладача це означає перехід до більш творчого діалогу зі студентами – у вигляді глибшої допомоги в організації розумової діяльності студентів.

#### **Список використаної літератури**

**1. Байденко В. И.** Модернизация профессионального образования. Современный этап / В. И. Байденко, Дж. Зантворт. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 674 с. **2. Образцов П. И.,** Уман А. И., Виленский М. Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе / П. И. Образцов, А. И. Уман, М. Я. Виленский. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 192 с. **3. Полат Е. С.** Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – М. : Академия, 2008. – 272 с. **4. Bork A.** The potential for Interactive Technology / A. Bork. – London : Oxford University Press, 1987. — 206 p. **5. Hardin J.,** Zierbarth J. Digital Technology and its Impact on Education / J. Hardin, J. Zierbarth. – NY : Scholastic Press, 1996. — 266 p. **6. Mansfield B.,** Anderson L. Competence Based Standards, Training and Learning / B. Mansfield, L. Anderson. – Hammerton Associates, 2004. — 187 p.

#### **Воронцова Т. Ю. Формування інформаційної культури у студентів гуманітарного факультету при вивченні англійської мови на основі використання нових інформаційних технологій**

У даній статті розглянуті теоретичні і практичні питання використання засобів нових інформаційних технологій при навчанні англійській мові з метою формування інформаційної культури студентів гуманітарних спеціальностей університету.

Проаналізовані підходи до використання потенціалу нових інформаційних технологій для розвитку особистості студента, підвищення рівня його креативності, розвитку здібностей до альтернативного мислення, формування умінь розробляти стратегію пошуку вирішення учбових і практичних завдань.

*Ключові слова:* інформаційна культура, інформаційні технології, сучасне суспільство, особистість студента, інформатизація освіти.

#### **Воронцова Т. Ю. Формирование информационной культуры у студентов гуманитарного факультета при изучении английского языка на основе использования новых информационных технологий**

В данной статье рассмотрены теоретические и практические вопросы использования средств новых информационных технологий при обучении английскому языку с целью формирования информационной культуры студентов гуманитарных специальностей университета.

Проанализированы подходы к использованию потенциала новых информационных технологий для развития личности студента, повышения уровня его креативности, развития способностей к альтернативному мышлению, формирования умений разрабатывать стратегию поиска решения учебных и практических задач.

*Ключевые слова:* информационная культура, информационные технологии, современное общество, личность студента, информатизация образования.

**Vorontsova T. Yu. The Formation of Information Culture for Students Studying English at Humanitarian Faculties on the Basis of New Information Technologies**

It has been determined that one of the most essential tasks for the system of high professional education is to form the high level of information culture for future specialists. In the given article the theoretical and practical aspects of using new information technologies in studying English language have been analyzed to create the information culture for students of humanitarian faculties.

Approaches to using the potential of new information technologies for the development of student's personality have been determined in order to increase the level of student's creativity, to develop the skills of alternative thinking, ability to find the decision for educational and practical tasks, ability to increase motivation for individual working activity, interchange of knowledge and cooperation. It has been determined that the social and psychological aspect of teaching with the help of new information technologies should be development and self-development of students' potentialities and their own creative activity.

It has been accentuated that the key factor of successful implement of new information technologies into educational process should be tutors' readiness and ability to put into practice new technical facilities.

*Key words:* information culture, information technologies, modern society, student's personality, informatization of education.

Стаття надійшла до друку 05.02.2013 р.

Прийнята до друку 06.03.2013 р.

Рецензент – д. філол. н. Клименко О. С.

УДК 373.016 : 811.111

**В. О. Гринчук**

### **ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Актуальность работы продиктована тем, что в современном обществе существует потребность в активных, деятельностных людях, которые могли бы быстро приспосабливаться к меняющимся трудовым условиям, выполнять работу с оптимальными энергозатратами, способных к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию. Для выполнения данного социального заказа педагоги обращаются к различным методам обучения, которые сочетают интересы общества и личности. В этой связи всё большее внимание привлекает метод проектов.

Проектная методика является одним из методов коммуникативного обучения, цель которого имеет четыре функции: познавательную, регулятивную, ценностно-ориентационную, этикетную [1, с. 44]. Применение проектной методики особенно актуально на завершающем этапе обучения учащихся, когда на первый план выступает самостоятельное использование иностранного языка как средства получения новой информации, обогащения словарного запаса, расширения лингвистических знаний и применения их в новых областях окружающей действительности. Проектная методика характеризуется высокой коммуникативностью и предполагает выражение учащимися своих собственных мнений, чувств, активное включение в реальную деятельность, принятие личной ответственности за продвижение в обучении.

Проектная методика в образовательном процессе используется уже около ста лет. Научным описанием метода проектов занимались американские педагоги и философы Д. Дьюи, У. Килпатрик, Э. Коллингс и др. В 20-х гг. XX в. методом проектов заинтересовались советские педагоги (Б. Игнатъев, Е. Кагаров, М. Крупенина, В. Шульгин, С. Шацкий).

Проектная методика основана на цикличной организации учебного процесса. Отдельный цикл рассматривается как законченный самостоятельный период обучения, направленный на решение определенной задачи в достижении общей цели овладения английским языком.

Цель статьи – изучение особенностей организации проектной методики в изучении английского языка, анализ этапов проектной методики, а также исследование принципов классификации проектных методик.

Основной целью использования метода проектов в обучении английскому языку является возможность в овладении учащимися коммуникативной компетенцией, т.е. практическому овладению языком.

Кроме того, проектное обучение способствует:

- повышению личной уверенности учащихся;
- развивает „командный дух”, развивает коммуникабельность и умение сотрудничать;
- обеспечивает механизм критического мышления, умение искать пути решения проблемы;
- развивает у учащихся исследовательские умения [2, с. 78].

Урок, реализованный методом проектов, может быть как уроком освоения нового материала, так и уроком закрепления и отработки навыков решения учебных задач. Выбор метода научного познания, который будет использован в учебном исследовании, зависит от конкретного содержания урока.

Существуют различные классификации проектов. Так, Е. Полат предлагает пять основных критерий, по которым различают типы проектов:

1. По доминирующему в проекте методу или виду деятельности: исследовательские, творческие, ролево-игровые, информационные, практико-ориентированные (прикладные).

2. По признаку предметно-содержательной области: монопроекты, межпредметные проекты.

3. По характеру контактов: внутренние или региональные, международные.

4. По количеству участников проекта: индивидуальные, парные, групповые.

5. По продолжительности проекта: краткосрочные, средней продолжительности, долгосрочные.

6. По результатам: доклад, альбом, сборник, каталог, альманах; макет, схема, план-карта; видеофильм; выставка; и др.

Саймон Хайнес выделяет следующие типы проектов:

- проекты-сообщения или исследовательские проекты (Information and Research projects).
- проекты-интервью (Survey projects).
- проект-производство (Production projects).
- проекты-ролевые игры и драматические представления (Performance and Organisational projects) [4, с. 83].

К организации проектов предъявляют следующие требования: проект должен быть включен в процесс обучения и воспитания учащихся;

- учащиеся должны обсуждать реальные проблемы и ставить актуальные задачи, деятельность
- учащихся должна иметь целесообразный характер;

- работа учащихся должна быть осмысленной и активной;
- учащиеся должны уметь четко формулировать свои мысли в письменном виде,
- анализировать новую информацию, участвовать в создании новых идей;
- конечный вид проекта (представленный в любой форме), должен иметь пояснительную
- записку, т. е., теоретическую часть с титульным листом, в котором указаны название
- проекта, автор, класс, учебное заведение, руководитель и другие необходимые сведения.

Этапы работы над проектом:

- постановка цели;
- выявление проблемы, противоречия, формулировка задач;
- обсуждение возможных вариантов исследования, выбор способов;
- самообразование при помощи учителя;
- продумывание хода деятельности, распределение обязанностей;
- исследование: решение отдельных задач, компоновка;
- обобщение результатов, выводы;
- анализ успехов и ошибок, коррекция.

Особенностью системы выполнения проектов является совместная творческая работа учителя и учащегося.

Проектирование невозможно без организационной и культурной позиции учителя. На практике это ведет к изменению позиции учителя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной деятельности своих учеников [3, с. 168 – 172].

Творческий, нестандартный подход учителя к проведению уроков ведет к повышению мотивации и ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся. Роль преподавателя заключается в постоянной консультативной помощи.

Меняется и психологический климат на уроке. Из авторитетного источника информации преподаватель становится соучастником исследовательского, творческого процесса, наставником, консультантом, организатором самостоятельной деятельности учащихся. А это и есть подлинное сотрудничество.

В работе над проектом учитель:

- помогает ученикам в поиске нужных источников информации;
- сам является источником;
- координирует весь процесс;
- поощряет учеников;
- поддерживает непрерывную обратную связь для успешной работы учеников над проектом [3, 140 – 145].

Проектная деятельность учащихся – одна из важнейших составляющих образовательного процесса. В ходе выполнения

проектних завдань учасник виявляється залученим в активний пізнавальний творчий процес на основі методики співпраці. Він занурений в процес виконання творчого завдання, а разом з ним і в процес отримання нових і закріплення старих знань по предмету, в межах якого і проводиться проект.

Крім того, учень разом з вчителем виконує власний проект, вирішуючи будь-яку практичну, дослідницьку задачу. Включаючись, таким чином, в реальну діяльність, він оволодіває новими знаннями.

В період виконання проектів у школярів розвиваються наступні вміння:

- загальнонавчальні: робота з підручником, со словником, довідковою літературою, складання плану доповіді, повідомлення, виступу по темі і т. д.;
- спеціальні: вміння скорочувати текст і передавати його в усній формі, здійснювати тематичний вибір лексики, користуватися двоязычним словником, робити короткі записи по проблемі, складати повідомлення і др.;
- власне комунікативні вміння по видах мовної діяльності, включаючи мовне і немовне поведіння.

В висновок слід відзначити переваги методу проектів над традиційними методами навчання англійській мові

В традиційній системі акцент робиться на засвоєння готових знань, а само навчання відбувається за рахунок експлуатації пам'яті. Метод проектів:

- розвиває інтелект учня, його вміння планувати і відслідковувати послідовність виконуваних дій, засвоювати знання і застосовувати їх в практичній діяльності;
- розвиває творчі здібності і самостійність;
- він орієнтований на самостійну діяльність учасника, яка передбачає володіння певними вміннями: аналізу, синтезу, мисленого експериментування, прогнозування;
- він творчий по своїй суті, т.к передбачає сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів;
- при роботі над проектом в центрі уваги знаходиться думка, а мова виконує в своїй прямій функції – формування і формулювання цих думок;
- він в більшій мірі, порівняно з традиційними методами навчання, знайомить школярів з краєзнавчою тематикою, включає учасників в активний діалог культур;
- дозволяє навчити дітей отримувати знання через свою діяльність [5, с. 115].

С помощью метода проектов возможно обучить: выявлять и формулировать проблемы; проводить их анализ; находить пути их решения; работать с информацией; находить необходимый источник, например, данные в справочной литературе или в средствах массовой информации; применять полученную информацию для решения поставленных задач.

Таким образом, использование проектной деятельности в обучении становится все более актуальной. И не случайно, ведь при помощи проекта можно реализовать все воспитательные, образовательные и развивающие задачи, стоящие перед учителем. Метод проектов позволяет интегрировать различные виды деятельности, делая процесс обучения более увлекательным, более интересным и поэтому более эффективным. В основе любого проекта лежит проблема, требующая определенных языковых средств со стороны учащихся для ее разработки и решения и имеющая определенную практическую и теоретическую познавательную значимость.

#### **Список использованной литературы**

- 1. Гальскова Н. Д.** Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. – М. : Академия, 2000. – 226 с.
- 2. Копылова В. В.** Методика проектной работы на уроках английского языка / В. В. Копылова. – М. : Дрофа, 2003. – 184 с.
- 3. Коряковская Н. Ф.** Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык / Н. Ф. Коряковская. – М. : Дрофа, 2002. – 194 с.
- 4. Полат Е. С.** Метод проектов на уроках английского языка [Электронный ресурс] / Е. С. Полат. – Режим доступа к ресурсу : <http://center/fio.ru/do/news.asp>.
- 5 Полат Е. С.** Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – М. : Академия, 2000. – 141 с.

#### **Грінчук В. О. Організація проектної методики у вивченні англійської мови**

У даній статті розглянуто особливості застосування проектної методики у навчанні англійської мови. Проаналізовано роль вчителя та учня в організації та реалізації проектної методики. Розглянуто переваги проектної методики над традиційними методами навчання англійській мові. Встановлено, що в основі проекту лежить проблема, що вимагає певних мовних засобів з боку учнів для її розробки та рішення і має певну практичну і теоретичну пізнавальну значимість. Метод проектів дозволяє інтегрувати різні види діяльності, роблячи процес навчання більше захоплюючим, цікавішим і тому ефективнішим.

*Ключові слова:* методика, проект, навчання, комунікація, взаємодія.

**Гринчук В. О. Организация проектной методики в изучении английского языка**

В данной статье рассмотрены особенности применения проектной методики в обучении английскому языку. Проанализирована роль учителя и ученика в организации и реализации проектной методики. Рассмотрены преимущества проектной методики над традиционными методами обучения английскому языку. Установлено, что в основе проекта лежит проблема, требующая определенных языковых средств со стороны учащихся для ее разработки и решения и имеющая определенную практическую и теоретическую познавательную значимость. Метод проектов позволяет интегрировать различные виды деятельности, делая процесс обучения более увлекательным, более интересным и поэтому более эффективным.

*Ключевые слова:* методика, проект, обучение, коммуникация, взаимодействие.

**Grinchuk V. O. Organization of Project Methodology in Learning English**

This article describes the features of the design methodology in teaching English. Describes the role of teachers and students in the organization and implementation of the project methodology. The advantages of the design methodology of the traditional methods of teaching English language. Found that the project is based on a problem that requires a certain linguistic resources by students for its development and solutions and has a practical and theoretical cognitive significance.

The types of projects are information and research projects, survey projects, production projects and performance and organizational projects which can be performed differently as in reports, displays, wall newspapers, parties, plays, etc. Though project work may not be the easiest instructional approach to implement, the potential pay-offs are many. At the very least, with the project approach, teachers can break with routine by spending a week or more doing something besides grammar drills and technical reading.

The organization of project work may seem difficult but if we do it step by step it should be easy. We should define a theme, determine the final outcome, structure the project, identify language skills and strategies, gather information, compile and analyse the information, present the final product and finally evaluate the project. Project work demands a lot of hard work from the teacher and the students, nevertheless, the final outcome is worth the effort.

*Key words:* methods, design, education, communication, interaction.

Стаття надійшла до друку 05.02.2013 р.

Прийнята до друку 06.03.2013 р.

Рецензент – к. п. н. Федічева Н. В.



УДК 378.011.3–051:811

**Т. А. Кокнова**

**ВИДИ НАВЧАЛЬНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ, ЯКІ ЗОРІЄНТОВАНІ  
НА ЗРОСТАННЯ САМОСТІЙНОСТІ ПІД ЧАС ВИРІШЕННЯ  
ПРОФЕСІЙНИХ ЗАДАЧ (НА ПРИКЛАДІ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ)**

Оновлення всіх ланок життя в умовах ринкової економіки зумовлює посилену увагу до професійної підготовки майбутніх перекладачів згідно з їх професійних якостей. На нашу думку, формування перекладачів нового типу – ініціативних, упевнених у собі, мислячих, самокритичних, емоційно стабільних – можливе лише за умови наближення навчання у вищому навчальному закладі до реальної професійної діяльності. Підвищення вимог до фахівців різних спеціальностей зумовило необхідність у дослідженні багатьма науковцями шляхів ефективного впливу на розвиток самостійності під час підготовки майбутніх спеціалістів.

Особливості формування професійних якостей у сучасному світі вивчали багато дослідників О. Борисова; О. Вербицький, Н. Ничкало, С. Смірнов, В. Шадріков, що зумовлено пошуком ідеального інструментарію, який дав би змогу ефективно формувати професійні якості, скорочувати період адаптації до реальних умов професійної діяльності, розвивати самостійність та таким чином створювати ідеальне середовище для формування зазначених якостей. Існує низка праць, які переконливо обґрунтовують доцільність застосування в навчальному процесі навчально-ігрової діяльності та пропонують ігровий матеріал з розв'язання професійних завдань та ситуацій, наближених до реальної фахової діяльності О. Балакієва, О. Близнюк, Ф. Галлямов, Л. Галіцина, М. Кларін, О. Пассов та ін.], що, по-перше, свідчить про цінність гри як методу підготовки майбутніх фахівців; по-друге, підтверджує тенденцію зближення процесу навчання з професійним життям, указує на потребу озброєння студентів саме тими якостями, які стануть їм у нагоді в майбутній професійній діяльності.

Саме тому мета нашої статті визначити види навчально-ігрової діяльності, які будуть ефективно впливати на розвиток самостійності під час вирішення професійних задач.

У науково-педагогічній літературі представлений величезний видовий потенціал навчально-ігрової діяльності, застосованої для формування професійних якостей. Але, на жаль, він не може бути використаний повною мірою для формування розвитку самостійності у майбутніх перекладачів. Головним чином тому, що в науково-педагогічній літературі не визначено конкретні види навчально-ігрової діяльності й відсутній практичний довід їх упровадження в навчально-

виховний процес для підготовки майбутніх перекладачів. Саме тому нам необхідно виділити головні вимоги до навчально-ігрової діяльності, що дадуть можливість визначити ті її види, використання яких можливе в навчально-виховному процесі. Під „використанням” розуміємо застосування чого-небудь для вдосконалення, тому, використовуючи навчально-ігрову діяльність, ми намагаємося виділити її особливі характеристики (надати особливих рис чому-небудь), для подальшого використання в педагогічному процесі, таких її видів, що впливатимуть на вдосконалення й формування професійних якостей перекладача.

Постає питання, якою повинна бути навчально-ігрова діяльність, щоб вона ефективно впливала на процес формування професійних якостей у майбутніх перекладачів. Отже, для конструювання ігор необхідно враховувати той факт, щоб ігрова ситуація містила реалістичну основу, обов'язково була взята з професійного життя; була посилюючою для студентів та містила цікаву й реалістичну професійну проблему [1, с. 78].

Існує кілька поглядів щодо особливостей професійного зростання: по-перше, як рух від центрованості на самому собі до оволодіння середовищем та соціально корисного саморозвитку [2, с. 33 – 42]; по-друге, як ефективний розвиток професійних якостей через початок формування намірів до повної самореалізації спеціаліста в професійній діяльності [3]; по-третє, що формування особистості здійснюється на основі завдань, які поступово ускладнюються, – пізнавальних, морально-етичних, комунікативних, у процесі яких професіонал оволодіває необхідним комплексом професійних якостей [4, с. 34]. Отже, ці погляди об'єднує думка про заклик до розвитку самостійності на шляху до професійного зростання.

Про необхідність формування самостійності наголошував К. Ушинський, який звертав увагу на розвиток бажання й здатність самостійно оволодівати новими знаннями, стимулювати учнів до „витягування” корисної інформації з багатьох джерел; тоді людина оволодіє такою розумовою силою, що буде сприяти самовдосконаленню впродовж усього життя [5, с. 319]. Саме тому ми вважаємо, що навчально-ігрова діяльність має містити такі елементи, які б розвивали самостійність студентів під час вирішення ігрових завдань.

Для того, щоб розвивати необхідні якості та здібності, на думку М. Ярошевського, А. Василевської, Т. Кудрявцева, потрібно змусити студентів активно думати, досліджувати, шукати, творити, а для того, щоб цей процес підсилити, потрібно поступово підвищувати пізнавальну потребу та переживати при цьому почуття радості й задоволення. Для того, щоб змусити студентів бути активними, необхідна самостійність у навчальній діяльності, тобто потрібні такі методи й форми навчання, які забезпечать їхню самостійну роботу [6, с. 275].

Досліджуючи можливості підвищення самостійності на основі навчально-ігрової діяльності, ми звернулися до науково-педагогічної літератури, яка виділяє основні чинники до її розвитку [7, с. 175]: по-перше, це широкий міжпредметний зв'язок, який дає можливість максимально застосовувати теоретичні та практичні знання в практичному досвіді; збільшення ступеня самостійності реалізується за рахунок переходу від указівок педагога до необхідності застосовувати необхідні знання та якості для вирішення навчальних ситуацій і до самостійного віднайдення необхідних знань та досвіду; формування самостійності передбачає таку організацію роботи, під час якої ті, хто навчаються, переходять від формування навичок виконання окремих операцій і до формування всієї діяльності загалом; ступінь самостійності зростатиме тоді, коли буде забезпечено перехід від оволодіння діяльністю в готовому вигляді до самостійного відкриття окремих дій та їхніх систем; збільшення ступеня самостійності залежить від усвідомлення необхідності в оволодінні конкретним умінням до важливості оволодіння цілісної структури навчальної діяльності; перехід від завдань репродуктивного характеру до творчих.

Отже, становлення професіонала відбувається ефективно, якщо в навчально-виховному процесі відбувається поступовий перехід від репродуктивного до творчого процесу. Під час репродуктивного процесу людина відтворює або повторює вже сформовані прийоми поведінки, а творчий тип діяльності характеризується спрямованістю на створення чогось нового [8, с. 3]. Просування від репродуктивних методів до творчих сприяє сприйняттю людиною конкретних дій від загального їх розуміння до чіткого бачення всієї ситуації, від окремого мотиву до системи відношень [9, с. 414].

Учені пропонують кілька рівнів становлення самостійності. Так, Н. Басова запропонувала шість рівнів становлення самостійності під час навчання у ВНЗ: 1) підготовчий; 2) репродуктивний; 3) навчально-пошуковий (часткове виконання пошукових дій); 4) експериментально-пошуковий; 5) теоретико-експериментальний; 6) теоретико-практичний [10, с. 335].

Отже, урахувавши поступове збільшення складності ігрової ситуації та самостійність студентів під час вирішення ігрових завдань, роблячи їх більш глибокими, інформативним за змістом та суттю проведення, більш тривалими за часом проведення, більш поширеними для впровадження в навчально-виховний процес, ми виділяємо такі види навчально-ігрової діяльності, які змінюють один одного й зорієнтовані на зростання самостійності студентів. У видову основу навчально-ігрової діяльності покладено механізм процесів, які поступово ускладнюються, взаємодоповнюються (екстеріоризації та інтеріоризації), що були запропоновані П. Гальперінім та Н. Талізінюю.

1. Орієнтаційні ігри – сприяють оволодінню основами професійної поведінки перекладача за допомогою тотальної імітації його

професійної діяльності (рольові ігри за сценарієм, імітаційні ігри, імітаційні ситуації, ігрове проектування, дидактичні ігри, пізнавально-дидактичні ігри, ділові ігри з імітацією професійної діяльності, робота в парах, навчальні діалоги та ін.). Такі ігри забезпечені викликати в студентів зацікавленість майбутньою професійною діяльністю, їхніми професійними якостями, побачити її „дзеркало”, підвищити інтерес до професійної діяльності (умови, особливості, труднощі його поведінки); формування в підсвідомості ідеального образу перекладача за рахунок імітації його професійної діяльності; залучати студентів до програвання різноманітних варіантів професійної поведінки; створити емоційно піднесений настрій під час занять, чітко продемонструвати та алгоритмізувати поведінку перекладача під час його професійної діяльності. Під час таких ігор студенту необхідно тільки імітувати поведінку перекладача, дотримуватись плану, сценарію або алгоритму, запропонованого викладачем. Застосування орієнтаційних ігор сприятиме інтеріоризації – формуванню професійних якостей перекладача в студентів за рахунок присвоєння ними їхніх професійних якостей.

2. Варіативні ігри – спрямовані на реалізацію педагогічної моделі „навчання через відкриття” та спільний пошук вирішення й дослідження проблемних професійних ситуацій (метод проєктів, проблемне навчання, спільний пошук вирішення проблемної ситуації, навчальні діалоги, дискусії, МАКС, ділові ігри з пропонуванням кількох шляхів для вирішення професійної проблеми тощо). Використання в навчально-виховному процесі варіативних ігор сприятиме екстеріоризації – перетворенню професійних якостей перекладача з внутрішнього їх розуміння на основі інтеріоризації до зовнішньої їх реалізації під час виконання професійних ситуацій. Варіативні ігри ми поділили на три підвиди.

Порівняльні ігри орієнтовані на те, щоб створити проблемні ситуації, які дають можливість студентам аналізувати свої професійні якості відповідно до вимог професії, навчити студентів уявляти свою мету. Такі види ігор повинні ініціювати процес порівняння своїх професійних якостей з тими, що вимагається професією (з’ясувати, які якості необхідні перекладачу?, які якості сформовані в студентів?). Орієнтація на ідеал повинна стимулювати студентів на цілепокладання до самовдосконалення своїх професійних якостей. Спільне обговорення та вивчення різноманітних ситуацій професійної поведінки перекладача, програвання різноманітних варіантів вирішення різних проблем, порівняння власних професійних якостей розуміє планування до цілепокладання (на високому рівні сформованості професійних якостей). Тобто викликати в студентів зміну їхніх особистісних ціннісних орієнтацій до необхідності формування професійних якостей перекладача, нашоствхнути студентів на важливість цілепокладання для їх формування під час навчання у ВНЗ.

Пізнавальні ігри орієнтовані на те, щоб навчити студентів підтримувати зацікавленість і необхідність до процесу формування професійних якостей, використовуючи весь свій потенціал для цього. Основним алгоритмом для використання таких ігор ми визначили сукупність „кроків”, запропонованих О. Газманом, Л. Граначем (хочу – потрібно – зможу). Такий алгоритм дає змогу залучити студентів до гри, співвіднести ігрову ситуацію з вимогами професії, мобілізацію внутрішніх ресурсів студентів для вирішення ігрового завдання, подолання перешкоди, отримання задоволення від процесу, самовпевненості, відчуття необхідності до самоствердження й творчої реалізації.

Тренувальні ігри дають можливість навчити студентів орієнтуватися в професійній діяльності, використовувати професійні якості на практиці та накопичувати досвід професійної поведінки, швидко оперувати власними професійними якостями, робити перші спроби в професійній діяльності. Ігри цього типу повинні пропонувати аутентичні умови, ситуації професійної поведінки без пропонування варіантів для їх вирішення. Студенти повинні самі вирішити, які професійні якості застосовувати та як поводитися в тій чи тій професійній ситуації. Під час проведення варіативних ігор викладачі повинні активізувати роботу студентів, підштовхувати до правильного знаходження рішень і спрямовувати на формування професійних якостей, ставити додаткові питання, нагадувати приклади з професійної діяльності, тобто створити такі ситуації, де студенти зможуть самі знайти правильні рішення.

3. Евристичні ігри – моделювання професійних ситуацій та самостійний пошук для їх вирішення (ділові та рольові ігри, які проектуються самостійно, усі види евристичних ігор). Такі ігри допомагають використовувати всі професійні якості перекладача, швидко адаптуватися до професійної діяльності, безконфліктного виконання професійних обов'язків, самореалізовуватись та самостверджуватись у професійній діяльності, оволодівати власними способами дії в ігровій формі для швидкої адаптації, самостверджуватись в професії. Викладачам необхідно тільки охарактеризувати тему, середовище або професійну ситуацію, де студенти повинні самі спроектувати професійну реальність з можливими варіантами для успішного існування в ній. Упровадження евристичних ігор сприятиме інтеріозаційно-екстеріозаційному перетворенню – закріпленню професійних якостей перекладача у внутрішній підсвідомості студентів. Допомога максимально скоординувати всі професійні якості перекладача стимулює студентів до створення власного стилю професійної поведінки.

Таким чином, визначені види навчально-ігрової діяльності сприяють більш швидкому зростанню самостійності, та таким чином і підвищенню рівня сформованості професійних якостей в майбутніх перекладачів. Перспективи подальших досліджень ми пов'язуємо із

розробкою навчального посібника, який би враховував специфічні характеристики і завдання підготовки майбутніх перекладачів.

### **Список використаної літератури**

**1. Лаврентьев Г. В.** Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов : учеб. пособие / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева. – Барнаул : Изд-во Алтайского гос. ун-та, 2002. – 156 с. **2. Підручна З. Ф.** Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / З. Ф. Підручна. – Т., 2008. – 22 с. **3. Кудрявцев Т. В.** Психология технического мышления : процесс и способы решения технических задач / Т. В. Кудрявцев. – М. : Педагогика, 1975. – 304 с. **4. Левковская Я. В.** Формирование профессиональной компетентности будущих переводчиков в вузе на основе акмеологического подхода : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / Я. В. Левковская. – Магнитогорск, 2007. – 23 с. **5. Ушинский К.** Педагогические сочинения : в 6 т. / редкол.: М. И. Кондаков (гл. ред.) и др. ; АПН СССР. – М. : Педагогика, 1988– . – Т. 2. – 1988. – 492, [2] с., [4] л. ил. **6. Проблемы научного творчества в современной психологии** / ред. М. Р. Ярошевский. – М. : Наука, 1971. – 334 с. **7. Педагогика** : учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Пед. о-во России, 1998. – 640 с. **8. Выготский Л. С.** Воображение и творчество в детском возрасте : психол. очерк / Л. С. Выготский. – Изд. 2-е. – М. : Просвещение, 1967. – 93 с. **9. Педагогика** / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шьянов. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с. **10. Басова Н. В.** Педагогика и практическая психология : учеб. пособие / Н. В. Басова. – Ростов-н/Д. : Феникс, 1999. – 416 с.

