

ISSN (Print): 2304–5809  
ISSN (Online): 2313–2167

*Науковий журнал*  
**«Молодий вчений»**

№ 4.3 (68.3) квітень 2019 р.

## Редакційна колегія журналу

### Сільськогосподарські науки

Базалій В.В. – д-р с.-г. наук  
Балашова Г.С. – д-р с.-г. наук  
Клименко М.О. – д-р с.-г. наук  
Коковіхін С.В. – д-р с.-г. наук  
Лавриненко Ю.О. – д-р с.-г. наук  
Писаренко П.В. – д-р с.-г. наук

### Історичні науки

Змерзлий Б.В. – д-р іст. наук

### Юридичні науки

Бернацька Н.І. – д-р. юрид. наук  
Стратонов В.М. – д-р юрид. наук

### Політичні науки

Наумкіна С.М. – д-р політ. наук  
Яковлев Д.В. – д-р політ. наук

### Педагогічні науки

Козяр М.М. – д-р пед. наук  
Рідей Н.М. – д-р пед. наук  
Федяєва В.А. – д-р пед. наук  
Шерман М.І. – д-р пед. наук  
Шипота Г.Є. – канд. пед. наук

### Філологічні науки

Шепель Ю.О. – д-р філол. наук

### Філософські науки

Лебедева Н.А. – д-р філос. в галузі культурології

### Технічні науки

Гриценко Д.С. – канд. техн. наук  
Дідур В.А. – д-р техн. наук  
Шайко-Шайковський О.Г. – д-р техн. наук

### Економічні науки

Іртищева І.О. – д-р екон. наук  
Козловський С.В. – д-р екон. наук  
Шапошников К.С. – д-р екон. наук

### Медичні науки

Нетюхайло Л.Г. – д-р мед. наук  
Пекліна Г.П. – д-р мед. наук

### Ветеринарні науки

Морозенко Д.В. – д-р вет. наук

### Мистецтвознавство

Романенкова Ю.В. – д-р мистецт.

### Психологічні науки

Шаванов С.В. – канд. псих. наук

### Соціологічні науки

Шапошникова І.В. – д-р соц. наук

## Міжнародна наукова рада

Adam Wrobel – Doktor, Associate Professor (Poland)  
Arkadiusz Adamczyk – Professor, Dr hab. in Humanities (Poland)  
Giorgi Kvinikadze – PhD in Geography, Associate Professor (Georgia)  
Inessa Sytnik – Professor, dr hab. in Economics (Poland)  
Janusz Wielki – Professor, dr hab. in Economics, Engineer (Poland)  
Javad Khamisabadi – Professor, PhD in Industrial management (Iran)  
Michal Sojka – Doctor in Engineer (Poland)  
Stanislaw Kunikowski – Associate Professor, Dr hab. (Poland)  
Wioletta Wojciechowska – Doctor of Medical Sciences (Poland)  
Вікторова Інна Анатоліївна – доктор медичних наук (Росія)  
Глушченко Олеся Анатоліївна – доктор філологічних наук (Росія)  
Дмитрієв Олександр Миколайович – кандидат історичних наук (Росія)  
Марусенко Ірина Михайлівна – доктор медичних наук (Росія)  
Швецова Вікторія Михайлівна – кандидат філологічних наук (Росія)  
Яригіна Ірина Зотовна – доктор економічних наук (Росія)

Повний бібліографічний опис всіх статей журналу представлено у:  
Національній бібліотеці України імені В.І. Вернадського,  
Науковій електронній бібліотеці Elibrary.ru

Журнал включено до міжнародних каталогів наукових видань і наукометричних баз:  
GoogleScholar, CiteFactor, Research Bible, Index Copernicus.

Свідоцтво про державну реєстрацію  
друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 18987-7777Р від 05.06.2012 р.,  
видане Державною реєстраційною службою України.

## ЗМІСТ

## ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**Айзікова Л.В.**

Базові принципи взірцевого навчання англійської мови для носіїв інших мов: американський досвід.....1

**Баркасі В.В., Філіпп`єва Т.І.**

Інтегроване навчання іноземній мові і методиці її викладання в процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов.....7

**Дем'яненко О.Є.**

Комунікативна мобільність як важлива складова професійної компетенції майбутнього педагога.....11

**Майборода Р.В.**

Конкурентоспроможність, академічна та професійна мобільність студентів економічних спеціальностей у контексті вивчення іноземних мов.....15

**Мироненко Т.П., Добровольська Л.С.**

Поєднання змішаного та предметно-мовного інтегрованого навчання у професійній підготовці студентів .....19

**Плужник А.В.**

Використання SMART-технологій в сучасному освітньому процесі.....23

**Пустовойченко Д.В.**

Інтерактивні методи формування професійної мобільності майбутніх фахівців у процесі вивчення іноземних мов.....27

**Раковська М.А.**

Практичне значення проблеми формування аксіологічного потенціалу майбутнього вчителя іноземної мови в університетах Польщі та України.....31

**Ружевич Я.І.**

Формування ціннісних орієнтацій засобами зарубіжної літератури у кроскультурній підготовці студентів .....35

**Садова Г.Ю.**

Розвиток комунікативної компетентності у використанні ігрових форм перевірки знань з російської мови в умовах нової української школи.....39

**Савчук А.В.**

Переваги та недоліки методики предметно-мовного інтегрованого навчання у процесі підготовки майбутніх вчителів англійської мови .....43

**Щербакова О.А., Нікіфорчук С.С.**

Використання методики предметно-мовного інтегрованого навчання на заняттях з ПКМ.....46

**Шевченко І.В., Кордюк О.М.**

Імплементація методики предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) у процесі викладання курсу «Практична граматики англійської мови» для студентів 1 курсу ВЗО України.....50

**Смірнова О.О.**

Проблема формування професійних компетенцій в процесі вивчення іноземної мови у студентів немовних спеціальностей.....54

**Заскалета С.Г., Округ А.Є.**

Міжпредметні зв'язки при викладанні іноземних мов як дидактична проблема на факультеті іноземної філології.....57

## ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

**Абабілова Н.М.**

Відтворення аграрних термінів як перекладознавча проблема.....60

**Бабій Ю.Б.**

Програмний інструментарій створення субтитрів під час перекладу (аналітичний огляд).....64

**Каленюк С.О., Савчук Л.О.**

Етнолінгвістичні особливості фразеологізмів із символічним компонентом «палець».....68

**Кирилюк С.В.**

Семантика категорії демінутивності в текстах німецьких народних казок та її відтворення в українському перекладі....72

**Майстренко Л.В.**

Специфіка емотивної лексики «Любовних елегій» Овідія.....76

**Нікішина В.В.**

Проблеми звукової інтерференції у професійно орієнтованому перекладі.....80

**Осипов П.І.**

Інтеграційні особливості мови і культури у процесі міжкультурної комунікації.....84

**Рудичик О.М.**

Характерні риси тематики літератури американського постмодернізму на прикладі творчості Енн Тайлер.....88

**Усаченко І.В.**

Англійські «стихійні» фразеологізми в українському перекладі.....92

**Волченко О.М., Мороз Т.О.**

Неологізми як об'єкт перекладу.....97

**Желязкова В.В.**

Українськомовні чоконіми у вимірі семіотики.....100

## CONTENTS

## PEDAGOGICAL SCIENCES

**Aizikova Lidiia**

Basic principles for exemplary teaching of English to non-native speakers: American experience.....1

**Barkasi Victoriya, Filippeva Tatyana**

Integrated courses of a foreign language and methods of it a teaching in the process of university future foreign language teachers training.....7

**Demianenko Olha**

Communicative mobility as an important component of the professional competence of a future educator.....11

**Maiboroda Rymma**

Competitiveness, academic and professional mobility development for students specializing in economics in the context of the foreign languages study.....15

**Myronenko Tetyana, Dobrovolska Lesya**

Combination of blended and content and language integrated learning in the process of students' professional training.....19

**Pluzhnik Anastasiia**

Use of SMART technologies in the modern educational process.....23

**Pustovoichenko Dariia**

Interactive methods of forming professional mobility of future specialists in the process of foreign-language learning.....27

**Rakovs'ka Maria**

Practical value of the problem of future foreign language teacher's axiological potential formation in universities of Poland and Ukraine.....31

**Ruzhevich Yana**

Forming value orientations by foreign languages in cross-cultural training of students.....35

**Sadova Anna**

Communicative competence development in the process of the russian language knowledgetesting with the help of game forms in a New Ukrainian School.....39

**Savchuk Anastasiia**

Advantages and disadvantages of methods of content and language integrated learning in the process of preparation of future English language teachers.....43

**Shcherbakova Olena, Nikiforchuk Svitlana**

The use of content language integrated learning approach at the lessons of English practical course.....46

**Shevchenko Iryna, Kordyuk Olena**

Implementation of methodology of Content and Language Integrated Learning (CLIL) in the process of teaching English Grammar for the 1st year students of higher educational establishments of Ukraine.....50

**Smirnova Olena**

The problem of the formation of professional competencies in the process of learning a foreign language among students of non-linguistic specialties.....54

**Zaskaleta Svitlana, Okrug Anatolii**

Intersubject connections at teaching of foreign languages as didactics problem of foreign philology department.....57

## PHILOLOGICAL SCIENCES

**Ababilova Nataliia**

Agricultural terms rendering as a translation problem .....60

**Babiy Yulia**

Software tool for creating subtitle at transition (analytical overview).....64

**Kaleniuk Svitlana, Savchuk Liubov**

Ethnic and linguistic features of idioms with the symbolic component «finger».....68

**Kyryliuk Svitlana**

Semantic of the category of diminutivity in the texts of German folktales and its reproduction in the Ukrainian translation.....72

**Maystrenko Lyudmila**

Specificity of the emotional vocabulary of Ovid's "Love Elegy".....76

**Nikishyna Vira**

Problems of sound interference in professionally oriented translation.....80

**Osypov Petro**

Integrated features of language and culture in the intercultural communication process.....84

**Rudychyk Olena**

Features of American postmodern literature (based on Anne Tyler).....88

**Usachenko Iryna**

English "elemental" phraseological units in Ukrainian translation.....92

**Volchenko Olha, Moroz Tetiana**

Neologisms as an object of translation investigation.....97

**Zhelyazkova Viktoriya**

Ukrainian choconyms in the dimension of semiotics.....100

# ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

УДК 371.311:811.111

Айзікова Л.В.

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

## БАЗОВІ ПРИНЦИПИ ВЗІРЦЕВОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ НОСІЇВ ІНШИХ МОВ: АМЕРИКАНСЬКИЙ ДОСВІД

**Анотація.** У статті автор пропонує виклад та аналіз ключових принципів взірцевого навчання англійської мови, розроблених експертами Міжнародної асоціації викладачів англійської мови для носіїв інших мов TESOL з ціллю адаптації їх до національного контексту української системи освіти. За твердженням колективу розробників, ці принципи є стратегічними цілями для досягнення досконалості у викладанні і мають служити основою для будь-якої програми підготовки з англійської мови на кожному рівні освіти. Системне та послідовне дотримання зазначених принципів забезпечить ефективну адаптацію навчального процесу до особистісних характеристик та досвіду учнів, дозволить продемонструвати учням високі очікування вчителя щодо їхньої успішності, що сприятиме підсиленню їхньої мотивації та підвищить продуктивність навчання.

**Ключові слова:** Шість принципів взірцевого навчання, Міжнародна асоціація TESOL, англійська мова як друга мова спілкування, мовна освіта, методика викладання англійської мови.

Aizikova Lidiia

Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

## BASIC PRINCIPLES FOR EXEMPLARY TEACHING OF ENGLISH TO NON-NATIVE SPEAKERS: AMERICAN EXPERIENCE

**Summary.** The article reveals analysis of the key principles for exemplary teaching of English learners developed by the experts of the TESOL International Association with the purpose of adapting them to the national context of the Ukrainian education system. According to the team of developers, these principles are strategic goals for achieving excellence in teaching and should serve as the foundation of any English language learning program at every level of education. The relevance of the principles for the educational context in the United States in the 21st century is justified by a number of academic and socio-cultural reasons. The purpose of teaching English, according to the vision of the TESOL community, is to provide the students' progress in the education system and beyond; to help them master English at an advanced level; to prepare students for university studies, successful career, achievement of individual goals; to support their own culture and language while teaching English. Consistent adherence to these principles for exemplary teaching of English learners will ensure effective adaptation of the learning process to personal characteristics and students' experiences, enhance their motivation and increase the productivity of learning. The principles promote a high level of flexibility and adaptability of learning, which is achieved through the teacher's prompt response to the learning situation, systematic feedback on students' progress. An important aspect of the principles is the promotion of continuous professional development of teachers, constant cooperation within professional associations, systematic exchange of best practices and mutual support in solving current problems. The effectiveness of the TESOL International Association recommendations in the context of the English language learning system in Ukraine is beyond doubt, because the problems addressed by the recommendations (improving learning efficiency, integrating appropriate content, preparing students for cross-cultural communication, etc.) are extremely relevant to our national context.

**Keywords:** the 6 Principles for Exemplary Teaching of English Learners, TESOL International Association, ESL, language pedagogy, instructional design.

**Постановка проблеми.** В умовах активної інтеграції України у світовий економічний, політичний, інформаційний та освітній простір надзвичайно високого значення набуває володіння громадянами нашої країни англійською мовою як найбільш популярною мовою міжнародного спілкування. Ці обставини накладають велику відповідальність на національну систему підготовки з англійської мови і спонукають спільноту вчителів англійської мови до вивчення успішного досвіду зарубіжних колег. Безсумнівними є досягнення системи підготовки з англійської мови Сполучених Штатів Америки як мультикультурної держави, що має тривалу практику інтеграції представників багатьох культур та носіїв різних мов у англомовну спільноту країни. Розгалужена

державна система підготовки з англійської мови успішно функціонує завдяки об'єднаним зусиллям професіоналів, які регулярно працюють над теоретичними та практичними питаннями мовної освіти та методики викладання англійської мови і активно поширюють результати своїх напрацювань. Привідну роль у цій діяльності відіграє заснована у США Міжнародна асоціація викладачів англійської мови для носіїв інших мов TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages), історія якої нараховує більше 50 років, а склад – понад 45 тис. членів по всьому світові. Безцінний багаж напрацювань, акумульований учасниками цієї професійної спільноти має велику цінність для удосконалення методик навчання іноземної мови в національній системі освіти України.



### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичні та практичні аспекти мовної освіти та методики викладання англійської мови вивчалися широким колом зарубіжних дослідників, на чий доробок спирається сучасна викладацька спільнота. В контексті теми цієї публікації варто відзначити напрацювання J. Abedi, S. An, K. Ballantyne, J. Batalova, P. Bode, H. Burr, N. Cloud, M. Dove, S. Echevarria, K. Ferriere, S. Fitzsimmons, F. Genesee, C. Goldenberg, E. Haas, E. Hamayan, S. Hayakawa, A. Honigsfeld, B. Keysar, J. Kim, J. Levy, R. Linqanti, V. Marian, D. Murphy, S. Nieto, G. Orfield, R. Rumberger, A. Sanderman, W. Saunders, G. Sunderman, T. Smyth, D. Schon, A. Shook, D. Short, M. Vogt, J. Zong та ін.

**Виділення невирішених частин загальної проблеми.** Однак, в умовах потужного потоку інформації у сьогоденному суспільстві та високого робочого навантаження учитель-практик потребує конкретного керівництва з удосконалення методики викладання англійської мови. Завдання з розв'язання цієї проблеми поставила Міжнародна асоціація TESOL, яка вважає, що активний інтерес до вивчення англійської мови в усьому світі створює потребу в загальному розумінні теорії вивчення другої мови спілкування, ефективної організації процесу навчання та оцінювання, що є ключем для прийняття вчителем обґрунтованих рішень з урахуванням усіх суттєвих факторів у своїй практичній діяльності. Актуальність необхідності поширення доробку членів організації серед української педагогічної спільноти підсилюється новітністю результатів зазначених напрацювань, адже вони щойно були оприлюднені під час останньої Міжнародної конвенції TESOL, яка відбулася 12-15 березня 2019 року в м. Атланта (США). Міжнародна асоціація TESOL визначила основний набір універсальних ключових принципів для зразкового викладання англійської мови – «Шість принципів візрцевого навчання» («The 6 Principles for Exemplary Teaching of English Learners»), що спираються на десятиліття досліджень у галузі мовної освіти та теорії вивчення мови. За твердженням колективу розробників, ці принципи є стратегічними цілями для досягнення досконалості у викладанні і мають служити фундаментом для будь-якої програми підготовки з англійської мови на кожному рівні освіти.

Отже, **метою цієї статті** є виклад та аналіз ключових принципів візрцевого навчання англійської мови, розроблених експертами Міжнародної асоціації викладачів англійської мови для носіїв інших мов TESOL з ціллю адаптації їх до національного контексту української системи освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Маючи суттєвий доробок в галузі мовної освіти та теорії і практики вивчення англійської мови, Міжнародна асоціація TESOL вважає, що всі мови та культури мають рівну цінність і сприяють багатомовності та мультикультуралізму. Повага до всіх мов і культур є основною цінністю. Усвідомлення того, що велика кількість людей у всьому світі хочуть вивчати англійську мову з різних особистих, академічних та економічних причин, спонукало TESOL як провідну організацію

професіоналів у галузі викладання англійської мови розповсюдити відповідні рекомендації, розроблені на основі результатів досліджень та найкращої практики [15, с. 2].

Актуальність шести універсальних принципів візрцевого викладання англійської мови для освітнього контексту в Сполучених Штатах Америки в XXI столітті обґрунтовується низкою академічних та соціокультурних причин.

Учні та студенти, які вивчають англійську мову є найбільш швидко зростаючою категорією в системі освіти США, і їхня кількість зростає щорічно. Так, вона складала близько 10% учнів у загальноосвітніх школах у 2014-15 навчальному році, і очікується, що цей показник досягне 20% до 2020 року [8]. Дослідження свідчать, що кількість студентів, які відчувають проблеми щодо академічної мови, значно вища, ніж кількість учнів, які звернулися до програм мовної підтримки, спрямованих на підготовку до сприйняття академічного контенту. Крім того, виявлено, що зазначені програми не дозволяють набути всіх академічних навичок з англійської мови, які дозволили б успішно брати участь у профільному навчанні.

Значна кількість вчителів початкової та середньої школи не мають належної підготовки, необхідної для ефективного навчання англійської мови. Вчителі англійської як другої мови спілкування (English as a second language – ESL) пройшли формальну підготовку для викладання англійської мови, однак, такі важливі аспекти, як інтеграція контенту в основні курси з вивчення другої мови спілкування, а також крос-культурна комунікація не є нормативним компонентами їхньої підготовки [7]. Національні стандарти для педагогічних навчальних закладів визнають, що вчителі повинні розуміти, як працювати з різнорідними групами учнів, беручи до уваги культурні та мовні відмінності учнів при розробці навчальних програм. Проте, стандарти не мають достатньої конкретики щодо способів досягнення зазначених цілей. Тож, вчителі потребують підтримки для детального оволодіння методиками з викладання академічної мови та формування навичок грамотності, необхідних учням для певних предметних областей.

Освітні реформи в Сполучених Штатах протягом останніх двох десятиліть підвищили вимоги до академічності рівня навчання і підсилили заходи з підзвітності, що негативно вплинуло на оцінку успішності учнів, для яких англійська мова не є рідною. Такі учні відчувають подвійне навантаження під час навчання, вивчаючи академічну англійську мову одночасно з оволодінням змістом навчальних дисциплін – точних, природничих, суспільних наук, тощо. Необхідність постійно проходити стандартні тести з різних навчальних дисциплін, розроблені для носіїв англійської мови, вимагає від таких учнів витрати часу та зусиль, які потрібні їм для оволодіння академічною англійською мовою. В результаті, таке тестування не є валідним або надійним [1]. Як наслідок, статистика останніх п'ятнадцяти років виявляє стабільний розрив між навчальними досягненнями учнів-носіїв англійської мови та учнів, для яких англійська мова не є рідною [9].

Неусвідомлення суспільством необхідності підсилення програм навчання англійської мови може мати серйозні суспільні наслідки. У деяких випадках, коли школи та округи демонстрували недостатньо високі показники успішності під час загальнодержавного тестування, відповідальність покладалась особисто на учнів, їхні мовні обмеження не бралися до уваги. Прогресивна освітянська спільнота вважає, якщо політики та широка громадськість не розуміють специфіки процесу навчання нерідною мовою і того, що педагогічний колектив потребує відповідної професійної підготовки та досвіду для роботи з зазначеною категорією учнів, вони помилково звинувачують самих учнів та їх сім'ї. В найгірших випадках низькі результати загальнодержавного тестування призводять до закриття шкіл, переміщення педагогічного персоналу та закріплення упередженого ставлення до учнів, для яких англійська мова не є рідною [12].

Та обставина, що антиіммігрантські упередження в Сполучених Штатах активізувалися протягом останніх років, має негативні наслідки як для учнів програм з вивчення англійської мови так і для самих програм. Незважаючи на те, що понад 70 відсотків учнів, для яких англійська мова не є рідною, народилися в Сполучених Штатах, публічна риторика часто отожденою їх з іммігрантами, а іноді й з нелегальними іммігрантами [17]. З точки зору носіїв такої ідеології фінансування програм з вивчення англійської мови є витратою коштів, що, у свою чергу, впливає на фінансування освіти та підвищення кваліфікації викладачів у цілому.

Освітняні Сполучених Штатів вимагають централізованої підтримки щодо поширення кращих практик з навчання англійської мови в сучасних освітніх та соціально-політичних умовах. TESOL є провідною професійною організацією з викладання англійської мови в Сполучених Штатах, місія якої полягає в підвищенні якості викладання англійської мови шляхом підтримки професійного розвитку, практичних досліджень, стандартизації та суспільного сприяння. Маючи високу, перевірену роками репутацію в епоху суворих стандартів і вагомості тестування, професійна організація TESOL володіє усім потрібним потенціалом для підтримки педагогів у визначенні «чому», «що» і «як» високоякісного навчання. Метою навчання англійської мови має бути не підготовка до успішного проходження тестів згідно з визначеними стандартами, а готовність учнів до одержання бажаної освіти та успішної кар'єри у обраних ними галузях [15, с. 4].

Переконання у тому, що знання більше, ніж однієї мови і культури, несе користь усім учням і є базовою цінністю, було задеклароване Міжнародною організацією TESOL в перших стандартах з англійської мови як другої мови спілкування у 1997 році і послідовно включене в усі наступні стандарти та базові документи. Це переконання залишається провідною засадою сучасної позиції організації TESOL. Взаємодія в глобалізованому суспільстві будується на лінгвістичній та культурній різноманітності. Технології і торгівля наблизили народи і зробили крос-культурне спілкування невід'ємною характеристикою взаємодії. Ефективна освіта в 21-му столітті повинна нада-

вати можливість усім учням вивчати інші культури та мови світу. Розуміння різних точок зору, життєвого досвіду і світогляду збагачує і формує міжкультурну компетентність [5].

Метою навчання англійської мови, згідно з баченням спільноти TESOL, є забезпечення успішності учнів в системі освіти та за її межами, оволодіння англійською мовою на просунутому рівні, готовності до навчання в університетах, успішної кар'єри, досягнення особистих життєвих цілей, підтримування власної культури та мови під час вивчення англійської. Для досягнення зазначених цілей фахівці TESOL сформулювали характеристики, що мають бути притаманні ефективній програмі навчання англійської мови.

Навчальні програми для учнів, що вивчають англійську мову, мають бути чіткими, релевантними, розробленими та впровадженими з розумінням того, що навчання здійснюється другою мовою спілкування учнів. Протягом багатьох років – більшої частини 20-го століття – учні, для яких англійська мова не є рідною, направлялися на навчання у спеціалізовані класи зі зниженими стандартами змісту навчання. Такий підхід є докорінно неправильним в сучасних умовах. Стандарти та навчальні програми повинні відповідати освітнім цілям учнів, повинні приводити їх до бажаних результатів розвитку навчальних та кар'єрних траєкторій. Досягнення зазначеної мети можливе не лише за рахунок застосування різних аспектів диференціації, а й за умови забезпечення цілеспрямованого професійного розвитку педагогів, направленою на надання всебічної підтримки учнів на їхньому шляху до оволодіння другою мовою [4; 16].

Учні, що вивчають англійську мову як другу мову спілкування, включаючи учнів з особливими потребами, повинні мати доступ до всіх програм і послуг. У Сполучених Штатах Америки освітні округи юридично зобов'язані забезпечити рівним доступом до якісної освіти всі категорії учнів [16]. Програми з вивчення англійської мови повинні відповідати трьом офіційно закріпленим критеріям: 1) базуватися на ґрунтовних освітніх принципах та теоретичній базі; 2) реалізовуватися із залученням відповідних людських, матеріально-технічних та методичних ресурсів; 3) виконуватися протягом періоду часу, необхідного для забезпечення паритетного ставлення до учнів, що є носіями іншої мови, відповідно до учнів, для яких англійська мова є рідною мовою спілкування. Більше того, мовний бар'єр не повинен бути перешкодою для участі у спеціалізованих програмах для учнів з навчальними обмеженнями чи програмах для обдарованих та талановитих учнів [2].

Відповідальність за навчання англійської мови бере на себе весь педагогічний персонал. Усі вчителі освітнього закладу повинні надавати підтримку викладачам англійської мови у розвитку навичок академічного мовлення та письма за всіма областями навчального контенту відповідно до високих стандартів академічної мови. Учні, що вивчають англійську мову, повинні розвивати навички грамотності для кожної області контенту, оскільки вони одночасно вивчають, застосовують і застосовують поняття контент-області

через свою другу мову спілкування [11]. Отже, учням необхідно максимально збільшити час вивчення академічної англійської мови і контенту протягом усього навчального дня, а це можливе лише за умови, що всі викладачі здійснюють цілепокладання та планування занять, орієнтуючись на обидва напрямки розвитку учнів [6].

Весь педагогічний персонал поважає, підтримує та популяризує мовні та культурні знання та досвід учнів; шанує багатомовність та різноманітність; підтримує політику сприяння розвитку індивідуальних мовних прав та мультикультурної освіти; допомагає підготувати студентів як відповідальних громадян світу. Вивчаючи англійську мову, учні повинні мати можливість підтримувати і розвивати свою рідну мову і бути частиною спільноти, яка поважає їх культуру [3]. Слід відзначати і заохочувати практику вивчення двох і, навіть, трьох мов у будь-яких освітніх закладах як в США, так і за їх межами [10].

Професіонали TESOL мають бути визнані як фахівці, що володіють знаннями, навичками та якостями необхідними для забезпечення високоякісного викладання англійської мови. Представники вчительської професії протягом багатьох років боролися з помилковим уявленням про те, що будь-яка людина, яка розмовляє англійською мовою, здатна її викладати. Одержання професійної підготовки вчителя англійської мови не є еквівалентом навичок володіння англійською як рідною мовою. Професіонали TESOL проходять ґрунтовну методичну підготовку, яка дозволяє їм фахово як планувати і диференціювати навчання, так і забезпечувати культурологічну підготовку учнів, здійснювати оцінювання результатів навчання та їхню інтерпретацію. Вони постійно слідкують за науковими дослідженнями та політикою в галузі мовної освіти, вдосконалюють свої професійні знання та навички [7; 13; 14].

Освітня політика, навчальні програми та практика повинні ґрунтуватися на сьогоденних дослідженнях та точній інформації. Вкрай важливо, щоб політики та адміністратори в галузі освіти керувалися актуальними дослідженнями для прийняття рішень з удосконалення чи перегляду програм з вивчення англійської мови. Слід боротися з міфами про те, що занурення учня у мовне середовище є достатнім способом засвоєння академічної англійської мови. Той факт, що людина може спілкуватися англійською мовою не свідчить про володіння всіма аспектами мови на достатньому академічному рівні. Дослідження, проводжувані протягом останніх тридцяти років, просунули розуміння механізмів засвоєння мови на якісно новий рівень, дали докази того, що вивчення мови потребує значних інвестицій часу та ресурсів. Заощадження на них не дасть освітніх або економічних результатів, яких прагне суспільство та його громадяни [6].

Згідно бачення робочої групи розробників «Шести принципів взірцевого навчання англійської мови», запропонована ними концепція не є революційною чи новаторською. Тим не менше, вона є концентрованим викладом провідних позицій, що впливають з багатолітніх досліджень у галузі мовної педагогіки та теорії вивчення мови. Сформульовані у вигляді простих твер-

джень, вони мають значну вагу і, за умови сумлінного та послідовного дотримання, здатні перетворити процес навчання з боротьби за досягнення мети на послідовний шлях до успіху [15, с. 7].

Отже, взірцеве навчання англійської мови, згідно з концепцією Міжнародної організації TESOL, ґрунтується на таких шести принципах:

1. Знайте своїх учнів. Вчителі вивчають основні відомості про сім'ї, мови, культуру та освітню базу своїх учнів, щоб мати можливість ефективно залучати їх до процесу навчання, а також розробляти й проводити заняття більш ефективно.

2. Створюйте умови для вивчення мови. Вчителі формують культуру навчального середовища, яка гарантує, що учні комфортно почуваються в класі. Педагоги приймають рішення щодо фізичного середовища, ресурсів та соціальної інтеграції студентів для сприяти вивченню мови.

3. Розробляйте якісні уроки. Вчителі планують значущі уроки, які сприяють вивченню мови та допомагають учням розробляти ефективні стратегії власного навчання та набувати навичок критичного мислення. Уроки послідовно впливають з цілей навчання.

4. Гнучко адаптуйте доставку уроку. Вчителі постійно аналізують ефективність своєї роботи на основі спостереження та рефлексії, щоб визначити, наскільки учні досягають цілей навчання. Якщо учні відчують неподоланні труднощі або, навпаки, не стикаються з викликами, вчителі розглядають можливі причини та коригують свою роботу.

5. Здійснюйте моніторинг та оцінку розвитку мовних компетенцій студентів. У процесі вивчення мови учні навчаються різними темпами, тому викладачі регулярно контролюють і оцінюють розвиток мовних навичок для того, щоб забезпечити ефективне просування. Вчителі регулярно збирають дані для вимірювання прогресу учнів.

6. Взаємодійте та співпрацюйте в рамках професійних об'єднань. Вчителі об'єднують зусилля з іншими професіоналами, аби забезпечити кращу підтримку для своїх учнів при створенні навчальних програм, організації процесу викладання та захисті їхніх інтересів. Вчителі регулярно здійснюють роботу з власного професійного розвитку [15, с. 8].

**Висновки і пропозиції.** Системне та послідовне дотримання зазначених принципів взірцевого навчання англійської мови забезпечить ефективну адаптацію навчального процесу до особистісних характеристик та досвіду учнів, дозволить продемонструвати учням високі очікування вчителя щодо їхньої успішності, що сприятиме підсиленню їхньої мотивації та підвищить продуктивність навчання. Застосування різноманітних підходів, пропаговане принципами взірцевого навчання, передбачає засвоєння нового матеріалу за допомогою різноманітних методик та прийомів, підтримку у виробленні особистих стратегій навчання та розвитку навичок критичного мислення. Принципи пропагують високий рівень гнучкості та адаптивності навчання, який досягається за допомогою оперативного реагування вчителя на учбову ситуацію, систематичного зворотнього зв'язку, надання відгуків на роботу учнів. Важливим елементом Принципів є пропаганда безперервного професійного



розвитку вчителів, постійної співпраці в рамках професійних об'єднань, систематичного обміну найкращими практиками та взаємної підтримки у вирішенні поточних проблем.

Корисність рекомендації Міжнародної асоціації TESOL в контексті системи навчання англійської мови в Україні є безсумнівною, адже проблеми, на подолання яких спрямовані рекомендації (підвищення ефективності навчання, інтеграція відповідного контенту, підготов-

ка учнів до крос-культурної комунікації тощо), є надзвичайно актуальними для національного контексту. Тож, предметом подальших пошуків має бути робота над практичними рекомендаціями з впровадження шести принципів взірцевого навчання англійської мови в методику навчання англійської мови на всіх рівнях освіти в Україні. Іще одним перспективним напрямом роботи є адаптація зазначених принципів до методик викладання інших іноземних мов.

## Список літератури:

1. Abedi J., & Linqanti R. *Issues and opportunities in improving the quality of large scale assessment systems for English language learners*. Stanford, CA: Stanford University, Understanding Language Initiative, 2012. URL: <https://ell.stanford.edu/sites/default/files/pdf/academic-papers/07-Abedi%20Linqanti%20Issues%20and%20Opportunities%20FINAL.pdf>
2. Burr E., Haas E. & Ferriere K. *Identifying and supporting English learner students with learning disabilities: Key issues in the literature and state practice* (REL 2015–086). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory West, 2015. URL: <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>
3. Canagarajah A.S. & Wurr A. *Multilingual communication and language acquisition: New research direction. Reading matrix*, 2011. № 11. P. 1–15. URL: [http://www.readingmatrix.com/articles/january\\_2011/canagarajah\\_wurr.pdf](http://www.readingmatrix.com/articles/january_2011/canagarajah_wurr.pdf)
4. Cloud N., Genesee F. & Hamayan E. *Literacy instructions for English language learners*. Portsmouth, NH: Heinemann, 2009.
5. Commission on Language Learning. *America's languages: Investing in language education for the 21<sup>st</sup> century*. Cambridge, MA: American Academy of Art and Sciences, 2017. URL: <https://www.amacad.org/publication/americas-languages>
6. Horwitz A.R., Uro G., Price-Baugh R., Simon C., Uzzell R., Lewis S., & Casserly M. *Succeeding With English Language Learners: Lessons Learned from the Great City Schools*. Washington, DC : Council of the Great City Schools, 2009. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508234.pdf>
7. Lopez F., Scanlan M. & Gundrum B. *Preparing teachers of English language learners: Empirical evidence and policy implications. Education Policy Analysis Archives*, 2013. № 21(20). P. 1–31.
8. National Center for Education Statistics [NCES]. *English language learners in public schools. The Condition of education*, 2017. URL: [https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator\\_cgf.asp](https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgf.asp)
9. Murphy D. *The academic achievement of English language learners: Data for the U.S. and each of the states. Research Brief*. Bethesda, MD : Child Trends, 2014. URL: <https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2015/07/2014-62AcademicAchievementEnglish.pdf>
10. Nieto S. & Bode P. *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (5<sup>th</sup> ed.). Boston, MA : Pearson Allyn & Bacon, 2008.
11. Short D. & Echevarria J. *Developing academic language with the SIOP Model*. Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon, 2016.
12. Smyth T.S. Who is No Child Left Behind leaving behind? The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and ideas, 2008. № 81(3). P. 133–137.
13. Staehr Fenner D. *Implementing the Common Core State Standards for English learners: The changing role of the ESL teacher*. Alexandria, VA : TESOL, 2013.
14. TESOL International Association (TESOL). *Standards for Initial TESOL Pre-K-12 Teacher Preparation Programs*. Alexandria, VA : Author, 2018. URL: <https://www.tesol.org/advance-the-field/standards/tesol-caep-standards-for-p-12-teacher-education-programs>
15. TESOL International Association (TESOL). *The 6 Principles for Exemplary Teaching of English Learners: Grades K-12*. Alexandria, VA : Deborah J. Short, Helene Baker, Nancy Cloud, Andrea B. Hellman, and Linda New Levine, 2018.
16. U.S. Department of Education, Office for Civil Rights, & U.S. Department of Justice, Civil rights Division [UDES & USDOJ]. *Dear colleague letter: English learner students and limited English proficient parents*. Washington, DC : Author, 2015. URL: <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/letters/colleague-201401-title-vi.pdf>
17. Zong J. & Batalova J. *The limited English proficient population in the United States*. Washington, DC : Migration Policy Institute, 2015. URL: [http://curry.virginia.edu/uploads/resourceLibrary/MPI\\_Report\\_2015.pdf](http://curry.virginia.edu/uploads/resourceLibrary/MPI_Report_2015.pdf)

## References:

1. Abedi J., & Linqanti R. (2012). *Issues and opportunities in improving the quality of large scale assessment systems for English language learners*. Stanford, CA : Stanford University, Understanding Language Initiative. Available at: <https://ell.stanford.edu/sites/default/files/pdf/academic-papers/07-Abedi%20Linqanti%20Issues%20and%20Opportunities%20FINAL.pdf>
2. Burr, E., Haas, E. & Ferriere, K. (2015). *Identifying and supporting English learner students with learning disabilities: Key issues in the literature and state practice* (REL 2015–086). Washington, DC : U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory West. Available at: <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>
3. Canagarajah, A.S. & Wurr, A. (2011). *Multilingual communication and language acquisition: New research direction. Reading matrix*, 11, pp. 1–15. Available at: [http://www.readingmatrix.com/articles/january\\_2011/canagarajah\\_wurr.pdf](http://www.readingmatrix.com/articles/january_2011/canagarajah_wurr.pdf)
4. Cloud, N., Genesee, F. & Hamayan, E. (2009). *Literacy instructions for English language learners*. Portsmouth, NH : Heinemann.

5. Commission on Language Learning. (2017). *America's languages: Investing in language education for the 21<sup>st</sup> century*. Cambridge, MA : American Academy of Art and Sciences. Available at: <https://www.amacad.org/publication/americas-languages>
6. Horwitz, A. R., Uro, G., Price-Baugh, R., Simon, C., Uzzell, R., Lewis, S., & Casserly, M. (2009). *Succeeding With English Language Learners: Lessons Learned from the Great City Schools*. Washington, DC : Council of the Great City Schools. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508234.pdf>
7. Lopez, F., Scanlan, M. & Gundrum, B. (2013). *Preparing teachers of English language learners: Empirical evidence and policy implications*. *Education Policy Analysis Archives*, 21(20), pp. 1–31.
8. National Center for Education Statistics [NCES]. (2017). *English language learners in public schools. The Condition of education*. Available at: [https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator\\_cgf.asp](https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgf.asp)
9. Murphy, D. (2014). *The academic achievement of English language learners: Data for the U.S. and each of the states. Research Brief*. Bethesda, MD: Child Trends. Available at: <https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2015/07/2014-62AcademicAchievementEnglish.pdf>
10. Nieto, S. & Bode, P. (2008) *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (5<sup>th</sup> ed.). Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.
11. Short, D. & Echevarria, J. (2016). *Developing academic language with the SIOP Model*. Boston, MA : Pearson Allyn & Bacon.
12. Smyth, T.S. (2008). Who is No Child Left Behind leaving behind? *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and ideas*, 81(3), pp. 133–137.
13. Staehr Fenner, D. (2013). *Implementing the Common Core State Standards for English learners: The changing role of the ESL teacher*. Alexandria, VA : TESOL.
14. TESOL International Association (TESOL) (2019). *Standards for Initial TESOL Pre-K-12 Teacher Preparation Programs*. Alexandria, VA : Author. Available at: <https://www.tesol.org/advance-the-field/standards/tesol-caep-standards-for-p-12-teacher-education-programs>
15. TESOL International Association (TESOL) (2018). *The 6 Principles for Exemplary Teaching of English Learners: Grades K-12*. Alexandria, VA: Deborah J. Short, Helene Baker, Nancy Cloud, Andrea B. Hellman, and Linda New Levine.
16. U.S. Department of Education, Office for Civil Rights, & U.S. Department of Justice, Civil rights Division [UDES & USDOJ] (2015). *Dear colleague letter: English learner students and limited English proficient parents*. Washington, DC : Author. Available at: <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/letters/colleague-201401-title-vi.pdf>
17. Zong, J. & Batalova, J. (2015). *The limited English proficient population in the United States*. Washington, DC : Migration Policy Institute. Available at: [http://curry.virginia.edu/uploads/resourceLibrary/MPI\\_Report\\_2015.pdf](http://curry.virginia.edu/uploads/resourceLibrary/MPI_Report_2015.pdf)

УДК 37.091.32

Баркасі В.В., Філіпп'єва Т.І.

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

## ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ І МЕТОДИЦІ ЇЇ ВИКЛАДАННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

**Анотація.** В статті розглядаються переваги використання інтегрованого курсу іноземної мови і методики її викладання під час підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Аналізується професійно-методична компетенція вчителя. Автори розкривають суть процесу інтеграції, її принципи, напрямки, критерії ступенів, умови проведення інтегрованих занять. Визначено фактори відбору змісту навчання в інтегрованому курсі іноземної мови і методики її викладання. Автори підкреслюють, що інтегрований курс іноземної мови і методики її викладання в середніх навчальних закладах має містити розробки тем, які представлені в програмах школи, так як студенти під час навчання в університеті повинні навчитися презентувати вищезазначений матеріал.

**Ключові слова:** інтегрований курс, професійно-методична компетенція, методика викладання іноземних мов, фактори відбору, зміст навчання.

Barkasi Victoriya, Filippyeva Tatyana  
Mikolaiv V.O. Sukhomlinskiy National University

## INTEGRATED COURSES OF A FOREIGN LANGUAGE AND METHODS OF ITS TEACHING IN THE PROCESS OF UNIVERSITY FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS TRAINING

**Summary.** The advantages of using the integrated courses of a foreign language and the methods of its teaching in the process of University foreign languages teachers' training are analyzed in the article. The role of professional-methodical preparation of the future teacher is viewed. The authors reveal the essence of the process of integration, its principles, directions, criteria for the degree of integration, the conditions for conducting integrated classes. The principle of integration involves the relationship between the elements of the teaching process, as well as the relationship between systems. Integrative approach to learning means the principle of integration in any component of the pedagogical process, ensuring the integrity and systematic nature of the pedagogical process. The factors of the content selection in integrated courses of the English language and Methods of its teaching are determined. It is indicated that the information received and used by students should ensure their professional competence: linguistic and methodological ones. The content of the integrated courses is determined by the principle of practical orientation, the criterion of which is the existing school curriculum. An integrated course of the English language and Methodology of teaching in secondary school should include the topics that are presented in the school curriculum and therefore students need not only theoretical, but also methodological knowledge and the ability to present this material. The development of integrated training models requires the use of a systematic approach. Principles to be involved in creating an integrated didactic system are: integrity, systemicity, and structuralism, correspondence of the didactic system with the social, cultural, natural, scientific and technical spheres of public life. The implementation of these principles helps to optimize the learning process and to form future foreign language teachers' competence.

**Keywords:** integrated training, integrated classes, professional competence, practical orientation, school curriculum.

**Постановка проблеми.** Зміни, які стрімко відбуваються в нашому суспільстві, ставлять в абсолютно нові умови роботи не тільки шкільного вчителя, а й викладача вищого навчального закладу. Педагогічна Конституція Європи передбачає визначення єдиної ціннісної та методологічної платформи підготовки нового учителя для об'єднаної Європи ХХІ ст. [4]. Сьогодні роль професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови зростає. В умовах модернізації школи виникають нові ідеї та проблеми, концепції освіти, форми навчання іноземних мов, які потребують якісного методичного забезпечення.

Сьогоднішній випускник не завжди готовий реалізувати сучасні вимоги та підходи до викладання іноземної мови. Переважна більшість молодих вчителів відчувають ті чи інші труднощі в процесі здійснення педагогічної діяльності, і причина цього, перш за все, в тому, що сьогодні школа вимагає від них високого рівня професійно-методичної компетентності, здатності планувати і реалізовувати навчальні дії в нових умовах.

Очевидно, що забезпечити необхідний рівень методичної підготовки тільки через курс методики навчання іноземних мов не представляється можливим. Необхідна інтеграція дисциплін психолого-педагогічної, методичної і предметної підготовки.

Одним з ефективних підходів до навчання студентів предметного знання іноземною мовою в Європі є так званий інтегрований предметно-мовний підхід CLI (Content and Language Integration). Він заснований на ідеї інтеграції предметного і мовного навчання в процесі професійної підготовки у вищій школі і рекомендований Європейською комісією, так, як надає студентам можливість вивчати дисципліну і іноземну мову одночасно.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Розробка теорії інтеграції предметного і мовного підходу в європейській науці почалась порівняно недавно (1990-2000 рр.). Її основоположником вважається Д. Марш. Практика впровадження даного підходу набула широкого поширення

в ЗВО Фінляндії, Нідерландів, Іспанії та Великобританії. Проблемою займалися такі науковці як Ф. Бест, А. Блум, Д. Брунер, Г. Вінтроп, Р. Гагне, Д. Резерфорд та інші.

Існує багатий практичний досвід викладання предметів іноземними мовами і у вітчизняних школах та вищих навчальних закладах. Теоретичним розглядом цієї проблеми займалися такі відомі педагоги, як В. Давидов, І. Лернер, В. Онищук, В. Паламарчук, В. Сухомлинський та інші. Дидактичні особливості інтегрованих уроків у своїх працях розкривають М. Апін, Е. Белкіна, М. Вашуленко, О. Даниленко, В. Ільченко, Л. Масол, Т. Пушкарьова, О. Савченко, О. Чекіна, Є. Шовгенюк. Особливості використання міжпредметних зв'язків розкриваються в дослідженнях Н. Бібік, Л. Занкова, І. Зверева, В. Короткова, М. Скаткіна. У працях О. Алексєнко, Ю. Бабанського, С. Гончаренка, І. Козловської, В. Максимова, В. Тименка, С. Якименка та ін. йдеться про те, що інтеграція передбачає новий формат діяльності викладачів і студентів. Це суттєво впливає на ефективність сприйняття майбутніми вчителями навчального матеріалу, розвиває їх здібності до аналізу й синтезу сприйнятої інформації.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Однак питання поєднання практичного навчання іноземній мові і методики її викладання в процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов розглянуте недостатньо.

**Метою статті** є пошук шляхів вдосконалення методичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов через інтегроване навчання іноземній мові і методики її викладання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Великий тлумачний словник сучасної української мови визначає поняття «інтеграція» як «об'єднання в ціле будь-яких окремих частин; об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи; процес упорядкування, узгодження та об'єднання структур і функцій у цілому організмі» [2, с. 500].

Сучасні українські науковці розглядають поняття «інтегративне навчання» як термін для «визначення структур, стратегій й діяльності, спрямованих на поєднання вищої і середньої школи, загальних та профільюючих предметів, академічних дисциплін й практичного досвіду» [6, с. 7].

Сутність процесу інтеграції складають якісні перетворення всередині кожного елемента, що утворює єдину систему. Принцип інтеграції передбачає взаємозв'язок між елементами процесу навчання, а також зв'язок між системами. Іншими словами, інтегративний підхід до навчання означає здійснення принципу інтеграції в будь-якому компоненті педагогічного процесу, забезпечуючи цілісність і системність педагогічного процесу.

В останній час застосування інтеграції в освіті через поєднання різних навчальних дисциплін має місце як у західних країнах, так і в Україні. Освіта розглядається як процес, спрямований на розвиток цілісної особистості, з урахуванням особистісних та соціальних потреб тих, хто навчається. Окреслились такі поняття, як «інтегративні навчальні програми», «інтегровані форми

навчання», «проектне навчання». Завдяки збуткам таких учених, як Ф. Бест, А. Блум, Д. Брунер, Г. Вінтроп, Р. Гагне, Д. Резерфорд та інших у педагогіці з'явилися такі напрями інтеграції: змістовий, організаційно-технологічний, інституційний, особистісно-діяльнісний, соціально-педагогічне спрямування та глобальний напрям.

У працях сучасних українських дослідників (І. Колодія, К. Мулик, К. Шевчук та ін.) аналізуються інтегровані програми, які розроблялися впродовж двох останніх десятиліть у багатьох країнах світу і які дають можливість використати значні резерви окремих методик у їх поєднанні. Розроблені зарубіжні програми та курси можна класифікувати за критерієм ступеня інтеграції, тобто глибини взаємопроникнення різних областей науки, культури, техніки; кількості традиційно відокремлених дисциплін, що використовувались при складанні програми. У своїх роботах вони, перш за все, звертаються до напрацювань А. Блума, який визначає такі типи програм за ступенем інтеграції, як координаційні, комбінаційні й амальгамні програми [7]. Безумовно, розподіл інтегрованих курсів на три чіткі групи досить умовний і не враховує впливу багатьох чинників, але в цілому програми тяжіють до максимального ступеня інтеграції саме у перерахованому порядку.

Для ефективного проведення інтегрованих занять необхідні наступні умови:

- правильне визначення об'єкту вивчення, ретельний відбір змісту уроку;
- високий професіоналізм викладачів, що забезпечить творчу співпрацю при підготовці занять;
- включення самоосвіти студентів у навчальний процес;
- використання методів проблемного навчання, активізація розумової діяльності на всіх етапах заняття;
- продумане поєднання індивідуальних і групових форм роботи;
- обов'язкове врахування вікових психологічних особливостей студентів [3].

Дослідники вважають, що саме іноземна мова посідає особливе місце в інтеграційних процесах в галузі освіти в Україні, оскільки саме іноземна (у нашому випадку – англійська) мова чи не найбільше відкрита для використання інформації з інших галузей знань [1].

Інтеграція завдань з іноземної мови спирається на такі методичні принципи:

- постійний взаємозв'язок між теоретичними знаннями та їх застосування; мовні знання в системі опанування мови є не самоціллю, а важливим засобом формування, вираження і вдосконалення думки;
- активний характер навчання: опанування мови має стати активним процесом, який забезпечить органічне поєднання всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання і письма;
- сформовані мовні знання, мовленнєві навички і вміння – є як умовою, так і компонентом розвиваючого навчання.

На нашу думку, при розробці моделей інтегрованого навчання необхідно використовувати системний підхід. Принципи, які мають бути за-



діяними при створенні інтегрованої дидактичної системи, є такі: цілісності, системності, структурності, багаторівневості, відповідності дидактичної системи соціальним, культурним, природничим, науково-технічним сферам суспільного життя. Реалізація цих принципів дозволяє оптимізувати навчальний процес, і результатом функціонування інтегрованої дидактичної системи є:

а) на рівні навчальної теми – встановлення системності в окремих фрагментах засвоєного студентами матеріалу;

б) на рівні навчального модуля – виявлення співвідношень найбільш значущих елементів навчального матеріалу, загальної системності, комплексності та інтегративності культурологічних і спеціальних знань, способів діяльності;

в) на рівні навчального предмета – інтегрування культурологічних, загальнонаукових і спеціальних знань і умінь;

г) на рівні навчальних циклів – досягнення єдності загальної і спеціальної підготовки студентів, їх системної цілісності [5].

Вочевидь тому, саме у практику українських викладачів іноземної мови увійшло поняття «інтегрований курс», що передбачає злиття базової дисципліни, у нашому випадку – «Практичного курсу англійської мови» з іншими – спеціальними – навчальними дисциплінами, зокрема, методикою викладання англійської мови.

В умовах інтеграції курсів практики англійської мови і методики її викладання відбір змісту навчання – на нашу думку – визначається двома чинниками: з одного боку, інформація, яку отримують і якою оперують студенти, повинна забезпечувати насамперед їх фахову компетенцію – як мовну, так і методичну; з іншого боку, зміст інтегрованого курсу визначається, насамперед, принципом практикоорієнтованості, критерієм якої є діючі шкільні програми; тобто до інтегрованого курсу практики англійської мови і методики її викладання в середньоосвітніх навчальних закладах повинні включатися передусім ті теми, які представлені й у шкільній програмі, а тому вимагають не лише теоретичного, а й методичного знання та вміння подачі цього матеріалу.

Щодо студентів, то більш широку інформацію щодо особливостей розвитку, сучасного стану й особливостей англійської мови вони отримують при вивченні фундаментальних теоретичних курсів.

При цьому наголосимо на необхідності дотримання принципу, який ми визначили для себе як принцип кореляції. Його суть полягає в тому, що зміст імітаційного моделювання чи інших видів квазіпрофесійної діяльності повинні бути релевантними змісту навчального матеріалу, що опановується у межах аудиторного заняття (практичне, лабораторне) чи навчальної теми.

Наприклад, заняття по вивченню певної лексичної чи граматичної теми в інтегрованому курсі

практики мови і методики її викладання доречно завершувати висвітленням особливостей вивчення цієї ж теми в середній школі на основі попереднього аналізу (в якості самостійного завдання) діючих шкільних програм, обговоренням розроблених (у рамках підготовки до практичного заняття) і презентованих в аудиторії варіантів вивчення і моделювання уроку (чи його фрагменту).

На заняттях з практичного курсу англійської мови необхідно регулярно проводити ділові ігри, які сприяють формуванню вміння подумки здійснювати різні види педагогічної діяльності й спілкування, відтворюють різноманітні сторони праці вчителя. Ділові ігри можна використовувати як один із способів подолання критичних ситуацій шляхом їх рефлексивного переосмислення.

При інтегрованому навчанні можна використовувати рольові ігри, які мають за мету визначення якостей, необхідних педагогові (його професійна компетентність); бачення школи майбутнього; шляхи підвищення пізнавальної активності школярів; формування в майбутнього педагога вміння оцінювати свою діяльність та інше. Так, зі студентами можна провести рольову гру «Розмови в учительській». Перед учасниками гри постає завдання: в ролі «вчителів» обговорити методичну компетентність молодшої вчительки англійської мови й дати їй поради. Студентам IV курсу після проходження ними виробничої практики можна запропонувати рольову гру «Педрада». Студенти самі в змозі запропонувати питання, які виносяться на «педраду», а потім конструктивно виступити по кожному із пунктів «порядку денного».

Під час участі в рольових іграх майбутні вчителі набувають інформаційних, перцептивних умінь, формується їхня комунікативність, під час обговорення соціальних і культурологічних питань вдосконалюються соціальний і культурологічний компоненти. Ігрові ситуації, запропоновані студентам, мають бути максимально наближені до реального шкільного життя. Це сприяє розвиткові мотивації досягнення компетентності в професійній діяльності, професійної самосвідомості, педагогічного мислення, емпатії, активізації творчих можливостей студентів, що позитивно впливає на вдосконалення їх професійної-методичної компетентності.

**Висновки.** Отже, використання технологій інтегрованого навчання є ефективним засобом, що може застосовуватися для викладання іноземної мови та методики її викладання. Тут має місце процес стирання відмінностей, вирівнювання рівнів розвитку, що є характерною рисою інтеграційних процесів. У розглянутих інтеграційних процесах здійснюється всебічний розвиток кожного з інтегрованих компонентів, що призводить до поглиблення зв'язків, гармонізації відносин між ними.

## Список літератури:

1. Абрамова Ю.Г. Використання міжпредметних зв'язків при викладанні німецької мови у вищих навчальних закладах: літературознавчий аспект. *ЛНУ імені Тараса Шевченка*. № 9(220), Ч. II. Луганськ, 2011. С. 96–102.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. Бусел В.Т. Київ : Ірпін: Перун, 2005. 1728 с.
3. Котковець А.Л. Інтегрований підхід до навчання англійської мови курсантів військових ВУЗів. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1159>

4. Педагогічна Конституція Європи / Асоціація ректорів педагогічних університетів Європи. 2013. URL: [file:///C:/Users/1/Downloads/Pedagogical\\_Constitution\\_of\\_Europe.pdf](file:///C:/Users/1/Downloads/Pedagogical_Constitution_of_Europe.pdf)
5. Сова М.О. Концептуальна модель інтегрованого навчання і технологія її впровадження у навчальний процес вищої школи. *Біоресурси і природокористування*. 2009. Т. 1, № 1/2. С. 169–177.
6. Теоретико-методологічні засади інтеграції змісту гуманітарної освіти у вищих навчальних закладах негуманітарного профілю: монографія / за заг. ред. Г.В. Онкович. Київ : Педагогічна думка, 2012. 336 с.
7. Blum A. The development of an integrated science curriculum information scheme. *European Journal of Science Education*. 1981. V. 3. P. 1–5.

## References:

1. Abramova Yu.H. Vykorystannia mizhpredmetnykh zviazkiv pry vykladanni nimetskoi movy u vyshchykh navchalnykh zakladykh: literaturoznavchyi aspekt. *LNU imeni Tarasa Shevchenka*. № 9(220), Ч. II. Luhansk, 2011. S. 96–102.
2. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy / [uklad. i holov. red. Busel V.T.]. Kyiv : Irpin: Perun, 2005. 1728 s.
3. Kotkovets A.L. Intehrovanyi pidkhyd do navchannia anhliiskoi movy kursantiv viiskovykh VUZiv. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1159> <http://confesp.fl.kpi.ua/node/>
4. Pedahohichna Konstytutsiia Yevropy / Asotsiatsiia rektoriv pedahohichnykh universytetiv Yevropy. 2013. URL: [file:///C:/Users/1/Downloads/Pedagogical\\_Constitution\\_of\\_Europe.pdf](file:///C:/Users/1/Downloads/Pedagogical_Constitution_of_Europe.pdf)
5. Sova M.O. Kontseptualna model intehrovanoho navchannia i tekhnolohiia yii vprovadzhennia u navchalnyi protses vyshchoi shkoly. *Bioresursy i pryrodokorystuvannia*. 2009. Т. 1, № 1/2. S. 169–177.
6. Teoretyko-metodolohichni zasady intehratsii zmistu humanitarnoi osvity u vyshchykh navchalnykh zakladykh nehumanitarnoho profilu: monohrafiia / za zah. red. H.V. Onkovych. Kyiv : Pedahohichna dumka, 2012. 336 s.
7. Blum A. The development of an integrated science curriculum information scheme. *European Journal of Science Education*. 1981. V. 3. P. 1–5.

УДК 316.444.5:378.147

Дем'яненко О.Є.

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

## КОМУНІКАТИВНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

**Анотація.** У статті автор аналізує сутність комунікативної мобільності й професійної компетенції в умовах сучасної модернізації освіти, обґрунтовує актуальність її формування у майбутніх педагогів. Розкривається значення комунікативної мобільності як професійно важливої якості майбутнього педагога, робиться особливий акцент на професійно важливих особистісних якостях учителя. Розглянуто важливість розвитку комунікативної мобільності майбутніх спеціалістів в навчальному процесі, оскільки це дає можливість формування таких важливих якостей, як високий рівень адаптивності до знайомих і нових ситуацій, дозволяє сформувати механізм швидкого реагування на події в різних сферах діяльності, а також надає шанс отримати досвід спілкування в умовах наближених до реальних.

**Ключові слова:** професійна мобільність, комунікативна мобільність, професійна компетенція, майбутній педагог, комунікативна діяльність педагога.

Demianenko Olha

Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

## COMMUNICATIVE MOBILITY AS AN IMPORTANT COMPONENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF A FUTURE EDUCATOR

**Summary.** In the article the author analyzes the essence of communicative mobility and professional competence of future educators, substantiates the relevance of its formation in the conditions of modern modernization of education. The importance of communicative mobility as a professionally important quality of a future educator is revealed. The author highlights the importance of the development of communicative mobility of future specialists in the educational process, as it enables the formation of such important qualities as a high level of adaptability to familiar and new situations, allows to form a mechanism for rapid response to events in different spheres of activity, and also gives a chance to get the experience of communication in conditions close to real. Communicative mobility reflects the integral manifestation of professionalism, which combines the elements of professional and general culture, the experience of pedagogical activity and pedagogical creativity that specifies in a particular system of communicative knowledge, skills and readiness for a professional interaction with all members of the pedagogical process. Owning the mechanisms of the competence development is an indicator of professional skills, which ensures the integrity and unity of the sphere of professional activity, the ability to master the related types of professional activity quickly and qualitatively and readiness for effective adaptation in the modern labour market, as all the cognitive and regulatory systems of a professional are manifested here. The main responsibility for solving this task falls on education. A personally oriented professional approach to training, providing the optimal effectiveness of the formation of personal qualities constituting the structure of professional mobility, serves as the main condition for the solution of the identified problem.

**Keywords:** professional mobility, communicative mobility, professional competence, future educator, communicative activity of an educator.

**Постановка проблеми.** Сучасна ситуація диктує свої вимоги до підготовки майбутнього педагога, змінюючи концептуальні та методологічні підходи до становлення його як професіонала й конкурентоспроможного фахівця. Майбутньому педагогу слід адекватно реагувати на зміни, що відбуваються та орієнтуватися в складних професійних і соціальних ситуаціях, самостійно й відповідально приймати рішення, роблячи вибір на користь позитивного розвитку учнів, бути готовим до участі в інноваційних процесах. І якщо система фахових знань, умінь, цінностей і творчий потенціал особистості педагога є основою його компетентності й професійної індивідуальності, то професійна мобільність – це гарантія «проживання» себе як суб'єкта розвитку в соціумі.

Професійна мобільність випускника, що розглядається як здатність швидко та якісно освоювати суміжні види професійної діяльності та готовність до ефективної адаптації на сучасному ринку праці, забезпечує можливість оптимальної перебудови в нових умовах і конкурентоспроможність майбутнього фахівця. Структура професійної мобільності випускника включає

мотиваційний, рефлексивний, когнітивний і діяльнісний компоненти. Професійна мобільність випускника характеризується трьома рівнями – високим (потенційно мобільні), середнім (умовно мобільні) і низьким (потенційно немобільні), які визначаються за допомогою ряду критеріїв, відповідних компонентам професійної мобільності випускника, і показників, що характеризуються точністю, швидкістю, активністю й креативністю прийнятих рішень і виконуваних дій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Значний внесок в розробку теоретичних основ формування професійної мобільності фахівців з середньою спеціальною та вищою освітою внесли педагоги-науковці: Л. Амірова, В. Астахова, А. Ващенко, С. Вербицька, Л. Горюнова, Н. Дмитрієва, В. Дюніна, Є. Іванченко, Б. Ігошев, Ю. Капиновський, С. Капліна, Н. Кожемякіна, Л. Меркулова, Н. Ничкало, О. Неделько, О. Нікітіна, Р. Пріма, С. Савицький, Л. Сушенцева, Н. Хакімова, Г. Яворська та інші.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Вивчення теоретичного матеріалу показало, що за останні роки зросла

кількість публікацій, присвячених аналізу професійної мобільності. Проте питанню дослідження проблеми розвитку комунікативної мобільності присвячено не так багато наукових досліджень.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є розкрити значення комунікативної мобільності як професійно важливої якості майбутнього педагога, проаналізувати шляхи розвитку комунікативної мобільності майбутніх спеціалістів в освітньому процесі.

**Виклад основного матеріалу.** Різноманітність вибору, жорстка конкуренція, максимальна мобілізація й віддача, необхідні для задоволення вимог, що пред'являються до професіонала, ось основні завдання, з якими сьогодні доводиться мати справу молодому фахівцеві, а отже, і закладу вищої освіти. У даній ситуації особливого значення набуває орієнтація педагогічної освіти на підготовку професійно мобільних фахівців, здатних здійснювати розвиток особистості, готових брати участь в перетворенні суспільства, розширенні й поглибленні освітнього простору.

Професійна мобільність педагога розглядається як особистісна характеристика, що свідчить про готовність педагога до перетворень в широкому освітньому просторі сучасного суспільства. Це внутрішній мотиваційно-інтелектуальний потенціал особистості, що актуалізується нею для вирішення професійних і життєвих проблем, інтегральне динамічне особистісне новоутворення, здатне до саморозвитку. Професійна мобільність дозволяє педагогу організовувати і регулювати свій життєвий шлях як щось цілісне, підпорядковане власним цілям, цінностям у мінливій соціальній і професійній ситуації; сприяє ефективному вирішенню професійних і життєвих проблем. Так, основними критеріями професійної мобільності педагога є: відкритість новому, здатність робити вільний вибір в процесі прийняття і реалізації відповідальних рішень, наявність мотивації досягнення, готовність до професійної рефлексії та самовдосконалення.

Виділяють внутрішню (пов'язану з особистісно-професійним розвитком, готовністю до освоєння нових способів, технологій, форм професійної діяльності) і зовнішню (пов'язану зі зміною посади, роду занять, місця роботи, професії) професійну мобільність. У науковій літературі виділені особистісні та професійні ознаки поняття «професійна мобільність вчителя». Перші представляють «внутрішню мобільність вчителя». Вони формуються як в процесі професійної підготовки фахівця, так і протягом його професійної діяльності. Інші ознаки представляють «зовнішню мобільність вчителя», що відображають конкретні форми, методи і способи його професійної діяльності в змінних умовах праці. Поняття «професійна мобільність вчителя» є інтегральною динамічною якістю особистості, що забезпечує успішність її адаптації до постійно змінюваних умов професійної навчально-виховної діяльності та виступає умовою успішного професійного саморозвитку.

Під час навчання можливий цілеспрямований розвиток професійної мобільності майбутніх педагогів, а саме: розкриття студентам феномена «соціально-професійна мобільність педагога» як життєвої цінності та організація в процесі їх навчання умов для набуття досвіду мобільної про-

фесійної поведінки, що створює основу для професійної самореалізації педагога в різних сферах освітнього простору сучасного суспільства.

Відзначимо, що в науковій літературі професійна мобільність, як правило, трактується в двох аспектах: 1) можливість і здатність успішно переключатися на іншу діяльність або змінювати вид праці; 2) здатність і готовність особистості досить швидко й успішно оволодівати новою технікою й технологією, набувати відсутні знання і вміння, щоб забезпечити ефективність професійної діяльності.

Так, Л.Л. Сушенцева вважає професійну мобільність кваліфікованого робітника інтегративною якістю, «що поєднує в собі: сформовану внутрішню потребу у професійній мобільності особистості, що є необхідною для успішності особистості в сучасному суспільстві, яка проявляється в діяльності і забезпечує самовизначення, самореалізацію в житті та професії; здібності та знання як основу професійної мобільності; самоусвідомлення особистістю власної професійної мобільності, сформоване на основі рефлексії готовності до професійної мобільності; прагнення особистості змінити не тільки себе, а й професійне поле та життєве середовище» [6, с. 135].

