



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кафедра
іноземних
мов та ІКТ

**Кафедра іноземних мов та інформаційно-
комунікаційних технологій**

ІНОЗЕМНА МОВА У НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ
(СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧІ, ЛІНГВІСТИЧНІ,
МЕТОДИЧНІ ТА ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧІ СТУДІЇ)

Колективна монографія

Тернопіль 2020

Міністерство освіти і науки України
Тернопільський національний економічний
університет

**ІНОЗЕМНА МОВА У НАУКОВИХ
ДОСЛІДЖЕННЯХ
(СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧІ, ЛІНГВІСТИЧНІ,
МЕТОДИЧНІ ТА ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧІ
СТУДІЇ)**

Колективна монографія

Тернопіль
2020

УДК 81.11'1

ББК Ш 143в 01

Рецензенти:

*доктор філологічних наук, професор О. Р. Валігура
(Київський національний лінгвістичний університет);*

*доктор педагогічних наук, професор Л. І. Морська
(Львівський національний університет імені Івана Франка);*

*доктор філологічних наук, професор О. В. Косович
(Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка).*

*Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
Тернопільського національного економічного університету
Протокол № 8 від 29 квітня 2020 року*

Іноземна мова у наукових дослідженнях (суспільствознавчі, лінгвістичні, методичні та перекладознавчі студії): колективна монографія. – Тернопіль: ВПЦ ТНЕУ «Економічна думка», 2020. – 248 с.

Науковий редактор: канд. філол. н., доц. Л. К. Крайняк

Відповідальний секретар: канд. філол. н., доц. Т. В. П'ятничка

Монографія присвячена теоретичним та практичним аспектам навчання іншомовної комунікативної компетенції з метою забезпечення ефективної інтерактивної взаємодії в професійному середовищі академічної спільноти. Сфера наукового дослідження охоплює також питання мотивації, критичного та креативного мислення, саморозвитку та самовдосконалення, що є передумовами активізації освітнього процесу, культурного розвитку та фахового зростання особистості. Авторський колектив щиро сподівається, що напрацьовані результати дослідження стануть корисними для широкого кола освітян-науковців і, щонайперше, магістрів, аспірантів і докторантів, які свідомо професіоналізують педагогічну сферу суспільства. Особливу подяку кафедра висловлює рецензентам за цінні зауваження і поради, які у значній мірі посприяли удосконаленню висвітлення результатів спільної наукової розвідки.

ISBN 978-966-654-569-8

© ТНЕУ, 2020

ЗМІСТ

ВСТУП	5
--------------------	----------

РОЗДІЛ I: Мотивація, критичне та креативне мислення, саморозвиток – передумови якісного навчання та стимули формування іншомовної комунікативної компетентності

1.1. Роль навчальної мотивації до вивчення іноземної мови у студентів немовного закладу вищої освіти	7
1.2. Психологічні проблеми мотивації продуктивного навчання іноземної мови студентської молоді	14
1.3. Формування мотивів навчальної діяльності студентів	22
1.4. Залучення критичного та креативного мислення до видів навчальної діяльності: виклики та переваги	30
1.5. Психологічно-педагогічні стратегії стимулювання якісного навчання та саморозвитку на заняттях з іноземної мови у вищій школі	41

РОЗДІЛ II: Організація занять і новітні технології навчання іноземної мови як умови інтенсифікації та активізації освітнього процесу

2.1. Організація занять з іноземної мови у закладах вищої освіти	49
2.2. Організація індивідуальної, групової і колективної форм навчання в поєднанні з самостійною роботою студентів	57
2.3. Використання ігрових технологій навчання у процесі формування іншомовного професійного спілкування	66
2.4. Модель формування професійно зорієнтованої англомовної компетентності в аудіюванні майбутніх фахівців із міжнародної економіки в процесі самостійної роботи	90
2.5. Структурні компоненти міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності та її функції	98

РОЗДІЛ III: Іншомовний дискурс: мовознавчі та літературознавчі студії

3.1. Структурно-семантична парадигма терміна	109
3.2. Сучасні словотвірні деривації правничих термінів у дискурсі з економіки	118
3.3. Особливості функціонування кредитно-банківських термінів в англомовних фахових текстах	127
3.4. Семантичні характеристики концепту «фейк»	135
3.5. Гендер в економічному дискурсі	141
3.6. Пародійний дискурс у романі Ішмаеля Ріда «Політ до Канади»	149
3.7. Мікротопонімні студії в Україні та Європі крізь призму синхронії та діахронії	157

РОЗДІЛ IV: Окремі аспекти вивчення української мови як іноземної

- 4.1. Сучасні підходи до вивчення української мови як іноземної 169
- 4.2. Ігрові технології в навчанні української мови як іноземної..... 177

РОЗДІЛ V: Лінгвістично-методологічні особливості перекладацької діяльності

- 5.1. Способи вираження граматичних структур англійського дієслова українською мовою..... 185
- 5.2. Перекладацькі техніки у відтворенні поезики (На прикладі порівняльного аналізу перекладів В. Коптілова та С. Маршака вірша «Тигр» Вільяма Блейка)..... 196
- 5.3. Формування умінь і навичок перекладу у студентів IT-спеціальностей..... 203
- 5.4. Специфіка перекладацької творчості одного із майстрів «української гільдії» 211

БІБЛЮГРАФІЯ..... 221

АВТОРИ ПІДРОЗДІЛІВ МОНОГРАФІЇ 245

ВСТУП

Тенденції глобалізації сучасного суспільства висувають перед вітчизняною вищою освітою завдання підготовки молодих людей до життя в умовах багатонаціонального та полікультурного простору, формування умінь спілкуватися та співпрацювати з представниками різних національностей і культур. Тому, з огляду на останні суспільні та політичні зміни питання іншомовної освіти є надзвичайно актуальними і передбачають переосмислення педагогічних та дидактичних підходів до вивчення іноземних мов, виокремлення єдиних вимог у межах вищої професійної та профільної освіти, забезпечення умов підготовки висококваліфікованих фахівців та рівня їх конкурентоздатності на міжнародному ринку праці.

Автори монографії одноставно висловлюють думку про те, що у сучасних умовах одним із основних завдань, що стоять перед педагогами, є розвиток креативної особистості, здатної до самовдосконалення під впливом різних зовнішніх факторів із урахуванням природних задатків і ціннісних орієнтацій кожного індивіда. Мовознавці концентрують увагу читача на проблемі формування мотивації до навчання загалом і вивчення іноземних мов зокрема; визначенні внутрішніх, зовнішніх та особистісних чинників продуктивної пізнавальної діяльності; розвитку критичного та креативного мислення у студентів; стимулах, що формують та спонукають індивідуальний розвиток особистості. Таким чином, у фокусі наукового осмислення цієї роботи виокремлюються, з одного боку, методична та педагогічна складові піднятої проблематики, з іншого – мовленнєва, котра акцентує питання індивідуальності та неповторності суб'єктів мовлення, мотиви їхньої професійної діяльності.

Окремі розділи монографії присвячені різноманітним форматам та видам професійно орієнтованого навчання, яке визначається авторами як технологія тісної співпраці, проблемного навчання та «портфоліо», а також різного роду проектним, інтерактивним та інформаційно-комунікаційним технологіям, котрі дозволяють оволодіти іншомовною фаховою термінологією та набути спеціальні навички, які базуються на професійних і лінгвістичних знаннях.

У науковому доробку досліджуються актуальні питання методики викладання української мови як іноземної, яка перебуває наразі на етапі становлення. Відомо, що кількість іншомовних студентів у закладах вищої освіти нашої держави стрімко зростає. Перед викладачем-мовником постають такі вкрай важливі завдання як: розробка методологічних засад дисципліни; навчання студентів читанню та розумінню прочитаного за короткий проміжок часу; допомога із засвоєнням нових лексичних одиниць, висловлювань та усталених виразів, правил, граматичних закономірностей побудови української мови. У відповідних розділах монографії міститься класифікація етапів розвитку усного та писемного мовлення українською як іноземною.

Презентована робота висвітлює також теоретичні та практичні питання перекладознавства, зокрема специфіку та особливості перекладу текстів художнього, науково-технічного та інформаційно-технологічного дискурсів, способи вираження граматичних структур англійського дієслова українською мовою, перекладацькі техніки у відтворенні поезики.

РОЗДІЛ I: МОТИВАЦІЯ, КРИТИЧНЕ ТА КРЕАТИВНЕ МИСЛЕННЯ, САМОРОЗВИТОК – ПЕРЕДУМОВИ ЯКІСНОГО НАВЧАННЯ ТА СТИМУЛИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

1.1 Роль навчальної мотивації до вивчення іноземної мови у студентів немовного закладу вищої освіти

У сучасних умовах глобалізації ринку інтелектуальної праці і послуг найзапобіганішими стають фахівці, які вільно володіють іноземною мовою на рівні міжнародних стандартів і мають професійно зорієнтовані комунікативні мовленнєві компетентності для забезпечення ефективного спілкування у фаховому середовищі. Однак, як відзначають дослідники, не дивлячись на життєву нагальність знання іноземної мови фахівцями різних сфер діяльності і розуміння її значення, випускники немовних ЗВО недостатньо добре нею володіють, позаяк існує низка проблем, що знижують якість іноземної підготовки студентів. З-поміж основних доречно виділити такі: нестача внутрішньої мотивації і стимулів до вивчення іноземної мови, відсутність потреби і можливості використовувати отримані знання на майбутній роботі та спілкуватися з представниками іноземних культур і т. д. У зв'язку з цим проблема формування мотивації до вивчення іноземної мови відповідає радикальним змінам, що здійснюються в національній системі вищої освіти в Україні, які було започатковано процесом інтеграції країни в європейський освітній простір.

Сучасна наука оперує низкою підходів до розуміння сутності, природи та структури мотивації, а також до методів її вивчення. Термін

«мотив» запозичений з французької, що в буквальному сенсі означає «спонування» (у перекладі з латини «*moveo*» має значення «рухаю»). У психолого-педагогічному контексті мотив тлумачиться як спонукальна причина дій і вчинків людини, що виникають з прагнення задовольнити свої матеріальні, соціальні або духовні потреби. Погоджуємось з характеристикою мотиву як спонування до діяльності, породжене системою потреб людини [70, с. 91], та з тлумаченням, що «мотивом можуть бути предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, почуття і переживання» [20, с. 39].

На даному етапі розвитку психологічна думка пропонує різні тлумачення поняття мотивації як психолого-педагогічного явища: 1) це сукупність спонувань, котрі викликають і визначають активність; а також 2) процес утворення, формування мотивів та характеристика цього процесу як такого, котрий стимулює і підтримує поведінкову активність на певному рівні [75, с. 30]. Схожими, на нашу думку, є розуміннєві контексти мотивації як психічного процесу, який перетворює зовнішній вплив у внутрішнє спонування та інтерпретація цього психолого-педагогічного явища як сукупної системи процесів, що відповідають за спонування і діяльність [31, с. 192]. Таким чином, більшістю вчених мотивація тлумачиться як спонукальний процес, як реалізація в дії і поведінці людини тих чи інших її потреб, потягів, бажань.

Дещо інший контекст мають основні положення нової психологічної концепції реверсивної теорії, яка пояснює, чому особистість постійно змінюється і навіть суперечить сама собі впродовж кожного дня життя. Ця теорія британського психолога Майкла Аптера забезпечує своєю мотиваційною структурою розуміння тієї складності, яка виникає внаслідок змін у спонуваннях [7, с. 31].

Особливе місце в психолого-педагогічних дослідженнях займає проблема навчальної мотивації, що визначається як окремий вид мотивації, включений у навчальну діяльність [132, с. 100]. Вважаємо обґрунтованим до мотивів даної діяльності відносити всі фактори, що зумовлюють прояви навчально-пізнавальної активності (потреби, цілі, установки, почуття обов'язку) [75, с. 113]. Не суперечить цьому визначенню інша точка зору, згідно з якою під мотивом освітньої діяльності розуміють спрямованість учня на окремі аспекти навчальної роботи, пов'язану із внутрішнім до неї ставленням [132, с. 100].

Фактично те ж саме аргументується в дослідженні Н. Єлфімова, але з доповненням того, що головним завданням мотивації навчання є

така організація освітнього процесу, яка максимально сприяє розкриттю внутрішнього мотиваційного потенціалу особистості студента [59, с. 162–168].