**Кокнова Т.А.** Види навчально-ігрової діяльності, які орієнтовані на зростання самостійності під час вирішення професійних задач (на прикладі підготовки майбутніх перекладачів)

У статті розглянуті види навчально-ігрової діяльності, котрі орієнтовані на зростання самостійності під час вирішення професійних завдань. Орієнтаційні гри (інтеріоризація професійних якостей перекладача за рахунок імітації роботи перекладача); варіативні гри (екстеріоризація за рахунок активної участі і пошукового характеру проведення ігор); евристичні ігри спрямовані на інтеріоризаційно-екстеріоризаційне перетворення, за рахунок творчого підходу до виконання ігрових ситуацій.

*Ключові слова:* професійні якості, майбутні перекладачі, навчально-ігрова діяльність.

**Кокнова Т. А. Виды учебно-игровой деятельности, которые ориентированы на рост самостоятельности во время решения профессиональных задач (на примере подготовки будущих переводчиков)**

В статье рассмотрены виды учебно-игровой деятельности, которые ориентированы на рост самостоятельности во время решения профессиональных задач. Ориентационные игры (интериоризация профессиональных качеств переводчика за счет имитации работы переводчика); вариативные игры (экстериоризация за счет активного участия и поискового характера проведения игр); эвристические игры направлены на интериоризацию-экстериоризацию преобразования, за счет творческого подхода к выполнению игровых ситуаций.

*Ключевые слова:* профессиональные качества, будущие переводчики, учебно-игровая деятельность.

**Koknova T. A. Types of Educational and Entertaining Activities, which are Focused on the Growth of Independence During Solving the Professional Problems (Example of Training the Future Translators)**

The article describes the kinds of educational and entertaining activities, which are oriented to the growth of independence during solving the professional problems. Orientational games can promote interiorization of interpreter based on assigning students the professional functions, social experience and the specific translation activity by means of imitation of the translator's activity. Modularly expandable games will provide exteriorization (transformation translator's professional qualities with internal understanding which is based on the internalization of an outside their understanding to the implementation during professional situations) through the active participation and the search conducts of proposed games. Heuristic games are aimed to carry out interiorization-exteriorization transformations (fixing professional qualities of translation into the inner subconscious of students) through a creative approach to the game situations.

The investigation stores information about educational theory and practice which is proved to be conducive not only to the educational knowledge, but also to the context of the formation of the future translators' creative personality in the high educational establishment.

*Key words:* professional qualities, future translators, educational and entertaining activities.

Стаття надійшла до друку 05.02.2013 р.

Прийнята до друку 06.03.2013 р.

Рецензент – к. п. н. Федічева Н. В.

УДК 378.016:811.111

**O. O. Kotlyarova**

**MODERN TENDENCIES IN TEACHING WRITING TO ESL STUDENTS**

In our fast-moving world of mobile phones and the Internet people do less and less writing, and a great deal of what we actually write becomes quite short – postcards, answers in question forms, brief notes to friends, application forms, etc. This is obviously reflected in many classrooms where speaking, listening and reading activities are found more often than those of writing. Despite this, there are still some good reasons why it is absolutely necessary to work on writing during your English classes.

This problem has been studied by many prominent methodologists among whom we can single out Raimes A., Tompkins G., Taberski Sh., Simic M., Scrivener J., Kenny S. and others.

The aim of the article is to single out and analyze modern tendencies in teaching writing to ESL students.

First of all, writing involves a different kind of mental process. There is more time to think, to reflect, to prepare, to make mistakes and find alternative and better solutions. Another reason is that many students who intend to continue their education abroad and want to apply for exchange programs need to formulate in writing the grounds for granting them a scholarship in an intelligent, correct and coherent way. Business English and examination preparation are the two areas where good writing skills remain very important. Taking into consideration the reasons mentioned, in a writing class students need to be taught both how to use the process to their advantage as language learners and writers, and also how to produce an acceptable product upon demand [1, p. 153].

Analyzing writing work in class we may say that it falls on a continuum from copying to free writing.

At one end of the continuum the student is practicing forming letter shapes in a handwriting book or copying examples from a textbook.

The second stage involves doing exercises which make students pay attention to the form rather than the content. For example, they are given a paragraph and asked to make changes in it: the paragraph may be given in the first person and the students are asked to change it into the third person.

Guided writing is the next very important stage of teaching a) being actively encouraged to follow through a series of preparatory steps before the final text is produced, and b) becoming more aware of that preparation process, so that it can be done more independently and transparently in future. You may give help in thinking through ideas, ordering them, considering vocabulary and grammar, co-operatively preparing notes and draft copies, and in other ways of making preparations to write. This often seems to be a



preferable alternative to simply giving students an essay title and leaving them to get on with it [2, p. 57]. The following are the steps of producing a written work:

1. choosing a subject and limiting it to a topic; group discussion; consideration of the purpose and audience of writing; consideration of likely difficulties;
2. individual or group brainstorming of ideas and approaches;
3. selection and rejection of ideas;
4. sorting and ordering of ideas – note-making;
5. focus on useful language models – in other articles given as examples;
6. preparing draft text;
7. evaluating draft text;
8. individuals or groups prepare final text.

At the other end of the continuum the student himself chooses both subject matter and form producing a piece of written work.

Thus, based on the above information researcher single out the following approaches to teaching writing:

### **1. The Controlled-to-Free Approach**

The controlled-to-free approach is sequential to the audio-lingual method which dominated in the 1950s and early 1960: students are first given sentence exercises, then paragraphs to copy or manipulate grammatically by changing questions to statements, present to past, or plural to singular. They might also change words to clauses or combine sentences. With these controlled compositions, it is relatively easy for students to write and yet avoid errors, which makes error correction easy. Students are allowed to try some free composition after they have reached an intermediate level of proficiency. As such, this approach stresses on grammar, syntax, and mechanics. It emphasizes accuracy rather than fluency or originality [1].

### **2. The Free-Writing Approach**

This approach stresses writing quantity rather than quality. Teachers who use this approach assign vast amounts of free writing on given topics with only minimal correction. The emphasis in this approach is on content and fluency rather than on accuracy and form. Once ideas are down on the page, grammatical accuracy and organization follow. Thus, teachers may begin their classes by asking students to write freely on any topic without worrying about grammar and spelling for five or ten minutes. The teachers do not correct these pieces of free writing. They simply read them and may comment on the ideas the writer expressed. Alternatively, some students may volunteer to read their own writing aloud to the class. Concern for „audience” and „content” are seen as important in this approach.

### **3. The Paragraph-Pattern Approach**

Instead of accuracy of grammar or fluency of content, the Paragraph-Pattern-Approach stresses on organization. Students copy paragraphs and imitate model passages. They put scrambled sentences into paragraph order.

They identify general and specific statements and choose to invent an appropriate topic sentence or insert or delete sentences. This approach is based on the principle that in different cultures people construct and organize communication with each other in different ways [1].

#### **4. The Grammar-Syntax-Organization Approach**

This approach stresses on simultaneous work on more than one composition feature. Teachers who follow this approach maintain that writing can not be seen as composed of separate skills which are learned sequentially. Therefore, students should be trained to pay attention to organization while they also work on the necessary grammar and syntax. This approach links the purpose of writing to the forms that are needed to convey the message.

#### **5. The Communicative Approach**

This approach stresses the purpose of writing and the audience for it. Student writers are encouraged to behave like writers in real life and ask themselves the crucial questions about the purpose and the audience: *Why am I writing this? Who will read it?*

Traditionally, the teacher alone has been the audience for student writing. But some feel that writers do their best when writing is truly a communicative act, with a writer writing for a real reader. As such, the readership may be extended to classmate and pen pals [1].

#### **6. The Process Approach**

Recently, the teaching of writing has moved away from a concentration on written product to an emphasis on the process of writing. Thus, writers ask themselves: *How do I write this? How do I get started?* In this approach, students are trained to generate ideas for writing, think of the purpose and audience, write multiple drafts in order to present written products that communicate their own ideas. Teachers who use this approach give students time to try ideas and feedback on the content of what they write in their drafts. As such, writing becomes a process of discovery for the students as they discover new ideas and new language forms to express them. Furthermore, learning to write is seen as a developmental process that helps students to write as professional authors do, choosing their own topics and genres, and writing from their own experiences or observations. A writing process approach requires that teachers give students greater responsibility for, and ownership of, their own learning. Students make decisions about genre and choice of topics, and collaborate as they write [1].

The following are some examples of tasks for different stages of writing instruction:

- students are given a list of statements and copy only the true ones;
- students are given a message and told that they must send it by telegram; they are also told about the cost of each word and the amount of money that they can spend on the message; the idea is to send the message in the fewest words possible;

- the main information about the characters of the story (names, age, nationality, profession, etc.) are given; the task is to unite them in a story; you either specify the genre or let the students choose;
- the topic or the final sentence of the story is given; the task is to write this story;
- finishing a story: several parts of the story (the beginning and the end, the main events, etc.) are given; the task is to finish the story;
- students may be asked to write letters to their group-mates, teachers, fan clubs, etc., send them, get replies and write back;
- long-term projects are an excellent way of integrating writing with other work; the final product may be a class magazine, questionnaires, drama (write and produce a short play or video), etc.

In contemporary methodology of teaching foreign language writing the so-called „creative writing” method is widely spread. A definition of creative writing could include many things, but the major distinction is that a piece of work will express thoughts, ideas and feelings in an imaginative way. Whereas poems, short stories and screenplays would be considered as creative writing: academic writing, textbooks, and most forms of journalism would not. Using all the five senses in order to create imaginative and creative work is what creative writing is all about, and linking disparate information and ideas that can be used together in one piece of work is of central importance to creative writers [3].

The other major consideration is that creative writing is guided by the author’s own need to express rather than a set structure that typifies expository writing, and almost all kinds of academic writing. Especially within academic fields, writing is ruled by conventions that stipulate how a writer should put forward arguments, considerations and viewpoints, and these are heavily codified and leave very little room for individual expression. Creative writing is an intelligent exercise rather than an intellectual one, it is driven by actions, intentions, dispositions and influences rather than reasoning. Creative writing embraces the individuals’ need to move beyond boundaries and consider new ways of thinking. It is exploratory in nature, and self-affirming in the sense that the author is the major driving force in the creative quest.

There are some very good reasons for using creative writing in the classroom, among which the following are believed to be important:

- freedom of expression
- the use of the imagination
- emotional response
- connecting the known to the unknown

Creative writing is a valuable tool for students. It is fun, and can stimulate their imagination. It utilizes both past experience and future ideas, and can aid in promoting artistic expression and self-growth. Students can gain a better idea of their own skills and talents from being given the chance to

write creatively. Creative writing has a strong link to developing individuality and a sense of worth in oneself [3].

Thus, modern tendencies in teaching writing to ESL students are characterized by a mixture of different approaches, among which the process approach and the method of creative writing prevail.

In the conclusion it should be mentioned that while teaching students speaking, listening and reading skills, we must not underestimate the importance of developing writing skills, which they will certainly find useful throughout their professional and personal lives.

### **References**

**1. Raimes A.** Out of the Woods: Emerging Traditions in the Teaching of Writing.// Landmarks of American Language and Linguistics. Vol.2. – Washington D.C., 1996. – p. 152-164. **2. Scrivener J.** Learning Teaching. – Oxford: Macmillan Publishers Limited, 1994. – 218 p. **3. Kenny S.** Teaching Creative Writing in an ESL Context./ Режим доступу: <http://www.japantesoljournal.jp/archives/volume1/styled-5>

### **Котлярова О. О. Сучасні тенденції в навчанні письму студентів, які вивчають англійську мову як іноземну**

В статті детально розглянуто сучасні підходи до навчання письму студентів, які вивчають англійську мову як іноземну, серед яких превалює процесуальний підхід, який стає дедалі популярнішим серед викладачів іноземних мов. Особливо було виділено так зване „творче письмо”, - метод навчання письму, що якнайкраще дозволяє розвивати не лише мовленеві навички, а й уяву та творчі здібності студентів. Крім цього в статті наведено низку прикладів інтерактивних письмових завдань, які можуть бути використані при навчанні письму студентів, які вивчають англійську мову як іноземну.

*Ключові слова:* навчання, види мовленєвої діяльності, письмо, інтерактивні завдання.

### **Котлярова О. А. Современные тенденции в обучении письму студентов изучающих английский язык как иностранный**

В статье детально рассматриваются современные подходы к обучению письму студентов изучающих английский язык как иностранный, среди которых на передний план выходит процессуальный подход, который становится все более популярным на занятиях иностранных языков. Особенно было выделено так называемое „творческое письмо”, – метод обучения письму, который позволяет развивать не только речевые навыки, а также воображение и творческие способности студентов. Кроме этого в статье представлено несколько примеров интерактивных письменных заданий, которые могут быть использованы на занятиях иностранных языков.

*Ключевые слова:* обучение, виды речевой деятельности, письмо, интерактивные задания.

**Kotlyarova O. O. Modern Tendencies in Teaching Writing to ESL Students**

In the article modern approaches to teaching writing to ESL students are analyzed. The process approach prevails among the mentioned above, becoming more and more popular among foreign language teachers. In this approach, students are trained to generate ideas for writing, think of the purpose and audience, write multiple drafts in order to present written products that communicate their own ideas. Teachers who use this approach give students time to try ideas and feedback on the content of what they write in their drafts. As such, writing becomes a process of discovery for the students as they discover new ideas and new language forms to express them. Special emphasis was made on the so-called „creative writing” method which is widely used in the modern classroom. A definition of creative writing could include many things, but the major distinction is that a piece of work will express thoughts, ideas and feelings in an imaginative way. Creative writing is a valuable tool for students. It is fun, and can stimulate their imagination. It utilizes both past experience and future ideas, and can aid in promoting artistic expression and self-growth. Besides, several examples of interactive writing tasks that can be used while teaching English to ESL students are presented. While teaching students speaking, listening and reading skills, we must not underestimate the importance of developing writing skills, which they will certainly find useful throughout their professional and personal lives.

*Key words:* teaching, types of speech activity, writing, interactive tasks.

Стаття надійшла до друку 05.02.2013 р.

Прийнята до друку 06.03.2013 р.

Рецензент – к. філософ. н. Степикіна Т. В.

УДК [373.3.016:811.111]:004.738.5

**Д. Д. Лугова**

**МОЖЛИВОСТІ МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ У НАВЧАННІ  
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Розвиток міжнародного співробітництва зумовлює необхідність перегляду основ шкільної мовної політики нашої держави, кінцевою метою якого виступає підвищення ефективності вивчення іноземної мови як засобу міжнародного спілкування. Англійська мова є однією з найбільш поширених мов світу. Значення англійської мови як мови

міжнародного спілкування зумовлює підвищений інтерес до її вивчення, що знаходить своє відображення як у нормативних документах з питань освіти, так і в шкільній практиці різних країн. Уведення іноземної мови до програми першого класу загальноосвітньої школи вимагає пошуку шляхів організації навчання англійської мови в початковій школі.

Стрімкий науково-технічний розвиток, що відбувається сьогодні, виявляється в усіх сферах людської діяльності. Система освіти також не стала виключенням. Застосування нових інформаційних і телекомунікаційних технологій виступає визначальною ознакою якісної освіти. Однією з таких технологій є всевітня мережа Інтернет, без якої неможливо уявити життя сучасної людини. Таким чином, особливої актуальності набуває проблема використання мережі Інтернет у навчанні англійської мови учнів початкової школи.

Проблема використання комп'ютерних технологій і ресурсів Інтернет у процесі шкільної іншомовної освіти та навчання іноземних мов у вищій школі знайшла своє відображення в роботах Е. Азімова, О. Вищельницької, О. Гармаш, Л. Городничої, Л. Подопригорової, Є. Полат, С. Шихальнової, О. Юніної, О. Ясько та багатьох інших дослідників. Так, Е. Азімов висвітлює джерельну базу мережі Інтернет, що може використовуватися в процесі навчання англійської мови [1]. У розвідках Є. Полат і Л. Подопригорової аналізується можливість використання ресурсів Інтернет як на уроках іноземної мови, так і в процесі позакласної роботи [2 – 5]. Робота Л. Городничої присвячується проблемі розробки комп'ютерних вправ для диференційованого навчання учнів початкової школи аудіювання англійського мовлення [6]. У публікаціях О. Гармаш, С. Шихальнової й О. Юніної висвітлюються питання розробки та впровадження комп'ютерних і Інтернет-технологій у процес навчання іноземної мови студентів вищих навчальних закладів [7; 8]. Потенціал інфокомунікаційних технологій у моделюванні соціокультурного простору вивчення іноземної мови та формуванні соціокультурної компетенції особистості є предметом наукового пошуку О. Головка [9]. Стаття О. Ясько присвячена вивченню можливостей ресурсу Інтернет у формуванні комунікативної культури майбутніх педагогів [10].

Як бачимо, проблема використання комп'ютерних технологій у процесі іншомовної підготовки є надзвичайно актуальною як для методичної науки, так і для практики навчання іноземних мов у школі та вищому навчальному закладі. Утім, проведений аналіз наукової літератури засвідчив, що питання визначення можливостей мережі Інтернет як засобу навчання англійської мови саме в початковій школі потребує вивчення й осмислення.

З огляду на викладене вище мета статті полягає у визначенні можливостей мережі Інтернет у навчанні англійської мови учнів початкової школи.

Створення мережі Інтернет (від англ. „international net” – „міжнародна мережа”) стало одним із найбільш вагомих перетворень останнього часу, що здійснило значний вплив як на розвиток людської цивілізації в цілому, так і на розвиток системи освіти зокрема. Інтернет являє собою систему об’єднаних комп’ютерних мереж світу.

Використання Інтернету дозволяє більшій кількості людей (включаючи й людей з особливими потребами) отримувати доступ до якісної освіти, постійно збагачуючи та оновлюючи свої знання, спілкуватися з викладачами, читати літературу з тематики, що цікавить людину. Отже, всесвітня мережа виступає як потужний освітній засіб, так і засіб соціалізації людей з особливими потребами (відчуття себе активним членом суспільства).

Звичайно, будь-який винахід (Інтернет не є виключенням) може приносити користь, а може й шкодити людині. Справа полягає в кінцевій меті використання винаходу. Мережа Інтернет розглядається дітьми перш за все як засіб розваги, можливість доступу до інформації будь-якого (у тому числі й небажаного) характеру. Близько 70% опитаних нами школярів початкової школи зазначили, що вони постійно або регулярно використовують можливості всесвітньої мережі. Причому, на питання „З якою метою ви використовуєте Інтернет?” переважна більшість респондентів (понад 61%) відповіла, що за допомогою ресурсу Інтернет вони спілкуються з друзями. Такі результати проведеного опитування є яскравим підтвердженням наростаючої тривоги педагогів і батьків про зменшення в дитини мотивації до реального спілкування на користь спілкування віртуального.

Утім, використання мережі Інтернет може бути дієвим чинником успішності навчання в цілому та навчання англійської мови зокрема. У контексті європейської та євроатлантичної інтеграції України особливої актуальності набуває проблема якісної перебудови шкільної іншомовної освіти нашої держави, невід’ємною складовою якої вважаємо введення іноземної мови до програми першого класу середньої загальноосвітньої школи. У переважній більшості випадків такою мовою є саме англійська мова, оскільки вона є найбільш поширеною у світі.

Вивчення англійської мови (як зрештою і будь-якої іноземної) передбачає опанування фонетичним складом мови. Складність вищевикладеного завдання зумовлюється тим, що англійська мова як мова, що вивчається („target language”) і українська мова як рідна мова („native language”) належать до різних груп мов. Відтак, фонетичний склад англійської мови значною мірою відрізняється від фонетичного складу української мови.

Відмінності між фонетичними складами мови, що вивчається, і рідної для учня мови можна звести до таких груп. Перша група містить **відмінності у вимові**. Зокрема, в англійській мові існують звуки, яких немає в українській – [w], [θ], [æ] тощо. До другої групи належать **відмінності фонетичного представлення** написаного. Так, буква “c”

читається як звук [s] перед буквами e, i, y. Натомість, перед усіма іншими вона читається як [k]. Порівняємо: cell [sel] „клітина” – cat [kæt] „кішка”. Узагалі, існує зведення правил читання голосних і приголосних звуків залежно від положення останніх у слові. Крім того, необхідно враховувати цілу низку виключень. До третьої групи можна віднести **відмінності інтонаційного представлення** фрази. В англійській мові існує декілька видів інтонаційних зразків (Intonation Pattern), які вживаються залежно від типу речення, його смислового навантаження.

У процесі навчання англійської мови саме в початковій школі надзвичайно важливим завданням є постановка вимови, оскільки молодші школярі є сприйнятливими до зразків англійської мови. Відтак, виникає особлива небезпека того, що неправильна вимова, якщо її буде розцінено як зразок, може ускладнити подальше вивчення англійської мови.

Звичайно, саме вчитель виступає для учнів носієм мови, і його вимова сприймається як зразок, що вимагає від педагога в жодному разі не припускати грубих фонетичних помилок. Утім, учитель (незалежно від рівня його кваліфікації) все ж таки не може вважатися носієм мови (native speaker). Водночас складним є також завдання із запрошення до кожної школи на посаду вчителя носія мови. Саме тут, на нашу думку, й стане в нагоді мережа Інтернет. Наприклад, використовуючи можливості програми Bell Labs, можна почути правильну вимову будь-якого слова або фрази англійською мовою. Використання програми спрощуватиме процес розучування звуків англійської мови та підготовки вправ для навчання аудіювання й аудіодиктантів.

У мережі Інтернет вчитель може знайти курси для навчання аудіювання, що розраховані на молодших школярів. На нашу думку, бажано обирати курси, розроблені і запропоновані вчителями-носіями мови або провідними українськими вченими та методистами. Водночас маємо надати деякі методичні рекомендації з використання мережі Інтернет у навчанні дітей молодшого шкільного віку фонетичного складу англійської мови. По-перше, не варто обирати численні експрес-курси, оскільки завдання вчителя не передбачає навчання дитини основам англійської мови за достатньо короткий проміжок часу. Такий підхід прийнятний для людей, яким потрібно навчитися спілкуватися англійською мовою на базовому рівні за обмежений час: бізнесменам, спортсменам, які виїжджають на змагання до англійської країни тощо. По-друге, слід обирати курси, де в якості викладача (presenter) виступає людина з чітким, добре поставленим мовленням. По-третє, бажано уникати використання великих за розміром текстів чи текстів, які достатньо швидко проговорюються диктором. Остання рекомендація зумовлюється неспроможністю молодших школярів сприймати значний обсяг інформації нерідною мовою та рівнем мовленнєвої підготовки учнів, що не дозволяє „встигати” за швидким темпом мовлення. Таким чином, можливості мережі Інтернет у навчанні англійської мови учнів



початкової школи полягають у **забезпеченні школярів зразками автентичної літературної вимови.**

Навчання граматики також виступає невід'ємною складовою процесу опанування англійської мови молодшими школярами. Звичайно, програма навчання англійської мови в початковій школі передбачає виконання стандартних граматичних вправ (вправи на підстановку, вправи на заповнення пробілів тощо). Водночас застосування вправ (тестових завдань), що були взяті з мережі Інтернет, дозволяє учням відразу ж побачити зроблені помилки, оскільки комп'ютерні програми складені таким чином, щоб підкреслювати усі граматичні помилки, зроблені виконавцем. Як результат, за необхідності учень може звернутися до вчителя й отримати у нього потрібну консультацію чи повторити вивчений граматичний матеріал.

Безумовно, для виконання завдань on-line необхідною умовою виступає можливість роботи в комп'ютерному класі. Утім, складність такого виду роботи зумовлюється тим, що не в усіх школах є можливість проводити уроки англійської мови в комп'ютерному класі (особливо, коли урок англійської мови проходить у декількох класах чи групах одночасно). У такому випадку можна „перекинути” матеріал учням на флеш-карту і запропонувати виконати завдання вдома. Звичайно, тут виникає проблема іншого характеру. Справа в тому, що учні можуть принести на заняття не первинний, а виправлений варіант. Крім того, діти можуть знайти відповіді в Інтернеті, якщо виконуватимуть завдання вдома.

Зважаючи на викладене вище, надамо декілька методичних рекомендацій щодо використання мережі Інтернет у навчанні молодших школярів граматики англійської мови. По-перше, бажано виконувати граматичні завдання безпосередньо на уроці англійської мови (в комп'ютерному класі). По-друге, якщо граматичні завдання виконуються вдома, то бажано, щоб учень виконував їх під наглядом батьків чи родичів (для того, аби отриманий результат максимально відображав реальний рівень граматичної компетенції молодшого школяра). По-третє, граматичні завдання не мають містити складної лексики. Таким чином, можливості мережі Інтернет у навчанні англійської мови учнів початкової школи полягають у **миттєвій діагностиці рівня граматичної компетенції молодших школярів („тут і тепер”) і оперативному коригуванні останньої.**

Грамматика є важливою складовою будь-якої мови. У той же час вивчення правил і виключень граматики та подальше їх застосування у багатьох випадках видається учням одноманітним і нудним заняттям, що особливо яскраво виявляється в процесі навчання дітей молодшого шкільного віку. Це зумовлено психофізіологічними особливостями учнів початкової школи, які звикли до зміни діяльності, зміни вражень, рухливості. Використання мережі Інтернет дозволяє доповнювати вправи акустичними та анімаційними додатками, що урізноманітнює процес

навчання граматики англійської мови, робить його більш інтерактивним. Отже, можливості мережі Інтернет у навчанні учнів початкової школи граматики англійської мови полягають в **урізноманітненні процесу навчання англійської мови, забезпеченні його інтерактивності.**

Вивчення лексики виступає запорукою успішності навчання учнів початкової школи англійської мови. Дитина має постійно поповнювати свій словарний запас, як активний, так і пасивний. Інтернет відіграє велику роль у навчанні дітей молодшого шкільного віку лексики англійської мови, оскільки шляхом використання всесвітньої мережі не тільки забезпечується доступ дитини до автентичної лексики. Учні початкової школи також мають змогу побачити, в яких ситуаціях використовуються ті чи інші лексичні одиниці. Як результат, молодші школярі розумітимуть сферу вживання лексичної одиниці. Застереженням щодо використання ресурсів мережі Інтернет у навчанні учнів початкової школи лексики англійської мови є необхідність попереднього вчитування тексту вчителем. Учитель має подбати про те, щоб текст, який пропонується учням, не містив сленгу, діалектизмів, професіоналізмів, жаргонізмів тощо. Інакше кажучи, текст має бути максимально зрозумілим учням. Утім, це абсолютно не означає, що в тексті не може бути незнайомої для школярів лексики, але її відсоток має бути порівняно незначним. Зважаючи на викладене вище, доцільно користуватися матеріалів тільки відомих (перевірених) навчальних сайтів чи сайтів серйозних видань. Таким чином, можливості мережі Інтернет у навчанні англійської мови учнів початкової школи полягають у **використанні в навчальному процесі значного обсягу автентичної лексики, що досягається шляхом забезпечення школярів автентичними англомовними текстами.**

Ми повністю поділяємо точку зору Є. Полат про те, що провідним компонентом змісту навчання іноземної мови виступають способи діяльності – навчання різних видів мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання, письма, читання [2, с. 15]. Вчена вважає, що мовленнєвої діяльності можна навчати лише за умови живого спілкування [Там само]. За допомогою мережі Інтернет можна встановити контакти (e-mail листування) з ровесниками, які є носіями мови або вивчають англійську мову як іноземну. За думкою деяких дослідників, мережу Інтернет доцільно використовувати насамперед для виконання тих чи інших Інтернет-проектів [2; 4; 5]. У зв'язку з цим Л. Подопрігорова висловлює сумнів щодо доцільності використання ресурсів мережі Інтернет у навчанні іноземної мови на початковому етапі

[5, с. 26]. Відзначаючи аргументованість висловленої позиції, дозволимо собі погодитися з думкою науковця лише частково.

Дійсно, виконання проекту вимагає володіння англійською мовою принаймні на середньому рівні (pre-intermediate чи intermediate). Утім, на наш погляд, у початковій школі можна використовувати звичайне e-mail листування чи спілкування в чатах. Якщо діти молодшого шкільного віку

стикнуться з незнайомою лексичною одиницею в листі свого друга по листуванню (pen-friend), то необхідність написати відповідь слугуватиме додатковим мотивом для пошуку значення цієї одиниці в словнику і, як наслідок, інтеріоризації останньої. Крім того, рівень комп'ютерної грамотності сьогоденних учнів початкової школи є достатньо високим для того, щоб спілкуватися за допомогою системи Skype (звичайно, за можливості). Причому, спілкування за допомогою Інтернету може бути як індивідуальним (учень з учнем), так і колективним (клас із класом, група з групою). Таким чином, можливості мережі Інтернет у навчанні учнів початкової школи англійської мови полягають у **розширенні можливостей спілкування англійською мовою з ровесниками, які є носіями мови або вивчають останню як іноземну.**

Незважаючи на значний дидактичний потенціал, Інтернет має також і свої недоліки, тому вчителю необхідно достатньо обережно та відповідально підходити до використання матеріалів мережі Інтернет у навчально-виховному процесі в цілому та навчанні молодших школярів англійської мови зокрема. Справа в тому, що матеріали, розміщені в мережі Інтернет, нерідко пропагують ідеї насильства, нетерпимості та не завжди можуть слугувати зразками комунікативної культури та мовленнєвої поведінки. Крім того, як справедливо зазначає В. Коломієць, поряд із авторитетними віртуальними джерелами всесвітня мережа переповнена документами з фіктивною чи застарілою інформацією, сторінками-пародіями, матеріалами з великою кількістю фактичних і граматичних помилок [11, с. 4 – 6]. З огляду на викладене вище надамо низку **методичних рекомендацій** з використання мережі Інтернет у навчанні англійської мови учнів початкової школи:

1) учитель має використовувати в процесі навчання англійської мови дітей молодшого шкільного віку матеріали тільки відомих (перевіраних) сайтів;

2) не варто використовувати матеріали численних експрес-курсів й обирати для навчання аудіювання великі за розміром тексти або матеріали, що презентуються в швидкому темпі і / або нечітким голосом;

3) граматичні завдання, що були взяті з мережі Інтернет, бажано виконувати або безпосередньо в класі, або вдома під наглядом батьків (що сприяє об'єктивності кінцевого результату);

4) при відборі матеріалу вчитель має подбати про те, щоб граматичні завдання й автентичні тексти не містили складної лексики;

5) автентичні тексти доцільно пропонувати як домашнє завдання з подальшим обговоренням змісту та перевіркою вправ безпосередньо на уроці;

6) у початковій школі доцільно обмежитися e-mail листуванням чи спілкуванням в чатах або за допомогою Skype і не пропонувати Інтернет-проекти.

