

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ САДІВНИЦТВА
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ
ОДЕСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ АГРАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

МАТЕРІАЛИ ІІІ ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЇ
«ПРОБЛЕМИ ЛІНГВІСТИКИ Й МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ МОВ
У КОНТЕКСТІ ВХОДЖЕННЯ УКРАЇНИ У ЄВРОПЕЙСЬКИЙ
ПРОСТІР»



Умань – 2021

УДК 81'25: 81: 371. 2: 82. 09

*Рекомендовано до друку Вченою радою Уманського НУС
(протокол № 5 від 04 березня 2021 року)*

Рецензенти:

Комісаренко Н. О. – к. пед. н., доцент, завідувач кафедри української та іноземних мов Уманського національного університету садівництва;

Денисюк В. В. – к. філол. н., доцент кафедри української мови та методики її навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

Постоленко І. С. – к. пед. н., доцент, декан факультету іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Редакційна колегія:

Вернюк Н. О. – к. е. н., доцент, декан факультету менеджменту Уманського національного університету садівництва;

Бечко Я. В. – к. філол. н., доцент кафедри української та іноземних мов Уманського національного університету садівництва (відповідальна за випуск);

Бондарук Я. В. – к. пед. н., доцент кафедри англійської мови та методики її навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

Каричковська С. П. – к. пед. н., доцент кафедри української та іноземних мов Уманського національного університету садівництва.

За достовірність інформації відповідальність несуть автори публікацій.

Проблеми лінгвістики й методики викладання мов у контексті входження України в Європейський простір : матеріали III Всеукраїнської інтернет-конференції, м. Умань, 05 квітня 2021 р. Умань : Видавець «Сочінський М. М. », 2021. 109 с.

У збірнику представлені матеріали доповідей учасників III Всеукраїнської Інтернет-конференції «Проблеми лінгвістики й методики викладання мов у контексті входження України в Європейський простір», що відображають наукові, методичні та прикладні результати досліджень.

Розраховано на студентів, аспірантів, викладачів, наукових співробітників та фахівців, які займаються проблемами лінгвістики, педагогіки та методики викладання мов.

ЗМІСТ

Бечко Я. В. ТЕРИТОРІАЛЬНИЙ ДІАЛЕКТ ЯК ВАРІАНТ ПОЛІНАЦІОНАЛЬНОЇ МОВИ	5
Білецька І. О. СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВИЙ ПОТЕНЦІАЛ КОНЦЕПТУАЛІЗОВАНОЇ СФЕРИ «MULTICULTURALISM» І СПЕЦИФІКА ЇЇ МОВНОГО ВИРАЖЕННЯ	8
Вихрущ Н. Б. TEACHER'S PERCEPTION OF NEW FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT UKRAINIAN SCHOOLS IN THE EARLY 20 th CENTURY	16
Гурський І. Ю., Паладьєва А. Ф. КАТЕГОРІЯ РОДУ СУЧАСНИХ БРИТАНСЬКИХ ІМЕН	20
Денисюк В. В. НАЗВИ РЕЛІГІЙНИХ СВЯТ У ДІЛОВОМУ ДИСКУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XVI ст.	25
Єгорова А. В. РОЛЬ ФІЛОЛОГІЧНОГО ЧИТАННЯ ЯК КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ	29
Каричковська С. П. ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ В ПОЛЬЩІ	31
Коваленко О. А., Ханецька А. О. ФОРМУВАННЯ МОВНО-МОВЛЕННЄВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТУ «УКРАЇНСЬКА МОВА ФАХОВОГО СПРЯМУВАННЯ»...	33
Колесник О. Б. НАЙПОШИРЕНІШІ ВИДИ ДРИМОНІВ УМАНЩИНИ XVII–XIX ст.	37
Комісаренко Н. О. САМОСТІЙНА РОБОТА З КУРСУ «ІНОЗЕМНА МОВА» ЯК СПОСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ	42
Комісаренко Н. О., Холявицька К. С. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ АНГЛОМОВНОГО ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТА ЯК МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ	45
Лазарєв О. В. ПРОБЛЕМА СИСТЕМНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ РЕЛІГІЙНОЇ ЛЕКСИКИ	49
Лаухіна І. С., Побережник О. В. КЛАСИФІКАЦІЯ ЕЛІПТИЧНИХ РЕЧЕНЬ СУЧАСНОЇ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ	53

Машковська Л. В. ЮРИДИЧНА МОВА ЯК СОЦІАЛЬНО ТА ІСТОРИЧНО СФОРМОВАНА СУКУПНІСТЬ МОВНИХ ЗАСОБІВ	57
Мовчан Л. В. КОРПОРАТИВНІ УНІВЕРСИТЕТИ ЯК ІННОВАЦІЙНА ФОРМА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ	60
Олійник О. О. ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ АУДІО- ТА ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	64
Паладьєва А. Ф., Паламарчук Д. І. ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕКСТІВ ДІЛОВИХ ЛИСТІВ	69
Паладьєва А. Ф., Шилюк А. Ю. РЕАЛІЗАЦІЯ ДИСКУРСИВНИХ, РИТОРИЧНИХ І КОМПЕНСАЦІЙНИХ СТРАТЕГІЙ В АНГЛОМОВНОМУ ДИСКУРСІ ПЕРЕМОВИНИ ЯК ЕВРИСТИЧНИЙ ВЕКТОР ЛІНГВІСТИЧНОГО ПОШУКУ	76
Сліпенко В. О. STUDENTS' ENTREPRENEURIAL COMPETENCE FORMATION: AMERICAN EXPERIENCE	82
Траченко Я. С. ПАРАДОКС У ТЕКСТОВІЙ ПАЛІТРІ АРГУМЕНТАТИВНОГО ДИСКУРСУ ТОНІ БЛЕРА	86
Траченко Я. С. ОСНОВНІ ПАРАМЕТРИ ПУБЛІЧНИХ ПРОМОВ ТОНІ БЛЕРА	91
Фернос Ю. І. ПРО НЕОБХІДНІСТЬ РОЗВИТКУ НАВИЧОК МАЙБУТНЬОГО НА ЗАНЯТТЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗВО	95
Філіппович Т. М. ЗАСТОСУВАННЯ НАЗВ КОЛЬОРІВ У ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЯХ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ	101
Чучмій І. І. ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	104

Я. В. Бечко

*к. філол. н., доцент кафедри української та іноземних мов
Уманського національного університету садівництва*

ТЕРИТОРІАЛЬНИЙ ДІАЛЕКТ ЯК ВАРІАНТ ПОЛІНАЦІОНАЛЬНОЇ МОВИ

У сучасній лінгвістиці територіальним діалектом називають різновид загальної для етносу мови (або ж відповідного варіанту полінаціональної мови), що є відносно однорідним у своїй структурній специфіці та масово вживаний на значній території. Питання критеріїв, за якими визначають ці території, становить одну з найсуттєвіших методологічних проблем теорії діалектології та лінгвістичної географії [5, с. 35]. Ці дисципліни лінгвістичного і, ширше, філологічного циклу утворюють розділ мовознавства, основним завданням якого є дослідження територіальних діалектів. Діалектологію поділяють на описову й історичну. Перша вивчає фактичний стан і склад діалектних особливостей сучасних мов; друга має на меті відтворити історію мови в її діалектних різновидах. Важливо підкреслити, що ототожнення історичної та діахронійної діалектології, на яке можна натрапити у спеціальній літературі, видається методологічно некоректним, оскільки історію діалектів можна розуміти у двоїстий спосіб: по-перше, як послідовність синхронних зрізів, і по-друге, як сукупність еволюційно-динамічних процесів, що зумовлюють зміну одного зрізу іншим; відтак поняття історичної діалектології виявляється ширшим за діахронійну діалектологію.

Діалекти зберігають численні мовні явища, вже втрачені в літературній мові, на тлі якої такі явища і діалекти постають як архаїчні. Крім того, для діалектів у діахронійному аспекті характерно й те, що вони розвивають певні представлені в них властивості й риси в іншому напрямі, ніж літературна мова. Значення діалектного мовного матеріалу, яке виходить за межі власне мовознавчих студій, полягає в тому, що діалекти

часом виявляються єдиним джерелом позамовних знань про минулі зв'язки населення різних теренів, про мовно-культурні контакти предків сучасних носіїв цих діалектів, про колонізаційні та міграційні рухи населення [4, с. 28].

Територіальний діалект завжди є частиною вищого цілого, певної етнічної мови (чи варіанту полінаціональної мови), у територіальних межах яких виокремлюється відповідне діалектне членування. Відтак діалект протистоїть (на всіх структурних рівнях мовної системи, тобто за своєю звуковою будовою, граматиною, словотвором, лексикою) іншому або іншим діалектам; водночас ці протиставлені діалекти мають і чимало спільних рис, власне, внаслідок цього вони розглядаються як діалекти однієї і тієї ж мови. У разі незначних відмінностей носії різних діалектів однієї мови більш-менш розуміють одне одного (напр., у слов'янських, деяких германських або тюркських мовах). В інших мовах історично зумовлені діалектні відмінності настільки істотні, що утруднюють або й навіть унеможливають спілкування між носіями різних діалектів (у німецькій, китайській, арабській, гінді). Приміром, у китайській мові виходом із такої ситуації взаємного нерозуміння для мовців різних діалектів є спільна для них ієрогліфічна писемність: ці писемні знаки хоч і можуть вимовляти зовсім несхоже, але розуміють однаково.

Про складність самого явища діалектного членування мови і так само про утрудненість опису й аналізу цього явища засобами мовознавчих наук свідчить розрізнення кількох масштабів чи рівнів узагальненості, групових варіантів мови, від найдрібнішого (групова мова) через середній (говірка певної громади – села, району) до найбільшого (діалект, уживаний значною частиною територіально осілого сільського населення певної мовної спільноти).

Для позначення такого ареалу діалектних явищ, який не протиставлений іншим теренам з власне діалектними рисами, вживають

термін *діалектна зона*, найчастіше вона зумовлена історичними причинами, не досить тривалими для утворення діалекту у звичному розумінні цього слова. Як правило, діалект або говірка столиці держави стає основою для розвитку мови державних документів, що з часом переростає в державну і літературну (стандартну) мову. Саме таке походження сучасних державно-літературних мов Європи (англійської, французької, іспанської, португальської, чеської). Іншим шляхом для формування літературної і загальнонародної мови є компроміс між діалектами у формі койне (від грец. *koine dialektos* «спільна мова»), зване також наддіалектом. Як свідчить назва, саме такою була давньогрецька, а із сучасних є, напр., мови баскська чи польська (остання формувалася з малопольських говірок навколо Кракова, а згодом увібрала чимало рис з великопольських і мазовецьких навколо, на захід і на схід від Варшави). У ХІХ ст. українська мова мала дві норми – наддніпрянську (І. Котляревський, Т. Шевченко) і галицьку (М. Шашкевич, Я. Головацький, І. Вагилевич), уніфіковані (утім, не зовсім остаточно) лише у ХХ ст.

Лінгвісти виокремлюють три основні фактори, що впливають на виникнення діалекту як явища в межах окремо взятої мови на рівні її діалектної системи: вплив сусідніх діалектів, взаємодію норма – діалект і виникнення інновацій у межах самого діалекту. Вивчення діалектів дає безцінний і невичерпний матеріал не лише для проникнення в глибокі витoki мови, її історичне минуле, але й дозволяє оцінити і зрозуміти особливості становлення і розвитку літературної норми, різноманітних соціальних і професійних аргo, а також територіальних діалектів і мовних варіантів, що виникли за межами основної території поширення мови.

Список використаних джерел:

1. Маковский М. М. Английская диалектология. Современные английские территориальные диалекты Великобритании. Москва: Высшая школа, 1980. 210 с.

2. Прилипко Н. П. Атлас лінгвістичний. *Українська мова : Енциклопедія*. Київ : Укр. енциклопедія, 2000. С. 35.
3. Чередниченко А. И. Методологические вопросы теории языкового варьирования. *Грамматические и лексические аспекты регионального варьирования полинациональных языков*. Киев : КГПИИЯ, 1988. С. 6–12.
4. Ярцева В. Н. О территориальной основе социальных диалектов. *Норма и социальная дифференциация языка*. Москва : Наука, 1969. С. 26–46.
5. Crystal D. *The English Language*. London : Penguin Books, 1990. 288 p.

І. О. Білецька

*д. пед. н., професор кафедри теорії та практики іноземних мов
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини*

СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВИЙ ПОТЕНЦІАЛ КОНЦЕПТУАЛІЗОВАНОЇ СФЕРИ «MULTICULTURALISM» І СПЕЦИФІКА ЇЇ МОВНОГО ВИРАЖЕННЯ

Наше дослідження присвячене розгляду концептуалізованої сфери «multiculturalism» з точки зору її репрезентативних особливостей в англійській мові. У зв'язку з цим вважаємо за доцільне розпочати його з аналізу словникових джерел. Зокрема, «Collins Dictionary of Sociology» містить такі відомості, що стосуються поняття «multiculturalism»: *«The acknowledgement and promotion of cultural pluralism is a feature of many societies. In opposition to the tendency in modern societies to cultural unification and universalization, multiculturalism both celebrates and seeks to protect cultural variety (e. g. minority languages), while at the same time focusing on the often unequal relationship of minority to mainstream cultures. After decades of persecution, the prospect of indigenous or immigrant cultures are now helped somewhat by the support they receive from the international public opinion and the international community (e. g. the United Nations)»* [6].

«Longman Dictionary of English Language and Culture» містить

матеріал, включений у спеціальний розділ під загальною назвою «Multiculturalism», яскраво представлений на декількох сторінках, де вербальний текст супроводжується відповідним візуальним рядом. Частина цього розділу, що її названо «Multiculturalism in the UK», включає такі підрозділи: «Ethnic Diversity in the UK», «Immigration to the UK», «Food», «Religious Faith and Religious Holidays», «Festivals». Як ілюстрацію наведемо деякі факти: *«Immigration in the UK increased greatly after World War II. During the 1950s, the country was still rebuilding its economy after the war. It needed workers for the factories, and for the hospitals of the New National Health Service. Immigrants were encouraged to come to Britain to take up these jobs. Many came from Ireland and from countries that were part of the former British Empire, especially the West Indies, India, and Pakistan. Immigrants from these Commonwealth countries held a British passport and had the right to British citizenship. At first, they were considered to be different and not everyone welcomed them. In the 1970s, a law was passed which made it illegal to treat black people differently from anyone else. Now, 50 years later, the children and grandchildren of the earlier immigrants are well-established members of British society»* [7].

Тож уже на основі цих словникових статей, опираючись на репрезентовані в контекстах значення мовних одиниць, можна виявити низку змістовних характеристик концепту MULTICULTURALISM.

Експлікація терміна «multiculturalism» представляє значну складність з точки зору свого вживання в різних контекстах унаслідок різних інтерпретацій самої концепції полікультуралізму різними соціально-політичними течіями, у зв'язку з чим автори звертаються до різних прийомів експлікації її значень, використовуючи семантичний і прагматичний потенціал різних рівнів мови.

Ця ситуація також сприяє процесу порушення логічної стрункості змісту поняття, появи різних співзначень і овертонів, які спричиняють

розширення і – в низці випадків – порушення («розмиванню») змістовних меж цього концепту. Трансформації зазначеної властивості знаходять своє реальне втілення на рівні мовної репрезентації, наприклад: *«The trouble with the term multiculturalism is that it obscures rather than clarifies. Here are three very different meanings. Multiculturalism. as a sociological description of society. Multiculturalism. as something that is permitted; i. e. different cultural norms are permitted to co-exist within the framework of a universalistic liberal society. Multiculturalism. as an objective of government policy; i. e. encouraging and / or compelling individuals to be governed by their ethnic group (e. g. religious schools). The first of the above is a fact. The second is desirable. The third a form of Apartheid».*

«The idea multiculturalism has proved politically too seductive. In lieu of proper definitions either of culture or of cultural diversity, the term 'multicultural' has come to define a society that is particularly diverse, usually as a result of immigration. It has also come to define the policies necessary to manage such diversity. The concept of multiculturalism, in other words, has come to embody both a description of a society and a prescription for controlling that society. Multiculturalism is both the problem and the answer. This conflation of description and prescription adds to the confusion about the meaning cultural diversity at policy level while, at the same time, entrenching the idea of multiculturalism as a self-evident good» [8].

Як зазначають дослідники, специфіка інтерпретації текстів ЗМІ «залежить від видів інформаційних текстів (дескриптивна інформація, інтерпретаційно-аналітична, концептуальне узагальнення з висуненням пояснювальних гіпотез, теоретична інформація з одночасною перевіркою висунутих гіпотез з метою їх верифікації або фальсифікації)» [1]. Розглянутий нами матеріал є в цьому відношенні різноманітним і включає низку різних типів медіатекстів [4, с. 79–195]. Зазначимо, що сучасний медіатекст є багаторівневим і багат шаровим утворенням передусім тому,

що процес його трансляції пов'язаний з різними засобами масової комунікації. Т. Добросклонська виокремлює такі параметри, що характеризують сучасну концепцію медіатексту, як 1) спосіб укладення тексту (авторський – колегіальний), 2) форма створення (усна або письмова), 3) форма відтворення (усна або письмова), 4) канал розповсюдження (засіб масової інформації-носії: друкований, радіо, телебачення, Інтернет), 5) функціонально-жанровий різновид (новини, коментар, публіцистика, реклама), 6) тематична належність [4, с. 54–55].

Особливий інтерес у цьому аспекті представляє текстовий матеріал, який міститься в мережі Інтернет, що дозволяє читачеві (користувачеві) звернутися до комплексу мовленнєвих творів, об'єднаних подібною тематикою і прямо або опосередковано пов'язаних один з одним та належать до різних жанрів, тобто до гіпертексту [2].

У зв'язку з цим необхідно також ураховувати і той факт, що подання в текстах ЗМІ такого складного поняття, як «multiculturalism», зумовлене низкою факторів як власне лінгвального, так і екстралінгвального характеру. До того ж останні включають різні аспекти і способи висвітлення подій. О. Волков зазначає, що кожен орган масової інформації орієнтує повідомлення на запити своєї аудиторії, тому вся система масової інформації створює певну картину дійсності, варіюючись межами, дозволеними керівними інстанціями. Ефективність засобів масової інформації і, отже, їх фінансування визначається об'ємом і складом аудиторії. Заслуговує на увагу теза про те, що для втримання аудиторії, залучення її уваги кожне джерело масової інформації змушене повідомляти приблизно той же зміст, що й інші, відхиляючись у межах, що допускаються ідеологічною системою, яку обслуговує масова інформація, тому що в іншому разі його повідомлення будуть сприйматися як такі, що не відповідають загальній картині реальності і недостовірні [3].

З огляду на такі особливості розглянемо ще низку визначень поняття

«multiculturalism», запозичених з різних джерел з метою виявити найбільш загальні і специфічні сторони цього феномена. Зазначимо також, що прикладами для експлікації поняття є як британські, так і американські реалії.

- *Multiculturalism – the belief that it is important and good to include people or ideas from many different countries, races, or religions* (Longman Dictionary of Contemporary English).

- *Multiculturalism – the belief and practice of giving equal importance to each of the different cultures in a society* (Macmillan Dictionary and Thesaurus: Free English Dictionary Online).

- *Multiculturalism – is a situation in which all the different cultural or racial groups in a society have equal rights and opportunities, and none is ignored or regarded as unimportant* (English Collins Dictionary).

- *Multiculturalism (n) – the practice of acknowledging and respecting the various cultures, religions, races, ethnicities, attitudes and opinions within an environment* (Diversity Dictionary).

- *Multiculturalism – the term «multiculturalism» emerged in the 1960s in Anglophone countries in relation to the cultural needs of non-European migrants. It now means the political accommodation by the state and/or a dominant group of all minority cultures defined first and foremost by reference to race or ethnicity: and more controversially, by reference to nationality, aboriginality or religion, the latter being groups that tend to make larger claims and so tend to resist having their claims reduced to those of immigrants* (The Concise Oxford Dictionary of Politics).

- *Multiculturalism – the view that the various cultures in a society merit, equal respect and scholarly interest. It became a significant force in American society in the 1970s and 1980s as African-Americans, Latinos, and other ethnic groups explored their own history* (The American Heritage New Dictionary of Cultural Literacy).

- *Multiculturalism is the acceptance or promotion of multiple ethnic cultures, applied to the demographic make-up of a specific place, usually at the organizational level, e. g. schools, businesses, neighborhoods, cities or nations. In this context, multiculturalists advocate extending equitable status to distinct ethnic and religious groups without promoting any specific ethnic, religious, and/or cultural community values as central. The policy of multiculturalism is often contrasted with the concepts assimilationism and social integration (<http://dictionary.reference.com>).*

- *Multiculturalism: The policy or process whereby the distinctive identities of the cultural groups within a society are maintained or supported (Oxford English Dictionary).*

Порівняльний аналіз наведених уривків дозволяє зробити висновок, що в інтерпретації різних авторів поняття «multiculturalism» представляється як змістовна структура, для якої найбільш істотними є такі визначення, як «*belief*», «*situation*», «*practice*», «*view*», «*policy*», «*process*».

Найбільш значущими одиницями наведених висловлювань, які експлікують розглянуту концептуальну сутність, є семантично протиставлювані лексичні одиниці «*equal*» і «*different*», а також ключові слова «*cultures*», «*countries*», «*racess*», «*religions*», «*identities*», «*groups*» (у словосполученнях «*cultural groups*», «*different cultural or racial groups*»), «*ethnicities*», «*attitudes*», «*opinions*», «*acknowledging*», «*respecting*», «*society*», «*nationality*», «*integration*», що несуть особливе смислове навантаження в процесі вербалізації концепту MULTICULTURALISM. Отже, такий комплекс мовних одиниць можна вважати репрезентантом аналізованого концепту з урахуванням усієї сукупності значень його складових.

Звернемося до медіадискурсу і проаналізуємо низку контекстів, що містять репрезентанти цієї концептуалізованої сфери. Зазначимо, що базовими, мотивувальними контекстами є висловлювання, що містять

мовну одиницю «multiculturalism».

Як засвідчив аналіз низки прикладів, у список репрезентантів концепту MULTICULTURALISM можуть бути внесені такі одиниці, як «*pluralism*», «*multiplicity of cultures*», «*tolerance*», «*freedom*», «*commitment to equal respect*», «*contributing unique and valuable cultural aspects to the whole culture*», «*preserving the distinctions between cultures*», «*an objective of government policy; i. e. encouraging and/or compelling individuals to be governed by their ethnic group*», «*something that is permitted*», «*cultural diversity*», деякі з яких можуть бути в термінах семантичних опозицій щодо один до одного в досліджуваному дискурсі. Вважаємо важливим підкреслити широке вживання метафори «*melting pot*» як характеристики британського полікультуралізму, що відрізняє британську концепцію від американської, де на зміну цій метафорі прийшла концепція збереження етнічних культурних цінностей, виражена словосполученнями «*salad bowl theory*» і «*American mosaic*» [5, с. 227].

У низці випадків емоційний аспект розглянутих висловлювань має характер жалю, зокрема в такому прикладі: *We do not blame immigrants for failing to integrate: the blame lies at the feet of our rulers for failing to set clear boundaries by requiring them to learn English, respect British culture and obey the house rules. Instead, the British have been exhorted to change the rules to accommodate the newcomers* (The Telegraph, 4.4.2011).

Тут оцінна специфіка репрезентується на рівні таких мовних значень, як «*do not blame immigrants*», «*failing to integrate*», «*the blame lies at the feet of our rulers for failing to set clear boundaries*», «*exhorted to change the rules*», де тональність розповіді може розглядатися в термінах висловлення жалю, що викликане наявною соціокультурною ситуацією, яка слугує дискурсивним фактором-детермінантом, що знаходить актуалізацію за допомогою засобів мови.

Зазначимо також, що різні вербально репрезентовані концепти, які

входять до концептуалізованої сфери «multiculturalism», містили в собі в різні історичні періоди як негативні, так і позитивні оцінонні характеристики. Водночас нині відображені в них процеси в більшості випадків розглядаються у британському соціумі як репрезентанти явищ, що сприяють дефрагментації країни, втрати національної ідентичності і британських цінностей.

Слід підкреслити, що нами здійснена спроба розглянути лише певну частину того величезного комплексу, який являє собою змістовна структура MULTICULTURALISM, що включає культурні, релігійні, соціальні, політичні, економічні та інші рівні.