Під професійною мобільністю педагога І.Г. Гузенко та О.А. Подвігіна розуміють «інтегральну властивість особистості, завдяки якій набувається здатність до швидкого реагування на ситуацію утруднення й актуалізації всіх потенційних можливостей при виборі варіантів і способів вирішення професійно-педагогічних завдань, а також прогнозування професійної самореалізації». У числі якостей педагога, що утворюють структуру його інноваційної мобільності, учені називають гнучкість, рефлексивність, активну позицію особистості в сфері соціальних відносин і культури [2, с. 166].

Професійна діяльність педагога пов'язана з необхідністю постійного спілкування з широким колом людей: учнями різними за індивідуально-психологічними характеристиками; батьками, які мають різний освітній і віковий статус; колегами й адміністрацією навчального закладу; соціальними партнерами, тощо. Даний факт вказує на комунікативну відповідальність педагогів, а також підвищені вимоги до рівня їх комунікативної мобільності. Ми розглядаємо комунікативну мобільність професії педагога, тому комунікація і мобільність повинні розглядатися в професійному аспекті. При встановленні взаєморозуміння педагогу необхідно враховувати особистісні особливості суб'єкта взаємодії, а за умови, що таких суб'єктів багато і всі вони різні, то виникає необхідність швидкого підбору комунікативних засобів, методів і форм, що можна вважати комунікативною мобільністю.

На нашу думку, поняття «мобільність» цілком доречно застосовувати в контексті «комунікативна мобільність», що означає здатність і готовність особистості здійснювати ефективні комунікації з людьми різного віку, соціального статусу та інтелектуального розвитку, гнучко застосовуючи різноманітні комунікативні техніки і прийоми, відомі з минулого досвіду, і швидко освоюючи нові.

За словами Ю.В. Найданової, «комунікативна мобільність виявляється у готовності особистості здійснювати ефективну комунікацію з людьми різного віку, соціального статусу та інтелекту-



ального розвитку, гнучко використовуючи різноманітні техніки та прийоми, відомі з минулого досвіду, та швидко опановуючи нові» [4, с. 41].

Так, А.Н. Алгаєв розуміє комунікативну мобільність як «інтегративну характеристику особистості, яка відображає здатність адаптуватися до здійснення ефективної комунікації в різних умовах професійної діяльності й приводити комунікативні знання, вміння і досвід в стан найвищої готовності до взаємодії з різними учасниками освітніх відносин» [1]. На думку О.В. Смирновой, «комунікативна мобільність – це здатність фахівця здійснювати якісне спілкування у різноманітних, у тому числі непередбачуваних ситуаціях, що вимагають прояви чутливості й терпимості до фактору комунікативної невизначеності й передбачають прояв активності, оперативності та рефлексивності особистості» [5, с. 15].

До компонентів комунікативної мобільності О.В. Смирнова відносить: «гнучкість комунікативного реагування, толерантність до невизначеності, здатність встановлювати типи невизначеності в ситуації комунікації, активну позицію, здатність до оперативного пошуку виходу зі скрутного становища і здатність визначати негативні або позитивні ефекти міжкультурного спілкування» [5, с. 9].

Розвиток комунікативної мобільності у майбутніх педагогів є важливим і необхідним, оскільки педагог у своїй діяльності реалізує різні функції: розвиваючу, комунікативну, діагностичну і корекційну, організаторську, координуючу, тощо. Така багатофункціональність діяльності педагога передбачає оволодіння різноманітними професійними вміннями: конструктивними, комунікативними, організаторськими, спеціальними та іншими. Відповідно до визначеної проблеми слід підкреслити пріоритетність умінь в області комунікації, а саме: постановка і рішення комунікативних завдань, володіння прийомами продуктивного спілкування, тощо.

Розкриваючи важливі для педагога здібності до професійної діяльності, вчені на перше місце виводять ті, які сприяють успіху в комунікації. В.А. Крутецький виділяє такі здібності: «встановлювати контакти з учнем, спілкуватися з ним (комунікативні); сприймати і розуміти психологічні стани дитини (перцептивні); формувати певний тип і вид діяльності (академічні); передавати дитині необхідну інформацію (дидактичні); професійно оцінювати себе і дитину (оціночно-рефлексивні); передбачити наслідки своїх дій, проектувати і прогнозувати розвиток особистості дитини (педагогічна уява)» [3].

Розвиваючи уявлення про зміст і структуру комунікативної складової професійної діяльності педагога, слід підкреслити, що будь-який аспект

комунікативної діяльності реалізується за допомогою цілком певних дій і операцій, а також має свої технології. В основі ефективного виконання таких операцій, дій і технологій знаходяться комунікативні вміння педагога, здійснення яких визначається наявністю відповідних комунікативних здібностей, технічних засобів і зовнішніх умов.

Так, можна стверджувати, що комунікативна складова виконує інтегративну роль у професійній діяльності педагога, а комунікативна діяльність являє собою діяльність, предметом якої є партнер по спілкуванню. Успішність цієї діяльності опосередкована ступенем розвиненості комунікативної мобільності, яка забезпечує швидкість і точність встановлення взаєморозуміння між суб'єктами комунікації.

Доцільним способом розвитку професійної мобільності випускника є профілізація професійної підготовки фахівця у закладах вищої освіти, що розглядається як процес спеціалізованої підготовки при одночасному забезпеченні універсальності підготовки, в якому за рахунок зміни у змісті та організації освітнього процесу створюються умови для професійного розвитку студентів. Профілізація професійної підготовки майбутніх фахівців забезпечує розширення вузькоспеціалізованих компетенцій у студентів у процесі навчання у закладах вищої освіти, що створює широкі можливості для ефективної адаптації випускника в майбутній професійній діяльності.

**Висновки і пропозиції.** Отже, випускник сучасного закладу вищої освіти повинен бути мобільною особистістю, здатною самостійно осмислювати сучасні процеси, творчо використовувати отримані під час навчання знання і навички в своїй практичній професійній діяльності, включатися активно в розв'язання проблем, знаходити справжні шляхи виходу з певних ситуацій. Під час навчання слід створювати умови, при яких професійна мобільність студентів, а відповідно і майбутніх фахівців буде оптимально розвиватися. У майбутніх педагогів необхідно розвивати основи професійної мобільності шляхом доповнення змісту навчальних дисциплін професійної підготовки, а також включення продуктивних та інтеграційних методів і прийомів навчання. Таким чином, зараз перед системою вищої професійної освіти стоїть важливе завдання – навчально-пізнавальну діяльність студентів як майбутніх кваліфікованих працівників здійснювати переважно на основі практико-орієнтованого підходу, спрямованого на формування у них готовності до ефективного використання засвоєних знань, умінь і способів діяльності в реальному житті для вирішення практичних професійних завдань і життєво важливих ситуацій.

## Список літератури:

1. Алгаєв А.Н. Развитие коммуникативной мобильности будущих педагогов-психологов в процессе профессиональной подготовки в ВУЗе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Владикавказ, 2013. 22 с.
2. Гузенко И.Г., Подвигина Е.А. Особенности формирования инновационной мобильности будущего педагога в образовательном процессе вуза. *Вопросы современной науки и практики*. 2010. № 4–6. С. 165–172.
3. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. Москва, 1972. 246 с.
4. Найданова Ю.В. Мобильная личность обучающегося как научное понятие. *Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки»*. 2014. № 2, т. 6. С. 40–44.
5. Смирнова О.В. Формирование коммуникативной мобильности студентов экономического ВУЗа : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 2013. 24 с.

6. Сушенцева Л.Л. Професійна мобільність як сучасна педагогічна проблема. *Креативна педагогіка. Наук.-метод. зб. Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки*. Вінниця, 2010. Вип. 3. С. 127–134.

## References:

1. Algaev A.N. (2013). *Razvitie kommunikativnoy mobil'nosti budushchikh pedagogov-psikologov v protsesse professional'noy podgotovki v VUZe* [The development of communicative mobility of future educator-psychologists in the process of vocational training in the university]. Extended abstract of PhD Thesis. Vladikavkaz.
2. Guzenko I.G., Podvigina E.A. (2010). *Osobennosti formirovaniya innovatsionnoy mobil'nosti budushchego pedagoga v obrazovatel'nom protsesse vuza* [Features of the formation of innovative mobility of the future teacher in the educational process of the university]. *Voprosy sovremennoy nauki i praktiki*, no. 4–6, pp. 165–172.
3. Krutetskiy V.A. (1972). *Osnovy pedagogicheskoy psikhologii* [Fundamentals of an educational psychology]. Moscow : Prosveshchenie. (in Russian)
4. Naydanova Yu.V. (2014). *Mobil'naya lichnost' obuchayushchegosya kak nauchnoe ponyatie* [The learner's mobile personality as a scientific concept]. *Vestnik YuUrGU. Seriya «Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki»*, no. 2, vol. 6, pp. 40–44.
5. Smirnova O.V. (2013). *Formirovanie kommunikativnoy mobil'nosti studentov ekonomicheskogo VUZa* [Formation of the communicative mobility of students of the economic university]. Extended abstract of PhD Thesis. Moscow.
6. Sushentseva L.L. (2010). *Profesiina mobilnist yak suchasna pedahohichna problema* [Professional mobility as a modern pedagogical problem]. *Kreatyvna pedahohika. Nauk.-metod. zb. Akademiia mizhnarodnoho spivrobitnytstva z kreatyvnoi pedahohiky*, vol. 3, pp. 127–134.

УДК 37.1174

Майборода Р.В.

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

## КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНІСТЬ, АКАДЕМІЧНА ТА ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

**Анотація.** У статті аналізуються аспекти формування професійної майбутності майбутніх економістів заходами іноземної мови. Автор зазначає, що потенціал іноземної мови не використовується у повній мірі, оскільки навчання цій дисципліні ведеться окремо з формуванням професійної компетенції майбутнього економіста. Аналізується досвід викладання курсу іноземної мови на немовних факультетах на основі предметно-мовного інтегрованого навчання CLIL (Content and Language Integrated Learning). Розглядаються переваги інноваційного навчання, що спрямоване на вдосконалення професійно-освітніх потреб студентів, розвиток професійної мобільності та творчого мислення. Зроблено висновок про те, що вивчення іноземної мови у професійному середовищі одночасно є додатковим засобом для досягнення високих освітніх результатів.

**Ключові слова:** професійна мобільність, компетентісний підхід, предметно-мовне інтегроване навчання, предметно-мовна інтеграція, неперервна мовна освіта.

Maiboroda Rymma

Mykolayiv V.O. Sukhomlynskyi National University

## COMPETITIVENESS, ACADEMIC AND PROFESSIONAL MOBILITY DEVELOPMENT FOR STUDENTS SPECIALIZING IN ECONOMICS IN THE CONTEXT OF THE FOREIGN LANGUAGES STUDY

**Summary.** The article deals with the problem of competitiveness, academic and professional mobility development for students specializing in Economics in the context of the foreign languages study. Knowledge of a foreign language increases the competitiveness of the candidate in the labor market, promotes international mobility. Indicators of successful study of the language of business are good results in mastering the rules of communicative behavior in situations of intercultural communication, acquiring knowledge in the directions of development of the world of science in the relevant fields, rules of negotiation and business terminology. It is noted that the potential of a foreign language is not used in full since training in this discipline is delivered separately with the development of professional competence of the future specialist. The paper analyzes the existing experience of teaching English at non-linguistic faculties using CLIL (Content and Language Integrated Learning) approach. One of the advantages of this technique is to increase the motivation to learn a foreign language by those who study. Learning the language becomes more purposeful, since the language is used to solve specific communicative tasks. It suggests the ways of professional mobility development by means of foreign languages. It discusses the advantages of innovative teaching, which is aimed at meeting the professional and educational needs of students, the development of professional mobility and creative thinking. It is concluded that studying a foreign language and non-language subject at the same time is an additional means to achieve high educational outcomes.

**Keywords:** professional development, competence approach, content and language integrated leaning, approach, content and learning integration, continuous language education.

**Постановка проблеми.** Сучасний світ характеризується швидкими змінами. Такі важливі фактори, як глобалізація, розвиток інформаційних та комунікативних технологій, керування знаннями та необхідність підтримки та регулювання диверсифікації, створюють зовсім інше середовище для освіти.

У західноєвропейських країнах у професійній освіті та підготовці (VET – Vocational Educational Training) прийнятий вираз «навчання на основі компетенцій». Згідно рекомендацій Єврокомісії кожен європейець повинен оволодіти 8 ключовими компетенціями. До них відносяться: 1) компетенції в області рідної мови; 2) компетенції у сфері іноземних мов; 3) математична та фундаментальна, природничо-наукова та технічна компетенція; 4) комп'ютерна компетенція; 5) учбова компетенція; 6) міжособистісна, міжкультурна та соціальна компетенції, а також громадянська компетенція; 7) компетенція підприємництва; 8) культурна компетенція. Ці компетенції підтримуються певними здібностями, до яких належать критичне мислення, креативність, активна

життєва позиція. Разом ці здібності сприяють розвитку особистості, активній взаємодії та покращенню працевлаштування.

Мобільність є конкурентною перевагою особистості в умовах конкурентного глобального ринку праці. У міжнародній спільноті мобільність вважається важливою ресурсною характеристикою в освіті та на ринку праці. У країнах Європи вже декілька десятиліть активно діють програми академічної мобільності, що здійснюються при підтримці федеральних структур та незалежних наукових фондів.

**Аналіз останніх джерел та публікацій.** Окремі аспекти проблеми досліджено у таких напрямках: підготовка менеджерів до іншомовного спілкування (В. Борщовецька, Ю. Гапон, Н. Логутіна та інші); формування готовності фахівців немовних спеціальностей до іншомовного спілкування (М. Бабинець, М. Галицька, Л. Гапоненко та інші); використання інформаційних технологій у процесі підготовки фахівців до професійного спілкування (Б. Барет, Л. Морська, С. Яцук та інші); шляхи підвищення рівня підготовки фахівців

до професійного (ділового) спілкування (І. Берман, І. Козубовська, О. Куліш та інші); питання розвитку комунікативної компетентності студентів (Л. Барановська, С. Козак, Д. Хаймз та інші); формування професійної іншомовної компетенції майбутніх фахівців (Р. Гришкова, Н. Микитенко, М. Прадівляний та інші); формування комунікативних умінь у процесі підготовки до професійного спілкування фахівців немовних спеціальностей (Т. Брик, О. Клименко, В. Коломієць та інші); формування культури професійного спілкування фахівців економічних спеціальностей (А. Бичок, В. Лівенцова та інші); використання ділових ігор у підготовці студентів до іншомовного спілкування (Л. Волкова, М. Воронка, Ю. Друзь та інші).

**Мета статті** – проаналізувати конкурентоспроможність, економічну та професійну мобільність студентів економічних спеціальностей у контексті вивчення іноземних мов.

**Виклад основного матеріалу.** Знання іноземної мови збільшує конкурентоспроможність кандидата на ринку праці, сприяє міжнародній мобільності. Компетентний, конкурентоспроможний випускник вузу повинен володіти хорошими знаннями в області іноземних мов та вміти використовувати інформаційні технології. Як справедливо стверджує С.Л. Новолодська, «професійна спроможність випускника ... здебільшого визначається ступенем його неутрудненої та діяльнісної участі в іншомовному інтерактивному спілкуванні, від повноти його включення у міжкультурну комунікацію. Іншими словами, випускник немовного вузу повинен бути здатен до використання іноземної мови і різних постійно варіативних соціально та професійно детермінованих ситуаціях» [2].

Важко заперечувати, що вивчення іноземної мови повинно призвести до формування мультикультурної компетенції, що забезпечує формування певного рівня мовної, соціально-культурної компетенції та міжкультурні знання та навички, що дозволяють ефективно вести ділове спілкування у професійно-орієнтованій сфері діяльності [6].

В останні десятиліття іноземним мовам продовжують приділяти пильну увагу не тільки студенти, які хочуть вивчити їх, а також вчителі, які намагаються знайти нові методи навчання у освітньому середовищі, що швидко змінюється. Навчання діловій мові розглядається у контексті вивчення іноземних мов за професійним спрямуванням, основною особливістю якого є ретельний аналіз поточних потреб, відбір і розробка навчальних матеріалів. Крім того, навчання зосереджує увагу на певних видах комунікації в професійному контексті [5].

Слід зазначити, що навчання діловій англійській мові має свої особливості. Першою характерною ознакою є специфічні особливості для кожної сфери суспільного життя. Іноземна мова за професійним спрямуванням та ділова іноземна мова, необхідні для фінансового менеджера, сильно відрізняються від тих, які потрібні для фахівця з маркетингу або лікаря. Крім того, деякі ідіоми можуть мати різні значення в різних сферах. Тому для майбутніх фахівців викладання англійської мови має бути іншим для різних професій. Неможливо створити лише один курс ділової англійської мови,

придатний для будь-якої галузі професійної діяльності, що влаштовує фахівців усіх професій.

Іншою характеристикою англійської мови за професійним спрямуванням є терміни та фразові дієслова, що ґрунтуються на професійних знаннях, необхідних для їх інтерпретації. Цілком зрозуміло, що засвоєння бізнес-термінів і ідіом має відбуватися в курсі професійної підготовки.

Однак знання ділової термінології є недостатніми для ефективної участі у звичайних ситуаціях спілкування. Очевидно, дуже важливо поєднувати придбану лексику з її використанням у звичайній професійній діяльності. Як показує практика, а у даному випадку необхідний певний рівень комунікативної компетентності. Ділову англійську мову, звичайно, треба поєднувати з вивченням розмовної мови та англійської граматики з вивченням бізнес-лексики та правилами ділового спілкування.

Показниками успішного вивчення мови бізнесу є хороші результати в оволодінні правилами комунікативної поведінки в ситуаціях міжкультурного спілкування, набуття знань у напрямках розвитку світу науки у відповідних галузях, правилами ведення переговорів та ділової термінології. Серед основних навичок, які необхідні майбутнім фахівцям з економіки, хотілося б відзначити наступні навички: проведення наукового та ділового усного спілкування в монологічній та діалогічній формах; обґрунтування ідей у письмовій формі у форматі есе; проведення наукової та проектної діяльності з використанням інформаційних ресурсів; спілкування з іноземними партнерами у подальшій професійній діяльності; різні види читання зі словником і без нього для наукових досліджень, тобто систематизація, аналіз та інтерпретація професійної інформації; досконале розуміння професійно орієнтованих текстів; творче самостійне мислення, професійна культура та наукова полеміка.

Ефективний метод навчання діловій англійській мові повинен спиратися на використання трьох груп електронних ресурсів, які виступають як спосіб навчання професійно-орієнтованій мові студентів економічних спеціальностей. Вищезгадані групи включають наступне: а) ресурси, призначені для викладачів (інструментальні електронні ресурси та методика Інтернет-ресурси); б) ресурси, розроблені для студентів (навчальні програми та навчальні ресурси з Інтернету); в) ресурси загального призначення (словникові та енциклопедичні ресурси, програми роботи з текстами, програми для генерації ділових паперів, автентичні інтернет-ресурси з економіки).

Ефективний набір вправ з ділової англійської мови для студентів економічних факультетів має містити три основні групи завдань: а) навчання, спрямоване на формування навичок діловій англійській мові: аспектно-орієнтований (лексика, граматики, фонетична); аналітичний (спрямований на засвоєння структури та особливостей ділової англійської мови; умовно-лінгвістичний і лінгвістичний (спрямований на засвоєння усних і письмових жанрів ділової англійської мови); б) вправи, спрямовані на формування навичок ділової етики (соціально визначені та етичні); в) завдання, спрямовані на формування у студентів навичок самостійної роботи з оволодінням рівня ділової англійської мови.



Одним з основних принципів, на яких базується вивчення ділової англійської мови, є міждисциплінарний підхід. Такий підхід поєднує в собі лінгвістичний, професійний, комп'ютерний і культурологічні тенденції навчання. Принцип рольової організації навчального матеріалу і навчального процесу є одним з найважливіших принципів. Загальновідомо, що спілкування стає креативним особистісно-орієнтованим процесом у випадку, якщо учні не тільки імітують комунікативну діяльність, але й коли вони вмотивовані виконувати певні мовні дії.

Іншим важливим принципом навчання іноземній мові є принцип використання нових освітніх технологій – ефективних методів організації аудиторних занять, самостійної роботи студентів. Однією з таких технологій є предметно-мовне інтегроване навчання CLIL (Content and Language Integrated Learning). CLIL розглядає вивчення іноземних мов як інструмент для вивчення інших предметів, таким чином формуючи у студентів потребу в навчанні, що дозволяє їм переосмислити та розвивати свої здібності у комунікації, у тому числі і на рідній мові. Найбільш поширеним є таке визначення: CLIL – дидактична методика, що дозволяє сформувати у студентів лінгвістичні та комунікативні компетенції на нерідній мові у тому ж учбовому контексті, в якому у них відбувається формування та розвиток загальноучбових знань та вмінь [4].

Сьогодні вищі учбові заклади багатьох країн успішно використовують CLIL на практиці, що дозволяє підготувати не тільки спеціалістів у певних професійних областях, але й спеціалістів, що володіють іноземними мовами.

Однією з переваг даної методики є підвищення мотивації до вивчення іноземної мови у тих, хто навчається. Вивчення мови стає більш цілеспрямованим, так як мова використовується для рішення конкретних комунікативних задач. Слід відзначити, що робота над різними темами дозволяє вивчити специфічні терміни, певні мовні конструкції, що сприяє поповненню словникового запасу того, хто навчається, предметній термінології та готує його до подальшого вивчення й застосування отриманих знань та вмінь [3, с. 129].

Третій, але не менш важливий, – принцип колективної взаємодії. Цей принцип поєднує цілі професійної підготовки та особистісного розвитку; він також характеризує методи та умови інтегрованого навчального процесу. Цей принцип розглядається як основний у навчальному процесі у разі спілкування студентів, що інтенсивно взаємодіють один з одним, обмінюються навчальною інформацією, при цьому поглиблюючи свої знання і оволодіння своїми навичками. Як показує практика, використання цього принципу забезпечує сприятливу атмосферу, успішну взаємодію і певні відносини, які виступають як необхідні умови підвищення ефективності навчального процесу та передумовою успіху кожного студента у взаємодії з успіхом інших студентів у групі.

Аналіз сучасних наукових досліджень щодо питання професійної підготовки економістів показує, що потенціал навчання іноземній мові не використовується в повній мірі. «Незважаючи на виражену тенденцію професіоналізації викладання іноземної мови у вузі, навчання цій дисци-

пліні ведеться практично окремо від формування професійної компетенції майбутнього спеціаліста. Тому, у процесі навчання іноземній мові студент не отримує цілісного уявлення про зміст майбутньої професійної діяльності...» [1, с. 93].

Формування професійної мобільності майбутнього економіста – довгий процес, що здійснюється за певною логікою та послідовністю. Враховуючи його специфіку та тривалість, слід виділити наступні три етапи в його розвитку: інформаційний, продуктивний та креативний. Формами роботи, що характеризують *інформаційний етап*, є впровадження в процес вивчення іноземної мови професійної лексики, аутентичних текстів професійної економічної спрямованості, постановка задач учбово-професійного характеру, первинна робота з інтерактивними засобами, проведення рольових ігор. Важливу роль на *продуктивному* етапі має робота з професійною економічною термінологією, постановка проблемних задач, виконання завдань пошукового характеру, ділові ігри, проведення учбово-професійного ділового спілкування з використанням засобів інтернет. Формами роботи, найбільш ефективними на *креативному* етапі, є проведення форумів, презентацій, ділових нарад іноземною мовою з використанням інтерактивних та інтернет засобів, завдання проектно-пошукового характеру, самостійна та групова робота майбутніх економістів по створенню проектів, планів, складання кошторисів, рекламних об'яв, самопрезентацій та презентацій умовної організації, підприємства іноземною мовою.

Сучасна професійна освіта економіста припускає наявність певних навичок роботи з іншомовною літературою, оскільки професійно значуща інформація у наш час черпається із різних вітчизняних та закордонних джерел. Вона є доступною на іншомовних, зокрема англомовних, сайтах мережі Інтернет. Саме тому розвиток мобільності майбутнього економіста розглядається у контексті навчання іноземній мові, причому однією з важливих умов її формування є використання інформаційних ресурсів у процесі професійної підготовки.

**Висновки з даного дослідження та перспективи.** Таким чином, навчання іноземній мові стає важливим засобом формування професійної компетентності, зростає актуальність набуття професійної іншомовної комунікативної компетентності для спеціаліста будь-якого фаху, що забезпечить професійну мобільність, ефективність діяльності, використання актуальної інформації. Впровадження *комунікативного підходу* до вивчення іноземних мов дає можливість створити природні умови спілкування, наближує навчальний процес до реальних мовленнєвих ситуацій, сприяє розвитку пізнавальної активності особистості в процесі самостійного надбання знань, умінь і навичок. Застосування *прийомів рефлексивної діяльності* студентів у формуванні інтеркультурологічної компетенції забезпечує формування критичного підходу майбутніх фахівців з економічних спеціальностей у процесі спілкування як до самого себе, так і до своїх висловлювань, рівня та якості свого мовлення, а також до таких самих показників професійної діяльності іншомовного ділового партнера.

### Список літератури:

1. Менш О.О. Інноваційне моделювання як засіб формування професійної іншомовної компетенції. *Вища освіта в Україні*. 2013. № 10. С. 90–97.
2. Новолодская С.Л. Формирование у студентов неязыкового вуза профессиональной мобильности средствами учебного пособия по иностранному языку: автореферат диссертации кандидата педагогических наук : 13.00.02. Иркутск, 2005. 24 с.
3. Поленова А.Ю., Постукян М.М. К проблеме ранней языковой профессионализации бакалавров в сфере экономики. *Journal of Economic Regulation (Вопросы регулирования экономики)*. 2014. Т. 5, № 1. С. 128–133.
4. Coyle D. Content and Language Integrated Learning Motivating Learners and Teachers. URL: <http://blocs.xtec.cat/clilpratiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf> (accessed: 30.01.2015).
5. Kumarova, M.G. *New business-English. The course of business lexicon of English*. Sumy : AKALIS, 1997. (in English)
6. Petkov, V.A., Filonenko, V.A. The monitoring of future specialists' competences development in the process of realization of language training educational programs. *Bulletin of Dnipropetrovsk University. Series : Economics (Oles' Gonchar Dnipropetrovsk National University)*, 2014. P. 101–104. (in English)

### References:

1. Mensh O.O. (2013). Innovatsiynne modelyuvannya yak zasib formuvannya profesinyoyi inshomovnoyi kompetentsiyi [Innovative modeling as a means of forming a professional foreign language competence]. *Vyshcha osvita v Ukraini*, no. 10, pp. 90–97.
2. Novolodskaya S.L. (2005). Formirovaniye u studentov neyazykovogo vuza professional'noy mobil'nosti sredstvami uchebnogo posobiya po inostrannomu yazyku [Formation of professional mobility in students of a non-linguistic university by means of a foreign language textbook]. Extended abstract of PhD Thesis. Irkutsk.
3. Polenova A.Yu., Postukyan M.M. (2014). K probleme ronney yazykovoy professionalizatsii bakalavrov v sfere ekonomiki [To the problem of early language professionalization of bachelors in the field of economics]. *Journal of Economic Regulation (Voprosy regulirovaniya ekonomiki)*, vol. 5, no. 1, pp. 128–133.
4. Coyle D. Content and Language Integrated Learning Motivating Learners and Teachers. URL: <http://blocs.xtec.cat/clilpratiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf> (accessed: 30.01.2015).
5. Kumarova, M.G. (1997) *New business-English. The course of business lexicon of English*. Sumy : AKALIS. (in English)
6. Petkov V.A., Filonenko V.A. (2014). The monitoring of future specialists' competences development in the process of realization of language training educational programs. *Bulletin of Dnipropetrovsk University. Series : Economics (Oles' Gonchar Dnipropetrovsk National University)*, pp. 101–104. (in English)

УДК 378.091.313

Мироненко Т.П., Добровольська Л.С.  
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

## ПОЄДНАННЯ ЗМІШАНОГО ТА ПРЕДМЕТНО-МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ

**Анотація.** У статті викладено аналіз основних лінгводидактичних понять – предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) з використанням змішаного навчання (Blended Learning) у процесі підготовки майбутніх фахівців з іноземної мови. Автори наголошують, що предметно-мовне інтегроване навчання у процесі поєднання із змішаним навчанням базується на використанні методів очної і дистанційної форм навчання на основі професійно-спрямованих матеріалів. Такий тип поєднання передбачає викладання навчальних матеріалів, відповідно до спеціальності студентів, у електронному вигляді, що безпосередньо передбачає зворотній зв'язок між викладачем та студентами як інтерактивно, так і в очній формі навчання. Розглянута авторами методика значно підвищує мотиваційний, професійно-якісний рівень знань студентів, що, в свою чергу, сприяє вдосконаленню професійно-комунікативних компетенцій.

**Ключові слова:** методика предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL), змішане навчання (Blended Learning), мова як засіб навчання, очна і дистанційна форма навчання, професійне навчання, професійно-якісний рівень знань іноземної мови.

Myronenko Tetyana, Dobrovolska Lesya  
Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

## COMBINATION OF BLENDED AND CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING IN THE PROCESS OF STUDENTS' PROFESSIONAL TRAINING

**Summary.** The issues of socialization of a person in the inter-ethnic and intercultural environment has become a priority in the contemporary society, while the knowledge of a foreign language is considered as one of the tools for expanding professional knowledge and opportunities. Modern professional training in higher educational establishments involves not only obtaining new knowledge and competencies, but also students' understanding of professional values and norms, awareness of the peculiarities of the profession, acquisition of a sense of unity with a professional group. That is why an essential component of a future specialist competitiveness is the knowledge of a foreign language. The pursuit to improve methods of teaching professionally oriented disciplines in English led to the need for new innovative methods of teaching English. Therefore, the article outlines the analysis of the main linguodidactic concepts – content and language integrated learning (CLIL) using blended learning in the process of future foreign language specialists' training. The authors emphasize that content language and integrated learning in the process of combining blended learning is based on the use of methods of face-to-face and distance learning with professionally oriented materials. It involves teaching materials according to students' major in electronic form and obligatory feedback among the teacher and students in both electronic and face to face form of training. Thus, the combination of face-to-face and distance learning forms creates a flexible learning technology. The methodology considered by the authors greatly enhances motivational and professional qualitative level of students and promotes improvement of their communicative competences.

**Keywords:** content language and integrated learning (CLIL), methodology blended learning, language as a means of teaching, face to face, distance form of learning, professionally oriented training, professionally-oriented knowledge of a foreign language.

**Постановка проблеми.** У сучасному суспільстві пріоритетними постають питання соціалізації сучасної професійно-спрямованої особистості в міжнародному і міжкультурному просторі, якій притаманні володіння іноземними мовами, що розглядається як один з інструментів розширення професійних знань та можливостей. Сучасна професійна підготовка у ЗВО передбачає отримання студентами нових знань і компетенцій, прийняття професійних цінностей і норм, усвідомлення себе в професії, придбання почуття єдності з професійною групою; знання іноземної мови сприяють комунікації на професійному міжнародному рівні, що є викликом сьогодення. Саме тому, невід'ємним компонентом конкурентоспроможності фахівця вважається знання іноземної мови. У процесі підготовки студентів вищих закладів освіти значна увага приділяється врахуванню фахової специфіки при вивченні іноземної мови, її спрямованості на реалізацію завдань професійної

діяльності. Відповідно, перед методикою викладання іноземних мов як наукою, стоїть завдання пошуку оптимальних шляхів досягнення достатньо високого рівня володіння іноземною мовою для професійного спілкування. Одним з таких оптимальних шляхів є впровадження в навчальний процес інтегрованого навчання, а саме методики предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL), де іноземна мова розглядається як засіб навчання під час застосування змішаного навчання (Blended Learning). Методика предметно-мовного інтегрованого навчання заснована на основних фундаментальних положеннях, зокрема принципі іншомовного занурення.

З викладеного вище зрозуміло, що становлення сучасного фахівця можливе за умови єдності формування професійно-якісного рівня знань, вдосконалення вмінь, постійного особистісного і професійного саморозвитку та, відповідно, підвищення якісного рівня знань іноземної мови, зокрема професійного спрямування.

Головною метою викладання іноземної мови професійного спрямування є формування в студентів комунікативної компетенції в межах їх майбутньої спеціальності, а саме вмінь та навичок висловлювання в усній та письмовій формі в межах професійної тематики, оволодіння необхідною термінологією, що й становить основу для предметно-мовного інтегрованого навчання.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Пошук шляхів вдосконалення методики викладання професійно-спрямованих дисциплін, наприклад англійською мовою, зумовило необхідність застосування пошуку нових інноваційних методів її викладання.

Використання комп'ютерних технологій викладачами спрямоване не лише на контроль знань студентів, але й на їх поглиблення з урахуванням професійної спрямованості.

**Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні доцільності поєднання методики предметно-мовного інтегрованого та змішаного навчання у процесі професійної підготовки фахівців різних спеціальностей.

**Виклад основного матеріалу.** Спираючись на дослідження закордонних вчених основоположників предметно-мовного інтегрованого навчання Девіда Марша, Піітера Мехісто інтегроване навчання є основою для активізації оволодіння іноземною мовою. Цікаве й вагоме змістове наповнення занять із конкретної навчальної дисципліни сприяє активному розумінню й засвоєнню мовних явищ. Спілкування іноземною мовою забезпечує цілеспрямоване осмислене оволодіння комунікативними функціями іноземної мови та сприяє розвитку інтегрованих умінь студентів [7; 11; 12].

Р.Ю. Мартинова при визначенні понять «інтегровані вміння», припускає взаємопов'язаний розвиток двох видів діяльності одночасно: 1) пізнавально-інформаційної; 2) мовленнєвої; причому, перша вважається основною, що дозволяє концентрувати увагу учнів на змістовому аспекті курсу. Другий вид діяльності вважається другорядним, що припускає вдосконалення іншомовних мовленнєвих умінь у процесі реально-мовленнєвої комунікації [5].

Предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL) – лінгводидактична методика, яка дозволяє сформулювати в учнів лінгвістичні та комунікативні компетенції нерідною мовою в тому ж навчальному контексті, в якому у них відбувається формування і розвиток загально-навчальних знань і умінь. Дана методика використовується у вищих навчальних закладах, що дозволяє підготувати не тільки фахівців в певних професійних областях, а й фахівців які володіють іноземними мовами [7].

Як відомо, у 2014 році відбулися певні позитивні зміни, як в організаційному, так і в змістовному аспектах розвитку мовної освіти. Згідно Закону України про «Вищу Освіту», який набув чинності у вересні 2014 року значна увага приділяється формуванню готовності та академічної мобільності майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах запровадження сучасних інноваційних технологій навчання [2].

Закон про вищу освіту сприяє впровадженню нових інформаційно-комп'ютерних технологій зокрема «змішаного навчання» («blended learning»), що було передбачено в процесі реалізації проекту Темпус 544161-TEMPUS-1-2013-1-UK «Вдосконалення викладання європейських мов на основі впровадження онлайн-технологій під час підготовки вчителів» під керівництвом університету Астон (Велика Британія)», що, у свою чергу, інтенсифікує процес формування професійної успішності майбутніх фахівців іноземних мов у Миколаївському національному університеті імені В.О. Сухомлинського.

Проект має сталий характер спрямований на посилення взаємозв'язку між середньою та вищою освітою, а також на модернізацію навчальних магістерських програм у площині Болонського процесу. Цільовою групою проекту виступили викладачі іноземних мов вищих навчальних закладів, магістранти та аспіранти, викладачі регіональних вузів з підвищення кваліфікації вчителів, вчителі європейських мов у школах та представники місцевих структур у сфері освіти.

Одним із перших дослідників дистанційного навчання в Україні В.М. Кухаренко, було зазначено, що не зважаючи на той факт, що дистанційна освіта передбачає можливість самостійної роботи для засвоєння матеріалу, вона пропонує якісно нову підготовку фахівців [4]. Проблема запровадження дистанційного навчання займалися як вітчизняні (О.О. Андреев, В. Биков, В.М. Кухаренко, В.В. Олійник) так й іноземні вчені (Ch.R. Graham, G. Dudeney, N. Hockly, B. Tomlinson, C. Whittaker) і усі вони наголошували про високу ефективність та результативність такого навчання.

Актуальність впровадження дистанційного навчання обумовлена тим, що воно вдосконалює навчальний процес і здійснюється за допомогою наступних технологій: Інтернет, відео конференції, мобільне навчання та «змішане навчання» («blended learning»).

Із вищезазначених дистанційних технологій «змішане навчання» («blended learning») є найбільш гнучким і інтегрує форми традиційного та дистанційного навчання, що передбачає викладання матеріалів у електронному вигляді та впровадження обов'язкового зворотнього зв'язку між викладачем та студентами як в електронній так і в очній формі навчання.

Трактовка терміну «змішане навчання» була визначена У.Мейсі наступним чином «... blended learning has always been a major part of the landscape of training, learning and instructions» [10].

Поняття «змішане навчання» широко вживалось у корпоративному навчанні, метою якого є підвищення якості підготовки фахівців, його визначення носило достатньо амбівалентний характер. Саме тому змішане навчання також називають гібридним навчанням «hybrid learning» та комбінованим (змішаним) навчанням «mixed learning» [6].

З урахуванням особливостей вищого навчання «змішане навчання» може трактуватися як «a combination of technology and classroom instruction in a flexible approach to learning that



recognizes the benefits of delivering some training assessment online but also uses other models to make up a complete training programme which can improve learning outcomes and/or save costs» [8, с. 534].

В умовах модернізації вищої освіти в Україні сучасні дослідники виділяють два підходи до визначення поняття «змішане навчання». Так, перший підхід базуються на припущенні того, що такий вид навчання допускає запровадження дистанційних курсів із активними методами навчання: основний учбовий матеріал подається у дистанційному курсі, а його відпрацювання і закріплення відбувається на заняттях з викладачем тобто «face-to-face» [1].

Другий підхід розглядає використання інформаційно-комунікативних технологій у стаціонарному навчанні. Отже, основними складовими навчання виступають змістовий та інструментальний аспекти, тобто відбувається певна комбінація матеріалу з дисципліни із процедурою його відпрацювання [3].

У монографії «Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Design» Ч.Грем рекомендує дотримуватися наступних положень при застосуванні змішаного навчання: - взаємодія на уроці з викладачем («face-to-face» навчання); - методи навчання – яким чином підготувати викладачів для роботи в умовах «змішаного навчання» та забезпечити технічну підтримку; - баланс між інновацією та продуктивністю навчання – яким чином отримати ефективність та результативність навчання; - культурна адаптація – чи існує потреба адаптувати навчальні матеріали для певних соціальних груп; - застосування інтерактивних технологій навчання – чи підходить застосування «змішаного навчання» для усіх соціальних верств суспільства [9].

Головна мета використання предметно-мовного інтегрованого навчання у процесі імплементації «змішаного навчання» під час професійної підготовки фахівця полягає у поєднанні методів очної і дистанційної форм навчання із застосуванням професійно-спрямованих навчальних матеріалів. Очні елементи можна використовувати задля залучення студентів до роботи з професійним матеріалом із різними видами ІКТ під безпосереднім керівництвом викладача. Дистанційне навчання, з іншого боку, «занурює» студентів у мультимедійний контент, у будь-який час і будь-яке місце, де є доступ до Інтернету. Таким чином, поєднання очної та дистанційної форм професійного навчання створює гнучку технологію навчання.

Необхідно зазначити, що навчальні програми в умовах «змішаного навчання» завжди складаються під конкретні професійні курси, розробники можуть вибирати оптимальне поєднання з величезної кількості варіантів формального і неформального, очного та дистанційного навчання. Це пояснюється тим, що «змішане навчання» включає в себе ретельно сплановану послідовність різних видів навчальної активності.

Саме тому, для розробки ефективного професійно інтегрованого курсу в умовах імплементації «змішаного навчання» слід враховувати наступне:

1. «Змішане навчання» завжди повинно носити чітко цілеспрямований характер. Задля досягнення мети навчання усі завдання (корисні електронні ресурси) повинні мати єдину мету. Студентам потрібна можливість самостійно приймати рішення в процесі навчання та усвідомленість в своїх можливостях, проте щодо питань змісту навчання вони повинні дотримуватись порад викладачів.

2. Основою «змішаного навчання» у процесі предметно-мовної інтегрованої професійної підготовки виступає системний підхід. Усі вправи та виклад професійної інформації необхідно подавати системно і логічно. Багато розробити зручний розклад, виявити цільову аудиторію, підібрати основний навчальний матеріал і відповідні методи роботи з ним, оцінити і врахувати ті обмеження, які існують у зв'язку з бюджетом і технологіями, запровадити електронну платформу навчання.

3. Розроблення адекватної форми оцінювання знань та вмінь студентів сприяє підвищенню мотиваційного рівня студентів.

4. Оптимальне співвідношення методів навчання: співвідношення навчального часу розподіляється наступним чином: 75% займає дистанційне навчання (online) та 25% аудиторне навчання (face-to-face) [13, с. 138].

Враховуючи пропозиції Г. Дадні і Н. Хоклі необхідно мати на увазі, що в Україні навчання іноземних мов здійснюється в умовах відсутності відповідного/ адекватного мовного соціального середовища, тому відсоток на аудиторне навчання може бути збільшений до 50%, відповідно аудиторне та змішане навчання складуть у відсотках 50% на 50% [8].

Як і будь-яка система навчання «змішане навчання» має декілька недоліків і переваг. До переваг слід віднести використання як традиційної так і дистанційної форм навчання, що дає змогу використовувати не тільки дискусії, але й інші види інтерактивних завдань, що сприяє рефлексії та підвищенню мотивації студентів.

Відсутність соціального мовного середовища обмежила можливість вільного доступу до інтерактивних сучасних джерел, викладачам бракує наявності сучасних методик з використанням інформаційних технологій, що характеризується низькою обізнаністю викладачів із сучасними методиками проектування систем та концепцій розвитку ІКТ Web 1.0., Web 2.0. та Web 3.0.

**Висновки.** Отже, імплементація предметно-мовного інтегрованого навчання у процесі поєднання змішаного форми викладу інформації сприяє підвищенню якісного рівня знань з іноземної мови, формує культуру спілкування іноземною мовою на професійному рівні, забезпечує їх неперервний мовний розвиток на всіх рівнях навчального процесу професійної підготовки, сприяє контекстуалізації процесів викладання і навчання та загальної рецептивно-продуктивної діяльності викладача та студентів. Таким чином, автори теоретично обґрунтували доцільність поєднання методики предметно-мовного та змішаного навчання у процесі професійної підготовки фахівців різних спеціальностей.

### Список літератури:

1. Бабенко В.Г., Бабенко О.М. Дистанційне навчання – від теорії до практики. Праці Таврійського державного агротехнологічного Університету : зб. наук.-метод. праць. Мелітополь : ТДАТУ, 2009. № 13.
2. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII // Урядовий кур'єр. 15 червня, № 86. 60 с.
3. Капустин Ю.И. Педагогические и организационные условия эффективного сочетания очного обучения и применения технологий дистанционного образования : автореф. дис. на соискание научн. степ. доктора пед. наук : спец. 13.00.02 – «Содержание и методика преподавания». Москва, 2007. 45 с.
4. Кухаренко В.М. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс : навч. посібник / за ред. В.М. Кухаренко, 3-є вид. Харків : НТУ «ХПШ», «Торсінг», 2002. С. 53.
5. Мартынова Р.Ю. Цель обучения иностранным языкам на современном этапе : монографія. Одесса : [ЮНЦ АПН Украины], 2002. 111 с.
6. Banados E. (2006). A blended-learning pedagogical model for teaching and learning EFL successfully through an online interactive multimedia environment. *CALICO Journal*. № 23/3. P. 533–550.
7. Dudeney G. and Hockly N. (2007). How to Teach English with Technology. Harlow : Pearson Education Limited, p. 138–150.
8. Inmaculada Fortanet – Gomez (2013). CLIL in higher Education. Towards a Multilingual Language Policy. Bristol. Bufalo. Toronto, p. 284.
9. Graham Charles R. (2006). Blended learning systems: definition, current trends and future directions. In Handbook of Blendid Learning: Global Perspectives, Local Design. San Francisco, CA : Pfeiffer Publishing, p. 3–22.
10. Maria Pavesi, Daniels Bertocchi, Marie Hofmannova, Monika Kazianka (2001). Teaching through a foreign Language. A guide for teachers and schools to using foreign language in content teaching. Tie Clil, p. 32.
11. Masie E. (2006). The blended learning imperative. In Handbook of Blendid Learning: Global Perspectives, Local Design. San Francisco, CA : Pfeiffer Publishing, p. 22–26.
12. Peeter Mehisto, Maria Jesus Frigols, David Marsh (2008). Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning and Multilingual Education. Macmillan book for teachers, p. 238.
13. Phil Ball, Keith Kelly, John Clegg (2015). Putting CLIL into Practice. Oxford, p. 336.

### References:

1. Babenko V.G. Babenko O.M. (2009). Distanziine navchannya – vid teorii do praktyky [Distance learning- from theory to practice]. Collection of scientific works of Tavria State Agrotechnological University. Melitopol : TDAU. № 13.
2. Zakon Ukrainy «Pro Vyschy Osvity» [Law of Ukraine «On Higher Education»] of July 1, 2014 № 1556-VII. Government courier, the 15th of June, № 86. P. 60.
3. Kapustin Yu.I. (2007). Pedagogicheskie i organizacionnye usloviya effektivnogo sochetaniya ochnoho obycheniya i premeneniya tehnologii distanzionnogo obrazovaniya [Pedagogical and organizational conditions of effective combination of face to face and distance learning]. The abstract from dissertation thesis for obtaining (PhD Thesis). Moskva.
4. Kuharenko V.M. (2002). Dystanziine navchannya: Ymovy zastosyvannya [Distance learning: Conditions for Implementation]. Distance Course: tutorial. Kharkiv : NTU «HPSH», «Torsing». (in Ukrainian)
5. Martynova R.Yu. (2002). Zeli obycheniya inostarnnym yazykam na sovremennom etape [Aims of Teaching Foreign Languages at Modern Stage]. Monograph. Odessa : Academy of Science of Ukraine.
6. Banados E. (2006). A blended-learning pedagogical model for teaching and learning EFL successfully through an online interactive multimedia environment. *CALICO Journal*. № 23/3. P. 533–550.
7. Dudeney G. and Hockly N. (2007). How to Teach English with Technology. Harlow : Pearson Education Limited, p. 138–150.
8. Inmaculada Fortanet – Gomez (2013). CLIL in higher Education. Towards a Multilingual Language Policy. Bristol. Bufalo. Toronto, p. 284.
9. Graham Charles R. (2006). Blended learning systems: definition, current trends and future directions. In Handbook of Blendid Learning: Global Perspectives, Local Design. San Francisco, CA : Pfeiffer Publishing, p. 3–22.
10. Maria Pavesi, Daniels Bertocchi, Marie Hofmannova, Monika Kazianka (2001). Teaching through a foreign Language. A guide for teachers and schools to using foreign language in content teaching. Tie Clil, p. 32.
11. Masie E. (2006). The blended learning imperative. In Handbook of Blendid Learning: Global Perspectives, Local Design. San Francisco, CA : Pfeiffer Publishing, p. 22–26.
12. Peeter Mehisto, Maria Jesus Frigols, David Marsh (2008). Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning and Multilingual Education. Macmillan book for teachers, p. 238.
13. Phil Ball, Keith Kelly, John Clegg (2015). Putting CLIL into Practice. Oxford, p. 336.

УДК 37:378:81'373.45–056.87:008–057.87:009:331.54

Плужнік А.В.

Інститут проблем виховання  
Національної академії педагогічних наук України**ВИКОРИСТАННЯ SMART-ТЕХНОЛОГІЙ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ**

**Анотація.** У статті аналізується сутність поняття SMART-технології та його складові компоненти шляхом проведення аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду. Виокремлюються новітні освітні тренди, які корелюють з концепцією SMART-освіти та виділені основні інструменти SMART-технологій. В результаті проведеного аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду встановлено, що еволюція сучасного суспільства зазнає трансформації та переходить на новий рівень – SMART-суспільства, що дозволяє генерувати нові знання та формувати особистість SMART-людини, яка досконало володіє інформаційно-комп'ютерними технологіями для пошуку інформації та безперервної комунікації. Тому, впровадження нових технологій у сферу освіти веде за собою перехід від старої схеми репродуктивної передачі знань до нового креативного та комунікативного навчання. Сьогодні, комунікативна активність в умовах інформаційного середовища дуже часто реалізується у соціальних мережах, чатах, форумах завдяки новим гаджетам. За допомогою «розумних» винаходів сучасності можна вільно спілкуватися зі всіх кутків світу, що є важливим вкладом для розвитку діалогу культур.

**Ключові слова:** SMART-технології, SMART-освіта, SMART-навчання, інтерактивні технології, інструменти SMART-технологій.

Pluzhnik Anastasiia

Institute of Problems on Education of the  
National Academy of Educational Sciences of Ukraine**USE OF SMART TECHNOLOGIES IN THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS**

**Summary.** The article analyzes the definition and structure of SMART-technology and its constituent in foreign researches and technical experience. It is distinguished the newest educational trends, which correlated with the concept of SMART-education and highlighted the main tools of SMART-technologies. As a result of the analysis of native and foreign experience it has been established that the evolution of modern society recognizes transformation and goes to a new level – the SMART-society, which allows generating new knowledge and shaping the personality of a SMART-person who thoroughly owns information and computer technologies for information seeking and continuous communication. Therefore, the introduction of new technologies in the field of education leads to the transition from the old scheme of reproductive knowledge transfer to a new creative and communicative learning. Today, communicative activity in the information environment is very often implemented in social networks, chats, forums due to new dashboards. With the help of "smart" inventions of the present day, you can communicate freely from all corners of the world, which is an important contribution to the development of the dialogue of cultures. Consequently, modern society must realize the colossal opportunities introduced by new interactive and information technologies, not only for the convenience of life, but also for use in all spheres of human activity and education while learning how to apply them competently.

**Keywords:** SMART-technology, SMART-education, SMART-learning, interactive technologies, SMART-technologies tools (apps).

**Постановка проблеми.** Впровадження Інтернет-технологій має надзвичайну значущість для молоді. Сьогодні, комунікативна активність в умовах інформаційного середовища дуже часто реалізується у соціальних мережах, чатах, форумах. Зараз існує нове цифрове покоління людей, для яких мобільний телефон, комп'ютер і Інтернет є такими ж природними елементами їх життєвого простору, як природа і суспільство.

Таким чином, сучасному світові притаманний стан постійних глобальних змін та проривів у розвитку інформаційних технологій, що тягне за собою активне впровадження інтерактивного навчання (SMART-навчання). Що дозволяє генерувати нові знання та формувати особистість SMART-людини, яка досконало володіє інформаційно-комп'ютерними технологіями для пошуку інформації та безперервної комунікації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Науковий інтерес до використання сучасних SMART-технологій майже в усіх сферах людської діяльності засвідчують численні винаходи, праці та статті, що виявляють актуальність вивчення чинної проблеми.

М. Кишень та А. Кишень відзначають, що мова йде про правильне використання практичних можливостей інновацій, пов'язаних з процесом організації життєдіяльності людини [8].

Відповідно до чинних державних програм, впровадження інформаційно-комунікаційних технологій є національним пріоритетом освіти України в сучасних умовах. З метою досягнення пріоритетних цілей освіти та науки 12 липня 2012 року Міністерством освіти, науки, молоді та спорту України було видано наказ № 812 «Про впровадження пілотного проекту «Learning-SMART навчання». Метою даного проекту є змістовне наповнення сучасного електронного інформаційного навчального середовища системи загальної середньої і вищої освіти, формування нового рівня освіти та підвищення її якості за рахунок впровадження інтерактивно-комунікаційних технологій [7].

На думку О. Дмитрука, М. Ісакова, Н. Коптюг, О. Косовської, М. Левчук та М. Томчук, технології, які раніше базувалися на знаннях та інформації, трансформуються у технології, пов'язані із взаємодією і обміном досвідом, тобто постійною комунікацією.



**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** У сучасному освітньому просторі, іншомовна комунікативна культура сприяє збільшенню культуротворчого потенціалу, який проявляється у відтворенні актуальних культурних форм, які направляють і стимулюють процеси самоорганізації і саморозвитку особистості при комунікації, а в наш час, спрощують і грають велику роль інноваційні технології.

SMART-освіта і SMART-технології ставлять нові завдання перед викладачами. Вони повинні бути не тільки добре обізнані у своїй професійній сфері, але і знати велику кількість інформації, ресурсів та вміти використовувати різні типи технологій для формування певних навичок та умінь студентів.

Аналіз теоретичних праць засвідчує загальну необхідність оновлення загальнопедагогічних підходів до іншомовної підготовки фахівців, яка має бути спрямована на оволодіння іншомовною комунікативною культурою, що дає можливість студентам користуватися іноземною мовою як засобом спілкування в актуальних сферах для сучасного фахівця.

Таким чином, необхідно виявити можливість використання сучасних SMART-технологій для оволодіння розумовою, етичною та суспільно-духовною культурністю особистості в умовах освітнього процесу.

**Мета статті:** проаналізувати поняття «SMART-технологія», його складові компоненти та можливість використання сучасних SMART-технологій в освітньому процесі.

**Виклад основного матеріалу.** Інформаційна революція та використання інтерактивних технологій є одним з напрямків та тенденцій, які трансформують освіту у усьому світі.

Поняття інтерактивності передбачає повноцінну взаємодію між користувачем та засобами навчання на основі використання спеціального програмного забезпечення. На сучасному етапі освіти поняття «інтерактивні методи навчання» наповнюється новим змістом, де пріоритетна роль відводиться взаємодії, розвитку навичок спілкування особистості, розвитку і здійсненню соціального досвіду людей, навчально-педагогічній співпраці між учасниками освітнього процесу [5, с. 15].

Отже, *інтерактивні технології* – це різновид активних (інтенсивних) технологій [3, с. 62].

Розуміння застосування SMART у сфері освіти коливається від використання смартфонів та інших аналогічних пристроїв з метою створення інтегровано-інтелектуального віртуального середовища для навчання та розвитку молоді.

Слово «SMART» має декілька значень: 1) *«розумний»* у перекладі з англійської мови; 2) абревіатура *«self-directed, motivated, adaptive, resource-enriched, technology embedded»*, тобто *«самонаправлений, мотивований, адаптований, ресурсозабезпечений, технологічний»* [6].

Концепція SMART в освіті виникла в наслідок проникнення в наше життя різноманітних розумних пристроїв, що полегшують процес професійної діяльності та особистого життя (Smart-phone, Smart-board – інтерактивна інтелектуальна електронна дошка, Smart-house, Smart-car – інтелектуальний автомобіль, SMART система самодіагностики жорсткого диска комп'ютера тощо) (рис. 1). SMART має на увазі

підвищення рівня інтелектуальності користувачів, на основі створення навколишнього середовища для того чи іншого виду діяльності [2].

Застосування даної концепції в освіті знаходиться на початковій стадії, терміни і основні поняття проходять процес формування, але провідні технічні компанії роблять все, щоб згодом інноваційними пристроями будуть повністю оснащені цілі міста (SMART-city).

Ґрунтуючись на вітчизняних та зарубіжних дослідженнях, визначимо дефініцію терміну *«SMART-технології»*: це технічне та програмне забезпечення, яке використовує переваги глобального інформаційного суспільства для здійснення спільної освітньої діяльності в мережі Інтернет та надання освітніх послуг нової якості.

Відповідно, SMART-освіта – це застосування в освітніх цілях смартфонів, планшетів, інтерактивних дошок (смартбордів), різноманітних пристроїв із доступом до Інтернету та навчальних комп'ютерних програм і додатків. Її головною метою є створення інтегрованого інтелектуального віртуального середовища для навчання з освітнім контентом, що розробляється і вдосконалюється всіма учасниками навчального процесу [10, с. 20–21].

Важливу роль у становленні Smart-суспільства відіграє трансформація технологій в сфері освіти. Сьогодні вже вживається термін «Smart-education», або розумне навчання, що представляє собою гнучке навчання в інтерактивному освітньому середовищі за допомогою контенту з усього світу, що знаходиться у вільному доступі. Відмінною рисою Smart-освіти є широка доступність знань. Використання інструментів Web 2.0 (wikis, блоги, мікраблоги соціальні мережі, Google-apps, світі віртуальної реальності тощо) (рис. 2) стирає межі між користувачами і творцями освітнього контенту. Основною перевагою є те, що студент знаходиться в онлайн не один на один з викладачем, а працює в групі тобто в середовищі навчальної комунікації [9, с. 4–5].

Сучасні інтерактивні технології мають унікальні дидактичні можливості: 1) презентувати студентам інформацію в різній формі: текст, графіка, аудіо, відео і анімація; 2) контролювати тимчасові параметри заняття для кожного студента; 3) викладати великий обсяг інформації по частинах, тому досліджуваний матеріал засвоюється легше, ніж матеріал підручників і статей; 4) активізувати процеси сприйняття, мислення, уяви і пам'яті; 5) мобілізувати увагу студента; 6) значно знижувати витрати часу викладача на контроль нормативних знань; 7) бути точним і об'єктивним в оцінці знань; 8) друкувати, відтворювати і коментувати інформацію; 9) виходити в світове інформаційне співтовариство [1, с. 30].

Структурованість викладання гуманітарних дисциплін є визначною особливістю з точки зору інноваційних технологій, що дає можливість чітко і якісно визначати поняття, категорії, зміст певних дисциплін і навчальних програм.

У 2011 році у Південній Кореї було розроблено концепцію SMART-освіти, яка базується на семи вміннях XXI століття: 1) критичне мислення та розв'язання проблем; 2) творчість та інновації; 3) співпраця та лідерство; 4) міжкультурне взаєморозуміння; 5) комунікація; 6) грамотність у сфері ІКТ; 7) кар'єра та життєві навички [4, с. 78].





Рис. 1. SMART-технології

Джерело: розроблено автором

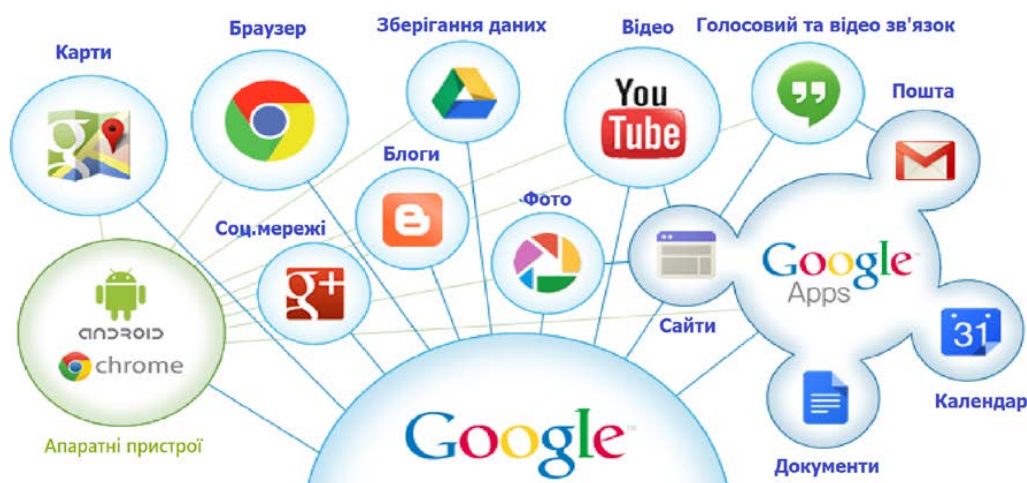


Рис. 2. Інструменти SMART-технологій

Джерело: розроблено автором

Все це означає, що відбувається перехід від освіти, яка акцентує три навчальних виду діяльності (арифметика, читання, письмо), до освіти, що удосконалює такі сім вмінь (7 C's) у XXI столітті, а саме: творчість та інновації (creativity and innovation); комунікація (communication); міжкультурне взаєморозуміння (cross-cultural understanding); співпраця та лідерство (collaboration and leadership); критичне мислення та розв'язання проблем (critical thinking and problem solving); грамотність у сфері ІКТ (ICT literacy); кар'єра та життєві навички (career and life skills).

Застосування Інтернет-ресурсів та використання SMART-технологій у навчанні іноземної

мови дає можливість доступу до автентичної інформації. Робота з автентичним матеріалом компенсує відсутність реальних ситуацій мовного використання; дає можливість створення певних мовленнєвих зразків-еталонів; реалізує дидактичний принцип наочності та дозволяє активізувати велику кількість мовних одиниць; введення у процес навчання нестандартних мовленнєвих завдань, що є сприятливим фактором для розвитку комунікативних та творчих здібностей студентів. Слід зазначити, що в умовах SMART-технологій мотивація до навчання підвищується, адже використання сучасних гаджетів викликає у студентів особливий інтерес.

Таким чином, SMART-освіта з її інноваційними технологіями відкриває для педагогів нові можливості для викладання гуманітарних дисциплін: ділитися досвідом та ідеями; більше займатися наукою; персоніфікувати навчальні курси в залежності від їх завдань, рівня та бажаної компетенції слухача; економити час навчання; варіювати та вдосконалювати вже існуючий контент, а не створювати його з нуля. Згідно з концепцією використання SMART-технологій в освіті, нових характеристик набувають сучасні навчальні курси викладання гуманітарних дисциплін. Це дає змогу забезпечувати одночасно і якість освіти, і мотивувати студента до отримання знань.

**Висновки і пропозиції.** Аналіз поняття «SMART-технології» та його складових свідчить, що немає єдності в їх розумінні і далеко не завжди його дефініції та подібні до нього визначення розкриваються досить точно, що дає науковий поштовх для розробки сучасного понятійно-категоріального апарату дослідження та встановлення методологічних основ для формування комунікативних здібностей особистості.

Аналіз наукової та технічної літератури уможливує уточнення розуміння сутності поняття

«SMART-технології» та виявлення його основних складових.

Отже, SMART-технології є невід'ємною частиною життя сучасної людини та одним із високо-технологічних засобів процесу освіти для ефективного викладання гуманітарних дисциплін. Їх використання в освітньому процесі вищого навчального закладу забезпечує орієнтацію студентів в інформаційному просторі, розвиток їх комунікативних умінь та емоційно-ціннісного ставлення до вивчення професійних дисциплін, ефективного засвоєння знань. На основі зміни видів навчальної діяльності студенти мають можливість брати участь в режимі он-лайн-конференціях, обмінюватися досвідом, мати доступ до сучасних автентичних навчально-методичних матеріалів, здійснюється перехід від книжкового контенту до активного, що дозволяє молоді адаптуватися в умовах динамічного середовища.

Таким чином, впровадження нових технологій у сфері освіти трансформує стару схему репродуктивної передачі знань у новий креативний та комунікативний спосіб навчання. Тому, впровадження технологій майбутнього і належна матеріальна підтримка SMART-освіти дозволить Україні піднятися на новий рівень розвитку освіти.

## Список літератури:

1. Данилькевич А.В. Формирование готовности будущих дизайнеров и специалистов по рекламе использовать мультимедийные технологии в профессиональной деятельности. *Фундаментальные исследования*. 2013. № 8. С. 913–918.
2. Дмитриевская Н.А. Смарт образование. URL: <http://myshared.ru/slide/72152> (дата звернення: 21.09.2018).
3. Кадема М.Ю., Ткаченко Т.В., Євсюкова Л.С. Інноваційні технології навчання: словник-госарій. Львів, 2011. С. 196.
4. Корсунська Л. Корейська концепція smart-освіти: загальне навчання, цифрові підручники і smart-школи. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2013. № 11. С. 78.
5. Мантуленко В.В. Використання мультимедійних засобів у навчальній та професійній діяльності. Самара, 2006. С. 36.
6. Тихомиров В. Світ на шляху до смарт-суспільству. URL: <http://me-forum.ru/upload/iblock/982> (дата звернення: 04.07.2017).
7. Про впровадження пілотного проекту «Learning-SMART навчання». Наказ МОН № 812 від 12.07.2012 року. URL: <http://osvita.ua> (дата звернення: 20.08.2016).
8. Ширяй А.В. Smart образование в информационном обществе. URL: [http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2014/pdf/d01/s14/s14\\_018.pdf](http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2014/pdf/d01/s14/s14_018.pdf) (дата звернення: 08.12.2014).
9. Gren Solomon, Lynne Schrum. *Web 2.0 how-to for education*. USA: First edition. 2010, p. 4–5.
10. SMART-освіта: ресурси та перспективи: матеріали Міжнародної науково-методичної конференції (23 листопада 2014 р., Київ). Київ, 2016. С. 421.