Всесвітня мережа Інтернет стала невід'ємною складовою життя сучасної людини. Вплив Інтернету виявляється в усіх сферах людської

діяльності, в тому числі – в освіті. Значення англійської мови як мови міжнародного спілкування зумовлює підвищений інтерес до її вивчення, що знаходить своє відображення як у нормативних документах з питань освіти, так і в шкільній практиці різних країн. Уведення іноземної мови до програми першого класу загальноосвітньої школи вимагає пошуку шляхів організації навчання англійської мови в початковій школі. Можливості мережі Інтернет у навчанні англійської мови учнів початкової школи полягають в інтенсифікації навчального процесу, а саме: а) забезпеченні школярів зразками автентичної літературної вимови; б) миттєвій діагностиці рівня граматичної компетенції молодших школярів („тут і тепер”) і оперативному коригуванні останньої; в) урізноманітненні процесу навчання англійської мови, забезпеченні його інтерактивності; г) використанні в навчальному процесі значного обсягу автентичної лексики, що досягається шляхом забезпечення школярів автентичними англомовними текстами; д) розширенні можливостей спілкування англійською мовою з ровесниками, які є носіями мови або вивчають останню як іноземну.

Ефективність використання мережі Інтернет у навчанні англійської мови учнів початкової школи значною мірою залежить від дотримання вчителем таких методичних рекомендацій: 1) учитель має використовувати в процесі навчання англійської мови дітей молодшого шкільного віку матеріали тільки відомих (перевірених) сайтів; 2) не варто використовувати матеріали численних експрес-курсів й обирати для навчання аудіювання великі за розміром тексти або матеріали, що презентуються в швидкому темпі і / або нечітким голосом; 3) граматичні завдання, що були взяті з мережі Інтернет, бажано виконувати або безпосередньо в класі, або вдома під наглядом батьків (що сприяє об'єктивності кінцевого результату); 4) при відборі матеріалу вчитель має подбати про те, щоб граматичні завдання й автентичні тексти не містили складної лексики; 5) автентичні тексти доцільно пропонувати як домашнє завдання з подальшим обговоренням змісту та перевіркою вправ безпосередньо на уроці; 6) у початковій школі доцільно обмежитися e-mail листуванням чи спілкуванням в чатах або за допомогою Skype і не пропонувати Інтернет-проекти.

Безперечно, стаття не розв'язує всіх аспектів проблеми, що розглядається. Перспективи подальших наукових пошуків у даному напрямку вбачаємо в розробці методики відбору та використання матеріалів мережі Інтернет для навчання англійської мови учнів саме початкової школи.

### **Список використаної літератури**

**1. Азимов Э. Г.** Материалы Интернета на уроках английского языка / Э. Г. Азимов, Е. Н. Вильшинецкая // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 1. – С. 96 – 101. **2. Полат Е. С.** Интернет на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2001.

– № 2. – С. 14 – 19. **3. Полат Е. С.** Интернет на уроках иностранного языка (окончание) / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 5 – 12. **4. Полат Е. С.** Интернет во внеклассной работе по иностранному языку / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 5. – С. 4 – 10. **5. Подопригорова Л. А.** Использование Интернета в обучении иностранным языкам / Л. А. Подопригорова // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 5. – С. 25 – 31. **6. Городнича Л. В.** Комп'ютерні вправи для диференційованого навчання учнів початкової школи аудіювання англійської мови / Л. В. Городнича // Іноземні мови. – 2007. – № 2. – С. 57 – 61. **7. Гармаш О. Б.** Проблеми впровадження інтернет-технологій у процес навчання іноземної мови / О. Б. Гармаш, С. В. Шихальова // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки : Філологічні науки. Мовознавство. – 2009. – № 6. – С. 90 – 93. **8. Юнина О. Е.** Использование компьютерных технологий как средства обучения иностранному языку студентов вуза / О. Е. Юнина // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка : Філологічні науки. – 2010. – № 3. – С. 93 – 98. **9. Головки Е. А.** Инфокоммуникационные технологии как средство моделирования социокультурного пространства изучения иностранного языка / Е. А. Головки // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 8. – С. 60 – 66. **10. Ясько О. М.** Використання ресурсу Інтернет у формуванні комунікативної культури майбутніх педагогів / О. М. Ясько // Освіта на Луганщині. – 2011. – № 2. – С. 185 – 188. **11. Коломиец В. А.** Критерии оценивания ресурсов всемирной сети / В. А. Коломиец // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 3. – С. 3 – 8.

**Лутова Д. Д. Можливості мережі Інтернет у навчанні англійської мови учнів початкової школи**

Стаття присвячена проблемі використання новітніх інформаційних технологій у процесі навчання молодших школярів англійської мови. Автор визначає можливості мережі Інтернет у навчанні англійської мови учнів початкової школи. Відзначаючи дидактичний потенціал всевітньої мережі, автор пропонує критично підходити до відбору навчального матеріалу, розміщеного в Інтернеті. На основі аналізу позитивних і негативних характеристик всевітньої мережі надаються методичні рекомендації з використання Інтернету в навчанні англійської мови учнів початкової школи.

*Ключові слова:* англійська мова, Інтернет, методичні рекомендації, можливості, учень початкової школи.

**Лутова Д. Д. Возможности сети Интернет в обучении английскому языку учеников начальной школы**

Статья посвящена проблеме использования новейших информационных технологий в процессе обучения младших школьников английскому языку. Автор определяет возможности сети Интернет в

обучении английскому языку учеников начальной школы. Отдавая должное дидактическому потенциалу всемирной сети, автор предлагает критически подходить к отбору учебного материала, который размещён в Интернете. На основе анализа позитивных и негативных характеристик всемирной сети формулируются методические рекомендации по использованию Интернета в обучении английскому языку учеников начальной школы.

*Ключевые слова:* английский язык, возможности, Интернет, методические рекомендации, ученик начальной школы.

**Lutova D. D. The Potential of Internet in Teaching English to Pupils of Primary School**

The article deals with the problem of using new information technologies in teaching English to small pupils. The peculiarities of teaching English phonetics and grammar are pointed out and thoroughly analyzed. The article also highlights the potential of using e-mail messages and Skype in teaching English at primary school. The author determines the potential of Internet in teaching English to pupils of primary school. At the same time the critical approach in selecting Internet materials and resources for small schoolchildren is stated in the article. The reason for such an approach lies in the fact that the World Wide Web contains a lot of materials that encourage cruelty, misbehaviour, and usage of can't, i.e. abnormal words. The positive and negative features of Internet are given and analyzed. The results of the analysis enable the author to formulate the methodological recommendations for using Internet in teaching English to pupils of primary school. The author states that a teacher should only use the materials of well-known Web-sites in teaching English at primary school. The reason is that such Web-sites contain authentic materials which are proof-read. The usage of the so-called "express courses" in teaching English to pupils of primary school is stated to be unnecessary and insufficient. Due to the author's views grammar exercises and authentic texts should not contain complicated vocabulary (dialectisms, jargonisms, professionalisms etc.).

*Key words:* English language, Internet, methodological recommendations, potential, pupil of primary school.

Стаття надійшла до друку 05.02.2013 р.

Прийнята до друку 06.03.2013 р.

Рецензент – к.філол. н. Хом'як Н. В.

УДК 378. 011. 3 – 051 : 811. 111

**Д. С. Мацько**

**НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ  
ПОБУДОВИ НЕПРЯМОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ  
ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Розвиток міжнародного співробітництва та входження України до світового співтовариства вимагають оновлення змісту навчання іноземних мов як засобу комунікації між представниками різних народів і культур. Дошкільний та молодший шкільний вік є найбільш прийнятним періодом для початку вивчення іноземної мови, оскільки саме в дитячому віці краще сприймаються та запам'ятовуються особливості нерідної мови. З огляду на викладене вище цілком правомірним видається рішення профільного міністерства щодо вивчення іноземної мови в початковій школі. Статус англійської мови як провідної мови міжнародної політики, культури та науки зумовлює постійне зростання інтересу до її вивчення.

Успішність навчання такої специфічної дисципліни, як іноземна мова, значною мірою залежить від професіоналізму вчителя, його мовленнєвої компетенції. Суспільна потреба у вчителях, які можуть викладати англійську мову дітям дошкільного та молодшого шкільного віку, робить проблему якісної англійської підготовки майбутніх учителів початкової школи особливо актуальною.

Запорукою оволодіння іноземною мовою виступає опанування граматичної будови останньої. Власний досвід викладання англійської мови майбутнім учителям початкової школи свідчить, що однією з найбільш складних граматичних тем для вивчення виступає тема „Пряма / непряма мова”. Як показує практика, під час вивчення на заняттях з англійської мови певної граматичної теми для майбутніх учителів початкової школи корисним є використання опор, які допомагатимуть закріпити знання студентів з граматики англійської мови. Наявність таких опор є особливо важливою на перших порах, коли знання студентської молоді ще не доведені до автоматизму. Своєрідною опорою для студентів може виступати алгоритм побудови певної граматичної форми. Таким чином, особливої актуальності в навчанні майбутніх учителів початкової школи набуває проблема розробки алгоритму побудови форм непрямого мовлення в англійській мові.

Проблема навчання граматики іноземної мови отримує осмислення в розвідках Л. Єфімова, Р. Карпової, Л. Каширіної, О. Коломінової, Л. Лепешко, Н. Скляренко та інших науковців. У роботі Р. Карпової висвітлюється питання ефективності використання опорних схем у навчанні граматиці німецької мови [1]. Дослідження Л. Каширіної присвячене питанням алгоритмізації граматики французької мови [2].

Предметом наукового пошуку О. Коломінової є розробка, упровадження та перевірка ефективності навчально-методичного комплексу з формування англомовної граматичної компетенції в учнів початкової школи [3]. Науковий пошук Н. Складенко спрямований на розв'язання проблеми систематизації і повторення іншомовного граматичного матеріалу в основній і старшій школі [4]. Розвідку Л. Лепешко присвячено питанням розробки алгоритму формування питального речення в англійській мові [5]. У наших попередніх публікаціях ми розглядали проблему розробки та використання алгоритмів й опорних схем у навчанні майбутніх педагогів окремих граматичних тем [6 – 8].

Утім, проведений аналіз наукової літератури показав, що проблема алгоритмізації навчання майбутніх учителів початкової школи побудови непрямої мови в процесі вивчення граматики англійської мови характеризується недостатньою теоретичною та методичною розробленістю.

З огляду на викладене вище мета статті – *висвітлити алгоритм навчання майбутніх учителів початкової школи побудови непрямої мови в процесі вивчення граматики англійської мови.*

Вивчення граматики є невід'ємною складовою оволодіння іноземною мовою, оскільки саме за допомогою граматики окремі розрізнені одиниці перетворюються у зв'язне та зрозуміле мовлення. Необхідність алгоритмізації навчання майбутніх учителів початкової школи граматики англійської мови зумовлюється тим фактом, що вивчення англійської мови відбувається не за аспектами, а в рамках однієї навчальної дисципліни.

На думку С. Ніколаєвої, граматичну структуру чи правило можна зобразити за допомогою *мовленнєвих зразків, моделей-схем та вербальних правил* (описових і правил інструкцій) [9, с. 74]. Як справедливо зазначає Л. Каширіна, граматику можна звести до кінцевого набору правил [2, с. 45]. Відтак, алгоритм може вважатися одним з найбільш оптимальних засобів навчання майбутніх учителів початкової школи граматики англійської мови та закріплення студентською молоддю набутих знань.

У науковій літературі алгоритм трактується як сукупність правил, що визначає ефективну процедуру вирішення будь-якого завдання з певного комплексу завдань [10, с. 413]. Відповідно до завдань нашого наукового пошуку ми визначаємо алгоритм як *сукупність кроків, виконання яких дозволить майбутнім учителям початкової школи правильно переводити речення прямою мовою в непряму мову в процесі вивчення англійської мови.*

Процес побудови непрямої мови в англійській мові вимагає врахування низки правил. Перше правило полягає в тому, що речення з непрямым мовленням є складнопідрядним реченням, в якому слова автора стають головним реченням, а пряме мовлення – підрядним. Отже,



**першим кроком** алгоритму побудови непрямого мовлення є *визначення головного (слів автора) та підрядного (прямого мовлення) речення.*

У навчальній літературі з англійської мови зазначається, що у випадку вживання присудка головного речення в одному з минулих часів, присудок підрядного речення також має вживатися в одному з минулих часів [11 – 14]. В одній з наших попередніх публікацій ми детально висвітлювали процес використання студентами видо-часових форм англійської мови [6]. Порядок зміни часових форм при передачі речення непрямою мовою представлений нижче (див. табл. 1):

*Таблиця 1*

**Зміна часових форм при передачі вислову непрямою мовою**

Пряма мова	Непряма мова
Present Simple	Past Simple
Present Continuous	Past Continuous
Past Simple	Past Perfect
Present Perfect	
Past Continuous	Past Perfect Continuous
Present Perfect Continuous	
Future Simple	Future-in-the Past (would+bare inf.)
can	could
may	might
must	had to
needn't	didn't need to / didn't need to
shall	would
will	would

Утім, при вживанні присудку головного речення в одному з минулих часів зміна часу присудка підрядного речення не відбувається, якщо йдеться про аксіоми (дійсню на даний момент ситуацію, висловлювання, що переказується одразу).

Порівняйте:

„What **are** you doing?“, he asked me. → He asked me what I **was** doing.

„I **have** two sons“, he told me. → He told me (that) he **has** two sons.

Таким чином, **другий крок** алгоритму побудови непрямої мови передбачає *визначення необхідності зміни часових форм при передачі вислову непрямою мовою.*

Передача висловлювання непрямою мовою вимагає не тільки дотримання правила узгодження часів, але й уваги мовців до використання в реченні непрямою мовою відповідних прислівників. У навчальній літературі зазначається, що зміна прислівників при передачі речення непрямою мовою відбувається, якщо присудок головного

речення (авторських коментарів) вживається в одному з минулих часів [11 – 14].

При вживанні присудку головного речення в одному з минулих часів зміна прислівника не відбувається, якщо висловлювання передається відразу ж після того, як було сказане. Порядок зміни прислівників представлений нами нижче (див. табл. 2):

Таблиця 2

**Зміна прислівників при передачі вислову непрямою мовою**

Пряма мова	Непряма мова
now	then
today	that day
last week	the previous week
yesterday	that day
next week	the following (the next) week
tomorrow	the next (the following) day
the day after tomorrow	in two days' time

Отже, **третім кроком** алгоритму побудови непрямої мови виступає визначення необхідності зміни прислівників при передачі вислову непрямою мовою.

Передача висловлювання непрямою мовою вимагає уваги мовців до використання особових і присвійних займенників, які мають замінюватися за контекстом. Таким чином, **четвертий крок** алгоритму передбачає заміну особових і присвійних займенників відповідно до контексту при передачі вислову непрямою мовою.

Порівняйте:

„What are **you** doing?“, he asked **me**. → He asked **me** what **I** was doing.

У процесі побудови непрямого мовлення необхідно пам'ятати, що дійсний та умовний спосіб прямого мовлення передаються розповідним реченням, питання вводиться сполучниками „if”/„whether” або *сполучним словом*. Натомість, накази передаються інфінітивом з „to”. Крім того, дієслово, яке вводить підрядне речення, має відповідати цільовій спрямованості речення.

Так, наприклад, розповідні речення вводяться дієсловами „say”, „tell” тощо, питальні речення – дієсловами „ask”, „wonder”, накази – дієсловами „tell”, „order”, „warn” тощо. Відтак, **п'ятий крок** алгоритму полягає у визначенні форми та способу речення, що передається прямою мовою.

Якщо речення прямою мовою є питальним, то в ролі сполучника може виступати як окремий сполучник, так і питальне слово. При переданні загального питання непрямою мовою необхідно використовувати сполучники „if” або „whether”. Якщо ж питання є спеціальним чи питанням до підмету, то сполучником стає питальне слово (див. табл. 3):

Таблиця 3

**Передача питального речення непрямою мовою**

Тип речення прямою мовою	Форма непрямою мовою
загальне питання	„if” / „whether” + порядок слів розповідного речення
спеціальне питання	питальне слово (група) + порядок слів розповідного речення
питання до підмету	„who” (людина) / „what” + порядок слів розповідного речення

Порівняйте:

„Do you like watching football?”, he often asks me. → He often asks me **if (whether) I like** watching football.

„How old is John?”, Mary asks me every time. → Mary asks me every time **how old** John is.

„Who makes noise?”, he asks. → He asks **who** makes noise.

Отже, **шостим кроком** алгоритму виступає визначення типу питального речення, що передається прямою мовою.

У випадку, коли передаються накази, прохання або пропозиції, то пряма мова передається трьома способами: по-перше, інфінітивом дієслова з „to”; по-друге, підрядним реченням зі сполучником „that”; по-третє, герундієм. Як вказується в навчально-методичній літературі, вибір способу передачі залежить від дієслова головного речення – дієслова, що вводить непряму мову [12 – 14]. У зведеній таблиці ми згрупували інформацію про способи передачі непрямою мовою наказів, прохань або пропозицій залежно від дієслова головного речення (див. табл. 4):

Таблиця 4

**Передача непрямих наказів / прохань / пропозицій**

Дієслово головного речення	Спосіб передачі
advise, agree, ask, command, demand, encourage, expect, intend, instruct, offer, order, plan, persuade, recommend, remind, request, swear, tell, threaten, want, warn	інфінітив із „to”
advise, agree, demand, expect, hope, insist, order, promise, propose, request, say, suggest	підрядне речення з „that”
advise, accuse of, apologize for, insist on, propose, recommend, suggest (= let’s)	герундій

Таким чином, **сьомий крок** алгоритму передачі англійського речення непрямою мовою полягає у визначенні типу речення прямою мовою (наказ, прохання або пропозиція) та дієслова головного речення.

У розповідних реченнях зі сполучником підрядності „that” пряма мова може вводитися дієсловами „say” „tell” тощо. Практика навчання майбутніх учителів початкової школи теми „Пряма / непряма мова” показує, що майбутні вчителі відчувають певні проблеми, коли йдеться

про коректне вживання зазначених дієслів. Використання дієслів із безприйменниковими та прийменниковими додатками представлено нижче (див. табл. 5):

Таблиця 5

**Передача речення непрямою мовою зі сполучником „that”**

Дієслово, що вводить пряму мову	Наявність додатку	
	Є додаток	Немає додатку
admit, announce, complain, confess, explain, propose, recommend, report, say, suggest + „to” + додаток	+ <b>(say to)</b>	+
agree, argue, check, confirm, disagree, plead + „with” + додаток	+ <b>(disagree with)</b>	+
ask (= попросити), beg, demand, require + „of” + додаток	+ <b>(ask of)</b>	+
assure, convince, inform, persuade, reassure, remind, tell + додаток	+	—

Як бачимо, деякі дієслова можуть уживатися або без додатків, або з прийменниковим додатком. Натомість, деякі дієслова неодмінно потребують уживання безприйменникового додатку. Отже, **восьмим кроком** алгоритму побудови непрямої мови в процесі англomовної граматичної підготовки студентської молоді виступає з’ясування наявності (відсутності) додатка в головному реченні складнопідрядного непрямою мовою зі сполучником підрядності „that”.

Маємо зазначити, що обов’язковим є проходження всіх кроків розробленого нами алгоритму при переводі прямої мови в непряму. Для цього проілюструємо дію алгоритму на практиці. Уявімо, що потрібно передати непрямою мовою речення „What are you doing now?”, John asked Mary.

**Крок № 1.** *Визначення головного (слів автора) та підрядного (прямого мовлення) речення.* Необхідно визначити головне та підрядне речення складнопідрядного речення. Відтак, авторський коментар стає головним реченням, а пряма мова – підрядним реченням.

**Крок № 2.** *Визначення необхідності зміни часових форм при передачі вислову непрямою мовою.* Необхідно визначити, чи є потреба в зміні часової форми при передачі висловлювання непрямою мовою. Слова автора вживаються в минулому часі. Висловлювання прямою мовою не являє собою аксіому. Отже, при переводі прямої мови в непряму необхідно здійснити зміну часової форми відповідно до правила узгодження часів. Пряма мова вживається у формі Present Continuous. За правилом узгодження часів форма Present Continuous змінюється на форму Past Continuous в непрямій мові.

**Крок № 3.** *Визначення необхідності зміни прислівників при передачі вислову непрямою мовою.* За контекстом зрозуміло, що висловлювання передається не відразу ж після того, як воно було сказане. Головне речення вживається у формі Past Simple. Таким чином, при передачі останнього непрямою мовою необхідно здійснити зміну прислівника. Відповідно до зазначеного вище правила прислівник „now” у прямій мові змінюється на прислівник „then” у реченні непрямою мовою.

**Крок № 4.** *Заміна особових і присвійних займенників відповідно до контексту при передачі вислову непрямою мовою.* При передачі висловлювання непрямою мовою відбувається зміна особових і присвійних займенників відповідно до контексту. У висловлюванні йдеться про Мері (3-ю особу однини). Відтак, при побудові речення непрямою мовою потрібно змінити особовий займенник 2-ої особи однини („you”) займенником 3-ої особи однини („she”).

**Крок № 5.** *Визначення форми та способу речення, що передається прямою мовою.* Джон запитує Мері. Отже, речення, яке має передаватися непрямою мовою, є питальним.

**Крок № 6.** *Визначення типу питального речення, що передається прямою мовою.* Ставлячи питання, мовець бажає отримати конкретну відповідь і дізнатися, що саме робить Мері. Отже, запитання є спеціальним. Таким чином, підрядне речення має такий порядок слів: питальне слово („what”) + порядок слів простого розповідного речення.

**Крок № 8 (наступний).** *З'ясування наявності (відсутності) додатка в головному реченні складнопідрядного непрямою мовою зі сполучником підрядності „that”.*

Дійсно, в реченні непрямою мовою присутній додаток (Mary), але речення непрямою мовою не є розповідним зі сполучником зі „that”. Відтак, правило використання прийменникового додатку на поширюються на зазначений тип речення. Як наслідок, дієслово, що вводить пряму мову („ask”) вживається без прийменника перед додатком.

Таким чином, зазначене вище питання в непрямій мові має звучати так – John asked Mary what she was doing then. Як бачимо, деякі кроки алгоритму було пропущено, що зумовлювалося результатами попередніх кроків алгоритму.

Невід'ємною складовою опанування англійської мови майбутніми учителями англійської мови початкової школи виступає вивчення її граматичного складу в цілому та непрямой мови зокрема. Ефективність використання алгоритмів у навчанні студентської молоді непрямой мови в процесі вивчення граматики англійської мови зумовлюється можливістю зведення граматики до кінцевого набору правил та наочністю алгоритму.

Розроблений нами алгоритм побудови майбутніми вчителями початкової школи непрямой мови в процесі вивчення граматики англійської мови складається з таких кроків: 1) визначення головного та підрядного речення; 2) визначення необхідності зміни часових форм при передачі вислову непрямую мовою; 3) визначення необхідності зміни прислівників при передачі вислову непрямую мовою; 4) заміна особових і присвійних займенників відповідно до контексту при передачі вислову непрямую мовою; 5) визначення форми та способу речення, що передається прямою мовою; 6) визначення типу питального речення, що передається прямою мовою; 7) визначення типу речення прямою мовою (наказ, прохання, пропозиція) та дієслова головного речення; 8) з'ясування наявності (відсутності) додатка в головному реченні складнопідрядного непрямую мовою зі сполучником підрядності „that”.

Безперечно, матеріал статті не розв'язує всіх аспектів проблеми, що розглядається. Перспективи подальшого наукового пошуку в даному напрямку вбачаємо в підготовці для майбутніх учителів англійської мови початкової школи навчального посібника з граматики, матеріал якого пояснюється за допомогою алгоритмів і схем.

### **Список використаної літератури**

- 1. Карпова Р. М.** Опорные схемы для обучения немецкому языку / Р. М. Карпова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 37 – 40.
- 2. Каширина Л. Н.** Алгоритмы в обучении грамматике французского языка / Л. Н. Каширина // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 44 – 46.
- 3. Коломінова О. О.** Навчально-методичний комплект як засіб формування англомовної граматичної компетенції в учнів початкової школи / О. О. Коломінова // Іноземні мови – 2008. – № 4. – С. 58 – 65.
- 4. Склярєнко Н. К.** Систематизація і повторення іншомовного граматичного матеріалу в основній і старшій школі / Н. К. Склярєнко // Іноземні мови. – 2005. – № 2. – С. 3 – 7.
- 5. Лепешко Л. Ф.** Алгоритм формування вопросительного предложения в английском языке / Л. Ф. Лепешко // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 4. – С. 96 – 97.
- 6. Мацько Д. С.** Алгоритмізація використання майбутніми вчителями англійської мови початкової школи видо-часових форм англійської мови / Д. С. Мацько // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка : Філологічні науки. – 2010. – № 13. – Ч. I. – С. 105 – 112.
- 7. Мацько Д. С.** Алгоритм як засіб навчання майбутніх учителів англійської мови

початкової школи форм пасивного стану англійської мови / Д. С. Мацько // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка : Філологічні науки. – 2011. – № 9. – Ч. І. – С. 95 – 100. **8. Мацько Д. С.** Навчання студентів заочних відділень університетів ступенів порівняння прикметників англійської мови / Д. С. Мацько // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка : Філологічні науки. – 2010. – № 20. – Ч. І. – С. 201 – 205. **9. Методика** навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / [під ред. С. Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с. **10. Чернилевский Д. В.** Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов / Дмитрий Владимирович Чернилевский – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с. **11. Шах-Назарова В. С.** Английский для Вас : учебник / В. С. Шах-Назарова, К. В. Журавченко. – М. : Светофор, 1995. – 652 с. **12. Hewings M.** Advanced Grammar in Use / Martin Hewings. – Cambridge : Cambridge University Press, 2002. – 340 p. **13. Murphy R.** Essential Grammar in Use / Raymond Murphy. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 348 p. **14. Vince M.** Intermediate Language Practice / Michael Vince. – Macmillan, 2003. – 296 p.

**Мацько Д. С. Навчання майбутніх учителів початкової школи побудови непрямої мови в процесі вивчення граматики англійської мови**

Стаття присвячена проблемі навчання майбутніх учителів початкової школи побудови непрямої мови в процесі вивчення граматики англійської мови. Алгоритм розглядається як один з найбільш ефективних засобів формування англомовної граматичної компетенції майбутніх педагогів, оскільки за його допомогою можна звести граматичну тему до кінцевого набору правил. Крім того, алгоритм характеризується наочністю. У статті висвітлюється розроблений автором алгоритм навчання майбутніх учителів початкової школи побудови непрямої мови в процесі вивчення граматики англійської мови.

*Ключові слова:* алгоритм, граMATика англійської мови, майбутні учителі початкової школи, непряма мова, пряма мова.

**Мацько Д. С. Обучение будущих учителей начальной школы построению косвенной речи в процессе изучения грамматики английского языка**

Статья посвящена проблеме обучения будущих учителей начальной школы построению непрямої речи в процессе изучения английского языка. Алгоритм рассматривается как одно из наиболее эффективных средств формирования англоязычной грамматической компетенции будущих педагогов, поскольку с его помощью грамматическую тему можно свести к конечному набору правил. Кроме того, алгоритм характеризуется наглядностью. В статье приводится разработанный автором алгоритм обучения будущих учителей начальной

школы построению косвенной речи в процессе изучения грамматики английского языка.

*Ключевые слова:* алгоритм, будущие учителя начальной школы, грамматика английского языка, косвенная речь, прямая речь.

**Matsko D. S. Teaching the Reported Speech to Future Teachers of Primary School in the Process of English Grammar Studying**

The article deals with the problem of teaching the reported speech to future teachers of primary school in the process of English grammar studying. The algorithm is considered to be one of the most effective ways of forming the English grammar competence of future teachers. It helps to formulate the stages of applying the certain rules to learning grammar capsules. The algorithm is also popular for its capability to make grammar rules more visual. The algorithm is defined as a combination of operations which will enable future teachers of primary school to transform the sentence from direct speech into reported speech. The author highlights the self-determined algorithm of teaching the reported speech to future teachers of primary school in the process of English grammar studying.