Отже, концепт, як засвідчують дослідження, є, як правило, складною змістовною структурою, яка характеризується в низці випадків багат шаровістю і можливістю різних реалізацій, що ускладнює його схематичне представлення в алгоритмі типу «центр – периферія – асоціативна сфера». Зокрема, розглянутий нами концепт MULTICULTURALISM знаходить відображення і можливість свого вираження майже в усіх сферах суспільного життя Великобританії і, відповідно, виявляється репрезентованим у цих сферах за допомогою конгломерату значень. Найважливішою властивістю концепту є його динамічний характер унаслідок природної залученості в комунікативну ситуацію.

Список використаних джерел:

1. Артамонова Ю. Д. Герменевтический аспект языка СМИ. *Язык средств массовой информации: учеб. пособие для вузов.* Москва, 2008. С. 99.
2. Вишнякова О. Д. Гипертекстовая структура как область развития смысловых составляющих иницирующего текста. *Colloquium* : междунар. сб. науч. ст. Белгород ; Бергамо, 2010. С. 25–29.
3. Волков А. А. Филология и риторика массовой информации. *Язык средств массовой информации* : учеб. пособие для вузов. Москва,

2008. С. 118–132.
4. Добросклонская Т. Г. К вопросу об изучении текстов массовой информации. *Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 1998. С. 32–38.
 5. Американа: англ.-рус. лингвострановед. словарь / под ред. и общ. рук. Г. В. Чернова. Смоленск: Полиграмма, 1996. 1185 с.
 6. Jary D. Collins dictionary of sociology. Glasgow: HarperCollins. 750 p.
 7. Longman dictionary of contemporary English / director D. Summers. Burnt Mill, Harlow: Longman. 1668 p.
 8. Malik K. Against Multiculturalism. *New Humanist: ideas for godless people*. 2002. Vol. 117. № 2. URL: http://newhumanist.org.Uk/523/againstmulticulturalism#0_undefined.

Н. Б. Вихруш

к. пед. н., асистент кафедри іноземних мов для природничих факультетів Львівський національний університет імені Івана Франка

TEACHER'S PERCEPTION OF NEW FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT UKRAINIAN SCHOOLS IN THE EARLY 20th CENTURY

The process of methodological search in foreign language teaching is continuous. It is based on the positive experience of past and presents trends of social development.

According to Weissman, the best method of teaching foreign languages was the one that allowed to achieve the goal as soon as possible. In the process of teaching ancient languages the main goal presupposed reading the works of ancient literature [7, p. 34]. Weissman noted that reading the programs in German and French, one might think that teaching of these languages was reduced to the study of grammar and grammar exercises. Grammar did not teach and could not teach coherent speech in a foreign language. Speech could be developed by reading works of various genres of literature, oral and written translation of these works. Weissman recommended to explain grammar only once by means of native language, so that the student could make new generalizations from partial cases [8, p. 2–4].

Militsyna in the article «Tasks of Teaching New Languages in High School» focused on the opinion of the German professor Bendin that «it is more important for a student simply to speak than to speak correctly». She defined the purpose of learning the language in high school as getting acquainted with modern people of the country whose language was studied. In this case, the study of foreign languages was as follows:

- the student read books of medium difficulty, mostly by modern authors;
- the student understood the spoken language;
- the student was able to express their thoughts in a simple form [8, pp. 180–181].

It has been also indicated that that previously the study of new languages was considered as unimportant, accidental, which deserved no more attention than dancing, and over the past 10 years the attitude to learning foreign languages has changed to force student development. To improve the quality of teaching new languages, the issues of teacher training abroad was considered [8, pp. 172–173].

According to Minzhuev, the main purpose of teaching new languages in most secondary schools should be the knowledge of the language, which would allow them to read any book or article upon graduation. In his opinion, to know a language in general is to know mostly the words of that language. To know the language theoretically – to understand the words, reading them in the book, immediately understand the phrase in a foreign language. To know a language practically is to always have the words of this language in your active stock and be able to combine them to express thoughts [6, p. 88].

Kolokova believed that teaching of new languages should be based on the ability of a person to develop their thinking, i. e. it is not necessary to suppress the understanding of similarities and differences between native and foreign languages and force students to remember only what they understand and

associate with. Hence, the need to write a common parallel grammar that would correspond to the thinking of children appeared [3, p. 127].

Kopacz noted that the most effective learning of a foreign language can be carried out only by the rules according to which the child learns the native language with astonishing speed – listening and imitating the elders [4, p. 21].

Klymko shared his thoughts on teaching a second language. In the beginning, he advised to compose short sentences, similar to the child's native language. At lower levels, he recommended rewriting from a book or spreadsheet, short dictations, writing sentences from memory, and answers to some questions asked at school. It is better for students to write little, but well and without mistakes, than a lot, carelessly and with mistakes. When reading, the teacher had to follow the accuracy of word stress. Students could read the whole sentence until the emphasis was correct everywhere. The teacher had to give students the opportunity to correct each other. And if no student could correct in a proper way, the correction was made by the teacher. It was believed that if a student could read well, he would also learn to speak well [2, pp. 215–218].

Most foreign language teachers were foreigners and used a natural method of teaching, which presupposed learning a foreign language in the same way as a mother tongue is learned» [1, p. 153].

Proponents of the natural method claimed that by means of it students will be able not only to speak but also to think in a foreign language. In practice, this method forced the teacher not to know or use the native language of the students, which was completely replaced by visual instruction. Teachers could not draw the student's attention to the similarities and differences in all the grammars they studied, and could not develop this ability, which plays a very important role in all human thought processes. At school, children learned not to understand, but only to remember.

The best teachers of all countries, starting with J. A. Comenius held the

view that when teaching foreign languages, the native language should be a mediator, without which it is impossible for a student to enter a completely unfamiliar field of a foreign language. The native language should be the basis, the conductor on someone else's soil. In this way, a foreign language is learned not mechanically, but consciously and thoroughly [1, p. 158].

At the beginning of the twentieth century there was some progress in the field of methodology of teaching foreign languages. Discussions on improving the teaching of foreign languages have intensified on the pages of pedagogical journals. A single methodology has not been developed, but some positive developments have taken place. In particular, the need to learn foreign languages was recognized. While teaching of ancient languages had a general educational purpose, teaching of new languages pursued practical goals. The necessity of using a native language when teaching a foreign language was substantiated. The authors of pedagogical articles were inclined to the idea that it is necessary for students to be able to read in a foreign language, to retell what they have read, to be able to compose sentences from the words learned, to express their thoughts. It was shown that grammatical material cannot underlie the study of a foreign language, as had been the case before, but must be used to explain incomprehensible structures in texts.

The experience of teaching new foreign languages in secondary schools of Ukraine in the second half of the XIX – early XX century can serve the needs of today's educators and become the subject of further research.

Список використаних джерел:

1. Bocvadze, L. G. (1902). Neestestvennost estestvennago metoda v dele obucheniya yazykam. *Vestnik vospitaniya*, 5, 153–167.
2. Klimko, I. (1905). Pro deyaki polekshi pri nauci drugogo krayevogo yazyka v shkolah narodnih. *Uchitel*, 13, 214–218.
3. Kolokolova, M. (1900). Prichiny neuspeshnosti prepodavaniya inostrannyh. *Russkaya shkola*, 2, 118–127.
4. Kopacz, J. (1901). Reforma nauki języka łacińskiego rozpoczęta przez

- H. Perthess. Tarnopol.
5. Milicina, L. (1907). Zadachi prepodavaniya novykh yazykov v srednej shkole. *Vestnik vospitaniya*, 4, 172–181.
 6. Mizhuev, P. (1890). Cel prepodavaniya novykh yazykov v sredneuchebnykh zavedeniyah i zhelatel'naya postanovka ego. *Russkaya shkola*, 10, 79–90.
 7. Vejsman, A. (1889). K voprosu o prepodavanii grecheskago yazyka v gimnaziyah. *Zhurnal Ministerstva Narodnago Prosveshcheniya*, 1, 34–40.
 8. Vejsman, A. (1890). K voprosu o prepodavanii novejsih yazykov, francuzskago i nemeckago v gimnaziyah. *Zhurnal Ministerstva Narodnago Prosveshcheniya*, 5, 1–7.

І. Ю. Гурський

*викладач кафедри теорії та практики іноземних мов
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини*

А. Ф. Паладьєва

*к. пед. н., доцент кафедри теорії та практики іноземних мов
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини*

КАТЕГОРІЯ РОДУ СУЧАСНИХ БРИТАНСЬКИХ ІМЕН

Постановка проблеми. Сучасна антропонімія – це результат тривалої мовної та культурної діяльності людей. З огляду на це антропонім є важливим компонентом лексико-семантичної системи кожної мови. Ім'я може вказувати на належність людини до певної спільноти за національними, релігійними та іншими ознаками, воно є носієм національного коду, відбиває особливості ментальності етносу, що є важливим чинником для усвідомлення індивідом власної ідентичності на тлі світової глобалізації. Імена чутливо реагують на соціокультурні зміни або самі слугують агентами цих змін. Саме тому звернення до антропонімійної системи з позиції людської свідомості, урахування зв'язку мовно-мисленнєвої діяльності особистості з її позамовним оточенням дасть змогу дослідити глибинні процеси динаміки антропонімікону окремої країни, що й визначило **актуальність** нашого дослідження.

Аналіз останніх джерел і публікацій засвідчує, що питання англійської антропонімії, зокрема проблеми вираження роду в британському іменнику, досліджували такі вчені, як С. Пак, К. Попкова, Дж. Коттон, С. Ліберзон та ін.

Мета – розглянути специфіку засобів вираження роду сучасних британських імен.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі дослідники категорії роду англійського іменника зазначають, що в системі засобів вираження роду відбуваються певні зміни, які відображають соціальну перебудову суспільства [2]. Зазвичай ознака статі реалізується морфологічно, тобто при однакових основах імена відрізняються суфіксальними елементами в опозиціях: чоловічий рід з нульовим закінченням – жіночий рід із закінченням **-a**: *Albert – Alberta, Cornelius – Cornelia*. Однак більшість імен не утворюють таких чітких опозиційних пар, тому серед особових імен немає єдиного способу їх позначення.

У системі особових імен Британії можна виокремити: 1) парні імена: *Eugene – Eugenie*; 2) непарні імена: *Mary, Mark*; 3) імена, які здатні називати осіб обох статей: *Alex, Tyler*.

Сьогодні в Британії спостерігається зсув до «маскування роду», особливо в жіночих особових іменах. Межею стирання родової належності є поява імен, індіферентних до статі («ambigendrous names», «epicene names») – імен-unisex, якими можна назвати як чоловіків, так і жінок.

Імена-unisex слід розглядати в історичному аспекті, тобто більшість із них виникло з інших груп лексики в XIII ст., коли існував звичай називати доньок іменами святих: дівчаток хрестили й називали, наприклад, *Philip, Nicolas, Alexander, James* [7, с. 250].

Причинами активізації використання індіферентних за статтю імен сьогодні називають зростання феміністичного руху і сексуальну революцію з її нейтралізацією статевих ролей [8]. Але називання дітей іменами,

прийнятими для іншої статі, не перетворює чоловічі імена на жіночі, а жіночі – у чоловічі. Х. Баррі й А. Харпер, простеживши динаміку іменників США та Об'єднаного Королівства з 1933 р. по 1979 р., виявили, що, перш ніж стати unisex, ім'я зазвичай утрачає свою маскулинність і стає жіночим: Courtney, Kim, Lindsay, Meredith [3]. Менша кількість переходить із жіночих у чоловічі через стадію unisex: *Keith, Marty*.

У строкатій за складом групі одностатевих імен відбувається процес утворення графічних і морфологічних варіантів, які частіше закріплюються як жіночі імена: *Rylee < Riley, Trade < Tracy, Carola < Carol*. Належність до роду здійснюється «жіночими» морфологічними елементами *-ie, -a*, за якими жіночі імена протиставляються чоловічим у парах однокорених імен: *Alan – Alana, Stephen – Stephanie*. Але «жіноче» закінчення стає все більш поширеним серед чоловічих імен. У першій сотні найбільш популярних імен третього тисячоліття – імена *Alfie, Charlie, Archie, Jamie*.

Соціологи, психологи, лінгвісти провели багато асоціативних експериментів з метою виявлення стереотипів імен. Вони доводять, що популярні чоловічі імена мають позитивні асоціації за всіма параметрами: *good – bad, strong – weak, active – passive, sincere – insincere, intelligent – dumb, calm – emotional*. Популярні жіночі імена мають відносно низький коефіцієнт позитивних конотацій за параметрами *activeness, intelligence* [5]. Отже, саме гендерний фактор визначає оцінку імені. Стереотипи популярних імен виявляються гендерно забарвленими, тому деякі лінгвісти пояснюють збільшення кількості нетрадиційних та індіферентних до статі імен мовним антисексизмом – прагненням подолати мовну й концептуальну упередженість проти жінок [1, с. 127]. Невипадково виявлено схильність називати індіферентними за статтю іменами саме дівчаток [7].

Можна виокремити такі види імен, індіферентних за статтю:

1. Омофон із перевагою кінцевої «у» в чоловічих іменах, «i/ie» у жіночих: *Terry vs Terri, Johnny vs Johnnie*. Традиційне чоловіче написання змінюється для утворення жіночого імені, отже, якщо жіночий варіант стає популярним, то використання чоловічого імені скорочується.

2. Первинно безстатеві імена, утворені від прізвищ і топонімів: *Parker, Morgan*.

Отже, можна зробити висновок про те, що саме імена-унісекс відіграють значну роль у приховуванні роду їх носіїв, що є привабливим для жінок, які відчують гендерну стереотипізацію за ім'ям, та невігідним для чоловіків. Соціологи і лінгвісти одностайні в тому, що індіферентні за статтю імена більше характерні для жіночого іменника [7].

Даючи новонародженому схоже ім'я, людина прагне до новизни і оригінальності, хоч як мотив іноді називають такий: дівчинка може вміти робити те, що роблять хлопчики. Чоловіче ім'я може дати їм додаткові переваги в «чоловічому» світі, але тим самим нав'язуються чоловічі правила, і жінку змушують грати за ними [4]. Самим носіям таке ім'я у сполученні з індіферентним за статтю прізвищем стає незручним, оскільки за документами людину можуть прийняти за особу іншої статі, чоловіка – поселити до жіночого гуртожитку, а жінку – призвати на службу до армії. Подібні історії на сторінках Інтернету з'являються від чоловіків і жінок з іменами *Ashley, Evelyn, Hilary, Jocelyn, Kerry, Sidney, Vivian* та ін. Носії статево невизначених імен можуть відчувати труднощі як із самоідентифікацією, так і в комунікації різного рівня. Численні дослідження доводять зв'язок між очікуваним успіхом у роботі й маскулінністю / фемінністю імені [4].

Аналіз фактичного матеріалу доводить, що виникнення статево індіферентних імен – це гетерогенний процес, у зоні якого одні імена майже повністю «змінюють стать», інші – розширюють свою референцію за статевою ознакою, і це розширення індивідуальне для кожного імені:

наприклад, імена *Ashley, Cassidy, Jade, Kerry, Leslie, Reagan, Shannon, Tracy* є характерними для жінок; імена *Alexis, Bailey, Paris, Robin* даються переважно жінкам; імена *Erin, Addison, Ashton, Jordan, Riley* використовуються однаково для представників обох статей; загалом чоловічими є імена *Cameron, Dakota, Jaden, Logan; Aidan, Chase, Corey, Dylan, Mason, Ryan*.

Отже, специфіка особового імені полягає в тому, що акт іменування індивіда передбачає референціальну етимологію власного імені-антропоніма, закріплюючи за ним онтологічні ознаки статі через безпосередню співвіднесеність імені та особи. Межею стирання родових відмінностей є поява індиферентних за статтю імен, імен-унісекс, джерелом яких є запозичені імена та оніми інших розрядів, передусім це топоніми і структурно-модифіковані традиційні імена. У неоднорідній за складом групі статево індиферентних імен відбуваються процеси виникнення графічних і морфологічних варіантів.

Список використаних джерел:

1. Пак С. М. Ономастикон как объект филологического исследования (на материале американского дискурса XIX – XX вв.) : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.04. Москва, 2005. 366 с.
2. Попкова Е. М. Категория рода в современном английском языке: лингвистический и социокультурный аспекты : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04. Орехово-Зуево, 2005. 167 с.
3. Barry H. B. Evolution of unisex names. *Names*. 1982. № 30. P. 15–22.
4. Cotton J. L. The «name game»: affective and hiring reactions to first names. *Journal of Managerial Psychology*. 2008. Vol. 23. Issue 1. P. 18–39.
5. Lawson E. D. Personal names: 100 years of social science contributions. *Names*. 1984. Vol. 32. № 1. P. 45–73.
6. Lieberson S. A. Matter of Taste. New Haven, CN : Yale University Press, 2000. 340 p.
7. Lieberson S. The instability of androgynous names: The Symbolic Maintenance of Gender Boundaries. *The American Journal of Sociology*. 2006. № 105. P. 1249–1287.

8. Slovenko R. Unisex and cross-sex names. *The Journal of Psychiatry & Law*. 1986. № 249. P. 249–256.

В. В. Денисюк

к. філол. наук, доцент кафедри української мови та методики її навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

НАЗВИ РЕЛІГІЙНИХ СВЯТ У ДІЛОВОМУ ДИСКУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XVI ст.

Назви різних свят пам'ятки української писемності фіксують із середини XI ст. Звісно, що можемо сміливо стверджувати про функціонування в киеворуський період обох різновидів геортонімів – і назв церковних свят, тобто календарних, якими оперує Типікон й інші богослужбові книги, і народних назу свят, що завдяки адаптації, репрезентованій різними фонетичними, граматичними, кількісно-лексемними варіантами, становлять значний інтерес для мовознавців. Поза сумнівом залишається й те, що первинними геортонімами на наших землях були питомі найменування, що виконували функцію регулятора часових проміжків народного землеробського календаря. Назви церковних свят розпочали входження в українську мову разом із християнізацією Русі – через сакральні тексти та твори агіографічного жанру. Слугуючи репрезентантом точного датування, ці найменування стали активним засобом передачі часу. Звернемо увагу й на динаміку українського геортонімікону, суть якої полягає в первинній літературній монополізації позначення часу за допомогою релігійного номена – конкуренції його з народнорозмовним варіантом – стильове закріплення різних найменувань.

В академічному виданні «Історія української мови. Лексика і фразеологія» зазначено, що назви релігійних свят є важливим засобом датування в пам'ятках староукраїнської писемності XIV–XV ст. і наступного періоду, де виконують хрононімну прив'язку подій, про які

йшлося, до дат християнського календаря. Церковнослов'янські назви свят поступово витіснялися народними, утвореними на староукраїнській основі: *великъ день* (ССУМ, 1411, I, с. 162), *водохрещи* (1393, с. 184), *покрова* (1395, II, с. 179), *пилиповъ постъ* (1487, с. 145) та ін. [1, с. 247].

Як відомо, основним джерелом укладання «Словника староукраїнської мови XIV–XV ст.» були пам'ятки ділової писемності. Обрані нами ділові тексти, що репрезентують мовну ситуацію на Східному Поділлі у другій половині XVI ст., мають засвідчити традицію попередніх періодів у використанні геортонімів та майже повне витіснення назв релігійних свят із ділового тексту.

Зауважимо, що використання тих чи тих хрономаркерів детерміноване позамовним чинником: на другу половину XVI ст. Поділля, як і більшість Правобережної України, були під владою Речі Посполитої. Тому писарі були свідомі того, що місцеве населення не завжди може правильно зорієнтуватися в часі, вербалізованому номінацією неукраїнського календаря, до того ж який сам зазнав не так давно змін – 4 жовтня 1582 року, напр.: *Я сам и не через жадного ѹмоцованого своего его млсти маю и бѣдѹ повинен ѡтдати и заплатити на час певныи, то есть ѡ светом Мартинѣ святѣ римскомъ, которое припадет водлуг календарѹ римского в рокѹ приидѹчомъ тисеча пятсот ѡсмьдѣсятъ пятюм, на мѣстцѹ певномъ ѹВеницѹ, ѹдворѣ пана писаровом, ничимъ того днѣа не похибляючи* (ДБВ, с. 361).

Прикметно, що писарі чітко розрізняли, для представників якого етносу й віри, відтак – якого календаря, оформлюють документ, що засвідчують атрибутиви *грецький, римський*, а їх відсутність, імовірніше, свідчить про представника православ'я, напр.: *К тому допустили есмо и симъ листомъ ниймъ Василю Гѹлевичу дозволяемъ в оных мѣстехъ ярмарки и торги ѹставити, то ест в Молчанове в кождьи год два ярмарки, ѡдин на денъ сѣтого Или а другии на денъ сѣтого Михаила,*

греческихъ святъ (ДБВ, с. 201); в *месте Прилѣце гармаръки два вѣрочыстые, першыи на денъ святое Троицы святое рымъское, а дрѣгии зиме на денъ святыхъ мѣченникъ Фабилана и Себестяна рымъског(о) свята* (ДБВ, с. 327). До того ж слугують уточнювальними обставинами часу до вже наявних обставин часу, виражених прислівником, напр.: *на завтрае Святое Троицы римского свята, то ест мѣца июня шостого дѣна с поправы нового каленьдару* (ДБВ, с. 331).

Аналізовані геортоніми характеризуютья варіативністю апелятивного компонента, яким виступають лексеми *день*, *свято*, що вступають у синонімічні та набувають однорідних відношень у структурі речення, напр.: *на денъ свѣтого Или* (ДБВ, с. 201); *по святѣ ... Всихъ Святыхъ* (ДБВ, с. 203); *свѣто и денъ свѣтого Мартина* (ДБВ, с. 164) та ін. Спорадично фіксуємо випадки пропуску апелятивного компонента, що підтверджує конситуативну еліпсизацію та семантичну синкретизацію значення всього сполучення слів у власне онімному компоненті, напр.: *на святыхъ Симона и Юды мѣца октѣбра два дѣцатъ осмого дѣна* (ДБВ, с. 219).

Звертає на себе увагу й використання календарно-релігійної хрононімії в поєднанні з точною. У таких випадках, як засвідчують ділові документи Брацлавщини, писарі послуговувалися усталеною для того часу конструкцією «рік + назва місяця + день місяця», яка доповнювала геортонім, основною функцією якого була експлікація двох форм датування, зумовлена більшою орієнтацією тогочасного українця на народно-християнський календар, аніж на нумеративно-вербальний, що, проте, мав різний кількісно-лексемний ступінь вербальної репрезентації, напр.: *Ико ж на выкупене того замку, мѣста и волости ѣшого Веницкое а на отданѣ ему и потомком его суполна тоѣ всеѣ сумы ѣнзеи, вышеи реченоѣ, складаемъ рокъ пѣвным, то ест отъ дѣна и свѣта свѣтого Мартина римского свѣта, которое будѣт в року тепѣр идѣчом шестдѣсат осмом мѣца ноѣбра первогадѣцат дѣна, за три годы, то ест на таковое ж свѣто и денъ свѣтого*

Мартина, которое будет в року семдесят первомъ (ДБВ, с. 164); *гармарки // два в кождый год мети, ѿдинъ по Велицедни ѿ святом Николи руского свята, который бываетъ мѣца мая девятого дня, а други на день свята Трех Кралеи* (ДБВ, с. 207); *гармарки два в кождый годъ, ѿдин на день святаго Петра въ ѿковахъ мѣца августа первого дня а други на святыхъ Симона и Юды мѣца октбра двадцать ѿсмого дня* (ДБВ, с. 219) та ін.

Спорадично засвідчено назви постів у контексті точного датування, напр.: *на рок и час певный, то есть ѿ Середопосты посту Великоз(о) пришлоз(о)* (ДБВ, с. 256).

Поодинокими випадками вживань репрезентовані народні назви церковних свят, зокрема номен *Великдень* та його деривати, що входять у структуру інших назв, напр.: *перед Великоднем* (ДБВ, с. 154); *в року нынешнемъ семдесятъ ѿсмом мсца марта двадцать ѿсмого дня в пятницу Великоденную и другое на завтрае в субботу Великоденную статиса мело* (ДБВ, с. 224).