## References:

1. Danilkevich A.V. (2013). Formirovanie gotovnosti budushih dizajnerov i specialistov po reklame ispolzovat multimedijnye tehnologii v professionalnoj deyatel'nosti. *Fundamentalnye issledovaniya*. [Formation of readiness of future designers and advertising specialists to use multimedia technologies in their professional activities]. *Basic research*, no. 8, pp. 913–918.
2. Dmitrievskaya N.A. Smart obrazovanie [Smart education]. URL: <http://myshared.ru/slide/72152/> (accessed 21.09.2018).
3. Kademya M.U., Tkachenko T.V., Yevsyukova L.S. (2011). Innovatsiini tekhnolohii navchannia: slovnyk-hlosarii [Innovative Learning Technologies: Dictionary-Glossary]. Lviv. (in Ukrainian)
4. Korsunskaya L. (2013). Korejska koncepciya smart-osvity: zagalne navchannia, cifrovi pidruchniki i smart-shkoly. [Korean concept of smart-education: general education, digital textbooks and smart-schools]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*, no. 11, p. 78.
5. Mantulenko V.V. (2006). Vikorystannia multymedijnih zasobiv i navchalnii ta profesijnii diialnosti. [Use of multimedia in training and professional activities]. Samara. (in Ukrainian)
6. Tikhomirov V. Svit na shliahu do SMART-suspilstva. [The world is on the way to smart-society]. URL: <http://me-forum.ru/upload/iblock/982> (accessed 04.07.2017).
7. Pro vprovadzhennia pilotnogo proektu «Learning-SMART navchannia». Nakaz MON № 812 [About the implementation of the pilot project “Learning SMART- training”. Order of Ministry of Education and Science №812 dated 12.07.12]. URL: <http://osvita.ua> (accessed 20.08.2016).
8. Shiryay A.V. Smart obrazovanie v informacionnom obshestve [Smart Education in the Information Society]. URL: [http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2014/pdf/d01/s14/s14\\_018.pdf](http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2014/pdf/d01/s14/s14_018.pdf) (accessed 08.12.2014).
9. Gren Solomon, Lynne Schrum (2010). *Web 2.0 how-to for education*. USA: First edition. p. 4913–9185.
10. SMART-osvita: resursi ta perspektyvy [Smart-education: Resources and Prospects]. Proceedings of the *Mizhnarodnoi naukovo-metodichnoi konferencii*. (Ukraine, Kyiv, Nov. 23, 2014), Kyiv, 2016, p. 421.

УДК 378.147:811

Пустовойченко Д.В.

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

## ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

**Анотація.** У статті висвітлено особливості інтерактивних методів формування професійної мобільності майбутніх фахівців у процесі вивчення іноземних мов в умовах вищого навчального закладу. Окреслено педагогічні умови професійної мобільності засобами іноземної мови. Окреслено взаємозалежність професійної мобільності і компетентності. Виявлено, що процес вивчення дисципліни з іноземної мови направлений на формування елементів загальнокультурних і професійних компетенцій. Саме сукупність компетенцій в майбутньому визначатиме рівень професійної підготовки майбутніх фахівців, ступень їх готовності до професійної само визначеності та професійної діяльності, а застосування інтерактивного методу сприяє розвитку комунікативних умінь і навичок. Визначено, що використання інтерактивних методів в процесі вивчення іноземних мов сприяє пробудженню у студентів інтересу до вивчення мови; розвиває вміння працювати в команді, формує життєві і професійні навички, підвищує мотивацію до досягненню успіху в поставленій меті.

**Ключові слова:** професійна мобільність, комунікативна компетентність, професійна компетенція, інтерактивні методи, іноземні мови, міжкультурна комунікація.

Pustovoichenko Daria

Mykolaiv V.O. Sukhomlunskyi National University

## INTERACTIVE METHODS OF FORMING PROFESSIONAL MOBILITY OF FUTURE SPECIALISTS IN THE PROCESS OF FOREIGN-LANGUAGE LEARNING

**Summary.** The article outlines the features of interactive methods of forming professional mobility of future specialists by means of foreign languages. Interactive teaching helps to intensify the learning process, develops deep inner motivation, provides opportunities for intellectual and creative development, reveals initiative, develops communicative skills. Therefore, the use of this type of training is an integral part of the professional training of future specialists. Professional mobility serves as a criterion for assessing the effectiveness for future specialist's professional development. Realization of the main directions in improving the process of forming the professional mobility of future specialists contributes to the continuous development of their personal and professional potential. The study of foreign languages, in the context of intercultural paradigm, has a great personality development potential. It is determined that professional mobility and competence are interdependent. The pedagogical conditions of professional mobility by means of foreign languages are outlined. It is determined that in the process of professional mobility formation it is necessary to highlight personal characteristics that ensure human mobility, activity, creativity, flexibility. It is revealed that the process of studying foreign languages is aimed at forming elements of general cultural and professional competences. It is the totality of competency data that will determine the level of professional training of future specialists, the level of their readiness for professional self-determination and professional activity, and the use of interactive methods contributes to the development of communicative skills and abilities. The spectrum of directions of the formation of intercultural communicative competence in conditions of teaching foreign languages is considered.

**Keywords:** professional mobility, communicative competence, professional competence, interactive methods, foreign languages, intercultural communication.

**Постановка проблеми.** Інтеграція українського суспільства до міжнародного соціально-економічного, інформаційного, культурного простору зумовлює потребу в ефективній дидактичній технології, що забезпечувала б неперервну взаємодію співучасників навчання, умотивоване залучення їх до навчально-виховного процесу.

На думку Л.Л. Сушенцевої, для культурної глобалізації характерне зближення ділової і споживчої культур між різними країнами світу, широке використання англійської мови для міжнародного спілкування, стрімке розширення мережі Інтернет для одержання інформації та спілкування, а також зростання міжнародного туризму [5, с. 46].

Однією з найважливіших сфер людської діяльності постає професійна діяльність, у зв'язку з чим актуальним стає вивчення професійної

мобільності як інтегрованої характеристики особистості. А в контексті сучасної української освіти це особливо актуально при переході до системи підготовки фахівців. Так, С.Б. Ступіна відзначає, що сучасна орієнтація освіти на формування компетенцій як готовності і здатності людини до діяльності та спілкування передбачає створення дидактичних і психологічних умов. Одним із сучасних напрямків «активного навчання» є інтерактивне навчання. Інтерактивне навчання передбачає відмінну від звичної логіку освітнього процесу, не від теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення через застосування. Інтерактивна модель навчання найефективніша в додатковій професійній освіті, неформальній освіті дорослих, оскільки дорослі мають великий життєвий і професійний досвід [4, с. 17].



**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В розробку теоретичних основ формування професійної мобільності фахівців значний внесок зробили педагоги-науковці: А. Ващенко, Є. Іванченко, Н. Кожемякіна, Л. Меркулова, О. Нікітіна, С. Савицький та ін. Проблеми компетентності та професіоналізму і досягнення професійного рівня розглянуті в дослідженнях вчених А. Деркача, А. Бодалева, А.К. Маркової, Н.В. Кузьміної та ін.

**Мета статті.** Метою цієї роботи є вивчення інтерактивних методів формування професійної мобільності майбутніх фахівців засобами іноземних мов. Професійна мобільність майбутнього спеціаліста розглядається як інтегрована характеристика особистості, що визначає готовність до професійної діяльності і в свою чергу зумовлюється успішною реалізацією міжкультурної комунікативної компетентності. Позитивні результати навчання можуть бути досягнуті шляхом використання різних видів, методів, серед яких обов'язково повинні бути інтерактивні методи.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Не має сумніву той факт, що підхід кожного вченого до реалізації цієї проблеми своєрідний і має право на подальший його розвиток. Однією з найважливіших сфер людської діяльності постає професійна діяльність, у зв'язку з чим актуальним стає вивчення професійної мобільності. Формування компетенцій можливо тільки через відповідний досвід діяльності та спілкування, і такий досвід може бути отриманий саме в режимі інтерактивного навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Формування професійної мобільності майбутніх фахівців в умовах єдиного європейського освітнього простору відкриває нові можливості не тільки для здобуття освіти, а й для формування європейського ринку праці.

На думку Л.Л. Сушенкової, проблема професійної мобільності постала перед людиною у зв'язку з необхідністю пристосовуватись до нових умов діяльності, пов'язаних з процесами диференціації та інтеграції у професійній діяльності [5, с. 11].

У психолого-педагогічній літературі при розгляді процесу формування і розвитку професіоналізму використовуються два поняття: компетентність і компетенція. Компетентність і компетенція є взаємодоповнючими і взаємообумовленими поняттями: компетентна людина, що не володіє компетенцією, не може в повній мірі і в соціально-значущих аспектах її реалізувати [3].

Процес вивчення дисципліни з іноземної мови направлений на формування елементів загальнокультурних і професійних компетенцій. Саме сукупність даних компетенцій в майбутньому визначатиме рівень професійної підготовки майбутніх фахівців, ступень їх готовності до професійної само визначеності та професійної діяльності.

Професійна мобільність і компетентність взаємозалежні. Професійні компетенції, що становлять фундамент професійної компетентності, є фактором формування професійної мо-

більності, а професійна мобільність сприяє формуванню професійної компетентності.

Слід визначити наступні фактори, що сприяють процесу розвитку міжкультурної комунікативної компетенції у майбутніх фахівців у процесі вивчення іноземної мови і позитивно впливають на становлення їхньої готовності до майбутньої професійної діяльності: створення освітнього середовища; стимулювання у студентів потреби у саморозвитку та самовдосконалення; інформаційно-комунікаційні технології, Інтернет.

Вивчення іноземних мов та їх використання як засобу міжнародного спілкування сьогодні неможливо без глибокого і різнобічного знання культури носіїв цих мов, їхнього менталітету, національного характеру, способу життя, бачення світу, звичаїв, традицій тощо [1].

Для успішного формування професійної мобільності необхідно виділити особистісні характеристики, що забезпечують мобільність людини. До їх числа відносяться активність, комунікативність, креативність, гнучкість, адаптивність. Поняттю «професійна мобільність» властива категорія адаптації, а саме готовність до професійної діяльності, оволодіння її змістом і формою на рівні, достатньому для самостійної роботи, готовність до прийняття системи цінностей, характерних для даного прошарку суспільства.

Володіння іноземними мовами сприяє процесу розширення світогляду особистості студента, активізації культурного освоєння світу, що сприяє комунікації культур і професійному зростанню та вдосконаленню знань студентів.

Мова людини є засобом осмислення цього світу. Опанування іноземної мови – залучення до іншої культури розглядається як діалог двох культур в загальному форматі міжкультурного спілкування.

На думку С.Г. Тер-Мінасової, «міжкультурна комунікація» являє собою особливу форму комунікації двох або більше представників різних культур, в ході якої відбувається обмін інформацією та культурними цінностями взаємодіючих культур. Вивчення іноземних мов та їх використання як засобу міжнародного спілкування сьогодні неможливо без глибокого і різнобічного знання культури носіїв цих мов» [6, с. 95].

Добре володіння іноземною мовою дозволяють майбутньому фахівцю ефективно здійснювати професійну діяльність у своїй сфері: працювати з зарубіжною літературою, виступати з доповіддю або повідомленням, брати участь в дискусії іноземною мовою, виконувати усний або письмовий переклад літератури за професійним спрямуванням. Це значно підвищить рівень мовної підготовки майбутнього фахівця.

Знання іноземних мов стає не просто важливим фактором, а навіть життєвою необхідністю. В процесі вивчення іноземних мов передбачається активне використання різних методів навчання. Серед таких методів слід окреслити інтерактивну модель навчання.

Інтерактивна модель навчання відображає постійну взаємодію викладача зі студентами і студентів з одногрупниками. Відбувається спілкування всіх учасників колективу. Для вирішення навчальних завдань викладач за даною мо-



деллю навчання використовує такі інтерактивні форми: дебати, ділові та рольові ігри, навчальні групові дискусії, мозковий штурм, круглий стіл, фронтальне опитування, фокус-групи, тренінги; аналіз конкретних, практичних ситуацій.

Термін «інтерактив» (від «inter» – взаємний, «act» – діяти) – означає взаємодіяти, перебувати в режимі бесіди, діалогу з будь-ким. На відміну від активних методів, інтерактивні орієнтовані на більш широку взаємодію студентів не тільки з викладачем, але й один з одним і на домінування активності студентів в процесі навчання. Місце викладача на інтерактивних заняттях зводиться до напрямку діяльності студентів на досягнення цілей заняття.

Інтерактивне навчання сприяє активізації передового досвіду, обміну знаннями та досвідом, становленню нового професійного мислення, придбання конструктивної позиції в щодо нововведень, пробудженню почуття нового, творчого підходу до використання чужого досвіду, формування критичної самооцінки власної практики тощо.

Інтерактивне навчання дозволяє вирішувати одночасно кілька завдань, головною з яких є розвиток комунікативних умінь і навичок. Це допомагає встановленню емоційних контактів між студентами, формується вміння працювати в команді, прислухатися до думки своїх товаришів, що розвиває толерантність, забезпечує високу мотивацію, міцність знань, творчість і фантазію, комунікабельність, активну життєву позицію, цінність індивідуальності, свободу самовираження, акцент на діяльність, взаємоповага і демократичність.

Основними складовими інтерактивних занять є вправи і завдання, які виконуються студентами. Важлива відмінність інтерактивних вправ і завдань від традиційних в тому, що виконуючи їх, майбутні фахівці не стільки закріплюють раніше вивчений матеріал, скільки вивчають новий. Таким чином, організовуючи навчальний процес, який спирається на використання інтерактивних методів навчання, треба заохочувати до процесу пізнання всіх студентів групи.

Проаналізуємо деякі інтерактивні форми, які використовує викладач на заняттях з іноземної мови.

Лекція-дискусія і лекція-бесіда передбачають безпосередній контакт з аудиторією, дозволяє студентам сфокусуватись на найбільш важливих питаннях теми, визначати зміст і темп викладу з урахуванням специфіки аудиторії, розширювати коло думок студентів, використовувати колективний досвід і знання.

Для проведення дискусії педагог створює і підтримує певний рівень взаємин студентів – стосунки доброзичливості і відвертості, тобто управління дискусією з боку педагога носить комунікативний характер.

Під тренінгами розуміють процес отримання навичок і умінь в будь-якій області за допомогою виконання послідовних завдань, дій або ігор, спрямованих на досягнення напрацювання і розвитку необхідного досвіду.

Мета методу аналізу конкретних, практичних ситуацій (case study) – навчити сту-

дентів аналізувати інформацію, виявляти ключові проблеми, вибирати альтернативні шляхи розв'язання і формулювати програми дій. По відношенню до інших технологій навчання кейс-метод можна уявити як складну систему, в яку інтегровані інші, більш прості методи пізнання, а саме: моделювання, уявний експеримент, методи опису, дискусії, ігрові методи тощо. Цей метод дозволяє в порівнянні з традиційною методикою навчання розвивати творчі здібності студентів, сприяє формуванню серед майбутніх фахівців, таких якостей, як ініціативність і самостійність.

Робота в малих групах дає всім студентам можливість брати участь в роботі, практикувати навички співробітництва, міжособистісного спілкування (зокрема, вміння активно слухати, виробляти спільну думку).

Брейнстормінг застосовується, коли потрібно з'ясувати інформованість або ставлення учасників до певного питання. Можна застосовувати цю форму роботи для отримання зворотного зв'язку.

Дебати – вільне висловлювання, обмін думками з запропонованого студентами тематичної тези. Учасники даного методу наводять приклади, аргументують, логічно доводять, пояснюють, надають інформацію тощо. Дебати сприяють формуванню та відстоюванню власних позицій; вдосконалюють ораторську майстерність і вміння вести діалог.

Добре володіння іноземною мовою дозволяють майбутньому фахівцю ефективно здійснювати професійну діяльність у своїй сфері: працювати з зарубіжною літературою, виступати з доповіддю або повідомленням, брати участь в дискусії іноземною мовою, виконувати усний або письмовий переклад літератури за професійним спрямуванням. Це значно підвищить рівень мовної підготовки майбутнього фахівця. Робота студентів в рамках окресленої дисципліни дозволяє їм краще сприймати інформацію із зарубіжних джерел, розуміти теоретичні та методологічні положення і принципи зарубіжної психології, і звісно сприяє професійному зростанню, вдосконаленню знань студентів.

**Висновки і пропозиції.** Отже, професійна мобільність виступає критерієм оцінки результативності професійного розвитку спеціаліста. Реалізація основних напрямків щодо вдосконалення процесу формування професійної мобільності майбутніх фахівців сприяє безперервному розвитку їх особистісного та професійного потенціалу.

Використання інтерактивних методів в процесі вивчення іноземних мов має великий потенціал, оскільки сприяє ефективному засвоєнню навчального матеріалу і забезпечує максимальну активність студентів в навчальному процесі. Інтерактивне навчання сприяє активізації навчально-пізнавального процесу, формуванню глибокої внутрішньої мотивації, надає можливості для інтелектуального та творчого розвитку, розвиває комунікативні вміння. Тому використання саме цього виду навчання є невід'ємною частиною процесу професійної підготовки майбутніх фахівців.

**Список літератури:**

1. Артемчук Т.О. Про сучасні підходи до вивчення і викладання іноземних мов. Рідна школа. 2003. № 9. С. 46–47.
2. Рудик П.А. Мотивы поведения деятельности. Москва, 1988. 136 с.
3. Сайтарли І.А. Культура міжособистісних стосунків : навч. посібн. Київ : Академвидав, 2007. 240 с.
4. Ступина С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе : Учебно-метод. пособие. Саратов, 2009. 52 с.
5. Сушенцева Л.Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних закладах: теорія і практика : монографія / Н.Г. Ничкало. Кривий Ріг, 2011. 439 с.
6. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва, 2000. 624 с.

**References:**

1. Artemchuk T.O. (2003). Pro suchasni pidkhody do vyvchennia i vykladannia inozemnykh mov [On modern approaches to the study and teaching of foreign languages]. Ridna shkola, no. 9, pp. 46–47.
2. Rudik P.A. (1988). Motivy povedeniya deyatel'nosti [Motives of activity]. Moscow : Nauka. (in Russian)
3. Saitarly I.A. (2007). Kultura mizhosobystisnykh stosunkiv [Culture of interpersonal relations] : navch. posibn. Kyiv : Alma-mater.
4. Stupina S.B. (2009). Tekhnologii interaktivnogo obucheniya v vysshey shkole [Interactive teaching technologies in higher education]. Uchebno-metod. posobiye. Saratov : Nauka. (in Russian)
5. Sushenceva L.L. (2011). Formuvannia profesiinoi mobilnosti maibutnikh kvalifikovanykh robitnykiv u profesiino-tekhnichnykh zakladakh: teoriia i praktyka [Formation of professional mobility of future skilled workers in vocational schools: theory and practice] monografiya / N.G. Nychkalo. Kryvyj Rig : Vydavnychyj dim.
6. Ter-Minasova S.G. (2000). Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya [Language and intercultural communication]. Moscow : Slovo. (in Russian)

УДК 378.937

Раковська М.А.

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

## ПРАКТИЧНЕ ЗНАЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ АКСІОЛОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УНІВЕРСИТЕТАХ ПОЛЬЩІ ТА УКРАЇНИ

**Анотація.** У статті висвітлено й обґрунтовано думку про актуальність для сучасної освіти завдання посилення ціннісно-сміислової спрямованості навчально-виховного процесу. Наголошено, що ціннісна освіта передбачає формування аксіологічного потенціалу особистості. Відзначено, що у контексті підготовки вчителя іноземної мови освітній процес набуває актуальності як засіб його соціалізації, що увиразнює особливу вагу ціннісного аспекту навчання та виховання. Шляхом аналізу теоретико-методичного матеріалу узагальнено досвід ціннісної освіти польських університетів та проаналізовано чинники, що позитивно впливають на процес підготовки вчителя іноземної мови з точки зору формування аксіологічного потенціалу. Практичне значення такого дослідження, на думку автора, полягає в забезпеченні реального підвищення ефективної аксіологізації освітнього процесу в Україні загалом і у сфері підготовки вчителя іноземної мови зокрема.

**Ключові слова:** ціннісна освіта, вчитель іноземної мови, аксіологічний потенціал, морально-етичні цінності, професійна компетентність.

Rakovs'ka Maria

Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

## PRACTICAL VALUE OF THE PROBLEM OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER'S AXIOLOGICAL POTENTIAL FORMATION IN UNIVERSITIES OF POLAND AND UKRAINE

**Summary.** The article highlights and substantiates the actual idea for the modern education to increase the value-semantic orientation of the educational process. It is stressed that value education involves the formation of the person's axiological potential. It is noted that in the context of a foreign language teacher preparation, the educational process becomes actuality as a means of its socialization, that recognizes the special weight of the value aspect of education and upbringing. Through the analysis of theoretical and methodological material, the experience of the value education of Polish universities is generalized and factors which positively influence to the process of a foreign language teacher preparation from the point of view of axiological potential formation are analyzed. According to the author, the practical significance of such research is to ensure a real increase in the effective axiology of the educational process in Ukraine in general and in the field of a foreign language teacher training in particular. The author points out, that the core of a personality is associated with his self-development, including values and value orientations own system forming, so the educational process, its purpose and objectives should be correlated with human values. The studied question is extremely relevant and determines not only the possibility of more effective implementation of the educational process in higher educational establishments, but also the further professional activity of graduates, their desire for actualization.

**Keywords:** value education, foreign language teacher, axiological potential, moral and ethical values, professional competence.

**Постановка проблеми.** Серед ознак сформованості високого компетентнісного рівня безперечно потрібно назвати усвідомлення особою сенсу власної професійної діяльності, співвіднесення її з гуманістичним контекстом і загальнолюдськими цінностями. Як слушно зауважив польський дослідник ціннісної проблематики Казімеж Денек (Kazimierz Denek), поза системою цінностей освіта не має сенсу [1, с. 21]. З огляду на це для сучасної освіти постає актуальним завдання посилення ціннісно-сміислової спрямованості навчально-виховного процесу. Видається небезпідставним стверджувати, що для забезпечення якісної професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, зокрема у частині формування аксіологічного потенціалу його особистості, потребують спеціального дослідження і психолого-педагогічні, і філософські умови формування такого потенціалу. У руслі розкриття теми відзначаємо, що професійна підготовка майбутнього педагога (зокрема, вчителя іноземних мов) охоплює, крім формуванням

професійних знань та умінь, становлення особистості зі значним аксіологічним потенціалом. У контексті підготовки вчителя іноземної мови освітній процес набуває актуальності як засіб його соціалізації, що увиразнює особливу вагу ціннісного аспекту навчання та виховання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретико-методичні аспекти аксіологічної підготовки вчителя розглядали у своєму науковому доробку І. Бех, В. Бондар, С. Гончаренко, Й. Гнітецькі (Gnitecki J.), В. Горішовські (Goriszowski W.), І. Зимня (И. Зимняя), І. Ісаєв (И. Исаев), Л. Коваль, К. Конєцкі (Konecki K.), К. Котловські (Kotłowski K.), І. Красейко (Krasiejko I.), Ч. Купісевич (Kupisiewicz Cz.), В. Оконь (Okoń W.), С. Палка (Palka S.), В. Пастерняк (Pasterniak W.), О. Пометун, О. Савченко, В. Сластонін (В. Сластенин), Є. Шиянов (Е. Шиянов).

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** За результатами проведеного аналізу постає очевидною не розробленість до сьогодні в національній педагогічній

теорії концептуально-методологічних підходів до вивчення феномену аксіологічного потенціалу майбутнього педагога, а відтак – специфіки його формування на практиці. Пов'язуємо таке становище з неусталеністю в національному законодавстві бачення напрямів ціннісної освіти та її практичної реалізації.

**Мета статті.** Шляхом аналізу теоретико-методичного матеріалу узагальнити досвід ціннісної освіти польських університетів та проаналізувати чинники, що позитивно впливають на процес підготовки вчителя іноземної мови з точки зору формування та розвитку аксіологічного потенціалу.

**Виклад основного матеріалу.** В Національній доктрині розвитку освіти наголошено на потребі забезпечення в Україні умов для розвитку, самоствердження та самореалізації особистості протягом життя, а у п. 2 Розділу II Національної доктрини зокрема акцентовано, що одним із пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти є особистісна орієнтація освіти та формування національних і загальнолюдських цінностей. Водночас у вказаному документі підкреслено вимогу постійного оновлення змісту освіти й організації навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень. Останнє зумовлює необхідність: 1) постійної інвентаризації змісту навчального процесу із дотриманням згаданих ціннісних орієнтирів (демократичних); 2) звернення до досвіду країн, а саме – Польщі, які також пройшли шлях реформ, зокрема й в освіті, обравши європейські демократичні цінності в якості фундаменту навчально-виховного процесу.

Іншим фундаментальним для розвитку української освіти документом – Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (далі – Національна стратегія) – передбачено, серед іншого, підвищення рівня філологічної підготовки [3], що конкретизовано у запровадженні обов'язкового вивчення іноземних мов у школі з першого класу. Водночас автори Національної стратегії розвитку освіти вказують на низку проблем, що постали перед українською освітою. Зокрема, визнають, що нинішній рівень освіти в Україні унеможливує повноцінне виконання нею функції ключового ресурсу соціально-економічного розвитку держави та підвищення добробуту громадян.

Серед концептуально важливих положень Національної стратегії розвитку освіти присутньою для нашої роботи видається теза, що пріоритетним завданням освіти у XXI столітті є розвиток мислення, зорієнтованого на майбутнє. Окремо слід згадати про необхідність підготовки та виховання педагогічних кадрів, спроможних працювати на засадах інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу, власного творчого безперервного професійного зростання. Очевидно, що сучасний ринок праці вимагає від випускника не лише наявності ґрунтовних теоретичних знань, а й здатності самостійно застосовувати їх у нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях, в умовах переходу від суспільства знань до суспільства життєво компетентних громадян. Як і в Національній доктрині,

тут також прописано потребу підвищення якості вітчизняної освіти, її інноваційного розвитку відповідно до світових стандартів, що сприятиме істотному зростанню інтелектуального, культурного, духовно-морального потенціалу суспільства й особистості.

Зважаючи не вищезазначене, у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року запропоновано систему взаємопов'язаних завдань, до яких належить завдання побудови ефективної системи національного виховання на засадах загальнолюдських, полікультурних, громадянських цінностей, а також формування соціально зрілої творчої особистості, громадянина України та світу, підготовка молоді до свідомого вибору сфери життєдіяльності. Принагідно відзначимо певний дисонанс між вказаними завданнями та змістом розділу «Модернізація змісту освіти», в якому фактично, не вміщено апеляцій до освіти, для якої базовим є саме аксіологічний складник.

Актуальність для професійної підготовки ціннісного паттерна прочитуємо й у Законі України «Про вищу освіту» [2]. У ст. 1 Розділу I «ЗАГАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ» зазначено, що вища освіта – сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, *морально-етичних цінностей*, інших компетентностей, здобутих у вищому навчальному закладі (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю вищі, ніж рівень повної загальної середньої освіти. Також наголошено, що компетентність, протрактована як результат освітньо-виховного процесу та визначена як здатність особи успішно провадити професійну діяльність, обов'язково має охоплювати таку компоненту (п. 13 ст. 1 Закону України «Про вищу освіту»). Водночас у подальшому тексті тему ціннісної освіти практично не порушено. Більше того, аналізований законодавчий акт за майже два роки його використання так і не було імплементовано на рівні підзаконних актів. Саме останнє слугувало причиною гальмування подальшого освітнього поступу в межах європейського простору. До прикладу, на сьогодні видається досить проблематичною реалізація п. 7. Розділу XIII закону про «створення спільних освітніх і наукових програм з іноземними вищими навчальними закладами, науковими установами, організаціями», оскільки прописаний у ст. 13 п. 6 процес, відповідно до якого «Центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки утворює ... науково-методичні комісії, що розробляють стандарти освітньої діяльності та стандарти вищої освіти», залишається нині на стадії організаційного впровадження. У Польщі, практично від початку дії новітніх пострадянських законів «Про систему освіти» та «Правові засади вищої освіти» (від 7 вересня 1991 року (USTAWA, z dnia 7 września 1991 r. «O systemie oświaty», Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. «Prawo o szkolnictwie wyższym»), питання уніфікації навчальних планів і програм у межах загальнодержавних стандартів вищої освіти вже було реалізовано.

У контексті загального аналізу польських освітніх реформ на законодавчому рівні необхід-



но зазначити, що їхнім пріоритетом, серед іншого, є досягнення щодо практичного впровадження процесу децентралізації в освіті, що забезпечило реальну автономію університетів. Завдяки цьому, попри критику провідних польських діячів освіти й науки, сьогодні вона входить до першої десятки найрозвиненіших у світі освітянських галузей. У такому правовому середовищі університет і ті, хто навчаються та працюють у ньому, набувають усіх ознак вільно функціонуючих суб'єктів освітньої діяльності. На цьому підґрунті якнайкраще розвиваються основні рушійні сили науково-просвітницького прогресу – свобода творчості та пошукова спроможність і здатність.

На наш погляд, саме тому становище ціннісної освіти в Україні кардинально відрізняється від аналогічного в Польщі. Державою та освітянською громадою в Польщі створено дієві педагогічні умови формування та розвитку аксіологічного потенціалу майбутніх учителів іноземної мови у процесі функціонування польських університетів. Як було відзначено, у Польщі на сьогодні сформовано систему нормативно-правових актів, що детермінують ціннісний складник і ефективність його забезпечення у начально-виховному процесі майбутніх учителів іноземної мови.

Деталізуємо останнє шляхом аналізу наукових розвідок у царині дослідження розвитку аксіологічного потенціалу майбутнього вчителя іноземної мови в Україні. Необхідно вкотре наголосити на відсутності системної роботи в цьому напрямі або ж її епізодичності. Крім того, теоретики й практики означеної сфери не вживали терміну «аксіологічний потенціал» і не вдавались до тлумачення його лексико-семантичного та психолого-педагогічного значення.

На сьогодні відомі студії, мета яких – вивчення кола ціннісних уподобань студентської молоді в Україні та їхнє порівняння з аналогічними аспектами в інших державах. Так, представником наукової школи академіка М.Б. Євтуха Ю. Пелехом у складі міжнародної наукової групи вчених було проведено аналіз соціальнокультурних детермінант становлення системи цінностей учителів в Україні, Польщі, Італійській Республіці та Російській Федерації [5, с. 27–36]. Загальна мета дослідження – перевірка гіпотези про вплив профілю викладання, гендерної, етнічної та конфесійної належності на процес становлення сис-

теми цінностей учителів. Як бачимо, дослідницькі цілі лише частково збігаються з нашими. Для відбору даних дослідження використовували спеціально розроблену анкету із закритими питаннями, що давали змогу встановити наявність дослідницьких детермінант, «...а також оцінити характер і ступінь їхнього впливу на систему цінностей учителів у динаміці, із урахуванням стажу педагогічної діяльності» [5, с. 30].

У дослідженні брало участь 726 працюючих учителів і студентів педагогічних спеціальностей з України, Польщі, Італії та Росії. Залежно від вибору тих чи тих запропонованих цінностей респондентів було зараховано до одного із трьох ціннісних типів «ті, хто адаптуються» (орієнтація на порядок, здоров'я, матеріальні блага) – 39%; «ті, хто соціалізуються» (сім'я, кар'єра, суспільне визнання) – 22%; «ті, хто індивідуалізуються» (самореалізація, свобода, толерантність) – 8%. Решта (31%) респондентів – це проміжний тип. Для нашого дослідження важливими вважали результати розподілу ціннісних типів у групах із різним стажем педагогічної діяльності залежно від профілю викладання (навчання) (табл. 1), а також загальні результати наукового пошуку вказаних науковців.

Учені підкреслюють, що «найбільшу своєрідність продемонструвала група українських учителів і студентів педагогічних спеціальностей, серед яких у 3-5 разів частіше можна спостерегти орієнтацію на ціннісний тип. Цілком погоджуємось із авторами в тому, що «...значна трансформація системи ціннісних орієнтацій, напевно, пов'язана з особливостями актуальної соціально-політичної ситуації в Україні, що виявляється у зростанні значущості таких цінностей, як можливість користуватися демократичними правами та свободами, побудова більш гуманного і терпимого суспільства і т. п.» [4, с. 33].

**Висновки і пропозиції.** Описане дослідження наптовхує на роздуми про те, що діагностування ціннісно-сислової сфери, а відтак і аксіологічного потенціалу майбутнього вчителя іноземної мови за науково обґрунтованого застосування може забезпечити значне підвищення рівня набуття ними професійних компетентностей унаслідок впливу, передусім ціннісно-мотиваційних чинників. Досліджуване питання надзвичайно актуальне та визначає не тільки

Таблиця 1

**Розподіл ціннісних типів у групах із різним стажем педагогічної діяльності залежно від профілю викладання (навчання), у %**

| Профіль викладання (навчання) |                                                                                                                    | Ціннісні типи |    |    |    |
|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|----|----|----|
|                               |                                                                                                                    | А             | С  | І  | П  |
| 1.                            | Ті, що викладають (вивчають) природничі дисципліни ( $n=241$ ), зокрема зі стажем педагогічної діяльності:         | 48            | 25 | 3  | 24 |
|                               | 0 років ( $n=119$ )                                                                                                | 41            | 32 | 2  | 25 |
|                               | 1–15 років ( $n=41$ )                                                                                              | 44            | 22 | 2  | 32 |
|                               | більше, ніж 15 років ( $n=81$ )                                                                                    | 62            | 16 | 5  | 17 |
| 2.                            | Ті, що викладають (вивчають) гуманітарні й суспільні предмети ( $n=432$ ), зокрема стажем педагогічної діяльності: | 36            | 23 | 9  | 31 |
|                               | 0 років ( $n=206$ )                                                                                                | 35            | 25 | 10 | 30 |
|                               | 1–15 років ( $n=127$ )                                                                                             | 30            | 21 | 13 | 36 |
|                               | більше, ніж 15 років ( $n=99$ )                                                                                    | 45            | 21 | 4  | 29 |

можливість більш ефективного провадження освітнього процесу у ВНЗ, а й подальшу професійну активність випускників, їхнє прагнення до само актуалізації. Отже, дослідження досвіду ціннісної освіти польських університетів уможливило визначення й обґрунтування тих чинників, що позитивно впливають на процес

підготовки вчителя іноземної мови з точки зору формування та розвитку аксіологічного потенціалу. Практичне значення такого дослідження, на нашу думку, полягає в забезпеченні реального підвищення ефективної аксіологізації освітнього процесу в Україні загалом і у сфері підготовки вчителя іноземної мови зокрема.

### Список літератури:

1. Denek K. Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej. Torun : Wydawnictwo Adam Marszalek, 2000. 196 s.
2. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII / Верховна Рада України. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 18.09.2014 р.).
3. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 № 344/2013 / Президент України. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 18.09.2014 р.).
4. Стандарт вищої освіти: освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010103 «Педагогіка і методика середньої освіти, іноземна мова», напряму підготовки 6.020303 «Філологія (мова і література із зазначенням мови)» / розробник стандарту: С.В. Тезікова; МОН України. Київ, 2009. 154 с.
5. Яницький М.С., Браун О.А., Пелех Ю.В., Фрончек З., Саласса М. Социокультурные детерминанты становления системы ценностей учителей. *Сибирский педагогический журнал*. Новосибирск : ФГБОУ ВПО «НГПУ», 2014. № 6. С. 27–36.

### References:

1. Denek K. (2000). Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej [Axiological aspects of school education]. Torun : Wydawnictwo Adam Marszalek. (in Polish)
2. Pro vyshchu osvitu : Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 № 1556-VII [About the Higher Education: Law of Ukraine from 01.07.2014 № 1556-VII]. Verkhovna Rada Ukrainy. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (accessed: 18.09.2014).
3. Pro Natsionalnu stratehiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku : Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 25.06.2013 № 344/2013 [About the National Strategy of education development in Ukraine for the period untill 2021 year: Order of the President of Ukraine from 25.06.2013 № 344/2013]. Prezydent Ukrainy. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (accessed: 18.09.2014).
4. Tezikova S.V. (2009). Standart vyshchoi osvity : osvitno-profesiina prohrama pidhotovky bakalavra za spetsialnistiu 6.010103 «Pedagogika i metodyka serednoi osvity, inozemna mova», napriamu pidhotovky 6.020303 «Filologhiia (mova i literatura iz zaznachenniam movy)» [Higher Education Standard: Educational and professional program of bachelor's training in specialty 6.010103 «Pedagogy and methodology of secondary education, foreign language»]. MON Ukrainy, Kyiv.
5. Ianytskyi M.S., Braun O.A., Pelekh Yu.V., Fronchek Z., Salassa M. (2014). Sotsiokul'turnyye determinanty stanovleniya sistemy tsennostey uchiteley [Socio-cultural determinants of the teachers' value system formation]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*. Novosybyrsk : FHBOU VPO «NHPU», no. 6, pp. 27–36.

УДК 37.032:82-31

Ружевич Я.І.

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

## ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ЗАСОБАМИ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У КРОСКУЛЬТУРНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ

**Анотація.** Стаття присвячена проблемі формування ціннісних орієнтацій засобами зарубіжної літератури у крос-культурній підготовці студентів. Значну увагу зосереджено на формуванні готовності студентів до крос-культурної взаємодії на практичних заняттях. Розкривається єдність ціннісних орієнтацій, літературних знань та діяльності студентів як провідної умови ефективності формування ціннісних орієнтацій. Розглядаються особливості навчальної діяльності студентів на різних етапах аналізу твору та структурується усвідомлення цінностей, втілених у художніх творах. Визначені основні детермінанти ціннісних орієнтацій.

**Ключові слова:** цінність, ціннісні орієнтації, кроскультурна взаємодія, культура, зарубіжна література.

Ruzhevich Yana

Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

## FORMING VALUE ORIENTATIONS BY FOREIGN LANGUAGES IN CROSS-CULTURAL TRAINING OF STUDENTS

**Summary.** The article is devoted to the problem of the formation of value orientations by means of foreign literature in the cross-cultural training of students. It is emphasized that foreign literature has an important advantage as it is associated with various texts belonging to different types of cultures. Communication with masterpieces of foreign literature promotes the development of new aesthetic experiences among students, prompts to comprehend the uniqueness of another culture. The main determinants of value orientations are determined. These are the conditions of life, the level of general culture, the ability of man, beliefs, moral principles, the system of values of the individual. The content of the value orientation of the individual is its focus on certain values of the material and spiritual culture of society. It is emphasized that the main goal of the process of formation of value orientations is the study of artistic works based on the awareness of the incarnated values, the comprehension of the moral and aesthetic positions of literary characters, the mastering of the value potential of the work by students, and the understanding of the relation of values expressed in artistic works, in connection with an important system of values. The unity of value orientations, literary knowledge and students' activity as the leading condition of the effectiveness of the formation of value orientations is revealed. Much attention is paid to the formation of students' readiness for cross-cultural interaction in practical classes. The main goal of the cross training of students is defined – it is overcoming the difficulties associated with the differences in values, traditions, languages. The peculiarities of students' educational activity at various stages of the analysis of works are considered, which is structured on awareness of values embodied in artistic works. The article focuses on various types of tasks, performing students to understand the psychological content of actions and personality of literary heroes come to perceive the value position of the author, his aesthetic ideal.

**Keywords:** value, value orientations, cross-cultural interaction, culture, foreign literature.

**Постановка проблеми.** Оновлення змісту й технологій виховання спрямоване на визнання пріоритету ціннісних орієнтацій особистості. Основним змістом виховного процесу стає залучення студентів до створених людством цінностей. Саме тому на передньому плані літературної освіти перебувають гуманістичні цінності світової культури, що є передумовою вироблення особистісних критеріїв людяності, толерантності, гідності, взаємоповаги, моральності, які надбало людство протягом тисячоліть. Через це можливим стає залучення студентів до загальнолюдських уявлень про честь і совість, добро і зло, духовне та бездуховне.

Зарубіжна література має в цьому сенсі важливу перевагу, оскільки пов'язана з різноманітними текстами, які належать до різних типів культури. Спілкування з шедеврами зарубіжної літератури сприяє розвитку у студентів нових естетичних переживань, спонукає до осмислення унікальності іншої культури. Застосовуючи художні засоби виразності, зарубіжна література сприяє підготовці студентів до взаємодії з культурами світу й моделюванню своєї поведінки відповідно до інших культурних контекстів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукових джерел свідчить, що різноманітні параметри ціннісних орієнтацій молоді вивчало багато науковців. Сутність і структуру етично-моральних цінностей у системі сучасного українського виховання обґрунтували Т. Аболіна, І. Ващенко, О. Вишневський, Е. Корнієнко, М. Красовицький, О. Сухомлинська, О. Киричук, В. Киричук та З. Карпенко з'ясували чинники впливу на розвиток духовних цінностей та ціннісних орієнтацій особистості. Становлення й розвиток моральних цінностей студентської молоді досліджували Г. Іванова, О. Рудіна, вплив колективу на цей процес – М. Казакіна, Е. Помиткін, а механізм формування моральних цінностей і ціннісних орієнтацій – І. Бех, В. Галузяк, А. Донцов, В. Тюріна. Увагу методистів (Г. Бельський, В. Голубков, М. Кудряшов, В. Маранцман, Є. Пасічник, Л. Мірошніченко, О. Ісаєва, Ж. Клименко, А. Лісовський, Ю. Султанов) привертало умови, що найбільше сприяли формуванню ціннісних орієнтацій. Відображено теоретико-методичні засади формування ціннісних орієнтацій (Є. Бондаревська, М. Боришевський, Л. Валієва, В. Сластьонін). Різноманітні аспекти

мобільності особистості досліджували А. Аміров, Т. Аракелова, Л. Горюнова, Ю. Калиновський, А. Маслоу, П. Сорокін та ін. Кроскультурним аспектам приділяли увагу О. Гущина, Т. Олинець.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Однак деякі аспекти кроскультурної підготовки студентів ще не вивчені як у світовій, так і у вітчизняній педагогічній науці. Зокрема це стосується формування ціннісних орієнтацій засобами зарубіжної літератури.

**Мета** – формування готовності студентів до кроскультурної взаємодії на практичних заняттях із зарубіжної літератури.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема формування ціннісних орієнтацій у педагогічній літературі досліджується у зв'язку з розвитком і вихованням конкретних цінностей, що мають бути особистісно прийняті студентами. У цьому контексті А. Здравомислов [2] і В. Ядов [4] наполюгають на тому, що ціннісні орієнтації формуються за певних соціально-психологічних умов, конкретних ситуацій, які зумовлюють поведінку людини, та є важливим елементом внутрішньої структури особистості, закріпленням життєвим досвідом кожного конкретного індивіда й сукупністю його переживань [2].

Основними детермінантами ціннісних орієнтацій виступають моральні умови життєдіяльності, рівень загальної культури, здібності людини, переконання, моральні принципи, система цінностей особистості. Зміст ціннісної орієнтації особистості – у спрямованості особистості на ті чи інші цінності матеріальної та духовної культури суспільства. Психологічний механізм процесу формування ціннісних орієнтацій базується на рецептивній інтелектуально-емоційній діяльності людини, включає в себе відчуття, сприйняття, спостереження та пізнання і досліджується вченими як механізм соціальної регуляції поведінки особистості. Повноцінне сприймання особистістю літератури розглядається в психології як «єдність відчуття та мислення». Учені звертають увагу на те, що моральні якості мають інтелектуально-емоційну основу й виокремлюють групу інтегративно-світоглядних почуттів, які найбільш цілісно відбивають моральну спрямованість людини [1].

Основна мета процесу формування ціннісних орієнтацій полягає у вивченні художніх творів з опорою на усвідомлювання втілених у них цінностей, осягнення моральних, естетичних позицій літературних персонажів, засвоєння студентами ціннісного потенціалу твору, осмислення співвідношення цінностей, виражених у художніх творах, у зв'язку із власною системою цінностей.

Отже, дефініцією формування ціннісних орієнтацій студентів вважаємо володіння ними комплексом літературних знань, специфічних умінь і навичок (інтерпретація змісту вивченого твору; визначення авторського бачення соціальних і морально-етичних проблем свого часу; пояснення засобів змалювання характеру персонажа; розкриття світу почуттів і переживань літературних героїв; виявлення асоціативних зв'язків зі світовою літературою) та індивідуальних якостей (пізнавальних, емоційних, інтелектуальних тощо), що передбачають здатність оперувати методами й видами діяльності, необхідними для актуалізації цінностей, сприймання

й тлумачення літературних творів, визначення їхнього ціннісного потенціалу, ціннісного ставлення особистості до ідеалів суспільства, сформованість вміння обирати позитивні цінності.

Кроскультурна підготовка передбачає поліпшення взаємодії між студентами – представниками різних культур – та подолання труднощів, пов'язаних із розбіжністю у цінностях, традиціях, мовах. Кожний студент має можливість виразити свою культурну приналежність, поважаючи ідентичність інших. На думку дослідників, кінцевим результатом кроскультурної підготовки є якісні зміни особистості у мисленні, афективних реакціях, реальній поведінці, засновані на ставленнях [3, с. 148].

Кроскультурна підготовка студентів здійснюється і у процесі викладання зарубіжної літератури, тому що її основна мета – підготувати майбутніх фахівців «до ефективного функціонування та співпраці у глобальному середовищі, долаючи конфлікти, засновані на культурних непорозуміннях» [3, с. 145]. Формування готовності до кроскультурної взаємодії пов'язане з необхідністю адаптації до іншопольтурного середовища з дотриманням балансу рівності цінностей національної та іншої культур, тому що процеси входження особистості в іншопольтурне середовище як взаємний контакт та взаємовплив представників різних культур є надзвичайно складними. Проникнення в іноземну культуру пов'язане з набуттям певних якостей, які притаманні представникам цієї культури. Окрім поверхневих зовнішніх змін, відбуваються і якісні, які пов'язані з ефектом занурення в іншу культуру – соціопольтурні трансформації особистості [3, с. 193–194].

Художній твір розглядаємо на лекціях і практичних заняттях як явище культури певного народу конкретної історичної доби. Художній текст сприймаємо в аспекті знайомства з особистістю (автора, героїв його твору, іншою точкою зору, властивою читачеві), історією доби, особливостями етнопольтури, традиціями тощо. Інтерпретація твору будується на основі розуміння культурно-історичної зумовленості авторського задуму й закономірності неоднакового сприйняття його читачами різних епох з іншою системою цінностей і менталітетом.

Навчальна діяльність студентів структурується шляхом акцентування на усвідомлення цінностей, утілених у художніх творах; на результат, фіксуючий факт засвоєння особистістю ціннісного потенціалу твору та фактор зміни особистісних якостей студента.

У процесі конструювання технології формування ціннісних орієнтацій студентів засобами зарубіжної літератури завдання були спрямовані на: виховання емоційного ставлення і особистісного осмислення цінностей, ціннісних орієнтацій; на розвиток умінь знаходити та аналізувати прояви морально-етичних норм поведінки через відображення їх у художніх творах, власних учинках; на виховання й розвиток справедливості, милосердя, готовності допомогти іншим, делікатності, тактовності, толерантності; на виховання орієнтації на потребу духовної самореалізації у світі.

На практичних заняттях студенти від розуміння психологічного змісту вчинків і особистості літературних героїв приходять до сприйняття ціннісної позиції автора, його естетичного ідеалу. Рівень сприйняття твору зарубіжної літератури



значною мірою зумовлений загальною культурою студента, його знаннями в галузі культури й літератури, рівнем розвитку почуттів, культурою естетичних переживань. Зіставляючи твори різних авторів і епох, студенти розмірковують над тим, як вирішувалися героями творів проблеми філософські, моральні та соціальні – про обов'язок і щастя, про особисте та громадське, про сенс і мету життя, тобто здобувати моральні знання у процесі аналізу художніх творів, що є основою формування в них ціннісних орієнтацій.

Студенти виконують на практичних заняттях різноманітні види завдань: поясніть засоби змалювання характеру персонажа; розкрийте світ почуттів і переживань літературних героїв, поясніть засоби емоційної виразності персонажів; висловіть особисте ставлення до вчинків героїв твору, до проблем, порушених у творі; схарактеризуйте персонажів, які вплинули на ваш моральний вибір у визначенні духовних цінностей твору; поясніть ціннісний потенціал прочитаного та власне ставлення до нього. Є завдання творчого характеру, спрямовані на трансформацію авторського тексту; дослідницькі завдання, що потребують самостійних навчально-пізнавальних дій; твір-роздум.

У процесі виконання цих завдань відбувається знайомство з виявами цінностей: ідеями людської гідності; індивідуальної та соціальної відповідальності; доброти та співчуття, толерантності, вчить студентів умінню спілкуватися тощо.

Так на практичному занятті на етапі аналізу новели О. де Бальзака «Гобсек» формування ціннісних орієнтацій студентів здійснювалося завдяки акценту уваги на лихварстві Гобсека, в якому персонаж бачить реалізацію своєї особистості.

Викладач нагадує студентам, що Бальзак описує долю спадку скнари Гобсека в романі «Близь і вбогість куртизанок», який буде написано через дванадцять років після «Гобсека». Спадщину скнари повинна була отримати його племінниця – куртизанка Естер ван Гобсек, але за день до смерті Гобсека вона скоїла самогубство. Студентам пропонується поміркувати, який зв'язок між спадком Гобсека і самогубством його племінниці? Про що свідчить цей зв'язок? Студенти пригадують, що Гобсек не хотів і думати про те, що колист його грошима може заволодіти інша людина. Потім погодився, коли знайшлася Естер, дочка сестри.

Навідні запитання, що допомагають студентам зробити висновок:

1. Який сенс у тому, що племінниця не змогла отримати спадок?

2. У чому впевнене вчинок Естер?

У процесі обговорення студенти дійшли висновку, що немає сенсу в накопиченні грошей, а безглуздий вчинок Естер упевнене, що люди помиляються, коли роблять метою свого життя збагачення. Виходить, це – примарна цінність.

Чи знав герой Бальзака, що таке любов, дружба, справжнє людське тепло, щирість людських стосунків – те, що невіддільне золоту? – Важливо, щоб саме над цим замислилися студенти.

Перед написанням роботи (твір-роздум) «Трагізм жінки, яка насмілилась кохати» (за романом Л. Толстого «Анна Кареніна») студенти виконують декілька завдань:

А) З'ясуйте, яка роль відображення любовних почуттів у творі.

Б) Поясніть, чи збігаються погляди на щастя Анни, Кіті, Долі?

В) Дайте відповідь на запитання: Як ви вважаєте, чи винен Каренін у трагедії Анни? Чи зробив щасливою Анну Вронський?

З'ясовуючи, як саме вирішують проблему свого морального вибору герої твору А. Камю «Чума», студенти звертають увагу на те, що чума змінила всі життєві цінності та орієнтири, тому що саме в людині ті сили, які здатні протистояти злу, а біду можуть здолати тільки ті, хто бореться разом з іншими.

Аргументовану власну інтерпретацію прочитаного дають студенти у творі-роздумі над «Перевтіленням» Ф. Кафки, стверджуючи, що умовами зворотного перевтілення може бути якесь випробування. Наприклад, прожити деякий час у жаб'ячій шкурі, або спроба знайти чарівне зілля і, зрештою, стати самим собою. Ще можна навести приклад, коли одружився царевич із жабою – отримав Василису Прекрасну. У Грегора такого шансу не було, тому що коли сталося нещастя, родина не могла ставитися до Замзи, як до людини. Так нікому і не спало на думку поговорити з ним, утішити його. Грегор у своєму нещасті залишився один, без підтримки найближчих людей. Зображення трагічної самотності людини у ворожому їй світі і є концептуальною засадою експресіонізму, до якого належить твір Ф. Кафки «Перевтілення». Тому і не було шансу у Грегора на зворотне перевтілення.

Відзначимо, що систематична робота над матеріалом на практичних заняттях дала змогу вдосконалити вміння студентів аналізувати й зіставляти художні твори та явища всього жанрового спектра; спрямувати увагу на ознайомлення з кращими зразками українських перекладів творів світового письменства та з творчістю майстрів художнього перекладу; розвивати завдяки дослідницькій роботі вміння та навички аргументованого висловлювання власної думки, асоціативне мислення; вдосконалювати знання з теорії літератури; розвивати навички культурологічного, літературознавчого, компаративного аналізу художнього тексту тощо.

Водночас підкреслимо, що все це сприятиме ґрунтовному рівню знань теоретичних проблем курсу, вмінню кваліфіковано комплексно аналізувати твір, а також визначати його актуальність та естетичну цінність, зіставляти мистецькі явища зарубіжної й вітчизняної культур. А виразні паралелі із сьогоденням, що неодмінно викали при уважному знайомстві з тим чи іншим твором або явищем, допомагали краще зрозуміти специфіку вітчизняного літературного процесу.

Отже, застосовуючи різноманітні засоби виразності, зарубіжна література забезпечує розвиток естетичних смаків і вподобань студентів, формує культуру міжособистісних стосунків, сприяє вихованню людяності, толерантності, милосердя, шляхетності тому що світ літератури – ціннісний.

Дієвим результатом системи формування ціннісних орієнтацій вважаємо вироблення в студентів естетичної потреби у чуттєво-логічному сприйманні й осмисленні явищ мистецтва, в умінні обирати позитивні цінності, які стають культурною нормою, а настановою на їх дотримання – ціннісною орієнтацією.

**Список літератури:**

1. Додонов Б.И. В мире эмоций. Киев : Политиздат Украины, 1987. 140 с.
2. Здравомыслов А.Г. Потребности, интересы, ценности. Москва : Политиздат, 1986. 223 с.
3. Кроскультурна взаємодія: теорія, методологія, практика : монографія. За заг. ред. А.К. Солодкої. Миколаїв : Іліон, 2014. 204 с.
4. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. Под ред. В.А. Ядова. Ленинград : Наука, 1979. 264 с.

**References:**

1. Dodonov B.Y. (1987). V myre emocyj [In the world of emotions]. Kyiv : Politizdat of Ukraine. (in Russian)
2. Zdravomyslov A.G. (1986). Potrebnosty, ynteresy, cennosty [Needs, interests, values]. Moscow : Politizdat. (in Russian)
3. Solodka A.K. (ed.) (2014). Kroskultura vzayemodiya: teoriya, metodologiya, praktyka [Cross-Cultural Interaction: Theory, Methodology, Practice]. Monografiya. Mykolaiv : Ilion.
4. Yadov V.A. (1979). Samoregulyacya y prognozyrovanye socyalnogo povedenyya lychnosty [Self-regulation and forecasting of social behavior of the individual]. Leningrad : Nauka. (in Russian)

УДК 372.881.161.1

Садова Г.Ю.

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

## РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВИКОРИСТАННІ ІГРОВИХ ФОРМ ПЕРЕВІРКИ ЗНАНЬ З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

**Анотація.** Досліджено ігрові форми перевірки знань з російської мови як один з ефективних шляхів формування комунікативно компетентної мовної особистості в умовах проведення реформи загальної середньої освіти. Подано принцип концентричного пред'явлення тематичного матеріалу для організації спілкування в усній та писемній формі. Проаналізовано розвиток комунікативної компетентності під час гри «Лінгвістичний експрес», яка проявляється в швидкості, глибині та міцності опанування способами і прийомами діяльності, що пов'язано з ефективним спілкуванням. Наведено приклади завдань, що використовуються на лінгвістичних станціях «Фонетика і орфоепія», «Лексика і фразеологія», «Синтаксис», «Культура мовлення» й «Орфографія», запропоновано шляхи вирішення питань, що пов'язують шкільне навчання з життям і мають реальний інтерес для учнів.

**Ключові слова:** гра, ігрові форми, компетентність, комунікативна компетентність, лінгвістичний експрес, Нова українська школа, російська мова.

Sadova Anna

Mykolayiv V.O. Sukhomlynskyi National University

## COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF THE RUSSIAN LANGUAGE KNOWLEDGETESTING WITH THE HELP OF GAME FORMS IN A NEW UKRAINIAN SCHOOL

**Summary.** Game forms of testing the Russian language knowledge as one of the effective ways of forming a communicatively competent linguistic personality under the conditions of general secondary education reform have been researched. The principle of the thematic material concentric presentation for the organization of communication in oral and written forms has been given. The communicative competence development in the process of knowledge testing with the help of game forms has been analysed. It manifests itself in speed, depth and durability of mastering means and methods of activity, and is connected with effective communication. The game "Linguistic Express" has been proved to become an effective form of senior pupils' knowledge testing within the framework of the integrated course of the Russian language and literature at a New Ukrainian School. Examples of test tasks that can be used at "Phonetics and Orthoepy", "Lexics and phraseology", "Syntax", "Culture of speech" and "Orthography" linguistic stations have been given; ways of solving issues connecting school life with learning and having a real interest for students have been suggested. The use of game forms for testing the Russian language knowledge has been proved to be a means of forming students' communicative competence, which allows obtaining results of different levels: cognitive skills, ability to navigate in different sources of information, apply knowledge gained in practice, identify problems and ways of their solution, as well as the ability to organize the work of the group and maintain business relationships, etc. One of the peculiarities of teaching the integrated course of the Russian language and literature at a New Ukrainian School is the principle of thematic material concentric presentation for organizing communication in oral and written forms throughout the entire period of study. Game forms, in particular, knowledge testing, form students' communicative competences, create conditions for the development of an intellectual, creatively gifted, tolerant, and moral personality capable of communicating in any cultural space.

**Keywords:** game, game forms, competence, communicative competence, linguistic express, New Ukrainian School, the Russian language.

**Постановка проблеми.** Метою загальної середньої освіти, яка визначена в Законі України «Про освіту», є «різнібічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності» [2].

Однією з особливостей викладання інтегрованого курсу російської мови та літератури в Новій українській школі є принцип концентричного пред'явлення тематичного матеріалу для організації спілкування в усній та писемній формі протягом усього періоду навчання. Значущим завданням сучасної системи освіти є розвиток в учнів комунікативної компетентності, яка проявляється в швидкості, глибині та міцності опанування способами

і прийомами діяльності, що пов'язано з ефективним спілкуванням. Ідея необхідності всебічного розвитку особистості, її творчого потенціалу дістала відображення в Державному стандарті базової і повної середньої освіти, де зокрема зазначено, що зростає роль умінь здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поновлювати та оцінювати її, застосовувати способи пізнавальної і творчої діяльності. Відтак формування мовленнєвої компетентності школярів, що є складовою комунікативної компетентності, як головна мета стандартизації мовної освіти набуває важливого значення у сучасному суспільстві [1].

Комунікативна компетентність в освіті – це віддзеркалення вимог часу. Мобільне життя, систематичне оновлення інформації та колосальні темпи її накопичення зумовлюють потребу в таких особистостях, які здатні гнучко та швидко адаптуватися до нових вимог, адекватно реагува-

ти на сучасні виклики, навчатися протягом усього життя, розвиватися, критично мислити, творчо вирішувати проблеми, самореалізовуватися.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На сучасному етапі дослідженню компетентностей та шляхів їх формування присвячена значна кількість робіт. Аналізуються ключові компетентності (О.Я. Савченко [7]), інтерактивні, інноваційні та освітні технології (Н. Обухова [5], Т. А. Кучеренко [3], О.І. Пометун [6], В.Д. Шарко [8]), становлення компетентної ідеї в європейській освіті та моніторинг рівнів досягнень компетентностей (О.І. Локшина [4]). Необхідність розвитку комунікативної компетентності викликана змінами мети і завдань сучасної освіти, намаганням посилити практичну спрямованість навчання, підвищити конкурентоспроможність, життєву компетентність молоді.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Розвиток комунікативних компетентностей обумовлює здатність розв'язувати завдання в різних сферах життєдіяльності, реалізацію мовної, мовленнєвої компетентності на уроках інтегрованого курсу російської мови та літератури в умовах Нової української школи. Цьому можуть сприяти використання різноманітних нестандартних форм організації навчально-виховного процесу, зокрема, ігрові форми, які спонукають учнів до творчості, розвивають уміння спілкуватися, формують творчі здібності, розвиток та самореалізацію особистості. Здатність учнів обговорювати проблеми, доводити власну позицію, виробляти власну точку зору, розвивати критичне і креативне мислення та адаптуватися у мовному середовищі – саме цього потребує сучасна методика викладання інтегрованого курсу російської мови та літератури. Використання спеціально створених комунікативних ситуацій є на сьогодні невирішеним завданням викладання російської мови щодо умов Нової української школи.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є дослідження ігрових форм перевірки знань з російської мови як одного з ефективних шляхів формування комунікативно компетентної мовної особистості в умовах нової української школи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Ігрові форми перевірки знань є доволі ефективними оскільки вони активізують пізнавальну діяльність учнів, стимулюють розвиток творчих здібностей. Для старшокласників особливо актуальним є вміння використовувати отримані знання в різних навчально-комунікативних ситуаціях. Особливого роду «швидкість мислення», правильність прийняття рішень у сучасному житті часто є чинниками, що визначають успішність особистості, рівень її життєвих досягнень. Вивчення російської мови забезпечує достатні можливості для формування й розвитку комунікативної компетентності. Працюючи над мовленнєвою складовою змісту інтегрованого курсу російської мови та літератури, учитель може передбачити вирішення тих питань, що пов'язують шкільне навчання з життям і мають реальний інтерес для учнів.

Розвитку комунікативної компетенції сприяє гра-конкурс «Лінгвістичний експрес», що має на меті систематизувати знання старшокласників з російської мови. У ньому можуть брати участь команди учнів 10-11 класів середніх загальноосвітніх шкіл. Структура «Лінгвістичного експреса» проста, але змістовна. Спочатку учасники повинні

представити свої «візитні картки» – мультимедійні колажі, що відображають назву та кредо кожної команди. Наступний етап гри – переміщення команд по низці лінгвістичних станцій «Фонетика і орфоепія», «Лексика і фразеологія», «Синтаксис», «Культура мовлення» й «Орфографія», на яких протягом короткого часу (5 хвилин) учасники команд повинні працювати з тестовими питаннями з відповідних розділів російської мови. Наводимо приклади завдань кожної з лінгвістичних станцій.

#### **Лінгвістична станція «Фонетика і орфоепія»:**

1. Правильно ли поставлено ударение в форме множественного числа в словах: а) средства; б) шарфы; в) ступни; г) торты?

2. В каком слове первый слог ударный: а) жалюзи; б) свекла; в) столяр; г) эксперт?

3. Отметьте слово с неверным ударением (ударный слог выделен): а) апостроф; б) избалованный; в) углубит; г) торты.

4. В каком слове согласный перед буквой «е» произносится мягко: а) антитеза; б) теннис; в) гротеск; г) тенор?

5. В каком слове согласный перед буквой е произносится твердо: а) брюнет; б) терапевт; в) генезис; г) барельеф?

6. Укажите слово, в котором нормативными считаются оба варианта [чн], [шн]: а) скучно; б) прачечная; в) булочная; г) Ильинична.

7. В каком ряду все слова состоят из 9 звуков: а) взьеропить, настольная, сверхчутье; б) бельевая, сафьяновый, льстивость; в) объемность, Приамурье, въездная; г) разъемный, льющийся, соловьиные?

8. В каком ряду только мягкие согласные: а) безмятежность, утешение, комментарий; б) бюллетень, часики, десятилетие; в) съешьте, по-щучьему, отличаешься; г) режьте, серебряный, прищемит?

9. В каком ряду во всех словах количество букв и звуков совпадает: а) страстное, бьющаяся, подстричь; б) июльский, маячить, прелестное; в) создаешь, поющие, местность; г) тростниковые, вскользь, разъярившийся?

10. В каком ряду во всех словах нет звука [з]: а) заранее; разжиться, выезжать; б) безрадостный, изжарил, зеленеющий; в) разместиться, землемер, близкий; г) ежжу, брызжет, синтез?

Для довідок: 1 б, в; 2 б; 3 б, в; 4 г; 5 в; 6 в; 7 в; 8 б; 9 б; 10 г.

#### **Лінгвістична станція «Лексика і фразеологія»:**

1. Какое из перечисленных слов имеет значение «лицемерие, ханжество»: а) хвастовство; б) равнодушие; в) фарисейство; г) авантюризм?

2. Выберите слово, к которому нельзя подобрать омоним: а) норка; б) река; в) спал; г) ласка.

3. В каком предложении вместо слова *представит* нужно употребить слово *предоставит*: а) Этот дом представляет собой нечто похожее на замок; б) Актер умел представить пение соловья; в) Вам нужно срочно представить отчет о командировке; г) Я представил вам возможность самостоятельно решать эти вопросы?

4. Какое из данных слов не является синонимом слова *фильм*: а) картина; б) лента; в) рама; г) кино?

5. В каком предложении слово *буйный* употреблено неуместно: а) Гремели камнями, боролись две буйные горные речки; б) И он уже не в силах унять буйной ярости и гнева; в) В XIV веке на Руси начался буйный расцвет архитектуры; г) Его буйное воображение приходилось сдерживать и направлять?



6. В каком ряду не все слова являются синонимами: а) узы, оковы, пути; б) воображение, фантазия, вымысел; в) усердие, одолжение, услуга; г) холм, пригорок, возвышенность?

7. В каком ряду не все фразеологические обороты являются синонимами: а) два сапога пара, одного поля ягоды, одним лыком шиты; б) душа уходит в пятки, душа в душу, душа нараспашку; в) выжимать соки, драть шкуру, тянуть жилы; г) прошупывать почву, закидывать удочки, пускать пробный шар?

8. Выберите из предложенного ряда пословицу: а) остаться у разбитого корыта; б) мал золотник, да дорог; в) грызть гранит науки; г) водить за нос.

9. Сколько пар антонимов в данных пословицах – *Страшен враг за горами, но страшнее за плечами. Много шума, да мало толку*: а) одна; б) две; в) три; г) антонимов нет?

10. В каком ряду сочетаний слов все прилагательные употреблены в переносном значении: а) лисья хитрость, железная воля, каменный дом; б) холодный ум, медвежья берлога, глубокий анализ; в) золотое сердце, теплый прием, чистая посуда; г) дырявая память, туманный намек, сердечный человек?