The algorithm consists of eight operations, i.e. identification of the main and subordinate clause; identification of the verb tense in the main clause; identification of adverbs and pronouns (personal and possessive) in direct speech; identification of form and mood of the sentence in direct speech; identification of the question type in direct speech; identification of orders, requests and suggestions in direct speech; identification of objects in the main clause of the complex sentence in reported speech with that-clause. It is stated that the operations are chosen due to the type of the narration. The author also gives an example which illustrates how to apply the algorithm.

*Key words:* algorithm, future English teachers of Primary School, forms of the Passive Voice.

Стаття надійшла до друку 05.02.2013 р.

Прийнята до друку 06.03.2013 р.

Рецензент – д.філол. н. Клименко О. С.

УДК 378.067

**Ю. Ю. Мельник**

**ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ  
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

Актуальность исследования заключается в том, что на сегодняшний день перед преподавателями английского языка остро стоит проблема поиска путей повышения познавательного интереса студентов к



изучению языка, укрепления их положительной мотивации в учении. Одной из возможностей решения данной проблемы является использование технологии интерактивного обучения [3, с. 78]. Технологию интерактивного обучения можно определить как совокупность способов целенаправленного усиленного межсубъектного взаимодействия педагога и студентов, последовательная реализация которых создает оптимальные условия для их развития.

На сегодняшний день проблема все большего перехода преподавателей к интерактивным методам обучения является наиболее актуальной в системе образования в целом, следовательно, количество работ посвященных этой проблематике растет достаточно быстро. Большой вклад в развитие и во внедрение данных методов в обучение внесли немецкие ученые, которые приступили к серьезному изучению этой темы в начале 90-х годов – Р. Арнольд, А. Шелтен, И. Швейтцер, Ф. Стус, И. Вейдиг.

В работах Л. Гительман и М. Магуры рассмотрены интерактивные методы в обучении иностранных языков как наиболее эффективные при подготовке конкурентоспособного и квалифицированного персонала и кадров.

В настоящее время применение интерактивных методов в процессе обучения является наиболее прогрессивной формой обучения. Как известно, ключевым понятием, определяющим смысл интерактивных методов, является „взаимодействие”. Интерактивное педагогическое взаимодействие характеризуется высокой степенью интенсивности общения его участников, их коммуникации, обмена деятельностью, сменой и разнообразием их видов, форм и приемов, целенаправленной рефлексией участниками своей деятельности и состоявшегося взаимодействия [1, с. 69].

Цель статьи – исследование ведущих методов интерактивного обучения английскому языку и их характерных признаков.

Понятие „интеракция” (от англ. interaction - взаимодействие) возникло впервые в социологии и социальной психологии. В психологии интеракция – это способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с чем-либо (например, с компьютером) или кем-либо (человеком). Наиболее часто термин „интерактивное обучение” упоминается в связи с информационными технологиями, дистанционным образованием, с использованием ресурсов Интернета.

Следует отметить, что интерактивное обучение – это способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся: все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации.

К формам и методам интерактивного обучения могут быть отнесены следующие: эвристическая беседа, презентации, дискуссии, метод „круглого стола”, „метод деловой игры”, конкурсы практических

работ с их обсуждением, ролевые игры, тренинги, коллективные решения творческих задач, кейс-метод.

Интерактивное обучение повышает мотивацию и вовлеченность учеников в решении обсуждаемых проблем, что дает эмоциональный толчок к последующей поисковой активности. Кроме того, интерактивное обучение формирует способность мыслить неординарно, по-своему видеть проблемную ситуацию, выходы из нее; обосновывать свои позиции; развивает такие черты, как умение выслушивать иную точку зрения.

В основе интерактивного обучения – непосредственный диалог учеников с учителем, друг с другом или с приглашенными людьми.

Таким образом, интерактивное обучение имеет большой образовательный и развивающий потенциал и обеспечивает максимальную активность учеников в учебном процессе.

Технология интерактивного обучения может быть технологической характеристикой отдельного занятия, кураторского мероприятия. В то же время в интерактивном режиме можно проводить серию или все занятия, семинары [2, с. 81].

Для того чтобы не отставать от требований времени, происходит интенсификация образовательного процесса на основе внедрения в него интерактивных технологий обучения, создания психологически комфортной среды, обеспечивающей свободу студентов в выборе образовательных форм и методов. Приоритетными методами обучения в системе повышения квалификации студентов при изучении английского языка являются интерактивные методы, где главное внимание уделяется практической отработке передаваемых знаний, умений и навыков.

В современной практике повышения уровня подготовки студентов наиболее распространенными являются следующие активные методы обучения английскому языку: тренинги, программированное, компьютерное обучение, учебные групповые дискуссии, case-study (анализ конкретных, практических ситуаций), деловые и ролевые игры. Рассмотрим основную направленность и содержание каждого из перечисленных методов обучения, применяемых в практике [1, с. 83].

Под *тренингами* понимают такое обучение, в котором основное внимание уделяется практической отработке изучаемого языкового материала, когда в процессе моделирования специально заданных ситуаций обучающиеся имеют возможность развить и закрепить необходимые знания и навыки, изменить свое отношение к опыту возможно имеющемуся и применяемому в работе подходам специалистов.

Суть *программированного обучения* состоит в высокой степени структурированности предъявляемого материала и пошаговой оценке степени его усвоения. При программированном обучении информация предъявляется небольшими блоками в печатном виде либо на мониторе компьютера. После работы над каждым блоком студент должен выполнить задания, показывающие степень усвоения изучаемого

материала. Преимущество программированного обучения состоит в том, что оно позволяет студенту двигаться в собственном, удобном для него темпе. Переход к следующему блоку материала происходит только после того, как усвоен предыдущий.

Вариантом программированного обучения является компьютерное обучение. Компьютер оценивает ответы обучающихся и определяет, какой материал должен быть предъявлен следующим. Отличительной особенностью компьютерного обучения является то, что обратная связь здесь может быть такой же богатой и красочной, как в современных компьютерных играх со звуковым сопровождением или максимально приближенной к действительности [4, с. 141].

*Учебная дискуссия* – это метод обучения заключается в проведении учебных групповых дискуссий по конкретному языковому материалу в относительно небольших группах студентов (от 6 до 10 человек).

Традиционно под понятием „дискуссия” понимается обмен мнениями во всех его формах. Опыт истории показывает, что без обмена мнениями и сопутствующих ему прений и споров никакое развитие общества невозможно. Особенно это касается развития в сфере духовной жизни и профессионального развития человека.

*Case-study* – этот метод предполагает переход от метода накопления знаний к деятельностному, практико-ориентированному относительно реальной деятельности управленца подходу. Цель этого метода – научить слушателей анализировать информацию, выявлять ключевые проблемы, выбирать альтернативные пути решения, оценивать их, находить оптимальный вариант и формулировать программы действий.

При анализе конкретных ситуаций особенно важно то, что здесь сочетается индивидуальная работа с проблемной ситуацией и групповое обсуждение предложений, подготовленных каждым членом группы.

Ряд активных методов обучения английскому языку получил общее название „ролевые игры”. Этот метод представляет собой в комплексе ролевую игру с различными, зачастую противоположными интересами ее участников и необходимостью принятия какого-либо решения по окончании или в ходе игры. Ролевые игры помогают формировать такие важные ключевые квалификации как коммуникативные способности, толерантность, умение работать в малых группах, самостоятельность мышления и т. д. От преподавателя требуется большая предварительная методическая подготовка при проведении ролевых игр, умение прогнозировать результаты и делать соответствующие выводы.

Большинство ученых в сфере профессиональной педагогики считают, что игровые методы обучения английскому языку обладают наибольшим потенциалом в обеспечении профессионального развития руководителей, позволяют совершенствовать деятельность и создавать новые модели профессиональной практики, что соответствует целям актуализации педагогического профессионализма в современных условиях.

Таким образом, использование интерактивных методов в педагогическом процессе обучения английскому языку побуждает преподавателя к постоянному творчеству, совершенствованию, изменению, профессиональному и личностному росту, развитию. Ведь знакомясь с тем или иным интерактивным методом, преподаватель определяет его педагогические возможности, идентифицирует с особенностями учащихся, предлагаемого содержания, примеряет к своей индивидуальности. И эта инновационная деятельность не оставляет педагога, пока он осознает, что интерактивные методы обучения являются действенным педагогическим средством, а использование в педагогическом процессе технологии интерактивного обучения - необходимое условие оптимального развития и тех, кто учится, и тех, кто учит.

#### **Список использованной литературы**

**1. Гительман Л. Д.** Преобразующий менеджмент: Лидерам реорганизаций и консультантам по управлению: учеб. пособ. / Л. Д. Гительман. – М. : Дело, 1999. – 496 с. **2. Кашлев С. С.** Технология интерактивного обучения / С. С. Кашлев. – Мн. : Белорусский верасень, 2005. – 176 с. **3. Корнеева Л. И.** Современные интерактивные методы обучения в системе повышения квалификации руководящих кадров в Германии: зарубежный опыт / Л. И. Корнеева // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 4 (32). – 90 с. **4. Магура М. И.** Организация обучения персонала компании / М. И. Магура, М. Б. Курбатова. – М. : ЗАО Бизнес-школа „Интел-синтез”, 2002. – 192 с.

#### **Мельник Ю. Ю. Інтерактивні технології в навчанні англійської мови**

У даній статті розглядаються основні методи інтерактивного навчання англійської мови, як найбільш прогресивна форма навчання на даний час. Наводиться аналіз характерних ознак методів інтерактивного навчання англійській мові. Описано приклади використання методів інтерактивного навчання англійській мові на практиці. Встановлено, що інтерактивні технології навчання англійської мови володіють найбільшим потенціалом в забезпеченні професійного розвитку керівників. Інтерактивне навчання має великий освітній і розвиваючий потенціал і забезпечує максимальну активність учнів в учбовому процесі.

*Ключові слова:* інтерактив, методика, навчання, дискусія, комунікація.

#### **Мельник Ю. Ю. Интерактивные технологии в обучении английскому языку**

В данной статье рассматриваются ведущие методы интерактивного обучения английскому языку, как наиболее прогрессивная форма

обучения в настоящее время. Приводится анализ характерных признаков методов интерактивного обучения английскому языку. Описаны примеры использования методов интерактивного обучения английскому языку на практике. Установлено, что интерактивные технологии обучения английскому языку обладают наибольшим потенциалом в обеспечении профессионального развития руководителей. Интерактивное обучение имеет большой образовательный и развивающий потенциал и обеспечивает максимальную активность учеников в учебном процессе.

*Ключевые слова:* интерактив, методика, обучение, дискуссия, коммуникация.

### **Melnik J. J. Interactive Technology in Teaching English**

This article discusses the major modes of interactive teaching English as the most advanced form of training today. It contains the analysis of the characteristic features of interactive teaching English. Describes examples of the use of interactive teaching English in practice. Found that interactive technology learning English have the greatest potential to provide professional development leaders. Students in the class theorize about and design instructional games. The class project is aimed at designing a work of IF to teach a classic book for use in high school English classrooms. Findings of the design experiment expand on how instructional technology designers need to become mini-experts in various subjects, and will share successes and pitfalls of the students in the class. We will discuss the challenges faced with implementing a new media pedagogy on a personal and departmental level. All will be centered through rich description of the IF project, portions of the game they develop available to be shared on CD.

*Key words:* interactive, methodology, education, discussion, communication.

Стаття надійшла до друку 05.02.2013 р.

Прийнята до друку 06.03.2013 р.

Рецензент – к.п.н. Федічева Н.В.

УДК [37.016:811.111](73):37.015.31

**О. Є. Мілова**

### **ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО ТА ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ДОСВІД США**

Реформування сучасної національної системи освіти, яке обумовлене стрімкими змінами у соціальному та культурному житті українського суспільства ХХІ століття, ставить перед школою як

базовою ланкою освітньої системи особливі завдання, які визначаються попитом суспільства на формування самодостатньої, гармонійної й творчої особистості в стінах загальноосвітніх навчальних закладів. Вимоги до якісних характеристик особистості достатньо високі – від конструювання власних знань до формування навичок критичного й творчого мислення, так званого „високоорганізованого мислення”. Це зумовлює необхідність перегляду усталених канонів вітчизняної педагогічної теорії та проведення кардинальних трансформацій у навчально-виховному процесі. Такі трансформації пов’язують з наповненням педагогічного процесу новими творчими формами та методами навчання. Одним із таких методів є проблемне навчання.

Розширення можливостей становлення та розвитку міжнародних зв’язків з країнами далекого та близького зарубіжжя, зокрема США, зумовлює спроможність обміну інформацією та знаннями у різних сферах діяльності людей, у тому числі й у сфері освіти. Передовий педагогічний досвід зарубіжних країн є предметом детального аналізу вітчизняними науковцями. У зв’язку з цим вивчення проблеми формування критичного та творчого мислення в рамках моделі проблемного навчання на уроках англійської мови в американських школах, сприяє професійному зростанню вітчизняних учителів іноземної мови.

Обґрунтування причин і наслідків трансформацій та реформ в сфері національної системи освіти знаходять своє відображення в наукових розвідках В. Андрущенко, В. Арешонкова, Б. Гершунського, М. Романенко, П. Саух, О. Сухомлинської та інших науковців. Теоретичне обґрунтування формування критичного та творчого мислення в рамках моделі проблемного навчання висвітлюється в дослідженнях американських науковців Є. Боєра (E. Boyer), Д. Глінки (D. Hlynka), Д. Джонсона (D. Johnson), Дж. Добсон (J. Dobson), В. Долла (W. Doll), Дж. Кузео (J. Cuseo), Р. Метьюса (R. Matthews), Дж. Тейлора (J. Taylor), М. Тейлора (M. Taylor), Б. Сміта (B. Smith) та інші.

Модель проблемного навчання, зокрема деякі її техніки такі, як діалог, імпровізація, спілкування, широко застосовуються у сучасній практиці роботи вітчизняних шкіл. Їх використання на уроках у школах, у тому числі й на уроках з англійської мови сприяє формуванню самостійної, незалежної особистості, яка володіє навичками критичного та творчого мислення. Доцільно зазначити, що модель проблемного навчання запозичена з практики роботи загальноосвітніх закладів зарубіжних країн, зокрема США та адаптована до українських шкільних реалій. Тому досвід американських педагогів із її застосування з метою формування критичного та творчого мислення на уроках англійської мови є надзвичайно важливим та вартим вивчення.

Мета статті полягає в тому, щоб проаналізувати процес формування навичок критичного та творчого мислення в рамках проблемного навчання на уроках англійської мови в школах США.

Критичне та творче мислення розглядаються як складові елементи постмодерністського мислення, яке в другій половині ХХ століття було введено до широкого вжитку і схарактеризовано зарубіжними науковцями, зокрема американськими. Вони доводять, що саме постмодерністське мислення спонукало американських освітян до переосмислення сутності оновленого педагогічного процесу, запевняють у необхідності внесення змін не тільки „у систему середньої освіти з метою розробки якісних навчальних програм” [1, с. 1 – 3], але й необхідності пошуку „найкращих методів навчання нового покоління” (Generation X) [2, с. 184]. Вони розробили національну стратегію впровадження постмодерністського мислення в американські загальноосвітні заклади для покращення якості середньої освіти, адаптації особистості до життя у новому постмодерному суспільстві, формування навичок критичного та творчого мислення, яке називали „мисленням поза рамками” [3, с. 6].

Формування критичного та творчого мислення, як одне із навчальних завдань, висвітлюється в різноманітних американських педагогічних проектах ХХ століття. Серед них проекти „Програма мислення” (The Thinking Curriculum) та „Програма навчання на прикладах відомих винаходів” (The Inventive Thinking Curriculum Project), в основу якої покладено три загальноновизнані навчальні моделі. А саме, модель Бенджаміна Блума, яка відома як „таксономія Блума” (Bloom’s taxonomy), модель „Необмежені таланти” Кельвіна Тейлора (Calvin Taylor’s Modal – Talents Unlimited) та модель „Творчого вирішення проблемних ситуацій” (Creative Problem Solving Model) Скотта Ісаксена та Дональда Треффінгера (Scott Isaksen, Donald Treffinger). Уві вищезгадані моделі навчання націлені, в першу чергу, на розвиток розумових здібностей школярів, формування навичок критичного та творчого мислення.

Автори даних навчальних моделей описують творче мислення як процес обдумування нових незвичайних можливостей, їх практичне застосування у навчальному процесі, генерування та відбір альтернатив. В свою чергу, критичне мислення розглядається як процес аналізу можливостей з метою порівняння та протиставлення ідей, прийняття ефективних рішень та забезпечення розумних засад ефективної навчальної діяльності [4, с. 5]. Як зазначають С. Ісаксен і Д. Треффінгер процес вирішення проблемних ситуацій (problem-solving process), в рамках проблемного навчання (problem-solving learning), якнайбільш сприяє формуванню навичок критичного та творчого мислення. Щоб довести цей факт, вони розробили даний процес на шість рівнів і описали кожний із них. Перший рівень назвали рівнем пошуку або виявлення проблеми (Mess finding). Зрозуміло, що для того, щоб почати процес вирішення проблеми (проблемної ситуації), необхідно визнати факт її існування. Другим рівнем є пошук або виявлення фактів (Data finding), на якому учасники навчального процесу збирають всю доступну

інформацію про визнану проблему, усі ідеї та точки зору щодо неї для того, щоб схарактеризувати її сутнісні ознаки і зрозуміти, чи достатньо „фактів” для початку процесу вирішення даної проблемної ситуації. На третьому рівні, який визначили як рівень пошуку та виявлення сутності проблеми (Problem finding), необхідно сформулювати „проблемне висловлювання”, яке і є серцевиною, сутністю проблемної ситуації. На даному етапі автори пропонують відійти від загальновизнаного однобокого твердження „Я знаю у чому проблема”, і сформулювати її таким чином, щоб створити умови та перспективи для пошуку альтернативних рішень, чим спровокувати процеси творчого та критичного мислення. Четвертий рівень є рівнем пошуку або виявлення ідей (Idea finding). Він характеризується генеруванням ідей та пошуком альтернативних шляхів вирішення проблемної ситуації. На даному рівні не передбачається оцінка якості запропонованих ідей, а тільки їх кількість має значення – чим більше ідей, тим краще. Якісну оцінку відібрані ідеї отримують на п'ятому рівні, який називається рівнем пошуку та виявлення рішення (Solution finding). Саме на цьому рівні проходить процес відбору потенційних ідей для вирішення проблемної ситуації. Шостий, останній, рівень є рівнем складання плану дій для вирішення проблемної ситуації, визначення можливих труднощів та перепон на шляху її вирішення у навчальному середовищі. Його названо рівнем пошуку або виявлення підтримки (Acceptance finding) [4, с. 6].

Як бачимо, запропоновані етапи роботи над проблемними ситуаціями формують такі важливі для сучасних учнів навички критичного та творчого мислення, розкривають у них різнопланові таланти. Серед них „академічний талент” (academic talent) тобто талент до навчання; талент „продуктивного мислення” (productive thinking talent), який формує та розвиває творче мислення; талент „спілкування” (communication talent), який розвиває логіку мислення; талент „прийняття рішення” (decision making talent), який формує навички пошуку альтернатив; талент „планування” (planning talent), який розвиває вміння учнів планувати власну роботу, знаходити та відбирати навчальний матеріал, формувати навички етапності вирішення проблемної ситуації; талент „прогнозування” (forecasting talent), який розвиває вміння прогнозувати та передбачати різноманітні ситуації у взаємовідносинах між учасниками навчальної групи у процесі роботи над проблемною [Там само, с. 4 – 5 ].

Інтерес до проблемного навчання (problem-solving learning), як одного з творчих методів, виникає в другій половині XX століття. Саме в цей час американські педагоги, під впливом постмодерністського мислення, заговорили про необхідність внесення змін не тільки в освітню систему в цілому, але й процес розробки та запровадження нових методів навчання, так званих активних та творчих методів (active and creative teaching methods), зокрема. Вони підкреслювали, що такі методи здатні зацікавити учнів процесом навчання, активізувати їх роботу з досягнення



власних навчальних цілей, формувати навички критичного та творчого мислення, залучати вчителів до активної участі у процесі конструювання учнівських знань [5, с. 158]. Вони доводили, що „нове постмодерне покоління”, яке характеризується цинічністю, незібраністю, утратою віри в ідеали, утратою ціннісних орієнтирів, недотриманням традицій, небажанням навчатися, необмеженою свободою дій, радикальною демократичністю, потребує переосмислення сутності навчального процесу; переходу від пасивних до активних та творчих методів навчання, від індивідуальної роботи до роботи в групах [6, с. 82 – 83]; можливості самостійно контролювати та оцінювати рівень знань один одного [7, с. 250]. У своїх дослідженнях американські педагогі-теоретики, поряд з проблемним навчанням (problem-solving learning), описують й інші методи активного та творчого навчання, а саме, навчання у співпраці (cooperative learning, collaborative learning, group learning, peer-assisted learning), проектне навчання (project-based learning) та навчання через відкриття (discovery learning). Усі вищезгадані методи за формою є груповими.

Сутність проблемного навчання (problem-solving learning) полягає в спільній гармонійній праці учасників навчальної або соціальної групи з метою успішного досягнення кінцевого результату, а саме, „покращення якості знань” та формування „автономної, мислячої особистості” [8, с. 55], яка здатна самостійно вирішувати проблемні ситуації. У процесі вирішення проблемної ситуації (problem-solving process) учні навчаються конструювати власні знання, самостійно відбирати та критично аналізувати інформацію, нести відповідальність за достовірність інформації, за власну частину роботи й роботу всієї групи, спілкуватися на рівних, ділитися життєвим досвідом, традиціями та знаннями [9, с. 45 – 48]. Для досягнення результату в рамках використання моделі проблемного навчання на уроках англійської мови американськими педагогами пропонуються до застосування такі техніки (techniques) або види діяльності, як діалог (dialogue), імпровізація (improvisation) та спілкування (communication).

У світлі постмодерністської ситуації другої половини ХХ століття, а зокрема постмодерністської тенденції до рівноправного „діалогу” між учасниками педагогічного процесу, в 70-х роках означеного століття американськими педагогами обґрунтовується нова техніка навчання під назвою діалог (dialogue technique) або запитання-відповідь (question and answer technique). На їх думку, живий діалог у процесі навчання допомагає учням зібрати воєдино та інтерпретувати факти і в подальшому трансформувати їх у знання; навчає прислухатися до думок інших учасників діалогу, сприймати та поважати протилежні точки зору. Зазвичай, предметом діалогу виступає проблемна ситуація, яку учням необхідно самостійно вирішити у процесі аналізу запитань та відповідей, що підштовхує та спонукає їх до творчості та критичного мислення [10, с. 28]. Оскільки для організації та використання діалогу на уроках

необхідно не менше, ніж два співбесідника, то цей вид навчальної діяльності вважається груповим. Діалог можна розвивати не тільки в стінах навчального закладу в межах навчальної групи, але й в Інтернеті, що дозволяє винести групове вирішення проблемної ситуації за межі вузького навчального простору класів.

Діалог є мовна модель, коротка розмова між двома та більше учасниками, яка допомагає тренувати вимову слів та інтонацію висловлювань на англійській мові, запам'ятовувати англомовні кліше та практикувати вживання граматичних явищ англійської мови в окремих реченнях. Нажаль, коли вчителі пропонують учням працювати з діалогом на рівні формування навичок вільної комунікації, яка вимагає від учнів креативності, вони стикаються з проблемою не сформованості у них навичок критичного та творчого мислення, що приводить до невміння вільно висловлювати власні думки та небажання спілкуватися взагалі. Саме тому американські педагоги, які практикують діалог як вид діяльності на уроках англійської мови, розробили та обґрунтували декілька шляхів його перетворення в наріжний камінь формування навичок критичного й творчого мислення, а також вільного володіння розмовною англійською мовою [11, с. 35].

В першу чергу, вони акцентуються на важливості та необхідності відображення реального суспільного життя в діалогах. Учасники діалогів можуть бути віртуальними, а ось проблемні ситуації обов'язково реальними. Другим кроком є спонукання до обміну репліками, коли запропоновано фразу, яка потребує реакції у відповідь, а реакція може бути непередбачуваною, що в результаті приведе до вільного обміну інформацією та формування спонтанного мовлення. Третім кроком, на думку американських педагогів, є надання учням можливості перефразування кожної репліки діалогу відповідно до особистих уподобань в рамках заданої проблемної ситуації. Наступний крок пов'язаний з додаванням жестів та емоцій до перефразованого діалогу, щоб перетворити його в живу спонтанну розмову. Далі учням можна запропонувати тільки проблемну ситуацію подібну до тієї, яку вони обговорювали у процесі перефразування готового діалогу. Коли учні навчаться успішно складати діалоги до запропонованої проблемної ситуації, можна використовувати любий діалог як привід до спілкування за означеною проблемою або темою. Останній, самий складний крок, запропонувати учням скласти діалоги в рамках виконання групової проектної роботи з англійської мови відповідно до теми, яка вивчається [11, с. 35 – 38]. Як бачимо, діалог як вид роботи в рамках проблемного навчання на уроках англійської мови сприяє формуванню критичного та творчого мислення, а також навичок спонтанного вільного спілкування на іноземній мові відповідно до заданої тематики.

Спілкування (communication) як техніка або вид навчальної діяльності знайшло своє обґрунтування також у другій половині ХХ століття під впливом постмодерністського мислення, особливо

постмодерністської ідеї рівноправного „діалогу” між учасниками навчально-виховного процесу. На думку американських педагогів-теоретиків, спілкуючись разом у великих або малих розмовних групах, учасники навчального процесу отримали можливість пізнавати та поважати один одного; установлювати тісні зв'язки, обмінюючись життєвим досвідом; конструювати власні знання; формувати критичний та творчий типи мислення; генерувати будь-які ідеї; відстоювати власну точку зору; обмінюватися думками у процесі дебатів; поважати знання та життєвий досвід один одного [12, с. 6 – 7].

Робота в розмовних групах (conversation groups), як доводять на практиці американські педагоги, може проводитися у двох режимах: безпосереднє спілкування вчителя та учнів в класі (face-to-face communication) та спілкування за допомогою комп'ютерних технологій, зокрема Інтернету (on-line communication: E-mail conversations, Listservs, Forum, Chat rooms). Обидва режими вважаються ефективними й продуктивними, але в кожного з них є свої вади та переваги. Якщо до роботи в режимі „face-to-face communication” залучаються тільки члени навчальної групи, а саме, учитель та учні, то до „on-line” обговорення можна запросити всіх бажаючих поза навчальною групою. Вони, в свою чергу, створюють великий віртуальний навчальний простір, у якому організовується синхронне спілкування між людьми різних національностей, вікових категорій, рівня освіченості, соціального статусу [5, 12, 13]. Отже, спілкування, як вид навчальної діяльності, у процесі пошуку вирішення проблеми формує й тренує навички критичного та творчого мислення, а спільна робота учасників навчальної групи над вирішенням проблеми у процесі спілкування спонукає їх до взаєморозуміння та взаємоповаги.

Імпровізація (improvisation) вважається одним із найскладніших видів навчальної діяльності в рамках проблемного навчання англійської мови, оскільки вимагає від учнів вільного володіння відповідною мовою та техніками спілкування й складання діалогів. Імпровізацією є емоційне обговорення двома учасниками навчальної групи (або більше) гіпотетичної проблемної ситуації без спеціальної підготовки тобто спонтанно. У процесі вирішення проблеми засобом імпровізації учням необхідно проявити особистісні якості такі, як винахідливість, креативність, критичність, акторський талант [11, с. 41 – 42]. Далі ми хочемо навести декілька прикладів проблемних ситуацій для імпровізації.

*Your friend asks you to return the book that you borrowed from him several months ago. At first you cannot remember what you did with it. Then you explain why you kept the book for such a long time.*

*You are awakened in the middle of the night by a loud noise outside the window. You look out of the window and see a strange man standing there singing. You ask him to stop singing but he refuses.*

*You are trying on shoes in a shoe store. You have tried on many different pairs, and the salesman is losing his patience.*

*You are in a restaurant. You have just had a good dinner. The waiter is waiting for you to pay the bill. You look for your wallet and find that you have left it at home.*

Як бачимо, вимога до імпровізованих проблемних ситуацій така ж як до діалогу, вони повинні відображувати реалії сучасного життя, провокувати справжні емоції. Американські педагоги вважають, що ситуація для імпровізації не обов'язково повинна відповідати темі, яка вивчається на уроці англійської мови, оскільки її мета розвивати навички вільного говоріння іноземною мовою, хоча можна прив'язати її до загальної тематики. Зазвичай проблема для імпровізації пропонується вчителем, який пояснює процедуру роботи, фіксує та виправляє фонетичні й граматичні помилки, закликає до креативності та підтримує учасників навчальної групи. Згодом, на думку американських педагогів, можна запропонувати учням самостійно складати проблемні ситуації, попередньо пояснивши їм сутність імпровізації як виду навчальної діяльності, форму проблемної ситуації, яка включає в себе тільки проблему і ніяких можливих альтернатив для її вирішення [11. с. 45]. Так як імпровізація є творчим видом навчальної діяльності, який вимагає креативного підходу до вирішення проблеми та критичного відбору інформації, то вона формує навички творчого та критичного мислення учасників навчальної або соціальної групи.