Структурний аналіз геортонімів засвідчує, що, незважаючи на кількісний склад, утворені вони за двома основними моделями: 1) **генітивна модель** (*на завтраи дня Благовещения Пречисты Богородица* (ДБВ, с. 156); *на денъ Успения Пречистое, на денъ свѣтого Стефана* (ДБВ, с. 201) та ін.); 2) **субстантивна модель** (*перед Великоднем* (ДБВ, с. 154); *в пятницу Великоденную, в субботу Великоденную* (ДБВ, с. 319)).

Отже, ділова документація Брацлавщини другої половини XVI ст. свідчить про розгалужену систему геортонімів тогочасної української мови, якою, проте, писарі послуговуються не так активно, як у наступні періоди. Однак і це дозволяє простежити структурні трансформації, переважання для номінації одного з найбільших релігійних свят українців власне народної назви *Великдень*, семантичну і функційну синкретизацію.

Умовні скорочення

ДБВ – Документи Брацлавського воєводства 1566–1606 років / упорядники М. Крикун, О. Піддубняк. Львів, 2008. 1218 с.

Список використаних джерел

1. Історія української мови. Лексика і фразеологія / під ред. В. М. Русанівського. Київ : Наук. думка, 1983. 744 с.

А. В. Єгорова

доктор філософії, асистент кафедри іноземної філології та перекладу Національного транспортного університету

РОЛЬ ФІЛОЛОГІЧНОГО ЧИТАННЯ ЯК КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Філологічне читання – це специфічний вид читання, необхідний для якісної професійної діяльності фахівця-філолога, що спрямований на інтерпретацію філологічної інформації, яка міститься в іншомовному тексті. Поняття філологічного читання поєднує різні аспекти вивчення культури народу і його національної мови через ретельне вивчення текстів. При цьому «лінгвокультурний компонент вивчення мови виокремлюється як пріоритетний, і акцент зміщується з поняття “вивчення мови і культури” на поняття “вивчення культури через оволодіння мовою”» [1, с. 150].

Оскільки іншомовні тексти насичені соціокультурною та лінгвокультурною інформацією, їх характерною рисою є багатомірність значень, що торкається не тільки денотативного, а й конотативного, концептуального й емотивного простору. Сукупність цієї інформації об’єктивується в лінгвокультурах на лексико-граматичному, змістовно-смісловому та емотивному рівнях інтерпретації тексту.

Філологічне читання як компонент професійної підготовки майбутніх перекладачів має на меті навчити студентів проводити глибинну і багаторівневу інтерпретацію закладених у тексті культурних смислів та екзистенціальних уявлень, оскільки філологічна інтерпретація має

комплексний характер і включає такі взаємопов'язані аспекти, як лінгвокраїнознавча, соціокультурна, мовностилістична, літературознавча і власне лінгвістична інтерпретація. Саме інтерпретація, як наголошує майстер перекладу Умберто Еко, має передувати перекладу [2, с. 293–300]. При цьому в процесі інтерпретації з метою подальшого адекватного перекладу особливої уваги потребують не тільки такі елементи, як безеквівалентна лексика, власні та географічні назви, а й фразеологізми та ідіоми, приказки і прислів'я, архаїзми, діалектизми, сленг (зокрема професійний), моделі вербальної комунікативної поведінки. Особливе місце в процесі інтерпретації займають алюзії та інтертекстуальні зв'язки з іншими текстами (у цьому випадку *текст* слід розуміти ширше – в розрізі семіотики: це і література, і твори прикладного та монументального мистецтва, релігія, масова культура, музика, кіно, мас-медіа, реклама, соціальні мережі, та ін.).

Комплекс умінь філологічної інтерпретації іншомовних текстів у змісті професійної підготовки студента зумовлений потребами фахівця з перекладу в культурологічній інформації, характером типових перекладацьких завдань та особливостями філологічної інтерпретації. Такий комплекс включає уміння знаходження, тлумачення, контрастивно-порівняльного аналізу, оцінки лінгвокультурем на лексико-граматичному, змістовно-смісловому та емотивному рівнях.

Список використаних джерел:

1. Калініна Л. В. Використання філологічного читання як засобу лінгвокультурознавчої підготовки майбутнього вчителя іноземної мови. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки.* 2012. № 101. С. 149–151. URL: <https://core.ac.uk/download/20571690.pdf> (дата звернення: 01.03.2021).
2. Эко У. Сказать почти то же самое. Опытты о переводе / перев. с итал. А. Н. Коваля. Санкт-Петербург : Симпозиум, 2006. 574 с.

С. П. Каричковська

*к. пед. н., доцент кафедри української та іноземних мов
Уманського національного університету садівництва*

ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ В ПОЛЬЩІ

Економічна освіта в Республіці Польща є важливим соціально-економічним ресурсом відтворення людського капіталу, ефективного соціально-освітнього, духовно-політичного, полікультурного розвитку [5].

Успіх у глобалізованому світі вимагає від людини так званої «глобальної компетентності»: розуміння змін, гнучкий підхід до суспільних і технологічних трансформацій. Тиск глобалізації спричиняє появу нових підходів до досліджень та навчання, наприклад міждисциплінарний підхід, гнучкість навчання, пристосованість до нових, глобальних потреб, відповідність потребам студентів, які стають дедалі більш стандартизованими: обов'язкова можливість порівняння рівня знань, отриманих в одному навчальному закладі, з рівнем знань, отриманих в іншому [2].

Концепція професійної підготовки майбутніх менеджерів закладах вищої освіти відображає положення щодо їх професійної підготовки на основі компетентнісного підходу до використання змісту, методів, засобів і форм навчання та індивідуального підходу, який забезпечує всебічний розвиток майбутніх фахівців. Така підготовка є цілісною системою, провідними принципами якої є особистісно орієнтований та діяльнісний підходи, комплексне використання традиційних і комп'ютерно орієнтованих методів, засобів та форм навчання [5].

Проблема змісту професійної підготовки фахівців економічної галузі в Республіці Польща може розглядатися через кластерний підхід. Доцільність його застосування виникає у зв'язку з необхідністю

врахування великої кількості взаємозв'язків між елементами, об'єднаних в єдине ціле [7].

У проєкті TUNING у концепції компетенцій намагаються використовувати інтегрований підхід, що дозволяє розглядати компетенції через динамічну сукупність якостей, які разом забезпечують компетентну діяльність або є складовою кінцевого продукту освітнього процесу [3]. Отже, компетенції трактуються як результати освітнього процесу (навчання), а наслідком їх сформованості є компетентна діяльність [4].

Із упровадженням проєкту TUNING у польській вищій освіті використовують терміни «компетенція» і «компетенційна освіта». У польських нормативних документах як для опису рівнів освіти (дескрипторів), так і для опису обов'язкових (нормативних) результатів навчання для кожного сектору вищої освіти використовується лише термін «результати навчання» (efektykształcenia), а термін «компетентність» пов'язується винятково із персональними та суспільними компетенціями (kompetencji personalnych i społecznych) [1].

Отже, особливостями професійної підготовки фахівців аграрної галузі в Польщі є:

- тенденція професіоналізації вищої освіти;
- науково-технічний прогрес є головною причиною ускладнення структури професійної підготовки фахівців аграрної галузі, постійне оновлення навчальних планів, програм, модернізації засобів і методів навчання;
- посилення демократичних тенденцій в управлінні навчальними закладами [6].

Саме тому темпи розвитку системи вищої економічної освіти Польщі, об'єм інвестицій на всіх рівнях освіти, її доступність і підтримка дають змогу прогнозувати успішне вирішення поставлених перед польською освітою стратегічних завдань.

Список використаних джерел:

1. Hutmacher W. Key competencies for Europe. Report of the Symposium (Berne, Switzerland, March 27–30, 1996). *Secondary Education for Europe Project*, Strasbourg, 1997. 68 p. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf>.
2. Kwiek Marek. Academe in transition: Transformations in the Polish academic profession. *Higher education*. 2003. 45. P. 455–476.
3. Загальноєвропейський проєкт TUNING. URL: <http://www.let.rug.nl/TuningProject/index.htm>.
4. Загородня А. А. Базові поняття професійної підготовки фахівців економічної галузі в українському та польському освітньому просторі. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2015. № 5–6 (50–51). С. 115–119.
5. Загородня А. А. Дослідження професійної підготовки фахівців економічної галузі у вищих навчальних закладах Республіки Польщі та України: концептуальні засади. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2015. Вип. 4 (45). С. 46–49.
6. Заскалета С. Модернізація професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах ЄС. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2011. № 2. С. 42–47.
7. Кривых С. В. Кластерный подход в профессиональном образовании : монография. Санкт-Петербург : ИНОВ, 2015. 140 с.

О. А. Коваленко

*к. філол. н., доцент кафедри української та іноземних мов
Одеського державного аграрного університету*

А. О. Ханецька

*викладач кафедри української та іноземних мов
Одеського державного аграрного університету*

ФОРМУВАННЯ МОВНО-МОВЛЕННЄВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТУ «УКРАЇНСЬКА МОВА ФАХОВОГО СПРЯМУВАННЯ»

Перед мовною освітою у ЗВО України постає важливе завдання – формування мовної та мовленнєвої культури фахівців, які стануть закладати фундамент для мовно-мовленнєвої культури цілого суспільства.

Курс «Українська мова за фаховим спрямуванням» спрямований на

розвиток комунікативних компетенцій, адже сучасний спеціаліст працює у світі, в якому треба вміти швидко сприймати й оперувати інформацією, вміти налагоджувати стосунки в колективі та поза його межами, вміти презентувати себе як фахівця. Саме тому мовно-мовленнєва компетенція є незамінним каталізатором у підготовці спеціалістів, які мають стати носіями літературної мови в обох формах її існування.

Для виконання своїх професійних обов'язків людина має володіти комплексом компетенцій, не тільки мовними, а й соціокультурними та креативними, адже «оволодіння основами будь-якої професії розпочинається із засвоєння певної суми загальних і професійних знань, а також оволодіння основними засобами розв'язання професійних завдань» [2, с. 170].

Для ефективної професійної діяльності важливі такі креативні якості особистості:

- інтелектуально-креативні (дивергентне мислення, інтуїція, здатність до перетворень);
- мотиваційно-креативні (зацікавленість, потреба в самореалізації, творча позиція);
- комунікативно-креативні (здатність мотивувати творчість інших, акумулювати творчий досвід) [3, с. 17–18].

Отже, сукупність усіх цих якостей сприяє формуванню компетентного і творчого спеціаліста.

Мовна компетенція складається з трьох блоків: мовні, мовленнєві та комунікативні компетенції. Професійна мовно-мовленнєва компетенція, за О. М. Шахнаровичем [4], включає в себе такі структурні компоненти:

- лексична компетенція – полягає в збагаченні свого словникового запасу та доречному використанні лексичних засобів;
- фонетична компетенція – полягає в правильній вимові всіх звуків та звукосполук ділової мови, дотриманні орфоепічних норм, володінні

інтонаційними засобами виразності мовлення (тембр, темп, сила голосу тощо);

- граматична компетенція – правильне вживання граматичних форм літературної мови відповідно до законів та норм граматики, наявність корекційних навичок щодо правильного вживання граматичних форм.

Формування професійної мовно-комунікативної компетенції передбачає:

- досконале володіння сучасною українською літературною мовою;
- добір лексичних і синтаксичних одиниць у межах певних стилів і жанрів, що співвідносяться з певним місцем, часом, обставинами тощо;
- знання етикетних формул і вміння ними користуватись у професійному спілкуванні;
- вміння працювати з різними формами та видами повідомлень / текстів;
- уміти опрацьовувати різнотипну інформацію і оперувати нею;
- уміння орієнтуватися в комунікативних ситуаціях, миттєво реагувати на повідомлення та своєчасно приймати необхідні рішення.

Сукупність таких мовленнєвих знань, умінь і навичок сприяє утворенню мовленнєвої компетенції сучасного фахівця.

Для формування мовленнєвої компетентності майбутніх спеціалістів у ЗВО введено курс «Українська мова фахового спрямування». Предметом і метою курсу є переважно мовленнєва діяльність, а не теоретичні знання.

Мовленнєва компетенція студентів ефективно утворюється завдяки техніці розвитку критичного мислення. Саме тому використання дебатів і бесід як методів навчання, що допомагають полегшити засвоєння нових тем, спонукають студентів до пошуку нової інформації та поглиблення знань, сприяють розвитку не лише комунікативних, а й інтелектуальних здібностей. Уміння зрозуміти широкий спектр складних і довгих текстів, розпізнавати приховане значення. Може висловлюватися вільно і

безпосередньо, без особливих труднощів з підбором слів і виразів. Може використовувати мову гнучко та ефективно для соціальної, наукової і професійної діяльності. Може створювати чіткий, добре структурований, детальний текст на складні теми, демонструючи володіння організаційними моделями, засобами зв'язку та об'єднанням елементів тексту [1].

На практиці було доведено, що для вдосконалення навичок професійного мовлення потрібно збагачувати свій словниковий запас термінологічної лексики на основі професійних текстів, тренувати навички мовленнєвого самоконтролю та самоаналізу, дотримуватися правил мовленнєвого етикету.

Досконале оволодіння мовно-мовленнєвою компетентністю – необхідна умова соціально активної особистості та соціально зорієнтованого фахівця. Мовлення є не лише засобом спілкування, але й засобом формування думки, самостійності, творчих здібностей та є інструментом управління власною поведінкою.

Список використаних джерел:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українського видання проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
2. Кретова О. І. Проблема професійного мовлення соціального працівника у контексті його професіоналізму. *Актуальні проблеми професійної підготовки фахівців соціальної роботи в Україні і за рубежом* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (5–6 травня 2003 р., Ужгород) / заг. ред. І. В. Козубовської, І. І. Миговича. Ужгород : Мистецька лінія, 2003. С. 168–171.
3. Мацько Л. І., Кравець Л. В. Культура української фахової мови : навч. посібн. Київ : ВЦ «Академія», 2007. 360 с.
4. Шахнарович А. М., Графова Т. А. Экспериментальное исследование реализации эмотивности в речевой деятельности. *Человеческий фактор в языке: Языковые механизмы экспрессивности*. Москва : Наука, 1991. С. 99–114.

О. Б. Колесник
к. філол. н., старший викладач
кафедри української та іноземних мов
Уманського національного університету садівництва

НАЙПОШИРЕНІШІ ВИДИ ДРИМОНІВ УМАНЩИНИ XVII–XIX ст.

Назви топографічних об'єктів є унікальними мовними пам'ятками, що допомагають висвітлити нові факти з історії народу. Пропріативи можуть містити інформацію про першопоселенців, розвиток землеробства, ремесел, промислів, характер ландшафту, типи й види поселень тощо.

Метою нашої розвідки є з'ясування лексико-семантичних особливостей назв лісових насаджень історичної Уманщини у діяхронному аспекті. Більша частина таких найменувань містить у собі характеристику фізико-географічних властивостей природного об'єкта. Зосередимо увагу на мікротопонімах, що вказують на флору місцевості:

Волошка, ліс (с. Городецьке). Назва відома з XIX ст. : *Л. Волошка* (1851 р.) [13]; *Ур. Волошанка* (1860 р.) [4]; *Волока* (1858 р.) [15, с. 311]. Гіпотези походження: 1) від жіночого етноніма *волошка* «молдаванка» (Б.-Нос., с. 84), «валашка, румунка» (Грінч., I, с. 252) або андроніма *волошка* «дружина волоха» чи жіночого патроніма *волошка* «дочка волоха» (Чучка, с. 124); 2) від апел. *волошка* «раст'їніє василекъ» (Грінч., I, с. 252); 3) назва відантропонічного походження, пор. *Михайло Волошинь*, козак Уманського полку [12, с. 132]. Ю. І. Блажчук зафіксувала на території Уманщини прізвища *Волошенко*, *Волошиненко*, *Волошинець*, *Волощук* [2, с. 123], *Волошенюк*, *Волошанюк*, *Волошинський*, *Волошин*, що класифікуються як антропоніми відетнонічного походження [2, с. 111]. П. П. Чучка реєструє прізвище *Волошán*, що походить від антропоніма *Вóлох* < етнонім *волох* «румун», або від професійного значення лексеми *волох* «гірський пастух» (Чучка, с. 123). На нашу думку,

відфлоролексемний дериват, пор. «... курганы обросли кустарником (*волошанкой*)» (XIX ст.) [8, с. 31]. Нині назва не існує.

Горішній Цвіт, ліс (сmt Маньківка). Назва відома з XIX ст.: *Лѣсъ Горишній Цвѣтъ* (1839 р.) [14, арк. 5]. Дримонім є складеним утворенням, перший член якого є, можливо, відфлоролексемним дериватом, пор.: *горішина* «1. Орѣховое дерево, орѣховый кустъ; 2. Раст. : а) *Coronilla varia*; б) *Trifolium rubens*» (Грінч., I, с. 312). На нашу думку, атрибутивний компонент словосполучення носить локативне значення: *горішній* «верхній, наверху находящійся», «выше по теченію лежащій» (Грінч., I, с. 312). Ця лексема є загальновідомою. В. П. Шульгач, аналізуючи ойконім *Горішній Голятин* (Волинська обл.), зазначає, що компонент *Горішній* ужито в просторовій функції (=верхній) (Шульгач, с. 34). Другий член походить від лексеми *цвіт* «цвѣтокъ», «цвѣтъ, цвѣтеніе» (Грінч., IV, с. 425). Назва не збереглася, а об'єкт нині знаходиться у складі урочища Великий ліс [9].

Кряки / Чагари, ліс (м. Умань). У середині XIX ст. ліс мав дві назви: *Л. Кряки онъ же Чагары* (1851 р.) [13]. Згодом фіксуємо лише один мікротопонімний варіант: *Кряки* (1858 р.) [15, с. 311]. Обидві назви утворені лексико-семантичним способом від апелютивів, пор. *кряк* = *кряк* «кусть» (Грінч., II, с. 298); *чагарь* «лѣсная поросль, кустарникъ» (Грінч., IV, с. 443). ГТ *чагарі* фіксує Т. В. Громко зі значенням «зарослі кущів» (СНГТК, с. 220). Мікротопоніми, мотивовані цією лексемою, поширені в Україні. Т. І. Поляруш вважає назву *Чагар* мікротопонімом-синекдохой, що є ембріоном власне топонімів. Як зазначає дослідниця, уживання таких мікротопонімів може зумовлюватися деетимологізацією ГТ у говірці: ліс *Чагар* (Сумська обл.) [11, с. 134]. Мікротопонім *Чагор* (ліс, поле, частина села) на Західному Поділлі фіксує й Н. І. Лісняк як утворення від *чагор* «лісові зарослі, кущі» [7, с. 252]. Нині об'єкт у складі Білогородського лісу. Назви не збереглися.

Ліски, ліс (с. Молодецьке). Назва відома з XIX ст.: *Лѣски* (1858 р.) [15, с. 312]. Дримонім класифікуємо як плюратив від апел. *лісѡк* «ум. отъ ліс» (Грінч., II, с. 370) < апел. *ліс* «лѣсь» (Грінч., II, с. 370), «велика площа землі, заросла деревами і кущами» (СУМ, IV, с. 522).

За дослідженнями В. П. Шульгача, в Україні є близько 10 аналогічних топонімів, утворених від апел. *лісок* «невеликий ліс». Споріднені найменування фіксуються й на інших слов'янських землях: *Лиски* – у колишніх Гродненській, Мінській, Могильовській, Рязанській, Тульській та ін. губерніях, *Leski* – поселення в Македонії (Шульгач, с. 78); *Лиски* – балка в Одеській обл. (Вербич, с. 72). ГТ *лісѡк* відомий зі значеннями «невеликий ліс», «узлісся, клин лісу» (СНГТК, с. 111). Назва збереглася, не зазнавши змін: *Лиски* [3].

Майданецька дуброва, дубина (с. Майданецьке). Дримонім відомий з XVIII ст.: ... *w Dębinie Maydaniecka Dąbrąwa nazwaneu* (1763 р.) [5, арк. 9]. Назва є складеним утворенням, перша частина якого мотивована ад'ектонімом: *Майданецька* < с. Майданецьке. Другий компонент походить від апел. *дуброва*, який фіксує «Історичний словник українського язика» зі значенням «дубовий ліс» (Тимч., ІСУЯ, II, с. 835). Збереглася лише перша частина мікротопоніма. На картах ліс зазначений як *урочище Майданецьке* [10], а в мовленні місцевого населення вживається також варіант у формі ч. р. – *Майданецький ліс* [3].

Чагарний, ліс (с. Кочержинці). Назва відома з XIX ст.: *Л. Чагарной* (1851 р.) [13]; (1858 р.) [15, с. 311]. На нашу думку, дримонім мотивований апел. *чагарь* (див. ліс *Чагари*, м. Умань), пор. *чагарникъ* «кустарник, лесная поросль» (Тимч., Матер., II, с. 474). ГТ *чагарнік* відомий зі значеннями: «гора, що заросла лісом лише на вершині», «байрак, зарослий лісом», «кущі» (Мар., с. 253). Назва не збереглася у зв'язку зі зникненням об'єкта. Нині в селі є лише левада з подібною назвою: *на левадах «Чагарлик»* [6, с. 189].

Значна кількість мікротопонімів цієї підгрупи мотивована назвами дикорослих дерев: **Вязивокъ** (байрак, смт Маньківка) (1839 р.) [14, арк. 16] < в'язовий < апел. в'яз «дерево вязъ, Ulmus» (Грінч., I, с. 260); **Березнякъ** (ліс, с. Дзензелівка) (1858 р.) [15, с. 311] < березняк = березник «березовый лѣсъ, роща» (Грінч., I, с. 51); **Berestow** (ліс, с. Родниківка) (1609 р.) [1, с. 204] < апел. берестовий, прикм. від берестъ «росл. Ильма, в'яз Ulmus campestricus» (Тимч., ІСУЯ, I, с. 85); **Грабина** (ліс, с. Тимошівка) (1839 р.) [14, с. 27]; (1858 р.) [15, с. 312] < грабіна «соб. Грабовыя деревья» (Грінч., I, с. 320); **Желудковъ** (ліс, смт Маньківка) (1839 р.) [14, арк. 5] (1858 р.) [15, с. 312] < апел. желудковый «жолудьовий» (Уман., I, с. 217); **Яворецъ** (ліс, с. Кищенці) (1858 р.) [15, с. 311] < яворецъ «ум. отъ явір» (Грінч., IV, с. 535).

Отже, аналіз дримонімів історичної Уманщини з погляду їх походження показав, що основою для творення більшості найменувань стала відапелятивна лексика, засвідчена історичними лексикографічними працями, на вибір якої мали вплив позамовні і внутрішньомовні чинники.

Умовні скорочення

Б.-Нос. – Білецький-Носенко П. Словник української мови / підгот. до випуску В. В. Німчук. Київ : Наук. думка, 1966. 423 с.

Вербич – Вербич С. О. Гідронімія басейну Нижнього Дністра. Етимологічний словник. Луцьк : ВМА «Терен», 2013. 156 с.

Грінч. – Словарь української мови : у 4 т. / упоряд. з доданням власного матеріалу Б. Грінченко. Київ, 1907–1909. Т. I–IV.

Мар. – Марусенко Т. А. Материалы к словарю украинских географических апеллятивов (названия рельефов). *Полесье*. Москва : Наука, 1968. С. 206–298.

СНГТК – Громко Т. В., Лучик В. В., Поляруш Т. І. Словник народних географічних термінів Кіровоградщини. Київ ; Кіровоград, 1999. 222 с.

СУМ – Словник української мови : в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наук. думка, 1970–1980. Т. I–XI.

Тимч., ІСУЯ – Історичний словник українського язика / за ред. Є. Тимченка. Харків ; Київ, 1930–1932. Т. I–II.

Тимч., Матер. – Тимченко Є. Матеріали до словника писемної та

книжної української мови XV–XVIII ст. : у 2 кн. / Німчук В. В. (відп. ред.) та ін. Київ ; Нью-Йорк, 2003. Кн. 2. 512 с.

Чучка – Чучка П. Прізвища закарпатських українців: Історико-етимологічний словник. Львів : Світ, 2005. 704 + XLVIII с.

Шульгач – Шульгач В. П. Ойконімія Волині: Етимологічний словник-довідник. Київ : «Кий», 2001. 189 с.