Для довідок: 1 в; 2 б; 3 г; 4 в; 5 в; 6 в; 7 б; 8 б; 9 а; 10 г.

#### Лінгвістична станція «Синтаксис»:

1. Не соответствует литературной норме словосочетание: а) пришла с базара; б) вернулся с Кавказа; в) приехал из Львова; г) поехать до бабушки.

2. Правильно построены словосочетания: а) заведующий кафедрой; б) выйти с автобуса; в) памятник Пушкина; г) хранитель музея.

3. В каком ряду даны все словосочетания со связью примыкание: а) вкратце изложить, работать молча, сомневаюсь в этом; б) откуда-то издадека, кофе по-турецки, яйцо вкрутую; в) говорить невпопад, два рубля, любясь собою; г) сжечь дотла, говорить вполголоса, в пустую комнату?

4. В каком предложении сказуемое составное именное: а) Мне хотелось бы купить новую кассету; б) И эту поступь миллионов ног должна сегодня чувствовать планета; в) Все реже слышен голос незнакомки; г) Без труда не может быть чистой и радостной жизни?

5. Какое предложение не является безличным: а) Мне выгоднее всего было остаться сегодня дома; б) Все темней и темней сад над землей; в) Она мечтой стремиться к жизни волевой; г) От его слов Никите становиться нестерпимо жутко?

6. В каком примере есть обращение: а) Русский характер! Поди-ка опиши его! б) Зима! Из глубины твоих снегов встают, чернея, пни деревьев. в) Чудо! Оно совершается в каждом листке. г) Прощанье! Скорбное слово!?

7. Какое предложение не осложнено уточняющим членом: а) Теперь же, после половодья, эта река была саженной в шесть; б) Вдруг впереди, под темными горами, мелькнул огонек; в) Несмотря на плохую погоду, лыжные соревнования состоялись; г) Внизу, в тени, шумел Дунай?

8. Какой из вариантов продолжения предложения нужно выбрать, чтобы получилось сложносочиненное предложение: *С самого утра мы начали нервничать...* а) так что настроение было испорчено на весь день; б) и обсуждать возможные трудности предстоящего дела; в) но

погода не подвела нас и на этот раз; г) потому что каждый из нас чувствовал себя неуверенно?

9. В каком варианте правильно согласованы подлежащее и сказуемое: а) После случившегося отец с ребенком решили переехать; б) Я с моими сыновьями еду раньше; в) Писатель со своей семьей провели лето на даче; г) Сотня ребят разбежались во все стороны?

10. В каком варианте правильно построены предложения: а) До конца пути оставались пятнадцать километров; б) Ряд студентов участвовали в олимпиаде; в) Плащ-палатка лежал в рюкзаке; г) Три подружки сидело на лавочке?

Для довідок: 1 г; 2 а, г; 3 б; 4 в; 5 в; 6 б; 7 в; 8 в; 9 б; 10 б.

#### Лінгвістична станція «Культура мовлення»:

1. В каком ряду нет ошибок в построении словосочетаний: а) критиковать за ошибки, уделяет внимание на детали; б) обвинять за растрату, отдел кадров; в) отметить достоинства, скачаю по вас; г) оплата за проезд, основываться на фактах?

2. В каком примере неверно указан вопрос к зависимому слову от глагола: а) возмущаться (против чего?); б) руководить (кем? чем?); в) беспокоиться (за что? за кого?); г) содействовать (кому? чему?)?

3. В каких предложениях слово *свой* – лишнее: а) Русская литература прошла длительный путь своего развития; б) Вдруг Софья теряет своё сознание; в) Во время летних каникул он мог целыми днями заниматься своей химией; г) Директор интерната своё главное внимание уделяет воспитательной работе; д) Каждая школа с учётом своей специфики определяет наиболее эффективную методику использования обучающихся машин?

4. В каких предложениях допущены речевые ошибки: а) Далее мы коснёмся этого вопроса более подробно; б) На ярмарке был представлен широкий ассортимент сапогов, туфель и ботинок; в) «Держи обоими руками!» – сказала подруга; г) Голоса по дороге про темную речку поют?

5. В каком варианте неправильно построено словосочетание: а) принять меры; б) приостановить меры; в) приложить силы; г) заслужил известность; д) приобрел известность?

6. Правильно построены словосочетания в вариантах: а) одеть пальто; б) одеть ребенка; в) предоставить возможность; г) представить слово докладчику.

7. Тавтологичными являются словосочетания (плеоназм): а) свободная вакансия; б) новый файл; в) монументальный памятник; г) моя автобиография.

8. Правила лексической сочетаемости нарушены в предложениях: а) Этот фильм оказал на нее (слово «просто» убрали) неизгладимое впечатление; б) У меня складывается мысль, что вы неясно представляете себе ситуацию; в) Они сыграли большую роль в этой истории; г) В этом деле он играет первую скрипку; д) Наконец-то этот ребус распутан: задержаны трое бандитов.

9. Допущена ошибка в употреблении фразеологизма: а) поднять занавес над этой историей; б) красной нитью проходит мысль; в) пускать пыль в глаза; г) пока суд да дело; д) результаты не замедлят себя ждать.

10. В каких предложениях глаголы употреблены правильно: а) Им двигает чувство сострадания; б) Ветер колышет листву; в) Листья колышутся на ветру; г) Институт организывает подготовительные курсы; д) Человеку свойственно ошибаться?

Для довідок: 1 в; 2 в; 3 б, в; 4 б, в, г; 5 б; 6 б, в; 7 а, в, г; 8 б, д; 9 д; 10 в, д.

### Лінгвістична станція «Орфографія»:

1. Как правильно написать про гостеприимную хозяйку: а) подчивала яствами; б) подчевала яствами; в) потчевала яствами; г) потчивала яствами?

2. Какая буква русского алфавита на письме может быть необязательной: а) ь; б) й; в) ы; г) ё?

3. В каком слове допущена ошибка при написании приставки: а) призидент; б) прискверный; в) прислониться; г) приукрасить?

4. Как пишется слово [переносица]: а) переносится; б) как слышится, так и пишется; в) зависит от части речи?

5. Найдите наречие: а) вследствие; б) в течение; в) на счет; г) всмятку.

6. Где требуется написание буквы «т»: а) сверс..ник; б) ровес..ник; в) опас..ный; г) искус..ный?

7. Найдите слово с пропущенной гласной «ы»: а) сверх..зысканный; б) без..дейный; в) дез..нфекция; г) меж..нститутский.

8. В какой из фраз требуется раздельное написание «не»: а) (не)лепый случай; б) (не)веселое настроение; в) никому (не)известный актер; г) (не)постоянный характер писателя?

9. Где пропущен мягкий знак: а) банщик; б) черешенки; в) удивляются; г) настерж?

10. Как можно взглянуть на человека: а) изподтишка; б) исподтишка; в) из-подтишка; г) испоттишка?

Для довідок: 1 в; 2 г; 3 б; 4 в; 5 г; 6 а; 7 б; 8 в; 9 г; 10 б.

Перебуваючи на кожній з лінгвістичних станцій, учасники показують не тільки знання ро-

сійської мови, але і злагоджену роботу, вміння швидко відповідати на питання.

Заклучний конкурс «Домашне завдання» надає можливість кожній команді показати творчу інтерпретацію сучасного російського фразеологізму, значення якого повинні були розгадати учасники інших команд. Журі оцінює не тільки правильність, грамотність, повноту і точність відповідей на питання, але й творчий підхід, креативність мислення, мобільність, здатність швидко реагувати й орієнтуватися в обстановці.

**Висновки і пропозиції.** Використання ігрових форм перевірки знань з російської мови є засобом формування комунікативної компетентності учнів, що дозволяє отримати результати різних рівнів: пізнавальних навичок, умінь орієнтуватися в різних джерелах інформації, умінь застосовувати на практиці отримані знання, виділяти проблеми і визначати шляхи їх розв'язання; умінь організувати роботу групи й підтримувати ділові стосунки тощо.

Досвід показав, що гра «Лінгвістичний експрес» може стати ефективною формою перевірки знань старшокласників з російської мови. Необхідно додати, що кожному вчителю, який захоче скористатися цим матеріалом, слід адаптувати його стосовно до можливостей учнів, які беруть участь у грі. Така система роботи з формування мовної та комунікативної компетенції дає позитивні результати. Учні конкурентноздатні в цьому соціумі, володіючи як державною мовою, так і рідною мовою на достатньому і високому рівні. Такі види і форми роботи формують комунікативні компетенції учнів, створюють умови для розвитку інтелектуальної, творчої обдарованої, толерантної, моральної особистості, здатної до спілкування в будь-якому культурному просторі.

## Список літератури:

1. Державний стандарт базової повної середньої освіти. *Дивослово*. 2004. № 3. С. 76–79.
2. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 10.03.2019).
3. Кучеренко Т.А., Смирнова М.Е., Малютіна О.В. Інновації як умова ефективної організації навчально-виховного процесу в сучасній школі. *Відкритий урок*. № 7–8. 2003. С. 33–50.
4. Локшина О.І. Становлення «компетентнісної» ідеї в європейській освіті. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару*. Київ, 2009. С. 19–33.
5. Обухова Н. Сучасні інформаційні технології. *Відкритий урок*. 2011. № 2. С. 22–23.
6. Пометун О.І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ, 2004. С. 16–25.
7. Савченко О.Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. *Рідна школа*. 2011. № 8–9. С. 4–8.
8. Шарко В.Д. Сучасний урок: Технологічний аспект. Посібник для вчителів і студентів. Київ, 2006. 220 с.

## References:

1. Derzhavnyi standart bazovoi povnoi serednoi osvity (2004). [State basic secondary education Standard]. *Dyvoslovo*, vol. 3, pp.76–79.
2. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law on Education in Ukraine]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (accessed 10 March 2019).
3. Kucherenko T.A., Smyrnova M.E., Maliutina O.V. (2003). Innovatsii yak umova efektyvnoi orhanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu v suchasni shkoli [Innovations as a condition of efficient organization of the teaching and educational process in a modern school]. *Vidkrytyi urok*, vol. 7–8, pp. 33–50.
4. Lokshyna O.I. (2009). Stanovlennia «kompetentnisnoi» idei v yevropeiskii osviti [The formation of the “competence” idea in European education]. *Realizatsiia yevropeiskoho dosvidu kompetentnisnoho pidkhodu u vyshchii shkoli Ukrainy: materialy metodolohichnoho seminaru*. Kiev, pp. 19–33.
5. Obukhova N. (2011). Suchasni informatsiini tekhnolohii [Modern information technologies]. *Vidkrytyi urok*, vol. 2, pp. 22–23.
6. Pometun O.I. (2004). Teoriia i praktyka poslidovnoi realizatsii kompetentnisnoho pidkhodu v dosvidi zarubizhnykh krain [Theory and practice of the competence approach gradual realization from the experience of foreign countries]. *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektivy*. Kiev, pp. 16–25.
7. Savchenko O.Ia. (2011). Kliuchovi kompetentnosti – innovatsiinyi rezultat shkilnoi osvity [Key competences as the innovative result of secondary education]. *Ridna shkola*, vol. 8–9, pp. 4–8.
8. Sharko V.D. (2006). Suchasnyi urok: Tekhnolohichni aspekt. Posibnyk dlia vchyteliv i studentiv [A modern lesson: technological aspect. A text-book for teachers and students]. Kiev. (in Ukrainian)

УДК 378.016:811.111

Савчук А.В.

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

## ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ МЕТОДИКИ ПРЕДМЕТНО-МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

**Анотація.** Стаття присвячена питанню методики предметно-мовного інтегровано навчання (CLIL) в процесі навчання майбутніх вчителів англійської мови. Проаналізовано поняття предметно-мовного інтегровано навчання, її координація та міжпредметні зв'язки. Проведено аналіз принципів методики (CLIL) та досліджено переваги і недоліки у навчання англійської мови та основні умови його успішного застосування. Визначено основні принципи методичного підходу CLIL в різних європейських країнах, його якісна реалізації. Звертається увага, щодо планування та проведення занять з методики CLIL та добір різних завдань.

**Ключові слова:** дидактичні цілі та завдання уроку, зміст навчальної програми та реалізація, методика предметно-мовного інтегровано навчання (CLIL), мотивація, переваги та недоліки методики CLIL.

Savchuk Anastasiia

Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

## ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF METHODS OF CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING IN THE PROCESS OF PREPARATION OF FUTURE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS

**Summary.** The article is devoted to the issue of using Content and Language Integrated Learning methodology (CLIL) in the process of teaching future English language teachers. The concept of Strategies of Content and Language Integrated Learning, its coordination and interpersonal relations are analyzed. The principles of the methodology (CLIL) are analyzed; the advantage and disadvantages of studying the English language and main requirements to its effective implementation are studied. The basic principles of methodical approach of CLIL in different European countries, its qualitative realization are determined. The peculiarities of planning and carrying out classes after CLIL methodology and the selection of tasks and their types are pointed out. The benefits of integrating Content and Language Integrated Learning methodology (CLIL) are the cultivation of a cross cultural awareness, taking into account the requirements of globalization, developing and improving language competences, professional orientation, and increasing student motivation. The use of a foreign language in CLIL education depends on the educational objectives and goals. CLIL brings together a number of theories and approaches that are used in various educational contexts. The CLIL methodology has the advantage of solving the "overflow curriculum" problem, since it allows combining one or more aspects of the curriculum and increasing the time to learn the language. In bilingualism, methodology (CLIL) is an effective educational strategy. In the prospect of Content and Language Integrated Learning methodology (CLIL) is the promotion of the introduction of positive foreign experience in native pedagogy.

**Keywords:** the teaching objectives and tasks of the lesson, the content of the curriculum and implementation, the methodology of Content and Language Integrated Learning methodology (CLIL), motivation, advantages and disadvantages of the CLIL methodology.

**Постановка проблеми.** Упродовж останніх десятиліть ведуться гострі дискусії щодо швидких та ефективних способів оволодіння іноземною мовою. Навчання мови набувають в умовах багатомовності ключового значення, а тому перевагу віддають предметно-мовному інтегрованому навчанню, оскільки це питання стає більш актуальним за цих умов для якого результатом є засвоєння (часто державної) рідної та іноземної мови, а разом з ними і культур носіїв цих мов. Зважаючи на сучасну ситуацію, пов'язану з міграцією населення та масовим вивченням іноземних мов, **актуальність проблеми** не викликає сумніву.

**Аналіз сучасних досліджень і публікацій.** Проблеми предметно-мовного інтегровано навчання у своїх роботах приділяли увагу такі науковці, як С. Бобиль, Ю. Руднік, Ю. Соболев, та ін. Різноманітні теоретичні положення вищезазначеної методики розглядали А. Maljers, D. Coyle, B. Marsland, D. Wolffra інші. Використання предметно-мовного інтегровано навчання іноземної мови у Швеції досліджувала Л.Г. Мовчан, проблемі навчання мови та спілкування нею через зміст інших навчальних дисциплін Д. Брінтон, М. Шоу, М. Уесх, переваги навчання за методикою предметно-мовного інтегровано навчання І. Маккензі.

Знайомство з європейським досвідом до роботи в умовах багатомовної освіти свідчить про необхідність створення програм підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів до впровадження багатомовної освіти. Імплементация методології CLIL поєднує різні підходи до викладання іноземної мови і дозволяє досягнути ще більшої ефективності у її оволодінні створюючи штучне мовно-предметне середовище задля підвищення мотивації студентів. Не зважаючи на спільні проблеми, що виникають у процесі апробації методики CLIL, міжнародний досвід засвідчує ефективність і можливість використання технології CLIL.

**Мета статті.** Головною метою є розкриття переваг та недоліків методики предметно-мовного інтегровано навчання у процесі підготовки майбутніх вчителів англійської мови.

**Виклад основного матеріалу.** Використання іноземної мови в предметно-мовному інтегрованому навчанні (CLIL) залежить від поставлених освітніх завдань і цілей. CLIL об'єднує низку теорій та підходів, які застосовуються в різних освітніх контекстах. Існує декілька термінів, що описують різні способи впровадження CLIL, наприклад: повне мовне занурення та "мовної зливи".



При визначенні основних принципів методичного підходу CLIL в різних європейських країнах виділяється чотири основні аспекти, що охоплюють культурне і мовне оточення і спрямовані на вирішення предметних і освітніх завдань. Кожен з чотирьох аспектів реалізується по-різному в залежності від віку студентів, соціально-лінгвістичного середовища і ступеня занурення в CLIL.

Ідея використання принципу предметно-мовного інтегрованого навчання виникла в результаті зростаючих вимог до рівня володіння іноземною мовою при обмеженому часі, відведеному на його вивчення. Цей підхід дозволяє здійснювати навчання за двома предметами одночасно, хоча основна увага може приділятися мовному або немовному предмету.

Специфіка інтегрованого навчання створює сприятливі умови для вияву творчості педагогічних кадрів. Вона забезпечує певну свободу вибору теми, змісту, засобів, що використовуються в навчанні. Якісною реалізацією інтегрованого підходу до навчання є дотримання таких положень:

1) розуміння сутності розвивальних та виховних можливостей системи інтегрованого підходу до організації навчання;

2) відповідність тематики, змісту і засобів реалізації інтегрованого підходу до організації навчання навчально-виховним завданням, меті діяльності викладача відповідно до обраного предмету;

3) достатня кількість занять інтегрованого змісту з метою закріплення набутих знань й умінь;

4) багаторазове повторення набутих понять і умінь за допомогою виконання різноманітних завдань інтегрованого характеру;

5) широке використання групової роботи під час проведення інтегрованих занять [1].

Інтегровані заняття можуть будуватися в межах одного навчального (внутрішньо предметна інтеграція) або внаслідок інтегрованого змісту кількох навчальних дисциплін, залежно від умінь викладача здійснити це інтегрування науково і методично правильно (міжпредметна інтеграція) або на змістовній основі інтегрованого курсу.

Пропонуємо розглянути конструювання інтегрованого уроку з практичного курсу основної мови, що базується на внутрішньо предметній інтеграції. Визначальним критерієм у доборі змісту такого заняття та видів діяльності у процесі пізнання мовних явищ є сукупність дидактичних цілей уроку мови і мовлення. Дидактичні цілі уроку: приймання, осмислення основних знань з лексики; розвиток мислення, усного і писемного зв'язного мовлення; відпрацювання навичок граматики; удосконалення опорних знань; узагальнення, встановлення між понятійних зв'язків; підготовка до сприймання нового матеріалу.

Керуючись головними дидактичними цілями, найоптимальніше поєднання інтегрованих засобів навчання, уникаючи небажаного нагромадження видів діяльності, що тільки стомлює студентів. У центрі уваги має бути оволодіння студентами блоком опорних мовних умінь та відповідних способів пізнавальної діяльності – спостереження за взаємопов'язаними знаннями, їх порівняння, переконоструювання, встановлення внутрішньо понятійних (н-д, неозначена форма → часи дієслова) та між-понятійних зв'язків (частини мови).

Рациональним зерном при використанні елементів CLIL слугують такі переваги:

– використання цікавих автентичних матеріалів призводить до ще більшого занурення і допомагає студентам підвищити свою мотивацію;

– інтерактивна і кооперативна природа роботи CLIL допомагає підвищити впевненість, підняти самооцінку, сформувати у студентів незалежність і прищепити навички організації навчання;

– завдяки збільшенню кількості часу спілкування іноземною мовою CLIL допомагає студентам вдосконалювати свої мовні навички і, таким чином, призводить до підвищення якості володіння мовою;

– шляхом інтеграції змісту та мови і залучення студентів до тих видів діяльності, що вимагають академічних і когнітивних навичок CLIL розвиває творчі розумові процеси.

Заняття, яке проводиться за методикою CLIL, передбачає роботу з текстовим матеріалом. Вважається доцільним супроводжувати тексти ілюстраціями, презентаціями, відеоматеріалом так, щоб студенти могли візуалізувати, уявляти та бачити те, що вони читають. При роботі з автентичним матеріалом, необхідно виокремити структурні маркери в текстах. Ці маркери можуть бути лінгвістичні (заголовки, підзаголовки) і схеми, діаграми тощо. Після того, як «основні маркери» визначено, може бути проаналізована структура тексту та змістове наповнення.

Для того щоб реалізація всіх цих елементів була раціональною вчитель повинен впевнитися у наявності способів підтримки студентів на уроці:

– На рівні слова (банки слів, глосарії, цільова мова, словники, наочність, реалії, етикетки, найбільш живі слова);

– На рівні речення (початок речення, початок питання, підставні таблиці, речення з пропущеними словами);

– На рівні тексту (діаграми, відео, передбачення змісту тексту, тексти-зразки, мовні конструкції) [3].

Для організації лексичного матеріалу важливо використовувати схеми, щоб допомогти студентам класифікувати ідеї і інформацію в тексті. Типи діаграм можуть бути різними для класифікації, груп, ієрархії, у вигляді інструкцій та додаткової інформації, таблиці, що описують людей і місця, а також їх комбінації. Структурування тексту використовується для полегшення процесу навчання і створення заходів, націлених на розвиток мовленнєвих навичок.

Ліз Дейл та Роуз Таннер виділяють ключові умови реалізації методології CLIL: зона найближчого розвитку, опорна структура, таксономія Блума, BICS та CALP, ефективне спілкування, формативне та сумативне оцінювання, рефлексія, Теорія множинного інтелекту Гарднера. Авторами було розроблено стадії типового плану уроку CLIL: перевірка попередніх знань; використання мови предмету; розширення словника; поєднання знань та навичок; застосування набутих навичок; перевірка і виправлення помилок [4].

Для створення уроку CLIL є певні вимоги до підбору навчального матеріалу та форм роботи: складність матеріалу трохи нижче актуального рівня знань учнів з цього предмету рідною мовою; тексти повинні бути забезпечені достатньою кількістю завдань для розуміння та освоєння матеріалу; завдання до тексту повинні бути побудовані



з акцентом на предметний зміст, залучати учнів до процесу розуміння, перевірки, обговорення головної думки тексту за Таксономією Блума; завдання повинні показувати особливості лінгвістичних форм, відпрацьовувати вміння в їх створенні, використанні; використовувати різні види перевірки і оцінки (у тому числі взаємоконтроль); завдання повинні стимулювати самостійну і творчу діяльність учнів, комунікативні завдання для усного та письмового спілкування іноземною мовою.

Проведення занять у форматі методики CLIL передбачає, з одного боку, підвищені вимоги до вчителя іноземної мови. З іншого боку, учні відзначають, що заняття з іноземних мов часто набагато цікавіше занять з інших предметів, так як викладачі використовують різноманітні форми подачі матеріалу, організації роботи, роблять акцент на індивідуальну та творчу діяльність учнів. Це означає, що вивчення основних предметів стане для студентів набагато цікавішим й ефективнішим, якщо буде відбуватися в рамках діялісного та комунікативного підходу, властивого для занять з іноземної мови.

Особливі вимоги пред'являються і до підбору навчального матеріалу і розробці завдань до нього. Таким чином, перед викладачем ставляться наступні завдання:

- Матеріал з навчального предмета повинен бути підібраний на рівні складності трохи нижче актуального рівня знань учнів з цього предмету рідною мовою. Тексти повинні бути ретельно відібрані і забезпечені достатньою кількістю завдань для розуміння та освоєння матеріалу.

- Завдання з обробки тексту повинні бути побудовані з акцентом на предметний зміст, залучати учнів до процесу розуміння, перевірки, обговорення головної думки тексту.

- Завдання повинні показувати особливості лінгвістичних форм, відпрацьовувати вміння в їх створенні, використанні, використовувати різні види перевірки і оцінки (у тому числі взаємоконтроль).

- Завдання повинні стимулювати самостійну і творчу діяльність студентів, комунікативні завдання для усного та письмового спілкування іноземною мовою.

- Учні слід ознайомити з стратегіями для вирішення мовних, змістовних і комунікативних складнощів[2].

Відповідно до методу CLIL, студенти отримують знання про предмет з навчального плану при одночасному вивченні і використанні іноземної мови. Методика CLIL має перевагу у вирішенні проблеми "переповненого навчального плану", оскільки дозволяє поєднати один або кілька аспектів навчального плану, та збільшує час для вивчення мови.

Проте, існують важливі чинники, які необхідні для впровадження курсу, заснований на методі CLIL. До них відносяться – це наявність кваліфікованого викладацького складу, необхідність співпраці викладачів різних дисциплін, забезпечення студентів ключовим матеріалом, можливість зміни розкладів, необхідні для реалізації програми CLIL (включаючи час планування навчальних програм).

При правильному врахуванні всіх перерахованих вище факторів курс, заснований на методі CLIL, дозволить вирішити наступні навчальні цілі та завдання:

- Підвищити мотивацію студентів до вивчення іноземної мови;

- Навчити усвідомлено і вільно використовувати іноземну мову для вирішення повсякденних завдань спілкування;

- Розвивати у студентів знання і розуміння інших культур;

- Підготувати студентів до можливості продовження освіти та роботи в глобальному контексті і, головне – розвивати лінгвістичні та комунікативні компетенції за допомогою використання іноземної мови в природному і сучасному вигляді.

**Висновки і пропозиції.** Отже, предметно-мовне інтегроване навчання – це підхід до двомовної освіти, в якому і зміст навчальних програм і мова вивчаються разом. В умовах двомовності, предметно-мовне інтегроване навчання ефективною освітньою стратегією. У перспективах дослідження предметно-мовного інтегрованого навчання є сприяння впровадженню позитивного зарубіжного досвіду у вітчизняну педагогіку.

## Список літератури:

1. Руднік Ю.В. Content and Language Integrated Learning methodology implementation: for and against (world experience). *Гуманітарний вісник*. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». 2013. Вип. 46(31). Pp. 332–340.
2. Do Coyle, Philip Hood, David Marsh (2010). CLIL: Content and Language Integrated Learning 1st Edition by Cambridge University Press, p. 32.
3. Maria Pavesi, Daniela Bertocchi, Marie Hofmannová, Monika Kazianka (2001). Teaching through a foreign language. A guide for teachers and schools to using foreign languages in content teaching. General editor: Gisella Langé. Available at: <http://www.ub.edu/filoan/CLIL/teachers.pdf> (accessed: 15.03.2019).
4. Wang X. (2016). Investigating students' listening and speaking communication and perceptions through the implementation of Chinese culture content-based course / Wang, Xingchun. *Language In India*, p. 217. Available at: <http://link.galegroup.com/apps/doc/A459894914/AONE?u=wash89460&sid=AONE> (accessed: 15.03.2019).

## References:

1. Rudnik Y.V. (2013). Content and Language Integrated Learning methodology implementation: for and against (world experience). *Gumanitarnij visnik*. Tematichnij vipusk "Visha osvita Ukrayini u konteksti integraciyi do yevropejskogo osvitnogo prostoru". Vol. 46(31). Pp. 332–340.
2. Do Coyle, Philip Hood, David Marsh (2010). CLIL: Content and Language Integrated Learning 1st Edition by Cambridge University Press, p. 32.
3. Maria Pavesi, Daniela Bertocchi, Marie Hofmannová, Monika Kazianka (2001). Teaching through a foreign language. A guide for teachers and schools to using foreign languages in content teaching. General editor: Gisella Langé. Available at: <http://www.ub.edu/filoan/CLIL/teachers.pdf> (accessed: 15.03.2019).
4. Wang X. (2016). Investigating students' listening and speaking communication and perceptions through the implementation of Chinese culture content-based course / Wang, Xingchun. *Language In India*, p. 217. Available at: <http://link.galegroup.com/apps/doc/A459894914/AONE?u=wash89460&sid=AONE> (accessed: 15.03.2019).

## ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИКИ ПРЕДМЕТНО-МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ПКМ

**Анотація.** Стаття розглядає питання використання предметно-мовного інтегрованого навчання у вищих навчальних закладах України, зокрема висвітлено питання застосування методики на занятті з курсу «Практичний курс основної мови». Проблема розглянута на прикладі вивчення теми: «Умовний спосіб дієслів». Виділено основні цілі, які ставить перед собою методика предметно-мовного інтегрованого навчання. Розглядаються матеріали, які використовуються для вивчення зазначених тем. Авторки висвітлили та проаналізували основні переваги і труднощі імплементації методики CLIL у вищих навчальних закладах України. Розглянута у статті методика значно підвищує мотиваційний, професійно-якісний рівень знань студентів, що, в свою чергу, сприяє вдосконаленню професійно-комунікативних компетенцій.

**Ключові слова:** предметно-мове інтегроване навчання, компетентності, професійно-якісний рівень знань іноземної мови, міжкультурна комунікація, мова як засіб навчання, практичний курс.

Shcherbakova Olena, Nikiforchuk Svitlana

Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

## THE USE OF CONTENT LANGUAGE INTEGRATED LEARNING APPROACH AT THE LESSONS OF ENGLISH PRACTICAL COURSE

**Summary.** The article reveals the problem of content and language integrated learning method implementation in Ukrainian higher educational establishments, in particular. The authors give the definition of such teaching methods as CLIL and CALL. As the knowledge of a foreign language is considered as one of the tools for expanding professional knowledge and opportunities, modern professional training in higher educational establishments involves not only obtaining new knowledge and competencies, but also students' understanding of professional values and norms, awareness of the peculiarities of the profession. That is why an essential component of a future specialist competitiveness is the knowledge of a foreign language. The pursuit to improve methods of teaching professionally oriented disciplines in English led to the need for new innovative methods of teaching English. The authors emphasize that content language and integrated learning in the process of course "Practical course of English language" on the example of studying the theme "Conditional mood". The authors give the main aims of content and language integrated learning method are distinguished. The advantages of integrated learning in formation of students' general competences are considered. The materials which are used to study the mentioned topics are considered. The authors define and analyze the main advantages and difficulties in implementation of CLIL in Ukrainian higher educational establishments. The description of conditions which are necessary for content and language integrated learning method implementation and receiving of expected results is given. The methodology considered in the article greatly enhances motivational and professional qualitative level of students and promotes improvement of their communicative competences.

**Keywords:** content language and language integrated learning (CLIL), methodology, competences, professionally-oriented knowledge of a foreign language, intercultural communication, language as a means of teaching, practical course.

**Постановка проблеми.** Останні декілька років все більшої популярності у викладанні англійської мови у вищих навчальних закладах набуває метод CLIL (Content and Language Integrated Learning або предметно-мове інтегроване навчання). Основною причиною такої популярності є те, що сучасна вища освіта має за мету підготовку спеціалістів, які володіють не лише спеціальністю, але і професійною англійською мовою. Крім того, англійська мова все частіше стає мовою викладання програм післядипломної освіти. Одна із найбільших переваг володіння професійною англійською мовою для студентів – можливість проводити наукові дослідження в закордонних університетах, брати участь у міжнародних дослідницьких групах та публікувати результати своїх досліджень в міжнародних наукових журналах. Таким чином, глобалізація в сучасному світі та європейська інтеграція України сприяють прискоренню впровадження різноманітних методик навчання для підвищення якості освіти у закладах вищої освіти України.

Останні дослідження демонструють стрімке підвищення інтересу до впровадження предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL). Метод займає одне з провідних місць в дослідженнях як вітчизняних так і закордонних науковців. Аналіз останніх публікацій у цій сфері показує, що найбільш поширеними та перспективними методиками навчання іноземних мов, які прийняті в Євросоюзі, вважаються CLIL (Content and Language Integrated Learning) та CALL (Computer Assisted Language Learning). Вітчизняні вчені також займалися різними аспектами предметно-мовного інтегрованого навчання. Серед них такі науковці, як С. Бобиль, Ю. Руднік, Ю. Соболев та багато інших. Серед зарубіжних науковців, які розглядали це питання, можна виокремити таких дослідників як М. Аллен, Д. Греддол, Л. Коллінз, Д. Марш та ін. На сьогоднішній день велика кількість наукових публікацій обґрунтовує необхідність впровадження CLIL у вищих навчальних закладах України [5; 6].

Детально аспекти саме інтегрованого навчання досліджує Л.К. Мазунов. Він пропонує «інтегрований підхід», під час імплементації якого

оволодіння іноземною мовою, тобто аудіюванням, говорінням, читанням і письмом в умовах спеціально організованого спілкування характеризується єдиним вмотивованим предметним змістом. Ю.Б. Ключков, З.Н. Ієвлева вивчали інтегрований підхід з позиції теорії діяльності. Н.М. Кучина досліджувала способи інтегрованого управління операційними та мотиваційними компонентами навчально-пізнавальної діяльності студентів немовного вузу при навчанні граматики англійської мови. М.П. Сисоев після своїх досліджень дійшов до висновку про ефективність інтегративного методу навчання граматики в різноманітних соціальних та культурних контекстах. На думку вченого, перевагами залучення предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) є виховання крос-культурної свідомості, урахування вимог глобалізації, розвиток та вдосконалення мовних компетенцій, фахове спрямування, а також підвищення мотивації студентів. Вчена Коченкова О.М. застосовує дидактичну методику, згідно якої іноземна мова присутня у тому ж навчальному контексті, в якому відбувається формування загальних знань та умінь. Використання методики CLIL на занятті базується на чотирьох основних аспектах: аудіювання – дозволяє спілкуватися іноземною мовою у професійному контексті; читання – завдяки використанню автентичного професійного матеріалу є основним джерелом уведення нових терміноодиниць; говоріння – сприяє розвитку умінь спілкування іноземною мовою у професійному середовищі; письмо – покращує засвоєння нового матеріалу, збільшує словниковий запас та є підґрунтям для розвитку й встановлення міжкультурних професійних зв'язків [2].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Необхідність покращення рівень професійної англійської мови у студентів посприяла пошуку нових ефективних методик її викладання.

В європейському союзі досить успішно використовують методику CLIL на практиці, але досі залишається відкритим питання про впровадження даної методики у вищих навчальних закладах України. У даному дослідженні ми розглядаємо особливості використання технологій інтегрованого навчання для викладання дисципліни «Практичний курс основної мови». Застосування інтегрованого навчання передбачає подвійну природу застосування мови: мова як ціль, і мова як засіб. Аналіз методики в контексті обраної дисципліни, яка сприймається в якості прапрактичного курсу вивчення іноземної мови, є особливо важливим для дослідження. Основна перевага залучення CLIL полягає у вихованні крос-культурної свідомості, розвитку та вдосконаленні мовних компетенцій та підвищенні мотивації студентів. Розвиток мовної компетенції студентів міг би перейти на якісно новий рівень, якщо застосування поданої методики буде вивчено на саме практичних заняттях.

**Мета статті:** виділення основних цілей методики CLIL; опис впровадження предметно-мовного навчання на практичних заняттях з англійської мови при вивченні тем «неособові форми дієслова», «умовний спосіб дієслів», визначення та аналіз основних переваг та труднощів при

імплементції методики CLIL у вищих навчальних закладах України.

**Виклад основного матеріалу.** Використання іноземної мови в CLIL освіті залежить від поставлених освітніх завдань і цілей. На думку вченої Ходаковської О.О., предметно-мовне інтегроване навчання має дві мети, а саме – вивчення предмета за допомогою іноземної мови, та вивчення іноземної мови через вивчення фахової дисципліни [4]. Під час впровадження предметно-мовного інтегрованого навчання на заняттях з дисципліни «Практичний курс основної мови» зі студентами третього курсу можна виділити ряд основних цілей щодо практичного застосування:

- рецептивні навички, тобто граматичні навички аудіювання і читання (активний і пасивний граматичний мінімум)
- розвиток навичок міжкультурної комунікації;
- вивчення професійної термінології англійською мовою;
- володіння граматичними навичками мовлення: репродуктивними, тобто граматичними навичками говоріння і письма (активним граматичним мінімумом)
- вдосконалення загальних компетенцій мови, яка вивчається;
- розвиток навичок усного мовлення;
- виховання крос-культурної свідомості студентів [1].

Інтегроване навчання ґрунтується на комплексному підході. Освіта розглядається через призму загальної картини, а не ділиться на окремі дисципліни. Предметні межі зникають, коли студентів заохочують створювати зв'язки між дисциплінами й спиратися на знання і навички з кількох предметних областей. Отже потрібні відкриті можливості для інтеграції знань і навичок з різних дисциплін і критичного оцінювання того, як ці частини взаємодіють.

Наприклад, формування навичок усного мовлення неможливо відокремити від формування граматичної компетенції, яка формується не тільки на заняттях з «Комунікативної граматики» а також під час вивчення дисципліни «Практичний курс основної мови», де студентам пропонується виконати ряд вправ від простіших до складніших з поступовим введенням граматично-синтаксичних конструкцій. Такий метод формується на виключно на виконанні завдань. Відмінність інтегрованого навчання полягає в активному використанні комунікативно-когнітивного підходу, який уможливорює системний відбір граматичних засобів для здійснення усномовленнєвої діяльності.

Варто виділити наступні критерії, які потенційно будуть використані у процесі навчання:

- розповсюдженість і частотність – граматична структура широко використовується в академічному та усному мовленні, часто зустрічається в літературі;
- сполучуваність – граматична структура легко сполучується з різними мовними одиницями;
- багатозначність функції [1].

На третьому курсі навчання дисципліни «Практичний курс основної мови», відповідно до затвердженої початкової програми, передбачається вивчення неособових форм дієслова, умовного



способу дієслів та синтаксису. Можна виділити такі особливості застосування методу предметно-мовного інтегрованого навчання в процесі вивчення граматики англійської мови як другої іноземної: реалізація комунікативної технології формування граматичних навичок; орієнтування навчального процесу на особистість студента; наявність свідомого компонента в навчанні граматики; опора на лінгвістичний досвід студента в іноземній та рідній мовах; застосування стратегій вивчення мови. Реалізація комунікативної технології формування граматичних навичок означає спрямовування навчання на практичне використання мови завдяки моделюванню умов, за яких відбувається реальне іншомовне спілкування у вправах комунікативного характеру.

Використання технологій введення студентів в атмосферу активної комунікації дозволяє підвищити рівень засвоєння навчального матеріалу. Формування усномовленнєвої граматичної компетенції на засадах інтегрованого навчання має відбуватися на основі таких дидактичних принципів: наступності, систематичності та послідовності [3].

Інтегроване навчання можливо при створенні особливої творчої атмосфери, що сприяє тому, щоб студенти на заняттях відчували себе спокійно та відкрито, не боялися використовувати метафори та аналогії, фантазувати.

Критеріями ефективності стає вміння творчо і аналітично підходити до питань:

- відкриття чогось, раніше для даного суб'єкта невідомого;
- вміння бачити проблему;
- самостійність пошуку її вирішення;
- розвиток критичного мислення (вважати свою думку не єдиною важливою);
- вміння інтерпретувати будь-яку інформацію на індивідуально особистісному рівні [3].

Інтегроване навчання з вивчення умовного способу дієслів з іноземної мови пропонується розпочати з проблемних ситуацій. Наприклад, попросити студентів обговорити проблемну ситуацію з товаришем та сформулювати ряд порад, які б вони дали на місці психолога, друга, батьків, тощо. Таке завдання стимулює студентів використовувати умовний спосіб дієслів без прямого оголошення теми уроку. Наступним кроком заняття є обговорення запропонованих порад вже в мікрогрупах, після чого зазначені поради обговорюються всією студентською аудиторією. На базі такого представлення нової теми пропонується робота з текстами різних рівнів складності, завдання до яких спонукають студентів говорити про необхідність, бажання, намір щось зробити.

1. Mr. Snow smokes a lot.
2. They caught a cold last night.
3. My friend is light-minded.

4. My son is too lazy.
5. What a silly mistake!
6. My sister didn't enter the University.
7. I have missed the train.
8. Henry hasn't passed his exam.

На підставі опрацьованого матеріалу студенти самостійно повинні прийти до висновку щодо використання різних за типом умовних підрядних та їх відмінностей з позиції граматики.

Необхідно також відзначити те, що робота з різними темами дозволяє вивчати специфічні терміни, певні мовні конструкції, що сприяє поповненню словникового запасу студента предметною термінологією і готує його до подальшого навчання і застосування отриманих знань і умінь [4]. Крім того, і викладачі мають можливість проявити неабияку творчість, яка раніше обмежувалася стандартом одного предмету.

Для організації засвоєння граматичного матеріалу важливо використовувати схеми, щоб допомогти учням класифікувати інформацію в тексті. Типи діаграм можуть бути різними для класифікації, груп, ієрархії, у вигляді інструкцій та додаткової інформації, таблиці, що описують різні часи, способи дієслів, а також їх форми. Структурування матеріалу використовується для полегшення процесу навчання і створення заходів, націлених на розвиток мовленнєвих навичок.

Отже, після використання методу предметно-мовного інтегрованого навчання під час викладання дисципліни «Практичний курс основної мови» ми можемо прийти до висновку про те, що запропонований метод стимулює розвиток комунікативних навичок студентів, інтерактивно взаємодіє зі студентами, а використання реальних життєвих ситуацій стимулює студентів розширювати їх граматичні активні та пасивні мінімуми. Можна стверджувати, що предметно-мовне інтегроване навчання обумовлює набуття важливих навичок для життя, таких як підвищення розуміння, засвоєння та застосування загальних понять; здатність критично і творчо мислити і синтезувати знання за межами дисциплін; виявляти, оцінювати та передавати важливу інформацію, необхідну для вирішення нових завдань, зростання мотивації до навчання та навчальних досягнень.

**Висновки.** Реалізація методики потребує від викладача подолання специфічними професійними компетентностями, вміння читати лекції та проводити практичні, семінарські або лабораторні заняття двома мовами. Дослідження показало, що головні труднощі при впровадженні предметно-мовного інтегрованого навчання у вищих закладах України полягають в підготовці кадрів та необхідності змін саме учбового процесу: співпраці викладачів різних дисциплін, розробці нових навчальних програм, зміни розкладів.

## Список літератури:

1. Годник С.М. Процесс преемственности высшей и средней школы. Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1981. 208 с.
2. Коченкова О.М. Возможности профилизации преподавания иностранных языков с помощью применения элементов методики CLIL (интегрирование преподавания иностранного языка и других учебных дисциплин). URL: [http://kochenkova.ru/publ/vozmozhnosti\\_profilizacii\\_prepodavaniya\\_inostrannykh\\_jazykov\\_s\\_pomoshhju\\_primenenija\\_ehlementov\\_metodiki\\_clil\\_integrirovanie\\_prepodavaniya\\_inostrann/1-1-0-1](http://kochenkova.ru/publ/vozmozhnosti_profilizacii_prepodavaniya_inostrannykh_jazykov_s_pomoshhju_primenenija_ehlementov_metodiki_clil_integrirovanie_prepodavaniya_inostrann/1-1-0-1) – Назва з екрану (дата звернення: 10.03.2019).
3. Тарнопольський О.Б. Навчання через зміст, змістовно-мовна інтеграція та іншомовне занурення у викладанні іноземних мов для професійних цілей у немовних вищах. *Іноземні мови*. 2011. 192 с.



4. Ходаковська О.О. Особливості методики предметно-мовного інтегрованого навчання. *Modern Communicative Methods of Teaching English : IVth All Ukrainian Scient. and Methodological Conf. (October 28, 2016)*. Zhytomyr, 2016. Pp. 63–67.
5. David Marsh, Peeter Mehisto, Dieter Wolff, Maria Jesus Frigols Martin: European Framework for CLIL: *Teacher Education / Council of Europe* – URL: <http://encuentrojournal.org/textos/9.%20CLIL-Framework.pdf> (дата звернення: 10.03.2019).
6. *European Commission* – ICF Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning. URL: [http://ec.europa.eu/languages/library/studies/clil-call\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/library/studies/clil-call_en.pdf) (дата звернення: 19.03.2019).

## References:

1. Godnyk S.M. Process preemtvennosti vysshey I sredney shkoly. Voronezh : Izdatelstvo Voronezhskogo universiteta, 1981. 208 p.
2. Kochenkova O.M. Vozmozhnosti profilizacii prepodavaniya inostrannykh yazykov spomoshhju primeneniya ellementov metodiki clil (integrirovaniye prepodavaniya inostrannogo jazuka). Available at: [http://kochenkova.ru/publ/vozmozhnosti\\_profilizacii\\_prepodavaniya\\_inostrannykh\\_jazykov\\_s\\_pomoshhju\\_primeneniya\\_ehlementov\\_metodiki\\_clil\\_integrirovaniye\\_prepodavaniya\\_inostrann/1-1-0-1-nazva\\_z\\_ekranu](http://kochenkova.ru/publ/vozmozhnosti_profilizacii_prepodavaniya_inostrannykh_jazykov_s_pomoshhju_primeneniya_ehlementov_metodiki_clil_integrirovaniye_prepodavaniya_inostrann/1-1-0-1-nazva_z_ekranu) (accessed: 10.03.2019).
3. Tarnapolskiy O.B. Navchannja cherez zmist, zmistovno-movna integracija ta inshomovne zanurennja u vykladanni inizemnyh mov dlja professijnyh cilej u nemovnyh vyshah. *Inozemni movy*. 2011. 192 p.
4. Hodakovska O.O. Osoblyvosti metodyky predmetno-movnogo integrovanogo navchannja. *Modern Communicative Methods of Teaching English : IVth All Ukrainian Scient. and Methodological Conf. (October 28, 2016)*. Zhytomyr, 2016. Pp. 63–67.
5. David Marsh, Peeter Mehisto, Dieter Wolff, Maria Jesus Frigols Martin: European Framework for CLIL: *Teacher Education / Council of Europe*. Available at: <http://encuentrojournal.org/textos/9.%20CLIL-Framework.pdf> (accessed: 10.03.2019).
6. *European Commission* – ICF Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning. Available at: [http://ec.europa.eu/languages/library/studies/clil-call\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/library/studies/clil-call_en.pdf) (accessed: 19.03.2019).

УДК 378.147:811.111'36

Шевченко І.В., Кордюк О.М.

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

## ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ МЕТОДИКИ ПРЕДМЕТНО-МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ (CLIL) У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «ПРАКТИЧНА ГРАМАТИКА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ» ДЛЯ СТУДЕНТІВ 1 КУРСУ ВЗО УКРАЇНИ

**Анотація.** Стаття присвячена проблемі імплементації методики предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) у процесі викладання курсу «Практична граматики англійської мови» для студентів 1 курсу ВЗО України. Пояснюється поняття (CLIL), подається аналіз поглядів вчених щодо переваг застосування предметно-мовного інтегрованого навчання під час вивчення іноземної мови. Звертається увага на певні переваги і недоліки запропонованої методики. Головними перевагами методики (CLIL) вважаються підвищення мотивації вивчення іноземної мови, розвиток творчих розумових здібностей студентів, цілеспрямоване засвоєння ними лексичних одиниць. Важливість запропонованої методики полягає в тому, що студенти набувають знання з інших дисциплін, поглиблюють знання з граматики, які вони будуть використовувати у своїй майбутній професійній діяльності.

**Ключові слова:** предметно-мовне інтегроване навчання, граматики англійської мови, розумові здібності, вітчизняні і закордонні автори, іншомовна компетенція.

Shevchenko Iryna, Kordyuk Olena

Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

## IMPLEMENTATION OF METHODOLOGY OF CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL) IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH GRAMMAR FOR THE 1ST YEAR STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF UKRAINE

**Summary.** Involving Ukrainian higher education system to the Bologna process was the beginning of its reformation and Ukrainian higher educational establishments are undergoing the complicated process of agreement of their language programs with contemporary conditions of possessing language competences. The primary purpose of both Bachelors and Masters programs is in creating professional communicative competences of students-philologists, i.e. the ability to solve communicative tasks in the frames of their professional activity. Many graduates aspire to work not only as teachers of secondary educational establishments, but also in big transnational companies, where the office language is English. Therefore, the increasing pressure of globalization changes our images of education, and good knowledge continues to provide the employment of future graduates. In this context of learning the English language with the purpose of further development of their career is becoming extremely relevant. And the accent of learning the language is being replaced to immediacy and clearness of communication. Decreasing class hours and giving a great amount of hours to individual study requires from teachers to reconsider the traditional methodology of learning the English language and turn to contemporary world experience. CLIL methodology of studying foreign languages is becoming more and more widespread in the world practice. The article is dedicated to the problem of implementation of content and language integrated learning (CLIL) in the process of teaching English Grammar for the 1st years students of higher educational establishments of Ukraine. The notion CLIL is explained, the analysis of scholars' views regarding advantaged of using content and language integrated learning when studying a foreign language is presented. Advantages and disadvantaged of the presented methodology are pointed out. The main advantages of CLIL methodology are encouraging to study a foreign language, the development of creative mental abilities of learners, purposeful mastering of lexical units by them. The importance of the presented methodology is in the fact that learners acquire knowledge in other subjects which that will use in their future professional activity.

**Keywords:** content and language integrated learning, motivation, mental abilities, native and foreign scholars, foreign language competence.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах інтеграції, глобалізації та технологічного розвитку суспільства особливого значення набуває володіння іноземною мовою, оскільки є необхідність спілкування з представниками інших культур. Досвід свідчить, що володіти іноземною мовою не завжди достатньо. Необхідно володіти інтегрованими комунікативними навичками спілкування, що забезпечують професійно-ділове спілкування між людьми різних країн. Особливого значення набуває глибоке знання з граматики англійської мови.

У зв'язку з цим, значної уваги набуває методика CLIL, що відома в усьому світі і активно використовується з метою ефективного вивчення іноземної мови.

Вперше термін CLIL (Content and Language Integrated Learning) був використаний науковцем Девідом Маршем у 1994 році для позначення методики викладання і вивчення загальноосвітніх предметів іноземною мовою.

Вчений Д.Марш пояснює, що CLIL розглядає вивчення іноземної мови як один із засобів оволодіння іншими предметами, що забезпечує потреби у навчанні, дозволяє переосмислити і розвинути власні здібності у комунікації.

У сучасній методичній літературі CLIL пояснюється як методика, що дозволяє формувати іншомовну лінгвістичну і комунікативну компетенції у тому ж навчальному контексті, у якому відбувається формування загальних знань та умінь. Ви-

користання методики CLIL передбачає вивчення немовних предметів (біології, математики, географії та ін.) іноземними мовами [8].

#### **Аналіз сучасних досліджень і публікацій.**

Проблемі предметно-мовного інтегрованого навчання у своїх роботах приділяли увагу такі науковці, як С. Бобиль, Ю. Руднік, Ю. Соболев та ін.

Серед зарубіжних дослідників предметно-мовного інтегрованого навчання слід виокремити таких науковців, як М. Аллен, А. Бонне, Д. Греддол, Л. Коллінз, Д. Марш, І. Тінг та ін.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** В умовах глобалізації в освітніх системах різних країн світу використовується спільний досвід, виробляються навчальні стратегії та активізується робота по навчанню учнів середніх шкіл або студентів ВЗО відповідно до їхніх культурно-історичних традицій, звичаїв і мовного різноманіття. У зв'язку з цим підвищується освітня значущість іноземних мов, а предметно-мовне інтегроване навчання дозволяє ефективно вирішувати ці завдання.

**Мета статті.** Проаналізувати погляди сучасних вчених у методичній і науковій літературі щодо використання методики CLIL з метою вивчення іноземної мови, звернути уваги на переваги і недоліки даної методики, вказати на значущість граматичної сторони англійського мовлення.

**Виклад основного матеріалу.** На думку багатьох вчених, дуже часто, потрапляючи у ситуації спілкування іноземною мовою, людина, яка вивчала англійську мову, виявляється нездатною показати свої знання у галузях спеціальних знань – економіка, медицина, математика та ін. Без знань іноземної мови для цих спеціальностей вони не мають можливості спілкуватись у професійному контексті. У такому випадку профілізація викладання іноземної мови дозволить відійти від звичних контекстів типу «About myself», «My friend's family» та ін. і звернутися до комунікативних ситуацій, типових для майбутнього професійного і загальнолюдського спілкування студентів або учнів. Тому, функціональний підхід до викладання іноземної мови дає можливість досягти більшої ефективності навчання.

Сьогодні використання методики CLIL найбільш поширене у країнах Західної Європи (Бельгія, Франція, Німеччина і т.д.). Також, вищезазначену методику використовують в Іспанії, Естонії, Польщі, Латвії, Італії, Фінляндії, Чехії та інших країнах світу. Особливості реалізації методики CLIL у різних країнах залежать від обраної моделі. Так, відомі три моделі CLIL: soft (language-led), hard (subject-led), partial immersion. Перша модель спрямована на лінгвістичні особливості спеціального контексту, друга означає, що 50% навчального плану предметів зі спеціальності вивчаються іноземною мовою, а третя посідає проміжне положення, і використовується, коли деякі модулі з програми зі спеціальності вивчаються іноземною мовою [3; 4].

За словами вченої Колумбійського центрального університету Розі Муноз-Луни заemosв'язок змісту та вивчення мов став загальноприйнятою практикою європейської вищої освіти. CLIL є наслідком нещодавньої європейської політики,

спрямованої на вивчення інших мов у природних умовах.

На думку вченої, CLIL є природним і необхідним наслідком парадигматичної та педагогічної еволюції у навчанні іноземної мови. Мовні форми та структури поступилися місцем контексту, ставлячи комунікативні цілі в основу мовного викладання [9].

Дослідниця О. Ходаковська вважає, що вивчення мови стає більш цілеспрямованим, оскільки мова використовується для вирішення конкретних комунікативних завдань.

Студент пропускає через себе досить великий обсяг мовного матеріалу, що представляє собою повноцінне занурення в природне мовне середовище. Робота з різними темами дозволяє вивчити специфічні терміни, певні мовні конструкції, що сприяє поповненню словникового запасу студента предметною термінологією і готує його до подальшого навчання і застосування отриманих знань і умінь [5].

Дослідниця О. Коченкова вважає, що методика CLIL спирається на внутрішню мотивацію, тобто, студенти втягуються у цікаві і значущі види діяльності, використовуючи при цьому мову. Вивчення мови супроводжує все, що відбувається у навчальній аудиторії і задовольняє всі негайні потреби. Іншими словами, CLIL надає масу можливостей для мимовільного вивчення мови; вивчення, що відбувається тоді, коли увага студентів зосереджена на чомусь іншому, а не на тому, що вивчають. Таке мимовільне вивчення мови виявилось дуже ефективним, глибоким і тривалим. Воно ефективно доповнює навмисне вивчення мови, що, як правило, відбувається на більш традиційному занятті з іноземної мови. CLIL, насправді, не призначене для того, щоб витиснути традиційне вивчення мови, а використання його елементів є реальним і раціональним в умовах сучасної української освіти [2].

Тому вчена вважає, що методика CLIL є:

- освітнім підходом, що підтримує мовну різноманітність і є потужним інструментом, що може мати сильний вплив на вивчення мови у майбутньому;

- інноваційним підходом до навчання, динамічною і мотиваційною силою з цілісною структурою. Являє собою спробу подолати обмеження традиційних програм, тобто вивчення окремих предметів, і схиляється у бік навчальної інтеграції;

- реалізацією навчання в різних формах і в різних ситуаціях; може стосуватись цілого року викладання одного або кількох предметів, наприклад, таких як біологія, історія, математика, або вивчення модуля з конкретної теми, або як частина регулярного курсу;

- спрямуванням на вдосконалення іншомовної компетенції і розвитком знань і навичок окремих навчальних дисциплін [2].

Одним із важливих питань у навчанні англійської мови, використовуючи методику (CLIL), є навчання граматики. Мовлення студента повинно бути граматично вірним.

Аналіз навчальних програм з «Практичної граматики англійської мови» галузі знань 01 Освіта, напрям підготовки 014 Середня осві-

та (англійська мова і література) та галузі знань 0203 Гуманітарні науки, напрям підготовки 6.020303 Філологія\* Мова і література (англійська) для I курсу свідчать, що співвідношення годин аудиторних занять та годин на самостійну роботу складає 30% : 70%.

Так, у першому семестрі на курс «Практична граматики англійської мови» галузі знань 01 Освіта, напрям підготовки 014 Середня освіта (англійська мова і література) та галузі знань 0203 Гуманітарні науки, напрям підготовки 6.020303 Філологія\* Мова і література (англійська) передбачається 36 годин аудиторних занять і 56 годин на самостійну роботу. У другому семестрі 90 години аудиторних занять і 120 годин самостійної роботи.

Програмами «Практична граматики англійської мови» для студентів I курсу обох спеціальностей передбачається вивчення тем, що надають студентам базові знання з граматики англійської мови. Це теми: "Present, Past, Future Simple", "Present, Past, Future Continuous", "Present, Past, Future Perfect" та ін. Однією з складних тем, що передбачається програмами у ВЗО обох спеціальностей є тема "Infinitive". Ця тема викликає у студентів певні труднощі, оскільки у середній школі ця тема не вивчається окремо. Особливих труднощів викликає у студентів з'ясування функцій інфінітиву в англійському реченні.

В умовах обмеження аудиторних годин на вивчення теми "Infinitive" і за допомогою методики (CLIL) можливо запропонувати студентам під час самостійної роботи такі вправи, що охоплюють використання лексичних одиниць, передбачених на I курсі факультетів іноземної філології ВЗО України темами "Seasons and Weather", "My Working Day" та ін.

З метою тренування знань використання відповідної форми інфінітиву у реченні студентам можна запропонувати такі вправи:

### **1. Use the correct form of the infinitive of the verb in brackets.**

1. Robert hopes (select) to play in next week's football match. 2. Sue and Richard are always arguing. They seem (have) a few problems. 3. I sent my suit (dry-clean). 4. I'm sorry (disturb) you, but could you tell me the time? 5. It is ever so kind of you (send) all those lovely flowers when I was ill. 6. If he is seriously ill, his wife wants (tell) immediately. 7. The money for charity is supposed (raise) by the organizers of the party. 8. The police are looking for a missing boy. He is believed (wear) a white pullover and blue jeans. 9. Everything is just the way it used (be). Nothing seems (change). 10. When we got to the airport, we found all the flights (cancel) that day [6].

### **2. Insert to where necessary before the infinitives in brackets.**

1. Will you help me (move) the bookcase? 2. You needn't (say) anything. Just nod your head and he will understand. 3. They won't let us (leave) the Customs shed till our luggage has been examined. 4. He would sooner (die) than (betray) his friends. 5. Why not (start) out right now? 6. Have you ever heard him (complain) of difficulties? 7. He has never heard (complain) of difficulties. 8. Don't let us (waste) time. There are hundreds of things (be

done). 9. I have never known him (do) such things. 10. He was made (do) his work independently [7].

З метою тренування знань студентів з'ясування функцій інфінітиву в англійському реченні вважаємо за доцільне запропонувати такі вправи:

### **3. Define the infinitives in the functions of a subject, predicative, part of a predicative and object in the following sentences. Translate the sentences.**

1. To drive fast in such weather is pretty dangerous. 2. What is more pleasant: to love or to be loved? 3. Her habit is to put five lumps of sugar in her tea. 4. Sociable people are easy to deal with. 5. I asked her to explain everything. 6. It's a funny thing about life: if you refuse to accept anything but the best, you very often get it. 7. It is necessary to be patient when you get in a traffic jam. 8. To take money from him was like robbing a child. 9. The only way to get the best of an argument is to avoid it. 10. Everything comes to him who knows how to wait [1].

### **4. Read and translate the following sentences. Comment on the form and function of the Infinitives.**

1. My sister Maggie is cooking up a plan to get Dad to let her go to that party on Saturday. 2. I've been trying to find a way to convince them to let me stay home, and they had finally to give in, which made me feel a lot better. 3. To tell the truth, I work alone, I have no partner to worry about. 4. To live is to suffer, to survive is to find meaning in the suffering. 5. To develop the strength and tone of your voice you have to practise voice exercises daily. I was too self-conscious to find a teacher and have singing lessons, but it wasn't an ordeal to record yourself singing and send the tape off to be assessed. And then I received my tape back from my tutor to improve it further. 6. Patsy drove on in silence, too tired to speak, but after a while she said, "I'm not too sure about parking in Leeds. I think the best thing to do is to go to the Queens Hotel to park there." [1].

Речення на переклад з рідної мови на англійську пропонуються студентам з метою використання придбаних ними знань з теми "Infinitive".

### **5. Translate the sentences into English. Use different patterns with infinitive.**

1. Я не знав, викликати лікаря чи ні. 2. Я планую завершити експеримент в п'ятницю. 3. Він, здається, сердиться на мене. 4. Я випадково почув, як він запитав її про це. 5. Дуже незрозуміло з його боку було поводитись таким чином. 6. Вона завжди знайде над чим посміятися. 7. Товари неодмінно будуть доставлені в кінці тижня. 8. Я випадково зустрів Майкла в місті. 9. Не схоже, щоб вона була закохана в нього. 10. Ваш почерк важко читати [1].

**Висновки з даного дослідження і перспективи.** Отже, сучасна методика CLIL має очевидні переваги оскільки вона мотивує навчання студентів, активує їх творчу розумову діяльність, спонукає до осмисленого запам'ятовування нових лексичних одиниць, вивчення англійської граматики, спрямовує на вдосконалення іншомовної компетенції та набуття знань з окремих навчальних дисциплін з метою практичного їх застосування у майбутній професійній діяльності.



## Список літератури:

1. Адамовська Л. Сторінки англійської граматики. Збірник граматичних вправ. Синтаксис. Тернопіль, 2000. 72 с.
2. Коченкова О. Возможности профилизации преподавания иностранных языков с помощью применения элементов методики CLIL (интегрирование преподавания иностранного языка и других учебных дисциплин). URL: [http://kochenkova.ru/publ/vozmozhnosti\\_profilizacii\\_prepodavaniya\\_inost](http://kochenkova.ru/publ/vozmozhnosti_profilizacii_prepodavaniya_inost) (дата звернення: 12.03.2019).
3. Крашенинникова А. К вопросу об использовании предметно-языкового интегрированного обучения CLIL. URL: [http://www.rusnauka.com/3\\_ANR\\_2013/Pedagogica/5\\_126661.doc](http://www.rusnauka.com/3_ANR_2013/Pedagogica/5_126661.doc) (дата звернення: 10.03.2019).
4. Руднік Ю. Впровадження методики предметно-мовного інтегрованого навчання: за і проти (світовий досвід). URL: [http://elibrary.kubg.edu.ua/2896/1/Y\\_Rudnik\\_VOU\\_13\\_IMMUN\\_PI.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/2896/1/Y_Rudnik_VOU_13_IMMUN_PI.pdf) (дата звернення: 01.03.2019).
5. Ходаковська О. Особливості методики предметно-мовного інтегрованого навчання. URL: <https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/11/63.pdf> (дата звернення: 28.02.2019).
6. Carter R., M. McCarthy. Cambridge Grammar of English. A Comprehensive Guide. Spoken and Written English Grammar and Usage. London, 2015. 456 p.
7. Bunting D.J. *Grammar and Beyond*. London, 2013. 327 p.
8. Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – *Actions, Trends and Foresight Potential*. Retrieved December 18, 2016. URL: <http://europa.eu.int/comm/education/languages/index/html> (дата звернення: 14.09.2019).
9. Munoz-Luna Rosa. From drills to CLIL: the paradigmatic and methodological evolution towards the integration of content and foreign language. *Revista PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*. 16.1 (Apr. 2014): p. 16. Copyright: COPYRIGHT 2014 Universidad Nacional de Colombia. URL: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=1657-0790&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_serial&pid=1657-0790&nrm=iso) (дата звернення: 24.09.2019).

## References:

1. Adamovska L. (2000). Storinky anglijskoyi gramatyky. Zbirnyk gramatychnyh vprav. Syntaksys [English grammar pages. Collection of grammatical exercises. Syntax]. Ternopil, p. 72.
2. Kochenkova O. (2015). Vozmozhnosti profilyzatsyyi prepodavannya ynostrannix yazykov s pomoshhyu primeneniya elementov metodyki CLIL (yntyegryrovanye prepodavannya ynostrannogo yazyka y drugih uchebnix dyscyplin) [Possibilities of profilisation of teaching foreign languages by means of using the elements of CLIL methodology (integrated teaching of a foreign language and other subjects)]. Available at: [http://kochenkova.ru/publ/vozmozhnosti\\_profilizacii\\_prepodavaniya\\_inostrannykh\\_jazykov\\_s\\_pomoshhju\\_primeneniya\\_ehlementov\\_metodiki\\_clil\\_integrirovanye\\_prepodavaniya\\_inostrann/1-1-0-1](http://kochenkova.ru/publ/vozmozhnosti_profilizacii_prepodavaniya_inostrannykh_jazykov_s_pomoshhju_primeneniya_ehlementov_metodiki_clil_integrirovanye_prepodavaniya_inostrann/1-1-0-1) (accessed: 12.03.2019).
3. Krashenynnikova A.K. (2014). K voprosu ob yspolzovanyu predmetno-yazykovogo yntyegryrovannogo obuchenyya CLIL [To the issue of using content and language integrated learning]. Available at: [http://www.rusnauka.com/3\\_ANR\\_2013/Pedagogica/5\\_126661.doc.htm](http://www.rusnauka.com/3_ANR_2013/Pedagogica/5_126661.doc.htm) (accessed: 10.03.2019).
4. Rudnik Y. (2013). Vprovadzheniya metodyki predmetno-movnogo integrovanogo navchannya : za i proty (svitoviy dosvid) [Implementation of content and language integrated learning: pros and cons (world experience)]. Available at: [http://elibrary.kubg.edu.ua/2896/1/Y\\_Rudnik\\_VOU\\_13\\_IMMUN\\_PI.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/2896/1/Y_Rudnik_VOU_13_IMMUN_PI.pdf) (accessed: 01.03.2019).
5. Xodakovska O. (2013). Osoblyvosti metodyki predmetno-movnogo integrovanogo navchannya [Peculiarities of methodology of content and language integrated learning]. Available at: <https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/11/63.pdf> (accessed: 28.02.2019).
6. Carter R., M. McCarthy. (2015). *Cambridge Grammar of English. A Comprehensive Guide. Spoken and Written English Grammar and Usage*. London, 456 p.
7. Bunting D.J. (2013). *Grammar and Beyond*. London, 327 p.
8. Marsh D. ((2016). Content and Language Integrated Learning: The European Dimension. *Actions, Trends and Foresight Potential*. Retrieved December 18. Available at: <http://europa.eu.int/comm/education/languages/index/html> (accessed: 02.02.2018).
9. Munoz-Luna Rosa. (2014). From drills to CLIL: the paradigmatic and methodological evolution towards the integration of content and foreign language. *Issues in Teachers' Professional Development*. 16.1, April. P. 16. Available at: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=1657-0790&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_serial&pid=1657-0790&nrm=iso) (accessed: 13.02.2018).

## ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

**Анотація.** У статті проаналізовано проблему розвитку і формування професійної компетентності студентів немовних спеціальностей, на основі професійно-орієнтовного підходу до навчання іноземних мов, який передбачає формування у студентів здатності іншомовного спілкування в конкретних професійних, ділових, наукових сферах і ситуаціях з урахуванням особливостей професійного мислення. Ставиться питання про визначення і змістовне наповнення компетенції. Наведено способи визначення рівня даної компетентності на основі результатів сформованості різних сфер особистості. Проаналізовані деякі підходи до вирішення цієї проблеми. Автор також звертає увагу на проблеми, з якими стикаються студенти при вивченні іноземної мови, на активне розвиваюче навчання і партнерство «викладач-студент».

**Ключові слова:** професійна компетентність, компетенція, метод, професійно-орієнтовний підхід, глобалізація, інформаційні технології, викладання та вивчення англійської мови, навчальний процес.

Smirnova Olena

Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

## THE PROBLEM OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE AMONG STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

**Summary.** The article analyzes the problem of the development and formation of professional competence of students of non-language specialties, on the basis of a vocational-orientated approach to the teaching of foreign languages, which involves the formation of the ability of foreign-language communication in specific professional, business, scientific and professional spheres, taking into account the peculiarities of professional thinking. The question is raised about the definition and meaningful filling of the competence. The methods of determining the level of this competence on the basis of the results of the formation of different spheres of personality are given. Some approaches to solving this problem are analyzed. The author also drew attention to the problems faced by students in learning a foreign language, on active learning development, and the "teacher-student" partnership. Competence approach presupposes, first of all, the development of universal, general cultural, moral, ethical and aesthetic qualities of the students, formation of them together with professional skills, spiritual and moral qualities. An integral part of modern language education is mastering the universal ways of professional activity; formation and development of foreign-language communicative competences, research skills and abilities to use modern information and communication technologies in their professional activities. The beginning of the XXI century was marked by the introduction of software innovations, which ensured the shift of emphasis from computer technology to communication and collaboration. In a situation where computer networks become the main means of social communication, the latest trends in the development of the Internet require a revision of how a modern person acquires knowledge in new socio-economic conditions. It is becoming increasingly apparent that the use of modern ICTs in extracurricular and auditorial educational activities of students also contributes to the more effective formation of the foreign language communicative competence of trainees.

**Keywords:** competence, competence, method, professional-oriented approach, information technology, teaching and learning of English language, educational process.

**Постановка проблеми.** Формування професійної компетентності студентів будь-якого профілю – необхідна умова професійної підготовки майбутніх фахівців. Одна з головних потреб ХХІ століття – потреба у висококваліфікованих фахівцях технічного профілю зі знанням іноземної мови, готовністю здійснювати професійне міжкультурне спілкування. Від сучасного фахівця вимагають умінь не лише спілкуватися із зарубіжними партнерами, але і використати в роботі міжнародний професійний і культурний досвід. Таке завдання можна реалізувати, використовуючи компетентнісний підхід в навчанні, зокрема, іноземним мовам, який дозволяє перетворити сучасного студента з пасивного учасника освітнього процесу в рамках освітньої системи в активного, де він вчиться формувати свій світогляд, враховуючи накопичений людством досвід за допомогою новітніх технологій та традиційних джерел інформації, а викладач виступає в ролі консультанта. Зараз, коли Україна входить в єдиний європейський освітній простір, навчання іноземним мовам, як, втім, і уся

освітня система, проходить стадію реформування. Іноземна мова завжди виступала невід'ємним компонентом професійної підготовки студента-лінгвіста, проте в процесі навчання реалізовувалася в основному тільки одна функція – інформативна, і те в обмеженому вигляді, оскільки «з чотирьох навичок володіння мовою (читання, письмо, говоріння, аудіювання) розвивалося тільки одне, пасивне, орієнтоване на «пізнання» – «читання» [2].

В умовах швидкого розвитку технологій та науки постає питання щодо інтенсифікації шляху розвитку особистості фахівців на всіх етапах формування у всіх сферах суспільства. Також актуальна вона і для навчання іноземним мовам. У зв'язку з цим відбувається переосмислення підходу щодо організації процесу навчання іноземним мовам, а саме виникає необхідність оновлення змісту та методів навчання іноземній мові. Освіта повинна відповідати потребам та реаліям сучасного життя, тобто вдаватися не тільки до напрацьованих досягнень у галузі викладання іноземних мов, а й впроваджувати сучасні техно-

логії, розробляючи актуальні методики та методи викладання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** Останнім часом помітно зросла кількість досліджень, предметом яких стала проблематика формування іншомовної компетентності майбутнього фахівця в умовах сучасної школи. Цій темі в Україні присвячені дослідження таких науковців, як А. Бичок, Л. Морська, Н. Микитенко та ін. Розробкою і впровадженням у навчальний процес нових методик навчання іноземній мові активно займаються такі дослідники як, Г. Баранова, Н. Гез, В. Гузєєв, Е. Дмитреєва, О. Кузнецова, О. Кулькіна, В. Кумарін, Б. Лапідус, С. Логачевська, М. Ляховицький, Ж.-П. Мартан, Н. Мойсеюк, С. Новіков, І. Підласий, Л. Подимова, Е. Полат Т. Полілов, О. Савченко, Г. Селевко, В. Сластьонін, О. Тарнопільський, Л. Цветкова та багато ін.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Високий рівень професійної компетентності фахівця досягається наявністю у нього професійних умінь, придбаних за час навчання у ВНЗ. Параметрами розвитку особистості сьогодні є не знання, вміння і навички, а компетентності. Компетентність, як інтегральна характеристика особи, визначає її здатність вирішувати проблеми і типові завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, з використанням знань, учбового і життєвого досвіду, цінностей і схильностей [1].

**Мета статті.** Головна мета статті полягає у аналізі проблеми формування іншомовної компетентності та підходів до її вирішення під час навчання у ВНЗ.

**Виклад основного матеріалу.** Іноземна мова сприяє розвитку комунікативної, соціокультурної, інформаційної та інших компетентностей як жодна інша учובה дисципліна. Проте, протиріччя між нестримно зростаючими вимогами до підготовки сучасних компетентних фахівців і умовами навчання іноземній мові, що склалися в силу об'єктивних причин, серед студентів немовних спеціальностей, призводять до того, що комунікативний компонент в структурі базових компетенцій не отримує свого належного розвитку.

Як показує практика викладання іноземної мови студентам немовних спеціальностей, рівень володіння усним іншомовним професійним спілкуванням майбутніми фахівцями в області професійної комунікації виявляється невідповідним, він не забезпечує готовності студентів до активної взаємодії з професійним іншомовним середовищем та не сприяє формуванню професійної компетентності. Під професійною компетентністю розуміється володіння сукупністю професійних знань і досвіду (компетенцій), а також позитивного відношення до роботи, потрібних для ефективного виконання професійних обов'язків в певній області діяльності [9]. Знання іноземної мови стає невід'ємною частиною нашого життя. Роль іншомовної освіти в професійній компетентності полягає у формуванні готовності студентів до майбутньої професійної діяльності в умовах міжкультурної взаємодії.

Сучасному суспільству важливо, щоб сьогоднішній випускник ВНЗ був професійно успішним і мобільним, здатним будувати свою власну кар'єру, працювати в умовах жорстокої конкуренції на вітчизняному і світовому ринках, і активно сприяти розвитку усього суспільства. При

навчанні англійській мові за професійним спрямуванням, необхідно враховувати і знайомитися з культурою не лише англomовних країн, але і тих країн, де високо розвинена та виробнича і наукова сфера, в якій спеціалізуються студенти.

Доцільною і методично виправданою є, таким чином, професійно-комунікативна спрямована підготовка по іноземній мові, що припускає навчання студентів професійно-орієнтованому іншомовному спілкуванню.

Професійно-орієнтоване навчання іноземній мові визнається нині пріоритетним напрямом в оновленні освіти. Саме з позиції професійно-орієнтованого підходу до вивчення іноземної мови в умовах немовного ВНЗ можна стверджувати, що головна функція вивчення мови у ВНЗ – придбання студентами професійної компетенції, складовим елементом якої є іншомовна комунікативна компетенція. Воно припускає поєднання оволодіння професійно-орієнтованою іноземною мовою з розвитком особових якостей тих, що навчаються, знанням культури країни мови, що вивчається, і придбанням спеціальних навичок, ґрунтованих на професійних і лінгвістичних знаннях. Викладання англійської мови в наш час вимагає від викладача наявності різносторонніх знань, активного використання різних методик і технологій, творчого підходу та інформованості.

Проте використовуючи тільки традиційні методи навчання (інформація йде від викладача до навчаних), поставлене завдання активного оволодіння іноземною мовою не досягається. Без активного розвиваючого навчання, без залучення самих студентів в спілкування, без відношення рівноправного партнерства не може бути повноцінного розвитку людини як суб'єкта, члена суспільства і професіонала. Сучасні науковці пропонують підхід, який дозволяє отримувати добрі результати в навчанні іноземній мові, пов'язаний:

1) з вирішенням проблеми взаємозв'язаного навчання з видам мовної діяльності;

2) з умінням організувати мовну взаємодію відповідно до свого комунікативного наміру.

Аналіз процесу навчання іноземній мові в сучасному ВНЗ з точки зору відповідності підбору змісту і організації учбових матеріалів (текстів, завдань і вправ), форм і методів учбової роботи студента і дій викладача повинен відповідати цілям розвитку соціально-цінних якостей особи майбутнього фахівця. У рамках особово-орієнтованого підходу той, що навчається спочатку є суб'єктом навчання, носієм досвіду життєдіяльності, що придбавався в результаті формальної і неформальної освіти, в конкретних умовах сім'ї, соціокультурного оточення, в процесі сприйняття і розуміння світу.

Таким чином, акцент з трансляції готового знання викладачем перенесений на самостійні пошук і виробництво знання що навчається. Що, у свою чергу, припускає зміна стилю взаємодії між педагогом і що навчається, навчається і освітнім середовищем [5]. Перехід від педагогічної дії до педагогічної взаємодії є однією з умов пошуку і впровадження ефективних методів навчання іноземними мовами [6].

Сучасні технології в освіті – це професійно-орієнтоване навчання іноземної мови, проектна робота в навчанні, застосування інформаційних та телекомунікаційних технологій, робота з навчальними комп'ютерними програмами з іно-



земних мов (система мультимедіа), дистанційні технології в навчанні іноземних мов, використання інтернет-ресурсів, навчання іноземної мови в комп'ютерному середовищі (форуми, блоги, електронна пошта), новітні тестові технології (створення банку діагностичних матеріалів з курсу навчального предмета «Іноземна мова» для проведення комп'ютерного тестування) [3]. Розвиток особистості студента вищих навчальних закладів і технічних факультетів університетів може здійснюватися через розвиток рівня їх гуманітарної культури за допомогою використання спеціально відібраного змісту навчання і сучасних технологій навчання іноземним мовам.

Професійно-орієнтоване навчання іноземній мові потребує впровадження особливих навчальних комплексів, що включають навчальні посібники і підручники, орієнтовані на професійні потреби, а також аудіо-відеоматеріали, Інтернет-контент, комп'ютерні програми і засоби мультимедіа [8]. Такі актуальні педагогічні технології, як робота в співпраці, метод проекту, залучення нових інформаційних технологій, Інтернет ресурсів підвищують здатність до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в навчанні, акцентуючи на диференціації та індивідуалізації навчання з урахуванням здібностей студентів.

Мотиваційна готовність студентів до сприйняття гуманітарного змісту навчальних матеріалів на іноземній мові, що обґрунтовує ефективне використання процесу навчання іноземним мовам як за-

собу гуманізації вищої технічної освіти є найважливішою умовою та спрямована на формування гуманітарної культури. Достатня міра загальної ерудиції, розвиненості рівнів гуманітарної культури забезпечує фахівцеві професійно необхідні уміння проводити переговори, мотивувати і надихати людей, врегулювати конфлікти, підтримувати постійне творче зростання, генерувати нові професійні ідеї, користуватися соціокультурними цінностями і технологіями і тому подібне [7].

**Висновки і перспективи досліджень.** Необхідність у підготовці висококваліфікованих та конкурентноспроможних спеціалістів для сучасного світового ринку праці стала причиною актуалізації в системі вищої школи тих освітніх технологій, що дають студентам можливість приймати активну участь в опануванні знань в безпосередньо професійній галузі. Формування компетенцій іншомовного спілкування є головним компонентом якісної професійної підготовки майбутніх спеціалістів, яким найчастіше доводиться працювати в умовах міжнародного простору. Таким чином, професійно-орієнтоване навчання, зокрема англійській мові в технічному ВНЗ робить акцент на використанні нового підходу до відбору контенту. Перш за все, він має бути орієнтований на останні досягнення в будь-якій сфері людської діяльності, своєчасно відображати наукові досягнення в сферах, що безпосередньо зачіпають професійні інтереси тих, хто навчається, надаючи їм можливість для професійного зростання.

## Список літератури:

1. Альошина О.М. Сучасні методи та технології викладання іноземних мов у ВНЗ. *Вісник НТУ «ХПИ»: Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. 2012. № 30. С. 242–247.
2. Давиденко Ю.Є. Програми з електронного листування як засіб формування мовленнєвих компетенцій. *Вісник ХПУ ім. В.Н. Каразіна. Серія : Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі*. 2008. Випуск 12. С. 98–103.
3. Дроздович Н.Ю. Використання соціальних мереж для вивчення англійської мови технічного спрямування. Матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов», 13-14 березня 2014. м. Київ. URL: <http://interconf.fl.kpi.ua/node/1258>. Загол. з екрану.
4. Коновалов О.Ю. Internet і його вплив на розвиток закладів середньої, професійної та вищої освіти Америки і Європи [Internet and its influence on development of establishments of secondary, professional and higher education of America and Europe]. *Нові технології навчання : наук. -метод. зб.* Київ : НМЦ ВО, 2002. Вип. 33. С. 77–88.
5. Корнієць Н.П. Педагогічні нововведення. Використання інноваційних технологій у викладанні іноземної мови. URL: <http://gisap.eu/ru/node/4417>.
6. Куца С. Сучасні методи викладання іноземних мов. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/757>
7. Стрельчук Л.І. Сучасні технології у викладанні англійської мови. Матеріали з педагогічної конференції чи семінару. Передовий педагогічний досвід. URL: <http://www.ukrreferat.com/index.php?referat=81356>

## References:

1. Alyoshyna O.M. (2012). Suchasni metody ta tehnologiyi vykladannya inozemnykh mov u VNZ. [Modern methods and technologies of teaching of foreign languages in HEE]. *Vestnyk NTU "XPI": Problemy ta perspektvy` formuvannya nacionalnoyi humanitarno-tehnichnoyi elity*, no. 3, pp. 242–247.
2. Davydenko U.E. (2008). Programy z elektronnoho listuvannya yak zasib formuvannya movlennyevykh kompetencij [Programs in e-texting as means of speech competences forming]. *Visnyk XPU im. V.N. Karazina. Seriya : Vykladannya mov u vyshnykh navchalnykh zakladyakh osvity na suchasnomu etapi. Teaching of languages is in higher educational establishments of education on the modern stage*, no. 12, pp. 98–103.
3. Drozdovych N.U. (2014). Vykorystannya socialnykh merezh dlya vyvchennya anglijskoyi movy tehnicznego spryamuvannya [The use of social networks for English studying for technical purposes]. *Proceedings of the IX Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferenciyi "Suchasni pidxody ta innovacijni tendenciyi u vy`kladanni inozemnykh mov"*. Available at: <http://interconf.fl.kpi.ua/node/1258>
4. Kononov O.U. (2002). Internet i jogo vplyv na rozvytok zakladiv serednoyi, profesijnoyi ta vyshhoji osvity Ameryki i Yevropy [Internet and its influence on development of establishments of secondary, professional and higher education of America and Europe]. *Novi texnologiyi navchannya* [New technologies of studies : scientif.-method. collection]. Kyiv : NMTs VO, pp. 77–88.
5. Korniyecz N.P. Pedagogichni novovvedennya. Vykorystannya innovacijnyx tehnologij u vykladanni inozemnoyi movy [The use of innovative technologies in foreign language teaching]. Available at: <http://gisap.eu/ru/node/4417>.
6. Kutsa S. Suchasni metody vykladannya inozemnykh mov. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/757>
7. Strelchuk L.I. Suchasni texnologiyi u vykladanni anglijs`koyi movy. [Modern technologies in teaching of English]. *Proceedings of the pedagogichnoyi konferenciyi seminaru. Peredovi pedagogichniy dosvid. Front-rank pedagogical experience*. Available at: <http://www.ukrreferat.com/index.php?referat=81356>



УДК 378.147

Заскалета С.Г., Округ А.Є.

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

## МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК ДИДАКТИЧНА ПРОБЛЕМА НА ФАКУЛЬТЕТІ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ

**Анотація.** Стаття присвячена питанню імплементації міжпредметних зв'язків при викладанні іноземних мов на факультеті іноземної філології. Обґрунтовано необхідність всеохоплюючого дослідження концептуальних засад та пошуку ефективних шляхів розвитку системи вищої освіти України. У статті проаналізовано міждисциплінарний підхід в процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Конкретизовано поняття «інтеграція», обґрунтовано значення поняття «міждисциплінарні зв'язки». Розглянуто питання перспектив та переоцінки міждисциплінарного підходу. Визначено стратегічні напрями оновлення процесу навчання на основі застосування принципів міждисциплінарних зв'язків у процесі вивчення іноземної мови. Міждисциплінарна інтеграція відбувається на різних рівнях з дотриманням таких принципів, як цілісність, системність, структурність, багаторівневність, відповідність усім сферам суспільного та культурного життя. Педагогічними умовами ефективності застосування міждисциплінарних зв'язків є застосування навчально-методичного комплексу з урахуванням специфіки вивчення іноземної мови та гуманітарних дисциплін на факультеті іноземної філології; проведення різноманітних видів контролю результатів самостійної пізнавальної діяльності студентів.

**Ключові слова:** міждисциплінарні зв'язки, інтеграційні заняття, пізнавальна діяльність студентів, міждисциплінарна інтеграція, європейський вимір в освіті.

Zaskaleta Svitlana, Okrug Anatolii

Mykolaiv V.O. Sykhomlynskyi National University

## INTERSUBJECT CONNECTIONS AT TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES AS DIDACTICS PROBLEM OF FOREIGN PHILOLOGY DEPARTMENT

**Summary.** Dynamic educational processes in the world, the development of modern technologies, sharp competition in the labor market, and a high level of requirements for a specialist determine the need for a comprehensive study of conceptual foundations and the search for effective ways of developing the system of higher education in Ukraine. Generalization, refinement and specification of the essence of the concept of "integration", substantiation of the meaning of the concept "integration classes" and the definition of their distinctive features; in determining the strategic direction of updating the learning process, which is the application of the principles of interdisciplinary ties in the process of studying humanitarian disciplines. The application of an integrated approach to foreign language classes includes an interdisciplinary approach. This approach helps to enhance the perception of achievement knowledge and integrity. In order to activate the independent cognitive activity of students in foreign language lessons, interdisciplinary connections are effectively used. The pedagogical conditions of the effectiveness of the application of interdisciplinary connections are the use of the teaching and teaching complex taking into account the specifics of the study of a foreign language and humanities at the Faculty of Foreign Philology; conducting various types of control of the results of independent work of students. Defining a strategic direction for updating the learning process, which is the application of the principles of interdisciplinary ties in the study of humanities. The effectiveness of the application of interdisciplinary connections at the Faculty of Foreign Philology is determined by the level of formation of intellectual skills and abilities to work with sources of information, level of development of skills of self-organization of cognitive activity (planning, implementation and self-control of training).

**Keywords:** interdisciplinary connections, integration classes, cognitive activity of students, interdisciplinary integration, European Dimension in Education.

**Постановка проблеми.** Виникнення у міжнародному освітньому просторі нового терміну «Європейський вимір в освіті» (European Dimension in Education) пов'язано з розбудовою єдиного освітнього простору.

Сучасні умови модернізації вищої освіти потребують професійної підготовки висококваліфікованого фахівця будь-якої галузі господарства, готового витримати конкуренцію на внутрішньому та зовнішньому ринку праці. Однією з умов успішної діяльності фахівця у новому форматі є володіння щонайменше однією з іноземних мов як засобом професійно-орієнтованого міжкультурного спілкування [4].

Як зазначається у нормативно-правових документах, внаслідок непослідовності у проведенні та низької ефективності державної науково-технічної та інноваційної політики спостерігаються

тенденції щодо подальшого відставання України у технологічному розвитку від розвинутих країн світу, у тому числі країн Європейського Союзу. Зменшується кількість інноваційно активних підприємств, гальмується розвиток високотехнологічних галузей промисловості. Це призводить до зниження рівня конкурентоспроможності національної економіки. Ось чому професійна підготовка фахівців потребує перегляду основних напрямів свого розвитку.

Необхідність всеохоплюючого дослідження концептуальних засад та пошуку ефективних шляхів розвитку системи вищої освіти України обумовлена розвитком сучасних технологій, гострою конкуренцією на ринку праці, високим рівнем вимог до фахівця.

З метою гармонізації законодавчих та інших нормативно-правових актів України у сфері уні-

верситетської освіти імплементуються найважливіші положення міжнародних документів, а також підтверджується пріоритетність норм міжнародних договорів України (Закон України «Про вищу освіту» (Розділ XIII «Міжнародне співробітництво») [3].

**Мета статті** полягає в узагальненні, уточненні та конкретизації сутності поняття «інтеграція», обґрунтуванні значення поняття «інтеграційні заняття» та визначенні їх відмінних особливостей; у визначенні стратегічного напрямку оновлення процесу навчання, яким є застосування принципів міждисциплінарних зв'язків у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Актуалізуючи питання вивчення іноземної мови, Закон України «Про освіту» зазначає, що у закладах освіти відповідно до освітньої програми можуть викладатися одна або декілька дисциплін двома чи більше мовами – державною мовою, англійською мовою, іншими офіційними мовами Європейського Союзу. Визначаються такі сфери використання іноземної мови [4]:

- міжнародне співробітництво у системі освіти;
- участь у міжнародних дослідженнях якості освіти;

- міжнародна академічна мобільність.

Концептуальні засади модернізації професійної підготовки фахівців розкриваються в працях В.П. Андрущенко, А.І. Бойка, Б. Євтуха, В. Журавського, В.Г. Кременя, Н.Г. Ничкало, В.О. Огнев'юка, С.О. Сисоевої та інших.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Підходи на основі стандартів ще більше розмивають межі цих категорій. Мультидисциплінарна інтеграція може бути дещо відмінною, оскільки процедури цих дисциплін є домінуючими. Поточне мислення, однак, передбачає, що навіть інтрадисциплінарні проекти повинні включати математику та літературу / засоби масової інформації, щоб бути багатими та енергійними (Еріксон, 1998). Незважаючи на те, що вчителі можуть організувати трансдисциплінарний навчальний план навколо реального контексту, реальність охоплення стандартів та оцінювання в різних предметних областях акцентується на певній дисципліні.

**Виклад основного матеріалу.** Інтеграційні процеси в освіті розглядаються й аналізуються в роботах багатьох науковців. Г.А. Білецька, К.І. Волинець, І.М. Козловська, Д.І. Коломієць, В.В. Моштук, М.О. Сова та ін. Визначають та обґрунтовують філософські основи інтеграції знань в освіті; педагогічні умови, дидактичні та методичні основи інтеграції тощо. Теоретико-методологічні аспекти дидактичної інтеграції розглядають С.У. Гончаренко, Р.С. Гуревич, С.Ф. Клепко, Я.М. Собко та ін. Пошук шляхів вирішення проблеми інтеграції знань та інтегрованих занять здійснюють Т.В. Тхоржевська, М.Р. Арцишевська, В.К. Сидоренко, С.П. Ткаченко та інші [4].

Як зазначає академік В.І. Єльченко, інтегративний підхід «веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність. Результатом інтегративного підходу можуть бути цілісності знань різних рівнів – цілісність знань про дійсність; про природу; з тієї чи іншої освітньої галузі; предмета, курсу, розділу, теми. Інтегративний підхід реалізується під час вивчення інтегрованих курсів чи окре-

мих предметів з освітньої галузі, коли цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять, застосування методів і форм навчання, контролю і корекції навчальних досягнень учнів, що спрямовують навчальний процес на об'єднання знань» [2, с. 356].

За визначенням А. Бабенка, інтеграція – це взаємопроникнення елементів, які є роз'єднані, але мають генетичну спорідненість: внутрішні зв'язки наук, мистецтв, знань та уявлень про світ та людину тощо. Педагогічна інтеграція – це різновид наукової інтеграції, яка, однак, здійснюється в рамках педагогічної теорії і практики, передбачає пояснення, прогнозування конкретних проявів інтеграції в педагогічному процесі. Педагогічна інтеграція – це доцільно організований зв'язок однотипних частин і елементів змісту, форм і методів навчання в рамках освітньої системи, що веде до саморозвитку особистості. Тобто інтегрування – це якісно відмінний спосіб структурування, презентації та засвоєння програмового змісту, що уможливило системний виклад знань у нових органічних взаємозв'язках і має значний вплив на розвиток особистості [1].

Серед іноземних дослідників міждисциплінарному (міжпредметному) підходу присвятили свої дослідження Andrew Barry, Georgina Born and Gisa Weszkalnys (Economy and Society Volume 37 Number 1 February 2008: 20\_49) [6]. Зазначено, що міждисциплінарні дослідження призведуть до наближення науки і техніки до потреби та турботи громадян та споживачів. У цьому світлі міждисциплінарний підхід можна сприймати як керовану політичною та економічною стратегією «розширення прав і можливостей «умиротворення» (Toscano, 2007). Дослідники розглянули питання перспектив та переоцінки міждисциплінарного підходу. Науковці прийшли до висновку про необхідність врахування специфіки міждисциплінарного поля. Адже розширення «міждисциплінарності» на має за мету замінити «дисциплінарну чистоту» як засобу захисту академічної автономії [6].

Susan M. Drake використовує такі терміни, як міжпредметний, мультидисциплінарний (multidisciplinary), міждисциплінарний (interdisciplinary), а також трансдисциплінарний (transdisciplinary). Суттєвою відмінністю між трьома підходами визначається існуючий рівень поділу між предметами, які охоплюють певну сферу. Susan M. Drake and Rebecca C. Burns, вважали, що три підходи підходять до еволюційного континууму [8].

Ідея застосування міждисциплінарних зв'язків набуває останнім часом все більшої популярності. Особливо це стосується вивчення іноземної мови в закладах вищої освіти, оскільки знання іноземної мови дає можливість вивчати певні дисципліни, використовуючи інформацію з іноземних англомовних джерел. Отже, знання з певної галузі ґрунтуються на знаннях іноземної мови, що дає можливість розширити кругозір студента.

Застосування інтегрованого підходу на заняттях з іноземної мови включає в собі міждисциплінарний підхід. Такий підхід сприяє активізації сприймання матеріалу, досягненню синтетичності та цілісності знань [6, с. 54–55].

Для створення інтегрованих програм можливо поєднувати:

- суміжні гуманітарні науки;
- іноземні мови та міжпредметне середовище.

Так, на факультеті іноземної філології викладаються як фахові предмети, так і психолого-педагогічні дисципліни (педагогіка, університетські студії тощо). Міждисциплінарна інтеграція може відбуватися на різних рівнях, але слід дотримуватися таких принципів, як цілісність, системність, структурність, багаторівневність, відповідність усім сферам суспільного та культурного життя [4; 5, с. 169–177].

Варто зауважити, що міждисциплінарні зв'язки в процесі навчання іноземної мови активізують самостійну пізнавальну діяльність студентів на заняттях з іноземної мови. Так, навчальні програми з англійської мови передбачають вивчення таких тем, як «Education in Great Britain» («Освіта у Великій Британії»), «Education in the USA» («Освіта у США»). В той же час, вивчаючи дисципліну «Університетські студії», спостерігається підвищення інтересу студентів при роботі з англомовними джерелами при вивченні тем (наприклад, теми «Імплементация Болонського процесу до системи вищої освіти України», «Тенденції вищої освіти в країнах Європейського Союзу і України»), при написанні рефератів, виконанні самостійної роботи та інших творчих видів самостійних робіт [4]. Отже, відбувається взаємозв'язок не лише в межах самої дисципліни, але й на міжпредметному рівні. Це позитивно впливає на активізацію самостійної пізнавальної діяльності студентів при вивченні означених дисциплін. Таким чином, відбувається координація між навчальними програмами з іноземної мови

та гуманітарними дисциплінами, а відтак реалізується принцип інтегрованості.

**Висновки та пропозиції.** Отже, розглядаючи проблему застосування принципів міждисциплінарних зв'язків у процесі вивчення іноземної мови на факультеті іноземної філології, слід зазначити, що вищезгадані принципи набувають все більшої популярності. Так, для активізації самостійної пізнавальної діяльності студентів на заняттях з іноземної мови ефективно використовуються міжпредметні зв'язки. Педагогічними умовами ефективності застосування міждисциплінарних зв'язків є застосування навчально-методичного комплексу з урахуванням специфіки вивчення іноземної мови та гуманітарних дисциплін на факультеті іноземної філології; проведення різноманітних видів контролю результатів самостійної пізнавальної діяльності.

Ефективність застосування міждисциплінарних зв'язків на факультеті іноземної філології визначається рівнем сформованості інтелектуальних умінь і вмінь працювати з джерелами інформації, рівнем розвитку вмінь самоорганізації пізнавальної діяльності (планування, здійснення і самоконтролю навчання). Подальшого дослідження потребують такі аспекти: підготовка викладачів вищих навчальних закладів до роботи зі студентами із застосуванням принципів міжпредметних зв'язків; організаційно-методичні питання вдосконалення самостійної пізнавальної діяльності студентів; порівняльно-педагогічний аналіз системи вищої освіти у зарубіжних країнах.

## Список літератури:

1. Бабенко А. Інтеграція навчальних предметів: плюси та мінуси. URL: <http://osvita.ua/school/reform/53351/>
2. Енциклопедія освіти / [голов. редак. В.Г. Кремень]. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Закон України «Про вищу освіту». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
4. Заскалета С.Г. Застосування принципів міждисциплінарних зв'язків у процесі вивчення іноземної мови на факультеті іноземної філології. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Філологія (мовознавство)* : збірник наукових праць. Вінниця : ТОВ «Фірма Планер», 2018. Вип. № 27. С. 134–140.
5. Сова М.О. Концептуальна модель інтегрованого навчання і технологія її впровадження у навчальний процес вищої школи. *Біоресурси і природокористування : Науковий журнал*. 2009. Т. 1, № 1/2. С. 169–177.
6. Шевчук К. Інтегрований підхід до навчання: ретроспективний аналіз. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2007. № 20. С. 50–55.
7. Logics of interdisciplinarity. Andrew Barry, Georgina Born and Gisa Weszkalnys. *Economy and Society. Volume 37. Number 1*. February 2008: 20–49.
8. Meeting Standards Through Integrated Curriculum by Susan M. Drake and Rebecca C. Burns. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://www.ascd.org/publications/books/103011/chapters/What-is-integrated-curriculum%C2%A2.aspx>

## References:

1. Babenko A. Intehratsiia navchalnykh predmetiv: plusy ta minusy [Integration of educational subjects]. URL: <http://osvita.ua/school/reform/53351/>
2. Entsiklopediia osvity [holov. redak. V.H. Kremen]. Kyiv : Yurinkom Inter, 2008. 1040 p.
3. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine "About Higher Education"]. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
4. Zaskalieta S.H. (2018). Zastosuvannia pryntsypiv mizhdystsylinarnykh zviazkiv u protsesi vyvchennia inozemnoi movy na fakulteti inozemnoi filolohii [Application of the principles of interdisciplinary connections in the process of studying a foreign language at the Faculty of Foreign Philology]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia : Filolohiia (movoznavstvo)* : zbirnyk naukovykh prats. Vinnytsia : TOV «Firma Planer», vyp. № 27, pp. 134–140.
5. Sovo M.O. (2009). Kontseptualna model intehrovanooho navchannia i tekhnolohiia yii vprovadzhenia u navchalnyi protses vyshchoi shkoly [Conceptual model of integrated training and technology for its introduction into the educational process of higher education]. *Bioresursy i pryrodokorystuvannia : Naukovyi zhurnal*, T. 1, № 1/2, pp. 169–177.
6. Shevchuk K. (2007). Intehrovanyi pidkhid do navchannia: retrospektyvnyi analiz [Integrated approach to learning: a retrospective analysis]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Ser. Pedahohika i psykholohiia*, № 20, pp. 50–55.
7. Logics of interdisciplinarity. Andrew Barry, Georgina Born and Gisa Weszkalnys. *Economy and Society. Volume 37. Number 1*. February 2008: 20–49.
8. Meeting Standards Through Integrated Curriculum by Susan M. Drake and Rebecca C. Burns. URL: <http://www.ascd.org/publications/books/103011/chapters/What-is-integrated-curriculum%C2%A2.aspx>



# ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

УДК 81'25

Абабілова Н.М.

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

## ВІДТВОРЕННЯ АГРАРНИХ ТЕРМІНІВ ЯК ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧА ПРОБЛЕМА

**Анотація.** Аграрна терміносистема як складова номінації оточення людини є одним із найдавніших і розвинених лексичних комплексів. Вивчення аграрної термінології дає можливість виявити властивості й закономірності її функціонування у мовному середовищі. У статті встановлено, що специфіка аграрної лексики сучасної англійської мови представляє науковий інтерес, оскільки окреслена проблема не набула цілісного та системного вивчення у мовознавстві та перекладознавстві сьогодення. Визначено, що переклад текстів аграрної тематики є підвидом науково-технічного перекладу, однак, в той же час, їх переклад має свої особливості, а до найчастіше згадуваних способів відтворення аграрних термінів науковці відносять калькування, еквівалент, транскодування та описовий переклад.

**Ключові слова:** аграрні терміни, способи перекладу, транскодування, еквівалент, описовий переклад, калькування.

Ababilova Nataliia

Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

## AGRICULTURAL TERMS RENDERING AS A TRANSLATION PROBLEM

**Summary.** Agricultural terminology as a component of the nomination of the human environment represents one of the most ancient and developed lexical complexes. The study of agricultural terminology makes it possible to identify the properties and regularities of its functioning in the linguistic environment. Specificity of the agricultural vocabulary of contemporary English is of scientific interest, since the outlined problem has not acquired a holistic and systematic study in linguistics and translation studies of the present. The translation of the texts of agrarian subjects is a subtype of scientific and technical translation, however, at the same time, their translation has its own peculiarities. It is established that scientists often identify the following ways of agricultural terms rendering: loan translation, equivalent translation, transcoding, and descriptive translation. Loan translation is understood as the transfer of the non-sound but combinatorial composition of the word, when the components of the word (morphemes) or phrases are translated with the help of corresponding elements of the target language. This method is used when the translated correspondence thus created does not violate the norms of use and compatibility of words in the Ukrainian language. Terms that have equivalents in their native language play an important role in translating. They serve as reference points in the text, which the disclosure of the meaning of other words depends on, they give an opportunity to find out the nature of the text. The transcoding of terms takes place when the translation occurs in those cases where in the culture and, in particular, the science of the language of translation there is no corresponding notion and corresponding translation equivalent, and the interpreter can not pick up a word or words in the language of translation that would adequately convey the meaning of the concept and satisfy the requirements of a term creation. Descriptive translation is a reproduction of new lexical elements of the source language, during which the word, phrase, term or phraseological unit are replaced in the target language by a phrase (or by the number of components in the phrase) that adequately conveys the meaning.

**Keywords:** agrarian terms, ways of translation, transcoding, equivalent, descriptive translation, loan translation.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку перекладознавства підвищена увага приділяється оптимізації перекладу термінологічних одиниць фахових мов. Аграрна термінологія становить значний інтерес для мовознавчих досліджень через те, що віддзеркалює одну з прадавніх сфер людської діяльності та фактично є представником так званих природно утворених терміносистем. Її розвиток детермінований однією з головних тенденцій сучасного світу – прагненням до інтеграції в економіці, науці та виробництві, що неминує пов'язане з кількісним зростанням і якісним удосконаленням аграрної термінології та вживанням у ній термінів іншого походження.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Протягом останніх років значна кількість вітчизняних і зарубіжних лінгвістів (Т. Кияк, І. Квитко, І. Кочан, Т. Панько, Л. Симоненко

Г. Винокур, Б. Головін, А. Суперанська та інші) торкалися у своїх працях специфіки перекладу термінів, етапів їх перекладу, основних вимог до перекладача та перекладу в цілому. Щодо наукових праць з аграрної термінології, то можна виділити дослідження К. Тішечкіної (присвячені лексико-семантичній варіативності перекладу українською мовою спільнокореневих аграрних термінів у контексті опрацювання лексикографічних джерел) та Л. Герман та О. Ільєнко (щодо тенденцій вживання і перекладу агрономічних термінів у контексті мовних засобів і визначених термінологічних груп).

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Оскільки, дослідження особливостей саме аграрної літератури донедавна не представляло інтересу для сучасних перекладознавців, отже, наукових праць з цього питання недостатньо.



**Мета статті** полягає у визначенні шляхів реалізації англійських аграрних термінів українською мовою.

**Виклад основного матеріалу.** Становлення аграрної термінології тісно пов'язане з історією розвитку української мови та відповідної галузі економіки, а отже, є багатостадійним процесом. Виділяють такі особливості аграрної термінології: 1) давнє походження, оскільки природна аграрна термінологія формувалась значною мірою ще в дописемний період (тваринництво та землеробство – два найдавніших види діяльності людини); 2) гетерогенність та численність її складу, що зумовлюється сутністю аграрної термінології, яка є не галузевою, а міжгалузевою, й пов'язана із науковою основою сучасних землеробства та тваринництва; 3) загальновідомість значної частини аграрної термінології, посилення процесу її проникнення в загальнонародну мову за останні роки в зв'язку з активним обговоренням проблем сільського господарства й охорони навколишнього середовища, а також у зв'язку з екологізацією свідомості людей [3].

На основі аналізу праць як українських термінознавців (Л. Білозерська, Н. Возненко, С. Дем'яненко, Є. Ємельянова, В. Карабан, Т. Кияк, А. Коваленко, К. Крушельницька, С. Радецька, Ф. Циткіна та ін.), так і зарубіжних (Б. Головін, В. Даниленко, А. Суперанська, та ін.) поняття «сучасні аграрні терміни» розуміємо як сукупність термінологічних систем, пов'язаних із наукою і виробництвом аграрної продукції. Терміну сільського господарства, як і будь-якій іншій сфері, притаманна системність, внутрішня залежність одиниць всередині термінологічної системи. Термін не називає поняття, а поняття йому приписується, тому і в словниках термін не тлумачиться, а визначається. Термін є членом певної системи термінологічного поля, поза яким він втрачає свою характеристику [2; 5; 8; 9; 10].

Проблема перекладу термінології входить до кола найскладніших проблем у галузі лінгвістики та перекладознавства, оскільки термінологічні одиниці відносяться до лексик, яка розвивається швидкими темпами, користується попитом у фахівців зазначеної сфери та через це потребує особливої уваги. Але виникають певні труднощі при її перекладі, адже адекватний переклад є неможливим без додаткових знань, пов'язаних з походженням, класифікацією, функціонуванням та особливостями перекладу саме термінів.

Переклад текстів аграрної тематики є підвищом науково-технічного перекладу та визначається як точне відтворення оригінального терміну засобами іншої мови за умови збереження змісту й стилю. Причинами існування лексичних труднощів перекладу перш за все є розбіжності в картині світу англійської і української мов, особливості багатозначності англійських та українських слів, відсутність в мові перекладу відповідників нових термінів, особливості словотвору і термінотворення в англійській та українській мовах та ін.

Щодо найчастіше вживаних прийомів відтворення термінів, зокрема аграрних термінів, то до таких, на думку А. Коваленко [6], відносять транскодування – побуквенну чи пофонемну передачу вихідної лексичної одиниці за допомогою

алфавіту мови перекладу: *accelerator* – *акселератор*; *zooplankton* – *зоопланктон*. Як бачимо, при транскодуванні літерами мови може передаватися вся форма, або більша її частина. Іноді застосовується змішане транскодування, коли більша частина транскодованого слова відбиває його звучання в вихідній мові, але разом з тим передаються й деякі елементи його графічної форми. Транскодування термінів відбувається при перекладі в тих випадках, коли в культурі і, зокрема, науці країни мови перекладу відсутнє відповідне поняття та відповідний перекладний еквівалент, а перекладач не може підібрати слово або слова в мові перекладу, які б адекватно передавали зміст поняття і задовольняли вимогам до термінотворення. Оскільки при транскодуванні слово має одне значення, то такий спосіб перекладу доцільно застосовувати в тих випадках, коли в мові перекладу необхідно створити чітко однозначний термін [1]. Особливо часто відтворення термінів відбувається в тих випадках, коли термін в мові перекладу складається з міжнародних терміноелементів латинського або давньогрецького походження. Перш ніж застосовувати цей спосіб перекладу, перекладач повинен переконатися, що в мові перекладу відсутній перекладний відповідник, що перекладається, інакше через транскодування в мові перекладу можуть виникнути дублетні (синонімічні) терміни, а це порушує чіткість та стрункність певної терміносистеми.

Терміни також підлягають іншому лексичному прийому перекладу – калькуванню – передача не звукового, а комбінаторного складу слова, коли складові частини слова (морфеми) чи фрази (лексеми) перекладаються відповідними елементами мови перекладу: *underseeding* – *підсів*; *backcrossing* – *зворотнє схрещування*; *sprayer-duster* – *обприскувач, обпилювач*; *biodiversity* – *біорізноманіття*.

Нерідко, обираючи між транскодуванням та калькуванням, перевагу віддають калькуванню, так як в результаті застосування другого способу перекладу термінів нерідко утворюються одиниці, що не мають сенсу у мові перекладу, свого роду псевдослова [1].

Калькування можна застосовувати тільки тоді, коли утворений таким чином перекладний відповідник не порушує норми вживання і сполучуваності слів в українській мові. Зачасту даний прийом застосовується при перекладі складних за структурою термінів, наприклад: *absolute humidity* – *абсолютна вологість*; *dissolved organic matter* – *розчинена органічна речовина*; *distilled water* – *дистильована вода* [2]. Однак, цей спосіб не завжди є звичайною механічною операцією з метою перенесення вихідної форми у мову перекладу. Дуже часто доводиться вдаватися до різного роду трансформацій. В першу чергу це стосується зміни відмінкових форм, кількості слів у словосполученні, афіксів, порядку слів, морфологічного або синтаксичного статусу слова [1].

Перекладачу слід завжди пам'ятати, що перекладений термін має адекватно звучати у рідній мові.

До способів перекладу термінів також можемо віднести описовий переклад – відтворення нових лексичних елементів вихідної мови, під час

якого слово, словосполучення, термін чи фразеологізм замінюється в мові перекладу словосполученням (або більшим за кількістю компонентів словосполученням), яке адекватно передає зміст цього слова або словосполучення (терміну). Даний прийом застосовують, коли лексична одиниця мови оригіналу замінюється словом або словосполученням, яке передає його значення. До нього висуваються такі вимоги: 1) переклад повинний точно відбивати основний зміст позначеного неологізмом поняття; 2) опис не повинний бути надто докладним; 3) синтаксична структура словосполучення не повинна бути складною. Разом з тим вищезазначений спосіб має певні недоліки: 1) можливість неточного або нечіткого тлумачення змісту поняття, позначеного неологізмом; 2) порушення стислості [9].

До вищезазначеного М. Адаменко та І. Кучеренко додають переклад еквівалентом, який є постійною лексичною відповідністю, яка точно співпадає із значенням слова. З точки зору практики перекладу всі елементи денотативної системи вихідної мови поділяються на дві групи: ті, що мають відповідники («перекладні еквіваленти») в цільовій мові, і ті, що не мають (безеквівалентні одиниці). Еквівалентні одиниці в свою чергу поділяються на одноквівалентні (такі, що мають один перекладний відповідник) і багатоеквівалентні (такі, що мають два або більше перекладних відповідників). Тож, якщо елемент має еквівалент у мові перекладу, то перед перекладачем стає лише проблема вибору варіантного відповідника, якщо елемент багатоеквівалентний – в такому випадку доцільно вибрати один адекватний в даному контексті варіантний відповідник слова з кількох, поданих у словнику. Для цього перекладач повинний точно визначити лексико-семантичний варіант слова (тобто, в якому значенні вжито дане слово), після чого підібрати належний варіантний відповідник з тих, що наведені у словнику.

Терміни, які мають еквіваленти у рідній мові, відіграють важливу роль при перекладі. Вони служать опорними пунктами у тексті, від них залежить розкриття значення інших слів, вони дають можливість з'ясувати характер тексту: *acid base balance* – *кисотно-лужний баланс*.

Таким чином, вищенаведені приклади, які демонструють функціонування аграрних термінів та можливі варіанти їх перекладу, звертають нашу увагу на те, що агробіологічна термінологія має схильність до поліваріантності при перекладі, полісемії або омонімії, а складні слова здебільшого потребують особливого зна-

ння та осмислення при їх перекладі. Для запобігання труднощів, що виникають у студентів під час перекладу фахових текстів, виникає необхідність у більш активній роботі зі спеціальною лексикою, ґрунтовному вивченні її багатозначності, синонімії, антонімії, особливостей словотворення та можливостей перекладу.

Узагальнюючи існуючі вимоги до перекладу фахових текстів, зокрема аграрних, Т.Кияк подає такі рекомендації, які стосуються термінологічних аспектів перекладу: 1) використання термінів, що затверджені відповідними державними стандартами; 2) врахування тієї галузі науки й техніки, до якої відноситься термін, що перекладається, особливо іноземний; 3) перекладач самостійно підбирає еквівалент, використовуючи довідкову літературу, або ж консультуючись зі спеціалістами; якщо в тексті оригіналу використано термін, не зафіксований у науково-технічних словниках; 4) у тексті перекладу потрібно уникати синонімічного використання термінологічних одиниць; всі терміни, символи, скорочення мають бути уніфіковані; 5) якщо в тексті оригіналу знайдена смислова помилка, пов'язана з написанням терміну, перекладач зобов'язаний дати відповідний до оригіналу переклад, а в посиланні вказати на помилку й навести правильний варіант; 6) чужі для мови перекладу терміни повинні залишатися в перекладі й записуватися в дужках; 7) назви латиною не перекладаються й залишаються в первісному вигляді; 8) уникати довільного скорочення термінів; 9) одиниці фізичних величин, спеціальні знаки мають відповідати технічним стандартам (метод рекомендації) [5].

**Висновки та пропозиції.** Переклад термінів – відповідальна задача для перекладача, який повинен враховувати те, що кожна мова розвивається самостійно: в ній діють власні мовні реалії, закріплені культурно-історичні реалії, з'являються нові реалії, які ще не мають еквівалентів на момент перекладу на інші мови. Для подолання труднощів, що виникають під час перекладу фахових, зокрема аграрних текстів, необхідно ґрунтовно аналізувати спеціальну лексику, вивчати її багатозначність, синонімію, антонімію, особливості словотворення та можливостей перекладу. Встановлено, що науковці пропонують передавати терміни шляхом транскодування, калькування, експлікації та за допомогою еквівалента.

Результати дослідження можуть бути використані при перекладі різноманітних аграрних документів та рекомендацій.

## Список літератури:

1. Білозерська Л.П., Возненко Н.В., Радецька С.В. Термінологія та переклад : навч. посіб. Вінниця : Нова кн., 2010. 232 с.
2. Дем'яненко С. До питання сучасної економічної термінології. *Економіка України*. 2011. № 8. С. 90–95.
3. Смельянова Є.С. Галліцизми в сучасній українській сільськогосподарській термінології : автореф. дис. канд. філол. наук : 10.02.01. Харків, 2009. 19 с.
4. Карабан В.І. Переклад англомовної наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми. Вінниця : Нова книга, 2004. 576 с.
5. Кияк Т.Р. Функції та переклад термінів у фахових мовах. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2007. С. 104–108. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/1545/1/84.pdf>
6. Коваленко А.Я. Загальний курс науково-технічного перекладу. Київ : ІНКІОС, 2002. 320 с.
7. Крушельницька К.Г. Посібник з перекладу англійської літератури. Київ, 1999. 251 с.
8. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология: Вопросы теории. Москва : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. 248 с.

9. Термінознавство. Навчальний посібник для студентів. Вінниця : ВНТУ, 2006. 101 с.
10. Циткіна Ф.О. Термінологія й переклад. Львів : ВЛІ, 2003. 187 с.

## References:

1. Bilozerska L.P., Voznenko N.V., Radetska S.V. (2010). Terminolohiia ta pereklad : navch.posib. [Terminology and Translation]. Vinnytsia : Nova knyha. (in Ukrainian)
2. Demianenko S. (2011). Do pytannia suchasnoi ekonomichnoi terminolohii. [To the problem of present day economic terminology]. *Ekonomika Ukrainy*, № 8, pp. 90–95.
3. Emelianova Ye.S. (2009). Hallitsyzmy v suchasni ukrainskii silskohospodarskii terminolohii [Gallicisms in Modern Ukrainian Agricultural Terminology]. (PhD Thesis). Kharkiv : Kharkiv Skovoroda National Pedagogical University.
4. Karaban V.I. (2004). Pereklad anhlovnoi naukovo i tekhnichnoi literatury. Hramatychni trudnoshchi, leksychni, terminolohichni ta zhanrovo-stylistychni problemy [Transaltion of English scientific and technical literature. Grammatical difficulties, lexical terminological and genre-stylistic problems]. Vinnytsia : Nova knyha. (in Ukrainian)
5. Kyiak T.R. (2007). Funktsii ta pereklad terminiv u fakhovykh movakh. [Functions and transaltion of terms in professional languages]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*, pp. 104–108. Available at: <http://eprints.zu.edu.ua/1545/1/84.pdf>
6. Kovalenko A.Ia. (2002). Zahalnyi kurs naukovo-tekhnichnoho perekladu [General course on scientific and technical translation]. Kyiv : INKOS. (in Ukrainian)
7. Krushelnytska K.H. (1999). Posibnyk z perekladu anhliiskoi literatury [A textbook on English literature translation]. Kyiv. (in Ukrainian)
8. Superanskaya A.V., Podolskaya N.V., Vasileva N.V. (2012). Obshaya terminologiya: Voprosy teorii [General Terminology. Theoretical issues]. Moscow: LIBROKOM. (in Russian)
9. Vinnytsia (2006). Terminoznavstvo. Navchalnyi posibnyk dlia studentiv [Terminology Study. Text-book for students]. Vinnytsia : VNTU. (in Ukrainian)
10. Tsytkina F.O. (2003). Terminolohiia y pereklad [Terminology in Translation]. Lviv : VLI. (in Ukrainian)

## ПРОГРАМНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ СТВОРЕННЯ СУБТИТРІВ ПІД ЧАС ПЕРЕКЛАДУ (АНАЛІТИЧНИЙ ОГЛЯД)

**Анотація.** У статті представлено аналітичний огляд сучасних комп'ютерних програм, за допомогою яких здійснюється процес створення субтитрів для перекладу популярних англомовних кінострічок українською мовою. Встановлено, що субтитрування є домінуючим засобом аудіовізуального перекладу не лише через економічність та відносну простоту, а й сприяє збереженню автентичності оригіналу кінотексту, що репрезентує особливості лінгвокультури та стає інструментом для вивчення мови-оригіналу. У ході дослідження детально схарактеризовано базові параметри технічного процесу субтитрування, що визначають якість перекладу кінотексту, зручність його сприйняття та відтворення. Описано переваги та недоліки програмного забезпечення з врахуванням особливостей української та англійської кінокультур.

**Ключові слова:** субтитрування, програмне забезпечення, кінематограф, синхронізація, автоматичний переклад.

Babiy Yulia

Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

## SOFTWARE TOOL FOR CREATING SUBTITLE AT TRANSITION (ANALYTICAL OVERVIEW)

**Summary.** The article is presented an analytical review of modern computer programs, with the help of which is carried out the process of creating subtitles for the translation of popular English-language films in Ukrainian. The significance of the creation of subtitles in the context of translation activity is determined, the achievements in this field are described on the basis of the research of modern linguists. The object of study was the program for creating and editing subtitles of modern cinematographic products, in particular, Subtitle Workshop 6.0b, Subtitle Edit 3.5.1, Subtitle Translation Assistant 2, the subject is convenience of use, the possibility of translation and the option of automatic translation, spell checking, subtitle synchronization, their import, support for common formats, the need to connect to the Internet, the availability of programs, the presence of the Ukrainian language as the interface language, which formed a classification grid of criteria for evaluating program activities in a specific task. It has been established that subtitling is the dominant means of audiovisual translation, not only because of its cost-effectiveness and relative simplicity, but also it helps to preserve the authenticity of the original film text, which represents the peculiarities of linguistic culture and becomes an instrument for learning the original language. During the study, the basic parameters of the technical subtitling process was described in detail, which determine the quality of the translation of the cinema text, the convenience of its perception and reproduction. There were described the advantages and disadvantages of software taking into account peculiarities of Ukrainian and English cinematic cultures. The prospect of research in the field of automatic translation is indicated.

**Keywords:** subtitling, software, cinematography, synchronization, automatic translation.

**Постановка проблеми.** Сучасна кінематографія вправно та чітко реагує на виклики сьогодення, що спричинені, з одного боку, багатством англомовної продукції, що систематично виходить на кіноекрани, є популярною у більшості країн світу, а, отже, вимагає адекватного перекладу. З іншої точки зору художні можливості кінотворів, їх технічна репрезентація (сценарії до фільмів, їх аудіовізуальний супровід – титри, субтитри, аудіальні дублі) є зразками кінематографічного дискурсу, що останнім часом відзначається психоаналітичною орієнтацією – впливає на свідомість, формує смаки, репрезентує особливості лінгвокультури, є інструментом для її пізнання. На особливу увагу заслуговує оновлення компетенцій у використанні спеціальних програм створення субтитрових комплексів, що використовуються редакторами перекладу аудіовізуальних творів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Певні особливості програмного забезпечення для субтитрування розглядалися у роботах Т. Малкович, С. Єлісєєвої, А. Козуляєва, О. Оболенського та інших дослідників. Проблематика адекватності перекладного тексту під час ство-

рення субтитрів широко аналізується у роботах А. Швейцара, З. Львівської, Г. Кочура, проте в контексті використання перекладачем програм адекватність перекладу й досі лишається недо-слідженою, адже потребує від науковців брати до уваги не лише мовностилістичні складники, а й візуальні й аудіальні елементи.

Під час створення вторинного аудіовізуального тексту (субтитрів, наприклад) перекладач та редактор перекладу мають, у першу чергу, обрати спосіб, яким буде здійснено відтворення первинного матеріалу. На сьогодні виокремлено три найпоширеніші способи відтворення іншомовного аудіовізуального продукту українською мовою. Найбільш уживаним є створення літерного тексту, тобто так званих субтитрів, що подаються внизу екрана. За умови використання цього способу відтворення змісту творів відеомистецтва звукова форма оригіналу лишається незмінною, що дозволяє використовувати її як інструмент вивчення іноземної мови, спосіб збагачення словникового запасу, форму пізнання лінгвокультури країни, де вироблено кінематографічний продукт.

Актуальність пропонованого дослідження зумовлена необхідністю аналізу програмного



забезпечення для створення та перекладу субтитрів сучасної кінематографічної продукції у зв'язку з відсутністю уніфікованої методики такої діяльності, а також браком ґрунтовних наукових досліджень із цієї проблеми.

**Метою роботи** є аналіз програмного інструментарію процесу субтитрування як перспективного способу передачі інформації у межах сучасної кінематографії та вивчення на його основі іноземних мов, встановлення переваг та недоліків.

Об'єктом дослідження стали програми створення та редагування субтитрів сучасної кінематографічної продукції, зокрема, Subtitle Workshop 6.0b, Subtitle Edit 3.5.1, Subtitle Translation Assistant 2, предметом – зручність користування, можливість перекладу та опція автоматичного перекладу, перевірка орфографії, синхронізація субтитрів, їх імпорт, підтримка поширених форматів, необхідність підключення до інтернету, доступність програм, наявність української мови як мови інтерфейсу, що сформували класифікаційну сітку критеріїв оцінки програмної діяльності у визначеному аспекті.

**Виклад основного матеріалу.** На сьогодні кінопродукція є надзвичайно популярною серед людей різного віку, національності та культури, що обумовлює комерційний та творчий успіх її виробників. Завдяки сучасним досягненням комп'ютерних технологій, маємо змогу дивитися фільми різних країн та режисерів мовою оригіналу або у перекладі, що зумовлює необхідність адаптації кінострічок для іншомовних аудиторій. Однією з основних складових відтворення іншомовного аудіотексту стає якісний переклад у вигляді субтитрових компонентів.

Фільм являє собою складну систему уявлень та знань, що містить не тільки текст, а й систему інших маркерів, що зумовлені екстралінгвальними факторами, та які є обов'язковими для повного розуміння повідомлення оригіналу. Кінотекст виконує функцію цілісного та завершеного повідомлення, що виражається вербальними й невербальними знаками, зберігається на матеріальному носії та призначений для відтворення на екрані й аудіовізуального сприйняття глядачами. Вербальна (лінгвістична) складова кінотексту представлена письмовою (титри, написи) та усною (репліки акторів, закадровий текст тощо) формами. Нелінгвістична частина виражена звуковими елементами (шум, музика) та відеорядом (образи, рухи, інтер'єр, пейзажі, спецефекти, реквізит). Усі вказані елементи тісно пов'язані між собою та утворюють нерозривне ціле [4, с. 17–18].

Науковець Ю. Лотман вказує, що перекладач під час роботи з аудіотекстом стикається не тільки з лінгвістичними проблемами, а має також технічні труднощі з синхронізацією реплік акторів та дублерів або текстових субтитрів. Вказані чинники безпосередньо впливають на рівень якості та адекватності перекладу [1, с. 315]. Тому особливим видом перекладу, що дозволяє адаптувати фільм або інші відеоматеріали для аудиторії, для якої мова та культура оригінального продукту є незрозумілими, є аудіовізуальний переклад.

Аудіовізуальний переклад бере свій початок із моменту виникнення кінематографа, проте й досі не отримав достатнього наукового обґрунтування як окремий вид перекладацької діяль-

ності. Основними видами аудіовізуального перекладу є дубляж, субтитрування, синхронізація та закадровий переклад. Із вказаних видів найбільшим рівнем популярності характеризується субтитрування, в першу чергу через те, що є найменш витратним [3, с. 82].

Субтитри – це текстовий супровід відеоряду, що дублює або доповнює звукову доріжку, відтворює мовлення акторів у кадрі. Мовлення персонажів за необхідності спрощується та часто перефразовується (з метою синхронізації викладеного з уст персонажів), скорочується (наприклад, довжина субтитрів найчастіше обмежується простором у нижній частині екрана), що, безумовно, впливає на якість здійсненого перекладу. Функціональне призначення субтитрових компонентів різноманітне: субтитри необхідні для тих, хто озвучує фільм, для глядачів із вадами слуху, для тих, хто вивчає мову оригіналу, вони можуть бути використані іноземцями, як для створення синхронізації тексту, так і для перекладу на певну мову [2, с. 171].

Субтитрування являє собою процес подання перекладу діалогів оригіналу мовою цільової аудиторії у вигляді синхронного тексту. Субтитри найменше видозмінюють текст оригіналу та надають можливість аудиторії сприймати особливості іноземної лінгвокультури. Фільми іноземною мовою із субтитрами є хорошим способом вивчити мову оригіналу. Відео візуально відтворює сюжет, а субтитри полегшують розуміння тексту діалогів. Завдяки фільмам іноземною мовою людина занурюється в середовище носіїв мови та починає її розуміти, таким чином можна запам'ятати розмовні фрази та навчитись спілкуватися на «побутовому» рівні.

Субтитрування є домінуючим засобом аудіовізуального перекладу не лише через економічність та відносну простоту, але також тому, що для глядачів, які надають перевагу субтитрам, фінансові переваги є другорядними; збереження автентичності оригіналу виступає на перший план, оскільки вони мають змогу чути неадаптовані діалоги, не викривлені репліки акторів.

Параметри часу та простору виступають формальними обмеженнями субтитрування. Простір визначає положення субтитрів на екрані, кількість рядків та символів субтитрів, розташування тексту, шрифт, колір і стилі тексту, фон. Параметр часу регулює тривалість показу одного субтитру, вступний час перед показом, час затримки субтитру, проміжок часу між двома субтитрами тощо. Зазначені обмеження призводять до текстувальних обмежень (певні мовні елементи підлягають компресії, скороченню або взагалі випускаються) [3, с. 83].

Завдяки сучасному програмному забезпеченню субтитрування є зручним та доступним майже для кожного власника персонального комп'ютера. Деякі програми дозволяють не тільки створювати субтитри та накладати їх на відеоряд, а й виконувати аудіовізуальний переклад самостійно або за допомогою машинного перекладу. Отже, пропонуємо детальний аналіз кожної з них за низкою встановлених критеріїв, що репрезентовані предметом дослідження.

Subtitle Workshop – одна з найбільш повних та доступних існуючих програм для створення та редагування субтитрів. Програма має практичний інтерфейс, у верхній частині якого ви

Таблиця 1

**Порівняльна таблиця результатів використання програмних інструментів  
для створення субтитрів**

|                                              | <b>Subtitle Workshop</b> | <b>Subtitle Edit</b> | <b>Subtitle Translation Assistant</b> |
|----------------------------------------------|--------------------------|----------------------|---------------------------------------|
| Безкоштовність користування                  | +                        | +                    | +                                     |
| Наявність української як мови інтерфейсу     | -                        | +                    | -                                     |
| Підтримка поширених форматів відео/субтитрів | +                        | +                    | +                                     |
| Зручність користування                       | +                        | +                    | +/-                                   |
| Можливість перекладу                         | +                        | +                    | +                                     |
| Можливість автоматичного перекладу           | -                        | +                    | -                                     |
| Імпорт субтитрів                             | +                        | +                    | +                                     |
| Синхронізація субтитрів                      | +                        | +                    | +                                     |
| Перевірка орфографії                         | +                        | +                    | -                                     |
| Необхідність підключення до інтернету        | +                        | +/-                  | +                                     |

можете переглядати відео, а в нижній – зміст субтитрів, таким чином, можна спостерігати в реальному часі всі зміни. Програма дозволяє виконувати автоматичну перевірку файлів із субтитрами на виявлення помилок різного характеру, а також виконувати будь-які операції з часом та масові перетворення субтитрів. За допомогою цієї програми можна об'єднати декілька субтитрів, за замовчуванням програма поставляється з різними скриптами, написаними в PASCAL, що можна відредагувати та розширити. Програма також дозволяє виконувати всі види операцій з текстами: від переносу всього підкресленого тексту у верхній регістр до встановлення максимальної довжини рядків для більш зручного поділу. Цінність програми для аудіовізуального перекладу субтитрів полягає в опції «Переклад», що дозволяє перекладачеві працювати з готовими субтитрами або з аудіотекстом. Таким чином, програма дозволяє не тільки синхронно перекладати субтитри, а й редагувати вже існуючі та накласти їх на відеоряд.

Subtitle Edit – програма-редактор субтитрів. За допомогою цієї програми можна синхронізувати субтитри з відео, а також створювати нові субтитри. Subtitle Edit дозволяє імпортувати субтитри, об'єднувати та розбивати їх на кілька фрагментів, налаштовувати їх кодування та частоту кадрів, перекладати їх з однієї мови на іншу та багато іншого. Користувачі програми можуть користуватися функціями пошуку та заміни з підтримкою регулярних виразів, витягувати звукові доріжки з фільмів та експортувати субтитри в текстові, бінарні чи графічні формати.

Програма дозволяє автоматично перекладати субтитри за допомогою онлайн-сервісів на вибір, Google та Multi Translator, а також може виправляти поширені помилки – видаляти зайві переклади рядків та прогалини, змінювати регістр літер, додавати відсутні лапки тощо. Крім того, за допомогою Subtitle Edit можна перевіряти орфографію субтитрів. У програмі вже є словник для перевірки англійських слів, а для перевірки орфографії інших мов програма дозволяє використовувати словники Open Office.