Обстоюване нами авторське визначення навчальної мотивації розширює розумінневий горизонт цього складного психосоціального явища, витлумачуючи його як взаємоопосередкований внутрішніми чинниками і зовнішніми факторами процес спонукання студентів до навчальної діяльності як для досягнення освітніх цілей, так і для прискореного розвитку їх особистості. Змістовні особливості вказаної мотивації переважно визначаються такими факторами: освітньою системою, освітньою установою, організацією освітнього процесу, специфікою навчального предмета, суб'єктивними особливостями педагога .

У вивченні мотивів навчальної діяльності особливо ефективною виявилась методика опитування та експертного спостереження, яка дозволила виявляти і кількісно оцінювати: а) зовнішню мотивацію студентів, спрямовану як на неприйняття організованого навчання, так і на досягнення кінцевої мети, що не відповідає повною мірою навчальній діяльності; б) внутрішню мотивацію, зорієнтовану як на досягнення конкретного результату (продукту), так і на процес отримання знань [183, с. 290].

Загалом відомо, що навчальна мотивація характеризується складною структурою. Основними її компонентами науковці виокремлюють такі мотиви: громадянський (навчання як підготовка до майбутнього життя в суспільстві); пізнавальний (здобування знань, навичок, компетенцій); соціальної ідентифікації з викладачем (відповідати вимогам викладача і вищим навчальним досягненням кращих студентів); соціальної ідентифікації з батьками (корелюється з очікуваннями батьків щодо навчання і поведінки їхнього нащадка); переживання (пов'язаний із цікавим, різноманітним та пізнавальним освітнім змістом); матеріальний (успішне навчання як передумова матеріального достатку в майбутньому); значення (набуття та підтримка соціального престижу серед ровесників) [168, с. 204].

Навчальна діяльність, як правило, спонукається не одним мотивом, а цілою системою різноманітних мотивів, які доповнюють один одного, перебувають у певному співвідношенні між собою. Тому вважаємо, що не всі мотиви однаковою мірою впливають на продуктивність зазначеної діяльності. Одні з них – провідні, інші – другорядні. Провідні мотиви пов'язані з внутрішнім набуттям особистісних смислів навчальної пра-

ці студентів, тоді як другорядні зумовлені зовнішніми факторами і не пов'язані безпосередньо зі змістом освітнього процесу.

Таке наше припущення корелюється із розподілом навчальних мотивів на два основних типи: пізнавальні (пов'язані зі змістом освітньої діяльності і процесом її виконання) і соціальні (поєднувані з різними взаємодіями тих, хто навчається з іншими людьми) [20, с. 15–19].

У запропонованому нами дослідженні віддаємо перевагу класифікації, у рамках якої підтримується більш повна і диференційована класифікація навчальних мотивів [132, с. 240–245], що передбачає поділ пізнавальної мотивації на підвиди, які охоплюють: широкі пізнавальні мотиви (орієнтація на добування нових знань про факти, явища, закономірності); навчально-пізнавальні мотиви (спрямованість на освоєння способів здобуття знань, прийомів самостійного опанування знаннями); мотиви самоосвіти (одержання допоміжних знань задля побудови програми самодосконалення).

Соціальні мотиви містять наступні рівні: загальні соціальні (почуття обов'язку і відповідальності, розуміння соціального значення навчання); вузькі соціальні або позиційні мотиви (прагнення зайняти певну позицію у відносинах з оточенням, отримати його схвалення); мотиви соціальної співпраці (орієнтація на різні способи взаємодії з іншими людьми) [7, с. 100; 70, с. 112].

Існує й інша, досить поширена класифікація, в межах якої мотиви освітньої діяльності розподіляються на зовнішні і внутрішні. Вітчизняна та зарубіжна психолого-педагогічна думка окреслює два підходи до визначення внутрішньої і зовнішньої мотивації. Перший з них передбачає використання за критерій диференціації характер зв'язку між пізнавальним мотивом та іншими компонентами навчання (метою, процесом). Якщо мотив реалізує пізнавальну потребу, пов'язаний із засвоєваними знаннями і виконуваною діяльністю (збігається з кінцевою метою навчання), то він є внутрішнім.

Якщо ж мотив реалізує непізнавальну (за концепцією – соціальну) потребу і безпосередньо не пов'язаний з отриманням знань (не збігається з метою навчання), то він визначається як зовнішній. У такому разі внутрішніми є тільки пізнавальні мотиви, спрямовані на опанування новими знаннями і способами їх добування [59; 168; 183].

В основі другого підходу, поряд із згаданим раніше критерієм, виділяється й інший – характер особистісного смислу (утилітарно-прагматичний і / або ціннісний). Якщо мотив має для особистості утилітарно-

прагматичний сенс, тобто реалізує потреби у зовнішньому добробуті (матеріальному і / або соціальному), його називають «зовнішнім». Якщо ж мотив набуває для особистості цілком визначеного ціннісного смислу і з його допомогою реалізується потреба в духовно-моральній рівновазі, в гармонізації внутрішнього світу, в оцінці, корекції та формуванні системи особистісних переконань, установок, претензій, самооцінок, то такий мотив визначається як внутрішній. На цій підставі до внутрішніх мотивів додається ще один – мотив самовдосконалення [7; 59; 168; 183]. Погоджуємось з тим, що зовнішній мотив діяльності виконує функцію мети, але не співпадає з нею, оскільки не відповідає в повному обсязі пізнавальному процесу, в той час як внутрішня мотивація, котра співпадає з метою навчальної діяльності, має розлогішу та дієвішу структуру [183, с. 235].

Проблемі формування навчальної мотивації загалом і мотивації до вивчення іноземної мови зокрема присвячені роботи багатьох учених. З-поміж низки аспектів цього питання об'єктами досліджень були: інтенсивне навчання іноземної мови студентів, що містить три основних компоненти – емоційно-мотиваційний, комунікативний та когнітивний, які реалізуються в умовах занурення й динамічності [183]; методологічне обґрунтування концепції мотиваційних психоформ у сфері модульно-розвивальної інноваційної освіти [179]; полімотивація як спосіб активізації освітньої діяльності учасників інноваційної розвивальної взаємодії [45, с. 245]; мотиваційно-ціннісні детермінанти професійного становлення майбутніх фахівців [34, с. 39–42]; мотивація навчання студентів спеціальності «спеціальна освіта» [65, с. 420].

Водночас багатогранність досліджуваної проблеми формування мотивації студентів до вивчення іноземної мови передбачає регулярність звернення до неї вчених і педагогів-практиків вищої школи. Багато в чому це спричинено потребою освітнього подолання існуючих суперечностей між:

- зростаючим обсягом інформації, можливістю використовувати закордонні фахові джерела, спілкуватися з колегами із різних країн і недостатньо високим рівнем володіння іноземною мовою випускниками українських ЗВО;

- нагальністю підвищення рівня іншомовної підготовки майбутніх фахівців і потребою педагогічної теорії і практики в подальшій розробці адекватних методик, що сприяють позитивній динаміці формування мотивації до вивчення іноземної мови у студентів немовних спеціальностей;

- бажанням студента опанувати іноземну мову як найважливішу складову компетентнісного професійного розвитку його як неповторної особистості і важливістю наступної науково-методичної оптимізації освітнього процесу ЗВО в обраному ним напрямку фахової підготовки.

Важливість використання психологічних засобів у формуванні мотиваційної сфери в процесі вивчення іноземної мови є очевидною. Але, щоб досягти максимального ефекту у формуванні такої мотивації, необхідно вдаватися і до педагогічних засобів навчання. У своїй роботі Д. Ельконін стверджує, що інтеграційні процеси, які сьогодні відбуваються в психології та педагогіці, свідчать про те, що мотивація є не тільки психологічної категорією. Вона вийшла за рамки психології і стала невід'ємною частиною педагогічного процесу [55, с. 345].

Давно відомо, що легше запам'ятовується те, що цікаво, а цікавим буває те, що захоплює. Забезпечення мотиваційної сфери в процесі вивчення іноземної мови, в першу чергу, пов'язано з предметом вивчення, який обумовлює комунікативну спрямованість навчально-виховного процесу на заняттях з іноземної мови. У процесі комунікативного навчання особистісно-професійні інтереси студента набувають особливої ваги. Увага до них призводить до виникнення ситуаційної комунікативної мотивації, тобто забезпечує ініціативну участь студента в професійному спілкуванні.

Задоволення власне пізнавальних і професійних мотивів у вивченні іноземної мови формує стійку мотивацію до її опанування як засобу спілкування, отримання нової інформації для вирішення академічних і професійних комунікативних завдань. Педагоги-практики вищої школи пропонують в якості істотних дидактичних умов, які формують мотивацію успішного навчання, починати організацію навчального процесу, з наступного:

- зміст навчання професійно зорієнтовувати;
- зв'язок між предметами обґрунтовувати необхідністю даного навчального матеріалу для вивчення інших дисциплін;
- здійснювати відбір навчального матеріалу з урахуванням його новизни, актуальності, проблемності і обґрунтування його практичного застосування в академічному, науковому і професійному середовищі;
- навчальний матеріал подавати у вигляді мовленнєвих задач, що мають зовнішнє вираження в завданнях до вправ і в настановах викладача;
- застосовувати на заняттях з іноземної мови інтерактивні методи навчання (рольові та ділові ігри), рольове моделювання професійних

ситуацій та їх вирішення. Удосконалення мотивації вивчення іноземної мови передбачає дотримання сукупності дидактичних умов (способів, засобів, прийомів, механізмів, форм), що природно сприятиме порядку засвоєння професійно орієнтованих мовних знань і досвіду.

Так В. Вілюнас пропонує в якості однієї з дидактичних умов, що сприяють формуванню мотивації до вивчення іноземних мов, поетапне введення спецкурсу «Професійно-ділове спілкування», який, на думку автора, позитивно вплине на освітній процес. У такому випадку необхідно чітко виконати відбір змісту мовних знань, враховуючи професійно орієнтоване іншомовне навчання студентів із обов'язковим залученням їх в комунікативно-професійні ситуації [31]. Створюючи спецкурс і поза аудиторні творчі заходи (різноманітні творчі конкурси), необхідно також враховувати специфіку немовного закладу вищої освіти. Отже, поєднання таких підходів, як контекстний, комунікативний, діяльнісний та фахово-орієнтований створюють умови, що позитивно впливають на формування у студентів мотивації до вивчення іноземної мови, розвиваючи пізнавальну і професійну її складову.

Ще однією невід'ємною одиницею мотивації є стимул, який необхідно завжди підтримувати упродовж періоду вивчення іноземної мови. Тому з метою досягнення максимальної ефективності навчального процесу з вивчення іноземної мови слід використовувати з поміж інших дидактичних способів ще й такий, як навчально-дидактична гра. Гра – це вид непродуктивної діяльності, який супроводжує людство протягом всієї його історії, виражаючи емоційну сторону існування. А емоції, як відомо, є суб'єктивними реакціями людини на вплив внутрішніх і зовнішніх подразників, які проявляються у вигляді задоволення або незадоволення, радості, страху і т. д. Супроводжуючи практично будь-які прояви життєдіяльності організму, емоції відображають у формі безпосереднього переживання значущість (сенс) явищ і ситуацій і служать одним з головних механізмів внутрішньої регуляції психічної діяльності і поведінки індивідуума, спрямованих на задоволення його актуальних потреб [31, с. 193].

Отже, неабияку роль відіграє емоційна пам'ять, що, безсумнівно, закріплює позитивний результат навчального процесу. А використання дидактичних ігор або ігрових вправ в процесі навчання сприяє природному і невимушеному засвоєнню інформації.

На заняттях з іноземної мови у немовних ЗВО слід використовувати як усні, так і письмові ігрові вправи. Усні ігрові завдання (рольові,

сюжетні, ділові, предметні) сприяють розвитку таких навичок як фахово орієнтоване мовлення. Письмові ігрові вправи, такі як кросворди, чайнворди, лото, загадки, спеціальні вправи (копіювання текстів, списування, ускладнене додатковим завданням і т.д.), а також дидактичні професійно-орієнтовані вправи спрямовані на формування навичок професійного етикету писемного мовлення, тобто, ведення бізнес документації, ділове листування, складання актів, звітів, запис результатів експерименту, складання бізнес плану, анотацій, рецензій, рефератів, опис і т.д.