Список використаних джерел:

1. Архив Юго-Западной России, издаваемый временной комиссией для разбора древних актов, высочайше учрежденную при Киевском военном, Подольском и Волынском генерал-губернаторе. 1859–1914. Ч. VII.
2. Блажчук Ю. І. Антропонімія Уманщини XVII – початку XXI ст.: дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Умань, 2008. 300 с.
3. Василик О. Б. Матеріали топонімічних експедицій (2010–2019).
4. Военно-топографическая карта Российской Империи (1860–1890), составленная Ф. Ф. Шубертом.
5. Державний архів міста Києва, ф. 312, оп. 1, спр. 23, арк. 9.
6. Діденко О., Стефанович В., Черномаз Б. Збірник археологічних пам'яток Уманщини. Том 1 : монографія. Умань, 2006. 344 с.
7. Лісняк Н. Мікротопоніми Західного Поділля, співвідносні з мікротопонімами Чернігівсько-Сумського Полісся. *Волинь-Житомирщина* : історико-філологічний збірник з регіональних проблем. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. С. 250–256.
8. Новицький Я. Острів Хортиця на Дніпрі, його природа, історія, старожитності (за рукописом 1917 р.). Запоріжжя : Тандем-У, 2005. 120 с.
9. План лісонасаджень Маньківського лісництва Уманського держлісгоспу Черкаської області. Умань, 2004.
10. План лісонасаджень Потаського лісництва Уманського держлісгоспу Черкаської області. Умань, 2004.
11. Поляруш Т. З історичної мікротопонімії північно-східного Лівобережжя (лексико-семантичні моделі). *Питання історичної ономастики України* : зб. наук. праць / ред. кол.: І. М. Железняк, О. П. Карпенко (відп. ред.), О. С. Стрижак. Київ : Наук. думка, 1994. С. 131–139.
12. Реестръ всего Войска Запорожскаго послѣ Зборовскаго договора съ королемъ польськимъ Яномъ Казимиромъ, составленные 1649 года, октября 16 дня, изданные по подлиннику О. М. Бодянскимъ. Москва : Университетская типографія, 1875. С. XII.
13. Уманський краєзнавчий музей, № 5796, 3 арк.
14. ЦДАК України, ф. 445, оп. 4, спр. 24, 28 арк.
15. Цубенко В. Л. Документи з історії військових поселень в Україні.

Харків : Вид-во «САГА», 2008. 376 с.

Н. О. Комісаренко

*к. пед. н., доцент, завідувач кафедри української та іноземних мов
Уманського національного університету садівництва*

САМОСТІЙНА РОБОТА З КУРСУ «ІНОЗЕМНА МОВА» ЯК СПОСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ

Удосконалення процесу професійної підготовки спеціалістів неможливе без поліпшення та систематизації самостійної роботи студентів з усіх навчальних дисциплін. Самостійна робота – це специфічний вид навчально-пізнавальної діяльності і форма навчання, під час якої студент засвоює необхідні знання, оволодіває вміннями і навичками, вчиться планомірно, систематично працювати, мислити, формує свій стиль розумової діяльності. Від інших форм навчання вона відрізняється тим, що передбачає здатність студента самостійно організувати свою діяльність відповідно до поставленого чи того, що виникло у процесі роботи, завдання. Стосовно курсу «Іноземна мова» основними цілями самостійної роботи можна вважати, по-перше, досягнення відповідного рівня іншомовної комунікативної компетенції за період навчання і, по-друге, підготовку майбутніх спеціалістів до ефективної самоосвітньої роботи над іноземною мовою після закінчення вищого навчального закладу. Враховуючи значущість другої, кінцевої мети, є всі передумови говорити про необхідність формування у студентів самоосвітньої компетенції як спроможності підтримувати і підвищувати в процесі самоосвіти рівень володіння іноземною мовою для постійного вдосконалення професійної діяльності. З психологічної точки зору самоосвітня компетенція передбачає наявність стійкого мотиваційного компонента знань, відповідних навичок, умінь, звичок, особистісних якостей (головним

чином вольових). Становлення самоосвітньої компетенції можливе лише за умов безпосередньої діяльності студентів (у цьому випадку самостійної роботи) в оволодінні іноземною мовою.

Завдання формування самоосвітньої компетенції ставить перед методикою та практикою навчання іноземної мови низку нових цікавих проблем. Передусім це проблеми виявлення компоненті самоосвітньої компетенції – знань, умінь, навичок і т. д. Важливим і особливо актуальним нині є також питання загальної структури самостійної роботи. На думку деяких учених, одна з основних причин недостатньої ефективності самостійної роботи криється в її загальній структурі, що традиційно склалася у вищих навчальних закладах країни [2]. За таких умов основне місце належить роботі з підготовки до поточних занять (робота над текстами і вправами з підручників та навчальних посібників). Ця форма слугує реалізації обох цілей самостійної роботи, але не однаковою мірою тому, що вона пов'язана з відносно невеликими об'ємами цієї роботи, з її регламентацією стосовно змісту, з постійним поточним контролем, обмеженими можливостями вибору й індивідуалізації роботи щодо змісту і методів. Ця форма через досить «жорстке» управління не забезпечує достатньої практики в такій самостійній роботі, яка б відповідала умовам майбутньої професійної діяльності, коли не даються конкретні завдання певними «порціями», не проводиться щоденний (чи щотижневий) контроль і т. д. Доцільно вважати, що згадана вище форма самостійної роботи головно зорієнтована на першу її ціль. Другий, кінцевий, цілі більшою мірою відповідає самостійна робота з виконання перспективних завдань з відтермінованим контролем, зміст якої (не пов'язаний з проведенням занять на рівні всієї групи) може бути максимально диференційований, а управління нею може поступово перейти в дидактичне самоуправління студента.

У традиційному досвіді вищих навчальних закладів самостійна

робота за перспективними завданнями з відтермінованим контролем представлена головно індивідуальним позааудиторним читанням, можливості якого не завжди використовуються повною мірою. Інші види мовленнєвої діяльності представлені в перспективній самостійній роботі недостатньо. Загалом ця форма не отримала достатнього розвитку, на відміну від самостійної роботи з підготовки до поточних занять, і не має чіткого організаційного оформлення. Варто виокремити два основних навчальних заходи, за допомогою яких відбувається управління згаданою формою самостійної роботи:

- 1) індивідуальні контрольні консультації;
- 2) спеціальні навчальні заходи з контрольно-навчальною функцією і змінним складом групи.

Перевага першого варіанта – максимальна диференціація змісту і контролю самостійної роботи. Основна перевага другого – забезпечення диференціації і водночас можливість мовленнєвої комунікації між студентами під час контролю. Існує думка, що організаційна структура управління самостійною роботою за перспективними завданнями має включати обидва згадані варіанти, що доповнюють один одного.

Стосовно змісту самостійної роботи за перспективними завданнями, то він має бути диференційованим залежно від інтересів і мовної підготовки і зорієнтованим на основні види самоосвітньої роботи з мови, яка вивчається, після закінчення вищого навчального закладу.

Важливим аспектом у формуванні самоосвітньої компетенції є не тільки те, чи навчиться студент працювати самостійно, а й те, чи буде він це робити згодом за інших умов життєдіяльності.

Список використаних джерел:

1. Бим И. Л. Обучение иностранному языку: Поиск новых путей. *Иностр. языки и школе*. 1999. № 1. С. 19–27.
2. Гиниатуллин И. А. Самостоятельная работа по практическому курсу иностранного языка. *Иностр. языки в школе*. 2001. № 1. С. 74–79.
3. Кобыляцкий И. И. Основы педагогики высшей школы. Киев ;

Одесса : «Вища школа», 2003. С. 132–149.

4. Подласый И. П. Педагогика : в 2 кн. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2006. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. С. 536–537.

Н. О. Комісаренко

*к. пед. н., доцент кафедри української та іноземних мов
Уманського національного університету садівництва*

К. С. Холявицька

*аспірант групи ІІ дф-е кафедри економіки
Уманського національного університету садівництва*

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ АНГЛОМОВНОГО ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТА ЯК МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Розвиток культури та реалії сучасного українського суспільства, виникнення нових соціально-економічних умов у нашій державі передбачають розширення контактів і співпрацю фахівців різних країн, що зумовлює акцентуацію уваги до різних аспектів вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах. Інтеграція у світовий культурний, освітній та економічний простір вимагає якісної підготовки фахівців, здатних до успішної професійної діяльності в межах світової спільноти. Стрімкий розвиток та новітні тенденції системи освіти в Україні значно вплинули на модернізацію вищої мовної освіти в контексті Європейського простору. З прискоренням глобалізації і поширенням міжнародних ділових зв'язків України з іншими державами на політичному та економічному рівнях зростає потреба у висококваліфікованих спеціалістах не лише в окремих галузях, а й здатних орієнтуватися в діловому світі, в галузі міжнародної економіки та бізнесу. В умовах глобалізації економіки, тісного переплетення інформаційних потоків саме іноземна мова стає універсальним засобом професійного життя [4].

Проблемі професійного самовдосконалення студентів при вивченні

ділової іноземної мови присвячено низку наукових досліджень, зокрема праці Н. Логутіної, А. Петрової, О. Яцишина. Проблема формування культури спілкування як важливого чинника професіоналізму майбутніх спеціалістів знайшла відображення у працях Г. Бороздіної, П. Веселова, В. Грехньова, О. Даниленко, М. Дороніної, І. Ільяєвої, О. Казарцевої, В. Кнорринга, Ф. Кузіна, С. Мельникової, Т. Мішаткіної, З. Смелкової, І. Тимченко, Ю. Тундикова та ін. Проте деякі аспекти підготовки майбутніх фахівців до культури ділової комунікації все ще залишаються не досить вивченими, зокрема використання засобів іноземної мови в її формуванні.

Розвиток ділового спілкування в Україні зумовив підвищений інтерес і все більшу популярність вивчення ділової англійської мови як мови міжнародного спілкування. Це, однак, свідчить, що практики в сучасних умовах постійного розширення міжнародних контактів явно не вистачає, однак одного вміння правильно говорити та грамотно писати іноземною мовою недостатньо. Аналіз останніх досліджень і публікацій підтверджує, що науковці розглядають іншомовну комунікацію у двох аспектах: як обмін інформацією (комунікативний аспект спілкування) і як взаємодію (інтерактивний аспект спілкування). Потреба у спеціалістах, які вільно володіють іноземними мовами, обізнаних з культурологічними особливостями інших країн, здатних підтримувати тісні ділові контакти із закордонними фахівцями, постійно зростає. Знання іноземної мови, вміння вільно входити в іншомовне комунікативне середовище мають особливо важливе значення для конкурентоздатного працівника, спроможного досягти вершин у професійній діяльності. Нові умови життя, нові вимоги до майбутнього фахівця, нові прийоми прийняття на роботу вимагають удосконалення підходів до підготовки сучасного професіоналу. На сьогодні науковці виокремили велике різноманіття підходів та методик формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів [3].

В останні десятиліття великої популярності набув комунікативний

підхід до вивчення іноземних мов, у якому основна увага приділяється мові як засобу спілкування. При цьому підході формування іншомовної комунікативної компетентності в процесі вивчення іноземних мов базується на реалізації конкретних функцій мови, а саме:

- особистісної (через мову особа виражає почуття та емоції);
- евристичної (як засобу пізнання оточуючого світу);
- регулюючої (як контролюючого фактора поведінки та вчинків інших людей);
- інструментальної (як засобу впливу на оточуюче середовище);
- функції представлення (за допомогою мови можна відобразити певні факти та інформацію);
- функції взаємодії (мова основний засіб комунікації між людьми);
- функції творчої уяви (мова використовується для відображення образу світу у фантазіях, поезії, казках, скоромовках).

Отже, комунікативний підхід до вивчення іноземної мови дає можливість студентам повною мірою реалізувати уміння та навички для успішного вирішення різних теоретичних і практичних завдань професійного спрямування [2].

Розвиток культури ділового спілкування засобами іноземної мови, на наш погляд, має відбуватися за такими напрямками: розвиток умінь породжувати й адекватно інтерпретувати інформацію іноземною мовою; розширення знань про соціокультурні особливості зарубіжного партнера і культурно-специфічних умов професійного середовища; удосконалення вмінь комунікативної поведінки партнера в конкретній ситуації. Тому одним з аспектів вивчення ділової іноземної мови є опанування студентами офіційно-ділового стилю писемного професійного спілкування іноземною мовою. При цьому позитивний результат вивчення вимагає безпосереднього і систематичного керівництва їхньою навчальною діяльністю, яке і реалізується у процесі викладання. Воно, звичайно,

потребує ретельного планування діяльності викладача, що виражається у визначенні освітнього змісту та відповідних йому пізнавальних завдань і вправ.

Саме від рівня культури ділового спілкування значною мірою залежить успішність діяльності фахівців багатьох напрямків, зокрема економічного, політичного, соціального, які мають уміти добре орієнтуватись у різноманітних комунікативних ситуаціях, обирати адекватні засоби, способи і прийоми спілкування, правильно, логічно та переконливо виражати свої думки, налагоджувати продуктивні взаємини з партнерами. Успіх іншомовного спілкування суттєво залежить від багатьох факторів: наявності бажання підвищити рівень іншомовної комунікативної компетентності, що дозволить встановлювати контакти та взаємини з представниками інших мовних культур; рівня володіння іноземною мовою та здатності її використовувати у відповідних ситуаціях спілкування. Окреслені чинники спонукають студентів до підвищення власного рівня іншомовної комунікативної компетентності та дають змогу організовувати мовленнєве спілкування з урахуванням соціально-культурологічних норм поведінки. Опанування іноземної мови розглядається як набуття студентами комунікативної компетенції для практичного користування іноземною мовою: працювати з відповідною іноземною літературою з фаху, брати участь у бесідах і міжнародних конференціях, писати статті та інші наукові матеріали іноземною мовою, листуватися з іноземними партнерами. Набуття комунікативної компетенції здійснюється відповідно до основних положень теорії мовної діяльності і комунікації, а мовний матеріал розглядається як засіб реалізації відповідного виду мовної діяльності [1].

Отже, сучасний фахівець в ідеалі не лише має бути професіоналом в обраному полі діяльності, але й мати ґрунтовну гуманітарну підготовку і досить високий рівень розвитку загальної культури, опанувати культуру

праці, культуру самоорганізації, культуру ділового спілкування. Саме знання іноземної мови допомагає зробити цей процес плідним, своєчасним, формує фахівця, конкурентоспроможного на світовому ринку праці. Студенти мають володіти теоретичними знаннями й уміннями спілкування у сфері своєї спеціальності, саме тому вивчення іноземної мови має відбуватись у безпосередньому зв'язку із майбутньою професією. У зв'язку з цим завданням викладача іноземної мови є розвиток культурної ділової компетентності такою мірою, щоб майбутній спеціаліст міг грамотно орієнтуватися в потоці штампів та відточених фраз про високі гуманні ідеали свого англомовного співрозмовника й умів відстояти свою позицію.

Список використаних джерел:

1. Бурковська Л. Д. Іншомовна професійно-спрямована компетентність у структурі професійної компетентності фахівця. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства*. Хмельницький : ХНУ, 2007. Вип. 3. Ч. 2. С. 62–66.
2. Веретіна І. А. Психологічні особливості навчання іншомовного спілкування. *Вища освіта України*. 2011. Додаток 2 до № 3. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Том VI(31). С. 31–38.
3. Прищак М. Д. Комунікація, спілкування, комунікативність: категоріальний аналіз. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2010. № 2. С. 5–8.
4. Сінціна В. В., Піскурська Г. В. Розвиток професійно-спрямованих комунікативних навичок студентів у процесі вивчення ділової англійської мови. *Донецьк*, 2009. С. 35–37.

О. В. Лазарєв

*к. пед. наук, доктор філософії, доцент
кафедри української та іноземних мов*

Уманського національного університету садівництва

ПРОБЛЕМА СИСТЕМНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ РЕЛІГІЙНОЇ ЛЕКСИКИ

В останні десятиліття в нашій країні вчені все більше уваги приділяють вивченню ролі релігії в житті суспільства, оскільки вона є

невід'ємним компонентом людської історії на різних етапах її розвитку, формою збереження досвіду, накопиченого попередніми поколіннями.

Лексика, пов'язана з релігією, утворює значний пласт людської культури залежно від міцності і сформованості релігійної свідомості і канонічного характеру текстів, які її формують, що найбільш показово відображає її прояв у житті суспільства. Релігійна царина становить значну частину всієї історії людства: глибоко проникаючи в повсякденне життя народу, вона багато визначає і сама є частиною національної ідентичності. Релігійна сфера була важливою стороною соціальної дійсності і радикально впливала на всі інші прояви суспільної свідомості, соціальної організації, культури і діяльності. Отже, релігійна лексика належить до тієї частини словника, яка може бути оцінена як пам'ятка культури народу. Вона є цілісною взаємопов'язаною системою понять конфесійної сфери [3].

Проблема системної організації лексики є актуальною на сучасному етапі розвитку лінгвістики. Питання, пов'язані з вивченням системних відношень, порушені як у дослідженнях, спеціально присвячених цим проблемам, так і в багатьох дослідженнях, які окремо не розглядають ці проблеми, але певною мірою торкаються їх у процесі опису багатоаспектних явищ мови. У «Словнику лінгвістичних термінів» Д. Розенталя система визначається як «сукупність елементів, пов'язаних стійкими відносинами між собою і утворюють внутрішньо організоване єдине ціле» [5]. Системність на лексичному рівні виявляється передусім в існуванні певних лексичних сукупностей як цілісних утворень, об'єктивно виокремлених з інших численних елементів лексичного складу мови.

У роботах, присвячених вивченню словникового складу як у синхронному, так і у діахронному стані, одне з головних місць займає класифікація лексичного матеріалу. Розробка принципів класифікації лексики найтісніше пов'язана з дослідженням системної організації слів,

об'єднаних у лексичні сукупності. Сучасні лінгвісти використовують різні підходи в розробці семантичної класифікації релігійної лексики. У дослідженні І. Корольової релігійна лексика зводиться до тематичної сакрально-богослужбової групи. До сакральної, на думку І. Корольової, належить лексика, «що базується на понятті віра». З точки зору автора, лексико-семантичні групи, що входять до складу сакральної лексики, будуються за ступенем «володіння вищою досконалістю і надприродною силою». До складу богослужбової лексики, за І. Корольовою, входять лексичні одиниці, «пов'язані з ритуалом, з вчиненням релігійних обрядів служителями культу або з церковною службою». Богослужбову лексику автор поділяє залежно від ступеня «пов'язаності з релігією і церковними обрядами». Дослідниця називає чотири головні лексико-семантичні групи: «люди, місце, будова, атрибутика» [1].

Інша спроба диференціації релігійної лексики представлена в роботі Г. Скляревської, яка називає кілька типів таких лексем: основні поняття віросповідання і богословські поняття; одиниці, що належать до лексики християнської моралі; назви церковних таїнств; найменування небесної ієрархії; найменування ієрархів церкви; елементи церковного календаря; форми, елементи і предмети богослужіння, частини православного храму; імена біблійних персонажів, а також назви осіб, що виокремлюються через схвалення або засудження церквою [6].

У роботі «Православна проповідь і молитва як феномен сучасного усного мовлення» О. Прохватилова виокремлює три тематичні групи релігійної лексики, які найчастіше трапляються у православних проповідях: лексеми, що позначають назви церковних свят; лексичні одиниці, що відображають постулати християнського віровчення, морально-релігійної етики; найменування найважливіших понять Християнства і Православ'я [4].

У дослідженні інших науковців для позначення функціонально-

стильового забарвлення такого пласта лексики, який, «регулярно функціонуючи у сфері церковно-релігійної громадської діяльності, набуває стилістичного забарвлення, що відчувається у цих словах і у разі їх ізольованого вживання», використовується термін «церковно-релігійна лексика» [7]. Автор розподіляє лексику такого пласта на чотири підгрупи: номінації Бога; власні імена апостолів, святих, церковних діячів, а також назви осіб духовного звання і осіб, які не мають його, але якимось чином стосуються церкви; географічні назви, пов'язані з біблійними сюжетами, з церковним життям, а також найменування церковних установ; богословська термінологія та інша лексика, пов'язана з церковним життям і з релігією.

Досліджуючи лексику релігійної культури, Н. Косіцина вважає можливим розподілити зафіксовані номінації за такими кластерами: 1) основні релігійні поняття: душа, дух, віра, гріх, святість, рай, пекло тощо; 2) релігійні переконання і вчення: атеїзм, прочанка, богохульство тощо; 3) сили світла і темряви: ангел, архангел, небожитель, біс тощо; 4) персонажі Священної історії: Адам, Мойсей та інші; 5) обряд і обрядова діяльність: благовіст, духівник, сповідь, ладан тощо; 6) культові, обрядові споруди: віттар, монастир тощо; релігійна топоніміка: Голгофа, Едем та інші [2].

З антропоцентричної точки зору релігійна лексика розглядається в роботі А. Четиріної. Автор розробляє класифікацію, засновану на «взаєминах Бога і людини – людини, яка вірує у те, що Бог є, і людини, яка вважає, що Бога немає» [8]. Дослідниця виокремлює структури різного об'єму: семантичні макрополя, мікрополя, семантичні групи і підгрупи. Семантична класифікація релігійної лексики А. Четиріної є найбільш повною і максимально деталізованою, а також актуальною в сучасній науковій парадигмі.

Список використаних джерел:

1. Королева И. А. Православная сакрально-богослужебная лексика в современном русском языке и в художественном тексте : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. Волгоград, 2003.
2. Косицына Н. О. Лексика религиозной культуры в идиолекте А. А. Фета : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. Курск, 2011.
3. Мечковская Н. Б. Язык и религия. Лекции по филологии и истории религий. Москва : ФАИР, 1998. 352 с.
4. Моросо-Флорес А. К. К вопросу о семантической классификации религиозной лексики французского языка. *Молодой ученый*. 2012. № 5 (40). С. 299–303.
5. Прохвятилова О. А. Православная проповедь и молитва как феномен современной звучащей речи. Волгоград, 1999. С. 224–225.
6. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь лингвистических терминов. Москва : Оникс, 2008. 543 с.
7. Скляревская Г. Н. Словарь православной церковной культуры. Москва : АСТ: Астрель, 2008. 480 с.
8. Со Ын Ён. Речевой жанр современного церковно-религиозного послания : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. Москва, 2000.
9. Четырина А. М. Лексикографическое представление фрагмента языковой картины мира: православная лексика в «Словаре церковнославянского и русского языка» : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. Санкт-Петербург, 2008.

І. С. Лаухіна

*к. пед. н., доцент кафедри теорії та практики іноземних мов
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини*

О. В. Побережник

*викладач кафедри теорії та практики іноземних мов
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини*

КЛАСИФІКАЦІЯ ЕЛІПТИЧНИХ РЕЧЕНЬ СУЧАСНОЇ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

Постановка проблеми. Проблема еліпсису в синтаксисі французької мови здавна привертала увагу мовознавців через неоднозначність свого трактування. У сучасному мовознавстві еліпсис цікавить учених

насамперед через швидкий темп людського життя, у зв'язку з чим з'являється потреба висловлюватися більш стисло, при цьому економлячи мовні засоби. Незважаючи на численні дослідження вітчизняних і зарубіжних учених, присвячені вивченню французьких еліптичних речень, більшість мовознавців обмежувалися вузьким аналізом цього феномену. Потреба розглянути еліпсис французької мови в багатьох аспектах його функціонування визначила **актуальність** нашого дослідження.

Аналіз останніх джерел і публікацій свідчить, що питання еліпсису у французькій мові студіювали Л. П. Полянська, І. В. Проніна, С. Адлер, А. Мартіне, Ф. Брюно та інші.

Мета – проаналізувати класифікацію еліптичних речень сучасної французької мови.

Виклад основного матеріалу. Багато мовознавців розробляли класифікацію французьких еліптичних речень. Зокрема, І. В. Проніна, визначаючи еліпсис як опущення надлишкових елементів мовленнєвого ланцюжка з точки зору комунікантів, виокремлює такі його різновиди:

1) контекстуально зумовлений (анафоричний еліпсис): *Mais aucun sanglier ne surgira ni aucun ours (ne surgira).* – «Але не з'явиться ні один кабан, ні один ведмідь (не з'явиться)». *Je pose la tasse et (je) me tourne vers mon esprit.* – «Я ставлю чашку і (я) звертаюся до здорового глузду»;

2) неанафоричний еліпсис (опущення логічно слабкого елемента синтагматичного ланцюжка), який поділяється на два різновиди: речення із «ситуативним» еліпсисом і речення з «асоціативним» еліпсисом. Приклад ситуативного еліпсису:

– *Chéri! Chéri! Vite! Viens!*

– *Parfait. Alors, (passons) au travail!*

«– Любий! Любий! Швидко! Йди сюди!