Найбільшою перевагою програми Subtitle Edit є режим автоперекладу. Програма самостійно перекладає імпортовані або створені субтитри через онлайн-сервіс Google, що дозволяє пере-

кладачеві відредагувати машинний переклад. Готові субтитри перекладу програма дозволяє легко накласти на відеоряд.

Програма Subtitle Translation Assistant забезпечує зручний переклад субтитрів з однієї мови на іншу: підтримка формату субтитрів .srt, швидка навігація до будь-яких субтитрів, налаштування шрифтів тощо. Програма дозволяє імпорт субтитрів, їх синхронізацію з відео та миттєвий переклад. Функції автоматичного перекладу програма не має.

Аналіз програмного забезпечення для створення та перекладу субтитрів свідчить про те, що основну увагу виробники приділяють доступності користування, зручності для перекладу та синхронізації тексту, автоматизації процесів (поділ на тайм-коди, переклад). Аналізуючи перелік необхідних задач, що здатні виконувати програми, визначаємо їх основні плюси та мінуси (таблиця 1).

**Висновки з даного дослідження і перспективи.** В умовах сучасного розвитку інформаційних технологій беззаперечним є той факт, що саме аудіовізуальна продукція, яка поширюється за допомогою як телебачення, кіноіндустрії, так і у Інтернеті й з урахуванням сучасних інтерактивних засобів, відіграє провідну роль у комунікативному процесі й є найшвидшим способом донесення інформації від продуцента до реципієнта. Адекватний та вчасний переклад аудіовізуальних творів сприяє швидкому обміну інформацією між різномовними учасниками комунікації.

Субтитрування – достатньо простий, легкий та сучасний спосіб передачі інформації у межах сучасної кінематографії, а також додатковий спосіб у вивченні іноземних мов із своїми перевагами та недоліками. До переваг належить: доступність створення, використання та розуміння, можливість використання як способу для вивчення іноземної мови. Серед недоліків визначено: вплив формальних обмежень на сприйняття кіноматеріалу, негативний ефект неякісного перекладу чи синхронізації субтитрів.

Перспективи дослідження вбачаємо у можливості вдосконалення програмного інструментарію процесу субтитрування у таких кроках: вдосконалення функції автоматичного перекладу з можливістю використання різних онлайн-сервісів або словників, вивчення операційних алгоритмів створення, перекладу та редагування субтитрів, аналіз якості субтитрування.

**Список літератури:**

1. Лотман Ю.М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики. СПб. : Искусство-СПБ, 1998. 704 с.
2. Лукьянова Т.Г. Лексичні аспекти перекладу субтитрів (на матеріалі англomовних художніх фільмів). *Нова філологія*. 2012. № 50. С. 170–173.
3. Радецька С.В. Субтитрування як вид аудіовізуального перекладу: переваги та недоліки. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Філологічні науки*. 2016. Кн. 2. С. 81–84.
4. Слышкин Г.Г. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа). Москва : Водолей Publishers, 2004. 153 с.

**References:**

1. Lotman U.M. (1998). Semiotika kino i problemy kinoestetiki [Semiotics of cinema and problems of cinema aesthetics]. Sankt-Petersburg : Iskustve-StP. (in Russian)
2. Lukjanova T.H. (2012). Leksychni aspekty perekladu subtytriv [Lexical aspects of subtitle translation]. *New Philology*, no. 50, pp. 170–173.
3. Radecka S.V., Kalishchak T.T. (2016). Subtytruvannja jak vyd audiovizualnoho perekladu: perevahy ta nedoliky [Subtitling as a type of audiovisual translation: advantages and disadvantages]. *Naukovi zapysky [Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia]. Filolohichni nauky*. [Scientific notes [Nizhyn State University named after. Nikolai Gogol]. Philological Sciences]. Nizhyn : Ukraine, pp. 81–84.
4. Slyshkina H.H., Efremova M.A. (2004). Kinotekst (opyt lingvokulturologicheskogo analiza) [Film text (experience linguocultural analysis)]. Moscow : Vodoley Publishers. (in Russian)

## ЕТНОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ ІЗ СИМВОЛІЧНИМ КОМПОНЕНТОМ «ПАЛЕЦЬ»

**Анотація.** У статті досліджено етнолінгвістичні особливості фразеологізмів із компонентом-символом «палець». Розглянуто соматизми як результат відображення антропологічного коду культури народу, лексичне та символічне значення компоненту «палець». Фразеологічні одиниці поділено на чотири групи відповідно до семантико-граматичної класифікації М. Алефренка: дієслівні, адвербіальні, ад'єктивні та субстантивні. Запропоновано відсоткову діаграму за кількістю одиниць у фразеологічному фонді української мови. Співвіднесено досліджуваний соматизм із концептуальними полями зовнішнього вигляду, міри, розміру та соціального статусу. Підсумовано, що у фразеологічному фонді мови переважають дієслівні одиниці з компонентом «палець», другою за чисельністю групою виявилися адвербіальні паремії, третя група – ад'єктивні, четверта – субстантивні.

**Ключові слова:** фразеологічна одиниця, етнолінгвістичні особливості, компонент-символ «палець», соматичний компонент, семантико-граматична класифікація.

Kaleniuk Svitlana, Savchuk Liubov

Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

## ETHNIC AND LINGUISTIC FEATURES OF IDIOMS WITH THE SYMBOLIC COMPONENT «FINGER»

**Summary.** The article is devoted to the study of ethnic and linguistic features of idioms with symbolic element "finger" in the Ukrainian language. In addition, we investigated the features of phraseological units with lexical components that are in the same semantic sphere, for example, «pinky». The parts of the human body are the oldest names, because people perceive the world with their bodies. Therefore the somatisms are the result of the reflection of the anthropological code of human culture. This article discusses the lexicological and symbolic meaning of the word «finger». There are four definitions of this word, but the phraseological expressions are created only from the primary meaning – «one of the five moving end parts of a person's hand or foot». There are semantic, genetic, functional and syntactic classifications of phraseological units. In our study, the basis was M. Alefirenko's semantic and grammatical classification. The scientist identifies the following groups of phraseological units: rhematic (verbal), adverb, adjectives and subject. The authors of the article analyzed phraseological units with the symbolic component «finger» and divided them into groups according to semantic and grammatical classifications. The authors selected 55 phraseological units. The verbal idioms perform the syntactic function of the predicate in the sentence and have procedural meaning. This category is the most numerous and consists of 28 phraseological units. The adverb phraseological have a quantitative or quantitatively detailed meaning. They are characterized by the absence of morphological paradigms. They perform the syntactic function of the circumstances in a sentence. This group consists of 12 phraseological units. The adjective phraseological units have a categorical meaning of attribution. Their syntactic function is a consistent definition or nominal part of a composite predicate. This group includes 9 phraseological units. The subject idioms are usually estimates. Their syntactic function is the name of the subject, i.e. noun part of the predicate or application. The group of basic phraseological units in the Ukrainian language includes 6 units. The results of the study allowed us to draw conclusions. In Ukrainian ethnic culture, phraseologisms with the word «finger» are mainly used to describe certain actions.

**Keywords:** idiom, ethnic and linguistic features, finger element, somatic component, semantic and grammatical classification.

**Постановка проблеми.** Фразеологічний пласт мови якнайскрадіше характеризує національно-культурні особливості мовної системи. Фразеологічний фонд української мови надзвичайно великий та багатий для аналізу. У стійких сполуках української мови відображено звичаї, традиції народу, згадку про його історію, фольклор. Численне коло фразеологічних одиниць у будь-якій мові утворюють соматизми – давні одиниці різного типу вимірів і виразники різних емоцій та станів людини, її моторної діяльності та фізіологічної реакції.

Саме через соматизми можна чітко простежити розвиток фразеологічної лексики, оскільки назви частин тіла є одними з найдавніших. Людина співвідносила своє тіло з дійсністю, що її оточувала. Через це сформулювався активний шар фразеологічної лексики з компонентами-

соматизмами. До соматизмів належить і словосимвол «палець», яке задає напрямок нашому дослідженню. Людина пізнає світ саме через частини свого тіла, органи чуття. Тому в соматичному пласті фразеологізмів можна розглянути етнокультурні особливості українського етносу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Формуванню сучасних уявлень про фразеологічні одиниці сприяли праці таких українських дослідників, як В. Жайворонк, М. Жуйкова, В. Конобродська, В. Кононенко, Г. Онкович, О. Семенов тощо. Останнім часом фразеологізми із соматичними компонентами досліджували Н. Коваленко, А. Смерчко, К. Мізін.

На тему соматизмів у фразеологізмах різних мов можна відзначити останні публікації Т. Бердникової, І. Скрипник, О. Пилипів, В. Школяренко. У згаданих статтях розглядають семан-



тику, структуру, символічне значення та функціонування фразеологізмів із соматизмами.

**Цілі статті:** висвітлити лексичне та символічне значення компоненту-символу «палець» та проаналізувати етнолінгвістичні особливості фразеологізмів із компонентом-символом «палець».

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Дослідження в галузі фразеології мають сьогодні неабияку актуальність у зв'язку з необхідністю вивчення етнокультурних та етнолінгвістичних особливостей. Сучасна парадигма фразеологічних досліджень схиляється саме на розвідки в галузі етнолінгвістики.

Соматизми є результатом відображення антропологічного коду культури народу, ними виступають назви частин тіла людини. Вони є основою для створення великої кількості фразеологічних одиниць. К. Мізан вказує на поєднання у свідомості людини принципів антропометричних фразеологічного фонду й аналогізації предметного світу, що обумовило значущість у фразеологічних дослідженнях соматизмів. Можна стверджувати, що людське тіло є однією з найголовніших концептосфер свідомості. Стійкі сполучення слів, що містять у своєму складі соматизми, складають понад 30% лексики усіх мов світу. Оскільки назви частин тіла є найдавнішими, то в сучасному мовленні вони активно вживаються, особливо в складі фразеологічних одиниць. Образно-метафоричне зображення в мові зв'язків людського тіла з осмисленням себе у цьому світі та розуміння законів побудови всесвіту є характерним для українського народу [3, с. 287].

Перш ніж аналізувати фразеологізми з компонентом-символом «палець», з'ясуємо низку значень цього компоненту. Словник української мови в 11 томах пропонує три визначення лексеми «палець», але в фразеологічних одиницях вживається лише в першому значенні: «одна з п'яти рухомих кінцевих частин кисті руки або ступні ноги в людини». З цього значення можна виокремити ще кілька лексем на позначення поняття «палець»: 1) безіменний, підмізний палець; 2) великий палець; 3) вказівний палець – палець між великим та середнім, другий палець руки; 4) мізний палець; 5) середній палець. Існує також лексема «перст» – урочиста церковнослов'янська лексема на позначення пальця руки (великого) [6].

У словнику символів Дж. Тресіддера подається символіка пальця в африканських племенах. Кожен палець має свою символіку. В Малі плем'я догонів пов'язує вказівний палець із життям, а середній зі смертю (коли тіла мертвих накривали саваном, цей палець залишався неприкритим). Плем'я бамбара вважають великий палець «виконавцем», а мізний палець використовували для заклинання духів. Схвальний жест, при якому великий палець піднятий догори, спочатку ніс фалічний символізм. У православному благословенні три підняті пальці є символом Трійці. Марновірство, згідно з яким хрест може відвести біду, породило звичай схрещувати пальці для вдачі. Символізм, пов'язаний із пальцями і жестами, поступово перетворюється в символічну мову, зрозумілу багатьом. Гарним прикладом є жест у вигляді букви «V» –

знак перемоги, вперше використаний Вінстоном Черчиллем у 1945 р. Після цього знак став популярним у всьому світі [7, с. 307].

В. Жайворонок у «Знаках української етнокультури» зазначає, що особливий символізм мали пальці для молодих жінок, які виходили заміж. Якщо дівчина не хоче мати дитину, то вона, сідаючи після вінчання на посад, присідала палець правої руки. І скільки пальців вона присіла, стільки років не матиме дітей. Заборонено було присідати всі п'ять пальців, оскільки так дівчина ставала безплідною. Це вважалося великим гріхом. В українському етносі про того, хто не має родини кажуть «сам, як палець»; про того, хто полюбляв щось вкрасти, казали, що він «має довгі пальці». Вказівний палець символізує також погрозу. Якщо вказівний палець притулений до губ, це свідчить про необхідність мовчати. Неприйнятним для нашої культури є вказування на когось пальцем, це вважається неввічливим. Цікаво те, що не можна здійснювати також жесту і щодо сонця та місяця. Це свідчить про повагу українського етносу до небесних сил [2, с. 430–431].

Концепт «палець» посідає важливе місце серед інших соматизмів антропоморфного коду культури, оскільки саме завдяки пальцям людина здійснює свою трудову діяльність. Через соматизм «палець» у складі фразеологізмів можна виділити такі характерні риси українського народу: любов до праці (пальці – інструменти трудової діяльності), емоційність східних слов'ян (фразеологізми з компонентом «палець» мають також семантику інтуїції, напр. *попав як пальцем у небо* (не вгадав): *От уже попали, вибачайте, пальцем в небо* [9, с. 674]) тощо.

Присутня семантика невеликої міри чогось у фразеологізмах із соматизмом «палець», напр.: *на пальцях перелічити* (дуже мала кількість кого-, чого-небудь): Вони замінили свій хатній халат на службовий каптан. То, правда, були ще тільки стовпи, одинокі рядчики, що їх по пальцях перелічиш [9, с. 618]). Також в українській мові концепт «палець» виражає семантику одинокої людини, напр., *як палець* (без сім'ї, без рідних, без близьких): У Відні Люба була сама, *як палець*.

За основу для подальшого дослідження взято семантико-граматичну класифікацію М. Алефіренка. Він виокремлює такі групи фразеологізмів: дієслівні, адвербіальні, ад'єктивні, субстантивні та інтер'єктивні [1, с. 56].

Ми проаналізували фразеологічні одиниці з компонентом-символом «палець» та поділили їх на групи відповідно до семантико-граматичної класифікації М. Алефіренка. Паремії добирали із таких джерел: Фразеологічний словник української мови у двох книгах [8; 9], Словник української мови: в 11 тт. [4; 5; 6]. Методом суцільної вибірки обрано 55 фразеологізмів із компонентом-символом «палець».

Дієслівні фразеологізми, згідно з класифікацією М. Алефіренка, у реченні виконують синтаксичну функцію присудка та мають значення процесуальності. Також характерними для них є граматичні категорії часу, особи, способу, стану та виду. Ця категорія виявилася найбільш численною – 28 фразеологізмів, напр. *палець об палець не ударити*: На душі в Марусі тяжко: «Ах,

я ще палець об палець не ударила, щоб організувати друкарню!» [9, с. 911]; *і пальцем не торкається*: До цієї кузні бригади підтягнуто сівалку. Та до неї ніхто і пальцем не торкався [9, с. 891]; *і пальцем не торкнути*: А як вже поважатиму вас, ніколи й *пальцем не торкну* [9, с. 892]; *тикати в очі пальцем*: Може, так і до завтра не помітить він, який напис на стовпі, поки йому ніхто не ткне в очі [9, с. 882]; *кусати пальці*: Дурна я! От дурна. Нащо було відмовлятися? Зараз би сама там стояла, коло Павла. А так пальці кусай [5, с. 415]; *кивати пальцем у чоботі*: Останнім часом постійно критикували нашого агронома на правлінні, а він слухав і кивав пальцем у чоботі [5, с. 146]; *вмочати пальці*: Деся угорі політики збагнули, що ще не відомо, куди поведуть завтра події, то й не стали вмочати пальці [4, с. 708]; *розкидати на пальцях*: Почухав Тугокопий поперек, перевернувся на правий бік і акуратенько розкинув на пальцях – копійок хватить [9, с. 751]; *обвести круг пальця*: Всім соромно було визнавати, що їх, мов малих дітей, обкрутив навколо пальця отой довготелесний рідкочубий істерик [9, с. 562]; *ламати пальці* (вияв сильного горя, страждання, хвилювання): Ламаю пальці я з тонким нервовим хрустом, ходжу з кутка в кут у тиші голубій [5, с. 441] тощо.

Адвербіальні фразеологізми мають кількісне або кількісно-обставинне значення. Для них характерна відсутність морфологічних парадигм. У реченні вони виконують синтаксичну функцію обставини. Група налічує 12 фразеологізмів: на пальцях (дуже тихо, обережно, щоб не створювати шуму): Вийшов (Микола) з кухні до сіней і пішов на пальцях через першу кімнату [9, с. 605]; аж пальці знати (відчутно, помітно): Бреше, аж пальці знати [8, с. 341]; *і пальцем ніде ткнути*: Перші пропустили було його, так що він забрався було аж на рундук, зате далі – і пальцем нікуди було ткнути [9, с. 890]; *як свої п'ять пальців*: Санаторці – хитрючий народ, не довго тут жили, а норов кожного як свої п'ять пальців вивчили [9, с. 725]; *на мізинець* (мала кількість чого-небудь; дуже мало, трохи): То надивився і наслухався вже стільки, що інший сотню років проживе, а й на мізинець мого не побаче [8, с. 490]; *пальцем не проткнути*: *Кругом народу* – проткнути пальцем не можна [9, с. 713] тощо.

Ад'єктивні фразеологізми мають категоріальне значення атрибутивності. Синтаксична функція – неузгоджене означення або іменна частина складеного присудка. До цієї групи ми віднесли 9 фразеологізмів: *як палець* (уживається для вираження великої міри ознаки, якості): *Голий, як палець* [8, с. 604]; *не вартий мізинця* (нікчемний, набагато гірший у порівнянні з іншим, недостойний кого-небудь): *з мізинця: У чорному*

*морі мешкала рибка піщанка – маленька, з мізинця у довжину, тоненька, срібляста стрічечка* [8, с. 490] тощо. Варто зазначити, що разом із фразеологізмом «як палець» вживається фразеологізм «як перст».

Субстантивні фразеологізми мають узагальнено-предметне значення. Синтаксична функція – підмет, іменна частина присудка або додаток. До групи субстантивних фразеологізмів в українській мові належать 6 одиниць: *комбінація з трьох пальців* (дуля): *Спересердя він ткнув комбінацію з трьох пальців* [12, с. 388]; *не клади пальці у рот* (хто-небудь такий, з яким треба бути обережним, бо може скористатися помилкою, промахом іншого; хто-небудь уміє обстоювати свою думку, позицію, свій погляд): *Сагайдак ніяково глянув на доярку і одійшов набік. «Зубата тітка, – подумав, – цій пальця в рот не клади»* [8, с. 378]; *мамин мізинчик* (наймолодша в сім'ї дитина): *Її називали маминим мізинчиком* [8, с. 491]; *те, що крізь пальці тече (нічого)* [5, с. 356] тощо. Інтер'єктивні фразеологізми виражають почуття і не можуть виконувати номінативну функцію. Одиниць цієї групи з компонентом-символом «палець» не виявлено у фразеологічному фонді української мови.

Відповідно до результатів дослідження, ми зробили відсоткову діаграму ФО з компонентом-символом «палець» згідно з семантико-граматичною-граматичною класифікацією М. Алефіренка.



Рис. 1. Відсоткова діаграма фразеологізмів із компонентом «палець» за класифікацією М. Алефіренка

Група дієслівних фразеологізмів представлена найбільш повно, оскільки фразеологізми зі словом «палець» переважно позначають дію та мають процесуальну ознаку.

**Висновки та пропозиції.** Отже, в українській етнокультурі стійкі сполуки зі словом «палець» переважно вживаються для позначення певних дій, друге місце за кількістю посідають адвербіальні фразеологізми, що виражають кількісне або кількісно-обставинне значення.

## Список літератури:

- Алефіренко М.Ф. Теоретичні питання фразеології. Харків : Вища школа, 1987. 135 с.
- Жайворонок В.В. Знаки української етнокультури : словник-довідник. Київ : Довіра, 2006. 703 с.
- Мізінь К. Зіставно-лінгвокультурологічний аналіз концептів-соматизмів РУКА і ПАЛЕЦЬ у британському, німецькому, українському та російському мовних соціумах. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Філологія (мовознавство)*. 2013. № 17. С. 283–289.
- Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства ; за ред. І.К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970–1980. Т. 1. С. 708.
- Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства ; за ред. І.К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970–1980. Т. 4. С. 146–441.

6. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства ; за ред. І.К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970–1980. Т. 6. С. 333.
7. Тресиддер Дж. Словарь символов / Пер. с англ. С. Палько. Москва, 1999. 448 с.
8. Фразеологічний словник української мови. Кн. 1 / уклад. В.М. Білоноженко та ін. ; ред. кол. Л.С. Паламарчук та ін. Київ : Наукова думка, 1999. 528 с.
9. Фразеологічний словник української мови. Кн. 2 / уклад. В.М. Білоноженко та ін. ; ред. кол. Л.С. Паламарчук та ін. Київ : Наукова думка, 1999. С. 529–980.

## References:

1. Alefirenko M.F. (1987). Teoretychni pytannya frazeologiyi [Theoretical questions of phraseology]. Kharkiv, 135 p. (in Ukrainian)
2. Zhayvoronok V.V. (2006). Znaki ukayinskoyi etnokulturi : slovnyk-dovidnyk [Signs of Ukrainian ethnic culture : Dictionary-reference]. Kyiv, 703 p. (in Ukrainian)
3. Mizin K. (2013). Zistavno-lingvokulturologichniy analiz kontseptiv-somatizmiv RUKA i PALETS u britanskomu, nimetskomu, ukraiinskomu ta rosiyskomu movnih sotsiumah [Comparable linguoculturological analysis of the concepts-somatism HAND and FINGER at the British, German, Ukrainian and Russian language communities]. *Naukovi zapiski Vinnitskogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu imeni Mihayla Kotsyubinskogo. Seriya : Filologiya*. Vol. 17, pp. 283–289.
4. Bilodid I.K. (1970-1980). Slovník ukayinskoyi movi: v 11 tt. [Dictionary of the Ukrainian language: in 11 vol.]. Kyiv, vol. 1. pp. 708. (in Ukrainian)
5. Bilodid I.K. (1970-1980). Slovník ukayinskoyi movi: v 11 tt. [Dictionary of the Ukrainian language: in 11 vol.]. Kyiv, vol. 4. pp. 146–441. (in Ukrainian)
6. Bilodid I.K. (1970-1980). Slovník ukayinskoyi movi: v 11 tt. [Dictionary of the Ukrainian language: in 11 vol.]. Kyiv, vol. 6. pp. 333. (in Ukrainian)
7. Tresidder Dzh. (1999). Slovar simvolov [Dictionary of symbols] / Per. S. Palko. Moscow, 448 p. (in Ukrainian)
8. Bilonozhenko V.M. (1999). Frazeologichniy slovník ukayinskoyi movi. Kn. 1 [Phraseological Dictionary of the Ukrainian language. Book 1]. Kyiv, 528 p. (in Ukrainian)
9. Bilonozhenko V.M. (1999). Frazeologichniy slovník ukayinskoyi movi. Kn. 2 [Phraseological Dictionary of the Ukrainian language. Book 2]. Kyiv, pp. 529–980. (in Ukrainian)

## СЕМАНТИКА КАТЕГОРІЇ ДЕМІНУТИВНОСТІ В ТЕКСТАХ НІМЕЦЬКИХ НАРОДНИХ КАЗОК ТА ЇЇ ВІДТВОРЕННЯ В УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ

**Анотація.** Стаття присвячена дослідженню категорії демінутивності в німецькій мові на матеріалі німецьких народних казок. Демінутиви розглянуто як систему, що репрезентується елементами різних рівнів німецької мови. На прикладах проаналізовано основні словотвірні засоби вираження значення демінутивності в німецькій народній казці та здійснено зіставний аналіз з текстами перекладів з метою встановлення ступеня адекватності. Аналіз перекладів текстів німецьких народних казок українською мовою дозволив розглянути перекладацькі можливості відтворення категорії демінутивності. Демінутивам в фольклорних текстах властива категорія експресивності. Апеляція до слухача, у процесі якої задіяні мовні засоби категорії демінутивності, є одним із прийомів емоційного впливу. Він дозволяє зменшити «соціальну дистанцію» та встановити контакт.

**Ключові слова:** категорія демінутивності, перспекція, лексико-синтаксичний рівень, рівень словотворення, формотвірний рівень.

Kyryliuk Svitlana

Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

## SEMANTIC OF THE CATEGORY OF DIMINUTIVENESS IN THE TEXTS OF GERMAN FOLKTALES AND ITS REPRODUCTION IN THE UKRAINIAN TRANSLATION

**Summary.** The article is devoted to the study of the category of diminutiveness in the German language on the material of the German folk tales. The study of the category of diminutiveness and its role in the lexical system of the German language (based on the material of German folk tales) necessitated a critical generalization of existing scientific studies in modern linguistics. Most scholars believe that the presentation of the category of diminutiveness in a particular language depends primarily on its formal organization. Although the affixing method is considered as a priority in the process of creating diminutives, the addition of a separate lexical means with a diminutive value is typical of the languages of the analytical mode of creation. In the proposed work diminutives are considered as a system represented by elements of different levels of the German language. The examples analyzed the main word-building means of expressing the significance of diminutiveness in the German folk tale and made a comparative analysis with the texts of translations in order to establish the degree of adequacy. The most common pseudo-suffixes for the creation of diminutives of the German language are -chen and -lein. The category of diminutiveness is implemented in phrases. The most commonly used dominant for such phrases is the adjective klein, whose meaning includes the broad concept of smallness. The texts of German folk tales have a significant number of lexical units, the connotative meaning of which includes the small part: das Kind, der Jüngling, Der Trunk, ein Stück, nicht weit, nicht genug, eine Weile, ein Weilchen, etwas. They denote boundaries both in time and in spatial relations. It is these nouns with diminutive affixes that are actively represented in the texts of child folklore, which is caused by an effort to transfer their love for the child, care for her, express her tenderness. The assessment, laid down in the lexeme itself, is inseparable from its actual content and nominative function. The objective significance of diminution relates primarily to the expression of the volume and size of objects. Expression of subjective evaluation of diminutives varies from meekness, affection, friendly relations to disdain. The analysis of the translations of German folk tales into Ukrainian language allowed to consider the translation possibilities of the reproduction of the category of diminutiveness. Demonstration in folklore texts is a category of expressiveness. An appeal to the listener, in which the language means of the category of diminutiveness are involved, is one of the methods of emotional influence. It allows you to reduce the "social distance" and establish a contact.

**Keywords:** diminutiveness category, prospection, lexical-syntactic level, word formation level, formlevel.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку лінгвістичної науки увагу дослідників зосереджено на вивченні мовних засобів та явищ, що експлікують національномовну картину світу. Серед мовних засобів, що відображають особливості бачення світу певним народом, значну роль відіграє категорія демінутивності, яка охоплює поняття про зменшену, знижену якість предметів, істот чи явищ. Як реальна зменшеність тлумачиться й неповнота явию ознаки предмета чи явища [4, с. 117].

Демінутивні утворення становлять досить багатий та своєрідний шар лексики, що посідає визначальне місце в текстах німецьких народних казок. Вони емоційно впливають на слухача/читача, підсилюють здатність тексту справляти враження.

### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Наукові розвідки вітчизняних та зарубіжних лінгвістів присвячено структурно-семантичним (О. Сальникова, О. Бондар, М. Кравченко, З. Клімашевська), прагматичним (О. Федоренко, Г. Сагач, S. Eminger, M. Glauninger) аспектам категорії демінутивності. На сучасному етапі розвитку лінгвістики дослідники не обмежуються лише семантичними засобами аналізу, а пропонують розглядати категорію демінутивності як широке мовне явище. Лише в комунікативному аспекті з врахуванням широкого мовного дискурсу та мовленнєвої ситуації та спрямованої на реципієнта інтенції можна більш точно дослідити явище демінутивності [8, с. 9].



**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Актуальність нашої роботи зумовлена антропологічним підходом до усвідомлення природи й сутності мови в контексті національно-мовної картини світу та необхідністю комплексного дослідження категорії демінутивності в німецькій мові на основі фольклорних текстів. Аналіз перекладацьких трансформацій дозволить звернутись до проблеми вибору відповідних прийомів відтворення категорії демінутивності.

**Формулювання цілей статті.** Мета наукової розвідки полягає в аналізі структури виразників категорії демінутивності в німецькій мові на матеріалі німецьких народних казок та її відтворення в українському перекладі.

Матеріал дослідження складають дискурсивні контексти актуалізації категорії демінутивності в німецьких народних казках, зафіксованих братами Грімм та їх переклад на українську мову.

Об'єктом дослідження виступає універсальна гносеологічно-мовна категорія демінутивності, а предметом – її репрезентація в текстах німецьких народних казок та вибір відповідних прийомів відтворення цієї категорії в українському перекладі.

**Виклад основного матеріалу.** Відтворення національно-культурної специфіки в текстах німецьких народних казок відбувається за допомогою значної кількості демінутивних дериватів. У пропонованій роботі під демінутивністю ми розуміємо узагальнене значення зменшеності об'єктивних характеристик об'єкта, внаслідок чого воно отримує додаткову емоційність. І відповідно, демінутив – мовний засіб, що виражає об'єктивну зменшеність та додаткові емоційні відтінки значення.

Аналіз фактичного матеріалу дає нам можливість стверджувати, що найпродуктивніші словотвірні типи іменників категорії демінутивності формуються суфіксами: -chen, -lein, які, поєднуючись із твірною основою, надають похідному слову об'єктивного зменшення обсягу та розміру. Наприклад:

„Dann gab sie jedem ein Stückchen Brot und sprach 'da habt ihr etwas für den Mittag, aber eßt's nicht vorher auf, weiter kriegt ihr nichts'“ [7, с. 77].

„Потім дала їм по скибочці хліба й сказала: – Оце вам на обід, а як з'їсте до обіду, то більше нічого не дістанете“ [1, с. 26].

„Als es ganz dunkel geworden war, kamen die Herren von dem Häuslein, das waren die sieben Zwerge, die in den Bergen nach Erz hackten und gruben. Sie zündeten ihre sieben Lichtlein an, und wie es nun hell im Häuslein ward, sahen sie dass jemand darin gewesen war, denn es stand nicht alles so in der Ordnung, wie sie es verlassen hatten. Der erste sprach 'wer hat auf meinem Stühlchen gesessen?' Der zweite 'wer hat von meinem Tellerchen gegessen?'“ [7, с. 230].

„Коли зовсім смеркло, прийшли додому господарі хатки. То були сім карликів, що добували руду в горах. Засвітили карлики сім свічечок і, коли в хатині стало видно, побачили, що там хтось побував без них, бо все стояло не так, як вони залишили.

– Хто сидів на моєму стільчику? – сказав перший карлик.

– Хто їв із моєї мисочки? – сказав другий“ [1, с. 75].

Як ілюструють наведені приклади, значення власне реальної зменшеності реалізуються в українському перекладі завдяки іменниковим демінутивним суфіксам (*ein Stückchen Brot* – *скибочка хлібу*, *die Herren von dem Häuslein* – *господарі хатки*, *auf meinem Stühlchen* – *на моєму стільчику*, *von meinem Tellerchen* – *із моєї мисочки*), що допомагає яскравіше передати ознаки предмету – його невеликий розмір. Варто також відзначити, що використання прийому калькування сприяє відтворенню в перекладі семантики і експресивно-стилістичного забарвлення окремого слова оригіналу.

В текстах німецьких народних казок існують демінутиви, сема малості яких маніфестується обома суфіксами: *ein Geislein* – *ein Geiserchen*, *ein Spiegelchen* – *ein Spieglein*, *das Häuschen* – *das Häuslein*, *das Männchen* – *das Männlein*, *ein Vögelchen* – *ein Vöglein*. Наприклад:

„Es war einmal eine alte Geis, die hatte sieben junge Geislein, und hatte sie lieb, wie eine Mutter ihre Kinder lieb hat“ [7, с. 32].

„Серед густого лісу жила коза і було у неї семеро козенят, і вона, звичайно, як мати, втішлася та кохалася в свої малих дітках“ [2, с. 48].

„Aber die Geiserchen hörten an der rauhen Stimme daß es der Wolf war...“ [7, с. 33].

„Та козенята відразу poznali по товстому голосу, що то вовк за порогом“ [2, с. 48].

Вживання суфіксів -chen та -lein дослідниця М. Степанова пов'язує з територіальними особливостями німецької мови: -chen поширений в нижньонімецьких і в більшій частині середньонімецьких діалектів, -lein – на південній частині Німеччини. Частково вони пов'язані також і з формою функціонування мови: в літературній мові вживався раніше лише суфікс -lein, але зараз з ним успішно конкурує -chen, що підтверджується нашим дослідженням. Важливо враховувати і фонетичну форму слова. Після сонорного передньоязичного альвеолярного l, як правило, не вживається суфікс -lein, після шумного задньоязичного, велярного g та середньоязичного, палатального [ç] – ch не вживається -chen. З іншої сторони, після g и ch [ç] можлива поширена форма -elchen. Вважається, що ця форма виникла за аналогією з формами типу Spiegelchen, Vögelchen. Якщо лексична основа слова закінчується на -en, то остання при поєднанні з суфіксами випадає [6, с. 176].

Найефективнішим показником перспекції та прагматики казок братів Грімм є використання лексичних одиниць з демінутивним значенням у заголовку. Вони зумовлені авторською прагматикою, сприяють зміщенню дійових осіб у центр художнього світу казки та свідчать про позитивне ставлення оповідача.

Слід зазначити, що номінації заголовків казок братів Грімм представлені частково апелятивами, що перейшли до класу власних імен (*„Aschenputtel“*, *„Dornröschen“*, *„Rotkäpchen“* – пор. *„Попелюшка“*, *„Дюймовочка“*, *„Червона Шапочка“*) та власними іменами (*„Hänsel und Gretel“*, *„Jorinde und Joringel“* – пор. *„Гензель і Гретель“*, *„Йоринда і Йорингел“*). У наведених прикладах прийом транскрипції власних імен зберігає етнокультурну специфіку, оригінальність і казко-

вість імені, проте втрачається експресивно-оцінне навантаження.

Дослідження казки в рамках функціонального аспекту враховує соціокультурні умови і звертається до функції, яку виконує казка в суспільстві. Народна казка, як відображення соціальної дійсності певної історичної епохи, символізує сукупність поглядів, уявлень та прагнення суспільства в цілому [9]. Її функціональна площина є надзвичайно різноманітною: розважальні, естетичні, морально-етичні, виховні, пізнавальні функції взаємодоповнюють одна одну. Лінгводидактичні можливості казки здатні формувати світоглядні орієнтації особистості, оволодіння мовною культурою, що відзеркалюють світобачення певного етносу. Мова народної казки постає могутнім чинником відображення національної картини світу, особливостей мислення представників цієї культури [3, с. 22].

На лексико-синтаксичному рівні наявні різноманітні лексичні одиниці, словосполучення, що репрезентують категорію демінутивності. Домінантою в багатьох атрибутивних сполученнях в текстах німецьких народних казок виступає прикметник *klein*, що характеризується поняттям малості:

„Und als sie lange, lange gegangen waren, kamen sie endlich an ein kleines Haus, und das Mädchen schaute hinein, und weil es leer war, dachte es: Hier können wir bleiben und wohnen [7; с. 59].“

„Довго-довго йшли вони так і прийшли нарешті до маленької хатинки, і заглянула дівчинка в середину ї, оскільки вона була порожня, подумала: «Отут ми можемо залишитись і жити»“ [2; с. 156].

Як свідчить приклад, поєднання іменника недемінутивної семантики з прикметником-демінутивом (*ein kleines Haus*) подається в українському перекладі подвійною демінутивністю (*маленька хатинка*).

Важливо відзначити й те, що в текстах німецьких народних казок зустрічається також подвійний спосіб вираження демінутивності, який полягає у поєднанні прикметника зі значенням понятиї демінутивності з субстантивними дериватами з суфіксами *-chen*, *-lein*:

„Das Mädchen weinte sehr und pflanzte, wie die Mutter es ihr gesagt hatte, ein kleines Bäumchen auf ihr Grab“ [7, с. 110].

„Дівчинка багато плакала і посадила, як сказала їй мати, маленьке деревце на її могилі“ [1, с. 81].

„Endlich kamen sie an ein ganz kleines Häuschen, da sprach sie 'ach, Gott, was ist das Haus so klein! wem mag das elende winzige Häuschen sein?'“ [7; с. 225].

„Нарешті вони прийшли до маленької-малесенької хижки, і королівна запитала: – Ой лишенько! Ой ненько! Чия ця хатка така маленька?“ [1, с. 43].

У наведених фрагментах демінутивна семантика лексичних одиниць есплікується на лексико-синтаксичному та на рівні словотворення одночасно. Дотримуючись оригіналу, перекладач передає об'єктивну зменшеність предмету суфіксами першого та другого ступенів демінутивізації, що сприяє більшому навантаженню оцінно-емоційного значення. Однією з найяскравіших особливостей суфіксального творення та семантики демінутивів української мови, на думку Н. Рудої, є явище нарощування демінутивного ступенювання [5, с. 42].

Тексти німецьких народних казок мають значну кількість лексичних одиниць, конотативне значення яких включає сему малості: *das Kind* – дитина, *der Kleine* – хлоп'я, *der Trunk*, *der Schluck* – ковток, *ein Stück* – шматок, частина. Ця лексика має велику питому вагу в текстах німецьких народних казок. Наприклад:

„Dem begegnete gleichfalls das alte, graue Männchen und hielt um ein Stückchen Kuchen und einen Trunk Wein an“ [7, с. 299].

„І йому також зустрівся на шляху старенький, сивий чоловічок та став у нього просити шматочок пирога й глоток вина“ [1, с. 34].

Словами-актуалізаторами демінутивності у казкових оповідях виступають лексеми *eine Strecke*, *ein Stück*, *ein Weilchen*, що в поєднанні з дієсловами руху імплікують значення незначної відстані:

„Als sie ein Weilchen gegangen waren, stand Hänsel still und guckte nach dem Haus zurück und tat das wieder und immer wieder“ [7, с. 77].

„Проїшли вони трохи, Гензель став і озирнувся на хату і робив так раз у раз“ [1, с. 26].

З прикладу бачимо, що інформацію про шлях подано в приблизному вимірі: тут відсутні будь-які дані про відстань, період часу, що персонаж перебуває в дорозі. Дорога персонажа подається умовно, його абсолютна відстань не має значення. Реалізація ознаки «відстань» відбувається опосередковано за шкалою довгий / короткий шлях, як у просторовому (*eine Strecke*, *ein Stück*), так і в часовому (*ein Weilchen*) відношеннях.

На обмеженості простору дороги наголошує словосполучення *ein Stück Wegs*, про що свідчать такі приклади:

„Der Spielmann hieß ihn mitgehen, und als sie ein Stück Wegs zusammen gegangen waren, kamen sie an einen alten Eichbaum, der ihnen hohl und in der Mitte aufgerissen war“ [7, с. 48].

„Музика велів йому йти слідом, і коли вони пройшли частину шляху разом, то прийшли до старого дубу, який усередині був пусим, а посередині дав тріщину“ [2, с. 17].

Слід також наголосити, що лексема *der Weg* у поєднанні з лексичною одиницею *ein Stück* актуалізує частину зменшеного простору, об'єднуючи загальний план простору дороги. Основний акцент зроблено на реалізації відношення ціле – частина.

Поряд з репрезентацією демінутивності на словотвірному рівні німецька мова володіє певним потенціалом на формотворному рівні, що підтверджує наступний приклад:

„Ach“, sagte der Hund, „ich bin alt und werde jeden Tag schwächer. Ich kann auch nicht mehr auf die Jagd und mein Herr will mich daher totschießen [7, с. 131].“

„Ох“, відповів пес, „старий я став, що не день, то більш занепадаю на силі. Я вже не можу ходити на полювання, от мій хазяїн і надумав мене вбити [1, с. 12].

Наведений приклад свідчить, що зменшений ступінь прояви ознаки визначається за допомогою компаративу в абсолютному значенні. Форма компаративу співвідноситься семантично з прикметником, що має протилежне значення: *schwächer* – *nicht so stark*. Дослідження фактичного матеріалу показало, що формотвірні засоби вживаються в текстах німецьких народних казок значно рідше, ніж словотворчі.

**Висновки і пропозиції.** Аналіз текстів німецьких народних казок зазначив, що демінутивність знаходить своє відображення у різних частинах мови і зустрічається на формотворному, лексичному, словотвірному рівнях. Систематизація засобів вираження категорії демінутивності на різних мовних рівнях та її відтворення в українському перекладі дозволяють звернутися до проблеми міжмовних

співвідношень, а саме проблеми застосування певних перекладацьких трансформацій для адекватності перекладу. Демінутивам в фольклорних текстах властива категорія експресивності. Апеляція до слухача, у процесі якої задіяні мовні засоби категорії демінутивності, є одним із прийомів емоційного впливу. Він дозволяє зменшити «соціальну дистанцію» та встановити контакт.

## Список літератури:

1. Брати Грімм. Казки. Переклад Є. Поповича та С. Скидона. 2004. URL: [http://www.ae-lib.org.ua/texts/grimm\\_\\_tales\\_\\_ua.htm](http://www.ae-lib.org.ua/texts/grimm__tales__ua.htm)
2. Казки братів Грімм в чотирьох томах з 180 малюнками / переклад М. Харченка, Ф. Супруна, Д. Корзуна та ін. Київ – Відень, 1919. 162 с.
3. Кирилюк С.В. Лінгвокогнітивні характеристики концепту WEG/ДОРОГА в німецькій народній казці : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Запоріжжя, 2016. 210 с.
4. Кравченко М.В. Зменшено-емоційні іменники в сучасній українській мові. *Словотвірна структура слова* / М.В. Кравченко. Київ, 1981. С. 109–189.
5. Руда Н. Категорія демінутивності в українській мові (формально-семантичний аспект). *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Літературознавство, мовознавство, фольклористика*. 2013. Вип. 24. С. 41–44.
6. Степанова М.Д. Словообразование современного немецкого языка. Москва, 1953. 376 с.
7. Kinder- und Hausmärchen. [Gesammelt durch die Brüder Grimm]. Düsseldorf und Zürich, 1995. 845 s.
8. Klimaszewska Z. Diminutive und augmentative Ausdrucksmöglichkeiten des Niederländischen, Deutschen und Polnischen. Wrocław, 1983. 143 s.
9. Nitschke A. Soziale Ordnungen im Spiegel der Märchen. Stuttgart, 1976. 219 s.

## References:

1. Braty Hrimm. (2004). Kazky [Folk tale]. Available at: [http://www.ae-lib.org.ua/texts/grimm\\_\\_tales\\_\\_ua.htm](http://www.ae-lib.org.ua/texts/grimm__tales__ua.htm) (accessed: 20.02.2019).
2. Kazky bratuv Hrimm v chotyrokhtomakh z 180 maliunkamy (1919). [The tales of brothers Grimm in four volumes with 180 drawings]. Kyiv – Viden : Vernyhora. (in Ukrainian)
3. Kyryliuk S.V. (2016). Linhvokohnityvni kharakterystyky kontseptu WEG/DOROHA v nimetskii narodnii kaztsi [Linguocognitive characteristics of the WEG / ROAD concept in the German folk tale]. (PhD Thesis). Zaporizhzhia : Zaporizhzhia National University.
4. Kravchenko M.V. (1981). Zmenshenno-emotsiini imennyky v suchasnyy ukrainskii movi [Reduced-emotional nouns in modern Ukrainian]. *Slovotvirna struktura slova* [Word structure]. Kyiv : Naukova dumka. Pp. 109–189.
5. Ruda N. (2013). Katehoriia deminutyvnosti v ukrainskii movi (formalno-semantychnyi aspekt) [Demoniveness category in the Ukrainian language (formal-semantic aspect)]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Literaturoznavstvo, movoznavstvo, folklorystyka*, vol. 24, pp. 41–44.
6. Stepanova M.D. (1953). Slovoobrazovanie sovremennoho nemetskogo yazyika [Modern German Word Formation]. Moscow : Izd-vo LNIYa. (in Russian)
7. Kinder- und Hausmärchen (1995). [Children's and house fairy tales]. Düsseldorf und Zürich : Artemis & Winkler Verlag. (in German)
8. Klimaszewska Z. (1983). Diminutive und augmentative Ausdrucksmöglichkeiten des Niederländischen, Deutschen und Polnischen [Diminutive and augmentative expressions of Dutch, German and Polish]. Wrocław. (in German)
9. Nitschke A. (1976). Soziale Ordnungen im Spiegel der Märchen [Social orders in the mirror of fairy tales]. Stuttgart : Frommann-holzboog. (in German)



## СПЕЦИФІКА ЕМОТИВНОЇ ЛЕКСИКИ «ЛЮБОВНИХ ЕЛЕГІЙ» ОВІДІЯ

**Анотація.** У статті розкрито роль емоційної експресивної лексики в поетичному мовленні Овідія та визначено її індивідуально-авторське використання. У «Любовних елегіях» Овідій розвиває тему кохання в різних варіаціях. Естетизм чуттєво-витончених форм античного земного Еросу у «Любовних елегіях» має свою специфіку: у ранніх творах Овідія любов набуває характеру насолоди. Ерос поета грайливо-безпечний. Проте, прославляючи кохання як найвище благо, відстоюючи природне право всього живого на любов, концепція Еросу Овідія виражена емотивно-експресивно, не втрачає свого сенсу, вона актуальна в сучасності. В «Любовних елегіях» Овідія наявна емоційно-експресивна лексика, різноманітна за своїм лексико-семантичним складом. До складу емоційно-експресивної лексики відносяться слова, які вже у своєму значенні містять позитивну і негативну оцінку і називають відчуття, настрої, процеси (любов, краса, ласка, гра та інші).

**Ключові слова:** емоційність, експресивність, емоційно-експресивна лексика.

Maystrenko Lyudmila

Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

## SPECIFICITY OF THE EMOTIONAL VOCABULARY OF OVID'S "LOVE ELEGY"

**Summary.** The article reveals the role of emotional expressive vocabulary in poetry speech Ovid and its individual and author's use is determined. In "Love Elegy" Ovid develops the theme of love in various variations. Aestheticism of the sensuously elegant forms of the ancient earthly Eros in "Love Elegy" has its own peculiarity: in Ovid's early works, love acquires the character of pleasure. Eros of the poet is playfully safe. However, glorifying love as the highest good, defending the natural right of all living things to love, the concept of Eros Ovid is expressed emotionally and expressively, does not lose its meaning, it is relevant in modern times. In Ovid's "Love Elegy" there is an emotional and expressive vocabulary, diverse in its lexical-semantic composition. The structure of emotionally-expressive vocabulary includes words that already in its meaning contain a positive and negative evaluation and call feelings, mood, processes (love, beauty, passion, game and others). Ovid's "Amores" is an elegiac swasor. The poet convinces Korinna not to be covetous, or at least not to demand payment for the love of the poet, because he gives her immortality in verse. He speaks about this more than once. But this common theme for all Roman elegies in Ovid is transformed into an ironic contrast. For, praising Korinna, poetry adds new rivals to the poet. He teaches his girlfriend to deceive her husband, to bring a maid to her side, to deceive the guard - these are the common places of all the elegies. Elegy has developed series of situations related to love, rather with love in plural, and Ovid takes these situations as ready. The author's "I" is here on the equal rights with everyone. In fact, the direct-emotional in "Love Elegy" almost disappeared under the onslaught of the traditional one. But the generosity of talent of Ovid already in the early work is that all possible variations of traditional motifs, he exhausts to the end, capturing this variation of the reader. "Love Elegy" marry and end the tradition: the further development of the same themes became impossible, the development of the genre stopped. However, the loss of direct experience helped to identify the strongest aspects of Ovid's talent: ingenuity, fantasy, ability to paint. And in the painting of details Ovid is inexhaustible. In the details of the themes, the motives the poet is unmatched. He draws the appropriate material from mythology, poetry, nature and everyday life and concentrates it around a love theme.

**Keywords:** emotionality, expressiveness, emotionally-expressive vocabulary.

**Постановка проблеми.** Овідій – один із найславніших авторів античного світу. Звернення до його творчості зумовлене необхідністю вивчення засобів вираження емотивності його поезії, проблеми зовсім не розробленої в сучасних науках, хоча творчість римського поета є багатим матеріалом для дослідження заявленої теми.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Творчості Овідія присвячені праці багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених: О. Білецького, М. Гаспарова, А. Содомори, О. Дримби, Ф. Альбероні, А. Яфонта та інших вчених. Проте багатогранна творчість «маестро кохання» потребує подальшого поглиблення.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на великий інтерес вчених до творчості Овідія, проблема художнього стилю поета як важливого чинника впливу на читача, на психологію його відчуттів залишається мало дослідженою.

**Мета статті.** Дослідження емотивної лексики «Любовних елегій» Овідія та визначення її індивідуально-авторського використання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Любов як важлива частина людського життя й поетичного натхнення є постійною темою творчості Овідія. «Любовні елегії» – це опис різноманітних любовних переживань та пригод, в яких Овідій оспівує любов до жінки, яку називає Корінною.

Тема кохання дає Овідієві багато можливостей для опису різних традиційних ситуацій, знаних і Катуллом, і Тібуллом, і Проперцієм. Проте Овідій відрізняється зовсім іншим ставленням до дійсності та літературного матеріалу, іншими стилістичними засобами, ніж його попередники.

Безпосередніми вчителями Овідія в елегійному жанрі були Тібулл та Проперцій. Обидва поети, Тібулл та Проперцій, прославляли у своїх віршах жінок. Тібулл – Делію, Пропер-



цій – Цінтію, багату, грайливо-вишукану, дуже освічену аристократку. Обидва попередники Овідія хотіли зберегти свою любов на все життя, присвятивши свої поезії одній, єдиній жінці. Можливо, через це однолюбство Тібулл та Проперцій зазнавали душевних мук. Тібулл охопила меланхолія. Його поезії вражають смутком, почуттям глибокого розчарування, похмурими думками про смерть. Крім того, в Тібулл почуття кохання прикрито заслоною сором'язливості. Його Ерос – «гірко-солодкий» [1, с. 5], і Тібулл змальовує частіше страждання, ніж насолоди. У Проперція (Овідій дружив з Проперцієм) кохання з'являється без прикриття: він бачить у ньому законне право мужчини. І тільки в Овідія любов набуває характеру насолоди: емотивна лексика в «Любовних елегіях» Овідія тісно пов'язана з античним тілесно-земним Еросом.

У «Любовних елегіях» Овідій описує кохання, далеке від сільських турбот. Поета влаштовує його дім недалеко від Капітолія, затишна вілла на березі Тібру, все його оточення. Поет не пережив тих страшних лихоліть громадянських смут і кровопролиттів, які випали на долю Вергілія та Горація. Громадянські війни залишилися позаду, політичні пристрасті затихли. У римському суспільстві запанувала жадоба до насолод, бажання зробити своє життя прекрасним і цікавим. Овідій задоволений тим, що живе саме тепер. Поет любить свій витончений вік.

А. Содомора перекладає «Amores» словом «любощі», які на відміну від ірраціональної пристрасті є чимось витонченим, грайливим, бо почуття поета – закоханість, а не любов [7, с. 9]. Зрештою Овідій сам дає пояснення своєму юнацькому почуттю, називаючи себе «tenerorum lusor amorum» – «гравцем ніжних кохань» («Amores» IV, 10), де «lusor» – іменник від дієслова «ludere» – «грати, жартувати, говорити і поступати несерйозно». Любов тут поставлена у множині – «гравець ніжних кохань». Отже, «Amores» Овідія – це гра, втіха, забава. «Любовні елегії» розкривають тільки ті деталі, які були знайомі кожному (II, 1, 7–10). Слушно зауважує С. Шервінський, що любов у ранньому творі Овідія – поетична тема. Вона не конкретна, а абстрактна. Тому Овідієві легко подивитися на неї збоку, переплавляючи досвід своїх особистих почуттів в об'єктивний ліричний образ, «Будучи казуїстично реальною, вона по суті залишається абстрактною» [9, с. 16].

Те саме стверджує Л. Гаспаров, наголошуючи, що любовна поезія в Овідія із суб'єктивної стає об'єктивною: вона втрачає безпосередність і прямоту вираження авторського «я», але набуває теплоти зображення ліричного партнера [3, с. 20]. Тут немає неповторно-індивідуального вираження емоцій, що досягається справжнім авторським переживанням. Безпосередньо-емоціональне в «Любовних елегіях» майже відійшло під натиском традиційного. Вірші поета нічого не розповідають про його душу. «Любовні елегії» описують тільки ті деталі почуття, які були знайомі кожному. О. Дримба зауважує, що в повісті про любов до Корінни немає ні світлих злетів, ні глибокого, пристрасного хвилювання, ні чарівності чистої мрії – в ній виражена

правда – правда про любов римлян часів поета [4, с. 109]. Подібну думку висловлює А. Ченча: «Поет безсумнівно описує дійсне кохання, але, сумнівно, щоб його любов була хоч як-небудь «справою серця» [8, с. 3].

Тому даремно шукати у віршах Овідія індивідуального. Поета цікавило тільки умовне, виражене словесною майстерністю. Образ закоханого юнака, для якого кохання все, був для Овідія новою умовністю, що створювалася в римській літературі. Це помітно і в образі головної героїні «Amores» Корінни. «Любовні елегії» розповідають про кохання поета до Корінни, але вона не сприймається як реально існуюча жінка. Скоріше Корінна – літературна фікція, вигадка, літературний образ. Про неї ми не дізнаємося нічого певного і конкретного. Корінна – узагальнений образ коханки, в якому важко знайти індивідуальні риси, бо їх у неї немає. Корінна – скрізь, і водночас – ніде. Вона – витончена, знадлива, розніжена пишнотами Риму і трохи розпусна Овідієва сучасниця. Тому немає нічого дивного в тому, що майже кожна римлянка впізнавала в Корінні себе, а кожен юнак – в героєві любовних пригод «Amores». Образ Корінни вільно трактується поетом. Але, очевидно, що якась конкретна все-таки жінка підказала Овідієві образ його літературної коханки.

Питання автобіографічності дуже важливе при вивченні творчості поетів-романтиків, для Овідія не актуальне. Для нього дійсно життя було одним, а вірші – іншим, особливо у ранній період творчості. «Сподобатися публіці для Овідія було важливіше, ніж дати серцю виразити себе: читаючи любовні вірші, треба відказатися від нашої звички бачити в ліриці обов'язково сповідь поета», – слушно зауважує О. Білецький [2, с. XIV].

Емотивна лексика Овідія поширюється на весь світ, залучаючи до любовних пригод різні стихії. Так у шостій елегії третьої книги він благає повноводний потік, що вийшов з берегів, повернути назад, на мить зупинити свої води, щоб закоханий поет зміг добратися до коханої (III, 6). В обіймах коханої він просить Аврору не з'являтися на ранковому небосхилі, щоб не переривати нічні радощі закоханих, не заздрити їм. Вони не винні в тому, що Аврора зі своїм старим чоловіком не може насолоджуватися коханням [5, с. 51].

Впадаючи за Корінною, поет одночасно любить усіх римлянок. Йому до вподоби зухвала і сором'язлива, засмагла і білява, тендітна і пишна, низька й висока, причепурена й не причепурена, юна дівчина і немолода жінка тощо. Реєстр закоханості довгий, бо не одна якась врода схиляє його до любові, а сотні причин є на те, щоб ненастанно любити [5, с. 60].

У десятій елегії другої книги Овідій рішуче спростовує думку друга Грецина, що не можна любити двох жінок одночасно: перша переважає другу красою, а та друга прекрасна по-своєму [5, с. 67].

Поет ділить матеріал елегій на мотиви, виділяючи важливий момент кожного відповідно до ситуації, використовує аналогії, приклади з природи, побуту та міфології. Спочатку він згадує сина Аврори Мемнона, і відразу їй, «немилий мужам і дівчатам» він докоряє за те, що вона будить закоханих, перериває радощі кохання. Для пе-

реконливих докорів наводяться приклади із щоденного життя: згадуються моряк, мандрівник, воїн, орач, школярі, судді, жінки за пряжею, які неохоче вранці приступають до звичних занять. Потім поет нагадує Аврору про сина «смуглої барви», докоряє за любов до Кефала через старого мужа, згадується любов богині Селени до Ендіміона. Овідій розглядає Аврору у двох іпостасях: як небесне світило і як міфологічний образ. Як міфологічна постать, як жінка, Аврора почервоніла, ніби засоромилась від докорів поета. Як небесне світило вона не звернула на них ніякої уваги, продовжуючи рухатися по небі.

*Змовк я. Вона зарум'янилась –  
видно, почувла докори...*

*Тільки від того, на жаль,  
день не пізніше настав [5, с. 52]*

Елегія про потік перенасичена прикладами міфологічного кохання, причетного в різній мірі до води, охоплює аж 106 рядків. Проте результат цих розлогіх переконань зведений нанівець у кінці елегії:

*Врешті, на що заслужив,  
каламутний, того тобі зичу:  
Влітку – хай спека тебе,  
взимку хай сушить мороз [5, с. 90]*

Вплив риторики відчувається перш за все в розв'язку вибраних тем, коли одна і та ж тема переходить з елегії в елегію, інколи вона розробляється за контрастом. Так в одній елегії звідниця рекламує продажне кохання (I, 8), в іншій – поет переконує кохану у зворотному (I, 10). Поет вчить Корінну обманювати мужа (I, 4), а потім страждає, коли вона обманує його самого (II, 5). Каталог жінок створений часто за контрастом:

*Куца чи росла – дарма: радий я цій, як і тій.  
Не причепурена ця?*

*Причепуриться – мову загубиш [5, с. 61]*  
Контрастно виражена жіноча сутність:  
*Жінка – це зло, а проте надто солодке те зло!*  
[5, с. 66]

Інколи контраст стає самостійною темою. Автор переконує кохану, що він не зраджував її з рабинєю (II, 7), а в наступній елегії переконує рабину не розповідати своїй господині про зраду.

«Amores» Овідія – це елегійні свасорії. Поет переконує Корінну не бути користолобною, або хоч не вимагати плати за любов від поета, бо він дарує їй безсмертя у віршах. Про це він говорить не один раз [I, 3, 25–26; I, 10, 62 тощо]. Але ця спільна для всіх римських елегіків тема в Овідія переходить в іронічний контраст. Бо, прославляючи Корінну, вірші додають поетові нових суперників (III, 12). Він вчить свою подругу обманювати мужа, залучати на свій бік служницю, обманювати сторожа – це спільні місця усіх елегіків. Елегія виробила цілу низку ситуацій, пов'язаних з любов'ю, вірніше з коханням у множині і Овідій приймає ці ситуації як готові. Авторське «я» тут на рівних правах з усіма. По суті справи, безпосередньо-емоціональне в «Любовних елегіях» майже зникло під натиском традиційного. Але щедрість таланту Овідія уже в ранньому творі така, що усі можливі варіації традиційних мотивів він вичерпує до кінця, захоплюючи цією варіацією читача.

Невідповідність поезики жанрів в «Amores», коли міфологічне, традиційно належне до ви-

соких жанрів епосу або трагедії, зіставляється з комедійним, більш низьким, демонструє грайливе ставлення до предмета поезії. Але яким би умовним і грайливим не виглядав поетичний світ Овідія в «Amores», ми відчуваємо його глобальний зв'язок з дійсністю в усіх змальованих ситуаціях, особливо у побутових деталях.

Даремно Август вважав війну школою мужності. Сучасники Овідія, молоді поети не визнавали цієї школи. Овідій з самого початку приєднався до тих, хто вів антивоєнну пропаганду. Війна та любов поставилися на одні терези, сповнені протилежними емоціями:

*Кожен коханець – вояк,  
і в Амура свої табори є [5, с. 46]*

Та сама паралель звучить у наступних рядках:  
*Той облягає міста, цей – любки своєї пороги  
Брами виломлює той, двері зачинені цей*  
[5, с. 47]

Слушно зауважує Ружмон, що ще за часів античності поети використовували войовничі метафори для опису виявів природного кохання. Бог кохання – це лучник, що випускає смертельні стріли. Його артилерія – зітхання та обійми. Кохання бере в полон силою ласки та загрожує лише ніжними слова [6, с. 233–234].

«Любовні елегії» – легка, витончена, дотепна поезія саме така, якою захоплювалася байдужа до політики, презирлива до забобонів римська молодь, виразником якої став Овідій. Вони вражають чарівністю поетичної творчості, ржжавістю сцен, ароматом розкритого поетом римського повсякдення. Читач, напевно, не буде співчувати страждаючому від зради закоханому, але він буде милуватися описом усіх перипетій кохання, любовними втіхами та переживаннями, відшукуючи подібне у своєму житті. Висвітлюючи вічну тему Еросу, Овідій відрізняється від своїх попередників зовсім іншим ставленням до дійсності, до літературного матеріалу, іншими стилістичними засобами, іншою інтерпретацією традиційних мотивів та образів. На всьому, про що розповідає Овідій, лежить відбиток його могутнього таланту.

В «Amores» любов зберігає безпечний тон, бо Ерос Овідія чуттєво-земний, пластичний. Він тісно пов'язаний із специфікою світовідчуття античної людини, яка завжди прагнула до гармонії та природної доцільності. Кохати для Овідія означає відчувати красу буття, милуватися ним як завершеною формою. У третій книзі «Amores» Овідій лаконічно виразно розкриває суть свого земного Еросу: «Нехтую гидкими звичками, люблю тіло».

**Висновки і пропозиції.** У «Любовних елегіях» мова йде не про справжнє почуття, а тільки про його літературне вираження. Жвавість сцен та описів досягається, головним чином, за рахунок художньої майстерності поета – його емоційності. Естетична установка Овідія в «Любовних елегіях» – «мистецтво задля мистецтва», гра задля гри. В описах кохання Овідій схильний швидше до грайливої дотепності та іронії, ніж до пристрасного захоплення. Успіх твору в значній мірі завдячує яскравим картинам звичаїв римського життя, змальованого дотепно, реалістично та жваво.

**Список літератури:**

1. Алексеев В. Введение. Публий Овидий Назон. Наука любить. Репринтное издание; пер. с лат. В. Алексеева. Москва, 1992. С. 3–30.
2. Белецкий А.И. Овидий Назон и его творчество. Ленинград, 1937. С. VII–XXX.
3. Гаспаров М.Л. Три подступа к поэзии Овидия. Овидий. Элегии и малые поэмы; пер. с лат. С. Шервинского. Москва, 1973. С. 5–32.
4. Дримба О. Овидий поэт Рима и Том; пер. с рум. Е. Логиновской. Бухарест, 1963. 293 с.
5. Овідій Публій Назон. Любовні елегії Мистецтво кохання. Скорботні елегії; пер. з лат., передм. і ком. А. Содомори. Київ, 1999. 299 с.
6. Ружмон Дені де. Любов і західна культура; пер. з франц. І. Тарасюк. Львів, 2000. 204 с.
7. Содомора А. Дві барви часу Публія Овідія Назона. Овідій. Любовні елегії. Мистецтво кохання. Скорботні елегії; пер. з лат., передмова і коментарі А. Содомори. Київ, 1999. С. 5–29.
8. Ченча А. Овидий в изгнании; пер. с англ. С.-Петербург, 1877. 168 с.
9. Шервинский С. «Amores» Овидия. Публий Овидий Назон. Amores. Любовные элегии; пер. С. Шервинского. Москва, 1963. С. 5–23.

**References:**

1. Alecsejev V. (1992). Vvedenie. Publij Ovidij Nason. Nauka lubitj [Introduction. Publiy Ovid Nazon. Science love]. Reprintnoe isdanie, per. z lat.V. Alecsejeva. Moscow : Vernisaz. (in Russian)
2. Beleckij A.I. (1937). Ovidij Nason I jeho tvorcestvo. Ovidij Metamorfozes [Ovidi Nazon and his work. Ovid Metamorphosis]. Per. S.V. Schervinskogo. Leningrad : Academia. P. VII–XXX. (in Russian)
3. Hasparov M.L. (1973). Tri podstupa k poesii Ovidija. Ovidij I malij poemu [Three approaches to the poetry of Ovid. Ovid. Elegies and small poems]. Per. S lat. Schervinskoho. Moscow : Chud. lit. (in Russian)
4. Drimba O. (1963). Ovidij poet Rima I Tom [Ovid the poet of Rome and Tom]. Per. z rum. E. Loginovskoj. Bucharest : Meridiane (in Russian)
5. Ovidij Publij Nason (1999). Lubovni elegii Mustestvo kochania. Scorbtoni elegii [Love elegies. Art of love. Grieving Elegies]. Kyiv : Osnovy. (in Ukrainian)
6. Ruzmon Deni de Ruzmon (2000). Lubov i zachidna cultura [Love and Western culture]. Per. z franz. I. Taracjuk. Lviv : Litopic. (in Ukrainian)
7. Sodomora A. (1999). Dvi barvy schasu Publia Ovidia Nasona. Ovidij Lubovni poesii. Mystestvo cochania. Scorbtoni elegii [Two colors of the time of Publius Ovid Nazon. Ovid Love elegies. The art of love. Grieving Elegies]. Per. z lat. A. Sodomory. Kyiv : Osnovy. (in Ukrainian)
8. Schenscha A. (1887). Ovidij v izgnanii [Ovid in exile]. per. z angl. Peterburg : Izd. V. Kovalevskoho. (in Russian)
9. Schervinskij S. (1963). Amores Ovidia. Publij Ovidij Nason. Amores. Lubovnije elegii [«Amores» of Ovid. Publi Ovid Nazon. Amores Love elegies]. Per. S. Schervinskoho. Moscow : Chud. lit. (in Russian)

## ПРОБЛЕМИ ЗВУКОВОЇ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ У ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОМУ ПЕРЕКЛАДІ

**Анотація.** Стаття присвячена дослідженню мовної інтерференції, сприятливими умовами прояву якої є двомовність чи багатомовність та мовний контакт. Визначено сутність процесу інтерференції та причини її виникнення. З'ясовано, що явище інтерференції однієї мови під час контакту з іншою є однією з найважливіших проблем створення адекватного перекладу тексту. Недооцінка явища інтерференції у професійно орієнтованій міжкультурній комунікації призводить до різних помилок, акценту та зриву комунікації. Під час перекладу інтерференція може призвести до зниження його якості, появи буквалізмів, недостатньої еквівалентності відтворення оригіналу. У статті розглядаються проблеми звукової (фонетичної, фонологічної та звуко-репродуктивної) інтерференції у професійно орієнтованій міжкультурній комунікації та засоби її подолання у професійно орієнтованому перекладі.