Отже, постмодерністське мислення, яке у другій половині ХХ століття активно впроваджувалося у практику роботи американських загальноосвітніх навчальних закладів, докорінно змінило ставлення до педагогічного процесу з боку його учасників, а також доповнило й урізноманітнило його новими навчальними моделями, як модель проблемного навчання, та видами навчальної діяльності, як діалог, спілкування та імпровізація. Саме у процесі роботи над вирішенням проблемної ситуації формуються та розвиваються навички критичного й творчого мислення.

#### **Список використаної літератури**

**1. Jacobs K. D.** National strategies for implementing postmodern thinking for improving secondary education in public education in the United States of America / K. D. Jacobs, W. A. Kritsonis // National forum for Educational administration and supervision journal. – 2006. – № 4. – Vol. 23. – P. 1 – 10. **2. Boyer E. L.** High school : A report on secondary education in America / E. L. Boyer. – New York, 1983. – 193 p. **3. Taylor M. L.** Generation Next : Today's postmodern student-meeting, teaching and serving [Електронний ресурс] / M. L. Taylor. – Режим доступу : <http://www.taylorprograms.org/> **4. The Inventive Thinking Curriculum Project.** An outreach program of the United States Patent and Trademark Office [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

<http://www.uspto.gov/web/offices/ac/ahrpa/opa/projxl/invthink/invthink.htm>

**5. Cuseo J. B.** Cooperative learning : A pedagogy for addressing contemporary challenges and critical issues in higher education / J. B. Cuseo. – New Forum Press, 1997. – 165 p. **6. Johnson D. W.** Active learning : Cooperation in the college classroom / D. W. Johnson. – Edina MN : Interaction Book Co., 1998. – 154 p. **7. Doll W. E.** Foundations for a post-modern curriculum / W. E. Doll // Journal of Curriculum Studies. – 1989. – № 21 (3). – P. 243 – 255. **8. Smith B. L.** What is collaborative learning in collaborative learning : A source book / B. L. Smith. – National center of teaching, learning and assessment, 1992. – 110 p. **9. Smith B. L.** Taking structure seriously : The learning community model / B. L. Smith // Liberal Education. – 1991. – № 77 (2). – P. 42 – 48. **10. Hlynka D. A.** Postmodern excursions into educational technology / D. A. Hlynka // Educational Technology. – 1991. – № 6. – Vol. 31. – P. 27 – 30. **11. Dobson J. M.** Effective techniques for English conversation groups / J. M. Dobson. – Washington DC : United States Information Agency, 1996. – 137 p. **12. Matthews R. S.** Learning communities : A structure for educational coherence / R. S. Matthews // Liberal Education. – 1996. – № 82 (3). – P. 4 – 9. **13. Taylor J. C.** Distance education technologies / J. C. Taylor // Australian Journal for Education Technology. – 1995. – № 2. – Vol. 11. – P. 7 – 11.

**Мілова О. Є. Формування критичного та творчого мислення у процесі навчання англійської мови: досвід США**

Стаття присвячена теоретичному аналізу процесу формування навичок критичного та творчого мислення у рамках проблемного навчання на уроках англійської мови в школах США. У статті висвітлюється сутність проблемного навчання та обґрунтовується методика його застосування, зокрема такі види діяльності, як діалог, спілкування та імпровізація. У процесі дослідження виявлено, що використання моделі проблемного навчання сприяє формуванню навичок творчого та критичного мислення.

*Ключові слова:* постмодерне мислення, критичне мислення, творче мислення, проблемне навчання, проблемна ситуація, діалог, спілкування, імпровізація.

**Милова О. Е. Формирование критического и творческого мышления в процессе изучения английского языка: опыт США**

Статья посвящена теоретическому анализу процесса формирования навыков критического и творческого мышления в рамках проблемного обучения на уроках английского языка в школах США. В статье раскрывается суть проблемного обучения и обосновывается методика его использования, особенно таких видов деятельности как диалог, общение и импровизация. В процессе исследования выявлено, что использование модели проблемного обучения способствует формированию навыков критического и творческого мышления.

*Ключевые слова:* постмодерное мышление, критическое мышление, творческое мышление, проблемное обучение, проблемная ситуация, диалог, общение, импровизация.

**Milova O. Ye. Critical and Creative Thinking in USA English Teaching**

This article deals with the theoretical analysis of Problem-solving learning, as one of modern active learning methods in USA English teaching, which develops the practical skills of critical and creative thinking. Dialogues and improvisations are considered to be effective techniques of Problem-solving learning, which is an engaging device to stimulate students to use their English. The dialogue is a short conversation between two people presented as a language model. After years of working with dialogues American English teachers have worked out several ways to turn them into stepping stones of free communication. The improvisation is a dramatic hypothetical situation in which two speakers interact without any special preparation. English students working with improvisations use the language in an inventive and entertaining form. Because improvisations demand a high degree of language proficiency and imagination, they should be used with relatively advanced-level English students. As the result of research is found that the use of Problem-solving learning in educational institutions depends on the demands of the developing of a new individual made by a world postmodernist society of the XX century. The author determines the technology of gaining practical skills of critical and creative thinking in USA English classroom. The models of improvisations and teachers' instructions are also given in the article.

*Key words:* postmodern thinking, critical thinking, creative thinking, problem-solving learning, situation for improvisation, dialogue, communication, improvisation.

Стаття надійшла до друку 05.02.2013 р.

Прийнята до друку 06.03.2013 р.

Рецензент – д.філол.н. Клименко О. С.

УДК 378.016:811.111:378.091.274

**E. B. Nekrutenko**

**THE ROLE OF TESTS IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING**

This article deals with testing which is an important aspect of the process of language learning. It attempts to investigate various types of tests and their application in the language classroom. Tests are inevitable elements of learning process, they are included into curriculum and are to check the students' level of knowledge and what they are able to do; they could be

accomplished at the beginning of the study year and at the end of it; the students could be tested after working on new topics and acquiring new vocabulary.

Tests play an important and useful role in English language learning, because they show both students and a teacher how much the learners have learnt during a course. They are also used to display the strength and weaknesses of the teaching process and help the teacher to improve it. One of the aims of the test is to check whether students are able to apply their knowledge in various contexts. If this happens, that means they have acquired the new material.

The first thing what the teacher should do is to teach students to overcome their fear of tests and then, help them acquire the ability to work independently believing in their own knowledge.

The usual classroom test should not be too complicated and should correspond to the students' level of knowledge. The test should check up what was taught at the previous lessons. It is inappropriate to design an advanced test if students' level hardly exceeds lower intermediate.

The test instructions should be unambiguous. The students should clearly understand what they are supposed to do and don't be nervous during the test. Otherwise, they will spend more time on asking the teacher the explanation of different tasks [1].

The aim of the article is to analyze various types of test formats and ways of testing, focusing particularly on ESL tests, in order to see how the theory is used and could be applied in practice.

The problem of testing was studied by J.Allen, A.Davies, J. Heaton, D. Hicks, A. Kruse, A.Littlejohn, M. Thompson, N. Underhill, etc.

Test is appeared to be the method of enhancing the efficiency of studying process. Tests enable us to check up the students' overall comprehension of the teaching material simultaneously; testing takes a little time that makes it possible to have mini-testing at every lesson; while having a test, all the students have equal conditions and terms of work - they have the same timing and tasks of the similar volume and level of difficulty; test gives the possibility of including a large amount of information and controlling not only its understanding but having certain abilities and skills of its usage.

Well-made tests of English can help to create positive attitudes towards your class. In the interest of motivation and efficient instruction, teachers almost universally aim at providing positive classroom experiences for their students. There are some ways that testing can contribute to this aim. One that applies in nearly every class is a sense of accomplishment.

A second way that English tests can benefit students is by helping them master the language. They are helped, of course, when they study for exams and again when exams are returned and discussed. Where several tests are given, learning can also be enhanced by student's growing awareness your objectives and the areas of emphasis the course. Tests can foster learning, too,

their diagnostic characteristics: They confirm what each person has mastered, and they point up those language items needing further attention [3]. Naturally, a better awareness of course objectives and personal language needs can help your students adjust their personal goals.

In short, properly made English tests can help create positive attitudes toward instruction by giving students a sense of accomplishment and a feeling that the teacher's evaluation of them matches what he has taught them. Good English tests also help students learn the language by requiring them to study hard, emphasizing course objectives, and showing them where they need to improve [5, p. 3-4].

Tests can benefit students and teachers by confirming progress that has been made and showing how we can best redirect our future efforts. In addition, good tests can sustain or enhance class morale and aid learning.

We will outline here rather briefly some of the ways tests can be classified. Understanding contrasting exam types can be helpful to teachers since tests of one kind may not always be successfully substituted for those of another kind.

Table 1. Contrasting categories of ESL tests:

Knowledge Tests	Performance (or Skills) Tests
Subjective Tests	Objective Tests
Productive Tests	Receptive Tests
Language Subskill Tests	Communication Skills Tests
Norm-referenced Tests	Criterion-referenced Tests
Discrete-point Tests	Integrative Tests
Proficiency Tests	Achievement Tests

Let's review the contrasts shown in Table.

1. First, tests of knowledge are used in various school subjects, from math and geography to literature and language. While ESL knowledge exams show how well students know facts about the language, ESL performance exams show how well a student can use the language.

The second contrast shown in Table 1 is that of subjective and objective tests. Subjective tests, like translation or essay, have the advantage of measuring language skill naturally, almost the way English is used in real life. But many teachers are not able to score such tests quickly and consistently.

Productive measures, like speaking exams, require active or creative answers, while receptive measures, like multiple-choice reading tests, tend to rely on recognition, with students simply choosing the letter of the best answer.

Tests of language subskills measure the separate components of English, such as pronunciation, vocabulary and grammar. Communication skills tests show how well students can use the language in actually exchanging ideas and information.



Another set of contrasting tests is that of norm-referenced and criterion-referenced exams. Norm-referenced tests compare each student with his classmate, but criterion-referenced exams rate students against certain standards, regardless of how other students do.

Another pair of categories is that of discrete-point and integrative tests. In discrete-point exams each item tests something very specific, such as a preposition or vocabulary item. Integrative tests are those like dictation that combine various language subskills much the way we do when we communicate in real life.

A final classification is proficiency and achievement tests. Proficiency tests can measure overall mastery of English or how well prepared one is to use it in a particular setting.

Achievement tests, on the other hand, simply measure progress- gains for example in mastery of count-non- count noun use or mastery of the skills presented in an entire language text or course [5, p. 8-9].

Now we will consider the application of objective tests in English language learning. Sometimes they are called short-answer tests which are subdivided into multiple-choice, matching, completion and true-false ones.

*Short-answer tests* require a student to supply a specific and brief answer, usually one or two words. Such test consists of any questions, each taking little time to answer. Content sampling and reliability are likely to be superior in short-answer tests. Most short-answer items emphasize low-level thinking or memorization, not advanced cognitive operations.

The quality of an objective test depends primarily on the skill of the test constructor. Short-answer tests take longer to prepare, but are easier to grade. Short-answer items tend to be explicit, with only one correct answer. Short-answer items include multiple-choice, matching, completion, and true-false. Regardless of the type of objective test, the writing of the test questions or items by the teacher generally involves finding the most appropriate manner in which to 'pose problems to students. The test questions or items often involve the recall of information, exemplified by knowledge of facts. Multiple-Choice questions are the most popular objective test items, especially at the secondary level, and some students think they are fun to answer because they see the task almost as a puzzle, putting pieces together: doing easy pieces first and saving the hard pieces for last. The basic form of the *multiple-choice test* item is a stem or lead, which defines the problem, to be completed by one of a number of alternatives or choices. There should be only one correct response and the other alternatives should be plausible but incorrect. For this reason the incorrect alternatives are sometimes referred to as «distractors». In most cases three or four alternatives are given along; with the correct item [4].

The idea in writing the question is to have the knowledgeable student choose the correct answer and not be distracted by the other alternatives; the other alternatives serve to distract the less knowledgeable student. The effect of guessing is reduced, but not totally eliminated, by increasing the number of

alternatives. The use of plausible distractors helps the teacher to control the difficulty of the test. They should not be tricky or trivial. The major limitation of the multiple-choice format is that the distractors are often difficult to construct, particularly as the number of choices increases to five. Unless the teacher knows the content of the course well, he or she is usually limited in the number of good multiple-choice test items that can be constructed.

In a *matching test* there are usually two columns of items. For each item in one column, the student is required to select a correct (or matching) item in the other. The items may be names, terms, places, phrases, quotations, statements, or events. The basis for choosing must be carefully explained in the directions. Matching questions have the advantages of covering a large amount and variety of content, being interesting to students (almost like a game), and being easy to score. Matching questions may be considered a modification of multiple-choice questions in which alternatives are listed in another column instead of in a series following a stem. The questions are easier to construct than multiple-choice questions, however, since only one response item has to be constructed for each stem [2, p. 9–13].

In the *completion test*, sentences are presented from which certain words have been omitted. The student is to fill in the blank to complete the meaning. This type of short-answer question, sometimes called a fill-in or fill-in-the-blank question is suitable for measuring a wide variety of content. Although it usually tests recall of information, it can also demand thought and ability to understand relationships and make inferences. Little opportunity for guessing and for obtaining clues is provided, as with other short-answer questions. Combining multiple-choice and completion is an effective method for reducing ambiguity in test items and making scoring more objective.

Of all types of short-answer questions used in education, the true-false test question is the most controversial. The main advantages of true-false items are their ease of construction and ease of scoring. A teacher can cover a large content area, and a large number of items can be presented in a prescribed time period. This allows the teacher to obtain a good estimate of the student's knowledge. Guessing is the biggest disadvantage to true-false tests. When students guess, they have a fifty-fifty chance of being right. Clues in the items and being test-wise improve these odds. The purpose of the test is to measure what students know, not how lucky or clever they are. This disadvantage can be compensated for to some extent by increasing the number of test items and by penalizing (deducting a quarter or one-third point) for an incorrect answer. True-false items should be used sparingly for older students, who are more test-wise and able to sense clues in questions. They are more appropriate for younger students, who respond more to the content than to the format of questions [7].

So, according to the content, the enclosed Test Sample in History is an example of the teaching-controlling one, which successfully combines the implementing of the information borrowed from the authentic background studies sources and checking up the students' knowledge of basic topical facts.

This test was taken from the manual „History in English”. The manual was designed for studying the course „English for Specific Purposes” for the first and second-year students of the specialities „History”, „Country Studies” and „International relations”. The test covers the basic information from the third chapter of the manual - The Modern History, which consists of the following topics: The American War of Independence, The French Revolution, The Victorian Age, The First World War [6, p. 203 – 205].

To sum up, this article settles the points the importance of testing, how it helps teachers of English and their students. Different types of tests provide information related to 1) formulating and refining objectives for each student, 2) deciding on curriculum content, 3) evaluating and refining instructional techniques and 4) evaluating the degree to which learning outcomes have been achieved. Tests should be used by teachers 1) to group or place students initially, 2) to decide on what to teach and how to teach it to students of different abilities or achievement levels, 3) to monitor student progress, 4) to change student grouping and placement, 5) to changes in teaching approach and 6) to evaluate students on their performance.

Thus, in order to write an appropriate test for instance, in History, the teacher must obviously know the course content (specific knowledge, skills, difficult areas, etc). But knowledge of is not enough. The teacher must be able to translate the objectives of the course into items that will distinguish between students who know the material and who do not, and that will measure qualitative differences related to the course as well as knowledge.

**Test Sample in History Enclosed (Total: 100 marks)**

**Exercise 1. Match the items to make full sentences. (10 marks)**

- |  |  |
|--|--|
| 1. The American Revolution, also known .....                                 | a) and the United States of America was born.  |
| 2. British soldiers and American patriots started the war .....              | b) as the Revolutionary War, began in 1775.  |
| 3. Colonists in America wanted .....   | c) enforce several taxes, and increase more control over the colonies.                                 |
| 4. The British government attempted to pass some laws, ....                  | d) independence from England.  |
| 5. For ten years before the war actually started, .....                      | e) so delegates from all the colonies were sent to form the first Continental Congress.                |
| 6. The colonies had no central government at the beginning of the war, ..... | f) the Declaration of Independence, in which the colonies declared their independence from England.    |
| 7. George Washington, a former military officer and wealthy Virginian, ..... | g) there was a lot of tension between England and the colonies.  |
| 8. Members of the Continental  | h) to King George of England outlining their complaints and declaring their independence from England. |

Congress wrote a letter ..... **i)** was appointed Commander in Chief of  
**9.** On July 4, 1776, the the Continental Army.  
Continental Congress adopted **j)** with battles at Lexington and Concord,  
**10.** The war ended in 1783 ..... Massachusetts.

**Exercise 2. Underline the correct item in bold. (10 marks)**

1. The war was the result of the political American Revolution, which galvanized around the **a) dispute / b) treaty** between the Parliament of Great Britain and colonists opposed to the Stamp Act of 1765, which the Americans protested as unconstitutional.
2. The occupants of slums had no sanitation, no water supply, no paved streets, no schools, no law, no **a) food rich in calories / b) decent food** or new clothing.
3. The Americans formed a unifying **a) American / b) Continental** Congress and a shadow government in each colony.
4. The roots of World War I, however, lay in the gradual destabilization of the five-way balance of power that had **a) prevailed / b) appeared** in Europe since Napoleon.
5. In April 1775, **a) Gage / b) Washington** sent a contingent of troops out of Boston to seize rebel arms.
6. In response, Louis XVI **a) called / b) convened** the Estates-General, made up of clergy, nobility and the Third Estate in 1789.
7. Nicholas II approved the Russian mobilization of August 1914, which marked the beginning of Russia's involvement in World War I, a war in which 3.3 million Russians were **a) wounded / b) killed**.
8. Louis XVI was judged by the National Convention and **a) executed for treason / b) assassinated** on the 21st of January, 1793.
9. The Victorian era of Great Britain is considered the height of the British industrial revolution and the **a) apex / b) symbol** of the British Empire.
10. Trying to pass reforms, the Estates-General swore the Tennis Court **a) Oath/ b) spell** not to disperse until France had a new constitution.

**Exercise 3. Fill in the correct word from the list. Then translate sentences. (20 marks)**

**a) ammunition, b) banned, c) debt, d) issued, e) massacred, f) naval, g) overthrown, h) sparked, i) stalemate, j) wretched**

1. On the 27th of August, 1789 the Declaration of the Rights of Man was ..... by the National Assembly.
2. France, Spain and the Dutch Republic all secretly provided supplies, ..... and weapons to the revolutionaries starting early in 1776.
3. Victorian prosperity for elite was built on the development of new machinery, new work methods and an underpaid workforce consisting of adults and children living in ..... poverty.

4. The British used their ..... superiority to capture and occupy American coastal cities while the rebels largely controlled the countryside, where 90 percent of the population lived.
5. The First World War was ..... by the murder of Franz Ferdinand, Archduke of Austria, by a nationalist Serb.
6. The assembly nationalized church lands to pay off the public ..... and reorganized the church.
7. The law of 1864 ..... boys under 10 years old from working as chimney sweeps.
8. Military victories in 1794 brought a change in the public mood and Maximilien Robespierre was ..... in the Convention on 9 Thermidor, year II and executed the next day.
9. In 1918, the ..... at the Western Front was finally broken, and troops swept through France and Belgium to Germany.
10. Revolutionaries imprisoned the royal family and ..... nobles and clergy in the Tuileries in 1792.

**Exercise 4. Read the text about Queen Victoria and fill in the gaps with the words from the list. Then write 5 questions to the text. (20 marks)**

*a) celebration, b) cousin, c) death, d) duke, e) empress, f) era, g) expansion, h) female, i) influence, j) inherited, k) monarch, l) nickname, m) powers, n) reign, o) successor*

Queen Victoria was the **1)** ..... of the United Kingdom of Great Britain and Ireland from 20 June 1837 until her death. From 1 May 1876, she used the additional title of **2)** ..... of India.

Victoria was the daughter of Prince Edward, **3)** ..... of Kent and Strathearn, the fourth son of King George III. Both the Duke of Kent and the King died in 1820, and Victoria was raised under close supervision by her German-born mother Princess Victoria of Saxe-Coburg-Saalfeld. She **4)** ..... the throne at the age of 18, after her father's three elder brothers had all died without surviving legitimate issue. The United Kingdom was already an established constitutional monarchy, in which the Sovereign held relatively few direct political **5)** ..... . Privately, she attempted to **6)** ..... government policy and ministerial appointments. Publicly, she became a national icon and was identified with strict standards of personal morality.

She married her **7)** ....., Prince Albert of Saxe-Coburg and Gotha in 1840. Their nine children married into royal and noble families across the continent, tying them together and earning her the **8)** ..... "the grandmother of Europe". After Albert's **9)** ..... in 1861, Victoria plunged into deep mourning and avoided public appearances. As a result of her seclusion, republicanism temporarily gained strength, but in the latter half of her **10)** ....., her popularity recovered. Her Golden and Diamond Jubilees were times of public **11)** ..... .

Her reign of 63 years and 7 months, which is longer than that of any other British monarch and the longest of any **12)** ..... monarch in history, is

known as the Victorian **13**) ..... . It was a period of industrial, cultural, political, scientific and military changes within the United Kingdom and was marked by a great **14**) ..... of the British Empire. She was the last British monarch of the House of Hanover; her son and **15**) ..... Edward VII belonged to the House of Saxe-Coburg and Gotha, the line of his father.

**Exercise 5. Match the pairs of words which are similar in meaning. (20marks)**

*1. a cart, 2. a combat, 3. a crop failure, 4. a expulsion, 5. a height, 6. a high-explosive shell, 7. a manor, 8. a pact, 9. a retirement, 10. a standoff, 11. betrayal, 12. financial, 13. hearsay, 14. naval, 15. negotiations, 16. to designate, 17. to flee, 18. to oppose, 19. to surrender , 20. well-being*

**a)** a bad harvest, **b)** a banishment, **c)** a deadlock, **d)** a fight, **e)** a grenade, **f)** a treaty, **g)** a wagon, **h)** a withdrawal, **i)** an apex, **j)** an estate, **k)** fiscal, **l)** marine, **m)** prosperous, **n)** rumour, **o)** talks, **p)** to define, **q)** to resist, **r)** to take a flight, **s)** to yield, **t)** treason

**Exercise 6. Match the words with the suitable definitions. (10 marks)**

*1. a fraternity, 2. a mortar, 3. a troop, 4. an ally, 5. an assassination, 6. an estate, 7. clergy, 8. slums, 9. to capture, 10. to imprison*

<b>a)</b> a body of soldiers, especially on horses or in armoured vehicles;	<b>f)</b> any association of people having work, interests, etc., in common;
<b>b)</b> a city area of poor living conditions and dirty unrepaired buildings;	<b>g)</b> the crime of killing a ruler, politician, etc. for political reasons or reward;
<b>c)</b> a heavy gun with a short barrel, firing an explosive that falls from a great height;	<b>h)</b> the members of the Christian priesthood who are allowed to perform religious services;
<b>d)</b> a person or country that helps or supports one, especially in war;	<b>i)</b> to put or keep in a place or state from which one cannot get out as one wishes;
<b>e)</b> a piece of land on which buildings have all been built together in a planned way;	<b>j)</b> to take control of something by force from an enemy;

**Exercise 7. Fill in the gaps with prepositions from the list. (10 marks)**

*a) before, b) by, c) from, d) in, e) of, f) until, g) up*

1. The last Emperor of Russia, Nicholas II ruled ..... 1894 ..... his abdication ..... 1917.

2. Georges Jacques Danton was a leading figure ..... the early stages ..... the French Revolution.
3. The Victorian era was preceded ..... the Regency era and came ..... the Edwardian period.
4. Peace talks (June 28, 1918) were conducted ..... Paris, where the Treaty ..... Versailles was drawn ..... to reorganize Europe.

#### **Refereces**

**1. English Tests and Quizzes - Practice Materials for Learning English** [Electronic resource]. – Access mode to the article: [http://esl.about.com/od/englishtestsandquizzes/English\\_Tests\\_and\\_Quizzes\\_Practice\\_Materials\\_for\\_Learning\\_English.htm](http://esl.about.com/od/englishtestsandquizzes/English_Tests_and_Quizzes_Practice_Materials_for_Learning_English.htm). **2. Hughes A.** Testing for Language Teachers / A. Hughes. – Cambridge : Cambridge University Press, 1989. -172 pp. **3. Hughes A.** Testing for Language Teachers / A. Hughes [Electronic resource]. – Access mode to the article: <http://pc.parnu.ee>. **4. Kind of Test and Testing** [Electronic resource]. – Access mode to the article: <http://imoed-forum.blogspot.com/2009/11/kind-of-test-and-testing.html>. **5. Madsen H. S.** Techniques in Testing / Harold S. Madsen. – Oxford : Oxford University press, 1983. – 212 pp. **6. Nekrutenko O. B.** History in English : Manual for Studying the Course “English for Specific Purposes” for the First and Second-Year Students of the Specialities “History”, “Country Studies”, “International Relations” / O. B. Nekrutenko; State Institution “Luhansk Taras Shevchenko National University”. – Luhansk : Luhansk Taras Shevchenko National University Press, 2012. – 243 p. **7. Test Question Types** [Electronic resource]. – Access mode to the article: <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/test-question-types>.

#### **Некрутенко О.Б. Роль тестів у вивченні англійської мови**

У статті показана роль тестів, які є важливим аспектом процесу вивчення і викладання англійської мови. Дана класифікація контрастних категорій тестів. Дан аналіз використання найбільш поширених типів об'єктивних тестів, таких як – коротка відповідь, множинний вибір, підбір пари слів або частин речення, правильне/неправільне ствердження. Процес навчання не може існувати без контролю навчання. Кожному процесу передачі знань необхідна перевірка отриманих студентами знань з метою нагляду за ефективністю засвоєння знань. Безліч різних методів і форм контролю дає вчителю можливість вибору, в залежності від індивідуальних особливостей класу. Контроль має сім різнобічних функцій, при виконанні яких можна домогтися високоефективного результату.

*Ключові слова:* тестування, вивчення і викладання англійської мови, різні типи тестів

**Некрутенко Е. Б. Роль тестов в изучении английского языка**

В статье показана роль тестов, которые являются важным аспектом процесса изучения и преподавания английского языка. Дана классификация контрастных категорий тестов. Дан анализ использования наиболее распространенных типов объективных тестов, таких как – краткий ответ, множественный выбор, подбор пары слов или частей предложения, правильное/неправильное утверждение и др. Процесс обучения не может существовать без контроля обучения. Каждому процессу передачи знаний необходима проверка полученных учащимися знаний в целях надзора за эффективностью усвоения знаний. Множество различных методов и форм контроля дает учителю возможность выбора, в зависимости от индивидуальных особенностей класса. Контроль имеет семь разносторонних функций, при выполнении которых можно добиться высокоэффективного результата.

*Ключевые слова:* тестирование, изучение и преподавание английского языка, различные типы тестов.

**Nekrutenko E. B. The Role of Tests in English Language Learning**

The article deals with the role of tests which is an important aspect of the process of English language learning and teaching. Tests are set up so as to eliminate any differences in results due to variations in the judgment of one marker at different times.

Tests play an important and useful role in English language learning, because they show both students and a teacher how much the learners have learnt during a course. They are also used to display the strength and weaknesses of the teaching process and help the teacher to improve it.

Contrasting categories of tests, like knowledge and performance (or skills) tests, subjective and objective tests, productive and receptive tests, language subskill and communication skills tests, norm-referenced and criterion-referenced tests, discrete-point and integrative tests, proficiency and achievement tests are classified in the article.

The application of some popular types of objective tests, like short-answer, multiple-choice, matching, true-false types, completion (fill-in the blank), etc. is analyzed.

The objective type tests have certain distinct advantages over the traditional essay type tests, because they can cover a large area of syllabus in a relatively short time. A subjective test is based on an opinion or judgment on the part of examiner, which is expected to match with that of an examinee.

*Key words:* testing, English language learning and teaching, various types of tests.

Стаття надійшла до друку 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 06.03.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Сперанська-Скарга М. А.



УДК 378.091.33–028.22

**Н. В. Резнік, О. О. Ткачова**

## **ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Реформи освіти відбуваються в наш час в багатьох країнах світу – це загальновізнано, що в інформаційно-технологічному суспільстві XXI сторіччя визначним є рівень освіченості нації, здібність максимально використати її інтелектуальний потенціал, розвинути прогресивні технології. У зв'язку з модернізацією системи освіти в Україні посилюється роль іноземних мов в вихованні всебічно розвинутої особистості.

За останній час значно змінився статус іноземної мови в українському суспільстві. Стрімке входження України в світове суспільство, економічна та соціокультурна ситуація в країні забезпечили великий попит на знання іноземної мови, створили могутню мотиваційну базу для їх вивчення.

Володіння іноземною мовою розглядається як необхідна особистісна і професійна якість будь-якого фахівця, як засіб гуманітаризації і гуманізації суспільства, макрофактор, що об'єднує держави і народи, засіб соціалізації.

Більш того, сьогодні вже очевидно, що володіння однією іноземною мовою для вирішення проблем професійної, економічної і соціальної захищеності, не досить.

„Щоб удосконалити розум, потрібно більше міркувати, ніж заучувати” (Р.Декарт). Цей мудрий афоризм дуже точно виражає суть проблемного навчання. Кажучи іншими словами, основу проблемного навчання складає сукупність взаємозв'язаних методів і засобів, що забезпечують можливості творчої участі учнів в процесі засвоєння нових знань, формування творчого мислення і пізнавальних інтересів особистості.