Мотивацію маємо розуміти як процес, який об'єднує індивідуальні та ситуативні параметри, спрямовані на перетворення предметної ситуації для релевантного мотиву і здійснення певної предметної взаємодії в конкретній ситуації. Провідним мотивом студентів повинно стати, перш за все, визнання необхідності володіння іноземною мовою для успішної професійної діяльності, що передбачає усвідомлення ними перспектив професійного розвитку. Очевидно, на вивчення професійної іноземної мови позитивно впливають почуття задоволення від успішного опанування мовою і визнання досягнень навчальної діяльності викладачами. На різних етапах навчання інтерес до отримання і передачі інформації іноземною мовою поглиблюється і набуває певної специфіки.

Таким чином, на формування мотивів освітньої діяльності студента в цілому та іноземної мови зокрема впливає багатоманітний комплекс причин, пов'язаний з об'єктивними факторами і суб'єктивними чинниками педагогічного та особистісного зумовлення процесу навчальної мотивації.

1.2 Психологічні проблеми мотивації продуктивного навчання іноземної мови студентської молоді

На сучасному етапі розвитку суспільства загалом і освіти зокрема навчальні методики та технології постійно розвиваються та удосконалюються. Відповідно змінюються і форми мотивації молоді в плані вивчення іноземних мов. У даний час, в умовах мінливості інформаційних повідомлень, завдання закладів вищої освіти – не просто забезпечення учнів знаннями, уміннями і навичками, а формування у них мотивації до постійного удосконалення, майбутнього активного діяча, що стимулює суспільний прогрес. Тому виховання особистості полягає, перш за все, в розвитку системи його потреб і мотивів. «Мотив – це спонукання до ді-

яльності, пов'язане з задоволенням визначених потреб. Мета ж конструює конкретну діяльність, визначаючи її характеристику і динаміку. Таким чином, мотив ставиться до потреб, що спонукає до діяльності, мета ж – до предмету, на який діяльність спрямована і який в ході її виконання повинен бути перетворений в продукт» [9, с. 20]. Характер мотивації продуктивного навчання і особливості особистості є, по суті, показниками якості освіти.

Фактор мотивації для успішного навчання не менш важливий, ніж фактор інтелекту. Усвідомлення високої значимості мотиву навчання для успішності призвело до обґрунтування принципу мотиваційного забезпечення навчального процесу. У різних визначеннях мотивації виражається позиція психологів з найважливішого питання – про співвідношення енергетичної та змістовної сторін мотивації. Для зарубіжних психологів характерно /є одностороннє розуміння мотивації як чисто енергетичного джерела активності. Цієї точки зору дотримуються З. Фрейд, С. Рубінштейн, А. Леонтьєв, Б. Зейгарник, М. Матюхіна та ін. В розумінні і в самому визначенні мотивації експерти виходять з положення про єдність динамічної і змістовної сторін мотивації [196]. С. Рубінштейн зазначав: «Мотивація – це процес, коли через психіку реалізується детермінація», «Мотивація – це опосередкована процесом її відображення суб'єктивна детермінація поведінки людини світом. Через свою мотивацію людина вплетена в контекст дійсності» [155, с. 370].

Доцільно зауважити, що постійною проблемою для педагогів є педагогічна задача про те, як власне навчання та проблеми, пов'язані з ним, переломлюються у свідомості студента, які прагнення і спонукання у нього при цьому виникають, як і чим мотивується для нього навчальна діяльність. Під навчальним процесом в педагогіці розуміється не просто процес оволодіння якимось загальним або індивідуальним навиком, а систематичне засвоєння людиною певного кола знань і умінь, яке носить то більш, то менш успішний характер. Загалом розрізняють кілька типів мотивації до навчання. Мотивація продуктивного навчання як діяльність, котра свідомо здійснюється людиною, є результатом як тих впливів, які вона отримує у сімейному колі та широкому соціальному середовищі, так і свідомої освіти чи малосвідомого ставлення до цих впливів, пов'язаного з особливостями життєвих установок, прагнень, інтересів людини. Все це позначається на характері її мотивації і мотивах навчання. Невмотивованої, так само і нецілеспрямованої, діяльності просто не існує. На це звернув увагу ще Б. Ломов. Він писав, що «мотиви і мета утворюють

свого роду «вектор» діяльності, котрий визначає її напрямок, а також величину зусиль, що розвиваються суб'єктом при її виконанні. Цей вектор виступає в ролі системоутворюючого фактора, який організовує всю систему психічних процесів і станів, що формуються в ході діяльності» [70, с. 205–206].

Викладач, зацікавлений у підвищенні ефективності своєї діяльності, закономірно звертає увагу на мотивацію навчання і прагне до її активізації та належній підтримці. П. Якобсон виділяє при дуже різних типах мотивації навчання, три види комплексів спонукань до цієї діяльності. [196, с. 227–229]. По-перше, це мотивація, яка може носити умовну назву «негативною». Під негативною мотивацією навчання мається на увазі спонукання студента, викликане усвідомленням певних незручностей і неприємностей, які можуть виникнути, якщо він не буде вчитися. Це і постійні спонукання до навчання (нагадування, догани з боку адміністрації університету, погрози батьків і педпрацівників при невідвідування навчального закладу). По-друге, усвідомлення свого невпевненого стану серед грамотних однолітків. По-третє, мотивація навчання, що знаходиться поза межами самої навчальної діяльності, не може забезпечити успішних результатів, оскільки навчання вимагає зусиль, бажань та ін. Тільки в результаті перебудови мотивації можуть виникнути позитивні результати навчання. Формування навчальної мотивації у студентської молоді без перебільшення можна назвати однією з першочергових проблем сучасної освіти. Актуальність цього питання зумовлена постійним оновленням змісту навчання, постановкою завдань формування у студентів потреби самостійного набуття знань і розвитку активної життєвої позиції.

Так як найбільш гострі проблеми у галузі навчання і виховання пов'язані з відсутністю мотивів до здобуття освіти у більшості студентів, наслідком чого є зниження базових показників освіченості і вихованості випускників всіх навчальних закладів, то важливість названого критерію стає очевидною. Навчальна діяльність має для різних студентів різний сенс. Тому виявлення характеру навчальної мотивації і сенсу навчання для окремого студента в кожному конкретному випадку відіграє вирішальну роль у визначенні заходів педагогічного впливу на молоду людину.

У процесі навчання на студентів діє не один мотив, а система мотивів. Система мотивів, що є побудником навчальної діяльності школярів, включає в себе такі види спонукань: пізнавальні потреби, інтереси, прагнення, схильність, ідеали, цілі тощо. Практика свідчить, що всі мотива-

ційні установки, які надають навчальній діяльності активний і спрямований характер, входять в структуру і визначають її змістовно-сміслові особливості. Зазначена система мотивів становить навчальну мотивацію, яка характеризується як стійкістю, так і динамічністю. Домінуючі внутрішні мотиви визначають стійкість навчальної мотивації, ієрархію її основних підструктур. Соціальні мотиви зумовлюють постійну динаміку вступають, в нові відносини один з одним із стимулів. Навчальна діяльність завжди є полімотивованою, так як активність студента має різні джерела.

Зазвичай виділяють три види джерел активності: внутрішні, зовнішні, особисті. До внутрішніх джерел навчальної мотивації відносяться пізнавальні і соціальні потреби (прагнення до соціально схвалюваних дій і досягнень).

Зовнішні джерела навчальної мотивації визначаються умовами життєдіяльності студента, до якої належать вимоги, очікування і можливості. Вимоги пов'язані з необхідністю дотримання соціальних норм поведінки, спілкування і діяльності. Очікування характеризують ставлення суспільства до навчання як норму поведінки, яка приймається людиною і дозволяє долати труднощі, пов'язані із здійсненням навчальної діяльності. Можливості – це об'єктивні умови, які необхідні для розвитку навчальної діяльності (наявність університетів, викладачів, підручників, бібліотеки тощо. Особисті джерела також не можна залишити поза увагою, оскільки у системі названих джерел активності, що мотивують навчальну діяльність, вони займають особливе місце. До їх числа належать інтереси, потреби, установки, ідеали, стереотипи та інші, які обумовлюють прагнення до самовдосконалення, самоствердження і самореалізації в навчальній та інших видах діяльності.

Взаємодія внутрішніх, зовнішніх і особистих джерел навчальної мотивації справляє вплив на характер навчальної діяльності і її результати. Відсутність одного з цих джерел призводить до переструктуруванню системи навчальних мотивів або їх деформації. На основі перерахованих вище джерел активності виділяють наступні групи мотивів:

- соціальні (усвідомлення соціальної значимості навчання, розуміння особистісно-розвиваючого значення, потреба в розвитку світогляду і світорозуміння і ін.);
- пізнавальні (інтерес до отримання знань, допитливість, прагнення до розвитку пізнавальних здібностей, отримання задоволення від інтелектуальної діяльності та ін.);

• особистісні (почуття самоповаги і честолюбства, прагнення мати авторитет серед однолітків, наслідування референтним однокласникам, прагнення до персоналізації або рекламації особистих якостей і ін.).

М. Матюхіна, що досліджувала мотиви навчання молодших школярів, виділяє дві основні групи мотивів: 1. мотиви, закладені в самій навчальній діяльності: мотиви, пов'язані з утриманням вчення (студента спонукає вчитися прагнення дізнатися нові факти, оволодіти знаннями, способами дій, проникнути в суть явищ і т.п.); мотиви, пов'язані з самим процесом навчання (вчитися студента спонукає прагнення проявляти інтелектуальну активність, міркувати, долати перешкоди в процесі вирішення задач, тобто молодшу людину захоплює сам процес вирішення, а не тільки одержувані результати). 2. мотиви, пов'язані з тим, що лежить поза самою навчальною діяльністю: широкі соціальні мотиви; мотиви боргу і відповідальності перед суспільством, групою, викладачем, батьками, громадськістю тощо; мотиви самовизначення (розуміння необхідності знань для майбутнього, бажання підготуватися до майбутньої роботи тощо) і самовдосконалення (отримати розвиток в результаті навчання); 3. вузькі особисті мотиви: прагнення заслужити схвалення, отримати гарні оцінки (мотивація благополуччя); бажання бути першим студентом, зайняти гідне місце серед однолітків (престижна мотивація); 4. негативні мотиви: прагнення уникнути неприємностей з боку викладачів, батьків, товаришів (мотивація уникнення неприємностей).

За даними А. Маркової до різновидів мотивів можна зарахувати і пізнавальні та соціальні мотиви. Якщо у студента в процесі навчання переважає спрямованість на зміст навчального предмета, то слід говорити про наявність пізнавальних мотивів. За умови якщо ж в студента виражена спрямованість на іншу людину в процесі навчання, то говорять про наявність соціальних мотивів. (За умови що студент демонструє спрямованість на іншу людину в процесі навчання, говорять) Навчальна мотивація характеризується силою і стійкістю навчальних мотивів. Сила навчального мотиву є показником нездоланного прагнення студента і оцінюється за ступенем і глибиною усвідомлення потреби і самого мотиву, його інтенсивності.

Стійкість навчального мотиву оцінюється за його наявністю у всіх основних видах навчально-пізнавальної діяльності студента, за збереженням його впливу на поведінку в складних умовах діяльності. Аналіз

процесу навчання дозволяє виділити наступні функції навчальних мотивів:

- спонукати діяльність, яка відображає спрямованість енергії мотиву на певний об'єкт, тобто вибір і здійснення певної лінії поведінки, оскільки особистість студента завжди прагне досягнути певних пізнавальних цілей. Ця функція тісно пов'язана зі стійкістю мотиву;
- регулювати діяльність, суть чого полягає в тому, що мотив визначає характер поведінки і діяльності, від чого, в свою чергу, залежить реалізація в поведінці і діяльності студента, або вузькоособистісних (егоїстичних), або суспільно значущих (альтруїстичних) потреб. Реалізація цієї функції завжди пов'язана з ієрархією мотивів. Регуляція полягає в тому, які мотиви є найбільш значущими і, отже, найбільшою мірою обумовлюють поведінку особистості.