**Ключові слова:** інтерференція, міжкультурна комунікація, переклад, професійно орієнтований, мова оригіналу, мова перекладу.

Nikishyna Vira

Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

## PROBLEMS OF SOUND INTERFERENCE IN PROFESSIONALLY ORIENTED TRANSLATION

**Summary.** The article deals with the research of language interference. Bilingualism or multilingualism and a speech contact make favourable conditions for appearance of language interference in professionally oriented intercultural communication and in translation. The essence of the interference process is determined by the mutual adjustment of the speaker's language and the listener's one and the corresponding change of norms of both languages keeping in contact. Underestimation of the interference phenomenon in professionally oriented intercultural communication and translation leads to various mistakes, accent and communication failure. Interference can be presented in different levels and in different kinds of intercultural communication and translation destructively and constructively. It has come to light that the interference phenomenon of one language while keeping in contact with another one is one of the most important problems of making an adequate text translation. To make translation adequate it is necessary to approximate it mostly to the original and at the same time to keep to the rules of the target language. Taking into account that a translator creates the content of the target text, he should avoid the negative influence of interference. Interference can cause poor translation, appearance of literalisms, lack of equivalence while interpreting the original. Translation is a peculiar example of the artificial bilingualism, because it is made in a more deliberate and arranged way. While teaching translators and interpreters it is greatly important to systemize knowledge about interference, include it into some exercises on phonetics, grammar, translation, while analyzing translation itself. A translator should be able to identify the presence of interference, its kind and causes of appearance, and also means to get it over. He must cope with deviations from the language norms, which makes translation the act of the deliberate opposition to interference. The article regards the problems of sound (phonetic, phonologic and sound reproductive) interference in professionally oriented intercultural communication and means to get over it in professionally oriented translation.

**Keywords:** interference, intercultural communication, translation, professionally oriented, source language, target language.

**Постановка проблеми.** Науково-технічний прогрес, глобалізація у різних сферах діяльності людини якісно змінили стосунки між людьми і державами: розширюються та міцнішають контакти між діловими партнерами, державні діячі, уряди та організації розвивають ділове міжкультурне співробітництво, вивчають культуру інших народів. Усі ці процеси тісно пов'язані із засобом спілкування, з мовою. Особливу роль у цих процесах відігравала та продовжує відігравати двомовність (bilingualism) та багатомовність (multilingualism), які лежать в основі перекладу з однієї мови на іншу. Двомовність чи багатомовність та мовний контакт є сприятливими умовами для прояву мовної інтерференції у професійно орієнтованій міжкультурній комунікації та у перекладі. Сутність процесу інтерференції визначається взаємним пристосуванням мови мовця і мови слухача та відповідною зміною норм обох контактуючих мов. Недооцінка явища інтерференції у професійно орієнтованих міжкультурній комунікації та перекладі призводить до різних

помилки, акценту (фонетичним та фонологічним порушенням, неточностям, перекичуванням) та зриву комунікації. Інтерференція може проявлятися на різних рівнях та у різних видах міжкультурної комунікації і перекладу деструктивно та конструктивно. Деструктивна інтерференція знижує якість міжкультурної комунікації і перекладу, особливо професійно орієнтованих.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На початку XX століття австрійський науковець Г. Шухардт писав про необхідність піддати ретельному вивченню проблему мовного змішання, тому що явища двомовності та багатомовності ставали нормою для суспільства. У цілому, лінгвісти розглядають проблему інтерференції у рамках мовних контактів, коли людина, що володіє двома мовами, порушує правила співвідношення цих мов. Вперше в цьому значенні явище інтерференції використали вчені Празького лінгвістичного гуртка.

Зарубіжні та вітчизняні дослідники вивчали питання інтерференції ще з початку XX століття. І.О. Бодуен де Куртене одним з перших по-



чав розуміти під інтерференцією «конвергентну перебудову мов під час контактів» [5, с. 36]. Він припускав, що мови взаємно впливають одна на одну, в результаті чого здійснюється не тільки запозичення мовних одиниць, а й зближення мов у цілому. Важливий внесок у вивчення явища інтерференції зробив Л.В. Щерба, який в своїх працях стверджував, що завдяки взаємодії мов відбувається зміна норм контактуючих мов [1, с. 116].

Широке визнання термін «лінгвістична інтерференція» отримав після виходу у 1953 році монографії американського лінгвіста Урієля Вайнрайха «Мовні контакти» на основі його дисертації. Згідно з Вайнрайхом, лінгвістична інтерференція виникає в процесі мовного контакту між людьми, які знають більш однієї мови, внаслідок чого виникають випадки відхилення від норм будь-якої з мов. Інтерференція – це «вторгнення норм мовної системи за межі іншої» [3, с. 45]. В іншій своїй праці «Одномовність та багатомовність» Вайнрайх вказує, що людям, які говорять двома або більше мовами, доводиться дотримуватися великої кількості норм мов, а у випадку невдачі виникає «вторгнення» (тобто інтерференція) норм однієї мови за межі іншої [3, с. 30].

Існують й інші визначення інтерференції, які зробили сучасні зарубіжні й вітчизняні лінгвісти: а) взаємодія мовних систем в умовах двомовності, що складається або під час мовних контактів, або під час індивідуального засвоєння нерідної мови, що виражається у відхиленнях від норми і системи другої мови під впливом рідної (В.О. Виноградов); б) зміна у структурі або елементах однієї мови під впливом іншої (Л.І. Бараннікова) [2, с. 22]; в) порушення білінгвом правил співвідношення контактуючих мов, які проявляються у його мовленні у відхиленні від норми (В.Ю. Розенцвейг) [5, с. 13]; г) внутрішній процес у білінгва, який виражається у його мовленні «у видимих відхиленнях» від норм однієї або обох мов (Є.М. Верещагін); ґ) будь-який вплив мовних або позамовних елементів один на одного, який призводить до породження негативного мовного матеріалу (Ю.Ю. Дешерієва) [4, с. 89]; д) допущення мовцем різних неточностей чужою мовою під впливом будови рідної мови (Х.Г. Агішев); е) індивідуальний ефект запозичення (Ч. Хокетт); є) перенесення фонологічних, граматичних, лексичних та орфографічних елементів з однієї мови в іншу (Р. Скиба) [6, с. 901].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Явище інтерференції однієї мови під час контакту з іншою є однією з найважливіших проблем створення адекватного перекладу тексту. Для того щоб переклад був адекватним, необхідно максимально приблизити його до оригіналу і в той же час дотримуватися правил мови перекладу. Так як в даному випадку перекладач створює зміст тексту перекладу, йому необхідно уникати негативного впливу інтерференції. Доволі часто перекладач будує текст перекладу за нормами рідної мови, при цьому порушуючи мовні правила іншої мови. Знаходячись в полоні форми оригіналу, перекладач переносить норми мови оригіналу на мову перекладу, що іноді призводить до грубих помилок. Під час перекладу інтерференція може призвести до зниження його якості, появи буквализмів, недостатньої еквівалентності відтворення

оригіналу. Деякі лінгвісти говорять про окремо існуючу перекладацьку інтерференцію, тому що перекладач знаходиться у певних рамках. В результаті перекладацької інтерференції виникає особливий тип текстів, які створюють так званий перекладацький дискурс.

Переклад є особливим зразком штучного білінгвізму, тому що здійснюється більш усвідомлено та організовано. Під час навчання перекладачів велими важливо систематизувати знання про інтерференцію, включати її у деякі вправи з фонетики, граматики, перекладу, під час аналізу перекладу. Перекладач повинен вміти визначати наявність інтерференції, її вид та причини виникнення, а також засоби її подолання. Він повинен боротися з відхиленнями від мовної норми, що робить переклад актом усвідомленої протидії інтерференції.

Діяльність перекладача містить в собі сприйняття тексту мовою оригіналу, переведення цього тексту в іншу мовну систему (перекодування) та відтворення даного тексту мовою перекладу. Ці процеси пов'язані зі складною психічною діяльністю. Психологічною основою інтерференції у перекладі є так зване перенесення перцептивних еталонів (наприклад, мовних одиниць, функцій, явищ) з однієї системи мови в іншу. Основними механізмами такої мовної інтерференції можна назвати ототожнення і перенесення елементів та функцій контактуючих мов.

В умовах, коли спостерігається надлишкова або недостатня ідентифікація, а також розбіжність та подібність у мовних системах елементів і функцій контактуючих мов, перекладач замінює їх перцептивними еталонами мови перекладу. Складні для перекладу елементи та елементи, з якими перекладач незнайомий, замінюються так званими інтерферентами. Перекладач намагається підставити відсутню або зайву конструкцію мови оригіналу замість схожої, на його думку, мови перекладу. Яскравим прикладом можуть слугувати каузативні конструкції англійської мови, де дію робить не мовець, а хтось інший за його проханням або наказом, тому при перекладі доволі часто виникає інтерференція.

Російський науковець в області науково-технічного перекладу О.Л. Пумпянський основними причинами інтерференції у перекладі вважає: а) переконаність в однозначності лексичних одиниць; б) незнання багатозначності граматичних форм; в) змішання графічного вигляду слова; г) помилкове використання аналогії; ґ) переклад слів більш конкретними / більш загальними значеннями, ніж вони мають в контексті; д) невміння підшукати значення для перекладу слів, лексичних та граматичних сполучень; е) незнання закономірностей викладу матеріалу іншою мовою [1].

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є аналіз проблем звукової інтерференції у професійно орієнтованій міжкультурній комунікації та засобів її подолання у професійно орієнтованому перекладі.

**Виклад основного матеріалу.** У вітчизняній і зарубіжній літературі мовна інтерференція розглядається на фонологічному, морфологічному, синтаксичному, лексичному, семантичному рівнях. Іноді класифікацію звужують до трьох рівнів і говорять про інтерференцію фонологічну (фонетичну), граматичну та лексико-семантичну. Така спрощена класифікація інтерференції

дуже зручна для загального опису цього явища, але, коли мова йде про вивчення іноземної мови і наступних мов, про навчання цих мов, про переклад з однієї мови на іншу та про міжкультурну комунікацію, все стає набагато складнішим. Дослідження даної проблематики в процесі підготовки перекладачів у сфері професійної комунікації доводять, що к явищу інтерференції треба підходити усвідомлено, його потрібно ретельно вивчати, уникати негативної інтерференції та використовувати позитивну.

Російський перекладознавець В.В. Алімов запропонував багаторівневу класифікацію, згідно з якою існують такі види мовної інтерференції, як 1) звукова (фонетична, фонологічна та звуко-репродуктивна); 2) орфографічна; 3) граматична (морфологічна, синтаксична та пунктуаційна); 4) лексична; 5) семантична; 6) стилістична; 7) внутрішньомовна [1].

Звукова (фонетична, фонологічна, звуко-репродуктивна) інтерференція пов'язана зі звуковою будовою мови. Найбільш вивченими вважаються фонологічна та фонетична системи розповсюджених мов, тому їх можна порівнювати. М.С. Трубецької та багато інших провідних фонологів наполегливо вимагали розрізняти дві автономні науки: фонетику і фонологію. Фонологія – це розділ мовознавства, що вивчає структурні та функціональні закономірності звукової будови мови. Цим фонологія як семіотична дисципліна відрізняється від власне фонетики, що вивчає мову в її фізичному, акустико-артикуляційному аспекті. Внутрішня зв'язаність (неавтономність) цих дисциплін відображається у називанні фонології функціональною фонетикою (Мартине). Іноді термін «фонетика» використовується як родовий, покриваючи те, що відноситься до фонології. Як й інші терміни, що позначають розділи лінгвістики (граматика, морфологія, синтаксис), термін «фонологія» одночасно означає й певний фрагмент (ярус) мовної системи [2].

Таким чином, якщо інтерференція виявляється на рівні фонем або звукової будови мови, це буде фонологічна інтерференція. Якщо ж інтерференція зачіпає звуки мови, артикуляцію, акустику, у цьому випадку ми маємо справу з фонетичною інтерференцією. Слід зазначити, що і в вітчизняній, і в зарубіжній літературі дуже часто фонологічну інтерференцію називають фонетичною, як фонологію фонетикою.

Наприклад, якщо український мовець вимовляє [t] або [s] замість англійського [θ] (*thrust, throw, teeth, method, theft*), [d] або [z] замість англійського [ð] (*though, there, these, father, feather*), [v] замість [w] (*wing, wire, window, walk, was*), то можна сказати, що через погано поставлені звуки у комуніканта виявляється фонетична (фонологічна) інтерференція. Якщо мовець порушує інтонацію під час перекладу на англійську мову, в такому випадку має місце фонологічна (просодична) інтерференція.

Через відсутність в українській мові фонологічної опозиції довгих та коротких голосних, замість англійських [ʌ] та [a:] українці вимовляють одне й те ж українське [a] (*budget, rubber, truck, army, mark, target*), українське [i] замість [i:] – [ɪ] (*leader, piece, meal, pig, brick, tip*), українське [o] замість [ɔ] – [ɒ] (*law, four, door, pot, dog, clock*), українське [y] замість [u:] – [ʊ] (*through, wood,*

*moose, book, look, put*). Через відсутність в рідній мові таких фонем, як [æ], [ŋ], українські мовці замінюють їх на звуки [e] (*fan, cat, bag*), [n] або [ng] (*spring, teaching, long, doing*).

Результати такої інтерференції різні. Так, якщо комунікант вимовляє [ʌ] замість [a:], або [ng] замість [ŋ], така вимова не впливає на зміст слова. Але якщо комунікант вимовляє [e] замість [æ] (*bad-bed, pan-pen, tan-ten*), а замість [θ] вимовляє [t] або [s], так що замість *thick* виходить *tick* або *sick*, а замість *thin* – *tin* або *sin*, така інтерференція призводить до повної зміни слова та серйозно утрудняє спілкування. У професійно орієнтованих текстах зустрічаються спеціальні терміни, які мають особливе звучання та написання, що також сприяє інтерференції.

Якщо комуніканти, які вивчали англійську мову, не повною мірою оволоділи фонетикою цієї мови, вони неодмінно будуть відчувати інтерференцію під впливом рідної мови на фонетичному та фонологічному рівнях, що буде виражатися у відхиленні від норм вимови у професійно орієнтованій міжкультурній комунікації та у професійно орієнтованому перекладі (слід зазначити, що обмовки та дефекти мовлення інтерференцією не являються).

Звуко-репродуктивна інтерференція виявляється при перекладі з однієї мови на іншу і виражається у невірному виборі слів та словосполучень за схожим звучанням, що призводить до грубих помилок у професійно орієнтованому перекладі. Наприклад, в українській мові слово *ракета* використовується у різних значеннях, тому в англійській мові еквівалентними будуть різні слова (*ракета керована – missile, ракета некерована – rocket, ракета сигнальна – flare*), що може стати причиною інтерференції.

**Висновки і пропозиції.** Питання фонетичної і фонологічної інтерференції рідної та іноземної мов вже доволі широко висвітлювались у вітчизняній та зарубіжній літературі (див. праці Л.В. Щерби, М.С. Трубецького, У. Вайнрайха, Е. Хаугена, Л.Н. Рабиновича, Н.О. Любимової, А.А. Метлюк, Г.М. Вишневської, О.М. Короткової, Л.Г. Фомиченко та інш.) і поступово займають своє місце в теорії та практиці перекладу.

Фонетична інтерференція виявляється при перекладі доволі часто, і результатом її є акцент в іноземній мові україномовного комуніканта і перекладача, та це не так страшно і не призводить до нерозуміння повідомлення, якщо акцент не робить мовлення зовсім незрозумілим.

Фонологічна інтерференція може призвести до повного перекручування повідомлення та зриву комунікації. А це означає, що перекладачів треба тренувати саме у цьому плані, щоб вони не допускали інтерференції на фонологічному рівні (включаючи смислорозрізнювальні прояви просодії) і таким чином змогли б уникнути перекручувань та інших помилок.

Звуко-репродуктивна інтерференція схожих морфем, слів, сполучень може призвести до хибності та перекручувань під час спілкування та перекладу, але в той же час знання звукових інтерферентів може й позитивно вплинути на якість перекладу. З цією метою на заняттях з перекладу у сфері професійної комунікації доцільно задавати студентам заучувати звукові інтерференти тематичними списками та тренувати їх використання.

**Список літератури:**

1. Алимов В.В. Интерференция в переводе (на материале профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации). Москва : КомКнига, 2011. 232 с.
2. Баранникова Л.И. Сущность интерференции и специфика её проявления. Проблема двуязычия и многоязычия. Москва, 1972. 94 с.
3. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие. *Новое в лингвистике*. 1972. Вып. 6. С. 25–60.
4. Дешериева Ю.Ю. Проблемы лингвистической интерференции в современном языкознании. *Теоретические проблемы социальной лингвистики*. 1981. С. 86–97.
5. Розенцвейг В.Ю. Проблемы языковой интерференции: автореф. дисс. ... докт. филол. наук. Москва, 1975. 47 с.
6. Skiba R. Code Switching as a Countenance of Language Interference. *The Internet TESL Journal*. 1997. Vol. III. P. 899–912. URL: <http://iteslj.org/Articles/Skiba-CodeSwitching.html>

**References:**

1. Alimov V.V. (2011). Interferentsiya v perevode (na materiale professional'no oriyentirovannoy mezhkul'turnoy kommunikatsii i perevoda v sfere professional'noy kommunikatsii) [Interference in translation (on material of professionally oriented intercultural communication and translation in the sphere of professional communication)]. Moscow : KomKniga.
2. Barannikova L.I. (1972). Sushchnost' interferentsii i spetsifika eyë proyavleniya. Problema dvuyazychiya i mnogoyazychiya [Essence of interference and specificity of its occurrence. A problem of bilingualism and multilingualism]. Moscow.
3. Vaynraykh U. (1972). Odnoyazychiye i mnogoyazychiye [Bilingualism and multilingualism]. *Novoye v lingvistike*, vol. 6, pp. 25–60.
4. Desheriyeva Yu.Yu. (1981). Problemy lingvisticheskoy interferentsii v sovremennom yazykoznanii [Problems of language interference in modern linguistics]. *Teoreticheskiye problemy sotsial'noy lingvistiki*, pp. 86–97.
5. Rozentsveyg V.YU. (1975). Problemy yazykovoy interferentsii [Problems of language interference] (MD Thesis), Moscow.
6. Skiba R. Code Switching as a Countenance of Language Interference. *The Internet TESL Journal*. 1997. Vol. III. P. 899–912. URL: <http://iteslj.org/Articles/Skiba-CodeSwitching.html>

## ІНТЕГРАЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ МОВИ І КУЛЬТУРИ У ПРОЦЕСІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

**Анотація.** Досліджено теоретичні та прикладні аспекти проблем міжкультурної комунікації (МКК), учасниками якої є представники різних мов і культур, а також зосереджено увагу на інтеграційних особливостях мови і культури, що саме і визначають процес такої комунікації. Порушуються проблеми взаємодії і взаємовпливу культур, співвідношення культури і мови, а також пошуку міжкультурного спілкування. Значна увага приділяється генезису та історії становлення даного виду комунікації, коріння якої сягають ще часів античності. У роботі окремо аналізується діяльність і тлумачаться окремі твори та теорії класиків мовознавчої науки, глибокі та неупереджені дослідження яких привели до сучасного стану цієї галузі науки й сприяють її подальшому розвитку. Теоретичні та прикладні аспекти міжкультурної комунікації стають особливо актуальними в умовах глобалізації та європейської інтеграції. Вони привертають все більше число дослідників і не вичерпали своєї проблематики.

**Ключові слова:** мова, культура, система, міжкультурна комунікація, культурні виміри, лінгвістична відносність.

Osypov Petro

Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

## INTEGRATED FEATURES OF LANGUAGE AND CULTURE IN THE INTERCULTURAL COMMUNICATION PROCESS

**Summary.** The article investigates theoretical and applied aspects of the problems of intercultural communication (ICC), the participants of which are representatives of different languages and cultures. The attention is also focused on integrative peculiarities of a language and a culture which determine the process of such kind of communication. It also deals with some problems of interaction and influence of cultures, correlation of a culture and a language as well as the intention for intercultural communication. Significant attention is paid to the genesis and history of the development of this kind of communication, the roots of which date back to the ancient times. The article analysis the activity and interprets some works and theories of the most outstanding representatives of linguistic science, whose original and profound researches contribute to understanding the up-to-date situation of this branch of the science. Theoretical and applied aspects of intercultural communication become especially relevant in the conditions of globalization and European integration. In the given context a particular attention must be given to the great German linguist and philosopher Wilhelm von Humboldt who pointed to special "spirit of language" ("Geist der Sprache"); he added that the process of thinking depends on a native language. Sufficient influence on further development of the theory of interaction of a language and a culture was made by the researches E.Sapir and B.L. Whorf, who are famous for their theory of linguistic determination. A great contribution to the investigation of the given problem was made by such foreign scholars as E.T. Hall, F.R. Kluckhohn, F.L. Strodbeck, A.Thomas, G. Hofstede V. Hinnenkamp, H.J. Heringer and many others, among whom there are also many Slavic linguists. The problem of a language and a culture interaction is still on the agenda, but it has not been fully solved up to now.

**Keywords:** language, culture, system, intercultural communication, cultural dimensions, linguistic determination.

**Постановка проблеми.** Проблеми взаємодії і взаємовпливу культур, співвідношення культури і мови, а також пошук оптимальних форм міжкультурного спілкування віддавна привертала увагу дослідників. Ще задовго до того, як теорія міжкультурної комунікації (МКК) сформувалася в окрему галузь знань, багато питань, покладених в її підґрунтя були в полі зору таких вчених як Аристотель, Г.В. Лейбніц, Вольтер, І. Кант, Г.В. Гегель, В. фон Гумбольдт, Л. Вайсберг, Б.Л. Уорф та ін. Ці питання постійно залишалися у полі зору наступних поколінь філософів та мовознавців, проте проблему не можна вважати до кінця вичерпаною.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Кореляції мови і культури, пошук оптимальних форм міжкультурного спілкування набувають все більшої актуальності протягом останніх десятиліть, в умовах глобалізації та євроінтеграції. Досить, принаймні, посприяти на роботі відомих мовознавців, які працюють у даній галузі: Донець П.М., Куликова Л.В.,

Леонтович О.А., Тер-Мінасова С.Г.; окремих слів заслуговують дослідження німецьких мовознавців: Е. Broszinsky-Schwabe, Н. Heringer, V. Hinnenkamp, G. Hofstede, A. Thomas та ін.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** У зазначеному контексті на особливу увагу заслуговує ставлення до питань мови та культури німецького філолога, філософа й мовознавця В. Гумбольдта, який вказував на своєрідний «дух мови» ("Geist der Sprache"), додаючи до цього, що процес мислення певною мірою залежить від рідної мови: «Мова є водночас зовнішнім проявом духу народів; їх мова – то є їхній дух, а їх дух – їхня мова; обидва не можуть сприйматися ідентично» [15, с. 60]. Успадкувати мову, зануритися в культуру значить, на думку мовознавця, бути здатним сприймати об'єктивну дійсність, а також мову, з якою передається ця культура. Зазначимо також, що суперечки вчених щодо мови і культури, матеріального й ідеального у процесі мовлення не вичерпують і сьогодні.



**Мета статті.** Головною метою роботи є встановлення генезису та аналіз шляхів дослідження феномену міжкультурної комунікації, учасниками якої є представники різних мов і культур, а також зосередження уваги на інтеграційних особливостях мови і культури, що саме конституують цей процес.

**Виклад основного матеріалу.** Мовознавчі ідеї Вільгельма фон Гумбольдта стали певним пролегоменом розвитку багатьох напрямків у мовознавстві й лінгвокультурології. Його розуміння духу народу як маніфестація культури стимулювало появу значної кількості різних інтерпретацій у мовознавчій науці. В роботах Гумбольдта ми знаходимо витоки тих переконань вченого, що згодом були успадковані й розвинуті іншими авторами: Р. Раском, Я. Гріммом, Г. Штейнталем, О.О. Потебнею, І.А. Бодуеном де Куртене, В. Вундтом, Ш. Баллі. Розвитку ідей, пов'язаних із взаємодією культур, сприяли також роботи З. Фрейда (теорія психоаналізу), Ч. Дарвіна (невербальна комунікація), В.Г. Самнера (етноцентризм) та ін.

Відчутним поштовхом для подальшого розвитку теорій щодо взаємозв'язку мови і культури стали дослідження американського лінгвіста й антрополога Едварда Сепіра та його учня Бенджаміна Лі Уорфа, які розробили теорію лінгвістичної відносності. Як відомо [19], гіпотеза Сепіра-Уорфа базується на таких принципах: 1) лінгвістичний детермінізм – і. е. ідея про те, що граматичні й семантичні категорії мови формують інтенції й визначають характер мислення; 2) лінгвістичний релятивізм (лінгвістична відносність), що декларує структурні особливості кожної мови, які відрізняють її від інших мов. Попри окремі уразливі положення, гіпотеза, проте, постулює тісний двобічний зв'язок між мовою та культурою.

На думку Уорфа, люди, що використовують мови з дуже відмінними граматиками, дістаються через ці граматики різних спостережень, а через те – і відмінних оцінок стосовно зовнішньо подібних об'єктів. Це вказує на їх відмінність як спостерігачів, через що їх сприйняття світу суттєво відрізняється [19, с. 20]. З метою обґрунтування своєї тези Уорф проводив порівняння окремих структур мови і мислення індіанських племен в Арізоні та ацтеків у Мексиці з їх аналогами в англійській мові. На його переконання, це дало змогу встановити суттєві відмінності у сприйнятті простору і часу. Як відомо, у цьому він отримав підтримку свого вчителя Е. Сепіра, а принцип лінгвістичного релятивізму отримав назву гіпотези Сепіра-Уорфа.

Ідеї Сепіра-Уорфа певним чином поділяють представники європейського неогумбольдтіанства (Л. Вайсербер, Г. Гольц, Г. Іпсен, П. Гартман та ін.). Визначальним для них є положення, що мислення кожного народу має свої специфічні національні риси, а його розвиток визначається іманентним розвитком національної мови. Різні мови, у свою чергу, зумовлюють різні світосприйняття. Такий підхід поділяють поряд із Гумбольдтом також Ф. Шлайермахер, Л. Вайсербер, Л. Уорф. Вайсербер як головний представник дослідження змісту мови або граматики, що спирається на зміст (*Inhaltbezogene Grammatik*), додав до вчення Гумбольдта тезу про мову як проміж-

ний світ (*geistige Zwischenwelt*), як світову картину рідної мови (*Weltbild der Muttersprache*). Кожна мова є, на його думку, відносно замкнута, відмежована від інших мов, система. Він наголошує при цьому, що не кожне слово однієї мови має відповідний еквівалент в іншій мові й що існують, натомість, певні розбіжності. А від того духовний проміжний світ між людиною і зовнішнім світом має мовний характер.

Засновником теорії МКК прийнято вважати антрополога Е.Т. Холла, котрий сам відносить себе до послідовників Е. Сепіра. Певним пунктом відліку стала публікація у 1959 р. книги Холла „*Silent language*“ («Німа/мовчазна мова») [11], де автор вперше аналізує взаємовідношення комунікації і культури, а згодом (1966) і поява другої книги «*The hidden Dimension*» («Прихований вимір») [10], присвяченої сприйняттю часу і простору в різних культурах, а також важливості міжкультурного аналізу.

„*Culture is communication and communication is culture*“ [11, с. 97], – у такий простий спосіб Холл урівноважує обидві категорії, додаючи при цьому, як важко (а практично, – неможливо) відділити їх одна від одної. Практично поділяє цю думку відомий німецький лінгвіст V. Hinnenkamp, який, так само як і Холл, вказує на взаємозалежність (*Interdependenz*) обох категорій, зазначаючи, зокрема, що:

- Існують різні, відмінні одна від одної культури;
- Культура і комунікація постійно пов'язані;
- Учасники комунікації є завжди учасниками або носіями певної культури;
- Специфіка культури віддзеркалюється в комунікації;
- Причетність до однієї культури полегшує комунікацію, до різних – ускладнює її [13; 6].

Основоположне значення для обґрунтування ідей МКК, поряд із концепцією Е. Холла, має теорія ціннісних орієнтацій американських культурантропологів Ф. Клакхона і Ф. Стродтбека [16]. Проаналізувавши значну кількість культур, дослідники виокремили п'ять фундаментальних проблемних питань, на які шукає відповідь будь-яка культура, обираючи таким чином свої власні ціннісні орієнтири:

1. У чому суть природи людини? (*human nature orientation*).
2. Які відношення між людиною і довкіллям? (*man-nature orientation*).
3. Що означає часовий вимір у житті людини? (*time-orientation*).
4. На що спрямована людська діяльність? (*activity orientation*).
5. Які відношення слугують єднанню людей? (*relational orientation*).

Наведені ціннісні орієнтири не існують, на думку авторів, окремо, кожний сам по собі, а утворюють комплекс взаємозалежних компонентів, які визначають ціннісну ієрархію кожної культури.

Теоретичні висновки одного з фундаторів МКК – Е. Холла, праці його послідовників, зокрема – Ф. Хінненкампа та інших, отримали своєрідне продовження за результатами емпіричного дослідження голландського психолога Г. Хофстеде (G. Hofstede). Автор розробив свою параметричну модель, за якою можливо порів-

новати системи цінностей національних культур. Проведений на величезному фактичному матеріалі (116 000 анкет, 20 мов), аналіз дозволив ученому підтвердити ідеї теоретиків щодо існування основних проблем людства, що своєрідно вирішуються кожним народом. Автор виділив чотири культурних виміри (параметри), які значною мірою визначають поведінку людей у сфері виробництва і відповідають на основні питання людського буття. Такими вимірами для Хофстеде слугують аспекти культури, які можна порівняти з їх аналогами в інших культурах, а саме: дистанція влади, колективізм/індивідуалізм, толерантність до невизначеності та ступінь соціальної диференціації за статевою ознакою (фемінінність/маскуліність). Параметрична модель Хофстеде має, звичайно, право на існування, проте, на нашу думку, вона не обмежує простір для подальших більш глибоких досліджень.

У процесі міжкультурної комунікації особливої уваги потребують так звані гарячі місця/точки/моменти (*heiße Momente, hotspots*). Вони існують незалежно від того, помічаємо ми їх чи ні. Таких точок так багато, вони настільки поширені, що їх практично неможливо передбачити чи підготуватися до них заздалегідь. На це можна лише привертати увагу і бути методично готовими, пам'ятаючи що саме у них полягає проблема комунікації.

Американський антрополог і лінгвіст М. Агар (*Michael Agar*) розробив концепцію так званих багатих/потішних точок (*Rich Points*), де у комунікації найчастіше виникають проблеми, «*rich, with the connotations of tasty, thick, and wealthy all intended*» [8, с. 100]. Такі точки дотику стають помітними особливо під час міжкультурної комунікації, отже саме тоді, коли одна людина має мовний контакт з іншою, яка, у свою чергу, є носієм іншої мови і культури. Щодо гарячих точок, то до них автор відносить зокрема: привітання, знайомство, форма звертання та ім'я, мова спілкування, запрошення, подарунки, вибір теми та хід розмови, вміння слухати та тримати паузу, форми та методи переконання, невербальна комунікація тощо. Автор окремо приділяв увагу феномену жарту або вербальному трюку (нім. *Schmäh*),

сприймання якого з огляду на відмінності культур має особливе значення і забарвлення.

Саме відомим афоризмом цього вченого ми завершуємо наше невелике дослідження: «*Culture is in language, and language is loaded with culture*». Насамкінець також додамо: конче важливо від самого початку будь-якої комунікації (особливо – міжкультурної) розрізняти, що для нас є природним/істотним і культурним/успадкованим. Природним вважаємо те, що є спільним для всіх людей і що склалося у процесі еволюції й генетично успадковане. Культурне/успадковане досягається людиною у процесі життя, воно виникає під час спільних дій з іншими людьми, під час культурної революції. Ці особливості людина має постійно тримати в полі зору, вступаючи в процес міжкультурної комунікації.

**Висновки і пропозиції.** Оцінюючи сучасний стан науки про міжкультурну комунікацію дістаємося висновку, що вона ще значною мірою не вичерпала своєї проблематики і чекає на нових дослідників. Вказуючи на відмінності культур, лінгвісти виокремлюють певні категорії, що у своїй структурованій сукупності вибудовують специфічний профіль або структурні ознаки («*Strukturmerkmale*») кожної культури. При систематичному аналізі увага концентрується при цьому на таких аспектах: національний характер (пересічна особистість), світосприйняття, відчуття часу і простору, норми поведінки, світогляд, праця, релігія, стосунки в колективі, харчування, невербальна комунікація тощо [12, с. 143].

У практичній площині такий підхід є можливим при складанні навчальних програм, а також при структуруванні занять з іноземної мови. Домінантним при цьому має бути усвідомлення культури як певної організаційної системи, а мови як ефективного засобу реалізації відповідних стандартів, що склалася у мовно-культурному просторі. Беззаперечною має бути теза, що кожна культура сформована за своєю специфічною моделлю, а кожний індивід є уособленням і відбитком таких факторів як традиція і пам'ять (норми, ідеологія); соціалізація (ідентичність, особистий досвід); комунікація; соціальна організація тощо [12; 13].

## Список літератури:

1. Гумбольдт Вильгельм фон. Избранные труды по языкознанию. Москва : Прогресс, 1984. 396 с.
2. Гумбольдт Вильгельм фон. Язык и философия культуры. Общ. ред. А.В. Гулыги и Г.В. Рамишвили. Москва : Прогресс, 1985. 450 с.
3. Донец П.Н. Основы общей теории межкультурной коммуникации: научный статус, понятийный аппарат, языковой и неязыковой аспекты, вопросы этики и дидактики. Харьков : Штрих, 2001. 386 с.
4. Куликова Л.В. Межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты. На материале русской и немецкой лингвокультуры. Красноярск : РИО КГПУ, 2004. 161 с.
5. Леонтович О.А. Введение в межкультурную коммуникацию. Уч. пособие. Москва : Гнозис, 2007. 366 с.
6. Потенция А.А. Мысль и язык. Русская словесность: Антология. – М.: Academia, 1997. – 225 с.
7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. Учеб. пособие. – Москва : Слово/Slovo, 2000. 264 с.
8. Agar M. Language Shock. Understanding the Culture of Conversation. New York, 1994. 284 p.
9. Broszinsky-Schwabe Edit. Interkulturelle Kommunikation. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden, 2011. 249 s.
10. Hall E.T. Beyond Culture. Garden City, New York : Anchor Press, 1976. 256 p.
11. Hall E.T. The Silent Language. Garden City, New York : Double, 1973. 240 p.
12. Heringer Hans Jürgen: Interkulturelle Kommunikation. 2. Auflage. A. Francke Verlag Tübingen und Basel, 2007. 240 s.
13. Hinnenkamp, Volker: Interkulturelle Kommunikation. Heidelberg : Groos, 1994. 156 s.
14. Hofstede G. Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management. München, 2001.
15. Humboldt Wilhelm von. Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. Darmstadt, 1949.

16. Kluckhohn F.R., Strodtbeck, F.L. Variations in Value Orientations. New York, 1961. 251 p.
17. Thomas A. Kulturstandards in der internationalen Begegnung. Saarbrücken : Breitenbach, 1991. 111 s.
18. Thomas Alexander. Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung. Göttingen, 1993. S. 377–424.
19. Whorf Benjamin Lee. Language, Thought und Reality. Cambridge, Mass, 1956. Deutsche Übersetzung v. Peter Krausser : Sprache – Denken – Wirklichkeit. Hamburg, 1963. 214 s.

## References:

1. Gumboldt V. (1984). Izbrannyye trudy po yazykoznaniiyu [Selected Works on Linguistics]. Moskow : Progress. (in Russian)
2. Gumboldt V. (1985). Yazyk i filosofiya kultury. Obsh. red. A.V. Gulygi i G.V. Ramishvili [Language and Philosophy of Culture. Society. ed. A.V. Gulygi and G.V. Ramishvili]. Moskow : Progress. (in Russian)
3. Donec P.N. (2001). Osnovy obshej teorii mezhkulturnoj kommunikacii: nauchnyj status, ponyatijnyj apparat, yazykovoj i neyazykovoj aspekty, voprosy etiki i didaktiki [Fundamentals of the general theory of intercultural communication: scientific status, conceptual apparatus, linguistic and non-linguistic aspects, questions of ethics and didactics]. Harkov : Shtrih. (in Russian)
4. Kulikova L.V. (2004). Mezhkulturnaya kommunikaciya: teoriticheskie i prikladnye aspekty. Na materiale russkoj i nemeckoj lingvokultury [Intercultural communication: theoretical and applied aspects. On the material of Russian and German linguistic cultures]. Krasnoyarsk : RIO KGPU. (in Russian)
5. Leontovich O.A. (2007). Vvedenie v mezhkulturnuyu kommunikaciyu. Uch. posobie [Introduction to intercultural communication]. Moskow : Gnozis. (in Russian)
6. Potebnya A.A. (1997). Mysl i yazyk. Russkaya slovesnost: Antologiya. [Thought and language. Russian literature: an anthology]. Moskow : Academia. (in Russian)
7. Ter-Minasova S.G. (2000). Yazyk i mezhkulturnaya kommunikaciya. Ucheb. posobie [Language and intercultural communication. Training allowance]. Moskow : Slovo. (in Russian)
8. Agar M. (1994). Language Shock. Understanding the Culture of Conversation. New York.
9. Broszinsky-Schwabe E. (2011). Interkulturelle Kommunikation [Intercultural communication]. Wiesbaden : VS. (in German)
10. Hall E.T. (1976). Beyond Culture. Garden City, New York : Anchor Press.
11. Hall E.T. (1973). The Silent Language. Garden City, New York : Double.
12. Heringer H.J. (2007). Interkulturelle Kommunikation [Intercultural communication]. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag. (in German)
13. Hinnenkamp V. (1994). Interkulturelle Kommunikation [Intercultural communication]. Heidelberg : Groos. (in German)
14. Hofstede G. (2001). Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management [Local thinking, global action. Intercultural cooperation and global management]. München. (in German)
15. Gumboldt V. (1949). Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts [On the diversity of human language and its influence on the spiritual development of the human race]. Darmstadt. (in German)
16. Kluckhohn F.R., Strodtbeck, F.L. (1961). Variations in Value Orientations. New York.
17. Thomas A. (1991). Kulturstandards in der internationalen Begegnung [Cultural standards in the international encounter]. Saarbrücken : Breitenbach. (in German)
18. Thomas A. (1993). Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns [Psychology of intercultural learning and action]. Comparative Psychology. An introduction, pp. 377–424.
19. Whorf B.L. (1963). Language, Thought und Reality. Cambridge : Mass.



## ХАРАКТЕРНІ РИСИ ТЕМАТИКИ ЛІТЕРАТУРИ АМЕРИКАНСЬКОГО ПОСТМОДЕРНІЗМУ НА ПРИКЛАДІ ТВОРЧОСТІ ЕНН ТАЙЛЕР

**Анотація.** У статті досліджуються особливості американського роману періоду постмодерну та прикладі різних періодів творчості сучасної американської письменниці Енн Тайлер; представлено короткий порівняльний аналіз романів різних періодів творчості письменниці: "An Accidental Tourist", "The Spool of Blue Thread", "The Ladder of Years", "Vergin Girl", "The Clock Winder", "Dinner at the Homesick Restaurant", "Breathing Lessons", "A Slipping down Life"; розглядаються еволюція та трансформація образів в різних романах; розглядаються такі риси літератури постмодернізму, як гра слів, алюзія та символізм; проведено паралельне порівняння тематики постмодернізму в цілому та в творчості Енн Тайлер, визначено та проілюстровано основні стилістичні засоби.

**Ключові слова:** постмодернізм, літературні особливості, сімейний роман, гра слів, алюзія, символізм.

Rudychyk Olena

Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

## FEATURES OF AMERICAN POSTMODERN LITERATURE (BASED ON ANNE TYLER)

**Summary.** The article deals with the peculiarities of the American Postmodern literature using novels of a contemporary American writer – Ann Tyler as the example, moreover, novels from different periods are studied. The author gives a short comparative analysis of such novels as "An Accidental Tourist", "The Spool of Blue Thread", "The Ladder of Years", "Vergin Girl", "The Clock Winder", "Dinner at the Homesick Restaurant", "Breathing Lessons", "A Slipping down Life". Evolution and transformation of images in different novels draw author's attention to such features of Postmodern Literature as the game of words, allusions and symbolism, which are considered to be remarkable points of Postmodern Literature. A parallel comparison of both Postmodern and Ann Tyler's topics was conducted, and the features of feminism and minimalism were determined. In both linguistics and literature Postmodernism has progressed much wider than cultural style. The true reality exists on the surface, and a detailed study allows you to dig into the virtual reality. Contrary to Modernism, which used to be based of factual data. Anne Tyler's novels tend to be a bright example of American Postmodern literature in general. There are irony, literal lines, self-identity of the main protagonist out of society, allusions and symbols. However, there are a few features which make them different, the author uses a family as a single unit and studies its transformation for a quite long period. Anne Tyler studies mainly an extended family as such a family is considered to be a perfect example in 60-70-s. But different periods of family life is deeply bounded with women who act there. First novel of hers concern only a separate period of family life and last works present an analysis with several generations.

**Keywords:** Postmodernism, Literal features, Family Novel, Game of words, Allusion, Symbolism.

**Постановка проблеми.** Початок становлення постмодернізму в літературі припадає на другу половину XX століття. Однак існує ряд протиріч щодо фактичної дати зародження цього напрямку. Так, наприклад, не зважаючи на те, що про постмодерн, як феномен, широко заговорили лише у 80-х роках минулого століття, та переважною більшістю дослідників основоположником вважається Джеймс з його романами «Улісс» (1922) та «Поміжки по Фіннегану» (1939) існують наукові дискусії щодо його зародження пізніше в новій американській поезії лише в 1940-50-ті роки, або ж наводяться інші приклади. Як визначає Денисова Т.Н., постмодернізм як явище сьогодні має власну історію, і неосянна література з теми визначає його по-різному.

Щодо географічного охоплення, постмодернізм, як глобальний напрям, не обійшов жодної з країн, проте справедливо вважати Сполученні штати територією його зародження, оскільки філософія національного самовираження тісно переплітається з ідеєю незалежної особистості в цілому. Денисова Т.Н. зазначає, що акцент робиться на самовираженні – self-expression, freedom of expression. В американському суспільстві це не просто слова, а повернення до сутності, до американської традиції та мрії, які втратили свою важ-

ливість, але в другій половині XX століття почали активно відроджуватись. Це протест проти редукування особистості, проти індивідуальності, яку хочуть вмонтувати у певну систему [5].

Прихід постмодернізму в культурну свідомість кінця XX початку XXI століття водночас був і логічним переходом до інформаційного суспільства і шоком для тих, хто звик жити в умовах реалістичного модернізму. Стає зрозумілим, що різниця між періодами культурного розвитку прямує до залежності від часової ідеології. І хоча ряд вчених визнають постмодернізм як фінальний етап модернізму, він все ж залишається самостійним довершеним та цілісним.

Особливість постмодернізму як напрямку полягає в тому, що він наклав відбиток впливу на різні жанри літератури від коротких новел до романістики. У нашій роботі ми розглядаємо творчість сучасної американської письменниці Енн Тайлер, оскільки її творчий доробок є яскравим прикладом літератури постмодерну, хоча поки її творчість розглядається лише у поодиноких випадках у вітчизняній науці і ще не була досліджена комплексно.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Дослідження постмодернізму почалося приблизно з 80-х років минулого століття, сьо-



годні Провідними теоретиками постмодернізму вважаються Ю. Хабермас, М. Фуко, Ж. Дерріда. Якщо говорити про конкретні адресні дослідження, то варто виділити З. Бауман, який досліджував постмодерний консюризм, О. Задорожну – теоретичні засади постмодернізму і т.д.

У рамках вітчизняних досліджень, особливе значення мають праці Ю. Стулова та Т. Денисової, а щодо зарубіжних досліджень особливо цінним є дослідження професора Єльського університету Пола Фрая.

Щодо Енн Тайлер, то її творчість досліджували: Л. Стрелко, В. Прітчард, Л. Моденкова, Л. Татаринова; у межах традиції „південної” школи в літературі США – М. Анастасьєв, М. Тлостанова, О. Шаховцева, Д. Беттс, М. Елкінс; як представницю мінімалістської прози її роботи розглядали Т. Денисова, О. Зверев, Г. Злобін, Ю. Стулов.

**Мета статті.** Мета роботи полягає у дослідженні особливості тематики американського постмодерного роману на прикладі творчості Енн Тайлер та особистої тематики творчості письменниці. Поставлена мета обумовлює необхідність розв'язання таких завдань:

- аналіз тематики творчості письменниці Енн Тайлер;

- виявлення спільних тематичних рис літератури постмодернізму в цілому та в творчості Енн Тайлер окремо.

- порівняння тематичних змін у творчості письменниці на різних періодах творчості.

**Виклад основного матеріалу.** Література постмодернізму характеризується не лише інтенсивним застосуванням постмодерністських стилістичних засобів, серед яких авторські неологізми, лексичні та синтаксичні аномалії, повтори, еклектичність та фрагментарність висловлень, недотримання правил пунктуації, залучення до основного тексту схем та графіків, створюючи нову якість постмодерністського іронічного стилю письма. Вони слугують основою для виділених стилетвірних та смислотвірних стилістичних прийомів постмодерністського текстотворення [1].

Постмодернізм у лінгвістиці і літературі просунувся значно ширше ніж культурний стиль. Справжня дійсність існує на поверхні, а детальне дослідження дозволяє повністю заглибитись у віртуальну реальність. На противагу модернізму, на фактичних даних, реальність постмодернізму набуває іншого висвітлення більш ірраціонального та особистісного. Мова постмодерної літератури руйнує обмежені норми, фокусуючись на значенні в контексті певним чином [7, с. 160–165].

Основними літературними особливостями постмодернізму визначаються:

- особистість, як незалежна одиниця;
- інтерпретація міфологічних образів у нових контекстах;

- розкриття індивідуальності в різних соціальних групах та окремо від них;

- концентрація на психологічній складовій поведінки героїв, контраст способу життя та виділення внутрішніх проблем;

- маніпулятивне поєднання різних стилів (мова літератури постмодернізму дуже варіативна від мінімалістичної літератури до алюзивних образів, які використовуються дуже широко у визначеному контексті);

- жанрова різноманітність;
- присутність образу оповідача;
- іронія та пародія [9, с. 3–12].

Порівняно з іншими літературними епохами, тематика літератури постмодернізму є набагато ширшою і має глобальний характер. Наприклад, Стиль ранньої творчості Енн Тайлер охоплює рамки традиційної сентиментальної традиційної літератури, схожі сюжети можна побачити у Джейн Остін, наприклад. Але в той самий час читач може прослідкувати готичну направленість досить чітко: використання в творчості тіней, гротеску та завуальованості. Також, готичні риси прослідковуються в схильності Енн Тайлер зображувати мрії своїх героїв, робити аналіз самосвідомості, а також неприродної сюрреалістичної дійсності [11].

Щодо присутності оповідача в тексті то варто звернути увагу на роман «A slipping down life», який має дуже простий та прямолінійний сюжет. За виключенням останньої сторінки роману, яка містить коротку промову самотнього героя. Крім того, роман містить короткі описи, які доповнюють досить вузьку структуру. Це найбільш готичний роман Енн Тайлер. Головні герої – найбільш непокерована пара, холодні ззовні, мотивовані постійним зовнішнім тиском, який вони звикли сприймати все як належне [10].

Авторський стиль подекуди холодний та іронічний, а тяготіння до іронічної наповненості також є характерною рисою літератури постмодерну. Письменниця переносить частково власні риси характеру головним героям, описи та приклади з власного життя. Наприклад, Іві приймає пропозицію Драма одружитися з тими ж словами, що й письменниця в реальному житті – «Чому ні?». Також письменниця багато років працювала в бібліотеці, те саме робить і Іві. Варто також додати, що манера побудови висловлювань героїв дуже близька до реальної розмовної мови письменниці.

Крім того, Майже все, що було написано Енн Тайлер містить ознаки парадоксу. З одного боку, вона змальовує звичні вузькі сімейні кола і рідко відходить від запропонованої теми. Все ж кожен її герой здійснює подорож до глибин своєї душі, здійснює процес самопізнання протягом всього роману.

Доба постмодернізму в літературі визначається пошуком нового героя, на відміну від «реалістичних потреб» відійшовшого модернізму, особистість якого фокусувалася в середині суспільства, характеризується пошуком індивідуального героя за межами суспільства. Соціальне значення родини в сучасному світі є ключовою тематикою творчості Енн Тайлер. Для письменниці родина виступає одночасно прикладом соціального середовища та неподільною соціальною одиницею. Оскільки, як визначає сама письменниця, сім'я – це основна складова частина суспільства.

Хоча реакція читачів на поведінку головних героїнь є досить різною, Тайлер досліджує та розкриває персонажів з позиції родини та особистих мотивів. І як результат, сім'я допомагає особистості само реалізуватися, знайти своє місце.

Семантичні переходи в контексті постмодерністської літератури є досить цікавими не лише з боку лінгвістики, а також через те, що автори по-новому ставляться до тексту, як кінце-

вого продукту літературної праці. Необхідність вироблення специфічного «текстуального коду» зумовлює актуалізацію соціолінгвістичних, психо-лінгвістичних та соціокультурних чинників у творі й уможлиблює реалізацію мовних експериментів на всіх рівнях тексту [9, с. 3–12].

На думку багатьох дослідників, для постмодерністської парадигми характерне нарочите руйнування традиційних уявлень про цілісність, стрункість, закінченість естетичних систем, розмиття усіх стабільних естетичних категорій, відмова від табу і меж. Тим самим не може йти мова про створення (з формальної точки зору) деякого зводу правил організації постмодерністського тексту. На прикладі творчості Енн Тайлер таке порушення літературної парадигми можливо побачити у романі «The Spool of Blue Thread», де логічний виклад матеріалу постійно обривається і кілька поколінь однієї родини постійно взаємодіють між собою на різних рівнях.

Ці особливості постмодерністської парадигми обумовили полівалентну поетику постмодернізму, для якої характерно: поява нових, гібридних літературних форм; пародійне для цитати дво- і багатомовність; фрагментарність, колаж, монтаж, використання готового або розчленованого літературного тексту; розчинення голосу автора у використовуваних дискурсах; травестійне зниження класичних зразків, іронізація і пародіювання; дво- і багаторівнева організація «двоадресного» тексту [8].

Загальні характеристики творчості Енн Тайлер є яскравим прикладом літератури постмодернізму і ідеальним полем для аналізу: гра слів, алюзія, іронія та парадокс тощо. В той самий час тематика її творчості досить вузька, але дуже глибока. Образ родини та її членів, трансформація суспільства в цілому у вузькі рамки родини і навпаки. Жанр різнманітності її творів плавно перебігає від готичного до сімейного роману і може буди досліджена з позиції мінімалізму, фемінізму, символізму.

Головними темами письменниці є: родина, література півдня, зв'язок літератури та інших видів мистецтва. Соціальне значення родини в сучасному світі є ключовою тематикою її творчості. Іншою тематично лінією творчості письменниці є її захоплення мистецтвом. Будучи водночас і митцем і психологом, вона розуміє взаємодію зовнішнього світу та внутрішніх переживань. Протягом всього творчого періоду Енн Тайлер продовжує демонструвати інтерес до мови і культури «Півдня».

**Висновки та пропозиції.** Отже, як висновок варто зауважити, що тематика творчості Енн Тайлер тісно переплітається з тематикою літератури постмодернізму в цілому. В різних романах письменниці можна знайти ознаки іронічності, літературної парадигми, самоаналізу героя за рамками суспільства, наявність алюзивних та символічних образів. Та, незважаючи на подібність, є кілька відмінностей. Головним предметом дослідження на письменниці все ж виступає родина, її трансформація та розвиток з другої половини ХХ століття та початку ХХІ століття.

Основним сімейним типом, актуалізованим у прозі Тайлер, постає розширена родина (extended family). Вибір цього типу родини пояснюється тим, що наративний час усіх романів сфокусовано на 60-70-х роках ХХ століття, коли така сімейна модель була найбільш розповсюдженою. Що стосується жіночого образу, то ми також прослідковуємо тенденцію розширення як і в часовому так і в емоційному описах.

На ранніх періодах творчості письменниці родина, як образ, представляється по-різному. У ранніх романах письменниці в основному концентрується на окремих періодах існування родини: народження, зрілість, розлучення тощо. Романи ж пізнього періоду навпаки характеризуються комплексним аналізом від народження родини до логічного завершення часто із взаємодією багатьох поколінь.

## Список літератури:

1. Бабелюк О.А. Поетика постмодерністського художнього дискурсу: принципи текстотворення (на матеріалі сучасної американської прози малої форми) : автореф. дис. ... д-ра філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови». Київ, 2010. 32 с.
2. Бігун Б. Нариси про літературу постмодернізму. *Зарубіжна література*. 2000. № 29-32. С. 190–193.
3. Ваховська М.Л. Тенденції постмодернізму в американській літературі. *Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка*. 2013. № 14(273), ч. II. С. 6–25.
4. Гундорова Т. Післячорнобильська бібліотека: Український літературний постмодерн. Київ : Критика, 2005. 264 с.
5. Денисова Т.Н. Коротко про історію, теорію і практику американського постмодернізму. Сучасна американська література. Проблеми вивчення і викладання. URL: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/posibnuku/185/3.pdf> (дата звернення: 15.03.2019).
6. Задорожна О. Постмодернізм як культурне та літературне явище кінця ХХ – початку ХХІ століть. Теоретичні засади постмодернізму. *Вісник Київського національного університету імені Т.Г. Шевченка. Літературознавство. Мовознавство. Фольклористика*. 2012. № 23. С. 10–12.
7. Кондратенко Н. Внутрішнє мовлення у постмодерному тексті. *Науковий часопис у НПУ імені М.П. Драгоманова. Секція 8. Філологічні науки*. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/3378/1/Kondratenko.pdf> (дата звернення: 18.03.2019)
8. Кухаренко В.А. Інтерпретація тексту. Вінниця : Нова книга, 2004. 272 с.
9. Поліщук Я. Постмодерна пропозиція і сучасна література. *Вісник Львівського університету*. 2004. Вип. 33, ч. I. С. 3–12.
10. Paul Bail. Critical Companions to Popular Contemporary Writers. Greenwood press. 1996. 224 p.
11. Robert W. Croft. An Anne Tyler Companion. Greenwood press. Westport Connecticut. London, 1998. 303 p.

**References:**

1. Babeliuk O.A. (2010). Poetyka postmoderniskoho hudozhnoho dyskursu [Postmodern discourse].
2. Bigun B. (2000). Narysy pro literature postmodernismu [outline of postmodern literature]. *Foreign literature*, № 29-32, pp. 190–193.
3. Vahovska M.L. (2013). Tendenstii postmodernizmu v amerycanskii literaturi [Directions of postmodern in American literature]. *Shevchenko scientific journal*, № 14(273), pp. 6–25.
4. Hundorova T. (2005). Pislachornobylska biblioteka: Ukrainskyi literaturnyi poatmodern. [Ukrainian literal postmodern]. Kyiv : Krytyka, p. 264.
5. Dynusova T.N. Korotko pro istoriiu, teoriiu I practyku amerycanskoho postmodernizmu. [Briefly about the history, theory and practice of American postmodern]. URL: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/posibnuku/185/3.pdf>
6. Zadorozhna O. (2012). Postmodernism yak culturne ta literaturne yavyshche kintsia XX – pochatku XXI stolittia [Postmodern as a cultural and literal event at the end of XX c. and the beginning of the XXI]. *Shevchenko scientific journal*, № 23, pp. 10–12.
7. Kondratenko N. Vnutrishnie movlennia u postmodernomu teksti [Inner speech in postmodern literature]. *Dragomanov scientific journal*. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/3378/1/Kondratenko.pdf>
8. Kuharenko V.A. (2004). Interpretatsiia textu [text interpretation]. New book, p. 272.
9. Polishchuk Ya. (2004). Postmoderna propozustii i suchasna literature. [Postmodern suggestion and modern literature]. *Lviv scientific journal*, № 33, pp. 3–12.
10. Paul Bail. (1996). Critical Companions to Popular Contemporary Writers. Greenwood press, 224 p.
11. Robert W. Croft. (1998). *An Anne Tyler Companion*. Greenwood press. Westport Connecticut. London, 303 p.

## АНГЛІЙСЬКІ «СТИХІЙНІ» ФРАЗЕОЛОГІЗМИ В УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ

**Анотація.** Стаття окреслює стан розробки фразеології в сучасній лінгвістичній науці, зокрема аспект перекладу. Проаналізовано окрему групу фразеологізмів, які включають елемент-назву стихії (вода, повітря, вогонь, земля), зокрема вплив стихій на формування фразеологічного фонду англійської та української мов. Досліджено способи перекладу фразеологізмів. Доведено, що чотирма основними способами перекладу фразеологізмів є еквівалент, аналог, калькування, описовий переклад. Зроблено висновок про те, що при перекладі обраної групи фразеологізмів переважає описовий спосіб перекладу. Найменш використовуваним виявився такий спосіб, як переклад калькуванням. Зазначено, що дослідження враховувало і аспект збереження визначених елементів в українському перекладі. За цією ознакою фразеологізми представлено трьома групами: переклад яких зберігає одну з досліджуваних одиниць; переклад не зберігає досліджувані одиниці; переклад має декілька варіантів, в яких представлено і збереження, і втрату перекладу елементів, що досліджуються.

**Ключові слова:** фразеологізм, національно-культурні відмінності, спосіб перекладу, стихія, еквівалент, аналог, калькування, описовий переклад.

Usachenko Iryna

Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

## ENGLISH “ELEMENTAL” PHRASEOLOGICAL UNITS IN UKRAINIAN TRANSLATION

**Summary.** The article outlines the current state of the development of phraseology in modern linguistic science, in particular the aspect of translation. A separate group of phraseological units, which include an element name (water, air, fire, earth), is analyzed, in particular the influence of elements on the formation of the phraseological fund of the English and Ukrainian languages. These phraseological units are of special interest, since the elements, penetrating human life from ancient times and to the present, entered all spheres of human life. Since ancient times they have played a special role: they were the source of both life and danger. Elements are not only an integral part of the life of modern society, but have long been regarded as the basis of the universe. The means of translation of phraseological units are investigated. Since phraseological units are widely used in the literature of all styles, a competent translator should not allow inaccuracies in the translation of phraseological units. The main task of a translator is to be able to recognize the phraseological units in the text and convey their meaning, brightness and expressiveness. There are cases when translators have to restore the phraseological units, which underwent author's transformation, and render their effect in translation. The inevitable difficulty is the national-cultural differences between phraseological units which have similar meaning in different languages. Often having similar meaning, phraseological units have different emotive function or stylistic factor. Similar problems can arise even in the process of translation of phraseological units from the same source. It is proved that the four main means of translation of phraseological units are equivalent translation, translation by choosing analogies, loan translation, and descriptive translation. It is concluded that when translating the selected group of phraseological units, the descriptive method of translation prevails. The least-used method was loan translation. It is noted that the research also took into account the aspect of the preservation of certain elements in the Ukrainian translation. On this basis, phraseological units are represented by three groups: the group translation of which preserves an element; the group in which translation does not preserve an element; the group in which translation has several variants, in which both the preservation and loss of translation of an element are represented.

**Keywords:** phraseological unit, national-cultural differences, means of translation, element, equivalent translation, translation by choosing analogies, loan translation, descriptive translation.

**Постановка проблеми.** Фразеологія привертає до себе увагу дослідників різних міждисциплінарних сфер: мовознавців, істориків, літературознавців. Фразеологія є схованкою здобутків культури, звичаїв, прагнень і сподівань народу, одним із найважливіших джерел дослідження його минулого життя, вивчення його словесних естетичних цінностей. Фразеологічний фонд англійської мови є складною системою, яка складається з різних мікросистем, кожна з яких має свою специфіку. Однією з таких мікросистем є група фразеологізмів з компонентом-назвою стихій (вода, повітря, вогонь, земля). Ці фразеологізми представляють особливий інтерес, так як стихії, пронизуючи життя людини з давніх часів і до сьогодення, увійшли у всі сфери життя людини. Вони завжди відігравали особливу роль: були джерелом як життя, так і небезпеки. Земля,

повітря, вогонь, вода були також і елементами, за допомогою яких філософи намагалися знайти джерела всього сущого. Таке місце і роль стихій в житті людського суспільства і свідомості не могло не знайти свого відображення у фразеології. А питання їх перекладу залишається досі в полі зору лінгвістів. Ці фактори обумовлюють актуальність нашого дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Розробка й обґрунтування теоретичних основ фразеології тісно пов'язані з іменами О.С. Ахманової, В.В. Виноградова, О.В. Куніна, Б.О. Ларіна, Л.Г. Скрипник, М.М. Шанського та ін. Наукові дослідження в галузі фразеології охоплюють у сучасній мовознавчій науці ряд проблем, які вирішуються на матеріалі різних мов: взаємодія фразотворних компонентів у процесі утворення узагальнено-образної семантики фразеологізмів.



мів (Л.Г. Авксент'єв, І.С. Гнатюк, Б.О. Ларін), внутрішня форма фразеологізмів та її функції (В.Л. Архангельський, С.Б. Пташник, Ю.П. Солодуб, В.М. Угрюнов), дослідження фразеологічної номінації (В.І. Крепель, Л.Г. Скрипник, Ю.А. Фірсів). Значною є кількість вчених, які досліджували національно-культурну специфіку фразеологізмів (С.Г. Гаврін, В.П. Жуков, В.Г. Костомаров, Д.Г. Мальцев, В.М. Телія). Наразі, вітчизняна наука також цікавиться питаннями фразеології. Роботи таких вчених, як Н.С. Лалаян (структурно-семантичний та функціональний аспекти), Л.В. Мельник (культурно-національна конотація), К.І. Мізін (шляхи утворення та ідеографія), О.В. Назаренко (вираження національного менталітету), В.В. Розгон (синтаксичні функції фразеологізмів), О.В. Харчук (семантико-структурний аспект), Ю.А. Фірсова (лінгвокультурологічний аспект), Н.В. Щербакова (лексичне наповнення), безперечно, заслуговують на увагу і є вагомим внеском у дослідження фразеології.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Сучасна мовознавча наука охоплює різні аспекти перекладу фразеологізмів, в тому числі за різними ознаками. Незважаючи на це, у вітчизняній лінгвістичній науці відсутнє комплексне дослідження реалізації англійських «стихійних» фразеологізмів українською мовою.

**Мета статті.** Головною метою роботи є дослідження особливостей англійських фразеологізмів з компонентом-назвою стихій та способів їх відтворення українською мовою.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Враховуючи те, що матеріалом нашого дослідження є фразеологізми з компонентом-назвою стихій, доцільно заглибитися в історію і проаналізувати вплив стихій на формування фразеологічного фонду англійської та української мов. Всі приклади фразеологізмів, наведені у цій статті, відібрані з «Англо-українського фразеологічного словника» за редакцією К.Т. Баранцева [2].

Мовні картини світу є надзвичайно різноманітними і самобутніми, кожен етнос по-своєму сприймає навколишню дійсність, і це виражається в традиціях, звичаях, мові, зокрема в фразеологічній системі того чи іншого народу. Дослідник В.Н. Телія висуває гіпотезу про те, що система образів, закріплених у фразеологічному складі мови, служить свого роду «нішею» для кумуляції світогляду і так чи інакше пов'язана з матеріальною, соціальною або духовною культурою даної мовної спільноти, а тому може засвідчити її культурно-національний досвід та традиції [10, с. 13–24].

Чотири стихії – вогонь, вода, повітря, земля, на уявленнях про які ґрунтується міфологічний образ світу, наділені потужною символікою. Міфологічний погляд на світ спробували подолати ще давньогрецькі філософи. Найяскравіші представники античної філософії Фалес, Анаксимандр, Анаксимен, Геракліт, Аристотель та інші ставили питання, звідки все виникає і в що все повертається. І в пошуках відповіді всі вони зверталися до стихій. При описі системи світобудови, вони також розглядали в якості першоелементів вогонь (Геракліт), повітря (Анаксимен) воду (Фалес), землю або всі чотири елементи в їх взаємозв'язку (Аристотель) [4].