– Вражаюче! Отже, до роботи!»

Приклад «асоціативного» еліпсису: *Biaise: (C'est) Rigolo.* – «(Це)

кумедно» [2, с. 24].

Л. Полянська пропонує два базові критерії еліптичності: формально-граматична недостатність і наявність тісного структурного і семантичного зв'язку еліпсису з контекстом [3, с. 9]. Вона виокремлює такі різновиди еліптичних речень:

1) односкладні бездієслівні речення, значення яких стає зрозумілим лише з контексту (діалогічне мовлення): *Qui est-ce qui parle de faccorder Marianne? – Vous, mon père (qui parlez de cela).* – «Хто говорить про те, щоб віддати тобі Маріанну? – Ви, мій батьку (говорите про це)»;

2) еліптичні двоскладні речення, які мають два різновиди:

а) самостійні бездієслівні конструкції, що функціонують як незалежні речення: *Elvire, où sommes-nous, et qu'est-ce que je vois? Rodrigue (est) en ma maison! Rodrigue (est) devant moi!* – «Ельвіро, де ми, що я бачу? Родріго в моєму будинку! Родріго переді мною!»;

б) зевгматичні речення, що є частиною складнопідрядного або безсполучникового речення, у яких не повторюється дієслово-присудок, представлене в сусідньому компоненті: *Mon honneur est muet, mon devoir (est) impuissant.* – «Моя совість мовчить, а обов'язок безсилий»;

3) неповні речення – бездієслівні конструкції, у яких містяться лише слова групи присудка й одночасно відсутні, але припускаються з контексту обидва головних члени речення:

а) речення з предикативним членом: *«Sur cette autre union, quelle est donc votre attente? – De me donner la mort.* «Які ваші очікування від цього союзу? – Накласти на себе руки»;

б) речення з другорядним членом: *A qui destine-t-il un si riche présent? A sa femme.* – «Кому призначає він цей багатий подарунок? Своїй дружині» [3, с. 9–20].

Натомість дуже широке розуміння еліпсису міститься в роботі С. Адлера. У французькій мові він виокремлює чотири типи еліпсису:

1) прагматичний, коли кількість загальної інформації перевищує кількість інформації в тексті: *Les trois meilleures choses de la vie sont: un cognac avant, une cigarette après.* – «Три кращі в житті речі: коньяк до, цигарка після»;

2) металінгвістичний, зумовлений граматичними правилами мови: «*Paul croit aimer Marie*» (*Paul croit qu'il aime Marie*) – «Поль думає, що любить Марі»; «*Entrez!*» – «Увійдіть!»;

3) граматичний (безособові речення з пропущеним формальним присудком і дієсловом-зв'язкою): (*Il est*) *inutile d'insister.* – «Немає сенсу наполягати»;

4) синтаксичний еліпсис (випущення повторюваного елемента): *Paul est parti. Je sais (qu'il est parti).* – «Поль поїхав. Я знаю (що він поїхав)» [4, с. 81–82].

Отже, у результаті аналізу мовного матеріалу можна констатувати, що моделі синтаксичного еліпсису сучасної французької мови поділяються на конструкції з пропущеним елементом через їх наявність у попередній частині або контексті та конструкції ситуативні, коли пропущений член речення розуміють усі учасники комунікації з опорою лише на контекст.

Список використаних джерел:

1. Пронина И. В. Неполные (эллиптические) предложения во французской речи. *ИЯШ.* 1971. № 2. С. 98–102.
2. Пронина И. В. Односоставные и неполные предложения как единицы различных уровней в современном французском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.05. Москва, 1974. 31 с.
3. Полянская Л. П. Безглагольные предложения во французском языке эпохи классицизма : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.05. Санкт-Петербург, 2001. 22 с.
4. Adler S. Quand la parole est d'argent et le silence est d'or: l'ellipse comme outil argumentatif. *Revue de sémantique et pragmatique.* 2003. № 14. P. 81–102.

Л. В. Машковська

*к. ю. н., доцент кафедри соціально-гуманітарних
і правових дисциплін Уманського
національного університету садівництва*

ЮРИДИЧНА МОВА ЯК СОЦІАЛЬНО ТА ІСТОРИЧНО СФОРМОВАНА СУКУПНІСТЬ МОВНИХ ЗАСОБІВ

Мова права – це цілісна комунікативно-галузева підсистема літературної мови з певним набором характерних лінгвостилістичних і структурно-жанрових ознак, зумовлених специфікою правової сфери та комунікативно-професійними потребами в ній. Як надзвичайно важлива й соціально значуща сфера мовної комунікації, що забезпечує нормативно-правове регулювання діяльності суспільства, мова права все більше привертає увагу вчених і практиків із різних галузей знань.

Сьогодні феномен мови права є об'єктом вивчення низки наук: юридичних (загальна теорія держави і права, філософія права, історія держави і права, логіка права, юридична герменевтика, юридична техніка), філологічних (теорія мовної комунікації, стилістика, термінознавство, лексикографія, семасіологія, історія мови, прикладна лінгвістика, культура мови, судова риторика), а також формальної логіки, інформатики, філософії, соціології, історії, дипломатики, текстології тощо. Кожна з цих наукових галузей досліджує мову права доволі специфічно, розглядаючи феномен вербального втілення правової думки з різних позицій, у різних аспектах і площинах, за допомогою притаманних кожній науковій галузі наукових підходів і методів [1].

Методологія дослідження правничої мови ґрунтується на синтезі загальнонаукових підходів і принципів із галузевими методиками, серед яких визначальними є: порівняльно-історичний, системно-структурний, функціонально-стилістичний.

Українська юридична термінологія сформувалася як система у

процесі тривалого історичного розвитку, починаючи з часів Київської Русі й Галицько-Волинського князівства та закінчуючи сьогоденням. Уперше українські правничі терміни з'явилися ще в «Руській Правді», а згодом і в галицько-волинських грамотах. Значна частина українських юридичних термінів зафіксована в правових документах XIV–XVIII ст., написаних староукраїнською мовою (грамотах, актових книгах, статутах, документах козацької канцелярії та суду, універсалах гетьманів та ін.). У XIX–XX ст. відбувається активне формування і впорядкування української юридичної термінології та оформлення її як системи [3].

Юридична мова як соціально та історично сформована сукупність мовних засобів (лексичних, фразеологічних, граматико-стилістичних) є функціональною, відкритою і багаторівневою системою.

Багаторівневність мови права як системи простежується насамперед на функціонально-стилістичному рівні. Маючи широку й відкриту сферу побутування, мова права характеризується функціонально-стильовою та жанрово-стильовою неоднорідністю. Послугується вона засобами різних функціональних стилів: офіційно-ділового (сфера внутрішнього і міжнародного законодавства, правозастосування, судочинства, нотаріату, діловодства); наукового (сфера правничої науки й освіти), публіцистичного (засоби масової юридичної інформації, правова освіта населення, судові промови) та розмовного (сфера усного професійного спілкування юристів). Ці основні функціональні різновиди, згідно з тематикою і жанровою класифікацією юридичних текстів, поділяються на підстили. Наприклад, в офіційно-діловому стилі виокремлюються чотири підстили, для яких властивий набір жанрів юридичних документів: законодавчий (конституція, постанова, указ, декрет, кодекс), дипломатичний (договір, угода, конвенція, декларація, меморандум, нота), судово-правовий (позов, апеляція, касаційне подання), адміністративно-канцелярський (акт, протокол, заява, ухвала, контракт, доручення).

Мова юридичної науки вирізняється логічністю (дані – аналіз – висновки), об'єктивністю (наукові факти), аргументованістю й обґрунтованістю, побудованих на фактологічній точності, достовірності, конкретності, узагальненості (факт – типові явища – закономірності), абстрагованості (високий рівень наукової абстракції), офіційністю (оприлюднення, опублікування), стандартизованістю (меншою, ніж в офіційно-діловому стилі), точністю, послідовністю, докладністю.

У межах наукового стилю представлені такі підстили: власне науковий (монографії, дисертації, наукові статті, доповіді, повідомлення, рецензії, відгуки, анотації, тези та ін.), навчально-науковий (підручники, посібники, лекції, методичні вказівки та рекомендації та ін.), науково-популярний (юридичні енциклопедії, довідники для населення, науково-популярні твори (книги, брошури, статті, телевізійні програми та ін.). Порівняно із власне науковим підстилем останні два характеризуються використанням мовних засобів, що забезпечують доступність і зрозумілість тексту для читацької аудиторії, наочність і образність викладу. Науково-популярні тексти, метою яких є популяризація наукових знань, містять також різноманітні публіцистичні та риторичні засоби і прийоми, допускають емоційність та експресивність викладу (значно меншою мірою, ніж у публіцистиці). Мова і стиль наукового твору відображають особистість автора, його індивідуальні мовленнєві характеристики. Згадаймо стилістику творів видатних українських учених-правознавців (Ф. Тарановського, О. Левицького, Є. Спекторського, Б. Кістяківського, С. Дністрянського, М. Слабченка, М. Палієнка, І. Маліновського, М. Максимейка, В. Грабаря, В. Корецького, Ю. Шемшученка, У. Батлера та інших) [2].

Вивчення історії, складу, функціонування мови права, типологічної специфіки правових текстів, закономірностей використання мовних засобів у юридичному тексті з урахуванням його функціонально-стилістичних

особливостей створює необхідну науково-теоретичну базу для вирішення низки прикладних завдань у сфері правотворчості і правозастосування: лінгвістичне забезпечення законодавчої діяльності; лінгвістична експертиза законопроектів; комп'ютерна обробка юридичних текстів з метою створення повного реєстру термінів і термінологічних словосполучень, їх уніфікації, стандартизації та лексикографічного опису; розроблення науково обґрунтованих методичних рекомендацій для вдосконалення, уніфікації мови, стилю й оформлення законодавчих актів; підвищення якості юридичних документів; розв'язання численних мовно-термінологічних проблем у сучасному писемному та усному юридичному мовленні; здійснення судових лінгвістичних експертиз; забезпечення автентичності перекладу юридичних текстів та ін.

Список використаних джерел:

1. Артикуца Н. В. Мова права та її вивчення студентами юридичних спеціальностей у вищих навчальних закладах України. *Культура народів Причорномор'я*. 2004. № 49, Т. 2. С. 155–157.
2. Артикуца Н. В. Мова права у її функціональних різновидах. *Академічна юридична думка*. Київ : Ін Юре, 1998. С. 23–32.
3. Лисенко О. А. Мова української юриспруденції : навч. посібник. Харків : Право. 2020. С. 161–190.

Л. В. Мовчан

к. пед. н., доцент, старший викладач кафедри української та іноземних мов Уманського національного університету садівництва

КОРПОРАТИВНІ УНІВЕРСИТЕТИ ЯК ІННОВАЦІЙНА ФОРМА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

Формування нової парадигми освіти в розвинених країнах в умовах інтеграційних, глобалізаційних викликів та поширення інформаційних технологій відбувається під впливом транснаціональних компаній з їх розгалуженими мережами корпоративних освітніх структур.

Великі компанії можуть організовувати підвищення кваліфікації та перепідготовку керівників і фахівців у корпоративних університетах. **Корпоративний університет (КУ)** – це система внутрішнього навчання, побудована в рамках корпоративної ідеології на основі єдиної концепції і методології, що охоплює всі рівні керівників та фахівців. Він є інструментом стратегічного менеджменту, невід’ємною складовою бізнес-процесів.

КУ відіграє важливу роль в управлінні знаннями організації, формуванні корпоративної культури, забезпечує відповідність навчання працівників місії, стратегічним цілям і завданням бізнесу. Тільки за таких умов можна стверджувати, що в компанії ефективно функціонує корпоративний університет. У країнах з розвинутою ринковою економікою такий напрям підготовки фахівців почався на початку 60-х років минулого століття. Зокрема, перший корпоративний університет засновано 1961 р. у компанії «McDonalds». Поступово корпоративні університети почали створювати і такі відомі компанії, як DisneyUniversity, Coca-Cola, Motorola, Procter&Gamble, General Electric [2]. В Україні 2004 р. за участю ПриватБанку та Києво-Могилянської бізнес-школи відкрився перший банківський КУ – Приват Університет.

У багатьох сучасних організаціях корпоративні університети формувалися на базі вже функціонуючих навчальних центрів. Вирізняють такі причини створення університетів:

- зростання обсягів виробництва та впровадження інновацій зумовлюють підвищення потреби організації в керівниках і фахівцях, які мають бути компетентними у специфічних сферах ведення бізнесу, тоді як на зовнішньому ринку праці такі працівники є в обмеженій кількості або їх узагалі немає;

- зростання мережі відділень та філіалів унаслідок розширення географії ведення підприємством свого бізнесу активізують процеси

обміну і використання знань між його структурними підрозділами, потребують формування адекватної корпоративної культури серед усіх керівників і фахівців організації;

- вищі навчальні заклади та зовнішні постачальники освітніх послуг не можуть задовольнити вимоги компанії до якості підвищення кваліфікації та перепідготовки працівників, оскільки їх навчання може здійснюватися лише з використанням унікального обладнання і технологій підприємства;

- навчання керівників та фахівців на власній навчально-матеріальній базі значно дешевше порівняно з вартістю навчання в зовнішніх провайдерів освітніх послуг;

- прагнення підприємства у процесі навчання персоналу захистити власну базу знань від недобросовісної конкуренції;

- організація має достатню кількість висококваліфікованих бізнес-тренерів та спеціалізованих курсів, які можна продати іншим компаніям і отримати за них значні кошти;

- потреба охопити безперервним навчанням якомога більшу частину керівників та фахівців відповідно до стратегії розвитку підприємства [1].

Отже, КУ мають бути не альтернативою, а інноваційною формою навчання, що доповнює вищі навчальні заклади, заклади післядипломної освіти, тренінгові та консалтингові компанії. Метою створення корпоративного університету є забезпечення більшої відповідності між генеральною стратегією організації і стратегією розвитку персоналу, надання практичної спрямованості підвищенню кваліфікації та перепідготовці керівників і фахівців, формування корпоративної культури. До основних завдань КУ належать:

- формування конкурентних переваг бізнесу через створення внутрішньо-корпоративної системи управління знаннями;

- удосконалення й оновлення форм і методів управління

виробництвом для підвищення адаптивності організації до мінливих умов ринку, змін законодавства;

- Забезпечення високого рівня компетентності персоналу завдяки безперервному навчанню керівників і фахівців;
- формування резерву керівників та управління талантами;
- створення умов для запровадження змін і впровадження інновацій;
- гармонізація корпоративних цілей організації з життєвими цілями і цінностями своїх працівників, формування корпоративної культури [4].

Принципи роботи і структура КУ та навчальних центрів організацій багато в чому схожі один на одного. Однак між ними є певні відмінності. Зокрема, КУ покликані надати керівникам і фахівцям способи й можливості інтеграції набутих знань і умінь з новими завданнями та роллю, які вони виконуватимуть під час технічних і технологічних змін, упровадження інновацій.

Корпоративні університети мають стратегічну спрямованість, оскільки під час їх створення генеральні дирекції передбачають розроблення планів подальшого розвитку компаній. Генеральні директори та їх представники беруть активну участь у підготовці програм КУ, зустрічах зі стажистами, а також у дискусіях. Директор університету безпосередньо підпорядкований генеральній дирекції чи раді директорів компанії на відміну від директора центру підготовки кадрів, який підпорядкований керівникові служби персоналу.

Основна цінність навчання в корпоративному університеті полягає в тому, що у випускників виробляється єдина управлінська мова, взаєморозуміння, культура колегіального прийняття рішень. Саме завдяки цьому компанія успішно долає проблеми, що виникають при зростанні та злитті, формує єдину корпоративну культуру [3]. Отже, створення корпоративного університету дозволить розв'язати низку важливих

проблем, що виникають у процесі діяльності організації: адаптація нових співробітників, підвищення рівня мотивації та лояльності персоналу, вирішення проблеми плинності кадрів, зміцнення корпоративної культури та підвищення прибутків компанії загалом.

Список використаних джерел:

1. Борисенко Т. І. та ін. Концепція та основні принципи створення корпоративної системи дистанційного навчання. *Державне будівництво*. 2007. № 1 (1).
2. Грачева С. Корпоративные университеты за рубежом (история создания, опыт, современность). *Управление персоналом*. 2008. № 5.
3. Збрицька Т. П. Переваги створення корпоративного університету як інструмент розвитку персоналу. *Вісник соціально-економічних досліджень*. 2013. Вип. 1. С. 354–358.
4. Козак Н. Корпоративный университет. *Управление компанией*. 2001. № 12. URL: www.management.com.ua/hrm/hrm021.html

О. О. Олійник

*викладач кафедри української та іноземних мов
Уманського національного університету садівництва*

ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ АУДІО- ТА ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Автентичні матеріали завдяки тому, що вони відображають особливості національної культури, реальну дійсність, дозволяють студентам удосконалювати навички сприйняття мовиносіїв, а також викликають пізнавальний інтерес до реалій, подій країни, мову яких вони вивчають, сприяють знайомству з побутом народу, його культурою. Але використання цих матеріалів особливо цінне тим, що сприяє вдосконаленню всіх видів мовленнєвої діяльності (читання, говоріння, аудіювання, письмо), а також формуванню лінгвістичних навичок через мовні і мовленнєві вправи.

Сучасний навчальний процес неможливо уявити без використання

інформаційних технологій, ефективність і доцільність їх використання на заняттях іноземної мови є очевидною і не викликає жодних сумнівів.

Проте при використанні відеоматеріалів необхідно враховувати наступні умови:

- відповідати рівню знань;
- відео- та аудіоматеріали потрібно використовувати в міру і показувати поступово і тільки в певний момент заняття;
- важливо чітко розрізняти основне та суттєве;
- ретельно продумувати пояснення у процесі роботи над відеоматеріалом;
- демонстрований матеріал має узгоджуватися з навчальним матеріалом, відповідати темі, яка вивчається.

Тому завдання викладача полягає у правильному доборі аудіо- та відеоматеріалів, які мають бути цікавими, актуальними, доступними для розуміння, відповідати рівню володіння іноземною мовою студентами.

Важко переоцінити можливості Інтернет-ресурсів, що мають велику інформативну базу безкоштовних автентичних онлайн-матеріалів. Для того, щоб використання цих матеріалів були ефективним у вдосконаленні навичок розуміння усного іноземного мовлення, потрібно методично грамотно побудувати роботу з автентичними матеріалами. На кожному етапі навчання аудіювання пропонувати різноманітні види завдань, які забезпечують успішне сприйняття студентами іноземного мовлення і підвищують їх мотивацію у вивченні іноземної мови.

Автентичні матеріали мають низку переваг, а саме: дозволяють студентам чути мову, якою розмовляють її носії, викликають пізнавальний інтерес у студентів, готовність обговорювати проблеми, а значить – підвищує мотивацію у вивченні іноземної мови.

Можливості Інтернет-ресурсів для вдосконалення навичок аудіювання на основі автентичних аудіо- та відеоматеріалів при вивченні

іноземної мови є необмеженими.

Методична робота за аудіо/відеоматеріалом традиційно планується в три етапи: підготовчий (pre-viewing), текстовий або демонстраційний (безпосередня робота з відео- та аудіоматеріалом) (whileviewing) і післятекстовий або післядемонстраційний (post-viewing) [1; 2; 4].

Мета першого етапу полягає в тому, щоб мотивувати та налаштувати студентів на виконання завдань. Підготовчий етап – це етап психологічної підготовки до сприйняття іноземного мовлення. Перед прослуховуванням або переглядом аудіо та відео викладачеві потрібно усунути лексичні та мовні складності, пов'язані з розумінням мовлення.

З цією метою можна запропонувати вправи на активізацію словникового запасу студентів, відновлення та узагальнення знань з теми аудіо- або відеотекстів. Такі вправи є своєрідним вступом до теми і проводяться у формі бесіди. Відповідаючи на питання викладача, студенти визначають, що їм уже відомо з цієї теми. Іншими словами обговорюються ті питання, які відобразатимуться в автентичному відео. На цьому етапі викладач може запропонувати такі види завдань:

- визначте за заголовком, про що йтиметься у фільмі;
- перед початком перегляду чи прослуховування визначте правильні чи неправильні твердження,
- прогляньте список нових слів і визначте тематику відео чи аудіо;
- проглянути нові слова, скласти з ними речення і порівняти з почутим контекстом;
- після першого перегляду чи прослуховування коротко сформулювати тему і проблему аудіо чи відео.

Аудіо- чи відеотекст має включати такий обсяг та темп, який відповідає рівню знань студентів. Як правило, звучання тексту більше 3 хвилин перенавантажує короткострокову пам'ять та ускладнює процес сприйняття. Текст прослуховується двічі. Якщо студенти не зрозуміли

текст після двократного повторення, доцільно проглядати або прослуховувати відео або текст фрагментами і після кожного фрагменту відповідати на запитання для того, щоб перевірити розуміння. Можна також на цьому етапі використати прийом «Прогнозування». Викладач призупиняє показ відео і просить студентів спрогнозувати подальший розвиток подій.

Наступний текстовий (демонстраційний) етап включає вправи, які студенти виконують під час прослуховування або перегляду, що забезпечує подальший розвиток мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенцій. Мета цих завдань полягає у вилученні необхідної інформації. Викладач перевіряє вміння студентів орієнтуватися в тексті, розуміти, в якій частині тексту є необхідна інформація. На цьому етапі можна запропонувати наступні завдання:

співвіднести друковану інформацію з озвученим мовленням;

прослухати фрагмент тексту і знайти місце його пропуску у відповідному друкованому тексті;

Звдання на множинний вибір, тобто вибрати один варіант відповіді на запитання з чотирьох;

поставити речення, які відображають зміст побаченого/почутого, у правильному хронологічному порядку;

закінчити різні частини речення (початок, середину або кінець) відповідно до почутої інформації;

знайти еквіваленти слів у паралельних стовпчиках, прослухавши текст.

Останній, післядемонстраційний, етап включає завдання на перевірку студентами змісту переглянутого фрагменту. Він поділяється на три етапи: репродуктивні, частково-репродуктивні, продуктивні або творчі. Репродуктивні та частково репродуктивні види завдань доцільно пропонувати студентам з низьким та середнім рівнем мовної компетенції.

Наприклад:

- визначте, яке речення відповідає змісту відео, і визначте, які з наступних висловлювань не відповідають змісту аудіо або відео і чому;
- дайте відповідь спочатку на загальні запитання до змісту почутого або побаченого, які вимагають короткої відповіді «так» або «ні», потім можна дати альтернативні або спеціальні запитання, які потребують точної відповіді;
- скласти діалог на основі побаченого;
- переказати фрагмент і обговорити його;
- висловити думку стосовно проблеми, які піднімається у відео чи аудіо матеріалі.

Творчі завдання пропонуються студентам з високим рівнем мовленнєвої компетенції. До такого типу завдань належать:

- переказ побаченого;
- обговорення проблем у групах;
- продукування тексту (резюме, опис);
- вирішення проблемних завдань (відбір інформації з певною метою, аналіз, аргументація, спростування, доказ, визначенні суттєвого, головного);
- проєктні завдання (доповіді, повідомлення на тему побаченого або почутого).

Працюючи з відеоматеріалами, можна досягти різних цілей залежно від мети заняття. Виокремлюють такі цілі: активний перегляд, під час якого важливо активізувати студентів за допомогою спеціально розроблених завдань; розширення словникового запасу (презентація нових лексичних одиниць); навчання граматиці (презентація певних граматичних явищ та їх закріплення); робота над вимовою (наголос, інтонація через імітацію вимови акторів); формування навичок аудіювання і мовлення (усний переклад, дискусія); читання, письмо (творчі роботи; есе, нотатки,

короткий письмовий переказ побаченого, письмовий переклад); крос-культурні порівняння; перевірка знань, тестування вивченого матеріалу [3, с. 152].

Отже, вибір аудіо- та відеоматеріалів у мережі Інтернет є надзвичайно великим. Однак доступ до цих ресурсів не є успіхом якісного навчання іноземній мові. Оволодіння студентами іншомовною комунікативною компетенцією можливо лише в тому разі, якщо викладач методично грамотно побудує роботу з цими автентичними матеріалами.