Поряд із зазначеними функціями, окремі дослідники виділяють і такі функції: стимулюючу, управляючу, організуючу (Є. Льїн), структуруючу (О. Тихомиров), змістотворчу (А. Леонтьєв), контролюючу (А. Запорожець) і захисну (К. Обуховский).

Аналіз навчального процесу показує, що розвиток мотивів навчання відбувається двома шляхами: через засвоєння студентами громадського сенсу навчання; через саму діяльність навчання студентів, яка викликає у нього певні інтереси.

У першому випадку головне завдання викладача полягає в тому, щоб, з одного боку, довести до свідомості студента ті мотиви, які суспільно не значимі, але мають досить високий рівень дієвості. Прикладом може служити бажання студента отримати хороші оцінки.

Студентам необхідно допомогти усвідомити об'єктивний зв'язок оцінки з рівнем знань і умінь, це, в свою чергу, повинно усвідомлюватися молодими людьми необхідною умовою їх успішної корисної суспільству діяльності. З іншого боку, необхідно підвищити дієвість мотивів, які усвідомлюються як важливі, але реально на їх поведінку не впливають.

У педагогіці науково обгрунтовано досить багато конкретних умов, що викликають інтерес студента до навчальної діяльності. Зокрема, спосіб засвоєння навчального матеріалу. Зазвичай предмет засвоюється студентом як послідовність окремих явищ, кожне з яких викладач пояснює послідовно, дає готовий алгоритм дій з ним. Студенту нічого не залишається робити, як запам'ятати алгоритм і діяти відповідним способом. При такому засвоєнні предмета є небезпека втрати інтересу до нього. Навпаки, коли вивчення предмета здійснюється через розкриття студенту суті,

котра лежить в основі всіх окремих явищ, то спираючись на цю сутність, студент пізнає їх сам, навчальна діяльність набуває для нього творчого характеру, і тим самим викликає у нього інтерес до вивчення предмета. При цьому мотивувати позитивне ставлення до вивчення даного предмета може як його зміст, так і метод роботи з ним. В останньому випадку має місце мотивація процесом навчання;

Наступною умовою дослідники визначають можливість організувати роботу над предметом малими групами. Порядок комплектування студентів у малі групи має велике мотиваційне значення. Якщо молодь з нейтральною мотивацією до предмета об'єднати з молодими людьми, які не люблять даний предмет, то в результаті спільної роботи перші істотно підвищують свій інтерес до цього предмету. Якщо ж включити студентів з нейтральним ставленням до цього предмета в групу люблячих даний предмет, то ставлення у перших не змінюється.

Незаперечної важливості набуває і відношення між мотивом і метою. Мета, поставлена викладачем, повинна бути зрозуміла студентам і стати їхньою метою. Для перетворення мети в мотиви, тобто в цілі, велике значення має усвідомлення студентом своїх успіхів, просування вперед.

Доцільно звернути увагу і на проблемність навчання. На кожному з етапів заняття необхідно використовувати проблемні мотивації, завдання. Якщо викладач робить це, то зазвичай мотивація студентів знаходиться на досить високому рівні.

Не можна оминати і таку важливу складову як зміст навчання. Основу змісту навчання складають базові (інваріантні) знання. В обов'язковому порядку в зміст навчання входять узагальнені методи роботи з цими базовими знаннями. Процес навчання відбувається так, що студент засвоює знання шляхом їх застосування. Істотну роль при цьому мають колективні форми роботи, де особливо важливо поєднання праці викладача зі студентами.

Усе разом узяте і призводить до формування у студентів пізнавальної мотивації. Якщо ж помічено зниження навчальної мотивації, необхідно встановити її причини. Потім провести корекційну роботу, котра повинна бути спрямована на ліквідацію причини, що призвела до низького рівня мотивації.

Проблема мотивації є актуальною проблемою навчання. З одного боку, це відбувається тому, що необхідність впровадження в практику психолого-педагогічних досліджень, вихід до реальної поведінки люди-

ни, до її регуляції вимагає сьогодні реального пізнання закономірностей розвитку людини і, особливо, щодо їх реалізації. З іншого боку, назріла необхідність розкриття зв'язків внутрішніх мотиваційних тенденцій людини до дії з соціальної детермінації її психіки. Огляд робіт вітчизняних вчених дослідників в області мотивації показує, що в даний час накопичені дані, як для уточнення деяких вихідних позицій, так і для подальшого ширшого і глибшого дослідження проблем мотивації.

Таким чином, як і будь-який інший вид мотивації, навчальна мотивація визначається цілим рядом специфічних для цієї діяльності чинників.

По-перше, вона визначається самою освітньою системою, освітнім закладом, де здійснюється навчальна діяльність, по-друге, - організацією освітнього процесу; по-третє, суб'єктивними особливостями студентів (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, рівень прагнень, самооцінка, взаємодія з іншими студентами тощо); по-четверте, – суб'єктивними особливостями педагога і, перш за все, системою відносин його до студента, до справи; по-п'яте, специфікою навчального предмета.

Спостереження за роботою викладачів показує, що вони далеко не завжди звертають належну увагу на мотивацію студентів. Багато педагогів, часто самі того не усвідомлюючи, виходять з того, що, якщо студент прийшов в університет, він повинен робити все те, що радить викладач. Зустрічаються і такі викладачі, які, перш за все, орієнтуються на негативну мотивацію. У таких випадках діяльність молодих людей стимулюється, перш за все, бажанням уникнути покарання з боку викладачів або батьків, поганої оцінки тощо. Нерідко трапляється, що в перший же день перебування в університеті студент дізнається, що тепер він не може поводити себе так, як раніше. У таких випадках у студентів поступово формується страх перед університетом, страх перед викладачем. У результаті навчальна діяльність радості не приносить. Це сигнал неблагополуччя. Жодна доросла людина не може тривалий час працювати в таких умовах. Щоб зрозуміти іншу людину, треба подумки стати на її місце. Ось і уявіть собі становище студента який кожен день, не виспавшись, повинен вставати і йти в університет, де викладач знову скаже, що «він тупий, некмітливий і не поставить позитивну оцінку». Ставлення до нього передається студентам групи, тому багато хто з них до нього ставляться погано, намагаються чимось йому дошколити. Тому студент знає, що нічого хорошого в університеті його не чекає, але на навчання він все-таки йде

і саме в свою групу. Якщо аналогічна ситуація трапляється у викладача, він не витримує такого стану і змінює місце роботи. Викладач повинен постійно пам'ятати, що людина не може тривалий час працювати з негативною мотивацією, що викликає негативні емоції. Якщо це має місце, то чи треба дивуватися, що вже на перших курсах у деяких студентів розвиваються неврози.

Таким чином, по кожній із зазначених тем проведено чимало кількості досліджень. З чим пов'язана необхідність їх проведення та чи слухні ці дослідження? Однозначно, так. З нашої точки зору, причин для цього декілька. По-перше, багато хто з авторів згаданих досліджень страждають очевидною неповнотою, так як опубліковані тільки у вигляді тез конференцій. По-друге, навіть будучи опублікованими в психологічних журналах, часто за дужками залишаються конкретні способи збору даних, обробки та аналізу результатів, що робить їх результати неузгадальними. Окрім цього, методика, що використовувалися при зборі даних, відрізняються недостатньою валідністю, надійністю, або ці показники методик просто не згадуються, автори обмежуються лише посиланням на публікацію тексту методики. Отримані дані виявляються непорівнянними, так як дослідження ґрунтуються на різних класифікаціях (виділяють різні типи) навчальних мотивів і різних методиках для їх діагностики. Про теоретичні парадигми, що лежать в основі цих досліджень, мова, як правило, взагалі не йде, так як вони виявляються суто емпіричними, задаються лише практичними питаннями. Також відзначимо, що вказані недоліки стосуються лише частини досліджень, щодо інших – особливо це стосується останніх досліджень, присвячених аналізу мотивації при різних системах навчання – можна сказати, що це повноцінні психологічні дані, до яких ми будемо звертатися у своїх подальших дослідженнях.

1.3 Формування мотивів навчальної діяльності студентів

Сучасні процеси глобалізації ринку інтелектуальної праці та послуг формують нові, вищі вимоги щодо освітнього та професійного рівня особистості. В умовах розширення міжнародних зв'язків найбільш конкурентоспроможними є фахівці, які володіють іноземною мовою і навичками міжкультурної комунікації на рівні міжнародних стандартів,

у тому числі і в професійній сфері. Сучасний професіонал повинен не лише володіти спеціальними знаннями і вміннями, а й бути готовим до творчого виконання своїх професійних обов'язків та особистісного саморозвитку, що є можливим лише за умов високого рівня професійної мотивації.

З огляду на це, вільне володіння іноземною мовою є однією зі складових економічної компетентності, які ставляться перед випускниками економічного закладу вищої освіти. Як наслідок, формування ефективної мотивації студентів економічного профілю до вивчення іноземної мови є однією з актуальних проблем у процесі становлення особистості майбутнього спеціаліста.

В сучасній науці існує безліч підходів до розуміння сутності проблеми формування мотивації, структури мотивації, а також до методів її вивчення. Проблема формування мотивації навчальної діяльності розглядалася у працях Л. Божович, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Є. Ільїна, П. Якобсона, Д. Узнадзе та ін., які обґрунтували поняття «мотив», «мотивація», «мотиваційна сфера». Проте проблема дослідження мотивів, формування мотиваційної сфери у сучасних студентів немовних спеціальностей до навчання іноземної мови є недостатньо вивченою та потребує спеціальних розвідок у психолого-педагогічному аспекті.

Метою статті – є дослідження типів навчальної мотивації у сучасному суспільстві та визначення причин зниження мотивації вивчення іноземної мови у студентів економічного закладу вищої освіти.

За визначенням С. Гончаренка, мотивація – це «система мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки». На його думку, «мотивами можуть виступати: уявлення й ідеї, почуття й переживання, що виражають матеріальні або духовні потреби людини. Одна й та сама діяльність може здійснюватись з різних мотивів» [43, с. 217].

Досить часто мотивацію визначають як психологічну якість, що веде людину до здійснення цілі. Так, більшість психологів вважає, що мотив – це те, що зумовлює прагнення людини до конкретно визначеної, а не будь-якої мети. Сучасні погляди на мотивацію беруть свій початок з концепцій О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Д. Узнадзе.

Так, О. Леонтьєв визначає, що мотив є не переживанням потреби, а тим об'єктивним, на що направлена діяльність. Він розрізняє поняття мотиву і мети. Мета – це заздалегідний результат, що уявляє людина. Мотив – це спонукання для досягнення мети. На його думку, мотивами

називають інстинктивні імпульси, біологічні потяги, бажання, інтереси, переживання емоцій, ідеали [104]. С. Рубінштейн вважає, що предмети і явища зовнішнього світу виступають не тільки об'єктами пізнання, а й своєрідними двигунами поведінки, що спонукають людину. Стрижневим питанням мотивації вважає питання, яким чином мотиви, що визначають обставини, перетворюються на тестійке, що характеризує особистість [154]. Д. Узнадзе визнає, що мотив змінює характер поведінки на інший: менш прийнятний на більш прийнятний – і таким чином створює можливість здійснення нової діяльності [175].

На даний час існують різні тлумачення поняття мотивації як психолого-педагогічного явища: 1) сукупність спонукань, що викликають і визначають активність; 2) процес утворення, формування мотивів, характеристика процесу, який стимулює і підтримує активність на певному рівні [69, с. 117].

Є. Ільїн розуміє під мотивацією психічні процеси, що перетворюють зовнішні впливи у внутрішнє спонукування [75, с. 65]. Психолог В. Онищук, також, трактує мотив як динамічне явище, що змінюється і на яке впливають ті зрушення, що відбуваються у внутрішній структурі особистості та у зовнішніх обставинах її життєдіяльності [141]. Таким чином, більшістю науковців мотивація розуміється як спонукальний процес, реалізація в дії та поведінці тих чи інших потреб.

Особливе місце у психолого-педагогічних дослідженнях займає проблема навчальної мотивації, яка визначається як особистий вид мотивації навчання. Так, Є. Ільїн до мотивів навчальної діяльності відносить усі фактори, що зумовлюють прояв навчальної активності (потреби, цілі, установки, почуття обов'язку) [75, с. 253].