Звернемося до германо-скандинавської та слов'янської міфології і епосу. Найбільш виразно значення стихій виявляється при аналізі космогонічних міфів, тобто міфів про зародження всесвіту. В германо-скандинавській міфології світ виникає від взаємодії вогню і води. Вогонь протиставлений воді і одночасно зближується з нею за ознаками безформності і плинності. Символіка вогню, як і води, мала двоїстий характер. На одному полюсі – образ запеклого і мстивого полум'я, що загрожує смертю і знищенням [11]. Це можна простежити у фразеологізмі *a brand from the fire* – людина, що врятувалася або була врятована від небезпеки, що їй загрожувала, від вірної загибелі.

Образ *вогню* в слов'янських віруваннях подібний – знак духовної енергії; перетворення й переродження; руйнівної і, водночас, сили, що народжує; кохання, плідності; багатства, щастя, сімейного добробуту; сонця; зв'язку з небесним світлом; роду; сили; очищення від зла; бога; потойбічного світу [6]. Наприклад, існують думки, що в основі фразеологізму «між двох вогнів» (англ. *between two fires*) лежить звичай, який панував у тюркських і монгольських ханів. Щоб потрапити до них у стан, треба було пройти між двох очищувальних вогнів [12]. Фразеологізм «пройти вогонь і воду» «пройти через суворі випробування» (англ. *to go through fire and water*) також сягає давнього міфологічного осмислення вогню і води як випробувальних стихій. Отже, можна зробити висновок, що символіка вогню у досліджуваних мовах є тотожною.

Багатозначним архетипним символом є *вода*. В англійському світосприйнятті вода асоціюється з плинністю часу: *to write in water* – бути скороминущим, короткочасним; (as) *unstable as water* – дуже непостійний, мінливий. У традиціях германо-скандинавської міфології стихія води оцінювалася, безумовно, позитивно (в міфах і переказах стародавньої ірландської традиції вона повертає життя мертвим і зцілює поранених), тоді як стихія навколишнього океану представлялася ворожою, пов'язаною з демонічним початком [11]. У слов'янській міфології концепт вода є протилежною до вогню іпостасю-архетипом, образом-символом першоматерії, початку і кінця всього сущого, смерті і поховання, життя і воскресіння з мертвих, чесності і правдивості, кохання, сили, дівчини та жінки, чистоти і здоров'я [6]. Тож, можна сказати, що концепт води як в англійській, так і в українській міфології має подвійну природу: *waters of forgetfulness* – забуття, смерть; *water on one's mill-wheel* – прибуток, користь; (as) *clear as water* чистий, прозорий, як вода.

*Повітря*, як вважав Анаксимен, більш широкий, більш «безмежний» початок, ніж вода, вказуючи на обмеженість водних просторів, можливість висихання якихось тіл. Повітря важко побачити, воно – стихія, яка не має кольору, позбавлена звичайних якостей. Значить, робить висновок Анаксимен, першоосновою має стати повітря як стихія природи [4]. В англійській мові слово «*air*» означає активний, творчий початок (пор. др.-англ. *aerist* «перший»). Повітря – символ швидкого руху (пор. др.-англ. *eaer* «швидкий»). Повітря вважалося тотемом, якому поклонялися, як Божеству (пор. др.-англ. *Arian* «почита-

ти, поклонятися»). Повітря, крім того, символізувало свободу [8]: to walk on (the) air – радіти, веселитися, землі не чути під собою; to take the air – подихати свіжим повітрям, прогулятися, провітритися. Концепт повітря в слов'янських фразеологічних системах не виявляє яскравої національно-культурної специфіки та на вербальному рівні як фразеологічний компонент трапляється рідко (на відміну від символів Вогонь, Вода, Земля) [5].

Мотив материнства у слов'янських повір'ях про землю має відношення не тільки до космічного образу універсального плодоносного початку, але й до реальної матері конкретної людини. Це проявляється в заборонах бити землю, мотивованих побоюванням образити свою померлу матір. Вважалося, що матірня лайка ображає всіх трьох «матерів» людини: його рідну матір, сиру землю і Богородицю. У слов'янських віруваннях земля наділяється ознаками святості і ритуальної чистоти, в молитвах і змовах до неї зверталися з тими ж проханнями, що і до божественних сил.

Вважають, що др.-англ. eorthe «земля» співвідноситься з гот. aiþei «мати» («Земля-Мати»). Тож, в англійській мові поняття Землі також тісно пов'язане з поняттям «матері» [8]. Наприклад: Mother Earth – мати, земля-сира земля.

Отже, можна відзначити, що в уявленнях як германо-скандинавської, так і слов'янської традицій простежується значна роль стихій в розумінні устрою світу, в обрядах і міфах цих народів. І, звичайно, це ніяк не могло не відобразитися у фразеологічній системі. Тому фонові знання необхідні і для розуміння історії мовних одиниць, і для вивчення їх конотації, і звичайно для адекватного, повноцінного перекладу.

Переклад фразеологізмів є нелегким завданням. Так як фразеологізми широко використовуються в літературі всіх стилів, грамотний перекладач не повинен допускати неточностей у перекладі того чи іншого фразеологізму. Головне завдання перекладача – зуміти розпізнати у тексті фразеологізми і передати їх значення, яскравість і виразність. Трапляються випадки, коли перекладачеві доводиться відновлювати фразеологізми, які зазнали авторської трансформації, і передати в перекладі досягнутий ними ефект.

Ще однією неминучою складністю є національно-культурні відмінності між близькими за змістом фразеологізмами в різних мовах. Найчастіше, збігаючись за змістом, фразеологізми мають різну емотивну функцію або стилістичну забарвленість. Аналогічні проблеми можуть виникнути навіть при перекладі фразеологізмів, що мають однакоє джерело, наприклад, біблійне, античне або міфологічне (інтернаціональні фразеологізми). До них належать фразеологізми, які запозичувалися з мови в мову або ж виникли у різних народів незалежно один від одного внаслідок спільності людського мислення, близькості окремих моментів соціального життя, трудової діяльності, виробництва, розвитку науки і мистецтв.

З перекладацької точки зору англійські фразеологізми поділяються на дві групи: фразеологізми, що мають еквіваленти; безеквівалентні фразеологізми [7].

Виходячи з цього, можна сказати, що фразеологізми перекладають або фразеологізмом – фразеологічний переклад, або іншими засобами (за відсутністю фразеологічних еквівалентів і аналогів) – нефразеологічний переклад, який не є абсолютно повноцінним, тому що завжди є деякі втрати (образність, експресивність, конотації, відтінки значень) [1].

Більшість дослідників (В.Н. Комісаров, Л.Ф. Дмитрієва, С.Е. Кунцевич, Е.А. Мартинкевич) виділяють чотири основні способи перекладу фразеологізмів: еквівалент, аналог, калькування, описовий переклад.

Фразеологічний еквівалент – це фразеологізм, за всіма показниками рівноцінний одиниці, що перекладається. Як правило, незалежно від контексту він повинен володіти тими ж денотативним і конотативним значеннями, тобто між співвідносними фразеологізмами не повинно бути розходжень у відношенні значеннєвого змісту, стилістичної віднесеності, метафоричності і емоційно-експресивного забарвлення. Вони повинні мати приблизно однаковий компонентний склад, володіти рядом однакових лексико-граматичних показників: сполучуваністю, приналежністю до однієї граматичної категорії, зв'язком з контекстними словами-супутниками і т.д. [3, с. 71]. Наприклад: to play with fire – грати з вогнем; the salt of the earth – сіль землі; between heaven and earth – між небом та землею.

Як зазначає В.Н. Комісаров, у разі відсутності фразеологічного еквівалента в мові перекладу, слід підібрати так звані фразеологічні аналоги, тобто такі стійкі обороти, які за значенням адекватні англійським, але по образній основі відрізняються від них повністю або частково. Наприклад: to fire into the wrong flock – попасти пальцем у небо; to fish in the air – товкти воду в ступі; to give oneself airs – гнути кирпу; to live upon air – жити на харчах святого Антонія [6]. Використання цього типу забезпечує достатньо високий ступінь еквівалентності. Однак при цьому слід пам'ятати про те, що часто схожі за значенням, але різні за формою фразеологізми у різних мовах мають різне емоційно-асоціативне забарвлення і не завжди взаємозамінні. На думку В. Комісарова, необхідно зберегти емоційні та стилістичні значення фразеологізму, а також слід враховувати два фактори: стилістичну нерівноцінність деяких аналогових фразеологізмів і національне забарвлення фразеологізмів.

Калькування застосовують у тому випадку, коли іншими прийомами не можна передати фразеологізм в цілісності її семантико-стилістичного і експресивно-емоційного значення, коли образ фразеологізму надзвичайно важливий для правильного розуміння тексту і, в той же час, прозорий, а заміна його іншим образом не дає достатнього ефекту. Можна навести такі приклади калькування: the Blackwater State – «штат чорної води»; cast not out the foul water till you bring in the clean – не виливай брудну воду раніш, ніж принесеш свіжу; Dr. Rest, Dr. Diet and Dr. Fresh Air – лікар Відпочинок, лікар Харчування та лікар Свіже повітря. Передумовою для калькування є достатня вмотивованість значення фразеологізму значеннями її компонентів. Калькування можна використовувати, по-перше,

щодо фразеологізмів, головним чином фразеологічних єдностей, що зберегли достатньо свіжу метафоричність; по-друге, щодо ряду прислів'їв, які не володіють підтекстом; по-третє, при передачі стійких порівнянь, але тільки переконалишись, що носій мови сприйме їх правильно [9].

Дослідники Л.Ф. Дмитрієва, С.Є. Кунцевич, Е.А. Мартинкевич стверджують, що в цілях пояснення сенсу фразеологізму, який не має ні аналога, ні еквівалента і не підлягає дослівному перекладу, перекладачеві необхідно вдаватися до описового перекладу, тобто переклад шляхом передачі змісту англійського звороту вільним словосполученням. Це може бути пояснення, порівняння, опис та тлумачення – всі ці чотири види найбільш повно передають зміст фразеологізмів у зрозумілій та стислій формі. Прикладами слугують наступні фразеологізми: *to draw water to one's mill* – приносити користь комусь; *gin-and-water voice* – хриплий, загрубівий, пропитий голос; *Kentish fire* – бурхливий, тривалий оплески, овація.

Отже, дане дослідження ґрунтується на тому, що виділяють чотири основні способи перекладу фразеологізмів – переклад фразеологічним еквівалентом, фразеологічним аналогом, описовим перекладом, калькуванням.

Матеріалом нашого дослідження було обрано «Англо-український фразеологічний словник» за редакцією К.Т. Баранцева. Всього було проаналізовано 364 фразеологізми із компонентом-назвою стихій. Враховуючи те, що для деяких фразеологізмів укладач К.Т. Баранцев пропонує декілька варіантів перекладу, їх кількість не співпадає з кількістю фразеологізмів, і загальна кількість проаналізованих способів перекладу дорівнює 452.

Так, у ході дослідження було виявлено, що при перекладі вибраних нами фразеологізмів переважає описовий спосіб перекладу, який становить 59% (266 одиниць) від загальної кількості. Прикладом може служити переклад наступних фразеологізмів: *fire and fury* – палкість, палка пристрасть; *a fish out of water* – людина в скрутних обставинах; *for no earthly reason* – без будь-якої причини.

Аналогом було перекладено 95 фразеологізмів (21%). Наприклад: *to go about with one's head in the air* – напускати пику; *heaven and earth!* – батечки!; *he will never set the Thames on fire* – він пороку не вигадася.

Наступний за кількістю спосіб перекладу – переклад за допомогою еквівалента (лексичного відповідника), який становить 16% (72 одиниці) загальної кількості шляхів перекладу. Наприклад: *to hide one's talent in the earth* – заривати свій талант у землю; *one's mouth waters* – слинка тече, слина котиться; *the pitcher goes so often to the water that is broken at last* – повадився кухоль по воду ходити (поки йому вухо не відламали).

Калькуванням було реалізовано 19 проаналізованих фразеологізмів, що становить 4%. Наприклад: *to fill a sieve with water* – наповнювати решето водою; *fire that's closest kept burns most of all* – прихований вогонь сильніше горить; *(as) red as fire* – червоний, як вогонь.

Окремий інтерес складало питання збереження «стихійного» елемента фразеологізмів в українському перекладі. Так, стосовно цього аспекту дослідження можна сказати, що фразеологізми можна поділити на три групи: переклад яких зберігає одну з досліджуваних одиниць (*to bring oil to the fire* – наливати масла у вогонь, *the bowels of the earth* – надра землі, *command of the air* – панування в повітрі, *fresh water* – прісна вода); переклад не зберігає досліджувані одиниці (*fresh-water college* – невеликий університет (перші американські університети знаходились у приморських містах), *to get on like a house on fire* – успішно, швидко просуватися вперед; робити значні успіхи; ладити один з одним; жити дружно; *give it the air!* – облиште це!, *to mop the earth with one* – мати когось у своєму повному розпорядженні; скрушити, знищити когось, принизити когось); переклад має декілька варіантів, в яких представлено і збереження, і втрату перекладу елементів, що досліджуються (*of the first (або finest) water* – чистої води (про коштовні камені), *перен.* першокласний, чудовий, *перен.* справжній, страшенний, неприторенний, *Promethean fire* – прометеїв вогонь; *перен.* життя, *to take air* – розповсюджуватися, ставати відомим; подихати свіжим повітрям, прогулятися, провітритися, *between heaven and earth* – між небом та землею; у піднесеному настрої).

**Висновки і пропозиції.** Дослідивши теоретично та практично проблему відтворення фразеологізмів з елементом-назвою стихії (вода, повітря, вогонь, земля), ми дійшли наступних висновків: 1) фразеологізми зазначеної мікрогрупи представляють особливий інтерес, так як стихії, пронизуючи життя людини з давніх часів і до сьогодення, увійшли у всі сфери життя людини; 2) неминучою складністю є національно-культурні відмінності між близькими за змістом фразеологізмами в різних мовах; 3) чотирма основними способами перекладу фразеологізмів є еквівалент, аналог, калькування, описовий переклад; 4) при перекладі обраної групи фразеологізмів переважає описовий спосіб перекладу; 5) за ознакою збереження визначених елементів в українському перекладі фразеологізми представлено трьома групами: переклад яких зберігає одну з досліджуваних одиниць; переклад не зберігає досліджувані одиниці; переклад має декілька варіантів, в яких представлено і збереження, і втрату перекладу елементів, що досліджуються.

## Список літератури:

1. Бабій О.І. Роль і місце фразеологічної семантики у відтворенні мовної картини світу (на прикладі англійської мови). *Сучасні дослідження з іноземної філології: Збірник наук. праць*. Ужгород: Ужгород. нац. ун-т, 2005. Вип. 3. С. 229–234.
2. Баранцев К.Т. Англо-український фразеологічний словник. 2-ге вид., випр. Київ: Т-во «Знання», КОО, 2005. 1056 с.
3. Бреус Е.В. Основы теории и практики перевода с русского языка на английский: Учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Изд-во УРАО, 2000. 208 с.
4. Гусев Д.А. Краткая история философии. Издательство НЦ ЭНАС, 2003. 224 с.
5. Добрушина И.Р. Водух: вещество или пространство, материя или дух. *Логический анализ языка. Языки пространства*. Москва: ЯРК, 2000. С. 217–226.



6. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. Учебное пособие. Москва : ЭТС, 2002. 424 с.
7. Кунин А.В. О переводе английских фразеологизмов в англо-русском фразеологическом словаре. *Тетради переводчика*. Москва, 1964. № 2. С. 3–20.
8. Маковский М.М. Историко-этимологический словарь английского языка. Москва, 1999. 416 с.
9. Пелепейченко Л.М. Актуальні проблеми підготовки перекладачів : Монографія. Харків : Військ. ін-т ВВ МВС України, 2006. 260 с.
10. Телия В.Н. Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры. *Фразеология в контексте культуры*. Москва : Языки русской культуры. 1999. С. 13–24.
11. Токарев С.А. Мифы народов мира. Энциклопедия. Москва : Советская Энциклопедия, 2008. 1147 с.
12. Ужченко В.Д., Ужченко Д.В. Фразеологія сучасної української мови. Київ : Знання, 2007. 494 с.

## References:

1. Babii O.I. (2005). Rol i mistse frazeolohichnoi semantyky u vidtvorenni movnoi kartyny svitu (na prykladi anhliiskoi movy) [The role and place of phraseological semantics in reproducing the linguistic view of the world (on the example of the English language)]. *Suchasni doslidzhennia z inozemnoi filolohii : Zbirnyk nauk. prats*. Uzhhorod : Uzhhorod. nats. un-t, Vol. 3, pp. 229–234.
2. Barantsev K.T. (2005). Anhlo-ukrainskyi frazeolohichnyi slovnyk [English-Ukrainian phraseological dictionary]. Vol. 2, edited. Kyiv : T-vo «Znannia», KOO, 1056 p.
3. Breus E.V. (2000). Osnovy teorii i praktiki perevoda s russkogo yazyka na angliyskiy: Uchebnoe posobie [Fundamentals of the theory and practice of translation from Russian into English: Tutorial]. Vol. 2, edited and completed. Moskva : Izd-vo URAO, 208 p.
4. Gusev D.A. (2003). Kratkaya istoriya filosofii [Brief history of philosophy]. Izdatelstvo NTS EHNAS, 224 p.
5. Dobrushina I.R. (2000). Vozdukh: veshchestvo ili prostranstvo, materiya ili dukh [Air: substance or space, matter or spirit]. *Logicheskii analiz yazyka. Yazyki prostranstv*. Moskva : YARK, pp. 217–226.
6. Komissarov V.N. (2002). Sovremennoe perevodovedenie. Uchebnoe posobie [Modern translation studies. Tutorial]. Moskva : EHTS, 424 p.
7. Kunin A.V. (1964). O perevode angliyskikh frazeologizmov v anglo-russkom frazeologicheskom slovare [On the translation of English phraseological units in the English-Russian phraseological dictionary]. *Tetrad perevodchika*. Moskva. No. 2, pp. 3–20.
8. Makovskiy M.M. (1999). Istoriko-etimologicheskii slovar angliyskogo yazyka [Historical and etymological dictionary of the English language]. Moskva, 416 p.
9. Pelepeichenko L.M. (2006). Aktualni problemy pidhotovky perekladachiv: Monohrafiia [Current issues of translators' training: Monograph]. Kharkiv : Visk. in-t VV MVS Ukrainy, 260 p.
10. Teliya V.N. (1999). Pervoocherednye zadachi i metodologicheskie problemy issledovaniya frazeologicheskogo sostava yazyka v kontekste kultury [Priorities and methodological problems of the study of the phraseological composition of the language in the context of culture]. *Frazeologiya v kontekste kultury*. Moskva : Yazyki russkoy kultury, pp. 13–24.
11. Tokarev S.A. (2008). Mify narodov mira. Ehntsiklopediya [Myths of the peoples of the world. Encyclopedia]. Moskva : Sovetskaya Ehntsiklopediya, 1147 p.
12. Uzhchenko V.D., Uzhchenko D.V. (2007). Frazeolohiia suchasnoi ukrainskoi movy [Phraseology of modern Ukrainian language]. Kyiv : Znannia, 494 p.



УДК 811.111:81'25

Волченко О.М., Мороз Т.О.

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

## НЕОЛОГІЗМИ ЯК ОБ'ЄКТ ПЕРЕКЛАДУ

**Анотація.** Статтю присвячено проблемі вивчення особливостей відтворення англійських неологізмів українською мовою. Неологізм розглядається як будь-яке слово або вислів, які з'явилися в мові на сучасному етапі її розвитку і новизна яких усвідомлюються мовцями. Також подано теоретичні відомості про способи творення, види та функції неологізмів. Визначено етапи та способи перекладу неологізмів (транскрибування, транслітерація, калькування, описовий переклад, напівкалькування з транскрибуванням, пряме включення та подвійний переклад) на матеріалі англо-українського словника «Інновації у словниковому складі англійської мови початку XXI століття». Зроблено висновок про те, найуживанішим засобом перекладу неологізмів є описовий переклад, який найоптимальніше та найкоректніше передає значення слів.

**Ключові слова:** неологізм, спосіб перекладу, транскрибування, транслітерація, калькування, описовий переклад, пряме включення.

Volchenko Olha, Moroz Tetiana

Mykolaiv V.O. Sukhomlyskyi National University

## NEOLOGISMS AS AN OBJECT OF TRANSLATION INVESTIGATION

**Summary.** The article is focused on the problem of studying the peculiarities of rendering English neologisms into Ukrainian. The term “neologism” is viewed as any word or expression that has appeared in the language at the present stage of its development and whose novelty is understood by the speakers. Also theoretical information on ways of formation, types and functions of neologisms is given. The stages and methods of translation of neologisms (transcription, transliteration, loan translation, descriptive translation, direct inclusion and double translation) have been determined. Transliteration is representation of the spelling of the foreign word with the target language letters. Transcription is representation of the pronunciation of the foreign word with the target language letters. Loan translation is formation of a new word or word combination according to the structure of source word or word combination. Explicatory translation is a complex change in which a source language unit is replaced by a target language word combination describing or defining its meaning. Direct inclusion is the use of the original word spelling in the target language. Double translation is the simultaneous use of transcription/transliteration and the description of the neologism meaning, which is given in the text itself or in the notes. The basis for the investigation is the English-Ukrainian dictionary “Innovations in the vocabulary of the English language of the beginning of the XXI century” by Yu.A. Zatsnyi and A.V. Yankov. The authors make the conclusion that the most common means of translating neologisms is the explicatory translation, which transmits the meaning of source words in the most optimal and correct way. The preferable usage of this translation way stresses that most neologisms borrowed from a foreign language culture have no correspondences in the target language, and their meaning can be reproduced with a detailed and substantiated explanation.

**Keywords:** neologism, the way of translation, transcription, transliteration, loan translation, explicatory translation, direct insertion (inclusion).

**Постановка проблеми.** Інтенсивний розвиток суспільства, науки, техніки, різноманітні зміни соціального життя спричиняють появу великої кількості нових реалій та понять, що потребують номінації, тому будь-яка мова характеризується динамічністю, що виявляється в інноваційних лексико-семантичних процесах, які демонструють абсолютний прогрес, пов'язаний з реалізацією нових можливостей мовної системи.

Проблема перекладу неологізмів є однією з найскладніших у міжкультурній комунікації, оскільки відбиває національно-культурну специфіку мови і мовленнєвої діяльності. В.І. Заботкіна, Є.В. Розен, Х.Р. Ткач та Л.В. Царьова вивчають її функціональний аспект, досліджуючи способи утворення неологізмів. Особливості відображення неологізмів засобами цільової мови перебувають у центрі уваги таких дослідників, як І.В. Андрусяк, О.М. Білоус, О.М. Бондаренко, О.М. Головкин, Ю.А. Зацний, Ж.В. Колоїз, А.О. Кульчицька, А.С. Левицький, О.В. Ребрій, А.О. Черневич, А.В. Янков та О.А. Ясинецька.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукових джерел [1; 2; 4; 5; 8; 9; 10] засвідчує, що у широкому сенсі терміном «неологізм» позначається будь-яке слово, а також його окреме значен-

ня, вислів, які з'явилися в мові на сучасному етапі її розвитку і новизна яких усвідомлюються мовцями (загальнономовні неологізми) або були вжиті тільки в якомусь акті мовлення, тексті чи мові певного автора (індивідуально-авторські неологізми). Необхідно зазначити, що приналежність слів до неологізмів є відносним і те, «що було неологізмом сто років тому (літак, льотчик) або пізніше (телебачення, супутник) вже не є таким зараз саме в силу розвитку суспільства, науки та техніки, а отже, і мови» [7, с. 21].

**Мета статті.** У цій статті ми поставили за мету проаналізувати способи відтворення неологізмів українською мовою.

**Виклад основного матеріалу.** На думку Ю.А. Зацного, дослідження неологізмів засвідчує, що нова лексика утворюється здебільшого з власного матеріалу шляхом словотворчих операцій та переосмисленням вже існуючих одиниць [5].

Як вважає Л.В. Царьова, неологізми відзначаються особливою мінливістю та з'являються в культурах, які швидко змінюються, та в різних сферах діяльності людини, пов'язаних з відтворенням інформації. Вони часто утворюються через комбінацію вже існуючих слів – складені іменники, прикметники, або появою нових унікальних суфіксів і префіксів у словах, які вже існують. «Неологізми також

можуть виникати за допомогою аббревіації та акронімів, римування існуючих слів або просто через гру слів» [10, с. 340]. Також дослідники зазначає, що номінативно-експресивні неологізми особливо швидко виникають (так само й зникають) у розмовній мові, передусім у жаргонах. Вони з'являються в мові: по-перше, як власне новотвори – шляхом словотворення на основі наявних у даній мові морфем (*вогнеборець* – пожежник), переосмислення слова та лексикалізації словосполучення; по-друге, як відносні новотвори – внаслідок запозичення мовних одиниць з іноземних мов (*бутик, євровалюта*).

На думку С.Ф. Соколовської, неологізми можна охарактеризувати як норму особливого роду, яка має свої типові закономірності: актуальність, регулярність і повторюваність її окремих лексичних одиниць [8, с. 199].

Х.Р. Ткач вважає, що «у мовознавстві розрізняють внутрішньомовні та зовнішньомовні шляхи неологізації» [9, с. 205]. До перших належать неологізми, утворені стандартними продуктивними засобами словотвору: основоскладанням, деривацією, афіксацією та скороченням. Лексеми, утворені цими способами, складаються з уже наявних в мові елементів, а їх новизна полягає в особливому вияву нового смислу. До других належать запозичення з інших мов, які асимілюються відповідно до норм правопису та граматики цільової мови.

А.О. Черневич та О.М. Бондаренко зазначають, що «афіксація, аббревіація, телескопія, словоскладання та конверсія залишаються основними способами створення морфологічних неологізмів. Поява семантичних неологізмів регулюється дією закону економії мовних засобів, що зменшує кількісний приріст лексичних одиниць і спрямовує номінативну діяльність на вторинну номінацію – веде до переосмислення вже наявних у мові номінативних засобів» [2, с. 127].

Узагальнюючий підхід до проблеми відображено у дослідженні О.А. Ясинецької, яка стверджує, що збагачення будь-якої мови реалізується такими категоріями інновацій, як: 1) транснамінації (раніше відоме значення втілюється у новій формі); 2) семантичні інновації (нове значення позначається формою, вже наявною в мові); 3) семантичні переосмислення (існуюча/стара форма позначає значення, яке мало іншу форму вираження); 4) власне неологізми (нове значення виражається новою формою); 5) паронімічні неологізми (нове значення виражається новою формою на основі гри слів); 6) ескалації (розширення значення позначається розширенням вже відомої форми) [11].

Аналіз наукових розвідок сучасних перекладознавчих досліджень [3; 7; 11] дозволяє виділити два основних етапи процесу перекладу неологізмів. На першому етапі відбувається з'ясування значення неологізму (коли перекладач або звертається до останніх видань англійських тлумачних (енциклопедичних) словників, або з'ясовує значення нового слова, враховуючи специфіку його структури та контексту).

На другому етапі реалізовується власне переклад засобами української мови з урахуванням того, що неологізми, як зазначає О.М. Білоус, приаманна багатогранна прагматика, оскільки на етапі породження нового слова його семантика супроводжується прагматичними параметрами його первинного контексту. Крім зазначених компонен-

тів, науковець також додає, що прагматика нових слів кодує індивідуальний намір мовця, а також ефект «несподіваності» та «здивування». Компонент «несподіваності» пов'язаний з прагматикою мовця, у той час, як компонент «здивування» спрямований на слухача, який виражає реакцію на новоутворення. Перекладач, добираючи відповідники, має враховувати прагматичні особливості адресата, його професійний статус, вік, стать, етнічну належність, емоційне ставлення до висловлювання тощо [1].

Проведене дослідження дало змогу з'ясувати, що неологізми під час перекладу відтворюються такими засобами, як транскрибування, транслітерація, калькування (запозичення), описовий переклад, напівкалькування з транскрибуванням, пряме включення та подвійний переклад.

Транскрибування – це передача буквами мови перекладу правильної вимови слова мови оригіналу.

Транслітерація – це спосіб перекладу, який полягає у передачі правопису слова мови оригіналу буквами мови перекладу.

Калькування передбачає заміну складових частин, морфем або слів (на випадок стійких словосполучень) оригіналу їх лексичними відповідниками у мові перекладу.

Напівкалькування з транскрибуванням є комбінованим способом перекладу, який включає транскрибування нового компонента та калькування іншого елемента.

Описовий переклад – це засіб, який застосовується для пояснення образної асоціації та уникнення невлучного і незрозумілого для реципієнта перекладу буквализму.

Пряме включення – це прийом, який представляє собою використання оригінального написання слова мови оригіналу в мові перекладу.

Подвійний переклад – одночасне використання транскрибування, транслітерації або калькування та повного опису значення неологізму, яке дається в самому тексті або у примітках.

Матеріалом нашого дослідження слугували 200 неологізмів, пов'язаних зі сферами Інтернету та засобів масової інформації, які було відібрано з англо-українського словника «Інновації у словниковому складі англійської мови початку ХХІ століття» Ю.А. Зацного та А.В. Янкова [6].

У процесі аналізу було з'ясовано, що найчастіше при перекладі застосовувалися такі засоби, як описовий переклад, калькування, подвійний переклад та транслітерація.

При перекладі 159 неологізмів застосовувався описовий переклад, що складає майже 79%. Цей засіб використовувався тоді, коли у мові перекладу не існувало подібного образу, тому його слід було передати за допомогою ретельного та лаконічного опису так, щоб у реципієнта виникло правильне представлення про конкретне явище або предмет іншомовної культури. Наприклад, *cyberslacker* – «людина, яка використовує службовий Інтернет для власних цілей», *text-stalking* – «надоїдливе переслідування текстами погрожуючого характеру через Інтернет», *webpreneur* – «людина, яка започатковує бізнес на сайті», *cyberweapons* – «засоби, які використовують кібертерористи», *emoticon* – «умовний малюнок-символ на моніторі комп'ютера, який передбачає настрій віртуального співрозмовника».

Другим засобом перекладу за частотою вживання є подвійний переклад, завдяки якому було передано значення 21 неологізму, що складає 10%. Потреба у цьому методі з'являлась тоді, коли одного засобу було недостатньо для того, щоб пояснити нове для культури реципієнта слово, тому окрім транслітерації, транскрибування або калькування для означення одиниці мови вживався описовий переклад. Наприклад, *nursing informatics* – «сестринська інформатика», «наука, яка виникла на стику медицини, комп'ютерної науки й інформатики, яка допомагає лікарям у догляді за хворими» (калькування та описовий переклад), *cyberpunk* – «кіберпанк», «користувач оригінальними комп'ютерними програмами» (транскрибування та описовий переклад); *internet ghetto* – «інтернет гетто», «стан людей, позбавлених можливості користуватися комп'ютерною технікою» (транскрибування та описовий переклад).

Калькування як спосіб перекладу неологізмів було вжито у 19 прикладах. Наприклад, *ji-had site* – «джихадівський сайт», *digital warfare* – «сучасна війна», *counterintuitive question* – «обдумане запитання» та *American exceptionalism* – «американська винятковість».

Найменш вживаним серед інших засобів перекладу неологізмів є транслітерація, яка була використана, наприклад, при передачі слова *cyberterrorism* – «кібертероризм».

**Висновки і пропозиції.** Отже, найуживанішим засобом перекладу неологізмів, пов'язаних з Інтернетом та засобами масової інформації, є описовий переклад, який найоптимальніше та найкоректніше передає значення слів та засвідчує, що більшість запозичених з іншомовної культури образів не мають відповідників у цільовій мові, а їх значення можна відтворювати за допомогою детального та обґрунтованого пояснення.

## Список літератури:

1. Білоус О.М. Неологізми: способи утворення та перекладу (на матеріалі концепту «Вибори» німецькою мовою). *Вісник Сумського державного університету*. 2006. № 11(95). Том 1. С. 136–142.
2. Бондаренко О.М., Черневич А.О. Англійські неологізми: нове у використанні способів утворення. *Вісник Запорізького національного університету*. 2010. № 1. С. 127–131.
3. Волченко О.М. Індивідуально-авторські неологізми як перекладознавча проблема. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Філологія (Мовознавство)*. Вінниця, 2018. Випуск 27. С. 116–124.
4. Жулінська М.О. Концептуальна парадигма інформаційних неологізмів (на матеріалі сучасної англійської мови). Автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.04 – германські мови. Київ, 2011.
5. Зацний Ю.А. Неологізми англійської мови 80-90-х років ХХ століття. Запоріжжя : РА «Тандем-У», 1997. 396 с.
6. Зацний Ю.А., Янков А.В. Інновації у словниковому складі англійської мови початку ХХІ століття : англо-український словник. Вінниця : Нова книга, 2008. 360 с.
7. Слепович В.С. Курс перевода : Учебное пособие. Минск : ТетраСистемс, 2002. 272 с.
8. Соколовська С.Ф. Лексичні зміни в аспекті нормалізаційних процесів. *Вісник Житомирського державного університету імені І. Франка. Філологічні науки*. 2008. Випуск 40. С. 198–201.
9. Ткач Х.Р. Новоутворення та неологізми у сферах бізнесу й обслуговування (на матеріалі німецьких фахових текстів). *Лінгвістика. Збірник наукових праць*. 2011. № 2(23). С. 203–211.
10. Царьова Л.В. Англійські, українські та російські неологізми у соціолінгвістичному аспекті. *Наукові записки. Серія : Філологічні науки (мовознавство)*. 2008. Випуск 75(2). С. 339–342.
11. Ясинецька О.А. Переклад нових англійських публіцистичних метафор українською мовою : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.16 – перекладознавство. Київ, 2009.

## References:

1. Bilous O.M. (2006). Neologisms: ways of formation and translation (on the basis of the concept "Election" in German). *Visnyk Sumskoho derzhavnoho universytetu*, № 11(95), vol 1, pp. 136–142.
2. Bondarenko O.M., Chernevych A.O. (2010). Anhliiski neologizmy: nove u vykorystanni sposobiv utvorennia [English neologisms: new ways of formation]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu*, № 1, pp. 127–131.
3. Volchenko O.M. (2018). Indyvidualno-avtorski neologizmy yak perekladoznavcha problema [The author's neologisms as the translation problem]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriya : Filolohiia (Movoznavstvo)*, vol. 27, pp. 116–124.
4. Zhulinska M.O. (2011). Kontseptualna paradyhma informatsiynykh neologizmiv (na materialy suchasnoi anhliiskoi movy) [Conceptual paradigm of information neologisms (a study of modern English)] (PhD Thesis). Kyiv: Taras Shevchenko National University of Kyiv.
5. Zatsnyi Yu.A. (1997). Neologizmy anhliiskoi movy 80-90-kh rokiv XX stolittia [Neologisms of the English language of the 80's and 90's of the twentieth century]. Zaporizhzhia : RA «Tandem-U».
6. Zatsnyi Yu.A., Yankov A.V. (2008). Innovatsii u slovnykovomu skladi anhliiskoi movy pochatku XXI stolittia : anhlo-ukrainskyi slovnyk [Innovations in the vocabulary of the English language of the beginning of the XXI century: the English-Ukrainian dictionary]. Vinnytsia : Nova knyha.
7. Slepovich V.S. (2002). Kurs perevoda : Uchebnoe posobie [Translation course: Tutorial]. Minsk : TetraSistems.
8. Sokolovska S.F. (2008). Leksychni zminy v aspekti normalizatsiynykh protsesiv [Lexical changes in the aspect of normalization processes]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni I. Franka. Filolohichni nauky*, vol. 40, pp. 198–201.
9. Tkach Kh.R. (2011). Novoutvorennia ta neologizmy u sferakh biznesu y obsluhovuvannia (na materialy nimetskykh fakhovykh tekstiv) [Neologisms in the fields of business and service (on the material of German professional texts)]. *Linhvistyka. Zbirnyk naukovykh prats*, № 2(23), pp. 203–211.
10. Tsarova L.V. (2008). Anhliiski, ukrainski ta rosiiski neologizmy u sotsiolinhvistychnomu aspekti [English, Ukrainian and Russian neologisms in the sociolinguistic aspect]. *Naukovi zapysky. Seriya : Filolohichni nauky (movoznavstvo)*, vol. 75(2), pp. 339–342.
11. Yasynetska O.A. (2009). Pereklad novykh anhlo-movnykh publitsystychnykh metarafor ukrainskoiu movoiu [Translation of new publicistic metaphors of the English Language into Ukrainian] (PhD Thesis). Kyiv : Taras Shevchenko National University of Kyiv.



## УКРАЇНСЬКОМОВНІ ЧОКОНІМИ У ВИМІРІ СЕМІОТИКИ

**Анотація.** Статтю присвячено дослідженню українськомовних чоконімів із позицій семіотики. Авторкою статті теоретизовано поняття «чоконім», що є центральним у пропонованій розвідці, шляхом його зіставлення з феноменом прагматоніма, на підставі чого виявлено спільні ознаки в семантичному та структурному аспектах та відмінні риси у семіотичному плані. Обґрунтовано перспективність застосування семіотичного інструментарію для студіювання чоконімів із метою отримання цілісного уявлення про власні назви цього класу мовну одиницю як з урахуванням їхньої семантики, так і синтактики й частини і прагматики. З оперттям на знакову класифікацію Ч. Пірса здійснено типологізацію українськомовних чоконімів шляхом розподілу їх за трьома групами: індексальні, іконічні та символічні чоконіми, з-поміж яких найбільшою за обсягом групою виявилася остання.

**Ключові слова:** чоконім, прагматонім, знак-ікона, знак-індекс, знак-символ, семіотика.

Zhelyazkova Viktoriya

Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

## UKRAINIAN CHOCONYMS IN THE DIMENSION OF SEMIOTICS

**Summary.** The article is devoted to the problem of the study of choconyms (names of chocolate sweets and candies) from the semiotic perspective. The author of the article emphasizes that choconym is a type of pragmatonyms (names of varieties, brands, trademarks). In this regard, it is concluded that choconym and pragmatonym have many similar properties. It is noticed that they can have the same structure, semantic motivation and perform the same functions. Their main functions are nominative, advertising, aesthetic. Choconyms differ from pragmatonyms by their semiotic status. To prove this thesis, the author has developed own classification of choconyms in accordance with the classification of the semiotic signs by Ch. Pierce. All Ukrainian choconyms divided into three groups. The first group consists of choconyms that are motivated by index signs. Examples of these names are words with a direct indication of the different properties of chocolates: color, taste, functional purpose. The second group consists of choconyms, which are copy signs. These marks are called chocolate products indirectly. There are metaphors and metonymy. The names that contain words from the lexical and semantic field of visual perception (color characteristics and characteristics of the external contour) are copy choconyms too. The third group consists of choconyms, which have the status of symbolic signs. The names of this group do not have a pointer to the properties of the product. There are gaming choconyms and names that present universal knowledge about a particular linguistic culture in this group. Using the method of quantitative calculations, the author has determined that the symbolic choconyms dominate in the Ukrainian language. This is due to their universal semantics. Iconic choconyms are less active. The smallest indicators of functioning have index choconyms. This is due to the functions of choconyms as pragmatonyms.

**Keywords:** choconym, pragmatonym, copy sign, index sign, symbolic sing, semiotics.

**Постановка проблеми.** Чоконіми – це «назви шоколадної продукції» [7, с. 275], однак у сучасній ономастичній системі мови вони не представляють окремих самостійний клас одиниць, а розглядаються як різновиди прагматонімів (Ю. Позніхиренко), тобто «номенів для позначення сорту, марки, товарного знака» [6, с. 113]. Проте перенасичення ринку товарами шоколадної продукції, що стало тенденцією модерної доби, зумовлює інтерес науковців до різноаспектного вивчення феномену чоконімів, у т. ч. неабияку увагу починають виявляти і лінгвісти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

До сьогодні вченою спільнотою не встановлено авторство терміна «чоконім» і дату його введення до наукового обігу. Проте перші коментарі про лінгвістичну специфіку чоконімів приблизно в однаковий час з'являються в працях російських дослідників А. Ісакової, І. Карабулатової, З. Комолової, Є. Отіна, А. Суперанської. Найбільш ґрунтовною науковою розвідкою допоки вважається стаття Є. Пушишевої та А. Кулагіної, які визначили семантичні та структурні типи назв цукерок у російській мові [8]. В цьому контексті не можна не згадати й доробки вітчизняних учених, які також фокусуються на аналогічних проблемах. Маємо на увазі передусім статтю

С. Каленюк та К. Воронюк, де звернено увагу на українськомовні чоконіми та презентовано їхній поділ за лексико-семантичними групами [3]. Інші ж аспекти студіювання українськомовних (та й іншомовних) чоконімів допоки не застосовувалися, що й указує на актуальність і перспективність проведення відповідного дослідження з позицій семіотики – «науки про різні знаки й системи знаків (мовні й немовні), які використовують у людському суспільстві для передачі інформації» [9 (Т. 9), с. 123]. На нашу думку, це уможливить отримати цілісне уявлення про чоконім як мовну одиницю з урахуванням не лише його семантичних потенцій, а й синтактики та прагматики.

**Мета статті** – визначення семіотичної специфіки українськомовних чоконімів. Для досягнення окресленої мети маємо вирішити такі завдання: 1) теоретизувати центральне поняття пропонованої розвідки; 2) обґрунтувати необхідність застосування семіотичного інструментарію для проведення дослідження; 3) визначити семіотичні типи українськомовних чоконімів з оперттям на знакову класифікацію Ч. Пірса.

Об'єктом дослідження обрано українськомовні чоконіми, а предметом – їхня семіотична типологізація.



Джерельною базою роботи виступили вивіски та цінники товарів шоколадної продукції в магазинах «АТБ», «Сільпо», «Metro» та кав'ярні «Львівська шоколадниця», а також інформаційні матеріали зазначених установ, що вийшли з друку в період із грудня 2018 р. до березня 2019 р. До фактажу дослідження ввійшли понад 180 відповідних власних назв.

**Виклад основного матеріалу.** Як уже говорилося, чоконім є різновидом прагматоніма. На підставі цього справедливо вважати, що функції чоконімів повністю збігаються із функціями прагматонімів, тобто як перші, так і другі виконують передусім називну функцію, що є «основною мовною функцією всіх власних назв» [7, с. 40], а також рекламну, бо «мають на меті привернути, зацікавити, змусити відгукнутися споживача як потенційного клієнта, покупця» [там само, с. 41], й естетичну, бо зумовлюють «позитивні асоціації, “красиво звучать”» [там само, с. 41]. До спільних рис чоконімів і прагматонімів варто зарахувати і їхню належність до одних і тих самих смисло-понятійних груп, оскільки обидва класи власних назв можуть бути мотивовані астіонімами (назвами міст) – *Київ вечірній*, *Венеціанська ніч*; антропонімами (іменами людей та їхніми прізвиськами) – *Оленка*, *Чорний принц* (прізвисько старшого сина короля Англії Едуарда III); міфонімами (іменами міфічних героїв) – *Котигорішок*, *Ельф*; зоонімами (назвами тварин та їхніми кличками) – *Корівка*, *Шалена бджілка*; фітонімами (назвами рослин) – *Червоний мак*, *Лищина*; ідеонімами (назвами творів мистецтва та літератури) – *Кім у чоботях*, *Гулівер*; космонімами (назвами сузір'їв і галактик) – *Велика Ведмедиця*, *Стрілець* тощо (про ці різновиди онімів див. у [6]). Відзначимо, що чоконіми та прагматоніми також є подібними і за структурою, щоправда, кількість структурних різновидів перших певною мірою поступається числу структурних типів других (детальніше про це див. у [2]). Такий висновок робимо на підставі огляду нашого фактичного матеріалу, в якому не зафіксовано чоконімів, структуру яких представляють ініціальні аббревіатури та назви, що сформовані із цифр. Уважаємо, що це пов'язано із семіотичною специфікою цих назв, у зв'язку з чим унеобхіднюється огляд певних теоретичних положень семіотики, що прислужаться в поясненні відмінностей між прагматонімами та чоконімами.

Одним із засновників семіотики є американський логік і математик Ч. Пірс, який не лише доповнив термінологічний апарат науки поняттям «семіотика», а й увійшов в історію як автор класифікації знаків, створивши три трихотомії знаків, із-поміж яких головну роль посіли іконічні, індексальні та символічні одиниці [4]. Їхню сутність дослідник пояснив у такий спосіб: «усякий знак детермінований своїм об'єктом: по-перше, коли він має якісь із рис свого об'єкта – цей знак я називаю Іконою; по-друге, коли він реально та у своєму індивідуальному існуванні пов'язаний зі своїм індивідуальним об'єктом – цей знак я називаю Індексом; по-третє, коли більш чи менш приблизна достовірність ... того, що як денотуючи свій об'єкт він буде інтерпретований унаслідок звички, ... – цей знак я називаю Символом» [5, с. 222]. Спираючись на це тверджен-

ня, українська дослідниця О. Щербак визначила, що прагматоніми є належними до категорії знаків-індексів, пояснивши це тим, що «лише в переважній кількості випадків, а не в абсолютній, “відношення індекс – референт може бути встановлено іншою групою людей”» [11, с. 91]. Попри те, що чоконіми мають чимало подібностей із прагматонімами (див. вище), ми схильні вважати, що ці назви не завжди є індексальними. У зв'язку з цим розробимо семіотичну класифікацію українськомовних чоконімів, розподіливши їх за трьома основними групами (відповідно до провідної трихотомії Ч. Пірса):

1) **індексальні чоконіми** (23%) – це семіотичні знаки, що позначають назви шоколадної продукції безпосередньо, тобто містять пряму вказівку на різні властивості об'єктів, що номінуються. До цієї групи ми зарахували такі чоконіми:

– чоконіми, що вказують на колір продукту: *Шваривальд* – назва, що походить від назви гірського масиву на південному заході Німеччини, де ростуть темні вічнозелені дерева; *Білий велльон* – назва, що позначає вуаль, яку одягають наречені в день весілля, зазвичай, білого кольору;

– чоконіми, що вказують на смакові властивості продукту: *Солодкі пацюрки*, *Солодка штука* (солодкий – «який має приємний смак, власт. цукрові, медові і т. ін.; протилежне гіркий, кислий, солоний» [9 (Т. 9), с. 446]); *Кислинка* (кислий – «який має своєрідний гострий смак, схожий на смак оцту, лимона тощо» [там само (Т. 4), с. 153]); *Лимонний мармелад*, *Смак трюфелів*;

– чоконіми, що вказують на функційне призначення продукту: *П'яний секстет*, *Ігриста трускавка*, *Чаруючий мікс*, *Шаленію*;

2) **іконічні чоконіми** (26%) – це семіотичні знаки, що позначають назви шоколадної продукції шляхом опосередкованої номінації. Такі знаки, на нашу думку, «дають певний натяк на зміст поняття, закладеного в назві предмета» [7, с. 57], або «метонімічно або метафорично вказують на ознаку об'єкта номінації» [там само, с. 57]. На підставі цього до іконічних чоконімів можна зарахувати передусім назви, виражені за допомогою метафор («художній засіб, що полягає в переносному вживанні слова або виразу на основі аналогії, схожості або порівняння, а також слово або вираз, ужиті в такий спосіб» [9 (Т. 4), с. 687]) і метонімії («вид тропа, переносна назва предмета чи явища, що виникає на основі зовнішнього чи внутрішнього зв'язку між суміжними поняттями» [10, с. 89]). Серед метафоричних назв фіксуємо такі: *Золоті каштани* (каштан – це «дерево з видовжено-ланцетними листками й спрямованими догори суцвіттями; брутального кольору горіхоподібний плід цього дерева» [9 (Т. 4), с. 126], через що прикметник «золотий» уживається у своєму переносному значенні, хоч у поєднанні з іменником реалізується натяк на наявність у складі продукту якісних / добрих / дорогих горіхів); а також *Лісова таємниця*, *Вишнева мелодія*, *Горіховий блюз*, *Бананова льоля*, *Полунична цюмка*, що, як і попередній приклад, опосередковано вказують на продукто-вий склад виробу. До метонімічних назв ми уналежнили чоконіми, що також характеризуються опосередкованою номінацією: *Молочна капля* (цукерка із молочною начинкою); *Капучіно* (цукерка,

що має смак / присмак указанного напою); *Ягідка* (цукерка, до складу якої входить джем із ягід), *Помаранс* (цукерка, до складу якої входить апельсин чи відповідний емульгатор запаху / смаку).

Додамо, що до іконічних знаків, як запевняє О. Щербак, можуть бути уналежені й лексеми, що «перебувають насамперед у лексико-семантичному полі зорового сприйняття» [12, с. 449]. Погоджуючись із цією тезою, ми, своєю чергою, до іконічних чоконімів зараховуємо назви, в структурі яких наявні колороніми (назви кольорів): *Руденька білочка*, *Біла ніч*, а також інші зовнішні характеристики: *Світла елегія*. Наведені назви, що є нечисленними, якраз активують зорові рецептори реципієнта;

3) **символічні чоконіми** (51%) – це семіотичні знаки, що позначають назви шоколадної продукції без будь-якої вказівки на властивості об'єкта, що номінується. Як зазначає О. Бразговська, «символізм – це вже більшою мірою гра з референтом за правилами самого суб'єкта. В такому ігровому моменті створюється семантика нового знака» [1, с. 156]. З урахуванням цього ми виокремили такі назви, що виступають т. зв. ігровими чоконімами: *Фрау Цимер*, *Цісарська*, *Королівська*, *Львівська амурка*, *Венеціанська ніч*, *Умка*, *Ведмежатко*, *Коровушка-Бурьонушка*, *Антураж*, *Новелла*, *Шокобум* тощо. Головною особливістю символічних чоконімів є не лише відсутність безпосереднього зв'язку із харчовим складом / зовнішньою формою / якістю / ціною шоколадного виробу, а й те, що вони виступають складниками не лише української мовної картини світу, а також є дотичними до концептуальної мовної картини світу, що є універсальною для

різних лінгвокультур (наприклад: *Соренто*, *Вогні Києва*, *Червона Шапочка*, *Мауглі*, *Буратіно*, *Марс*, *Танго*).

Беручи до уваги кількісні параметри семіотичних типів чоконімів, визнаємо домінуючу роль назв символічного типу. Це, на нашу думку, зумовлено тим, що чоконіми, як і прагматоніми, «залежать від духу епохи і відповідають культурно-історичному й ідейно-естетичному контекстам суспільного життя людства взагалі» [7, с. 64], але саме символи, що «по суті, є “іменами” важливих для людини ... ситуацій і відношень між складовими світу» [1, с. 71], зазвичай займають найбільший сегмент у мовній свідомості людини.

**Висновки та пропозиції.** Викладене вище дає підстави для таких вивисновкових положень: 1) чоконіми мають одну й ту саму семантичну мотивацію та структурну організацію, що й прагматоніми, до яких вони належать як гіпонімії одиниці; 2) із семіотичного кута зору чоконіми, на відміну від прагматонімів, можуть мати не лише індексальний статус, а й іконічний та символічний (відповідно до класифікації Ч. Пірса); 3) за кількісними характеристиками серед українськомовних чоконімів на першому місці перебувають символічні власні назви, на другому – іконічні, а на третьому – індексальні, що більшою мірою пов'язано з лінгвокультурними традиціями та сучасними тенденціями в культурі української нації. Перспективу подальших досліджень убачаємо в укладанні словника семіотичних типів українськомовних чоконімів із репрезентацією назв, що почали формувати ономастичний шар української мови з моменту незалежності України.

## Список літератури:

1. Бразговская Е.Е. Языки и коды. Введение в семиотику культуры : учебное пособие. Пермь, 2008. 201 с.
2. Елькин В.В., Ровенская А.В. К проблеме формулирования принципов классификации прагмонимов. URL: [https://pglu.ru/upload/iblock/0d2/v.v.-elkin\\_-a.v.-rovenskaya\\_-k-probleme-formulirovaniya-printsipov-...-iii\\_.pdf](https://pglu.ru/upload/iblock/0d2/v.v.-elkin_-a.v.-rovenskaya_-k-probleme-formulirovaniya-printsipov-...-iii_.pdf)
3. Каленюк С.О., Воронюк К.Р. Специфіка лексико-семантичних груп чоконімів української мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія» : серія «Філологія»*. Острог : Вид-во НаУОА, 2018. Вип. 1(69), ч. 1, березень. С. 169–171.
4. Пирс Ч.С. Избранные философские произведения ; Пер. с англ. К. Голубович, К. Чухрукидзе, Т. Дмитриева. Москва : Логос, 2000. 448 с.
5. Пирс Ч. Начала прагматизма ; Перевод с английского В.В. Кириченко, М.В. Колопотина, послесловие Сухачева В.Ю. СПб. : Лаборатория метафизических исследований философского факультета СПбГУ ; Алетейя, 2000. 318 с.
6. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. Москва : Наука, 1978. 201 с.
7. Позніхиренко Ю.І. Мотиваційна база ергонімів як знаків соціокультурного простору України й англomовних країн (на матеріалі назв закладів харчування) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.17. Київ, 2018. 264 с.
8. Пупышева Е.Л., Кулагина А.В. Семантическая и структурно-прагматическая характеристика наименований конфет в русском языке. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2014. № 5(2). С. 37–40.
9. Словник української мови : в 11 т. / АН УРСР, Ін-т мовознавства ; за ред. І.К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970-1980.
10. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / С.Я. Єрмоленко, С.П. Бирик, О.Г. Тодор ; за ред. С.Я. Єрмоленко. Київ : Либідь, 2001. 223 с.
11. Щербак О.В. Впливова динаміка лінгвосеміотичних кодів у рекламному дискурсі : дис. ... канд. філол. наук. Одеса, 2018. 289 с.
12. Щербак О.В. Лексичні актуалізатори впливовості ідеологічних кодів у слоганах комерційної телереклами: лінгвосеміотичний підхід. *Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. Кривий Ріг : ФОП Маринченко С.В., 2017. Вип. 16. С. 443–452.

## References:

1. Brazgovskaya E.E. (2008). Yazyki i kody. Vvedeniye v semiotiku kultury : uchebnoye posobiye [Languages and codes. Introduction to the semiotics of culture : a tutorial]. Perm : Perm. State Institute of Art and Culture, 201 p. (in Russian)
2. Elkin V.V., Rovenskaya A.V. (2013). K probleme formulirovaniya printsipov klassifikatsii pragmonimov [To the problem of formulating the principles of pragmonim classification]. Available at: [https://pglu.ru/upload/iblock/0d2/v.v.-elkin\\_-a.v.-rovenskaya\\_-k-probleme-formulirovaniya-printsipov-...-iii\\_.pdf](https://pglu.ru/upload/iblock/0d2/v.v.-elkin_-a.v.-rovenskaya_-k-probleme-formulirovaniya-printsipov-...-iii_.pdf) (Accessed 23 Feb. 2019).

3. Kalenyuk S.O., Voronyuk K.R. (2018). Spetsyfika leksyko-semantychnykh hrup chokonimiv ukrayinskoyi movy [Specificity of lexical-semantic groups of Chaconyms of the Ukrainian language]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiya» : seriya «Filolohiya»*. NaUOA, Ostroh, vol. 1(69), pp. 169–171.
4. Pierce Ch.S. (2000). Izbrannyye filosofskiyе proizvedeniya [Selected Philosophical Works]. Moscow : Logos, 448 p. (in Russian)
5. Pierce Ch.S. (2000). Nachala pragmatizma [The beginnings of pragmatism]. St. Petersburg : Laboratory of Metaphysical Studies of the Faculty of Philosophy of St. Petersburg State University ; Aleteyya, 318 p. (in Russian)
6. Podolskaya N.V. (1978). Slovar russkoy onomasticheskoy terminologii [Dictionary of Russian onomastic terminology]. Moscow : Nauka, 201 p. (in Russian)
7. Poznikhirenko Yu.I. (2018). Motyvatsiyna baza erhonimiv yak znakov sotsiokulturnoho prostoru Ukrainy y anhlomovnykh krayin (na materiali nazv zakladiv kharchuvannya) [Motivational base of ergonomics as signs of the sociocultural space of Ukraine and the English-speaking countries (based on the names of catering establishments)] (PhD thesis). Kyiv, 264 p.
8. Pupysheva Ye.L., Kulagina A.V. (2014). Semanticheskaya i strukturno-pragmaticheskaya kharakteristika naimenovaniy konfet v russkom yazyke [he semantic and structural-pragmatic characteristics of the names of sweets in Russian]. *Aktualnyye problemy gumanitarnykh i yestestvennykh nauk*, № 5(2), pp. 37–40.
9. Bilodid I.K. (1970-1980). Slovnyk ukrayinskoyi movy : v 11 t. [Dictionary of the Ukrainian language : in 11 volumes]. Kyiv : Naukova Dumka. (in Ukrainian)
10. Yermolenko S.Ya. (2001). Ukrayinska mova. Korotkyy tlumachnyy slovnyk lnhvistychnykh terminiv [A brief glossary of linguistic terms]. Kyiv : Lybid, 223 p. (in Ukrainian)
11. Shcherbak O.V. (2018). Vplyvova dynamika lnhvosemiotychnykh kodiv u reklamnomu dyskursi [Influential dynamics of linguosemiotic codes in advertising discourse] (PhD thesis). Odesa, 289 p.
12. Shcherbak O.V. (2017). Leksychni aktualizatory vplyvovosti ideolohichnykh kodiv u slohanakh komertsiynoyi telereklamy: lnhvosemiotychnyy pidkhid [Lexical actualizers of the impact of ideological codes in slogans of commercial TV advertising: linguasemiotic approach]. *Filolohichni studiyyi : Naukovy visnyk Kryvorizkoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu*. Kryvyy Rih, vol. 16, pp. 443–452.

## НАШІ АВТОРИ

1. **Абабілова Наталія Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології та перекладу Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
2. **Айзікова Лідія Володимирівна** – викладач кафедри іноземних мов Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
3. **Бабій Юлія Борисівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та прикладної лінгвістики Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
4. **Баркасі Вікторія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
5. **Волченко Ольга Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології та перекладу Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
6. **Дем'яненко Ольга Євгенівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
7. **Добровольська Леся Станіславівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
8. **Желязкова Вікторія Валеріївна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та прикладної лінгвістики Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
9. **Заскалета Світлана Григорівна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри англійської мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
10. **Каленюк Світлана Олександрівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та прикладної лінгвістики Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
11. **Кирилюк Світлана Василівна** – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри германської філології та перекладу Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
12. **Кордюк Олена Миколаївна** – викладач кафедри англійської мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
13. **Майборода Римма Вадимівна** – викладач кафедри іноземних мов Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
14. **Майстренко Людмила Володимирівна** – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
15. **Мироненко Тетяна Платонівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
16. **Мороз Тетяна Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри германської філології та перекладу Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
17. **Нікіфорчук Світлана Сергіївна** – викладач кафедри англійської мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
18. **Нікішина Віра Вікторівна** – викладач кафедри германської філології та перекладу Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
19. **Округ Анатолій Євгенович** – викладач кафедри англійської мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
20. **Осипов Петро Іванович** – кандидат філологічних наук, доцент, професор кафедри германської філології та перекладу Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
21. **Плужнік Анастасія Валеріївна** – аспірант Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України
22. **Пустовойченко Дарія Вікторівна** – викладач кафедри іноземних мов Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
23. **Раковська Марія Андріївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
24. **Рудичик Олена Михайлівна** – викладач кафедри англійської мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
25. **Ружевич Яна Ігорівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри германської філології та перекладу Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського



- 26. Савчук Анастасія Вікторівна** – викладач кафедри англійської мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
- 27. Савчук Любов Олександрівна** – студентка Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
- 28. Садова Ганна Юріївна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
- 29. Смірнова Олена Олександрівна** – викладач кафедри іноземних мов Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
- 30. Усаченко Ірина Валеріївна** – викладач кафедри германської філології та перекладу Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
- 31. Філіпп'єва Тетяна Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
- 32. Шевченко Ірина Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
- 33. Щербакова Олена Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

## ВИМОГИ ДО ПУБЛІКАЦІЇ СТАТЕЙ

**Редакція наукового журналу**  
**пропонує всім бажаючим студентам, аспірантам, докторантам, здобувачам,**  
**молодим фахівцям, викладачам, науковцям та іншим зацікавленим особам**  
**опублікувати свої статті за різними науковими напрямками**

### ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ СТАТТІ НЕОБХІДНО:

1. Заповнити **електронну форму реєстрації**, обов'язкову для публікації.

2. Надсилати на електронну пошту редакції [info@molodyvcheny.in.ua](mailto:info@molodyvcheny.in.ua) **статтю та квитанцію про сплату вартості публікації наукової статті** (сплачується лише після повідомлення про прийняття матеріалів). Обов'язково в темі листа вкажіть **науковий розділ журналу**, в якому ви бажаєте опублікувати статтю.

3. Редакція рецензує вашу статтю протягом 2–3 днів. *Статті студентів публікуються за*

*наявності рецензії або співавтора з науковим ступенем.*

4. Якщо стаття успішно пройшла рецензування, ми відправляємо вам лист з інформацією: **«Стаття пройшла рецензування, прийнята до публікації».**

5. Як тільки електронна версія журналу розміщується на сайті, ми повідомляємо вам про це. Потім, після виходу журналу з друку, ми відправляємо вам друкований примірник в потрібній кількості.

### ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ НАУКОВОЇ СТАТТІ:

Наукові статті повинні містити такі необхідні елементи (з виділенням по тексту статті):

– **постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;

– **аналіз останніх досліджень і публікацій**, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, на які посилається автор;

– **виділення невирішених раніше частин загальної проблеми**, яким присвячується стаття;

– **формулювання цілей статті** (постановка завдання);

– **виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;

– **висновки з даного дослідження і перспективи** подальшого розвитку в цьому напрямку.

Автори, які подали матеріали для публікації, погоджуються з наступними положеннями:

– відповідальність за достовірність поданої інформації в своїй роботі несе автор.

– автори зберігають за собою всі авторські права і одночасно надають журналу право першої публікації, що дозволяє поширювати даний матеріал із зазначенням авторства та первинної публікації в даному журналі.

### СТРУКТУРНІ ЕЛЕМЕНТИ НАУКОВОЇ СТАТТІ:

– **індекс УДК** (у верхньому лівому кутку сторінки);

– **назва статті, прізвище, ім'я, по батькові автора** (-ів), місце роботи (навчання), вчений ступінь, вчене звання, посада мовою оригіналу статті;

– **анотація** (мінімум 700 знаків) та ключові слова (мінімум 5 слів) мовою оригіналу статті;

– **назва статті, прізвище та ім'я автора** (-ів), місце роботи (навчання) англійською мовою;

– **анотація** (мінімум 1800 знаків) та ключові слова (мінімум 5 слів) англійською мовою;

– **текст статті** може бути українською, російською або англійською мовою;

– **список літератури** подається наприкінці статті у двох формах: «Список літератури» і «References».

|                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Формат статті                     | A4, орієнтація – книжкова, матеріали збережені та підготовлені у форматі Microsoft Word (*.doc або *.docx)                                                                                                                                                                                                                    |
| Поля                              | всі сторони – 2 см                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Основний шрифт                    | Times New Roman ( <i>Arial</i> і <i>Courier New</i> для текстових фрагментів)                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Розмір шрифту основного тексту    | 14 пунктів                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Міжрядковий інтервал              | полуторний                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Вирівнювання тексту               | по ширині                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Автоматична розстановка переносів | включена                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Абзацний відступ (новий рядок)    | 1,25 см                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Нумерація сторінок                | не ведеться                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Малюнки та таблиці                | необхідно подавати в статті безпосередньо після тексту, де вони згадуються вперше, або на наступній сторінці. Розмір шрифту табличного тексту зазвичай на 2 пункти менше основного шрифту. Кількість таблиць, формул та ілюстрацій має бути мінімальною та доречною. Рисунки і таблиці на альбомних сторінках не приймаються. |
| Формули                           | повинні бути набрані за допомогою редактора формул (внутрішній редактор формул в Microsoft Word for Windows).                                                                                                                                                                                                                 |
| Посилання на літературу           | у квадратних дужках по тексту [1, с. 2], бібліографічний список в кінці тексту. Посторінкові виноска та посилання не допускаються                                                                                                                                                                                             |
| Обсяг                             | від 10 до 20 сторінок включно                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

## НОТАТКИ

*Науковий журнал*  
**«Молодий вчений»**

№ 4.3 (68.3) квітень 2019 р.

Щомісячне видання

Коректор: В. Бабич  
Дизайн: А. Юдашкіна  
Комп'ютерна верстка: В. Удовиченко

Контактна інформація редакції журналу.  
Поштова адреса: 73021 Україна, м. Херсон,  
а/с 20, Редакція журналу «Молодий вчений»

Телефон: +38 (0552) 399 530  
Email: [info@molodyvcheny.in.ua](mailto:info@molodyvcheny.in.ua)  
Сайт: [www.molodyvcheny.in.ua](http://www.molodyvcheny.in.ua)

Підписано до друку 25.04.2019 р.  
Формат 60x84/8.  
Папір офсетний. Цифровий друк.  
Ум.-друк. арк. 13,02. Тираж 100 прим.  
Зам. 0419-77.

Надруковано: Видавничий дім «Гельветика»  
Україна, м. Херсон, вул. Паровозна, буд. 46-а  
E-mail: [mailbox@helvetica.com.ua](mailto:mailbox@helvetica.com.ua)  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.