Велике значення для становлення теорії проблемного навчання мали С. Рубинштейн, Н. Менчинська, Т. Кудрявцев; розкрита роль в проблемній ситуації в мисленні і навчанні А. Матюшкіним.

Досвід використання елементів проблемного навчання було досліджене М.Махмутовим, И. Лернером, Н.Дайрі, Д. Вилькеевим.

Методи проблемного навчання дотримали розвиток в дослідженнях В.Шаталов, П. Эрдниев, Г. Рудик та інших.

Проблемне навчання - система методів навчання, при якій учні отримують знання не шляхом заучування і запам'ятовування їх в готовому виді, а в результаті розумової роботи за рішенням проблем і проблемних завдань, побудованих на утриманні матеріалу, що вивчається. Проблемне навчання використовується як на стадії введення

учбового матеріалу, так і на стадії його закріплення в процесі мовної практики на різних етапах навчання школярів.

Причини виникнення проблемного навчання в сучасному освітньому просторі з'явилися в результаті наступних спостережень:

- відсутність навичок дослідницької роботи;
- проведення багато часу за телевізором і комп'ютером;
- відсутність навичок працювати в атмосфері співпраці;
- недолік виховної роботи, спрямований на розвиток комунікабельності, здібності робити моральний вибір;
- наявність невірно організованої диференціації з боку учителя, яка принижує слабких і затверджує пріоритет сильних учнів.

За допомогою проблемного навчання на уроках англійської мови можна:

- виявити індивідуальні схильності кожного учня;
- навчити спостерігати, досліджувати, активізувати розумову діяльність, оскільки немає готових відповідей на питання ні в одному підручнику;
- навчити слухати і чути один одного, поважати думку співрозмовника, наслідуючи приказку „один розум добре, а два краще”;
- зацікавити учнів в пізнанні навколишнього світу;
- змінити роль учителя (учитель – не контролер, а наставник, радник, джерело інформації, який розділяє загальну відповідальність за результат) [5, с. 72].

Проблемна ситуація викликає пізнавальну складність, для подолання якої учні мають набути нових знань або докласти інтелектуальних зусиль. Це інтелектуальне ускладнення, що заважає вирішувати пізнавальне чи практичне завдання, стимулює пошук ним нових знань чи нових способів дій, завдяки яким воно (це ускладнення) долається.

Проблемні ситуації підрозділяються на об'єктивні (ситуація задається учителем) і суб'єктивні (психологічний стан інтелектуального ускладнення при вирішенні поставленої проблеми).

Також виділити чотири взаємозв'язані функції проблемної ситуації: а) стимулююча; б) навчальна; в) організуюча; г) контролююча. Досвід нашої роботи свідчить про те, що проблемна ситуація стимулює мовну діяльність, збільшують її об'єм і різноманітність форм висловлювання, а також сприяють міцності формованих мовних навичок і умінь.

Проблемна ситуація, яка усвідомлена і прийнята учнями, переростає в проблему. Проблема з вказівкою параметрів і умов рішення є проблемним завданням [2, с.98].

Проблема (від греч. *problema* - завдання). Це усвідомлення учнями неможливості вирішити труднощі і протиріччя, що зустрілися йому на зайнятті в цій ситуації, за допомогою наявних у нього знань і досвіду.

Проблемне завдання – ценовчальна проблема із заданими умовами і, в силу цього обмежене поле пошуку, що вийшло, доступне для вирішення учнем. Сукупність таких цілеспрямовано сконструйованих завдань і покликано забезпечити основні функції проблемного навчання: творче оволодіння навчальним матеріалом і засвоєння досвіду творчої діяльності.

Види активних методів навчання[4, с.165]

Навчальна тематична дискусія

Дискусія має певну динаміку, в якій чітко виділяються три етапи : зав'язка, колективне обговорення, підведення підсумків.

Зав'язка дискусії. Тема задається у вигляді розумового завдання, вирішити яку однозначною відповіддю не можливо - тут потрібно роздум, що дає зазвичай різні варіанти відповідей. Завдання повинні відповідати інтересам і віковим потребам учнів. І тільки тоді дискусія сприймається як життєва, актуальна і значима.

Колективне обговорення. У міру залучення учнів в спільний пошук вирішення поставленої проблеми з'являється дух змагальності і зацікавленості.

При підведенні підсумків дискусії, необхідно прийти до певного позитивного результату в межах відведеного часу. Якщо ж з якої-небудь причини це не вдалося зробити до кінця зайняття, вважається доцільним залишити час для підведення підсумків і без коливань перервати дискусію, якою б цікавою і жвавою не була розмова.

Метод „круглого столу”

Колективний обмін думками, спільний пошук істини за „круглим столом” визнається одним з ефективних методів навчання на старшому етапі навчання для реалізації завдань цієї концепції. Використовуються наступні способи методу :

- метод „круглого столу”, як правило, використовується при зустрічах з носіями мови, з людьми, що побували в туристичних поїздках в різних країнах. Таке зайняття практикується як в класі, так і в масштабах школи. Для активної участі притягуються питань „круглого столу”, що вчать до підготовки. Учні пропонують проблему для обговорення, яка заздалегідь доводиться до запрошених на „круглий стіл” фахівців;

- планується захід так, щоб брали участь усі присутні, а не тільки ведучий і запрошені гості. Інакше це буде не круглий стіл, а вечір питань і відповідей;

- планується захід таким чином, щоб приймали участь всі присутні, а не тільки керівник та запрошені гості. Інакше це буде не круглий стіл, а вечір питань та відповідей.

Метод „Інтелектуальний штурм”

Для того, щоб зайняття у рамках методу „інтелектуального штурму” було успішним, проводити його необхідно за етапами:

*Перший етап* – формулювання проблеми, яку необхідно вирішити, нами обґрунтовується завдання для пошуку рішення. Далі разом з учнями визначаються умови колективної роботи, виробляються правила поведінки в процесі „інтелектуального штурму” і формуються робочі групи по 3-5 чоловік і експертну групу, в обов'язки якої входить розробка критеріїв оцінок і відбір найкращих ідей;

*Другий етап* – тренувальна розминка. Завдання цього етапу – допомогти учням максимально звільнитися від дії чинників, що сковують, психологічних бар'єрів (незручності, сором'язливості, боязні помилок і тому подібне).

*Третій етап* – мозкова атака-штурм поставленої проблеми. Генерування ідей починається по сигналу учителя одночасно в усіх групах. Кожній групі прикріплюється експерт з числа учнів, завдання якого - фіксувати на папері висунені ідеї.

*Четвертий етап* – оцінка і відбір найкращих ідей. Коли експерти на основі встановлених критеріїв відбирають ідеї, робочі групи відпочивають.

*П'ятий етап* – повідомлення про результати мозкової атаки. Обговорення підсумків роботи груп, оцінка найкращих ідей, їх обґрунтування і публічний захист. Ухвалення колективного рішення, рекомендація кращих ідей до впровадження.

Метод „інтелектуального штурму” допомагає учням сформувати комунікативні уміння, необхідні для спілкування в навчально-трудовій сфері, сприяє пізнанню досягнень національних і загальнолюдських цінностей, розвиває здатність самостійно знаходити і використати необхідну інформацію, розвиває навички взаємоконтроля і самоконтролю, а також удосконалює такі моральні якості, як взаємодопомогу, толерантність, співпрацю.

#### Аналіз конкретних ситуацій

Для вирішення виховних, навчальних і розвиваючих завдань проблемного навчання метод аналізу конкретних ситуацій є найбільш ефективним прийомом на усіх етапах навчання, починаючи з початкової школи. Перевага цього методу полягає в тому, що на зайнятті є унікальна можливість створити конкретні проблемні ситуації, узяті з шкільної, побутової або сімейної практики. Учні з особливим ентузіазмом беруть участь в аналізі ситуації і приймають оптимальні рішення, оскільки теми дуже близькі і зрозумілі, а отже цікаві і актуальні.

Залежно від теми уроку і особливостей змісту матеріалу на зайнятті застосовуються різні види ситуацій [4, с.91].

1. Ситуації – ілюстрації. Наводиться приклад з шкільної практики або особистого досвіду. Наприклад, показуються роботи інших школярів, які добилися значних успіхів в навчанні.

2. Ситуація – оцінка. Пропонується опис конкретного вчинку. Завдання учнів: оцінити значення ситуації і правильність дій школярів. Наприклад, пропонується для аналізу опис конкретного

випадку(конфліктна ситуація між однокласниками в їдальні і відповідні заходи з боку чергового по їдальні). Діти аналізують ситуацію, дають оцінку правильності дій і пропонують свій варіант.

3. Ситуація – вправа. Учні проводять на занятті невелике дослідження. Наприклад, кожен учень отримує завдання - провести дослідження в групі(скільки часу проводять біля телевізора, які улюблені програми і так далі), опитати інших учнів, заповнити таблицю, проаналізувати результати, зробити висновок і дати раду або поділитися своїм досвідом.

В чому полягає результат використання проблемного навчання на уроках англійської мови?

Проблемне навчання на уроках англійської мови „учить вчитися”. Необхідність розвитку уміння вчитися в корені міняє характер взаємовідношення між учителем і учнем, дозволяє по-новому поглянути на оптимізацію учбового процесу і переосмислити існуючі методи викладання англійської мови.

Проблемне навчання на уроках англійської мови створює атмосферу невимушеного спілкування, де міняється роль учителя. Особливо яскраво це можна спостерігати в роботі над проектом, використовуючи активні форми навчання. Взаємовідносини між учителем і учнями, ґрунтовані на співпраці, взаємодопомозі, учать жити в соціумі. Вчитель бере активну участь в проектній діяльності, як помічник, радник, джерело інформації, розділяючи загальну відповідальність за результат.

Методика проблемного навчання відрізняється від традиційної тим, що ставить учня в таке положення, коли він вимушений активно і інтенсивно мислити, яка мобілізує свій інтелектуальний потенціал для вирішення проблеми і формування теоретичного висновку. Отриманий в самостійному пошуку теоретичний висновок засвоюється учнем як плід його власної праці [1,с.8].

Таким чином, проблемне навчання на уроках англійської мови доповнює традиційне ілюстративно-пояснювальне навчання школярів. В той же час воно сприяє руйнуванню старих стереотипів пасивного навчання, примушують учнів мислити, шукати спільно з учителем відповіді на складні життєві питання.

Перспективи подальших досліджень. Розглянуті у статті питання не вичерпують визначеної проблеми і подальші дослідження будуть спрямовані на розробку навчальних вправ, проблемних ситуацій, які сприятимуть вивченню англійській мові.

#### **Список використаної літератури**

**1. Андреев В.И.** Исследовательский метод обучения / В. И. Андреев - М.: Просвещение. 1996. - 289 с. **2. Исследовательский метод:** Современные методические искания / Под ред. М. М. Рубинштейна. – М. : Просвещение. 1996. - 168 с. **3. Лернер И. Я.**

Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М.: Просвещение. 1981.- 256 с. 4. **Махмутов М. И.** Организация проблемного обучения в школе / М. И. Махмутов – М. : Просвещение. 1997. – 214 с. 5. **Мочалова Н. М.** Методы проблемного обучения и границы их применения / Н. М. Молчанова. – Казань : ТБК. 1999. – 237 с.

**Резнік Н. В., Ткачова О. О. Проблемне навчання на уроках англійської мови**

У статті висвітлено питання проблемного навчання, яке стимулює особисту активність учнів. Цей метод забезпечує активне ставлення до набуття знань, систематичність і наполегливість під час виконання домашніх завдань і, зрештою, викликає позитивний результат навчання й виховання.

Запропоновані авторами проблемні ситуації спрямовані на стимуляцію мислення, але не як самоцільного процесу, оскільки метою щоразу є формування у школярів навчальних навичок, комунікативних умінь, необхідних у повсякденному житті знань та здатність їх застосовувати.

*Ключові слова:* проблемне навчання, проблемні завдання, дискусія, проблемні ситуації.

**Резник Н. В., Ткачева Е. А. Проблемное обучение на уроках английского языка**

В статье освещаются вопросы о проблемном обучении, которое стимулирует личностную активность учащихся. Данный метод обеспечивает активное отношение к знаниям, систематичность и настойчивость в подготовке заданий и, конечно дает положительный результат в обучении и воспитании.

Представленные авторами проблемные ситуации направлены на стимулирование мышления, которое не является самоцелью, так как целью во всех случаях выступает формирование у школьников учебных навыков работы, коммуникативных умений, необходимых для повседневной жизни знаний и умения их применять.

*Ключевые слова:* проблемное обучение, проблемные задания, дискусия, проблемные ситуации.

**Reznik N. V., Tkacheva E. A. Problematic Training at English Language Lessons**

The article highlights the issues of problematic learning, which is viewed as a stimulator of students' personal activity. This method provides a beneficial attitude to knowledge, regularity and persistence in the preparation of assignments and it certainly gives a positive result in the education and upbringing.

Presented by the authors problematic situations are directed to encourage thinking, which is not an aim in itself, since the main goal in all

cases is the formation of students' educational skills, communicative abilities necessary for everyday life knowledge and opportunity to apply it.

Problematic training at English lessons creates an atmosphere of easy communication, where the role of teacher is greatly changed.

The relationship between teacher and students, grounded on cooperation, mutual assistance, are taught to live in society. Teacher participates actively in the project activities as assistant advisor, source of information, sharing overall responsibility for the outcome.

The article reveals several methods of activating the problematic training at the lesson. There also highlights the difference in methodology of problematic training comparing to the traditional one. One of the main priorities is put on the fact that received in a separate search theoretical conclusion is accepted by a pupils as a result of his own labour.

*Key words:* problematic training, problematic assignments, discussion, problem situations.

Стаття надійшла до друку 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 06.03.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Федічева Н. В.

УДК 373.3.016:811.111.

**А. В. Харчук**

### **МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ РИМОВАНИХ ТЕКСТІВ У НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЛЕКСИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

З набуттям Україною незалежності суттєво розширилися можливості співпраці нашої країни з іноземними партнерами в усіх сферах людського життя. Розвиток міжнародного співробітництва зумовлює необхідність перегляду основ шкільної мовної політики нашої держави, кінцевою метою якого виступає підвищення ефективності вивчення іноземної мови як засобу міжнародного спілкування.

Діти молодшого шкільного віку відзначаються найбільш високим рівнем сенситивності, тобто здатності сприймати, засвоювати та відтворювати незнайомий для них навчальний матеріал. Значення англійської мови як провідної мови світової науки й культури та однієї з офіційних мов Організації Об'єднаних Націй зумовлює підвищений інтерес до її вивчення, що знаходить своє відображення як у нормативних документах з питань освіти, так і в шкільній практиці різних країн.

Результативність вивчення іноземної мови визначається комплексом методів і форм роботи, які використовуються в навчальному процесі. Ефективність римованих текстів як засобу навчання англійської мови у початковій школі зумовлюється, на наш погляд, зацікавленістю школярів у сприйнятті текстів, що римуються. Аналіз текстів сприяє розвитку творчих здібностей школярів, умінь висловлювати свої думки й аргументувати їх. Крім того, вивчення римованих текстів розвиває мовленнєву пам'ять дитини, що є запорукою успішного оволодіння іноземною мовою. Таким чином, особливої актуальності набуває питання використання римованих текстів у навчанні молодших школярів лексики англійської мови.

Проблема навчання лексики англійської мови знаходить своє відображення в роботах Н. Бабинської, О. Вишневського, І. Загребіної, О. Коломінової, С. Ніколаєвої, О. Паршикової, С. Смоліної, С. Роман, Н. Федічевої. Утім, серед зазначених розвідок тільки роботи О. Вишневського [1], О. Коломінової [2], С. Ніколаєвої [3], О. Паршикової [4; 5], С. Роман [6] стосуються навчання лексики безпосередньо в початковій школі.

Проблема використання поетичних текстів у навчанні іноземної мови знайшла своє відображення в роботах Н. Горіної, О. Ізмайлової, І. Макарової, О. Павлової, Г. Сяйтбекової, Г. Фуклевої, С. Чередник, Т. Шостак. Так, дослідження І. Макарової, О. Павлової, Г. Сяйтбекової, С. Чередник, Т. Шостак висвітлюють етапи й алгоритм роботи з поетичним текстом [7 – 12]. У статті О. Ізмайлової наводяться приклади віршів, що можуть бути використані на уроках англійської мови відповідно до поставлених цілей [13]. Утім, проведений аналіз наукової літератури показав, що проблема використання римованих текстів у навчанні учні молодшого шкільного віку лексики англійської мови ще залишається недостатньо вивченою.

З огляду на викладене вище **мета статті** полягає у висвітленні ходу та результатів практичної реалізації методики використання римованих текстів у навчанні молодших школярів лексики англійської мови.

Теоретичне обґрунтування методики використання римованих текстів у навчанні учнів початкової школи лексики англійської мови вимагає з'ясування сутності ключового поняття дослідження, яким є поняття „методика”. Як справедливо зазначає С. Ніколаєва, методика являє собою сукупність правил, принципів навчання іноземної мови [3, с. 15]. Під методикою ми розуміємо *сукупність принципів використання римованих текстів у процесі навчання лексики англійської мови в початковій школі*. Теоретичне обґрунтування методики передбачає визначення етапів використання текстів на уроках англійської мови в початковій школі та урахування психофізіологічних особливостей особистості молодшого школяра.



На наш погляд, процес використання римованих текстів на уроках англійської мови в початковій школі має складатися з таких етапів:

- *підготовчий*, що має на меті *відбір римованих текстів* як навчального матеріалу;
- *процесуальний*, сутність якого полягає в *роботі з римованими текстами на уроці* англійської мови в початковій школі;
- *оцінний*, що передбачає *оцінку ефективності* використання *римованих текстів* у навчанні молодших школярів лексики англійської мови.

У процесі навчання лексичного матеріалу педагог повинен дуже відповідально підійти до добору лексики. Школярі мають усвідомити, що лексика потрібна їм для спілкування. Значення нового мовного знаку слід розкривати за допомогою різноманітних наочних засобів. На думку Л. Прессман, наочність відіграє особливу роль у навчанні дітей саме молодшого шкільного віку, тому що вона відповідає особливостям їх сприйняття та засвоєння знань [14, с. 152]. Впливаючи на органи почуттів (зорові, слухові тощо), засоби наочності забезпечують різнобічне та повне формування будь-якого образу чи поняття і тим самим сприяють більш міцному засвоєнню знань, розумінню зв'язку наукових знань з життям [Там само, с. 153].

Вірш є словесно-образним різновидом наочності. Дітям молодшого шкільного віку притаманний саме образний тип мислення. Римовані тексти утворюють в уяві учні численні образи, розвиваючи уяву дітей. Крім того, маючи яскраве емоційне забарвлення, вірші створюють позитивне ставлення дітей до англійської мови та спонукають молодших школярів до висловлення своїх почуттів у словесній формі.

На наш погляд, створити емоційний відгук в особистості може тільки цікава й актуальна для неї інформація. З огляду на викладене вище вважаємо за необхідне „прив'язувати” вірш чи римування до подій в навколишньому світі або подій, які нещодавно трапилися в житті дитини. Так, на уроках англійської мови в Бугаївській середній загальноосвітній школі I – III ступеня Перевальського району Луганської області, при вивченні тем „Канікули” чи „Пори року” ми використовували відомий вірш „The Seasons”. Цей вірш можна використовувати не тільки під час вивчення вищезгаданих лексичних тем, але й у вивченні теми „Colours” чи граматичної теми „The Verb „to be” in the Present Continuous Tense”.

Вірші чи римування можна використовувати на будь-якому етапі уроку. Так, наприклад, стандартне привітання на початку уроку замінити на невеличкий римований діалог між учителем та учнями. Практика показала, що римовані тексти можна використовувати для проведення на уроках англійської мови так званих „фізкультхвилинок”. Така форма роботи є особливо важливою саме в початковій школі, оскільки внаслідок психофізіологічних особливостей діти молодшого шкільного віку часто втомлюються від проведення подекуди монотонної роботи.

Відбір навчального матеріалу значною мірою зумовлює успішність навчального процесу та його результативність. Одним з основних дидактичних принципів виступає принцип доступності. Ми повністю погоджуємося з думкою В. Курила про те, що сутність даного принципу полягає в зрозумілості учнями навчального матеріалу та ґрунтуванні останнього на відомих учням фактах, знаннях тощо [15, с. 151]. З огляду на викладене вище можемо сказати, що відбір римованого тексту має здійснюватися на принципі **значущості** та **емоційної привабливості** для учнів.

Молодші школярі за своїми психофізіологічними особливостями ще не здатні сприймати значний обсяг інформації та мислити абстрактно. Успішність навчання прямо залежить від поступовості організації навчального процесу. Інакше кажучи, при поданні матеріалу вчителю необхідно переходити від простого до складного, від знайомого до незнайомого. Робота з молодшими школярами показала, що діти частогусто почувалися ніяково і губилися, коли зустрічалися з невідомим чи незрозумілим для них явищем або поняттям. Отже, при відборі віршів і римувань необхідно виходити з принципу „**мовної посиленості**”.

Другим етапом використання віршів на уроці англійської мови в початковій школі має виступати безпосередня *робота з римованими текстами*. У молодшому шкільному віці дитина найбільш чутливо сприймає та запам'ятовує особливості іноземної мови. Саме тому вважаємо за необхідне під час пред'явлення тексту використовувати потенціал технічних засобів навчання (ТЗН). За допомогою ТЗН молодші школярі мають змогу почути мовлення носіїв мови та навчитися правильно вимовляти звуки нерідної для себе мови. Якщо запропонувати учням записати виконання віршу на диктофон чи магнітофон, а потім порівняти з текстом оригіналу, учні матимуть змогу краще зрозуміти зроблені ними фонетичні помилки.

Одним із важливих завдань роботи з віршами на уроці іноземної мови вважається зняття мовних труднощів [7 – 10]. Небажано, щоби вірші для початкової школи містили значну кількість складного лексичного матеріалу чи незрозумілий граматичний матеріал. Утім, у вірші може бути незнайома для дитини лексика. Отже, вчитель постає перед проблемою ознайомлення учнів із такою лексикою. Як зазначає О. Павлова, зняття лексико-граматичних труднощів може відбуватися шляхом перекладу учнями разом з учителем тексту віршу чи римування [9, с. 26]. Однак, такий підхід до зняття труднощів на уроках англійської мови в початковій школі видається нам менш продуктивним, особливо якщо завданням уроку є розширення словникового запасу учнів з лексичної теми тощо.

Молодші школярі відзначаються конкретно-образним мисленням. З огляду на викладене найбільш ефективним способом зняття лексико-граматичних труднощів нам видається використання вчителем малюнків із зображенням правопису та транскрипції відповідної лексичної

одиниці. Так, якщо в тексті віршу зустрічалося слово „cat”, то ми показували дітям картку із зображенням кішки. Поряд із зображенням також подавався правопис і транскрипцію слова.

Крім того, ми пояснювали незнайомі лексичні одиниці чи граматичні явища за допомогою власного прикладу. Так, під час вимовляння фраз „Hands up, clap, clap!” чи „Hands down, clap, clap!!” ми піднімали руки догори чи опускали донизу та хлопали, пояснюючи тим самим учням значення прийменників „up” та „down”, наказового способу дієслова – „clap” тощо. Отже, у процесі використання римованих текстів у навчанні молодших школярів англомовної лексики вчитель має дотримуватися принципу **опорного навчання лексики англійської мови**.

Римовані чи поетичні тексти використовуються на уроках англійської мови для збагачення словникового запасу учнів, спонукання школярів до бесіди чи дискусії тощо. Обговорення теми, якій присвячено вірш, вимагає розуміння тексту. Останнє перевіряється за допомогою контрольних питань за змістом почутого. Ефективність використання римованих текстів як засобу навчання молодших школярів англійської мови значною мірою зумовлюється тим, чи пропонує вчитель певні творчі завдання для своїх учнів. Так, використовуючи вірш „The Seasons”, ми пропонували молодшим школярам співвіднести зображення пір року із текстом за основі ключових слів. Наприклад, учням ставилося питання „What is it?”, а для відповіді пропонувалися лексичні одиниці „snow”, „leaves”, „sky” тощо. Учні використовували такі підказки для виконання завдання: „The sky is gloomy. The leaves are on the ground. It is autumn”. Учні також малювали пору року, а потім пропонували однокласникам описати малюнки.

Провідним видом діяльності в молодшому шкільному віці виступає гра, що дозволяє учням у невимушеній формі збагачувати знання з англійської мови. Так, наприклад, під час вивчення прикметників англійської мови учні експериментальної групи були розподілені на команди. Кожній з команд було запропоновано співвіднести прикметники зі списку із порами року. За кожну правильну відповідь команда отримувала 1 бал. Виконуючи завдання, учні могли користуватися зразком відповіді. Наприклад, „It is ..... in spring (summer, autumn, winter)”. Учні також брали участь у створенні та розігруванні комунікативної ситуації (діалогу), що містила лексику, яка вивчається (так званий „target vocabulary”). Таким чином, робота з використання римованих текстів у навчанні молодших школярів лексики англійської мови має будуватися на принципі **творчої мовленнєвої взаємодії** у системах „учень – учень” та „учень – учитель”.

Завдання *оцінного* етапу роботи з використання римованих текстів у навчанні дітей молодшого шкільного віку англомовної лексики передбачало аналіз ефективності проведеної роботи. Ефективність навчальної діяльності з англійської мови залежить від усвідомлення

учнями прогностичних результатів своєї роботи на уроці та в позанавчальний час. Школярі усвідомлюють необхідність проведення певної роботи та її результативність у тому випадку, якщо вони виступають не просто „реципієнтами” знання. Інакше кажучи, вчитель має не повідомляти позитивні та негативні наслідки роботи, а залучати учнів до активного обговорення результатів діяльності та планування майбутніх видів роботи. Так, під час уроку у 2-ому класі за темою „Family” ми використали такий вірш:

Father, mother,  
Sister, brother,  
Hand in hand  
With one another.

Наприкінці уроку ми попросили дітей пояснити родинні зв'язки та висловити своє ставлення до вірша. Наведемо деякі варіанти відповідей: „My brother is my parents' son. I understand it now. I like this verse” (Мишко Д); „I can name the members of my family” (Наталка В). Таким чином, принципом використання римованих текстів у навчанні молодших школярів лексики англійської мови виступає принцип **спільного аналізу та прогнозу роботи з вивчення лексики англійської мови**.

З метою визначення ефективності проведеної роботи із використання римованих текстів у навчанні дітей молодшого шкільного віку лексики англійської мови було здійснено контрольний діагностичний зріз. Результати останнього були порівняні з даними констатувального діагностичного зрізу на початку експериментальної роботи. Дослідна робота проводилася в звичайних умовах протягом двох місяців на базі Бугаївської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 14 Перевальського району Луганської області. В експериментальній роботі взяли участь 61 учень другого та третього класів.

Проведення експериментальної роботи та аналіз результатів останньої передбачали створення експериментальної та контрольної групи. При формуванні груп ми виходили з таких ключових позицій: 1) кількість учнів в експериментальній групі приблизно дорівнювала кількості учнів у контрольній групі; 2) до складу як експериментальної, так і контрольної групи входили учні з різним рівнем англомовної підготовки та успішності з англійської мови. Експериментальна група складалася з 32 осіб, до складу контрольної групи входило 29 осіб.

Свідченням успішності експериментальної роботи виступає наявність позитивних кількісних і якісних змін у школярів експериментальної групи порівняно зі школярами контрольної групи. Динаміка зрушень має оцінюватися на певній основі, якою виступає **критерій** успішності засвоєння навчального матеріалу. У науковій літературі термін „критерій” (від *грецьк.* „kriteri6n” – „засіб судження, прийняття рішення”) трактується як *головна ознака, на основі якої відбувається оцінювання, визначення або класифікація предметів, явищ, якостей; засіб вимірювання* [16, с. 471].

На наш погляд, успішність навчання молодших школярів лексики англійської мови визначається трьома критеріями:

- **правильністю використання лексичних одиниць у мовленні** (здатністю розпізнавати лексичну одиницю та використовувати при побудові речень, діалогів, текстів тощо);
- **відповідністю перекладу лексичних одиниць** (здатністю знаходити та використовувати адекватні лексичні одиниці під час перекладу українською чи англійською мовою);
- **темпом англомовного мовлення.**

З огляду на уточнені критерії успішності навчання молодших школярів лексики англійської мови нами було здійснено змістове наповнення рівнів засвоєння учнями початкової школи англомовної лексики. **Низький** рівень характеризується численними лексичними помилками школярів, у тому числі при перекладі лексичних одиниць, низьким темпом англомовного мовлення. Ознаками **середнього** рівня виступають незначні помилки учнів молодшого шкільного віку при використанні лексичних одиниць і неможливість відразу ж знайти точну лексичну одиницю при перекладі. Невимушене використання лексичних одиниць у мовленні, достатньо високий темп мовлення свідчать про **високий** рівень засвоєння молодшими школярами лексичних одиниць.