Головним завданням мотивації навчання В. Werner вважає таку організацію навчального процесу, що максимально сприяє розкриттю внутрішнього мотиваційного потенціалу особистості студента [267, с. 14]. Навчальна мотивація характеризується складною структурою. В якості основних її компонентів він виділяє: цивільні мотиви (вчення як підготовка до майбутнього життя в суспільстві); пізнавальні мотиви (придбання знань і навичок); соціальні ідентифікації з викладачем (відповідає вимогам викладача і високим навчальним досягненням студентів); соціальні ідентифікації з батьками (співвідноситься з очікуваннями батьків у сфері навчання і поведінки); переживання (пов'язані з привабливістю навчального матеріалу, його різноманітністю і цікавістю); матеріальні мотиви (передумова матеріальної забезпеченості

в майбутньому); значення (отримання високого соціального престижу серед однолітків) [267].

Отже, навчальна діяльність збуджується не одним мотивом, а цілою системою різноманітних мотивів, які доповнюють один одного, знаходяться у певному співвідношенні між собою. Однак не всі мотиви мають однаковий вплив на навчальну діяльність. Одні з них провідні, інші – другорядні. Провідні мотиви пов'язані з внутрішнім набуттям особистісних змістів до навчальної діяльності студентів, в той час як другорядні мотиви обумовлені зовнішніми факторами і не пов'язані безпосередньо зі змістом процесу навчання.

У цьому відношенні Л. Божович виділила два основних типи навчальних мотивів: пізнавальні (пов'язані зі змістом навчальної діяльності і процесом її виконання) та соціальні (обумовлені відносинами з іншими людьми) [20, с. 30]. До пізнавальних мотивів відносяться широкі пізнавальні, які орієнтують людину на засвоєння нових знань та навчально-пізнавальні мотиви, які орієнтують на засвоєння способів здобуття знань, а також мотиви самоосвіти – спрямованість на самостійне вдосконалення способів одержання знань. До соціальних мотивів відносять: широкі пізнавальні мотиви (прагнення бути корисним суспільству), вузькі (бажання зайняти визначну позицію в соціумі, заслужити авторитет), та мотиви соціального співробітництва (прагнення до усвідомлення, аналізу способів і форм співробітництва з оточуючими, постійного вдосконалення цих форм) [20].

Грунтуючись на класифікації Л. Божович, А. Маркова запропонувала більш повну і диференційовану класифікацію навчальних мотивів. До рівнів (підвидів) пізнавальної мотивації були віднесені: широкі пізнавальні мотиви (орієнтація на оволодіння новими знаннями, фактами, явищами, закономірностями); навчально-пізнавальні мотиви (спрямованість на засвоєння знань); мотиви самоосвіти (придбання додаткових знань з метою побудови програми самовдосконалення). Соціальні мотиви включають такі рівні: широкі соціальні (обов'язок і відповідальність, розуміння соціальної значущості навчання); вузькі соціальні або позиційні мотиви (прагнення зайняти певну позицію у відносинах з оточуючими, отримати їх схвалення); мотиви соціального співробітництва (орієнтація на взаємодію з іншими людьми) [119, с. 52].

П. Якобсон визначає три типи мотивації навчання [195]. *По-перше*, мотивація, яка може бути названа «негативною», під якою він розуміє спонукання студента, спричинене усвідомленням певних незручностей

і неприємностей, які виникнуть, якщо він не буде навчатися (дорікання з боку батьків, викладачів та одногрупників). Така мотивація навряд чи приведе до успішних результатів. *По-друге*, мотивація, яка має позитивний характер, але не пов'язана з мотивами закладеними в самій навчальній діяльності. Ця мотивація визначається вагомими для особистості соціальними прагненнями, коли навчання розглядається як шлях до здійснення свого призначення в житті. *Третя* форма мотивації визначається вузькоособистісними мотивами: схвалення людей з його оточення, шлях до власного благополуччя і т.д. На думку П. Якобсона, навчатися спонукає сам процес набуття знань, і студент зазнає насолоди від процесу і результатів пізнавальної діяльності, відкриття нового, реалізації своїх можливостей і здібностей [195].

Існує й інша, досить поширена класифікація, в якій мотиви до навчальної діяльності діляться на «зовнішні» та «внутрішні». У психолого-педагогічній науці загальноприйнятими є два підходи до визначення внутрішньої і зовнішньої мотивації. Перший з них використовує у якості критерію поділу характер зв'язку між навчальним мотивом та іншими компонентами навчання (метою, процесом). Якщо мотив реалізує пізнавальну потребу, і пов'язаний із засвоєними знаннями та подальшою діяльністю (збігається з кінцевою метою навчання), то він є «внутрішній». Якщо ж мотив реалізує непізнавальну (соціальну за класифікацією) потребу і безпосередньо не пов'язаний з отриманням знань (не збігається з метою навчання), то він називається «зовнішнім». У такому випадку внутрішніми є тільки пізнавальні мотиви, спрямовані на оволодіння новими знаннями та можливостями їх здобуття. Такої точки зору дотримуються Н. Єлфімова, Н. Тализіна [59; 167].

В основі другого підходу, поряд із вищевказаним критерієм, виділяється й інший – характер особистісного сенсу (утилітарно прагматичний та/або ціннісний). Якщо мотив має для особистості утилітарно прагматичний сенс, тобто реалізує потреби в зовнішньому благополуччі (матеріальному та/або соціальному), його називають «зовнішнім». Якщо ж мотив для особистості має ціннісний зміст і з його допомогою реалізується потреба в духовному благополуччі, в гармонізації внутрішнього світу, в оцінці, корекції, формуванні системи особистісних переконань, установок, домагань, самооцінки, то такий мотив позначається як «внутрішній». Відтак, до внутрішніх мотивів додається ще один – мотив самовдосконалення. Прихильниками такого підходу є Д. Ельконін, Г. Залеський, А. Маркова [64; 119; 55].

У зарубіжній психолого-педагогічній науці, також, існує точка зору щодо поділу навчальних мотивів на «зовнішні» та «внутрішні». Американські вчені Едвард Л. Десі та Річард М. Раян виділяють внутрішню (процес і результат) та зовнішню (нагорода, уникнення) форми навчальної мотивації та відповідні їм типи поведінки: 1) внутрішня мотивація (intrinsic motivation) і, відповідно, внутрішньо мотивована поведінка (intrinsic motivated behavior); 2) зовнішня мотивація (extrinsic motivation) і, відповідно, зовнішньо мотивована поведінка (extrinsic motivated behavior) [252].

Проте, деякі вчені заперечують правомірність вживання термінів «зовнішній» та «внутрішній» по відношенню до мотивів і мотивації. Так, Є. Льїн стверджує, що мотиви завжди внутрішні, на відміну від стимулів, що викликають процес мотивації, які можуть бути і зовнішніми, і внутрішніми. Коли ж говорять про зовнішню мотивацію та мотиви, то мають на увазі або зовнішні впливи інших осіб, або привабливість об'єктів [75, с. 68].

Однак виділення внутрішніх і зовнішніх аспектів (навчальної) мотивації дозволяє не тільки більш детально зрозуміти її сутнісні особливості, але й сприяє конкретизації вибору педагогічних стратегій і тактик формуючого розвитку даного індивідуально-особистісного феномену, в тому числі, і в аспекті вивчення іноземної мови.

Американські психологи Р. Гарднер та У. Ламберт розглядали низку змінних чинників причетних до успішного вивчення іноземної мови, а саме: ставлення до предмета та мотивація, бажання навчатися мові, самовпевненість, незалежність, особистісні змінні (необхідність досягнень, мовні здібності, мовні стратегії). Проте, мотивація є найважливішим чинником реалізації всіх змінних, що впливають на процес вивчення іноземної мови. Р. Гарднер зазначав, що «мовні навчальні стратегії, імовірно, не спрацюють, якщо індивід не мотивований на вивчення іноземної мови» [225].

Вони виділяють два типи мотивації, які є дієвими чинниками у процесі навчання іноземної мови: інтегративну та інструментальну. На їхню думку, особи з інструментальною мотивацією вивчають мову з практичних та прагматичних міркувань (з метою вступу до навчального закладу, заради отримання пільг тощо). Вчені вважають, що більшість студентів, згідно з дослідженнями, мають чітко сформовану інструментальну мотивацію до вивчення іноземної мови. А особи, котрі вивчають мову з метою

підвищення освітнього і культурного рівня, мотивуються інтегративним типом мотивації [223; 224].

Проблемі формування мотивації студентів до вивчення іноземної мови присвячені роботи багатьох сучасних вітчизняних вчених. Так, наприклад, Н. Аристова основними критеріями її формування вважає наявність пізнавальних мотивів і цілей, наявність позитивних емоцій, які викликають процес навчання, уміння і бажання вчитися, вміння і можливості застосовувати здобуті знання на практиці [8].

На думку Р. Гришкової, система управління формуванням мотиваційних механізмів вивчення іноземної мови не буде ефективною, якщо у навчально-виховному процесі не будуть створені сприятливі педагогічні умови для творчої навчальної діяльності студентів, їхньої самореалізації. А можливі вони лише за таких психолого-педагогічних умов: створення навчальних педагогічних ситуацій, що спонукають студентів до усвідомлення свого образу-Я та адекватної самооцінки; перевазі діалогу над монологом у спілкуванні викладача зі студентами; створення ситуацій успіху, формування позитивної Я-концепції студента; технологізації процесу вивчення іноземної мови; зміна позиції викладача відносно студента [47].

Разом з тим, складність досліджуваної проблеми формування мотивації студентів до вивчення іноземної мови передбачає стале звернення до неї вчених і практичних працівників вищої школи. Багато в чому це зумовлено необхідністю подолання вже існуючих суперечностей між: 1) зростаючим обсягом інформації, можливістю використовувати зарубіжні джерела, спілкуванню з колегами з різних країн та недостатньо високим рівнем володіння іноземною мовою випускниками вузів; 2) необхідністю підвищення рівня іншомовної підготовки майбутніх фахівців і потребою педагогічної теорії і практики у подальшій розробці адекватних методик, що сприяють позитивній динаміці формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів немовних спеціальностей; 3) бажанням студента засвоювати іноземну мову як найважливішу складову компетентного розвитку особистості сучасного фахівця та необхідністю подальшої науково методичної оптимізації освітнього процесу вузу у даному напрямку.

Таким чином, можна зробити висновок, що на формування мотивів навчальної діяльності студента в цілому та вивчення іноземної мови зокрема впливає багатогранний комплекс причин, пов'язаний з

об'єктивно суб'єктивними факторами педагогічного та індивідуально-особистісного процесу, що зумовлюють мотивацію навчання.

З практики роботи зі студентами економічного закладу вищої освіти можна виділити три групи причин зниження мотивації до вивчення іноземної мови, що співвідносяться з особливостями внутрішньої і зовнішньої мотивації навчання. Серед факторів, що ускладнюють формування розвитку внутрішньої мотивації студентів, можна відзначити: низький рівень мовної підготовки отриманої в школі, несформованість мотивів до навчальної діяльності і, насамперед, до самостійного придбання знань; ступінь емоційної комфортності міжособистісних відносин з колективом або з викладачем, евристичні аспекти організації та проведення занять; недостатній рівень володіння викладачем сучасними інтерактивними освітніми технологіями, не завжди адекватний підбір навчального матеріалу.

Зміст зовнішніх мотивів в основному формується під впливом таких стимулюючих факторів, як «хороша оцінка» або «стипендія». Внутрішні мотиви переважно пов'язані із задоволенням особистісних потреб студентів у вивченні іноземної мови (інтерес, отримання морального задоволення від самого процесу навчання і т. д.).

Оскільки внутрішня мотивація є найбільш особистісно важливою і педагогічно значущою, основне завдання викладача іноземної мови полягає у забезпеченні умов освітнього переходу студентів від зовнішньої до внутрішньої мотивації при вивченні іноземної мови. Як варіант, одним з напрямків такої діяльності є створення розвиваючого освітнього середовища, де кожен студент зміг би реалізувати свої можливості і потреби у вивченні іноземної мови за рахунок формування особистісного сенсу іншомовних знань. В якості одного з варіантів можливе створення і проектування віртуально освітнього середовища іншомовного спілкування, яке не тільки являє собою сукупний інформаційно-технологічний ресурс дистанційної освіти, але і володіє значущим потенціалом особистісно-змістовної актуалізації освітнього знання як такого. Особлива роль в цьому відношенні належить так званим «соціальним мережам», що дозволяє спілкуватися групі користувачів, об'єднаних спільним інтересом.