Список використаних джерел:

1. Исупова М. М. Обучение иностранному языку студентов неязыковых вузов с помощью автентичных видеоматериалов. *Новый университет. Серия: Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук.* 2012. № 9 (18). С. 3–8.
2. Иванцова О. П., Малярчук Т. Ю. Особливості застосування відеоматеріалів при викладанні іноземних мов у вищих навчальних закладах. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія: Філологічні науки.* 2014. Кн. 3. С. 200–202.
3. Савицкая Н. С., Даниленко Р. М. Использование автентичных видеоматериалов при формировании навыков говорения на занятиях по иностранному языку. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* Тамбов: Грамота, 2011. № 2 (9). С. 152–153.
4. Смирнов И. Я. Развитие устной речи учащихся на основе автентичного художественного фильма. *Иностранные языки в школе.* 2006. № 6. С. 11–14.

А. Ф. Паладьсва

*к. пед. н. , доцент кафедри теорії та практики іноземних мов
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини*

Д. І. Паламарчук

*здобувач ОС «магістр» І року навчання
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини*

ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕКСТІВ ДІЛОВИХ ЛИСТІВ

Ділове листування відіграє важливу роль у практиці

зовнішньоекономічної діяльності. Функціональне призначення ділової кореспонденції полягає в досягненні домовленості між сторонами.

Зауважимо, що лексичні особливості ділової кореспонденції визначаються офіційно-діловою сферою спілкування та функціональною спрямованістю ділового листування. Зазначимо, що офіційний характер листування зумовлений, по-перше, ситуацією спілкування, по-друге, характером відносин між партнерами по листуванню. Особливий офіційний колорит ділового мовлення полягає в тому, що воно, як правило, є логічним, експресивно обмеженим та позбавленим емоційності.

За даними нашої вибірки, було виявлено, що найбільший відсоток (14,9%) від загальної кількості проаналізованих лексичних одиниць репрезентують віддієслівні іменники та субстантивовані лексичні комбінації, що є номінаціями для позначення різних дій та операцій, які здійснюються в процесі комерційної діяльності. Ймовірно, це можна пояснити тим, що ділове мовлення, як правило, зводиться до обміну інформацією про необхідність здійснення будь-якої комерційної дії (укладання договору, транспортування товару, організації спільних підприємств, тощо).

Беручи до уваги те, що іменник підкреслює статичний елемент словникового складу, постійну сутність, а дієслово, навпаки, висловлює динамічний елемент, комбінація вищезазначених відтінків значення реалізується крізь призму віддієслівних іменників, які мають ознаки обох складових.

У текстах ділових листів також визначаємо загальні риси, властиві всім текстам вибірки. Лексика ділових листів репрезентована загальноповживаною, спеціальною (комерційною) та науково-технічною термінологією. У ході аналізу вибірки було встановлено, що в однофункціональних листах, які характеризуються низьким рівнем формалізованості, загальноповживана лексика складає 75% одиниць,

спеціальна комерційна термінологія – 19,1%, науково-технічна термінологія – 5,9% (рис. 1).

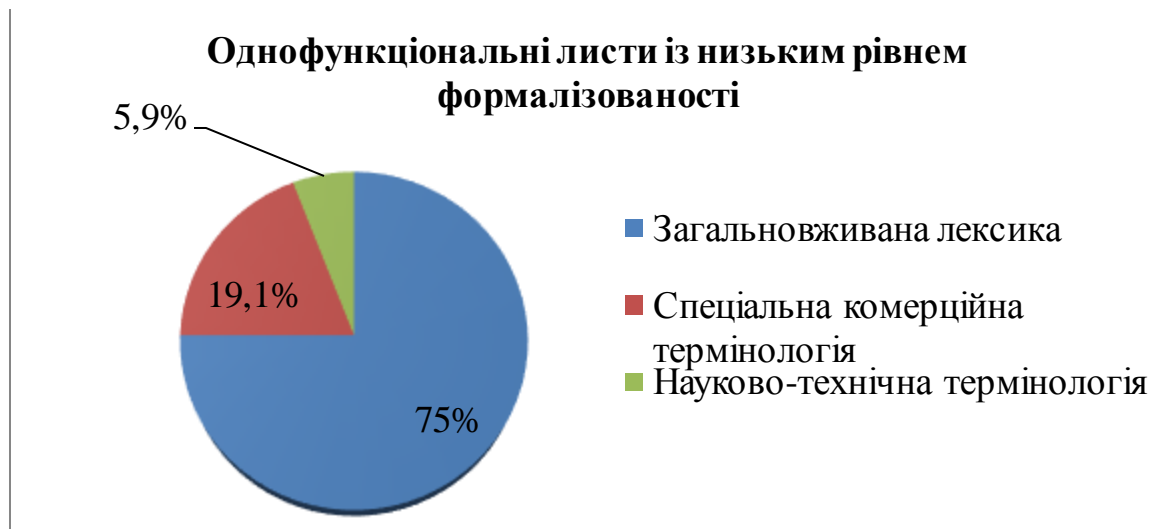


Рис. 1. Лексичний вимір однофункціональних листів із низьким рівнем формалізованості

В однофункціональних листах, які характеризуються високим рівнем формалізованості, загальноживана лексика становить 36,3%, спеціальна комерційна термінологія – 47,0%, науково-технічна термінологія – 16,7% одиниць (див. рис. 2); у складних багатофункціональних листах загальноживана лексика – 42,3%, спеціальна комерційна – 52,8%, науково-технічна термінологія – 4,7% одиниць вибірки (див. рис. 3).

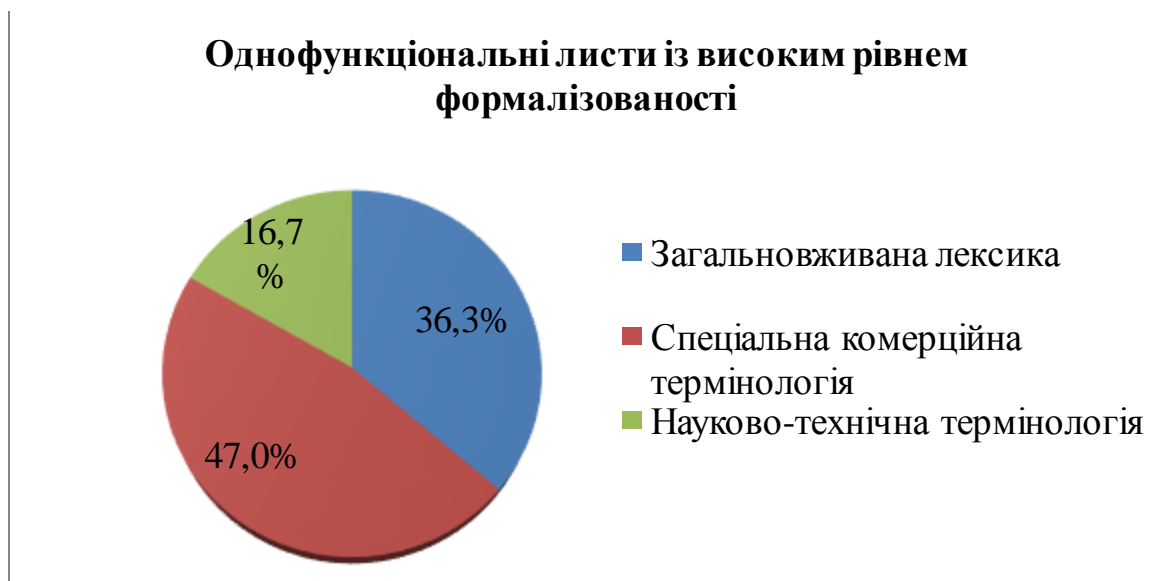


Рис. 2. Лексичний вимір однофункціональних листів із високим рівнем формалізованості

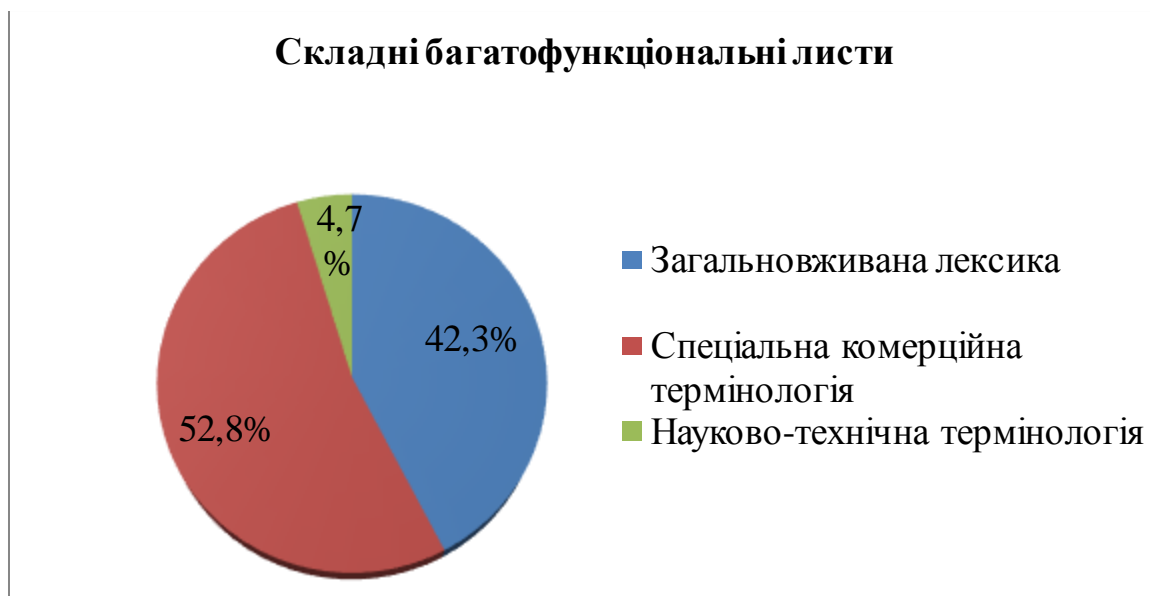


Рис. 3. Лексичний вимір складних багатофункціональних листів

Як засвідчують результати підрахунку, відсотковий склад кожного лексичного шару в різних типах листів варіюється. Наприклад, в однофункціональних листах із низьким рівнем формалізованості загальноживана лексика превалує, а спеціальна лексика представлена значно меншою кількістю одиниць. Такі листи можуть бути надіслані з приводу просування по службі, нагородження або, навпаки, містити співчуття. Отже, це загалом приватні ділові листи, які виконують соціально-етикетну функцію. У листах цього типу офіційність, діловий характер і строгість зводяться до мінімуму. Одночасно зростає роль емоційно забарвленої лексики як з позитивною, так і з негативною оцінкою (*thanks, appreciation, regret, concern, condolences, etc.*) [1]. Листи-співчуття, листи-підтвердження для бронювання місць складаються виключно із загальноживаної лексики, оскільки їхній зміст віддалений від ділової сфери спілкування. Спеціальна лексика становить більшість елементів тексту в однофункціональних листах із високим ступенем формалізованості із суто ділових питань, оскільки в них порушується широкий спектр ділових проблем, що виникають у сторін, та в складних багатофункціональних листах, наприклад рекламних. Мова рекламних

листів, метою яких є привернення уваги потенційних покупців, включає в себе численні оцінні лексичні одиниці, а також значну кількість іменників, які підкреслюють різні якості товару, його вартість, умови поставки, тощо. У світлі вищесказаного, ми маємо підставу стверджувати, що комунікативна функція ділового листа є найважливішим екстралінгвальним фактором, що визначає лексичне оформлення листа.

Численною в нашій вибірці виявилася група слів, утворених на основі коренів та афіксів класичних мов. Наприклад, лексичні одиниці, які містять словотвірні елементи грецької мови: *character, dialogue, graph, base*; лексеми що містять словотвірні елементи латинської мови: *instance, facility, cell, exponent*.

Друга група включає слова із французьким лінгвістичним корінням: *enhancement, entry, check, envelope, etc.*

До третьої групи належать лексичні одиниці німецького походження (споконвічна лексика): *finding, head, batch, edge, etc.*

До четвертої групи належать власне запозичення: *grande vitesse, per capita, franco domicilium, etc.* Кліше-латинізми складають 3,5% від кліше вибірки, французькі кліше – 1,5%. Вони розглядається як єдине ціле, проте чужорідне за природою. Деякі латинські слова та вирази входять до складу словосполучень-кліше з англійською лексикою (*ad hoc expert group, ex-gratia payment, right in rem*).

Серед простих непохідних та афіксальних похідних слів найбільш широко представлені лексеми, що мають у своєму складі корені та префікси іншомовного походження з різним ступенем асиміляції. Інша частина лексики досліджуваного термінологічного пласту включає складні похідні та непохідні лексеми: *counterpart, salesman, way-bill, gate-money, survey expenses, price-sheet, contract supplies, local expenses, gross price, balance sheet, etc.*

Особливий інтерес представляє так звана «ситуативна» лексика, яка

представлена за певними тематичними групами – ситуаціями. Під ситуацією розуміється тематично цілісна частина листа, наприклад лексика, пов'язана з найменуванням сторін (*parties, seller, enquiry, bargain, trade terms, etc.*).

За структурним складом спеціальні мовні штампи, зафіксовані в вибірці, ми можемо поділити на 3 групи: іменні, дієслівні, фразові. Іменні штампи реалізуються в моделях N + N, N + prep. + N, Adj. + N (*escape clause, delivery of the goods, free sample*). Дієслівні мовні штампи представлені моделями V + N, V + prep. + N (*to register a treaty, to make out an invoice*).

Можливості синонімічних замінів у діловому листуванні вельми обмежені, оскільки синоніми зазвичай спричиняють зміну відтінків сенсу. Цим пояснюється той факт, що серед іменників, що входять до складу спеціальної термінологічної лексики цієї вибірки, було виявлено лише 4 синонімічні ряди (*sample – specimen, goods – items – articles, invoice – account, charges – expenses*). До нечисленних синонімічних рядів, що знаходять відображення в діловому листуванні, входять лише 2–3 синоніми, що ще раз підтверджує тенденцію до однозначності та виключення інших тлумачень змісту листа.

При аналізі абстрактних іменників було виділено значно більше число синонімів і синонімічних рядів. Проілюструємо сказане за допомогою релевантного мовного матеріалу: *pity – regret – concern – grief – sorrow; pleasure – delight – joy; thanks – gratitude, force – power – intensity*.

Крім того, існують певні слова і фрази, які є маркерами встановленого змісту. Розглянемо детальніше такі контекстуальні слова-сигнали та фрази.

1. Одна зі сторін не висловлює бажання пов'язувати себе додатковими зобов'язаннями. У цьому випадку можуть використовуватися такі словосполучення-кліше, що входять до складу будь-якої фрази:

- *according to our deal;*
- *duties;*
- *send to our option;*
- *our laws;*
- *at our option;*
- *in consideration;*
- *for the benefit of;*
- *your obligations.*

2. Одна зі сторін більш зацікавлена в укладанні контракту, ніж інша:

- *no further problems;*
- *only in the event that;*
- *open points;*
- *remaining areas;*
- *our discussions.*

*«Please look at the short Contract, which is based largely on knowing each other and on trust between 2 companies. I am sure there are some **open points** for discussion, and it will not be long before we are operating on a similar basis with you» [2].*

Узявши все до уваги, зазначимо, що цілі та завдання, якими керуються сторони, що обмінюються діловими листами, визначають відбір лексики та появу лексичних одиниць у тексті.

Список використаних джерел:

1. Красных В. В. Лингво-когнитивный подход к коммуникации. Москва: Диалог-МГУ, 2000. С. 41–45.
2. Jones L., Alexander R. International Business English: Communication Skills in English for Business Purposes: Student's Book. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. 236 p.

А. Ф. Паладьєва

*к. пед. н. , доцент кафедри теорії та практики іноземних мов
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини*

А. Ю. Шилюк

*здобувач ОС «магістр» І року навчання
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини*

РЕАЛІЗАЦІЯ ДИСКУРСИВНИХ, РИТОРИЧНИХ І КОМПЕНСАЦІЙНИХ СТРАТЕГІЙ В АНГЛОМОВНОМУ ДИСКУРСІ ПЕРЕМОВИН ЯК ЕВРИСТИЧНИЙ ВЕКТОР ЛІНГВІСТИЧНОГО ПОШУКУ

Антропоцентричність, мультиаспектність і багаторівневність комунікативної взаємодії, що знаходить відлуння в англomовному дискурсі перемовин, слугує ознакою для виокремлення широкого спектру комунікативних стратегій: дискурсивних, компенсаційних, риторичних, семантичних, стилістичних, граматичних, соціокультурних, лінгвокультурних, тощо [2, с. 21].

На думку Т. Астафурової, у дискурсі перемовин реалізуються такі стратегії:

- дискурсивні стратегії, спрямовані на структурування послідовності комунікативних інтеракцій;
- риторичні стратегії, що реалізуються експліцитно та імпліцитно з метою здійснення впливу на учасника перемовин;
- компенсаційні стратегії, що застосовуються з метою корекції мовних помилок або уникнення комунікативних збоїв [1, с. 168].

Проаналізуємо окреслені стратегії. Дискурсивні стратегії керують формою організації та перебігом діалогу: вказують на його початок, продовження, або завершення; створюють передумови для його розвитку; регулюють мовні дії комунікантів, висловлюючи сподівання адресанта стосовно певних реалізацій з боку адресата. Актуалізація стратегій цього

типу на мовному рівні відбувається за допомогою сигналів структуризації тексту, з яких універсальними вважаються сигнали початку і закінчення тексту, зміни ролей, реагування та залучення учасників.

Перейдемо до розгляду риторичних стратегій, реалізація яких пов'язана з впливом на психіку людини як учасника спілкування; з процесами оцінювання ситуацій і прийняття рішень, вибору найбільш ефективної стратегії. Завжди існує декілька способів досягнення мети і саме означені стратегії орієнтовані на «вибір», що дозволяє комунікантам досягти запланованих цілей. Часто на шляху до реалізації мети в учасника перемовин виникають перешкоди, подолання яких вимагає від нього певних «ресурсів» і способу дії. Саме тому мовець, вступаючи в комунікативну інтеракцію, не лише фіксує мету, але й вирішує, наскільки «жорстко або м'яко», «прямолінійно або гнучко» він буде реалізовувати вербальну інтеракцію, тобто накреслює певну стратегію досягнення мети [2, с. 21].

У діловій комунікації, як слушно зауважує Т. Астафурова, виокремлюють два основні режими взаємодії: співробітництво та суперництво зі специфічним набором стратегій і тактик. Ділова суперечка в процесі комунікативної інтеракції часто визначається як робочий інструмент енергійного спілкування знаючих людей, а стиль взаємодії – через його бінарні макростратегії – авторитарності та підпорядкування. Авторитарні риторичні стратегії (домінування, силового впливу) пов'язані з більш високим соціально-професійним статусом адресанта та експліцитно реалізуються в мовних актах примусу: наказ, вимога, розпорядження, обурення, тощо. Їхній імпліцитний прояв виявляється у чиненні тиску на партнера: його приниженні, запереченні авторитету, тощо.

Авторитарні дискурсивні стратегії експліцитно виявляються в ініціативі до структуривання етапів ситуації та послідовності дискурсивних актів, виборі, або зміні теми, прямому уточненні намірів партнера,

перериванні, захопленні ініціативи, узагальненні сказаного, перефразуванні слів партнера. Імпліцитно ці стратегії накладають обмеження на дискурс інших учасників, які проявляються у виборі стилю, дистанції, тональності спілкування.

Компенсаційні стратегії в режимі суперництва використовуються рідко. Для компенсаційних стратегій авторитарного дискурсу характерними є імперативність та прямолінійність («*Say it again ... You mean ..?*»), уточнення переважно особистої позиції та сказаного [1, с. 168].

Деякі дослідники вважають, що окреслені типи стратегій можуть бути в загальному вигляді зведені до трьох великих класів – презентації, маніпуляції, конвенції [3]. За рівнем відкритості, симетрії та способу здійснення комунікації вони теж відрізняються: презентаційний тип є пасивною комунікацією, маніпуляційний тип є активною комунікацією, конвенційний тип є інтерактивною комунікацією. На думку С. Дацюка, основними засобами цих стратегій є: для презентації – послання, для маніпуляції – повідомлення, для конвенції – діалог [3].

Звернемося до огляду презентаційних стратегій, які є способом моделювання комунікативного простору та його репрезентації в середовищі комунікації. Основними презентаційними стратегіями є:

- адекватне та активне втілення комунікативного простору в структурі комунікативного середовища безвідносно до завдань розширення або структурної зміни середовища комунікації;
- смислова зміна комунікативного простору, що несе за собою зміну структури комунікативного середовища (але не завжди її розширення) – своєрідний іміджмейкінг;
- розширення та деталізація структури комунікативного середовища при, як правило, незмінному комунікативному просторі [4, с. 33].

Базовою комунікативною стратегією, яка реалізується в дискурсі перемовин, є презентація, яка виявляється в процесі комунікативної

інтеракції у вигляді конвенціональних стратегій.

В основі конвенціональних стратегій лежить поняття логіко-філософської та лінгвокультурологічної категорії толерантності. Ці стратегії мають на меті управління ситуацією через взаємодію та узгодження поведінки учасників перемовин. Стратегії окресленого типу принципово відрізняються від маніпулятивних змістом, об'єктом діяльності та характером дій.

Розгляд мовного матеріалу дозволив нам виокремити такі конвенціональні стратегії дискурсу перемовин: аргументація, підтримка партнера, виявлення проблемних питань та позиціонування.

Розглянемо стратегію аргументації, репрезентовану в нашому дослідженні такими тактиками:

1. Тактика альтернативних пропозицій: *«Maybe a better solution would be to look at ways of making it more cost-effective ...»*.

2. Тактика обґрунтування висунутих пропозицій: *«That's right, and what's more our training package is associated with this name ...; I think we should promote P. Green. He's creative and he is dynamic»*.

3. Тактика резюмування: *«So let me get this straight, the only thing keeping us from agreement is ...»*. Вона є спробою звернути увагу сторони на обговорення важливих питань.

Стратегія підтримки партнера використовується для створення робочих контактів та підтримки взаємин між учасниками перемовин.

Використовуючи тактику зміцнення відносин, яка базується на демонстрації розуміння та позитивного ставлення до опонента, учасники комунікативної взаємодії намагаються встановити атмосферу взаємної довіри: *«I know you must be under a lot of stress due to your situation. I'll do my best to help ...»*.

В основі тактики підкреслення загального – використання тверджень, які висловлюють схожі інтереси та цілі сторін. Акцент робиться на те, що

обидві сторони мають щось спільне: *«I know we are both poor college students, so let's try to come up with something we can both afford».*

Тактика компліментів репрезентована висловлюваннями, спрямованими на те, щоб «примусити іншу сторону думати про себе добре». У цій ситуації можливою є оцінка власної позиції: *«I shouldn't be quite so pushy, I know you are doing the best that you can».*

Тактика заохочення виявляється в позитивній оцінці думки опонента: *«I think this is the best short-term solution».*

Тактика прохання про допомогу базується на пропонуванні іншій стороні знайти вихід зі скрутного становища: *«Clearly, there's still a problem of – how do you say? – expectations here».*

Стратегія виявлення проблемних питань реалізується за допомогою таких тактик:

1. Тактика опису проблемної ситуації передбачає висловлювання тверджень про цілі, події або поведінку: *«The main obstacle at the moment seems to be the problem of the global impact of any collaboration».*

2. Тактика виявлення позицій іншої сторони є проханням про надання інформації: *«If I am unable to get all of the money to you by Friday what will happen?».*

У вербальному просторі дискурсу перемовин стратегія позиціонування репрезентована такими тактиками:

1. Тактика узагальнення висловлених точок зору: *«Why do not we run through these points once more ...».*

2. Тактика уточнення позиції партнера: *«When you say your prices reflect the investment, do you mean that ..? Does that fit in with your objectives? What do you mean ..? Can you explain it in more detail, please? Can you give me an idea of how many ... you would have?».*

3. Тактика уточнення сказаного партнером: *«If I understood you correctly ...; Does that mean that ...; When you say ... do you mean ...».*

4. Тактика уникнення спірних питань: «*Well, it's certainly something that manufacturers can not afford to ignore these days. Well, it's certainly something we have to take into consideration. Let me think for a moment ... It's a matter for the discussion. There may be alternatives. It's quite a problem ...*».