Ефективність проведеної експериментальної роботи перевірялася шляхом співставлення даних про рівень засвоєння лексичних одиниць у школярів експериментальної та контрольної груп. Результати аналізу представлені нижче (див. табл. 1 – 3):

*Таблиця 1*

**Правильність використання лексичних одиниць у мовленні**

Рівень сформованості	Кількість школярів							
	До експерименту				Після експерименту			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Низький	21	<b>65,6</b>	19	<b>65,5</b>	13	<b>40,6</b>	20	<b>68,9</b>
Середній	9	<b>28,1</b>	10	<b>34,5</b>	11	<b>34,4</b>	8	<b>27,6</b>
Високий	2	<b>6,3</b>	0	<b>0</b>	8	<b>25</b>	1	<b>3,5</b>

*Таблиця 2*

**Відповідність перекладу лексичних одиниць**

Рівень сформованості	Кількість школярів							
	До експерименту				Після експерименту			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Низький	17	<b>53,1</b>	17	<b>58,6</b>	9	<b>28,1</b>	17	<b>58,6</b>
Середній	12	<b>37,5</b>	10	<b>34,5</b>	16	<b>50</b>	11	<b>37,9</b>

Високий	3	<b>9,4</b>	2	<b>6,9</b>	7	<b>21,9</b>	1	<b>3,5</b>
---------	---	------------	---	------------	---	-------------	---	------------

Таблиця 3

**Темп англомовного мовлення**

Рівень сформованості	Кількість школярів							
	До експерименту				Після експерименту			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Низький	19	<b>59,4</b>	16	<b>55,2</b>	11	<b>34,4</b>	16	<b>55,2</b>
Середній	12	<b>37,5</b>	9	<b>31</b>	15	<b>46,9</b>	10	<b>34,5</b>
Високий	1	<b>3,1</b>	4	<b>13,8</b>	6	<b>18,7</b>	3	<b>10,3</b>

Як бачимо, в експериментальній групі відбулися значущі кількісні зміни у рівні володіння лексичним матеріалом у порівнянні зі школярами контрольної групи. Учні експериментальної групи демонстрували також якісні зміни, що виявлялися у використанні лексики в наближених до реальних ситуаціях спілкування, швидкому та правильному реагуванні на репліки співрозмовника тощо. За результатами експериментальної роботи нами було сформульовано такі **методичні рекомендації** з використання римованих текстів у навчанні молодших школярів лексики англійської мови: 1) зміст римованого тексту має відповідати темі уроку (окремій його частині) та інтересам дитини; 2) текст має бути невеликим за розміром; 3) учителю необхідно мінімізувати кількість незнайомих лексичних одиниць та граматичних конструкцій, що представлені в запропонованому римуванні; 4) необхідно використовувати технічні засоби навчання під час інтонаційно-фонетичного представлення та відтворення тексту; 5) учитель має використовувати зорові опори для зняття лексико-граматичних труднощів тексту; 6) під час роботи з текстом бажано використовувати контрольні запитання та творчі мовленнєві завдання, що базуються на змісті римування; 7) учитель повинен залучати молодших школярів до аналізу результативності роботи з римованими текстами та визначення перспектив останньої.

Римований текст виступає одним із найбільш дієвих засобів навчання англійської мови учнів початкової школи. Успішність використання римованих текстів у навчанні молодших школярів англомовної лексики значною мірою залежить від теоретичного обґрунтування та практичної реалізації методики використання останніх. У статті поняття „методика” розуміється як сукупність принципів використання римованих текстів у процесі навчання лексики англійської мови в початковій школі. Методика використання римованих текстів у навчанні молодших школярів лексики англійської мови складається з таких принципів: а) принцип значущості та емоційної привабливості для учнів; б) принцип „мовної посильності”; в) принцип опорного навчання лексики англійської мови; г) принцип творчої мовленнєвої взаємодії; д) принцип спільного аналізу та прогнозу роботи з вивчення лексики англійської мови.

Порівняння даних про засвоєння лексики англійської мови у школярів експериментальної та контрольної груп підтвердило ефективність методики використання римованих текстів на уроках англійської мови в початковій школі. На основі аналізу результатів експериментальної роботи було розроблено методичні рекомендації з використання римованих текстів у навчанні молодших школярів лексики англійської мови. Стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми, що розглядається. Перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо у визначенні можливостей застосування ресурсів мережі Інтернет на уроках англійської мови в початковій школі.

### **Список використаної літератури**

- 1. Вишневський О. І.** Методика навчання іноземних мов : навч. посібник / Омелян Іванович Вишневський. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2011. – 206 с.
- 2. Коломінова О. О.** Формування англомовної лексичної компетенції у молодших школярів / О. О. Коломінова // Іноземні мови. – 2005. – № 2. – С. 48 – 50.
- 3. Методика** навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / під ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.
- 4. Паршикова Е. А.** О некоторых особенностях организации коммуникативно-игрового обучения иностранному языку в начальной школе в условиях „кризиса 7 лет” (Психологические аспекты раннего обучения иностранному языку) / Е. А. Паршикова // Іноземні мови. – 2000. – № 4. – С. 38 – 42.
- 5. Паршикова Е. А.** Принципы отбора и организации материала для обучения иностранному языку в начальной школе / Е. А. Паршикова // Іноземні мови. – 2004. – № 1. – С. 41 – 46.
- 6. Роман С. В.** Методика навчання англійської мови у початковій школі : навч. посібник / С. В. Роман. – К. : Ленвіт, 2005. – 208 с.
- 7. Макарова И. А.** Работа с поэтическим текстом на уроках французского языка в средней школе / И. А. Макарова // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 7. – С. 30 – 32.
- 8. Павлова Е. А.** Коммуникативный подход в обучении грамматике (на примере рифмованных текстов) / Е. А. Павлова // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 6. – С. 33 – 40.
- 9. Павлова Е. А.** Стихи и рифмовки на уроках иностранного языка – эффективное средство усвоения языкового материала / Е. А. Павлова // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 2. – С. 25 – 30.
- 10. Сайтбекова Г. М.** Использование стихов при обучении немецкому языку / Г. М. Сайтбекова // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 6. – С. 40 – 43.
- 11. Чередник С. В.** Работа над поэтическими произведениями на уроках английского языка / С. В. Чередник // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 4. – С. 39 – 42.
- 12. Шостак Т. Г.** Вірші та римування на уроці англійської мови / Т. Г. Шостак // Іноземні мови. – 2000. – № 2. – С. 6 – 9.
- 13. Измайлова Е. В.** Песни и стихи на уроках английского языка в III классе / Е. В. Измайлова // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 3. – С. 34 – 36.
- 14. Прессман Л. П.** Методика и техника эффективного

использования средств обучения в учебно-воспитательном процессе : учебн. пособие для студ. пед. ин-тов / Л. П. Прессман. – М. : Высш. шк., 1985. – 267 с. **15. Педагогика** (краткий курс лекций) : учебн. пособие для студ. пед. учеб. заведений / [В. С. Курило, А. Н. Чиж, Н. С. Кратинов, Г. И. Божко]. – Луганск : ЛГПУ, 2001. – 231 с. **16. Большой толковый словарь русского языка** / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб. : „Норинт”, 1998. – 1536 с.

**Харчук А. В. Методика використання римованих текстів у навчанні молодших школярів лексики англійської мови**

Стаття присвячена проблемі навчання лексики англійської мови учнів початкової школи. Автор висвітлює хід і результати практичної реалізації теоретично обґрунтованої методики використання римованих текстів у навчанні молодших школярів лексики англійської мови. За результатами проведеної експериментальної роботи надаються методичні рекомендації з використання римованих текстів у процесі навчання дітей молодшого шкільного віку лексики англійської мови.

*Ключові слова:* англійська мова, лексика, методика, молодший школяр, римований текст.

**Харчук А. В. Методика использования рифмованных текстов в обучении младших школьников лексике английского языка**

Статья посвящена проблеме обучения лексике английского языка учеников начальной школы. Автор описывает ход и результаты практической реализации теоретически обоснованной методики использования рифмованных текстов в обучении младших школьников лексике английского языка. По результатам проведённой экспериментальной работы формулируются методические рекомендации по использованию рифмованных текстов в процессе обучения детей младшего школьного возраста лексике английского языка.

*Ключевые слова:* английский язык, лексика, методика, младший школьник, рифмованный текст.

**Kharchuk A. V. The Methodology of Using Rhyme Texts in Teaching the English Vocabulary to Pupils of Primary School**

The article deals with the problem of teaching the English vocabulary to pupils of primary school. The effective learning of the English vocabulary by young schoolchildren depends on using rhyme texts at primary school. The author reveals both the stages of using rhyme texts and the psychological peculiarities of pupils of primary school. The methodology of using rhyme texts in teaching the English vocabulary to pupils of primary school is determined. Due to the author's conception methodology is a set of principles of using rhyme texts in teaching the English vocabulary to pupils of primary school. The processing and the results of practical implementation of the methodology are highlighted in the article. The effectiveness of the author's



methodology has been evaluated according to the determined criteria of the vocabulary learning. There are three criteria: correct using of the vocabulary in speech, correct translation of the vocabulary and tempo of English speaking. The pupils of the experimental group have demonstrated both quantitative and qualitative changes in learning the English vocabulary in comparison with the pupils of the control group. Thus, the effectiveness of the author's methodology has been proved. The results of the experimental work have enabled to give the recommendations of using rhyme texts in teaching the English vocabulary to pupils of primary school.

*Key words:* English language, methodology, pupil of primary school, rhyme text, vocabulary.

Стаття надійшла до друку 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 06.03.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Федічева Н. В.

УДК 811. 111` 38

**Г. В. Шалдаісова**

### **КОГНІТИВНА ПРИРОДА ЖАРТУ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ**

Гумор – невід'ємна частина людського існування, важливий компонент комунікації. У зв'язку з цим не випадковою є увага до досліджень цього явища, що виявилася ще за античних часів. Складна природа та багатогранність гумору визначають зацікавлення ним і в наш час. Гумор є об'єктом дослідження багатьох наук: філософії, естетики, психології, соціології, логіки, літературознавства, лінгвістики тощо. Вітчизняні та зарубіжні дослідники розглядали та продовжують розглядати різні аспекти цього явища: природу та психологію гумору, механізми його породження (В.Т. Бондаренко, Ю.Б. Борев [1], Б. Дземідок, А.В. Карасик [2], А.Н. Лук [4], М. Мінський, Л.В. Орлецька, З. Фройд [5] та ін).

З середини ХХ століття з виникненням когнітивного напрямку в науці активізуються дослідження процесів, пов'язаних з отриманням, обробкою, зберіганням, організацією та накопиченням структур знання, а також з формуванням цих структур у мозку людини. Мову як основний засіб висловлення думки вважають найбільш ефективним засобом проникнення в таємниці людської свідомості. Це надає підстави лінгвістиці зайняти провідне місце серед когнітивних наук.

Попри те, що когнітивна лінгвістика – досить молода галузь мовознавства, робіт, присвячених дослідженню гумору в когнітивному аспекті, вже немало. До найзначніших серед них слід віднести роботи

англійських та американських учених С. Агтарда, А. Кестлера, М. Мінського, В. Раскіна, У. Фрая та ін. Проте немало ключових моментів в їх дослідженнях уривкові, неоднозначні і потребують більш системного аналізу. Це стосується перш за все встановлення лінгвокогнітивного механізму створення гумористичного ефекту, визначення ролі елемента несподіваності у породженні гумору тощо.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю глибшого та детальнішого дослідження гумору як важливого компонента людського спілкування, потребою комплексного, системного вивчення особливостей когнітивного впливу, що здійснює адресант повідомлення на адресата за допомогою лінгвістичних засобів реалізації гумору, і когнітивних принципів декодування гумористичної інформації. Актуальність когнітивного аспекту вивчення гумору дає змогу усвідомити насамперед психологічне й ментальне підґрунтя дискурсивної (комунікативної) природи гумору, адже гумористичний ефект виникає лише з урахуванням програми його інтерпретації адресатом. Актуальність цього аспекту також зумовлена стандартизацією засобів гумору в певній мові, і головне – у культурі.

*Метою дослідження є з'ясування лінгвокогнітивного механізму створення гумористичного ефекту на матеріалі творів G. P. Wodehouse [6].*

Будь – який текст передбачає складну систему діалогічних відношень між трьома антропоцентрами: адресантом, адресатом і персонажем (О.П. Воробйова, І.М. Колегаєва, В.А. Кухаренко [3]). Діалог автора з передбачуваним фіктивним читачем здійснюється через посередництво автора-функції і вбудовану в текст програму інтерпретації (О.О. Селіванова).

Бажаючи вплинути на адресата, адресант підбирає різні засоби мови, використовує будь-які прийоми у відповідності до своїх намірів і прогнозує реакцію адресата на їх сприйняття. У свою чергу адресат сприймає ці засоби і реагує на це певним чином. При сприйнятті адресатом гумористичного повідомлення у його свідомості „запускається” когнітивний механізм виникнення гумористичного ефекту.

Цей механізм складається з декількох етапів, першим з яких є рефреймінг. Поняття „фрейм” було впроваджено у науковий світ американським когнітивним психологом М. Мінським. Фрейм – це ієрархічно організована одиниця інформації, знання про будь-який об'єкт, явище тощо, „структура представлення знань про деяку стереотипну ситуацію, предмет” (М. Мінський). Останній етап представлено певними фреймовими моделями (видами рефреймінгу). Рефреймінг – це „зміна фреймів, переміщення певного образу чи переживання у новий фрейм” (Р. Бендлер, Дж. Гриндер). В результаті ретельного аналізу матеріалу ми виокремили три фреймові моделі (види рефреймінгу) створення гумористичного ефекту:

1. Модель А – несподівана зміна неспоріднених фреймів.

2. Модель В – несподівана зміна фреймів, що мають спільні термінали.

3. Модель С – несподіване накладання фреймів.

Найчастіше гумористичний ефект виникає внаслідок несподіваної зміни неспоріднених фреймів. Досягається подібна зміна фреймів завдяки тому, що в межах одного повідомлення контактено розташовано слова чи фрази, що активують два різних, неспоріднених фрейми. При цьому перехід від одного фрейму до іншого, що не має з попереднім спільних терміналів, або, коли спільні термінали одиничні і несуттєві, порушує логіку здорового глузду. Сила гумористичного ефекту при цьому залежить від ступеня „спорідненості” фреймів: що більш один фрейм є віддаленим від іншого, то менш істотним є зв'язок між ними, тобто, що менше спільних терміналів мають фрейми, то виразніше ефект ошуканого сподівання при їх активації, а отже, то яскравіше гумористичний ефект.

Накладання фреймів полягає в тому, що повідомлення чи ситуація об'єднують активовані неспоріднені (з позицій логіки) фрейми на основі аналогій.

Всі ці види рефреймінгу можуть викликати появу у свідомості адресата певної ментальної опозиції. Зокрема це такі опозиції: „логічне – нелогічне”, „можливе – неможливе”, „високе – низьке”.

Опозиція „логічне – нелогічне” виникає внаслідок усвідомлення того, що повідомлення суперечить логіці, розмірковування не послідовні, але за формою вираження це повідомлення здається достатньо логічним. При сприйнятті такого повідомлення адресату важко зрозуміти, де і коли саме логіку було втрачено, і де відбулося ошукання його сподівань. Тут чітко виявляється подвійний характер гумору: з одного боку, сприйняте є логічним, з іншого – нелогічним.

Опозиція „можливе-неможливе” базується на протиставленні стереотипного знання про певну конкретну ситуацію і такій її інтерпретації, що не відповідає дійсному стану справ у світі. Це форма образної репрезентації ситуацій у вигляді нереальних, неіснуючих, а інколи й неможливих у природі дій, подій, предметів. Така опозиція може бути представлена у формі невідповідностей „нормальне-ненормальне”, „реальне-нереальне”, „істинне-хибне”.

Опозиція „високе – низьке” виникає за умови протиставлення знань про предмет, ситуацію як духовних, піднесених і їхньої інтерпретації як низьких, суто матеріальних.

Всю різноманітність засобів мови, використаних для створення гумористичного ефекту, розглянуто нами на двох рівнях: мовному та дискурсивному. На матеріалі досліджених фрагментів текстів, що містять гумор, встановлено, що гумористичний ефект частіше створюється засобами мовного рівня (65 % від загальної вибірки), ніж дискурсивного (35 %).

Мовний рівень представлений різними мовними засобами у романах, до яких належить прийом гри слів, антиградація, стилістична фігура порівняння, гіпербола, метафора, а також вживання контактено розташованих слів та виразів, що належать до різних стилів мови, й створення значної кількості окаяналізмів. На цьому рівні автором найчастіше за все використовувалася гра слів (46,0%), причому сприйняття цього прийому може викликати у свідомості адресата будь-який з трьох видів рефреймінгу: несподівану зміну неспоріднених фреймів (24,0%), несподівану зміну фреймів, що мають спільні термінали (15,6%) і несподіване накладання фреймів (6,4%) та будь-який з трьох типів ментальних опозицій: „логічне – нелогічне” (34,6%), „можливе – неможливе” (6,4%), „високе – низьке” (5,0%). Використання адресантом певного виду рефреймінгу та поява його у свідомості адресата створює відповідний тип опозиції, що зумовлене різноманітними способами створення гри слів.

Найчастотнішим способом гри слів у проаналізованих романах є полісеманти (15,8%). При сприйнятті гри полісемантів у свідомості адресата відбувається або несподівана зміна неспоріднених фреймів (3,8%), що викликає появу ментальної опозиції „високе – низьке”, або несподівана зміна фреймів, що мають спільні термінали (12,0%), викликаючи появу ментальної опозиції „логічне – нелогічне”. Прикладом гри полісемантів у першому випадку є наступний: А. „... She is so far from me”. Б. „*Tall girl?*” [6, с.104] (обігруються значення багатозначного слова far 1) далекий, розташований далеко; 2) недосяжний). У другому випадку – А. „Which is your room?” Б. „The last one on the left”. А. „*Right*”. Б. „*Left, fool*” – обігруються значення полісеманта right 1) правий; 2) правильний. Актуалізація кожного значення полісеманта частіше активує, таким чином, споріднені фрейми, що можна пояснити наявністю спільних сем у значеннях однієї й той самої лексеми.

Іншими способами створення гри слів є гра омонімів, паронімів, мовленнєві помилки, що викликають тільки несподівану зміну неспоріднених фреймів та появу ментальної опозиції „логічне – нелогічне” (6,4%, 3,0%, 2,8% відповідно). Прикладом гри омонімів є наступний: А. „However, in consideration of your youth I will exercise clemency”. Б. „Oh, fine!” I said. А. „*Fine is right. Ten pounds. Next case.*” [6, с.112]. Тут наявна гра повних омонімів fine (штраф) і fine (чудово). Гра паронімів має місце у наступній комунікативній ситуації: Chap goes up to deaf chap outside the exhibition and says, (A) „Is this *Wembley?*” (Б) „Hey?” says deaf chap. (A) „Is this *Wembley?* Says chap. (Б) „Hey?” says deaf chap. (A) „Is this *Wembley?* says chap”. (Б) „No, *Thursday*”, says deaf chap (пароніми Wembley (Уемблі) і Wednesday (середа)). Прийом використання мовленнєвих помилок або метатези для створення гумористичного ефекту наявний у наведеному нижче прикладі: А. „Jeeves, Mr. Souperley is in the sip”. Б. „Sir” А. „I mean, Mr. Sipperley is in the soup”. [6, с.124].

Трохи менш частотним є використання зевгми та семантично-хибних ланцюжків. При сприйнятті зевгми у свідомості адресата виникає несподівана зміна неспоріднених фреймів і ментальна опозиція „високе – низьке” (1,2%) (напр., А. „Oh, Gussie’s coming, is he? Well, *give him my love*”. Б. „Very good, sir”. А. „And a *whisky and soda...*”) [6, с.135] або, трохи частіше (1,4%), несподівана зміна фреймів, що мають спільні термінали, і ментальна опозиція „логічне – нелогічне” (напр., А. „*He’s gone*”. Б. „No really?” I said. „Too bad. I thought he looked a little frail when I last saw him. Well, that’s how it goes. All flesh is grass, I often say”. А. „*To Bognor Regis, for his holiday*”) [6, с.139]. В останньому випадку актуалізуються два значення полісеманта *go* 1) від’їжджати; 2) вмерти, які активують фрейми, що мають спільний термінал „відсутність”. Семантично-хибні ланцюжки викликають тільки несподівану зміну фреймів, що мають спільні термінали, та появу ментальної опозиції „логічне – нелогічне” (2,2%) (напр., „Have a drink?... A cigarette?... A chair?”) [6, с.152].

Ще одним, досить частотним, способом створення гумористичного ефекту є різні прийоми руйнування фразеологічних одиниць. В аналізованому матеріалі авторами використовується прийом подвійної актуалізації, при сприйнятті якого виникає несподівана зміна неспоріднених фреймів, та з’являється ментальна опозиція „логічне – нелогічне” (6,8%) (напр., А. „*You’re pulling my leg*”. Б. „*I’m not pulling your leg. Nothing would induce me to touch your beastly leg*”) [6, с.211], а також прийом додавання й розвитку фразеологічних одиниць, що викликає несподіване накладання фреймів та ментальну опозицію „можливе – неможливе” (6,4%) (напр., *Her eyes were flashing, her bosom heaving, her whole aspect that of a girl whose soul had been stirred up by an electric mixer*) [6, с.228]. В обох випадках актуалізованими є значення фразеологічної одиниці та вільного словосполучення (*to pull smb’s leg*: 1) розігравати; 2) тягнути за ногу; *to stir up smb’s soul*: 1) збентежити; 2) розмішати). Але в першому випадку буквально сприйняття фразеологізму відбувається завдяки використанню в контексті слів, що актуалізують значення вільного словосполучення, а в другому – завдяки додаванню і розвитку фразеологічної одиниці, що робить повідомлення безглуздим і сприяє виникненню відчуття неможливого, нереального при його сприйнятті.

Менш частотним засобом створення гумористичного ефекту є використання слів різного стилістичного маркування (4,8%), причому яскравий гумористичний ефект виникає внаслідок контактного розташування слів, що належать до книжного (високого) та розмовного (низького) мовних стилів. Наприклад, у межах однієї фрази „*He was, I regret to say, quite considerably squiffed*” [6, с.229] автор використовує штамп, притаманний формальній ситуації спілкування *I regret to say* (На жаль, маю доповісти), та сленгове слово, що маркує обстановку, ситуацію спілкування як невимушену *squiffed* (бути напідпитку).

Наступним засобом породження гумору є авторські неологізми (оказіоналізми). Оказіоналізми можуть бути утвореними за допомогою різних способів: афіксації, словоскладання, скорочення, телескопії тощо. Наприклад, афіксація: good eggishness (з good egg (класний чувак) за допомогою суфіксів прикметника -ish та іменника -ness); словоскладання (that play called *I-forget-its-dashed-name* (цю виставу під назвою *Я-забув-її-бісову-назву*); англіфікованої латинської фрази rem acu tetigisti (торкнулися самої суті) – tetigisti-ed the rem); утворення нових слів за аналогією з наявними (earwitness (вухочуєць)) за аналогією з eyewitness (очевидець), look-proof (поглядотривкий) за аналогією з water-proof (водонепроникний), bullet-proof (куленепробивний), shock-proof (ударостійкий)), різноманітні скорочення слів (posish. від position; b. my e. від believe my eyes) тощо. Авторські неологізми є стильоутворювальними, вони маркують розмовний стиль. При їх сприйнятті у свідомості адресата частіше виникає несподівана зміна неспоріднених фреймів та ментальна опозиція „високе – низьке” (4,0%) і набагато рідше – несподіване накладання фреймів та ментальна опозиція „можливе – неможливе” (0,8%).

Цілу групу засобів, що викликають несподіване накладання фреймів та появу ментальної опозиції „можливе – неможливе”, становлять метафори (напр., He and I *did a stretch* together at Malvern House, Bramley-on-Sea, the preparatory school), порівняння (напр., his head is a touch of the dome of St. Paul's) та гіперболи (I got a headache early in the proceedings which started at the soles of my feet and got worse all the way up) [6, с.282]. Частотність їх використання складає 4,8%, 4,0%, 4,4% відповідно.

Найменш частотним мовним засобом, використання якого може формувати гумористичний ефект, є антиградація (1,0%) (напр., A sensitive and high-spirited girl goes through the deuce of an ordeal to win through to the bloke she loves, jumping off yachts, swimming through dashed cold water, climbing into cottages, and borrowing other people's speak, and is expecting the tender smile and the whispered endearments, gets instead the lowering frown, the curled lip, the suspicious eye, and – in a word – the raspberry. Naturally, she's a bit upset) [6, с.289]. При її сприйнятті у свідомості адресата відбувається несподівана зміна неспоріднених фреймів, та виникає ментальна опозиція „логічне – нелогічне”.

Отже, на мовному рівні гумор породжується завдяки використанню різних мовних засобів. У цьому випадку для адекватного сприйняття гумористичного повідомлення адресат повинен гарно володіти мовою. У свою чергу, для декодування гумористичної інформації, що передається засобами дискурсивного порядку, окрім знання мови спілкування адресат має володіти екстралінгвістичним знанням, тобто мати певну когнітивну базу. На дискурсивному рівні для створення гумористичного ефекту автор використовує різні засоби мови, що викликають появу тільки двох видів рефреймінгу: несподіваної зміни

неспоріднених фреймів (23,0%) та несподіваного накладання фреймів (12,0%).

Найчастотнішим на цьому рівні є використання прецедентних феноменів (18,0%), причому гумористичний ефект в такому випадку виникає внаслідок зміни прецедентних висловлювань (напр., *Well, would you have expected Harold to do? Turn the other nose* (Turn the other nose замість Turn the other cheek (Підстав другу щоку)) та використання прецедентних імен, що актуалізують прецедентні ситуації, на фоні повсякденних ситуацій (напр., *I remember when I was a kid at school having to learn a poem of sorts about a fellow named Pig – something – a sculptor he would have been, no doubt – who made a statue of girl, and what should happen one morning but that the bally thing suddenly came to life. A pretty nasty shock for the chap, of course*) [6, с.291]. Гумористичний ефект формується при цьому за фреймовою моделлю А (несподіваної зміни неспоріднених фреймів). При сприйнятті подібних способів вживання прецедентних феноменів у свідомості адресата з'являється ментальна опозиція „високе – низьке” у 6,0%.

Прецедентні феномени використовуються також автором для утворення метафори (2,1%) (напр., *Bertram Wooster is not a man who lightly throws in the towel and admits defeat. Beneath the thin gummies of what-d' you-call-it his head, wind and weather permitting, is as a rule bloody but unbowed, and if slings and arrows of outrageous fortune want to crush his proud spirit, they have to pull their socks up and make a special effort*), метафоричної антономазії (0,3%) (напр., *Her reign was over. She had had it. From now on it was plain who was going to be Führer of the Trotter home*), порівняння (4,4%) (напр., *She had eyes like those of the Medusa of Greek mythology, one glance from whom was sufficient to convert those she met into block of stone, and pistol in her hand added a great deal to these gifts of Nature*) та гіперболи (5,2%) (напр., *There's no getting away from the fact that, if ever a man required watching, it's Steggles. Machiavelli could have taken his correspondence course*) [6, с.315]. Сприйняття метафори, метафоричної антономазії, порівняння та гіперболи, базованих на прецедентних феноменах, репрезентоване за допомогою моделі несподіваного накладання фреймів (12,0%). При цьому наявне виникнення ментальної опозиції „можливе – неможливе” (10,4%) або „високе – низьке” (1,6%).

Крім того, автор часто також удається до різних способів порушення логіки здорового глузду у комунікації персонажів творів. Це відбувається внаслідок 1) зміщення фокусу висловлення (6,0%) (напр., А. „*The Rowcester men have all been lilies of the field. Uncle George didn't even put on his own boots*”. Б. „*Whose boots did he put on?*”), 2) порушення питально-відповідної єдності (3,6%) (напр., А. „*I observed a nocturnal marauder climbing the waterpipe*”. Б. „*Who was he?*” А. „*He did not give me his card, madam...*”), 3) порушення логіки оповіді й міркування (6,2%) (напр., *If father had not had indigestion, he would not have bullied her. But, if*

father had not made a fortune, he would not have had indigestion. Therefore, if father had not made a fortune, he would not have bullied her. Practically, in fact, *if father did not bully her, he would not be rich*) та 4) використання безглузких висловлювань (1,2%) (напр., А. „Good evening, sir”. Б. „What do you mean, good evening? What...” I think he would have gone to some length, for he was evidently much stirred, but at this point Brinkley interrupted. А. „*Is the Devil in?*” [6, с328]. It was a simple question, capable of being answered with a Yes or No, but it seemed to take Chuffy aback somewhat). При сприйнятті таких повідомлень гумористичний ефект формується за моделлю А (несподівана зміна неспоріднених фреймів), що викликає появу ментальної опозиції „логічне – нелогічне”.

Треба зазначити, що найчастотніша ментальна опозиція, яка виникає у свідомості адресата при сприйнятті будь-якого мовного засобу чи прийому, – це опозиція „логічне – нелогічне” (52,6%), найменш частотна опозиція – „можливе – неможливе” (30,8%). Опозиція „високе – низьке” виникає в 16,6% випадків.

Роблячи висновки, можна сказати:

Гумор характеризується позитивно-насмішкуватим ставленням до об'єкта сміху. Він являє собою результат діяльності людини, її творчих здібностей. Створюється гумор шляхом порушення певних прийнятих у суспільстві законів, правил, норм.