У дидактичному відношенні головна роль тут належить створенню групи учнів, забезпечення входження до неї нових учасників, спрямованість на комунікативну взаємодію у сфері іноземної мови, розміщення необхідного навчального матеріалу, посилення на аудіо та відеоролики,

різні навчальні сайти і т.п. При цьому мережевим учасникам надається можливість виконувати завдання в різних електронних форматах (текст, графічний матеріал, аудіо записи, відеозаписи), обмінюватися освітньою інформацією з учасниками групи ON LINE, знайти англомовних друзів з метою вдосконалення навичок іншомовного говоріння.

Використання соціальних мереж як віртуально освітнього середовища іншомовного спілкування забезпечує безперервну взаємодію членів освітнього процесу, враховуючи їх інтереси, і тим самим сприяє формуванню внутрішньої мотивації до вивчення іноземної мови.

1.4 Залучення критичного та креативного мислення до видів навчальної діяльності: виклики та переваги

Incorporating critical and creative thinking into classroom activities: challenges and benefits

Critical and creative thinking, while incorporated into classroom activities, become those facilitating factors that not only help to form the students' awareness of the language aspect taught, but also raise their interest in language learning as a unique process, as students find themselves engaged in continuous investigations, research, problem-solving, responding to various challenges and finding answers, thus, making the process of studying not easy, but very captivating.

It may be useful to provide some insight on what critical thinking means generally as it is not an easy concept to define because it can mean quite different things to different people in different contexts and cultures. Despite this fact, ESL/EFL instructors can greatly benefit both themselves and their students by attempting to understand and incorporate some of its key elements into their classrooms.

Generally speaking, to think critically about an issue is to consider that issue from various perspectives, to look at and challenge any possible assumptions that may underlie the issue and to explore its possible alternatives. More specifically, when we think critically about a given topic, we are forced to consider our own relationship to it and how we personally fit into the context of the issue [211, p. 7–9]. This type of thinking does not always come easy, but

well-informed instructors can help a great deal in encouraging its development in their students.

Critical thinking can make classes better in several ways. Firstly, classes which involve elements of critical thought tend to be generally more interesting and engaging. Consider for example, two possible discussion topics related to a unit on the environment.

Topic one asks students to summarize the main issues covered in the class in preparation for a final writing activity.

Topic two asks students to outline the draft of a letter to be sent to the city's mayor addressing their concerns about environmental issues in and around the city.

Though the teacher may find both approaches equal in terms of how well they facilitate language use in class, it is clear that the later topic will encourage a greater degree of participation and interest from the students. Secondly, using issues that encourage critical thinking helps to give the classroom a more meaningful and cohesive environment. Students who feel that they are working together will be more likely to attend classes and will be more involved while they are there.

There are, however, two things to keep in mind when getting started. And the first one is: Knowing the Interests of Your Students is Essential.

Most experienced teachers recognize that the more you know about the backgrounds and interests of your students, the more appropriate and engaging your classes will become. This element is even more significant for classes with a focus on critical thinking. Well it is true that an experienced teacher can create a critical thinking component in most any lesson, it is not true that students will respond to each various lesson or topic equally. Consider as an example a grammatical unit on the use of the future tenses. A teacher wishing to help promote critical thought in their class might ask a series of discussion questions on the ethical issues surrounding future increases in life expectancy. This lesson could be highly successful if it is appropriate to the students' age level, background knowledge, and language proficiency. More appropriate questions could certainly be found however for an ESP Engineering class or for a group of 12-13 year old boys and girls. The point is that tailoring lessons specifically to the interests of your students can go quite far in encouraging student engagement, an element that is essential to the development of critical thinking.

The second thing the teacher has to keep in mind is how to "Learn to Really «Discuss» the Discussion Questions.» For all teachers it is essential

that they understand and communicate to their students regularly the role of the questions the students are being asked to answer. Virtually every language course book contains some form of «discussion questions» which are designed to give students some opportunity to practice language use. However, far too often these questions are used simply as a tool, or even worse, as a kind of hurdle one needs to get over before moving on to the next grammar lecture or reading passage. It is true that these questions are often written in such a way as to almost discourage critical thought but teachers need to remember that they always have the ability to modify or adapt lessons to their own circumstances. Even the most overworked and underpaid of instructors, who claims to have no time for lesson planning, can make a difference here.

The teachers' experience shows that they often cite the frustration of having to «retrain» their students to really think about the questions they are discussing in class. It is much easier of course, if the questions just pass by with the students simply regurgitating some information from a reading or listening passage, but if teachers think about the long term message this sends to their students, they must admit they are discouraging their learners to some extent from good reading comprehension. Teachers are telling them, in effect, that the content is not really of any importance. Thus, teachers need to encourage their students to really interact with the texts and materials they are given and which is more, teachers need to do this repeatedly. Ultimately this will help students to better interact with the world around them and to become more self-aware and reflective thinkers.

In relation to this, there comes an issue of applying some sort of techniques to be applied in classroom activities. Once teachers grasp the concept and value of critical thinking skills development in the classroom they will begin to see opportunities all around them for encouraging their students in this area. Here is a brief overview of three techniques which have served me well in the past but I would like to stress that these are only three techniques of many that are possible and I encourage teachers to develop techniques appropriate to their own situations. The three classroom techniques I am going to look at are debate, media analysis and problem solving. I have chosen these three in particular because I feel that they have a degree of universality and practicality that makes them almost immediately applicable to most teaching circumstances. I have used or seen these techniques used in large classes and small, in EFL and ESL, in levels ranging from lower intermediate to advanced, and generally in all manner of teaching situations.

Let's consider debate as a special technique for developing critical thinking and why it works. Debate forces students to think about the multiple sides of an issue and it also forces them to interact not just with the details of a given topic, but also with one another. Also debates are versatile in the range of topics possible and the format that the debate may follow.

Now let's get to the point how it works. First of all students must be made aware of a debatable topic and of the variety of potential positions that can be taken on the topic. These topics can come from course materials, from classroom discussion, or from the local community.

Students should then be given an opportunity to research the topic somehow and form their own opinions on the issue.

Next pairs or small groups should be formed where like-minded students can share their opinions on the topic and gain information from others. During this step students should be encouraged to think about the potential arguments that will come from the other side and how they can respond to these arguments.

Now some form of debate must take place where the two (or three or four) sides share their opinions and present their arguments. This could take the form of a classic debate, with opening and closing arguments from both sides and time for rebuttals all done as a class. Alternatively, it could simply be small groups or pairs sharing their differing points of view with one another.

Then, the instructor should follow-up with a summary of the opinions and views expressed by all sides and an assessment of their strengths and weaknesses.

In the final step, the class and instructor should be allowed to express their opinions on which side made the case most convincingly. This step is important in that it helps the students to understand that this type of thinking and debate process can lead to real results and provide some sense of closure on the topic. There are some things to remember though.

The debate itself can take many forms. Students need to be allowed to form their own opinions rather than having the teacher assign «sides» to the debate. Choosing a topic appropriate to the interests of the students is essential. The second technique to be analysed and used by teachers could be Media Analysis. Let's dwell a bit on how it works and why.

Analyzing various forms of media, either in an ESL or EFL environment, gives the opportunity for students to think about important issues like media bias and censorship. When students look at the types of issues that

may bias reporting, they are also forced to think in terms of their biases and to reflect on these in detail. This is not to say however, that media analysis needs only to focus explicitly on issues of bias and censorship as any analysis of media has the potential to raise students' general awareness and encourage them to think about the issues that affect their lives.

How it Works. A form of media and topic need to be chosen, either by the instructor or the students, that reflects the interests of the class and has the potential to encourage critical thought.

Time for analysis (reading, watching, listening, etc.) must then be provided to give the students ample time to absorb the material they will be asked to work with.

Class, small group, or pair discussions should then be undertaken on the content of the piece to give students the opportunity to work out any problems or questions they may have.

Once the students are comfortable with the content of the piece, the instructor should then introduce questions designed to encourage critical reflection. Some possible examples are as follows:

Who is the author? Why did they write or report this piece?

Do you feel the facts are accurate? Why or why not?

Is the author or reporter giving equal attention to all sides of the issue?

How does this piece make you feel personally? How do you feel others (from other countries, cultures, political groups, etc.) would feel about it?

Do you see examples of bias, either in the piece itself or in the language chosen?

With ample time, a good follow-up to this activity is to ask students to write a response either to the author or an editor of the piece expressing their opinions.

Special attention is required for the following while planning a lesson on Media analysis.

- The media is all around us and finding material for classroom use is just a matter of opening a newspaper or watching the news.

- The focus of this type of activity does not need to be on traditional topics like bias and censorship.

- Teachers must know their students and their interests in order to source appropriate material for classroom use.

- Working with local media outlets may give the opportunity for real correspondence between the class and a writer or editor.

One more technique which is worth considering is Problem Solving. Let's see why this technique might work if the teacher is willing to facilitate students' development in critical thinking. Problems exist everywhere, both inside the classroom and out, and their resolution is a popular source of conversation in all countries and cultures. Analyzing a somewhat complex problem like a city's poor public transport system can offer students a myriad of opportunities to analyze an issue critically. By asking students to look at pro's and con's and costs and benefits an instructor is forcing them to consider real world problems that impact their daily lives in a critical way.

Let's give some hints how the work in the classroom should be organized to form the necessary amount of language skills together with their critical counterparts.

First the class must identify a problem that is relevant to their lives and interests. Some examples might include:

The high cost of education at their school.

Overcrowding in the city.

Local noise pollution.

Corruption of city officials.

Visa difficulties for international students.

Next the class should work together to clearly define the problem. This step is important for the completion of the task and the instructor needs to work to make sure everyone is starting with a similar definition. Divide the class into pairs, groups, or teams and ask them to list the root causes of the problem.

The instructor should then identify two or three causes that seem appropriate to the task and ask the students to discuss steps for their correction. Here the instructor must ask the students to keep in mind the real-world consequences to their actions and prevent solutions from becoming imaginary.

With a little work from the instructor, the students' ideas can be collected into an action plan which can be posted around class or sent to an appropriate official for review. This works particularly well in a university setting where an instructor's colleague can write a response to the class.

There are, however, a few things which require certain consideration here. First, problems are everywhere but the instructor must think through the steps in the process clearly before introducing a given problem to the class. Second, student generated solutions need to be as concrete and realistic as possible. Third, working with an outside agent (city official, university

representative, lawyer) for correspondence is helpful as it lends weight and a sense of accomplishment to the project.

The reading issue.

If we continue to investigate the effectiveness of critical thinking in language learning, a great deal of attention should be paid to such kind of skill as reading. A quick search of a few EFL textbooks showed that the most frequent types of reading comprehension exercises involve multiple choice items, true-false statements, and vocabulary work of the type that requires students to supply a synonym or antonym for the words given. These tasks have their merits: they make it easy for teachers to check whether their students understand the text at some superficial level, and because they have only one correct answer, they are also easy to mark. However, there are reasons why they should not be used as the only kind of reading activity in the classroom. First, as F. Davies [216, p. 14] points out, they encourage passive reading behavior: to find the answer to a question, students have to locate the information in the text. Second, as L. Tomitch [263, p. 4] argues, such tasks do not encourage students to read between the lines or question the veracity and source of the information contained in the text. Third, these tasks generally refer only to parts of the text, not to the text as a whole. Finally, such tasks are neither challenging nor fun, especially for young learners.

Let's consider some alternative possibilities for reading activities which, besides being more interesting for students, can help them become more active, and more critical readers.

Active vs. passive reading tasks.

F. Davies [216, p. 15] groups reading activities into two kinds: passive and active. Passive reading tasks include silent reading to respond to multiple choice exercises, superficial comprehension questions, gap filling exercises, true-false statements, vocabulary, and dictionary work. Such tasks involve silent reading and they do not require students to read deeply to answer the questions, as once students locate the information in the text, they are likely to find the "correct» answer. Thus, these tasks offer limited potential for learning.