5. Тактика уточнення власної позиції: «*We're willing to ... offer you special terms here ...*».

6. Тактика визнання власного авторитету: «*You know quality is very important for us. The experience we have gained gives us confidence*».

7. Тактика визнання авторитету партнера: «*That's an accurate summary. You have a good point. I think that's a very good idea. I think it would be reasonable ...*».

8. Тактика оптимізації процесу перемовин. Опоненти намагаються визначити, які перешкоди є «бар'єрами» для учасників комунікативної інтеракції. З огляду на це, комуніканти повинні стежити за тим, щоб не опинитися в становищі, коли важливі для них питання будуть виключені з порядку денного: «*We are committed to a schedule that gets this deal done today or passes it for other opportunities. That means getting the details on the main points done. We are willing to work all day*».

9. Тактика обмеження та розширення висунутих положень: «*Roughly how much do you order in a year? More than that, there seem to be several possibilities for dealing with this ...*».

Узявши все до уваги, зазначу, що в англомовному дискурсі перемовин знаходять відображення дискурсивні, риторичні та компенсаційні стратегії, які підпорядковані певній комунікативній меті, яка має бути досягнутою в процесі вербальної інтеракції.

Список використаних джерел:

1. Астафурова Т. Н. Лингвокогнитивный подход к исследованию межкультурной коммуникации. *Вестник ВолГУ. Серия 2 Языкознание*. 2002. Вып. 2. С. 165–171.

2. Астафурова Т. Н. Типология научных стратегий в научных парадигмах. *Лингводидактические проблемы межкультурной коммуникации* : сб. науч. ст. Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2003. С. 15–25.
3. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 304 с.
4. Олянич А. В. Коммуникативные стратегии в религиозном дискурсе. *Актуальные проблемы лингвистики и межкультурной коммуникации. Лингводидактические аспекты МК* : материалы научной сессии факультета ЛиМК ВолГУ (апрель 2003) : сб. науч. ст. Вып. 2. Волгоград : Изд-во «Волгоград», 2004. С. 29–41.

В. О. Сліпенко

*доктор філософії, викладач кафедри іноземних мов
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини*

STUDENTS' ENTREPRENEURIAL COMPETENCE FORMATION: AMERICAN EXPERIENCE

Highly skilled specialists from different sectors of the economy, initiative, purposeful, capable of navigating in a constantly changing world, able to solve various problems of the economic sphere of civil society's life are needed for successful development of any state's economy. It requires from the personality not only the readiness to keep to labor ethics in the adult professional life (labour culture, communicability, obligatoriness, personal responsibility), but also the necessary level of economic knowledge.

It should be noted that students' entrepreneurial competence development is also determined by American educators as the most important result of school activities nowadays, in addition, on December 18, 2006, in consequence of long time discussion among representatives of educational institutions of the European Union countries, an important document, i. e. Recommendations of the European Parliament and the Council of Europe 'Key competencies for lifelong learning (European benchmarks)' was approved. The European Parliament has identified eight key competencies, including entrepreneurial

competence [1].

In American pedagogical literature, the term ‘entrepreneurial competence’ has been interpreted widely. It is associated with the mastery of secondary students’ versatile knowledge about the creation and expansion of the enterprise, the acquirement of skills and experience in business development, job placement and self-realization. Entrepreneurial competence manifests itself in the ability of an individual to turn ideas into action, it includes creativity, innovation, and risk-taking, as well as the ability to plan and manage projects to achieve a specific goal.

It has been found out that the school entrepreneurship program is developed at the state and county level and can be combined with different subjects of school curriculum in the United States. In some educational establishments, the list of entrepreneurial competencies is determined only for subjects of economic and technological direction and includes courses (‘Entrepreneurship Launchpad’, ‘A Business of Our Own’, ‘World of Money’, ‘Youth about Business’ etc.) aimed at development of entrepreneurship. Typically, such courses include:

(1) lectures and seminars devoted to the study of market economic regularity, consumer, financial culture, the foundations of business and entrepreneurship;

(2) development and implementation of creative projects during lessons that offer solutions to various economically or socially significant tasks;

(3) acquiring work experience through the organization of practice at production and agricultural enterprises, horticultural establishments and firms involved in urban greening; practice in shopping malls or different fairs, as well as on the basis of commercial structures of schools, for example, such as a school shop or a cafe-bar. In some cases, even a practice called ‘Job shadowing’ where secondary students work in a small business and try to master a certain amount of work functions of one of the firm employee [4, pp. 150–163].

The experience of the partnership between the American business community and the secondary school has shown that during work with students, it is very important to involve a variety of business representatives. For example, volunteers and entrepreneurs are invited to work in the same 'Junior Achievement' program. In addition, the presence of entrepreneurs who can serve as an example for children is of fundamental importance. During studying in such programs, secondary students should get the complete picture of how to work in business companies created by representatives. They get an opportunity to learn how entrepreneurs engage with the community and attract potential customers, as well as find out what general principles of business practices and ways of business organization help entrepreneurs succeed.

The participation of entrepreneurs in students' program demonstrates to them that having ambition and the desire to work, many of their compatriots were able to build a successful entrepreneur's career. The personal experience of entrepreneurs is invaluable, as they can assess the obstacles they have and ways to overcome them. The presence of people with whom students can identify themselves and whose stories about the start of career and various difficulties resemble their own, is a very important condition for the formation of entrepreneurial skills. Entrepreneurs have special instruction before participating in programs. Their communication with students helps to assess objectively the problems associated with entrepreneurial careers. For example, it is important that they tell students that good knowledge base on entrepreneurship facilitates more successful business contacts and cooperation with representatives of the business community [2, pp. 1–11].

Mentors explain to school youth that different entrepreneurs have developed their business strategy and for successful work, it is necessary to borrow and adapt these technologies to their activities. They say that ignorance of business practices leads to mistrust, thus reducing the number of beneficial cooperation prospects, and argue that confidence building is possible only when

partners and employees respect each other [3, pp. 295–309].

Summarizing above mentioned, we note that an entrepreneurial personality is a person with a high degree of motivation, self-development and self-realization. In addition, it is characterized by entrepreneurial worldview, the basis of which is a certain perception of values, such as economic freedom, ownership of private property, success, reputation, professionalism. All these values create a general background that influences decision making, a strategy of behavior, work on self-improvement.

In summary, entrepreneurial competence is a process and result of education, the purpose of which is to ensure the comprehensive development of the individual and, as is very important in modern conditions, the acquisition of the necessary knowledge, skills, personal qualities that will contribute to successful employment or self-employment. Professional success is possible when the person is ready to study throughout life and can manage effectively his career. Entrepreneurship as a multifaceted quality helps modern education to achieve its main goal is the successful integration of the individual into the social and economic life of the country. Prospects for further study require a question of diagnostics of entrepreneurship, analysis of forms and methods of students' entrepreneurial abilities and skills formation in Ukraine and the USA.

References:

1. DeSeCo. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program OECD (Draft). Accessed 15 November, 2020. URL: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>.
2. Kuratko, D. (2017). Entrepreneurial leadership in the 21st century. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 4 (13), 1–11.
3. Littunen, H. (2010). Entrepreneurship and the characteristics of the entrepreneurial personality. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 6 (6), 295–310. URL: <http://dx.doi.org/10.1108/13552550010362741>.

4. Railsback, B. (2008). The value of business education: perceptions of high school guidance counselors, principals, and boards of education. *The Delta PiEpsilon Journal*, 3 (1), 150–163.

Я. С. Траченко

здобувач ОС «магістр» II року навчання
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини

ПАРАДОКС У ТЕКСТОВІЙ ПАЛІТРІ АРГУМЕНТАТИВНОГО ДИСКУРСУ ТОНІ БЛЕРА

У центрі нашого лінгвістичного пошуку – мультиаспектне вивчення парадоксу на матеріалі аргументативного дискурсу Тоні Блера. Для реалізації поставленого завдання необхідно з'ясувати, що розуміють під терміном «парадокс» у сучасних лінгвістичних студіях. Під ключовим терміном нашого дослідження прийнято розуміти «твердження, що здається абсурдним та суперечить здоровому глузду; своєрідну думку, яка суперечить загальноприйнятому» [3]. В авторитетному лексикографічному джерелі «The Oxford Dictionary of the English language» міститься таке визначення парадоксу: «a statement that seems to contradict itself but which contains a truth» [4, с. 501]. Узявши до уваги наведені дефініції, маємо підставу стверджувати, що прийом парадоксу часто асоціюється із протиріччям. З огляду на це зауважимо, що протиріччя і парадокс не є синонімічними поняттями, оскільки протиріччя є джерелом виникнення парадоксу. Ми погоджуємося з Б. Дземідок, яка стверджує, що парадокс висловлює «... думку на перший погляд абсурдну, але, як потім з'ясовується, певною мірою справедливу» [1, с. 88].

Уважаємо за доцільне перейти до аналізу випадків використання парадоксу в текстовій палітрі аргументативного дискурсу Т. Блера. Виступаючи публічно, політик завжди орієнтується на певну цільову аудиторію, перед якою він збирається викладати свої думки. Відповідно,

Блер обирає такі лінгвістичні способи переконання, які будуть ефективними з урахуванням специфіки цільової аудиторії. Політик уміло реалізовує стратегію апелювання до авторитетів одночасно зі стратегією парадоксального висловлювання.

Як відомо, вираження власних думок словами авторитетних, шанованих особистостей становить сутність цитування, проте цитата є завжди «... своєрідним знуцанням над мовою, оскільки висловлювання вилучається із цілісного завершеного тексту задля досягнення сукупної іллокутивної сили іншого тексту» [2, с. 146]. При аргументації на основі авторитету означена в промові експертна думка або особлива позиція розглядаються у світлі того, що висловлювання, приписувані автору, є прийнятними, тому що авторитетне джерело доводить їхню правильність.

В одній із публічних промов Тоні Блер цитує слова А. Лінкольна. У виступі він звертається до конкретного дискурсивного співтовариства, передусім – до спікера, віце-президента, членів Конгресу США та американського народу:

«(1) The spread of freedom is the best security for the free. It is our last line of defense and our first line to attack. And just as the terrorist seeks to divide humanity in hate, (2) so we have to unify it round an idea. And that idea is liberty. (3) We must find the strength to fight for this idea and the compassion to make it universal. (4) Abraham Lincoln said, «Those that deny freedom to others deserve it not for themselves». And it is this sense of justice that makes moral the love of liberty» [5].

У зверненні до Конгресу промовець аналізує події, що відбулися в США 11 вересня 2001 року. Британський політик формулює тезу (1), доводячи її істинність за допомогою парадоксальних конструкцій та апеляції до авторитету. Ця теза є дескриптивною, її іллокутивна мета полягає у ствердженні того, що поширення свободи є впевненістю в майбутньому, способом запобігання воєн та збереження миру.

Висловлювання «... *It is our last line of defense and our first line to attack ...*» [5] та «... *We must find the strength to fight for this idea and the compassion to make it universal*» [5] формують інтенціональний горизонт Т. Блера, що характеризується напруженістю. Поєднання «*наша остання лінія захисту і перша лінія атаки*», «*потрібно бути поблажливими та водночас жорсткими у веденні політики*» є парадоксальними. Ці аргументи характеризуються директивною ілюкутивною силою заклику – об'єднатися для виконання основного завдання – встановлення миру і свободи та об'єднання народу навколо цієї ідеї.

Окреслений фрагмент слугує яскравим прикладом ілюкутивного впливу за допомогою авторитету. Звернення до думки яскравого політика та колишнього президента США – стратегічний прийом зміцнення авторської позиції. Іншими словами, ми можемо назвати це аргументом до несміливості, оскільки він підкреслює заклик політика до підтримки проголошених поглядів, ідей та імен, з кими аудиторія не наважиться сперечатися. Очевидно, що цей прийом допомагає Т. Блеру підвищити авторитетність його дискурсу. Така внутрішня інтертекстуальність політика, стаючи доступною громадянам за допомогою ЗМІ, моделює дискурсивний простір, учасниками якого є сам Блер, президент США та соціальні верстви американського народу. Тоні Блер вважає, що саме дві держави – Великобританія та США – зможуть об'єднатися проти тероризму незважаючи на трагічні події 11 вересня 2001 року заради боротьби за свободу і незалежність.

Таку непохитність політик виявив у зв'язку з кризою навколо Іраку, коли наперекір електоральним інтересам своєї партії та проголошеної стратегії, в центрі якої – лідерство в Європі, він сам став «співавтором» глибокої кризи в євроатлантичній спільноті. Блер, безумовно, знає, що апеляція до колишнього президента США є досить ефективним засобом впливу на аудиторію, оскільки в американському суспільстві цитати та

вислови А. Лінкольна не викликають сумніву. Їх використовують у підручниках, статтях, пишуть на меморіалах у США. Аргумент до авторитету в досліджуваному дискурсі є ефективним риторичним прийомом.

Дистрибуція окремих лексем, таких як *freedom, humanity, democracy, liberty, progressives*, у висловлюваннях Т. Блера дозволяє довести, що перед нами *argumentum ad populum*. Логічна аргументація еволюціонує в аспекті емоційної сфери, що дає змогу ефективно впливати на свідомість реципієнтів.

Заслуговує на увагу виступ Т. Блера від 12 травня 2007 року, в якому він оголосив про свою відставку. У вступній частині ми знаходимо відлуння парадоксу: *«Sometimes the only way you conquer the pull of power is to set it down. It is difficult to know how to make this speech today»* [6]. До арсеналу неориторичних характеристик політика можемо зарахувати оригінальність, яка простежується крізь призму виступу: *«I was, and remain, as a person and as a Prime Minister, an optimist. Politics may be the art of the possible, but at least, give the impossible a go. So, of course, the vision is painted in the colors of the rainbow, and the reality is sketched in the duller tones of black, white and grey. But I ask you to accept one thing – hand on heart, I did what I thought was right. I may have been wrong. That’s your call. But I believe one thing if nothing else – I did what I thought was right for our country»* [6].

Прийом парадоксу неухильно простежується в промові політика. Парадоксальні мовні акти виражені асертивами. Використовуючи їх, Т. Блер намагається переконати аудиторію в тому, що мрії малюються в яскравих фарбах веселки, тоді як реальність постає в чорно-білих тонах. Спираючись на парадоксальну конструкцію, Блер роз’яснює відмінність між мрією та реальністю, маючи на увазі те, що в реальності не завжди вдається досягти запланованого. Він погоджується з помилками у веденні

зовнішньої та внутрішньої політики та постає перед слухачами як уважний політик, який намагався робити те, що вважав правильним.

Насправді це відбувалося зовсім не так. Будучи прем'єр-міністром Великобританії, Тоні Блер продемонстрував завидну завзятість та неприйняття компромісів у низці питань внутрішньої політики: нетерпимість до опозиції у своїй партії, протидія наслідків децентралізації влади в країні, яку уряд здійснив за власною ініціативою; так і зовнішньої: догматичне дотримання концепції «особливих відносин» із США та концепції «гуманітарної інтервенції» у Югославії та Іраку.

Дослідивши матеріал публічних промов Т. Блера, вважаємо за доцільне зауважити, що парадоксальні висловлювання – характерна риса мовної особистості експрем'єр-міністра Великобританії. Парадоксальна іллокутивна мета полягає в тому, що адресант прагне досягти її, демонструючи протиріччя в стані справ у світі, а парадоксальний мовний акт виникає за рахунок загострення протиріч у самій площині висловлювання. Крім того, звернення до цінностей та апелювання до авторитетів також виявляються дуже переконливим аргументом у дискурсі мовної особистості політика.

Список використаних джерел:

1. Дземидок Б. О комическом. Москва : Прогресс, 1974. 223 с.
2. Каплуненко А. М. Историко-функциональный аспект английской идиоматики (на материале фразеологии английского языка) : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.04. Москва, 1992. 351 с.
3. Современный энциклопедический словарь. URL: <https://www.ladoshki.com/>
4. Хокинс Дж. М. The Oxford Dictionary of the English language. Москва : Изд-во Астрель, 2002. 828 с.
5. Blair T. Address to Congress Accepting Congressional Gold Medal URL: <https://www.americanrhetoric.com/speeches/tblaircongressionalgoldmedal.htm>.
6. Blair T. Blair's Resignation Speech in Full. URL: https://www.timesonline.co.uk/tol/news/politics/the_blair_years/article.

Я. С. Траченко
здобувач ОС «магістр» II року навчання
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини

ОСНОВНІ ПАРАМЕТРИ ПУБЛІЧНИХ ПРОМОВ ТОНІ БЛЕРА

Вектор політики Великобританії періоду, який охоплює часові межі з 1997 р. по 2007 р., зазнав динамічного впливу Тоні Блера, якому відводилася ключова роль у процесі прийняття доленосних для країни рішень. Цей вплив чітко простежується в жанрі публічної промови.

Політична промова є формою публічного мовлення, яку виголошує політик. Ми вивчаємо її не лише як процес комунікації, але і як різновид соціальної дії.

Зважаючи на сказане вище, вважаємо за доцільне навести уривок з політичної промови Т. Блера: «*President Bush's inauguration speech last week marks a consistent evolution of US policy. He spoke of America's mission to bring freedom in place of tyranny to the world ... I thought progressives were all in favor of freedom rather than tyranny. The underlying features of the speech seem to me to be these. America accepts that terrorism cannot be defeated by military might alone. The more people live under democracy with human liberty intact, the less inclined them or their states will be to indulge terrorism or to engage in it ... Such a mission cannot be accomplished alone. It is the very antithesis of isolationism; the very essence of international engagement. It requires long-term cooperation*» [4].

Основна мета виступу – підкреслити, що інтенціональний горизонт Британії та Америки є спільним, адже цінності, які обстоює США, є також важливими і для британців. Фраза «*I thought progressives were all in favor of freedom rather than tyranny*» [4], у якій політик імпліцитно висловлює власну точку зору із використанням особового займенника, доводить, що

не тільки США бореться за демократію та свободу, але й усі прогресивні кола людства об'єднані цією метою. Зауважимо, що всі висловлювання побудовані із використанням конструкції: *not A but B (not tyranny but freedom; not less people but many people; not isolationism but international engagement)*. Ця конструкція базується на простому протиставленні об'єктів. Акцентуємо на виборі лексики у виступі – «... *mission to bring freedom in place of tyranny ...*» [4]. Метафоричний характер асертиву *to bring freedom in place of tyranny* є наочним прикладом використання основного прийому експрем'єр-міністра Великобританії – гри на контрастах і парадоксах (свобода – тиранія). Зауважимо, що слово «*mission*» пов'язане з дискурсом А. Лінкольна та М. Лютера, які ще свого часу наголошували на важливості дій для захисту свободи. Це єдині знаки для різних часів культури, що забезпечують ідеологічну спадкоємність.

Прагматикон мовної особистості Тоні Блера крізь призму окресленого нами дискурсу репрезентований такими ціннісними поняттями: «*свобода*», «*демократія*», тощо. Лексема «*freedom*» створює потужне для американців інтенціональне поле, яке співвідносить слухачів із головною цінністю для американської етнокультурної спільноти – «*свободою*».

Тезаурус представлений концептуальною метафорою *принести свободу замість тиранії*, яка додає персуазивної ваги до загального іллокутивного ефекту.

Дистрибуція лексем у висловлюваннях уможлиблює доведення того, що ми маємо справу з *argumentum ad populum* [2]. Це означає, що політик грає на емоціях аудиторії, керуючи ними в тому напрямку, який видається для нього найбільш вигідним. Сфера почуттів є дуже важливим об'єктом для маніпуляції. Мета цих іллокутивних актів – викликати емоційну реакцію. Використовуючи лексику з позитивною конотацією (*democracy, freedom, progressives, human liberty, international cooperation*), Блер

викликає у слухачів позитивні емоції – впевненість і сміливість. Політик вселяє думку про те, що Америка стурбована долею всього людства та принесе свободу всім іншим країнам. При цьому він прагне вселити почуття солідарності та співпраці між різними країнами.

Мета публічної промови полягає в тому, щоб сформулювати цілі, цінності та суспільно-політичну стратегію по відношенню до опонентів. Вербальне забезпечення медіальних засобів у цьому жанрі політичного дискурсу тісно пов'язане з тим, щоб не тільки донести інформацію до цільової аудиторії, але й здійснити емоційний, психологічний та ідеологічний вплив на потенційного адресата для того, щоб змусити його «перейти» на свою сторону. Істинна комунікативна діяльність аудиторії виявляється в тому, щоб прийняти відображену лідером уряду точку зору, або спростувати її: *«To be a serious partner, Europe must take on and defeat the anti-Americanism that sometimes passes for its political discourse. And what America must do is to show that this is a partnership built on persuasion, not command. Then the other great nations of our world and the small will gather around in one place, not many. And our understanding of this threat will become theirs. And the United Nations can then become what it should be: an instrument of action as well as debate»* [3].

У цьому виступі основне завдання Т. Блера полягає в тому, щоб вселити аудиторії (у цьому випадку до дискурсивного середовища входять представники Конгресу США) необхідність політично правильних рішень: Європа повинна боротися проти антиамериканізму, Америка повинна співпрацювати з країнами Європи. Директиви, що превалюють у всіх мовленнєвих актах, включають заклик політика для країн Європи – об'єднатися для цієї боротьби, а також підтримати Т. Блера схваленням його пропозиції.

Це макромовленнєвий акт, у якому взаємодіють дві іллокутивні сили: асертивна та директивна. У цьому разі мова публічних промов має

рекомендаційний та ініціативний характер. Рекомендаційні тези констатують те, що вирішення проблеми боротьби з антиамериканізмом повинне базуватися на зміні лінії поведінки не тільки країн Європи, але й Америки загалом. Америка повинна співпрацювати з іншими державами, і ця співпраця має бути побудованою на переконанні (*on persuasion*), а не на наказах (*not command*) – конструкція *not A but B*.

Т. Блер, окреслюючи роль ООН, експлікує ступінь упевненості за допомогою модальних дієслів *can* і *should*. Іллокутивна сила відображається крізь призму модального дієслова *can*, яке в епістемічному значенні виражає ймовірність того, що ООН може стати головним інструментом у врегулюванні політичних дій. Метафора «*the United Nations should be an instrument of action*» надає іллокутивної сили висловлюванню про те, що не тільки Великобританія і США, але й ООН зобов'язані боротися з антиамериканізмом. Зважаючи на це, підкреслимо, що використання директив на додаток до асертиву є поширеним та ефективним прийомом очільника уряду.

У висловлюванні політика подано опис ідеальної моделі майбутнього, що є характерною рисою пропагандистського дискурсу, оскільки він орієнтований на цінність: «*Consensus rather than compromise as an instrument of conflict resolution*» [5]. У цьому контексті превалюючою є гомеостатична оцінка [1], типова для таких моделей формування дискурсу. Вона може бути представлена так: необхідне об'єднання прогресивних сил для вирішення конфліктів.

Проаналізувавши уривки з публічних промов Блера, висновуємо, що звернення до цінностей та використання метафор, парадоксальних тверджень для переконання аудиторії виявляються досить успішною стратегією в дискурсі Тоні Блера. Ефективність маніпулятивних прийомів та вміло застосовані аргументативні стратегії сприяли успіху в політичній діяльності Т. Блера.

Список використаних джерел:

1. Баранов А. Н. Аксиологические стратегии в структуре языка. *Вопросы языкознания*. 1989. № 3. С. 75–90.
2. Еемеерен Ф. Х. ван. Аргументация, коммуникация и ошибки. Санкт-Петербург : Васильевский остров, 1992. 207 с.
3. Blair T. Address to Congress Accepting Congressional Gold Medal. URL: <https://www.americanrhetoric.com/speeches/tblaircongressionalgoldmedal.htm>.
4. Blair T. The Prime Minister's Speech at Davos. URL: <https://blair.biogs.com/blairspeech.html>.
5. Slater P. Democracy is Inevitable. *Harvard Business Review*. 1990. Vol. 42, March – April. P. 167–176.

Ю. І. Фернос

*к. філол. н., доцент кафедри української та іноземних мов
Уманського національного університету садівництва*

ПРО НЕОБХІДНІТЬ РОЗВИТКУ НАВИЧОК МАЙБУТНЬОГО НА ЗАНЯТТЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗВО

Поняття «гарний спеціаліст» сьогодні, крім безсумнівно важливих професійних навичок, включає у себе вміння аналізувати, працювати в команді, вести дискусії, знаходити творчі підходи у вирішенні проблем тощо.