При аналізі феномену вербального гумору слід враховувати фази його породження адресантом засобами мови та виникнення гумористичного ефекту у адресата. У своїй сукупності ці фази становлять лінгвокогнітивний механізм створення гумористичного ефекту. Друга фаза цього процесу (тобто когнітивний механізм виникнення гумористичного ефекту) поділяється на декілька етапів: несподіваний рефреймінг, що відбувається у свідомості адресата, ошукане сподівання, усвідомлення алогічності сприйнятого, виникнення ментальної опозиції.

Гумористичний вплив базується на створенні в адресата ефекту ошуканого сподівання. Виникненню сподівань адресата сприяють окремі елементи (слова, фрази), наявні в попередньому висловлюванні. Ці ключові елементи активують у його свідомості певні фрейми. Доколи активацію фреймів можливо передбачити (завдяки наявності спільних терміналів у споріднених фреймах), повідомлення вважається логічним. Будь-який несподіваний і непередбачуваний елемент у наступному висловлюванні руйнує прогноз і логіку повідомлення. Повідомлення сприймається як алогічне, й у випадку виникнення у свідомості адресата ментальної опозиції з'являється гумористичний ефект.

Найчастотнішим засобом породження гумору у проанлізованих текстах [6] є гра слів. При її сприйнятті гумористичний ефект формується за будь-якою з встановлених фреймових моделей, при цьому у свідомості адресата може виникнути будь-яка ментальна опозиція в залежності від особливостей способів створення гри слів: полісемантів, повних і неповних омонімів, паронімів, мовленнєвих помилок,



руйнування фразеологічних одиниць, зевгми, семантично-хібних ланцюжків. Крім гри слів гумористичний ефект створюється через використання метафори, порівняння, гіперболи. Також гумористичний ефект створюється шляхом контактного розташування слів різного стилістичного маркування.

Безперечно, матеріал статті не вичерпує всіх аспектів проблеми, що розглядається. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в дослідженні сприйняття англомовного гумору представниками різних культур.

#### **Список використаної літератури**

**1. Боров Ю. Б.** Комическое / Юрий Борисович Боров. – М. : Искусство, 1970. – 239 с. **2. Карасик В. И.** Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с. **3. Кухаренко В. А.** Інтерпретація тексту : підручник для студ. старших курсів філолог. спец. / В.А. Кухаренко. - Вінниця : Нова книга, 2004. - 261 с. **4. Лук А.Н.** О чувстве юмора и остроумии / Александр Наумович Лук. – М.: Искусство, 1968. – 192 с. **5. Фрейд З.** Остроумие и его отношение к бессознательному / Зигмунд Фрейд. – М., 1997. – 319 с. **6. Wodehouse P. G.** Jeeves Omnibus. – V. 4 : Jeeves and the Feudal Spirit, Jeeves in the Offing, Stiff Upper Lip, Jeeves / P. G. Wodehouse.– London : Hutchinson, 2000. – 460 p.

#### **Шалдаісова Г.В. Когнітивна природа жарту в англійській мові**

Статтю присвячено комплексному дослідженню феномену гумору: встановлено когнітивну природу явища, описано дію лінгвокогнітивного механізму створення гумористичного ефекту, виокремлено лінгвістичні засоби, що породжують гумор у художньому тексті, та з позиції фреймового аналізу з'ясовано особливості когнітивного впливу, що справляє адресант повідомлення на адресата за допомогою засобів мови. Гумор характеризується позитивно-насмішкуватим ставленням до об'єкта сміху. Він являє собою результат діяльності людини, її творчих здібностей. Створюється гумор шляхом порушення певних прийнятих у суспільстві законів, правил, норм.

*Ключові слова:* гумор, гумористичний ефект, ошукане сподівання, алогічність, ментальна опозиція, несподіваність, фрейм, мовні засоби.

#### **Шалдаісова А. В. Когнитивная природа шутки в английском языке**

Статья посвящена комплексному исследованию феномена юмора: установлена когнитивная природа явления, описано действие лингвокогнитивного механизма создания юмористического эффекта, рассмотрены лингвистические средства, порождающие юмор в художественном тексте, с позиции фреймового анализа выяснены

особенности когнитивного влияния, которое оказывает адресант сообщения на адресата с помощью языковых средств. Юмор характеризуется положительно-насмешливым отношением к объекту смеха. Он является результатом деятельности человека, ее творческих способностей. Создается юмор путем нарушения определенных принятых в обществе законов, правил, норм.

*Ключевые слова:* юмор, юмористический эффект, обманутое ожидание, алогичность, ментальная оппозиция, неожиданность, фрейм, языковые средства.

### **Shaldaisova A. V. Cognitive Nature of an English Joke**

The article is devoted to the comprehensive analysis of humour: the cognitive nature of the phenomenon and cognitive mechanism of creating humorous effect were established, linguistic means that create humour in a science fiction text were defined, definitions of such notions as „frame” and „reframing” were given, interrelation between mental opposition, unexpectedness and humorous effect was established, the peculiarities of cognitive influence made by the addresser of the message on the addressee with the help of linguistic means were studied from the point of view of frame theory.

The ability to appreciate humor is an intriguing aspect of human behaviour, considered by many to be a defining human attribute. Consider, for example, how one might understand the following ad, „For Sale, Parachute. Used once; never opened; small stain.” Although there are no explicit cues to do so, the reader naturally recruits knowledge about how and why parachutes are normally used in order to construe the listed features of this chute as being causally related to one another. Joke comprehension thus highlights the way that listeners utilize background knowledge represented in frames and reveals a tremendous flexibility in meaning construction. Understanding the parachute joke, for example, requires frame-shifting, conceptual reanalysis in which existing information is reorganized into a new frame. The creation of a model of joke comprehension is then consistent with the goal of cognitive linguistics in elucidating the interrelationship between language, thought, and linguistic structure.

*Key words:* humour, humorous effect, defeated expectancy, alogism, mental opposition, unexpectedness, frame, language means

Стаття надійшла до друку 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 06.03.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Федічева Н. В.

УДК 376.3 (043)

**N. V. Fedicheva**

## **INCORPORATING WORLD PROBLEMS INTO ENGLISH LANGUAGE TEACHING**

Incorporating global issues or world problems into English language teaching is comparatively a new branch of language pedagogy. The emphasis on the application of global issues as a content for developing students' language skills can empower them with the knowledge, skills and commitments required to become world citizens who can solve global problems. The article explores the reasons for introducing global and controversial issues as an important topic for English language classrooms, gives examples of both global and controversial issues, examines teachers' and students' views and attitudes on teaching and learning global issues, and considers methods in terms of teaching English as a foreign language pedagogy. The results of the surveys conducted among students and teachers show that all teachers are unanimous in saying that global issues and controversial topics can provide meaningful content for language classes. Students' answers show that they want to discuss these issues. Ways of using global and controversial issues in the language classroom have been explored. Both discussion and debate as particular teaching procedures or strategies can effectively integrate a global perspective into classroom instruction through a focus on global issues and controversial topics. Findings, considerations and ideas presented in the article can be found insightful and useful for English teachers and for teacher trainees. In the classroom where global issues are used as content for reading, writing, speaking, and course assignments, students learn to question what is around them and try to find solutions to problems. While discussing global issues, sharing ideas on controversial topics students develop language and social skills as well as gain social awareness and democratic attitudes.

### **1. Introduction**

New realities have radically changed the tasks of education in general and the tasks of teaching foreign languages in particular. Teachers of English as a foreign language (EFL) are seeking ways to maximize their potential to enhance the learning of their students, to effectively use technology to teach language skills, and to prepare young people to professional and personal communication with representatives of different cultures. At the same time many EFL teachers in different countries of the world express their desire to bear responsibility for promoting active concern for the world problems and are thinking of how to prepare students to be world citizens. Brown claims that language teachers are supposed to be „agents for change in a world in desperate need of change: change from competition to cooperation, from

powerlessness to empowerment, from conflict to resolution, from prejudice to understanding” (2001, p. 445).

How can teachers do that? The answer might be in educators’ attempts to incorporate global perspective and controversial issues in the content of teaching English. Recent years have seen an increased interest in global issues by the international English teaching profession. Educators (Brown, 2001; Brinton, 1989; Gates, 1997; Swenson, 1993; Yoshimura, 1993) emphasize that language can be a means of learning about the world and recommend the use of motivating themes in English language classroom teaching. Teachers all over the world are already experimenting with the incorporation of a global perspective into foreign language education, stimulating and inspiring their students to become active „world citizens” and promoting democratic attitudes. The term „global education” is no longer a buzzword. Kip Gates considers it to be a new approach to language teaching which is gaining momentum (2013).

The purpose of the article is fourfold. It aims to: (1) provide the rationale for using global and controversial issues in the EFL classroom; (2) suggest ideas of what issues can be considered global and controversial and give examples of both; (3) to investigate how students and teachers react to them; (4) to explore ways of using global and controversial issues in the language classroom.

## **2. The rationale for using global and controversial issues in the EFL classroom**

Firstly, educators note that young people are not very interested in current events in their own country and in the world. Young people do not know how they can show themselves in practice to benefit society and the country. Most of them are passive and treat with indifference the problems which are not related to their personal interests.

Secondly, many schools around the world are often locked into traditional education system that uses memorization, examination pressures and discouragement of critical thinking. Teachers in such schools do not take into account the modern world needs, their students’ interests, and assign to learners of all ages and abilities passive roles. As a result, students do not feel that they are prepared to live in a world full of challenges, to behave intellectually without coercion from „powerful people”, cherish their beliefs and traditions without the threat of change and cope with global problems (Brown, 1990). It’s noteworthy to mention here that the theme of a pre-conference event held in April 2013 in England was „Unlearning Learnt Helplessness”. The aim of the event was to share how teachers can help students shake off their helplessness and encourage them to believe that they can be free to be themselves, make a difference in their own life, in the life of their country, and in the lives of other people.

Thirdly, the potential of foreign languages classes in the sphere of upbringing and raising patriotism, building social conscience, developing commitment required by world citizens to solve both local and global

problems, has not been studied. As a result, some teachers realize that they do not use all potentials of their subject matter. My analysis of the course books published by Longman, Macmillan, and Oxford University Press shows that global issues and controversial issues are excluded. Most books deal with neutral and apparently harmless topics such as travelling, sightseeing, shopping instead of dealing with real world problems. Many texts are bland and even boring. I did not find any discussions or questions related to global issues or controversial topics. In dialogues of such books speakers talk about issues which are far removed from the lives of many learners. There is no doubt that these books do teach language skills but they do not bring up students to love their country, to be responsible world citizens, and take actions for a better world. Meanwhile, educators note that global issues can provide a meaningful content for English language classes and even claim that the mission of language teachers is to teach for a better world.

Fourthly, the current media, television talk shows, dialogues on radio are full with discourse of „hot topics” designed to get attention, startle, excite, etc. For students, such discourse serves as a model for how to discuss and manage conflicting situations. Studies conducted by educators and teachers show that in contrast with talk show efforts to stir up feelings on minor issues, dialogues on significant issues are lacking in many English language classrooms. The incendiary discourse in the media and on television and the silence of the classroom pose a challenge to educators and language teachers. Kip Gates notes that English language teaching has been bedeviled with three perennial problems: the gulf between classrooms activities and real life; the separation of ELT from mainstream educational ideas, and the lack of content as its subject matter. He claims that by making global issues a central core of EFL, these three problems would be to some extent resolved (2013).

Finally, it is a well known fact that English as a foreign or second language or even English for specific purposes has a certain degree of flexibility of topics that other subjects do not have. Content is one area of teaching where instructors can integrate a global education perspective. Global issues and controversial topics can be used as content for reading, writing, speaking, and course assignments.

### **3. Global issues and controversial topics**

Global issues have been referred to as „issues of global significance” (Anderson, 1996), or as „problems in the world” (Mark, 1993). According to Pike and Shelby (1999), a global issue is a contemporary phenomenon affecting the lives of people and/or the health of the planet in a harmful or potentially harmful way. Controversial issues can be defined as concepts that have significance and invoke conflicting sentiments or views held by large number of people in schools, community and nation. According to the internet sources, a controversial issue is an argument or debate concerning a matter about which there is strong disagreement, especially one that is carried on in public or in the press. In the literature, there is no common agreement as to what issues can be considered global and what issues or topics can be looked

upon as controversial. Having analyzed some publications, I would suggest five categories of global issues and four categories of controversial ones. In the literature the term *controversial topic* is used more often and we will use it further in the article.

***Five categories of global issues:***

1. War and peace: terrorism, ethnic conflicts, wars, nuclear arms race, refugees, nonviolence, colonialism,
2. Social and economic problems: world hunger, poverty, consumer society, social inequality, population growth, tolerance and non-discrimination, one-child policy in China, teen drinking, single-parent family
3. Human rights : racism, political prisoners, apartheid, , gender equality, domestic violence in families, abandoned children, girls' education in developing countries, child rights, freedom of speech, inclusive education, freedom of religion or belief, capital punishment.
4. Environmental problems: environmental destruction, environmental conservation, the thinning of the ozone layer, nuclear waste disposal, Chernobyl disaster, ecological disasters, "disposable" lifestyle, the destruction of the rainforests, poaching, acid rains, recycling, lack of access to clear drinking water, natural disasters, deforestation, desertification, global warming.
5. Health and medicine: the spread of AIDS, people with limited possibilities, drugs, organ transplantations.

***Four categories of controversial topics:***

1. Social and economic problems: the influence of media on personality development can be good and bad; child-free families are becoming popular; early marriages (ages 15-20) are bad; getting married is out of fashion; the death penalty should be accepted in some cases; curfews can be good for teenagers; soft drugs should be legalized; people cloning can be beneficial; prenuptial agreements should be obligatory; a woman cannot have a happy family and a very successful career at the same time; most business ladies are not happy; wealthy people should help the poor.
2. Human rights: people who smoke in non-smoking areas should be put in prison; gay people can become parents; lesbians can adopt children; priests cannot marry – it is not good for their roles; unmarried people's choice to have children – good or bad idea?; someone with a criminal record can be allowed to work as a teacher – is it possible?
3. Health and medicine: beliefs about HIV/AIDS are stereotypes; euthanasia should be legal; kids should not have cell phones until the age of 12.
4. Education: cheating is a crime; students who plagiarize should be excluded from universities; severe punishment in schools will improve the discipline; standardized tests: pros and cons.

**4. Students' views on the ELT content and global issues.**

In March 2013, I conducted a survey among 70 university students, ages 20-21, majoring in two languages: an oriental one and English. Respondents comprised of 42% male students and 58% female students. A

total of 70 questionnaires were distributed with 69 of them being returned. Some of the questions I asked them were the following. (1). Do you feel you are prepared to live in a world full of challenges and cope with global problem? (2). do you think you will be a responsible world citizen? (3). Do your language teachers stimulate and inspire you to become active „world citizens?” (4). Please mention one or several global issues or world problems that you personally worry about. (5). what topics does your course book deal with? (6). What TV talk shows do you watch? (7). Do you think a talk show can serve as a model for how to discuss and manage conflicting or controversial issues? (8). would you like to discuss global or world problems in the classroom? (9). Can you personally do something to change your community, society, nation, and the world?

Only 16% of respondents answered in the affirmative to the first question. Most students -86%- answered „Hard to say” to the second and third questions. Among the global problems that students personally worry about, were mentioned the following: natural disasters, global warming, and lack of clean water. Answering the question about topics in a course book, students mentioned travelling, shopping life style, environment protection, and holidays.

About 52% of respondents said they watch TV talk shows that deal with issues related to health, medicine, and environmental problems. 78% think that talk show can be a model of how people can discuss and manage controversial issues. Most students – 89% - answered affirmatively when asked whether they would like to discuss global problems in the classroom. Answering the last question, 51% of students said they can personally do something to change their community and society. 49 % of students acknowledged to be defeatists by saying they feel there is nothing they can do to change their community or society, nation, and the world.

#### **5. Teachers' views on the ELT content and global issues**

In March 2013, I also conducted a survey among 37 university instructors of English. The instructors (ages 25-41) had at least 5 years of experience in teaching and were mostly female (86%).

The survey for university instructors of English as a foreign language consisted of 10 questions. Some of the questions were very much the same that I asked students, but the focus was a little changed. Some of the questions I asked them were the following. 1. Do you think your students will be responsible world citizens? 2. Do you stimulate and inspire your students to become active „world citizens?” 3. Please mention one or two global issues or world problems that you personally worry about. 4. What topics does the course book that you use in the English language classroom deal with (neutral, apparently harmless topics; controversial topics; global issues)? 5. Do you think that global issues and controversial topics can provide meaningful content for language classes? 6. Do you think that new material – grammar and vocabulary- can be taught with a global perspective through a change of content?

Most teachers – 55% - don't think that their students will be responsible world citizens in spite of the fact that 93% of teachers stimulate and inspire students to become them. Students' answers to the same question but worded differently (if they can personally do something to change their community, society, nation, and the world) almost coincided with the teachers'. Teachers worry about the following world problems: terrorism, consumer society, social inequality, freedom of speech, inclusive education, and „disposable” lifestyle. None of the students mentioned those problems. All the respondents said that the course books they use have mainly neutral, apparently harmless topics. They also noted that books are politically and socially harmless and global issues as well as controversial topics are not included. All teachers – 100% - were unanimous in saying that global issues and controversial topics can provide meaningful content for language classes. The percentage of students wanting to discuss these issues is 89. To the question of whether teachers think that new material – grammar and vocabulary- can be taught with a global perspective through a change of content, most teachers – 81%- gave a negative answer.

#### **6. Teaching methods**

I will provide an overview of discussions, debates and brainstorming „buzz” groups formats which I believe can be advocated in the teaching of global issues. While designing and conducting activities related to global issues or controversial topics it is important for teachers to realize that students do not develop global competence *after* they have gained fundamental knowledge of the issue and certain language skills, but rather *in the process* of gaining knowledge and developing skills.

Discussion can be used to achieve important instructional objectives: to help students learn important communication skills such as stating ideas clearly, listening to others, and responding to others in appropriate ways; to give students public opportunities to talk about and play with their own ideas; and to help students construct their own understanding of the issue being discussed. I have experimented with the discussions of such topics as domestic violence in families, inclusive education, and lack of clean water.

There are many debate formats but I think that two can be particularly effective in the language classroom. The first is formal, *Oxford-style debate*, which includes opening speeches by students with opposing positions, interrogation and defense of each side's argument, and rebuttal speeches. A second form of debate is *advocate decision making* in which students debate a single position on a public issue. I have tried both formats and as a teacher I acknowledged that both were effective. Students found them interesting, motivating and enjoyable. Controversial issues that we debated were the following (1) Early marriages – good or bad? (2) The influence of media on kids' personality development: positive or negative? (3) Standardizes tests: pros and cons.

Buzz group activity got its name because students sound like a group of busy bees while working on a task. I selected issues that were suggested by



my students and experimented with the topic „security of an individual in a big city” based on the question „How the police can protect the public against crime?” During debriefing, students noted that discussing and debating global issues and controversial topics make them feel more connected to the world and current events, extend their existing knowledge of the issue, and increase their ability to think about its causes and possible solutions.

Other approaches which I think teachers can try out include: a discussion board, a teacher’s story, a case study, project work, essay contest, poster contest, a student’s oral presentation, a round table discussion, simulations, role-plays, guest speakers, English speaking guest lecturer, video exchanges, e-mail discussion groups, English speech contests on global themes.

Merely discussing global or controversial issues is not sufficient to promote global understanding and democratic attitudes. Much depends on how the teacher sees the objective of the activity and on the classroom atmosphere in which the discourse occurs. To my mind, the objectives can be the following: to analyze the problem, discriminate between facts and opinions, draw sound conclusions, respect the opinion of others, and accept the principles of majority and the rights of minorities. The teacher’s attitude is also important: he/she should treat the issue in an impartial and unprejudiced manner and refrain from promoting his/her own point of view. The atmosphere in many cases revolves around a teacher who has substantive knowledge of the issue and procedural knowledge of the method/format/strategy being used. A teacher is supposed to prepare and orchestrate an honest dialogue where there is an exchange of divergent views and respect for student ideas, opinions and beliefs. A teacher should ask clear, though-provoking questions, wait for and listen to student response, welcome all responses and include quieter students in the participation. Needless to say, a teacher should try to fit the issue into the schedule, gather and organize pertinent facts, carefully prepare a lead-in stage, and equip student with vocabulary.

### **References**

- 1. Anderson G. G.** (1996) Global issues in the University ESL Classroom. The Language Teacher Online. Retrieved 1st of November / G.G. Anderson / Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – 321p. **2. Brown D.** Teaching by Principles: An Interactive Approach to language Pedagogy / D. Brown. – San Francisco: San Francisco State University, 2001. – 299p. **3. Brown D.** Teachers for Social responsibility: Guidelines for your Classroom. 4th Southern Cone TESOL Convention / D. Brown. – San Francisco: San Francisco State University, 1990. – 371p. **4. Brinton D. M. & Master P.** New Ways in Content-Based Instruction, Alexandria: VA: Teaching of English to Speakers of other languages / D. M. Brinton & P. Master. – Cambridge: Cambridge University Press, 1989. – 300 p. **5. Gates K. A.** (1997). New Trends in global issues and English teaching. The Language

Teacher Online / K. A. Gates. – New York: Longman, 1997. – 271p. **6.Gates K. A.** Teaching for a better World: Global Issues and Language Education Online / K. A. Gates. – Retrieved from: [http://www.Hurightsw.or.jp.archives/human\\_rights.education\\_in\\_asian\\_schools/section](http://www.Hurightsw.or.jp.archives/human_rights.education_in_asian_schools/section). **7.Mark K.** Some Thoughts about Global Content / K. Mark. – Journal: The Language teacher. – №1993. – 17 (5).– p.332-344.

**Федічева Н.В. Вплив світових проблем на навчання англійської мови**

У цій статті автор правильно пояснює глобальні проблеми і дискусійні теми на уроці. Учителі можуть об'єднати їх в навчанні в різноманітні шляхи, які включають зміст навчання мови, методи, і матеріали. Було запропоновано п'ять категорій глобальних проблем і чотири категорії дискусійні теми. Результати дослідження, які були проведені серед студентів, і учителів показують, що усі учителі були односторонні у висловлюванні, що глобальні проблеми і дискусії теми можуть забезпечити значимий зміст для учнів. Відповіді студентів показують, що вони хочуть обговорювати ці проблеми.

*Ключові слова:* обговорення, дискусійні теми, навчання мови, розвиток мови, читання, письмо.

**Федичева Н.В. Влияние мировых проблем в обучение английского языка**

В этой статье автор правильно поясняет глобальные проблемы и спорных тем на уроке. Учителя могут объединить их в обучении в разнообразии путей, которые включают содержимое обучения языка, методов, и материалов. Было предложено пять категорий глобальных проблем и четыре категории спорных тем. Результаты исследования, которые были проведены среди студентов, и учителей показывают, что все учителя были единодушны в высказывании, что глобальные проблемы и спорные темы могут обеспечить значимое содержимое для учащихся. Ответы студентов показывают, что они хотят обсуждать эти проблемы.

*Ключевые слова:* обсуждение, дискуссионные темы, обучение языку, развитие языка, чтение, письмо.

**Fedicheva N.V. Incorporating World Problems into English Language Teaching**

In this article the author provided the rationale for using global issues and controversial topics in the EFL classroom. Teachers can integrate them into their teaching in a variety of ways that involve language teaching content, methods, and materials. I suggested five categories of global issues and four categories of controversial topics. The results of my surveys that I conducted among students and teachers show that all teachers were unanimous in saying

that global issues and controversial topics can provide meaningful content for language classes. Students' answers show that they want to discuss these issues. I explored ways of using global and controversial issues in the language classroom. Both discussion and debate as particular teaching procedures or strategies can effectively integrate a global perspective into classroom instruction through a focus on global issues and controversial topics. It is hoped that my findings, considerations and ideas will be found insightful and useful for English teachers and for teacher trainees. In the classroom where global issues are used as content for reading, writing, speaking, and course assignments, students learn to question what is around them and try to find solutions to problems. While discussing global issues, sharing ideas on controversial topics students develop language and social skills as well as gain social awareness and democratic attitudes.

*Key words:* discussion, controversial topics, language teaching, develop language, reading, writing.

Стаття надійшла до друку 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 06.03.2013 р.

Рецензент – д. філол. наук, проф. Буніятова І. Р.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

**1. Батальщикова Еліна Юріївна** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри практики мовлення Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**2. Бреславец Надія Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

**3. Буніна Лариса Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики мовлення Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**4. Васік Юлія Анатоліївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу Інституту лінгвістики Київського міжнародного університету.

**5. Вербицька Марина Миколаївна** – магістрантка спеціальність „Мова та література (англійська)” ЛНУ імені Тараса Шевченка. Науковий керівник – Мілова О. Є., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики мовлення.

**6. Вітренко Ірина Петрівна** – старший викладач кафедри англійської мови Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

**7. Воронцова Тетяна Юріївна** – старший викладач англійської мови, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

**8. Гринчук Вера Олександрівна** – студентка 4-го курсу факультету іноземних мов Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Науковий керівник – Ткачова О. О., викладач кафедри практики мовлення.

**9. Дудік Аліна Олександрівна** – викладач кафедри практики мовлення Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**10. Клименко Олександр Сергійович** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та практики перекладу германських і романських мов, Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

**11. Кокнова Тетяна Анатоліївна** – викладач кафедри практики мовлення Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**12. Коробка Галина Олександрівна** – кандидат філософських наук, ст. викладач кафедри іноземних мов, Харківської державної академії культури.

**13. Котлярова Ольга Олександрівна** – викладач кафедри практики мовлення Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**14. Кудрявцева Анастасія Валеріївна** – магістрантка спеціальності „Мова та література (англійська)” факультету іноземних мов Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Науковий керівник – Буніна Л. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики мовлення.

**15. Літвінов Олександр Іванович** – доцент, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

**16. Літвінова Марина Михайлівна** – доцент, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і практики перекладу германських і романських мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

**17. Лутова Дар'я Дмитріївна** – студентка 4-го курсу Інституту педагогіки і психології Державного закладу Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. Науковий керівник – Мацько Д. С., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики мовлення.

**18. Мартишева Юлія Миколаївна** – магістрантка, спеціальність „Мова та література (англійська)” Державного закладу Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. Науковий керівник – Мілова О. Є., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики мовлення.

**19. Масальська Надія Василівна** – аспірантка кафедри германської філології Донецького національного університету. Науковий керівник – канд. філол. наук Пелашенко І. І.

**20. Мацько Дмитро Сергійович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики мовлення Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**21. Мельник Юлія Юрївна** – студентка 4-го курсу факультету іноземних мов Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Науковий керівник – Ткачова О.О., викладач кафедри практики мовлення.

**22. Мілова Оксана Євгеніївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики мовлення Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**23. Мирошніченко Ольга Валеріївна** – магістрантка спеціальності „Англійська мова та література”, факультет іноземних мов, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. Науковий керівник – Буніна Л. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики мовлення.

**24. Некрутенко Олена Борисівна** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри практики мовлення Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**25. Новікова Ольга Миколаївна** – старший викладач кафедри англійської мови Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

**26. Полковниченко Юлія Геннадіївна** – магістрантка факультету іноземних мов спеціальності „Мова та література (англійська)” Луганського Національного Університету імені Тараса Шевченка. Науковий керівник – Мілова О. Є., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики мовлення.

**27. Пономарьова Ірина Миколаївна** - викладач кафедри практики мовлення Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**28. Резнік Наталія Володимирівна** – викладач кафедри практики мовлення Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**29. Рижкіна Аліса Олександрівна** – аспірантка кафедри української філології та загального мовознавства Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Науковий керівник – Зеленько А.С., доктор філологічних наук, професор кафедри української філології та загального мовознавства Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**30. Савельєва Наталія Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри англійської філології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**31. Сідорова Светлана Анатоліївна** – магістрантка, спеціальність „Мова та література (англійська)” Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Науковий керівник – Савельєва Н. О., кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики мовлення.

**32. Тімошенко Катерина Сергіївна** – магістрантка спеціальності „Мова та література (англійська)” Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Науковий керівник – Буніна Л. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики мовлення.

**33. Ткаченко Марія Вікторівна** – бакалавр з філології, студентка 5 курсу філологічного факультету Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Науковий керівник – Літвінов О. І., доцент, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля

**34. Ткачова Олена Олександрівна** – викладач кафедри практики мовлення Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**35. Тофтул Анна Сергіївна** – бакалавр з філології, студентка 5 курсу філологічного факультету Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Науковий керівник - Літвінова М.М. -доцент, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і практики перекладу германських і романських мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

**36. Форостюк Інна Вадимівна** – доцент кафедри англійської мови, кандидат педагогічних наук Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

**37. Харчук Анжеліка Володимирівна** – студентка 3-го курсу Інституту педагогіки і психології Державного закладу „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Науковий керівник – Мацько Д. С., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики мовлення

**38. Шалдаісова Ганна Володимирівна** – вчитель КЗ „СЗОШ №13”, м. Луганська.

**39. Федічева Наталі Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики мовлення Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукове видання

**ВІСНИК**

Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка  
(філологічні науки)

**№ 12 (271) червень 2013**

**Частина I**

**Відповідальна за випуск:**

доц. Н. В. Федічева

**Коректори:** О. О. Ткачова,

Н. В. Резнік

---

Здано до склад. 26.03.2013 р. Підп. до друку 26.04.2013 р.  
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.  
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 28,71. Наклад 200 прим. Зам. № 98.

---

***Видавець і виготовлювач***

**Видавництво Державного закладу**

**„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”**

вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20

e-mail: [alma-mater@list.ru](mailto:alma-mater@list.ru)

*Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.*