Active reading tasks, on the other hand, require students to go beyond a superficial reading of the text to read "between the lines.» The tasks typically involve students working together in pairs or groups, with or without guidance from the teacher, in order to negotiate answers to questions. Tasks considered active may include creating diagrams and filling in tables. B. Grabe [227, p. 6] presents strong evidence that by making use of diagrams and

tables when reading texts, students can better understand the coherence and logic of the information being presented, and as a consequence, “will be able to locate the main ideas and distinguish them from less important information.» The effort to teach students how to make graphic representations of texts can be time-consuming, but it can help them become more efficient readers.

Book reviews, summary writing, and notetaking are other kinds of active reading tasks mentioned in F. Davies [216, p. 16-17]. These require students to work individually with guidelines from the teacher.

Active reading tasks have the fundamental advantage that they enable students to interact with the text and each other. During pair or group work students are actively communicating with one another and have an opportunity to raise questions. The teacher plays the role of facilitator, rather than inquisitor, and if deemed desirable, can even participate in the group discussion. Depending on each student’s background, there may be different interpretations of the text. However, this fact will only make the discussion more interesting as each student makes his or her hypothesis explicit and tests it against the evidence offered by the text.

Further, with active reading tasks, there is less of a tendency by students to accept texts at face value or to assume that the printed word has to be true. Active reading tasks encourage readers to voice their own opinions about the text and discuss those opinions with other students and the teacher. Another advantage of such tasks is that they contextualize reading; that is, they allow the readers to see the text as part of a broader social context that includes the writer and the readers [263, p. 84].

Improving critical reading: a case study

This section describes critical reading activities used with a group of advanced university students who had been studying English for about five years. T. Huckin [230, p. 81] argues that when choosing the type of a text that students are suppose to read, a good thing for teachers is to consider students’ age and interests so that the lesson will be more relevant to their experience and thus more profitable. T. Huckin [230, p. 89] emphasizes the importance of assigning reading material that pertains to a subject and culture with which students are familiar. Such material can often be found in English-language newspapers and magazines that deal with topics of local interest.

As H. Brown [212, p. 44] suggests, there should be three phases to the teaching of reading. The first phase is pre-reading discussion, which in-

volves introducing the topic and preparing students for the text. The second phase includes while-reading tasks, in which students are provided with a set of instructions to give them a purpose for reading and to serve as a guide for them as they read. The third phase includes post-reading exercises, in which students are given short comprehension questions, vocabulary work, opportunity for discussion of the topic and the author's reasoning, and/or a summary writing assignment.

The students were provided with a copy of a newspaper article appropriate to their age and interests. As a warm-up activity, we discussed the kinds of Ukrainian and English-language newspapers and magazines found in Ukraine and the typical readers of such publications. This discussion was based on T. Huckin's observation [230, p. 85] that it is best to begin an analysis of a newspaper or magazine article by "trying to put oneself in the reader's position, that is, by imagining a typical reader and how he or she might typically deal with this text.»

After the warm-up activity, the students were asked to read the headline and the first sentence of the text and try to predict what the article would be about. The aim of this activity is to activate their background knowledge, one of the reading strategies described in Alderson [203, pp. 2-10]. By doing this, we could also elicit from students their opinions on the issue discussed in the reading. It's better not tell students what the text would be about because in order not to influence them in any way.

As a pre-reading activity, the students were asked to prepare in groups two questions they thought would be answered in the text. L. Tomitch [263, p. 86] calls this technique "ReQuest,» which stands for reciprocal questioning. The questions provide students with a purpose for reading. The students wrote their questions on slips of paper, which were collected and reproduced on the blackboard. The technique was motivating for my students because they had become accustomed to the routine of answering comprehension questions prepared by the textbook writer.

The while-reading activity required the students to read the article for the purpose of answering the questions they had raised. In fact, not all of the students' questions were answered in the article. We then discussed the reasons why the author did not include the details the students might have expected, based on their questions. If none of the answers for the students' questions could be found in the article, this generated more discussion as we tried to guess the answers from the students' knowledge of the issue discussed in the text. When reading a text, students should be aware that the

details omitted are often as important as those included, since omissions may tell the reader something about an author's bias. Identifying bias in texts should be an essential part of a reading lesson aimed at developing critical reading skills. As a post-reading activity, I wrote on the board three questions, which had to do with the author's choice of verb tenses and words used in the text. Below are the three questions. 1. What verb tenses are used in the article? 2. Which subjects are described using the passive or active voice and why? 3. What purpose do the metaphors serve in the text?

One purpose for these questions is to help students read more critically and consider whether the article was meant to inform, influence, or merely entertain readers. To discuss such questions students have to rely on their own experience as readers of newspapers in their own language as they are familiar with the language and the genre of newspaper articles. At this point the teacher and students can discuss the structure of newspaper articles. Typically the information presented first will be interpreted by most readers as more important and whatever appears last will be considered least important [230, p. 90]. An analysis of verb tenses and voice provides students with the opportunity to discuss the author's purpose in choosing the particular tense or voice he or she did. For example, a text written in the indicative mood and simple past tense, the same modality of historical discourse, tends to report events in chronological order, implying that the issues described in the article are facts, absolute truths, and not amenable to discussion or negotiation. But this may not be the case. Likewise, the use of the passive voice can emphasize the facts reported but at the same time minimize the role of the participants in the events. Students need to consider the significance of such choices. Although news reporting discourse is supposed to be objective, the use of emotional language and metaphors can show an author's bias [230, p. 90]. Metaphors can serve the purpose of highlighting or trivializing a participant's actions in a reported incident, so working with metaphors found in newspaper and magazine articles can be a rich source of group discussion in a reading class and can contribute to critical reading. After discussing the questions, the students, working in pairs, were asked to write a summary of the article. As summary writing is a difficult task, the teacher should offer students some advice on how to write one. After brainstorming in pairs about the qualities of a good summary, the students decided the summary should consist of short statements of the main ideas of the text in coherent, well-linked sentences and that it would be inappropriate to copy words from the text, especially those that appeal emotionally to readers. I then wrote on the

board the following list of guidelines for summary writing, which are based on Bell and Gower [206, p. 41]:

- After getting the general meaning of the text, decide what the aim of each paragraph is.
- Decide which parts of the article you can ignore (e.g., details, personal opinions, quotes), and underline the main points to be included in your summary.
- Make notes of the important points in your own words and put them in a logical order.
- Write the first draft.
- Check for mistakes in spelling, punctuation, and vocabulary.
- Check if the length is appropriate and if you included all important information.

After writing their summaries, the students exchanged them with their classmates. They observed that even when all of the main ideas were included in the summaries, there were a variety of possible interpretations, each based on the particular student's perspective on the text. This generated more group discussion as students agreed or disagreed with their friends' interpretations of the text. It was important for the students to realize that writing is never totally objective and that the critical reader can always find something of the writer's bias or particular point of view in a text. From this summary writing exercise, students discovered that multiple interpretations are acceptable and, indeed, should be encouraged in a reading class that aims to develop critical reading skills.

The major benefit of the lesson on critical reading described here was the high level of enthusiastic student participation. This was attributable to some extent to the novelty of the task they performed: coming up with questions they thought would be answered in the text, rather than trying to answer superficial comprehension questions or true-false statements prepared by the textbook writer. Students pointed out during the feedback part of the lesson that, although they were fluent readers in L1 and L2, they felt they had tended to accept printed material at face value, without questioning the veracity or bias of the text. Students also said that they considered themselves critical readers in Portuguese. However, when reading EFL texts, they felt they needed help from the teacher to read "between the lines" or to question the message the author was trying to convey. Although developing critical reading skills can be time-consuming and difficult for EFL students, it can be accomplished with practice, and it is worth the effort. As Wallace [265,

p. 80] points out, the way to work with texts in EFL reading classes should “help EFL readers feel they have options in the way they choose to read the text and to help them feel in a more equal relationship with the writer.»

1.5 Психологічно-педагогічні стратегії стимулювання якісного навчання та саморозвитку на заняттях з іноземної мови у вищій школі

Сучасні тенденції розвитку освіти передбачають реформування концепції масової освіти в концепцію індивідуально творчого підходу до кожного окремого студента. У зв'язку з цим гостро постає питання про необхідність розробки теоретичних положень та організаційних установ, здатних розвивати конкурентоспроможність молоді людини, котра хоче навчатися якісно та знає як використовувати потенціал саморозвитку. Це на жаль інколи суперечить потенційним можливостям вишу через відсутність реального простору для самовдосконалення студентів. У той час як готовність студентів до саморозвитку є важливою складовою всієї системи неперервного навчання, інколи викладачі вважають, що це вже завтрашній день спеціалістів. Однак після вступу до університету в процесі саморозвитку студентів не лише поглиблюються і розширюються знання, але і розвивається їхня соціальна активність і світогляд. У зв'язку з цим, як показує університетська практика, для організацій продуктивного навчального процесу і, в рамках здобуття окремого ступеня, розробляються основні практично-орієнтовані, спеціалізовані методи підготовки, визначені на осмислене застосування, присвячені виявленню глибоких значень і здобуття вмінь, необхідні до застосування, на нашу думку, з використанням конкретних суспільно-методологічних досліджень принципів. Доцільно зауважити також важливість розвитку суб'єктної позиції студентів та принципових форм мотивації саморозвитку.

Одним із провідних чинників якісного навчання є суб'єктна позиція студента, на думку В. Бедерханової, яка вважає, що це є найголовнішим, що формує особистість студента і складається з його успішною навчально-професійної діяльності, забезпечуючи цільовий процес здобуття освіти [14]. Окрім цього суб'єктна позиція забезпечує майбутню спеціалізовану соціальну та професійну стійкість, що дає йому (студен-

ту) можливість протистояти професійно-особистісній деформації та підвищувати свою конкурентоспроможність при будь-яких соціально-економічних реорганізаціях. Під час цього, як показує практика вищої школи, опора на розробку суб'єктної позиції студента, тобто на розвиток рівня його особистості, значно підвищується показник успішності молодшої людини, зокрема у навчальній, суспільній чи іншій сфері діяльності [26].

Очевидно студентам, які починають навчатись загалом, важко сформулювати суб'єктивний потенціал, визначивши «суб'єктність – об'єкт» у напрямку проходження суб'єктного начала. Молоду людину, яка навчається, цікавить використання інформаційно-комунікаційних технологій, він впевнений у тому, що суб'єктну позицію студента не враховують у просторі вишу, включаючи і викладача і інших студентів.

Як наслідок, саморозвиток в системі професійної підготовки студентів часто зустрічає конкретні труднощі, якщо не створює умови для освоєння та особливості власного індивідуального способу дії, а також прогнозує кордони свого прикладу в майбутній професійній діяльності.

Доцільно зауважити той факт, що викладачі формують інформаційну культуру студентів, які зазвичай приходять до вищої школи непідготовлені (або спеціалізуються в обмеженому колі питань). Це спричиняє певні проблеми при виконанні завдань, які студент повинен самостійно виконувати в ході своєї навчально-професійної або поза аудиторної діяльності.

Визначення критерій стану суб'єктної позиції студента складається з його ціннісно-специфічного відношення до себе як до майбутнього спеціаліста, орієнтоване на самостійну розробку плану навчальної діяльності та самопідготовки в процесі роботи, яке дозволяє грамотно відбирати, формувати, використовувати наявні освітні пропозиції (вибіркові дисципліни, додаткові практичні завдання, факультативи) продукуючи в кінцевому підсумку результат, котрий студент прагнув отримати. Суб'єктність полягає в інтеграції саморозвитку студента і забезпечує можливість вибору найбільш ефективних рішень при застосуванні власноруч обраних методів і технологій навчання на високому рівні. У даному контексті суб'єктна позиція в студентській діяльності може розглядатися в двох аспектах: науково-дослідна орієнтована діяльність і вимірювання (або перетворення) самої особистості. Відповідно, для визначення суб'єктної позиції важливо відмітити наявні прагнення, очікування та готовність до роботи в рамках навчальних курсів;

внутрішніх ресурсів та способів раціоналізації своєї діяльності; мотивації для вирішення протиріччя між прагненнями до самореалізації та несформованої рефлексії з тем, і як наслідок можливість використовувати все це для свого професійного розвитку. При аналізі суттєвості суб'єктної позиції в контексті стимулювання варіантів мотивації саморозвитку узагальнюють наступні функції студента: функція ідентифікації (самореалізація і самовдосконалення), гуманітарна функція (самоаналіз та освіченості), соціально-адаптаційна технологія (самостійне керування мобільні знаннями), які, власне, і являють собою структуру суб'єктної позиції студентів.