Згідно з недавнім дослідженням, проведеним Європейським економічним і соціальним комітетом, європейська економіка втрачає більше 2% продуктивності на рік через невідповідність навичок. Це означає втрату 80 євроцентів за кожну годину роботи [1].

Тому спостерігається інтерес до питання розвитку м'яких/гнучких навичок (soft skills) чи навичок майбутнього у студентів українських ЗВО, зокрема й на заняттях з англійської мови [2, 3].

Усі сучасні навчальні ресурси також реагують на потреби часу і містять завдання, спрямовані на розвиток soft skills. Не є винятком і підручник *Business Partner* by Pearson [4], яким ми користуємося для роботи

зі студентами спеціальності 093 «Менеджмент». Це 8-рівневий курс (A1 – C1), який навчає ділової англійської мови та ділових навичок. Структура та зміст курсу базується на трьох основних принципах: працевлаштування, гнучкість та залучення студентів. Щоб досягнути головної цілі – працевлаштування, студентам потрібно насамперед покращувати мовні навички, оскільки вони необхідні в роботі, а також розвивати ключові уміння та навички, які ми називаємо навички майбутнього.

Кожен рівень складається із 8 розділів, які, у свою чергу, поділяються на 5 підрозділів. Крім того, до кожного розділу є «ділова майстерня» (business workshop), основною метою якої є розвиток ділових навичок. Курс включає підручник, робочий зошит (є інтерактивний та друкований варіанти), потужну базу додаткових ресурсів, аудіо- та відеоресурси в цифровому форматі, а також, що надзвичайно корисно для викладача в умовах дистанційного навчання, ActiveTeach (програмне забезпечення для інтерактивної дошки), де можна знайти відеокліпи та сценарії підручника, аудіозаписи, додаткові матеріали тощо. Підручник містить багато автентичних матеріалів із Financial Times, одного із провідних ресурсів ділової інформації, і є чудовим джерелом для формування наступних навичок майбутнього.

Комунікація (Communication). Спілкування з людьми можна вважати однією з найголовніших навичок. Незалежно від роботи, на яку ви претендуєте, роботодавці очікуватимуть від вас прекрасних навичок письмового та усного спілкування: ведення переговорів, написання електронних листів та повідомлень, заповнення документів тощо.

Наприкінці 1, 3, 4 уроків кожного розділу, а також завдання «ділової майстерні» (business workshop) спрямовані на розвиток комунікативних навичок. Завдання розроблені. Отже, щоб заохотити студентів використовувати лексику за темою, висловлювати свою думку.

Кожен 5-й урок має на меті розвивати навички письма. Студенти

знайомляться зі зразком, працюють зі словами та структурами і пишуть власні тексти. У підручнику охоплено досить велику кількість жанрів, наприклад звіти, пропозиції, нотатки, електронні листи, запрошення тощо.

Унікальною є інтегрована в курс програма тренінгу навичок спілкування на основі відео. Метою таких занять є познайомити студентів із навичками, які знадобляться їм під час спілкування з колегами, зокрема й у міжнародній команді, стилі спілкування яких можуть відрізнятися від звичних для них через, наприклад, культурні традиції. Урок базується на відео, які показують реальну робочу ситуацію, що особливо корисно для студентів, які переважно не мають практичного досвіду. Студентам пропонується переглянути два сценарії однієї ситуації, які демонструють два різні стилі спілкування, даючи студентам можливість критично переглянути кожен варіант, зрозуміти, як різні стилі спілкування можуть вплинути на ситуацію. Крім комунікативних навичок, такі відеоуроки мають на меті розвивати інші м'які навички.

Командна робота (team work). Роботодавці шукають кандидатів із сильними навичками командної роботи з багатьох причин – вони демонструють лідерство, співпрацю та гарне спілкування. Роботодавці очікують, що працівники будуть командними гравцями. Потрібно вміти думати про свою роботу в контексті загальних цілей компанії та повідомляти про свої досягнення іншим людям в організації. Коли ти працюєш у команді, неминуче виникають конфлікти. **Управління конфліктами (conflict managemet)** – це ще одна важлива навичка, необхідна для роботи. Співробітники, які володіють сильними навичками вирішення конфліктів, здатні ефективно вирішувати проблеми на робочому місці.

Критичне мислення (critical thinking). Це необхідна навичка і життєво важливий ресурс сучасної людини. Критичне мислення базується на законах логіки та на розумінні психологічних процесів, які протікають у

нашій свідомості. Навички критичного мислення дають змогу не потонути в інформаційній лавині, не піддатися маніпуляціям, допомагають приймати зважені рішення та відстоювати їх. Критичне мислення допомагає в пошуку нових шляхів вирішення проблем.

Вирішення проблем (problem solving) – це здатність вирішувати нові складні проблеми в реальних умовах і, очевидно, є дуже важливою навичкою у світі праці та академічного навчання. І потрібно пам'ятати, що проблеми, із якими доводиться мати справу, змінюються разом зі світом, який є динамічним і не стоїть на місці. Маємо розвивати вміння виокремлювати основне та другорядне, дивитися на речі з різних точок зору, що потім допомагає нам розглянути різні підходи до вирішення проблем, а також включає розбиття проблем на менші керовані частини, щоб зробити їх легшими для пошуку рішень.

Вирішення складних проблем передбачає розробку та вибір нових способів їх вирішення. А це підводить нас до необхідності розвитку ще однієї важливої навички майбутнього – **творчості (creativity)**. Творче мислення – це здатність розглядати щось по-новому, це нестандартне мислення. Роботодавці в усіх галузях хочуть працівників, які можуть творчо мислити та відкривати нові перспективи на робочому місці. Творче мислення може означати розробку нових способів виконання завдань і вирішення проблем.

Емоційний інтелект (emotional intelligence) – це здатність розпізнавати свої емоції, розуміти, що вони вам говорять, і усвідомлювати, як ваші емоції впливають на людей навколо вас. Це поняття також включає ваше сприйняття інших: коли ви розумієте, як вони почуваються, це дозволяє ефективніше керувати стосунками. Емоційний інтелект допомагає побудувати міцніші стосунки, досягти успіху та особистих цілей.

Когнітивна гнучкість (cognitive flexibility). Це здатність змінити те, про що ти думаєш, як ти про це думаєш і навіть те, що ти про це думаєш –

іншими словами, здатність змінити свою думку. Потрібно вміти відмовлятися від одного способу мислення про проблему, коли це не призводить до вирішення проблеми, і приймати інший спосіб мислення, і навіть відмовлятися від помилкової інформації, щоб прийняти нову та правильну інформацію. Деякі способи поведінки або способи мислення цілком доречні в одних обставинах або навчальних дисциплінах, але не підходять в інших. Іноді складні завдання вимагають від студентів застосовувати навички або поняття, засвоєної в одному середовищі, для вирішення нової проблеми в іншому середовищі.

Огляд уроку 3.3 підручника *Business Partner* (рівень B1) [4, с. 32–33].

Тема: *Giving instructions* (Як давати вказівки)

Метою заняття є навчити:

- Розуміти вказівки/інструкції, що супроводжуються візуальними опорами
- Висловлювати особисті погляди та думки під час обговорення тем
- Давати прості вказівки для виконання основних завдань, керуючись моделлю
- Коректно відповідати та реагувати на думки та вказівки інших у робочій ситуації

На початку заняття студенти мають обговорити в парах, а потім із рештою групи питання стосовно того, чи лідер групи має завжди стояти на своєму і наполягати на своїй правоті, чи все-таки він має дослухатися до думки інших членів команди, відповідно, як він віддає команди своїм підлеглим.

На основному етапі заняття студенти переглядають відео. Перша частина відео дає розуміння ситуації (зустріч, присвячена змінам строків поставок). Під час перегляду студенти виконують завдання: співставлення, відповіді на запитання. Перед початком перегляду двох можливих сценаріїв

поведінки лідера групи під час зустрічі студентам пропонується обговорити проблему в малих групах та описати своє бачення подальших дій керівника. Після перегляду двох можливих сценаріїв студенти дають відповіді на запитання і обговорюють обидві ситуації.

Наступним етапом заняття є робота з лексикою, якою ми користуємося, щоб давати вказівки і реагувати на них, відстоювати свою думку.

Завершальний етап заняття – рольова гра (roleplay), де студенти мають продемонструвати свої комунікативні навички. Студенти обирають один із трьох запропонованих сценаріїв, вирішують хто буде лідером і розігрують ситуацію, використовуючи лексику до уроку.

Отже, працюючи над виконанням завдань, крім комунікативних навичок, ми розвиваємо й інші навички: вирішення проблеми, критичне мислення, креативність тощо, що є об'єктивною вимогою сучасного ринку праці.

Список використаних джерел:

1. Гриценко М. Європейський бізнес-саміт про ключові напрямки сталогорозвитку: тенденції та драйвери. URL: <https://delo.ua/business/jevropejskij-biznes-samit-pro-kljuchovi-naprjamk-353227/>
2. Кравець О. Розвиток м'яких навичок засобами іноземної мови за професійним спрямуванням у здобувачів вищої освіти немовних вузів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 29. Т. 2. С. 241–246.
3. Радкевич В., Кравець С., Козак А. Ключові компетентності (м'які навички) майбутніх фахівців індустрії гостинності. *Colloquium-journal*. 2020. № 15 (67). С. 90–96.
4. O'Keeffe, M., Lansford, L., Wright, R., Frendo, E. & Wright, L. (2018). *Business Partner (B1)*. Harlow : Pearson Education Limited.

Т. М. Філіппович
*викладач кафедри теорії та практики іноземних мов
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини*

ЗАСТОСУВАННЯ НАЗВ КОЛЬОРІВ У ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЯХ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ

Оскільки мова – це не лише засіб спілкування, а й частина культури народу, в ній відображається навколишній світ, традиції певної спільноти, соціальний та історичний досвід, менталітет. Колір, як елемент сприйняття природи, знаходить своє відображення не лише в культурі, а й у мовній системі.

Колористика є предметом вивчення багатьох наук, зокрема її досліджували фахівці з лінгвістики, лінгвокультурології. Дослідженню кольору у складі фразеологічних одиниць присвячені праці таких лінгвістів, як О. В. Астахова [1], М. А. Бокова [2], А. І. Воехевич [3], Ю. В. Лопарева [4], Н. М. Охрицька [5]. Із зарубіжних учених назовемо Г. Корпас Пастор [6], Л. Руїс Гурільо [7], які розкрили величезний потенціал іспанської фразеології.

У кожного народу є улюблені кольори, що відображають риси національного характеру, темперамент, навколишню природу, клімат. О. В. Астахова вважає, що колір відображає соціальний та історичний досвід, певні періоди в розвитку країни, конкретні події. Колір – універсальна категорія, проте в кожній лінгвокультурі ця категорія має свою специфіку, характерну особливість [1, с. 143].

Колір – це концепт, що відображає естетичні і моральні цінності наявні в масовій свідомості й на підсвідомому рівні [1, с. 142]. Саме сприйняття світу в кольоровій гамі яскраво відобразилось у фразеологічних одиницях Іспанії.

Дослідження засвідчили, що найчастіше використовуються в

іспанських фразеологізмах назви таких кольорів, як білий, чорний та червоний. Рідше трапляються фразеологічні одиниці з назвами зеленого, жовтого, синього та інших кольорів. Від навколишньої природи, від темпераменту іспанського народу, їх звичаїв і традицій, естетичних норм і релігійних переконань залежить наявність того чи іншого кольору в іспанському костюмі й предметах побуту, у творах мистецтва, а також у вживанні кольору в мові [5, с. 110].

У культурі іспанського народу кольори мають позитивне або негативне символічне значення. Як правило, такі емоції як страх, ненависть, злість, сум є негативними. Схильність до евфемізації, притаманна іспанцям, тобто бажання уникнути назви негативних явищ, стала причиною появи безлічі фразеологізмів з колірним компонентом [4, с. 131].

Якщо розглянути фразеологічні одиниці з прикметником «білий», то, як і в культурах багатьох народів, прослідковується сприйняття цього кольору як символу чистоти, цнотливості, незаплямованості, любові та добродієвості. У християнській традиції білий – колір божественного світла, досконалості. Звідси і наступні фразеологізми: *blancas como las novilladas vírgenes, las doncellas* – білий як цнотлива наречена; *blanco como la verdad* – свята правда; Білий часто асоціюється з кольором снігу, паперу, молока, що знаходить своє вираження в наступних фразеологізмах *blanco como la nieve* – білий як сніг; *más claro que el agua* – ясно як білий день; *blanco como el Jasmín* – білий як жасмин; *blanco como el papel* – білий як папір. Інколи білий колір отримує і протилежну конотацію: *errar uno el blanco* – схибити; *estar en blanco* – нічого не знати, бути повним невігласом; *el mirlo blanco* – біла ворона; *pisar en blanco* – принижувати когось; *estar blanco como un difunto (como un cadaver, como el marmol)* – бути блідим як смерть, як труп; *estar sin blanca* – бути без грошей; *pasar la noche en blanco* – страждати від безсоння; *quedarse en blanco* – залишитися

ні з чим, з носом.

На противагу білому чорний колір має негативне значення і асоціюється з песимізмом, горем, скорботою, злом, страхом, смертю. Відповідно у фразеологічних одиницях відчувається негативна конотація: *más negro que el alma de Judas* – зрадник, негідник; *verlo todo negro* – бачити все в чорному кольорі; *poner a alguien negro* – вивести когось з себе; *estar negro con* – бути похмурим; *suerte negra* – важка доля; *venirle la negra a uno* – прийшла біда, відкривай ворота; *sobre negro no hay tintura* – горбатого могила виправить; *estar de un humor negro* – бути пригніченим, подавленим; *estar más negro que la muerte* – бути надто понурим; *bestia negra* – предмет ненависті; *tener la sombra negra* – бути нещасним, невезучим.

Червоний колір у іспанців асоціюється з вогнем і кров'ю: *rojo como sangre* – червоний, як кров. Це колір державних геральдичних знаків, він присутній на прапорі Іспанії. Кольороназва «червоний» – «*rojo*» в іспанській мові має дуже сильну енергетику, викликає сильні почуття та емоції. У фразеологізмах червоний колір часто передає такі стани людини, як гнів, лють, сором: *al rojo vivo* – розлютити вкрай когось; *ponerse rojo* – почервоніти від люті; *estar al rojo* – розсердитись; *más rojo que el fuego (sol)* – розпалитися; *rojo como una guinda (amapola, un tomate, un pimiento, una acerola)* – стати червоним від сорому як вишня (мак, помідор, перець, глід). У більшості випадків червоний колір уживається в порівняльних зворотах.

Отже, дослідивши фразеологічні одиниці з компонентом кольору, було зроблено висновок про активне застосування прикметників, що позначають колір, зокрема білий, чорний та червоний в іспанській мові для відображення емоційних станів, моральних якостей, національного духу людини. Подальшу перспективу наукових досліджень у цьому руслі автор убачає в дослідженні фразеологічних одиниць, які містять інші кольори, а

також у порівняльному аналізі українських та іспанських фразеологізмів із компонентом кольороназвою.

Список використаних джерел:

1. Астахова Е. В. Цвет в образе Испании. *Вестник МГИМО Университета*. 2012. № 3. С. 142–147.
2. Бокова П. М. Символіка кольору в іспанській фразеології (перекладацький аспект). *Проблеми семантики слова, речення та тексту* : зб. наук праць / відп. ред. Н. М. Корбозерова. Київ : Вид. центр НЛУ, 2013. Вип. 30. С. 8–13.
3. Воехевич А. І. Колір в іспанських фразеологізмах у перекладацькому аспекті. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Філологічні науки*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. Кн. 1. С. 133–136.
4. Лопарева Ю. В. Внутренний мир человека сквозь призму цвета (на материале фразеологизмов испанского языка). *Вестник ВГУ. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2010. № 2. С. 129–131.
5. Охрицкая Н. М. Лингвокультурологический аспект цвето-наименований в испанских фразеологизмах. *Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение*. 2010. № 29 (210). С. 11–115.
6. Corpas Pastor, G. *Manual de fraseología española*. Gredos, 1996.
7. Ruiz Guillo, L. (1997). Aspectos de fraseología teórica española. *Cuadernos de Filología. Anejo 24*.

І. І. Чучмій

*викладач кафедри української та іноземних мов
Уманського національного університету садівництва*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Розширення міжнародних зв'язків України, її інтеграція до світової спільноти та стрімкий розвиток сучасних інформаційних технологій є реальністю сьогодення. За таких умов усе більше уваги приділяється вивченню іноземних мов, причому це стосується всіх сфер життя, де іноземні мови є ключем для розвитку міжнародних відносин, проведення

наукових конференцій, культурного обміну між представниками різних країн та обміну інформацією. Багатомовність та полікультурність вважаються необхідними для громадян нової Європи, і відповідно – України. До випускників вищих навчальних закладів висуваються додаткові вимоги до володіння іноземними мовами. Тож у нашій державі виникла гостра необхідність реформування системи освіти з метою підвищення її ефективності.

Одним з основних напрямів, здатних здійснити модернізацію освітнього процесу в Україні, є впровадження в нього нових форм і методів викладення навчального матеріалу, а також поглиблення певної комунікації між тим, хто навчає та тим, хто навчається. З цією метою особливу увагу доцільно звернути на дистанційне навчання.

Дистанційна форма навчання визначається як така форма організації навчального процесу в освітніх закладах, у результаті якої забезпечується реалізація дистанційного навчання та передбачається можливість отримання випускниками документів державного зразка про відповідний освітній або освітньо-кваліфікаційний рівень [1].

Дистанційна освіта характеризується *гнучкістю, модульністю, паралельністю, великою аудиторією, економічністю, технологічністю, соціальністю, інтернаціональністю, позитивним впливом на студента, новою роллю викладача та якістю* [2].

Мета дисципліни «Іноземна мова» полягає у формуванні здатності до міжкультурного спілкування, яке має професійне спрямування, та реалізується на основі формування міжкультурної комунікативної компетенції. Остання, у свою чергу, визначається як такий рівень володіння мовленнєвими, мовними, соціокультурними та професійно-предметними знаннями, навичками та вміннями рідною та іноземною мовами, який дозволяє комунікативно прийнятно здійснювати міжкультурне спілкування.

Зважаючи на збільшення комунікативних контактів, через посилення інтеграційних процесів України до європейських та світових структур, усе більшої актуальності набуває усне та писемне мовлення англійською мовою. При цьому дистанційне навчання ефективно вирішує цю проблему шляхом надання можливості постійного та достатньо динамічного телекомунікаційного спілкування викладача та студента на відстані, студентів між собою та з носіями мови в ході навчального процесу, причому ініціювання цього спілкування можливе від будь-кого із суб'єктів навчального процесу.

Основним засобом дистанційного навчання англійської мови є електронний підручник, матеріал якого має бути укладеним з урахуванням принципів програмованого управління процесом засвоєння знань. Такий підручник має забезпечувати втілення провідних дидактичних принципів, зокрема наочності, свідомості, активності, систематичності, послідовності, доступності, міцності засвоєння тощо, а також відповідати вимогам особистісно-орієнтованого підходу в методиці навчання іноземних мов [3].

Контроль при дистанційному вивченні іноземних мов може здійснюватися у вигляді тестів, контрольного перекладу та усного спілкування з викладачем. Причому в разі тесту перевірка та оцінювання відповідей здійснюються автоматично системою дистанційного навчання.

Перехід до дистанційного навчання має відбуватися поетапно та продумано. Така пропозиція видається виваженою та логічною, адже, по-перше, це забезпечить поступове звикання до нової форми навчання як викладачів, так і студентів, а по-друге, окремі елементи дистанційного навчання можуть з успіхом використовуватися в підготовці студентів денних та заочних відділень, особливо беручи до уваги тенденцію до скорочення годин на аудиторні заняття з подальшою їх компенсацією за рахунок самостійної та індивідуальної роботи студента. По-третє, такий підхід надасть науковцям достатню кількість часу для розробки

відповідних дистанційних курсів, що сприятиме підвищенню якості останніх та допоможе уникнути багатьох технічних проблем [2].

Зокрема, однією з перших спроб запровадження елементів дистанційного навчання може стати консультування студентів за допомогою електронної пошти або через доступні електронні ресурси замість або на додачу до традиційної очної консультації у стінах вищого навчального закладу.

Доцільною є організація самостійної роботи студентів із використанням елементів дистанційного навчання. Виконані завдання студенти можуть надсилати на електронну пошту, що дуже зручно та дозволяє уникнути додаткових витрат.

Ще одним прикладом запровадження елементів дистанційної освіти наочному та заочному відділенні є застосування системи *Moodle*, яка дозволяє викладачам створювати власні *online-курси* та керувати змістом сайту. Ця система пропонує різноманітні способи надання навчального матеріалу, перевірки знань та контролю успішності. Для студентів очного та заочного відділень ця програма стане в пригоді при засвоєнні нової лексики та розвитку навичок читання, аудіювання та письма, зокрема тут доцільно розмістити додаткові вправи для кращого засвоєння матеріалу, граматичні і лексичні тести, а також тести з аудіювання, читання та письма. Зазначені елементи дистанційного навчання значно полегшують контроль навчальної діяльності студентів, оскільки дозволяють відстежити роботу кожного студента окремо та якість її виконання, а також стимулювати студентів працювати ефективніше.

При цьому значною мірою економиться час викладача за рахунок автоматичної перевірки [1].

Мотивацією до вивчення іноземних мов слугує професійна потреба студента стати висококваліфікованим фахівцем з умінням спілкуватися іноземною мовою та здобувати інформацію з новітньої зарубіжної

літератури. Тому однією з особливостей цієї навчальної дисципліни в неможливих вищих навчальних закладах є її професійно-орієнтований характер.

Дистанційне навчання іноземним мовам має свою специфіку, зумовлену тим, що передбачає навчання різних видів мовленнєвої діяльності. Природно, що для навчання таких видів мовленнєвої діяльності, як читання і написання, можна значною мірою обмежитися мережним курсом, оскільки особливості цих видів мовленнєвої діяльності не вимагають самі собою об'ємної графіки і навіть значного за обсягом звукового супроводу. Проте при навчанні говоріння, вимови й аудіювання обмежитися тільки текстовими файлами не вдасться, необхідна опора на звуковий супровід, а також створення різних ситуацій, що стимулюють усні висловлювання суб'єктів навчання, тобто виникає потреба опори на ілюстративний матеріал [3, с. 242].

Провідною метою навчання іноземній мові у ЗВО є формування комунікативної компетенції, тобто вміння отримувати досить повну інформацію при читанні іншомовних текстів, уміння зрозуміти співрозмовника, а також висловити свою думку, точку зору усно й письмово.

Отже, особливість предмета «іноземна мова» полягає в тому, що метою навчання є не стільки знання про самий предмет, тобто про мову (мовна компетенція), скільки вироблення певних навичок й умінь різних видів мовленнєвої діяльності на основі знань про спосіб діяльності (комунікативна компетенція). Відповідно до теорії діяльності навчати будь-якому виду діяльності можна лише в ході виконання цієї діяльності.

Звідси випливає, що при навчанні іноземній мові необхідно організувати самостійні дії суб'єктів навчання (причому кожного) у тому виді мовленнєвої діяльності, якому їх навчають. Якщо навчають читання, то суб'єкту навчання необхідно надати можливість читати, вправлятися в

читанні. При навчанні говоріння – кожному варто надати можливість говорити, висловлювати свої думки іноземною мовою. При навчанні аудіювання кожен слухач має отримати можливість слухати іноземну мову [3, с. 243].

Отже, дистанційне навчання має низку переваг, а застосування окремих його елементів може сприяти ефективності навчання студентів денного та заочного відділень. Розробка курсів дистанційного навчання є складним і тривалим процесом, що потребує кропіткої роботи та напрацювання значної теоретичної бази.

Список використаних джерел:

1. Дистанційні курси. Методичні рекомендації щодо підготовки веб-ресурсу дисциплін при організації навчального процесу за дистанційною формою / [укл. О. О. Новомлинець, О. П. Дрозд]. Чернігів : ЧНТУ, 2013. 32 с.
2. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. URL: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html> (дата звернення: 15. 01. 2021).
3. Олійник О. В. Інноваційні технології дистанційного навчання іноземної мови для студентів немовних ВНЗ. *Лінгвістичні дослідження* : зб. наук. праць ХНПУ імені Г. С. Сковороди. 2014. Вип. 38. С. 238–246.