За цих умов емоційно-розумовий компонент забезпечує процес саморозуміння та саморозвитку (що є основою суб'єктності позицій); діючий-ціновий компонент підтримує самооцінку та рефлексію студентів (що є механізмом розвитку суб'єктної позиції); поведінковий компонент активізує процес самореалізації та самоутвердження студентів у освітньому просторі, скеровуючи його у світі за результатами діяльності.

Вищевказані функції суб'єктної позиції як свого роду цілісні формування освітньої діяльності студентів у вищій школі визначили відповідні їй компоненти: когнітивно-ціннісний (співпрацює з формуванням особистісних значущих підходів до отримання інформації; зберігає якість світогляду та світовідчуття в інформаційному суспільстві); мотиваційно-споживчий (забезпечує створення узагальнених критеріїв суб'єктності з цільовою професійною та соціальною адаптацією майбутнього спеціаліста); інтегративний (як для індивідів, так і груп; створює направленість студентів на інформаційну культуру як необхідну та об'єктивну реальність). Ці власне компоненти необхідно використовувати в процесі підготовки практично-орієнтованого спеціаліста у будь-якій галузі.

Теоретичне осмислення особливостей принципу розробки суб'єктної позиції студентської молоді виявило наступні стадії суб'єктної позиції: інформаційна, інтерактивна, світоглядна, яка загалом вказує на необхідність знань, що допомагають автоматично орієнтуватися в інформаційному просторі; вміст продуктів, що розробляються в інформаційному суспільстві; успішна інформаційна взаємодія; посилення розвитку мотиваційної діяльності у сфері перетворення навчально-професійної діяльності. Сюди ж належить і професійність

вибору, пошук смислу набуття самовпевненості в професії, прагнення до творчої реалізації в інформаційно-орієнтованій діяльності.

Для виявлення чинників і умовної версії суб'єктної позиції при стимулюванні саморозвитку на заняттях з іноземної мови студент повинен бути скерований на необхідність акцентувати свою увагу на наступне: на наявність суб'єктної позиції інших студентів; сформованості у нього самого суб'єктної позиції належного рівня; вміння застосовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології у своїй відомій діяльності та ін.

Незаперечним є той факт, що на сьогоднішньому етапі можливо сформулювати загальні рекомендації для забезпечення успішного розвитку суб'єктної позиції студентів при взаємодії з викладачем та один з одним, зокрема створення позитивних відносин студентів з власними операційними та мобільними знаннями та зміна орієнтації в проблематиці навчання; допомога іншим студентам персонально і необхідності розвитку своєї суб'єктної позиції; перехід до інноваційного формату вивчення за всіма дисциплінами; створення умов для найвищої наукової діяльності студентів та забезпечення можливостей для адекватної самооцінки на етапі самостійного навчання на основі самоконтролю.

Отже, за таких умов суб'єктна позиція студентів ідеально розвивається, а не просто доповнюється тим, що важливо розвивати систему її формування. Це повинно бути здійснено на основі формування суб'єктної позиції майбутнього спеціаліста та ідеї її реалізації (ефективне стимулювання саморозвитку, враховуючи специфіку студентів). Завдяки розширеним функціям, вони використовують системоутворюючі чинники, які призводять до кінцевого зростання та можливостей формування нових знань. Сам процес саморозвитку навчальної діяльності студента в умовах формування його суб'єктної позиції вимагає необхідності реалізації навчальної і виховної роботи. Зважаючи на те, що будь-яка позиція реалізується, як правило, у тому чи іншому виді діяльності, то, визначивши в якості цільового планування стимулювання планування суб'єктної позиції студентів, ми маємо можливість створити навчальний процес для підготовки спеціалістів, здатних до успішної діяльності як в процесі навчання, так і після закінчення навчального закладу вищої освіти.

Важливі дидактичні проблеми в організації навчального процесу, які включають власне навчальну роботу та навички самостійної діяльності, пропонують такі дидактичні інструментарії, як проблем-

но-пошукові, дослідницькі, інформаційно-комунікаційні технології; самостійний аналіз можливостей використання досягнутих наукового та інноваційного досвіду у сфері навчання та соціалізації; практичної участі в роботі будь-якого наукового колективу і т.д. з метою розвитку у студентів мотивації для досягнення своєї конкурентоспроможності у професійній діяльності. Для цього необхідна реалізація принципів мотивації конкурентоспроможності. Загалом, учені та практики не завжди достатньо уваги приділяють системному та комплексному підходу до управління процесом формування конкурентоспроможності студентів через розвиток їх мотивації. Зазвичай, аналізуючи фахову конкурентоспроможність особистості, доцільно вважати необхідним, перш за все, формувати професійну направленість особистості; систему її стійких особистих якостей; високий рівень самосвідомості, який представляє конкретну професійну спільність і т.д. У той час як однією з важливих умов побудови якісного освітнього простору є наявність позитивної мотивації на період навчання, доречно шукати необхідні нових шляхи соціалізації студентської молоді та формування у них неперервного інтересу та прагнень до саморозвитку.

Мотивація край необхідна для продуктивної діяльності в навчальному процесі, де виконання прийнятих рішень свідчить про цільові директиви, донесені до студентів, які диктуються своїми потребами, що і є основним логічним мотивом діяльності. Хоча мотивація до саморозвитку потребує індивідуалізованого характеру, навіть будучи особистістю і сформованою людиною, студент не обов'язково приводить до мотивації внаслідок тієї чи іншої дії. Для цього, як правило, необхідні конкретні умови:

- по-перше, наявність бажання задовольнити потребу змінити ситуацію, що виникла як результат прагнення підвищити якість своєї життєдіяльності, або домогтися якихось результатів на даному в цей момент терені і т.д. (Ця умова є ключовою і визначає стійкість мотивації);
- по-друге, наявність здібностей і навичок для задоволення своїх потреб, не кажучи вже про осмислене застосування самих знань;
- по-третє, певне ресурсне забезпечення (тимчасове, матеріальне, фінансове) для здійснення окреслених дій

Таким чином, виходячи з цього, можна зробити висновок, що мотивація - це, по суті, створення умов, які активізують вплив на поведінку індивіда. Звідси необхідно адекватно оцінити свої незадоволені по-

треби; сформулювати цілі, спрямовані на їх задоволення; визначити дії, необхідні для досягнення результату. Все це разом являє мотиваційний процес, який так важливий для здійснення принципу конкурентоспроможності якісного навчання та саморозвитку.

Як вважають сучасні педагоги-дослідники (Л. Мітіна, Ю. Кореляк, Г. Шавиріна і ін.), конкурентоспроможність – це «здатність індивіда максимально розширювати свої можливості з метою реалізації себе особистісно, професійно, соціально, морально» [60, с. 34]. На основі цього при формуванні конкурентоспроможності особистості доцільно визначити цілеспрямованість для своєї діяльності. Наступним етапом вважається визначення професійної спрямованості особистості; далі формулювання необхідних особистісних якостей для успішного виконання діяльності; і, нарешті, підвести індивіда до усвідомлення себе як представника певної професійної спільності, де однією з найважливіших цінностей вважається конкурентоспроможність майбутнього фахівця. Звідси, конкурентоспроможність розглядається вітчизняними дослідниками як характеристика особистості, яка визначає її саморозвиток, самореалізацію і самозадоволення (В. Лаптев, О. Лебедєв, Е. Ленська, А. Міщенко, З. Равкин, Д. Фрумин, Л. Мітіна, Т. Стефановська, О. Чупрова та ін.).

Розвиток конкурентоспроможної особистості – це завжди розвиток її рефлексії, спрямованої на організацію діяльності, а також наявність нового стилю мислення, нетрадиційних підходів до вирішення проблем і адекватного реагування в нестандартних ситуаціях» [107, с. 115]. Звідси спираючись на вище визначений принцип, викладачі вузу повинні виховувати в своїх студентах впевненість в собі і здатність вибирати оптимальні рішення в складних ситуаціях. Для цього необхідно адекватно поводитися в різних ситуаціях людського спілкування; зміцнювати і постійно підтримувати свою працездатність; створювати власний імідж і сприятливий зовнішній вигляд для оточуючих; освоювати й удосконалювати свою майстерність [126, с. 309–310].

Щоб бути затребуваним серед інших в умовах конкуренції, студент вузу будь-якого профілю повинен вміти здійснювати інтерактивний діалог іноземною мовою в інформаційному просторі і виявляти готовність до роботи в інформаційному середовищі, демонструвати високий рівень самостійності і гнучкості мислення, професійної рефлексії, стресостійкості і потреби в успішній діяльності [185, с. 24].

Викладене вище дає нам можливість зробити висновок, що конкурентоспроможність студента вузу проявляється в його здібностях в умовах конкуренції на ринку праці після закінчення вузу показувати високий рівень знань, умінь і навичок, а також мотивацію до максимального використання своїх можливостей і свого потенціалу. А це означає, що, формуючи мотивацію до навчання та конкурентоспроможності у студентів, викладач соціально орієнтує їх здібності та особистісні якості з тим, щоб максимально розкривалися їхні потенційні можливості в досягненні успіху в будь-якому виді діяльності; щоб їх індивідуальне поведінка демонструвала гармонію з самими собою і навколишнім світом; щоб їх компетентність в обраній професії і сформовані ціннісні орієнтації дозволяли б їм успішно функціонувати в соціумі. Ось чому на освітньому просторі вищої школи важливо актуалізувати суб'єктну позицію студента; забезпечувати його самостійну діяльність, спрямовану на реалізацію його особистісного і професійного потенціалу; використовувати нові інформаційно-комунікаційні технології і розвивати систему ціннісних орієнтацій в студентському середовищі для повноцінного функціонування конкурентоспроможних студентів.

Для реалізації цього потенціалу, а також з метою підвищення мотивації навчальної діяльності, у студента слід, як нам здається, формувати такі основоположні якості особистості, які могли б стати найважливішими складовими конкурентоспроможності студента на період його навчання в університеті: комунікабельність, мобільність, особиста організованість, вміння планувати свою діяльність, активне навчання в виші і високий ступінь навченості, вміння працювати в команді, прагнення до інновацій, планування життя і кар'єри, високий рівень працездатності, самоконтроль життєдіяльності, стресостійкість та вміння ризикувати, цілеспрямованість, організаторські навички, підприємницькі здібності, культура, вміння налагоджувати ділові зв'язки, прагнення до життєвого успіху, лідерські якості, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, вміння вибрати оптимальні програмні засоби для конкретної роботи, особиста конкурентоспроможність, організація власних прийомів самонавчання.

Для успішної реалізації принципу мотивації якісного навчання на заняттях з іноземної мови слід враховувати наступні педагогічні умови:

- структурування змісту освіти з урахуванням особливостей профільної діяльності майбутніх випускників університету, які сприяли б

самоорганізації та самовдосконалення інформаційно-комунікаційної компетентності, необхідної конкурентоспроможного фахівця;

- проектування навчально-комунікативних ситуацій іноземною мовою з використанням інформаційно-комунікаційних технологій навчання для виховання студентів як суб'єктів розвитку своєї навчальної конкурентоспроможності;

- постійне включення студентів в активну навчально-професійну діяльність на основі інтеграції і наступності професійної підготовки.

У висновку доречно зазначити, що найважливішою ланкою професійної освіти в даний час є становлення у випускника вищу як майбутнього фахівця його професійної культури, яка передбачає і знання іноземної мови. Проведений теоретичний аналіз розглянутих вище принципів стимулювання саморозвитку та якісного навчання студентів в університеті показав, що майбутній атестований кваліфікований фахівець повинен володіти наступними характеристиками: опанувати інтелектуальну, інформаційну та дослідницьку культуру; він повинен проявляти моральну, гуманітарну та комунікаційну культуру; він повинен демонструвати діалогічну, інноваційну та комп'ютерну культуру, що в цілому передбачає сформованість навичок якісного навчання та саморозвитку.

РОЗДІЛ II: ОРГАНІЗАЦІЯ ЗАНЯТЬ І НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК УМОВИ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ТА АКТИВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

2.1. Організація занять з іноземної мови у закладах вищої освіти

Виклики сьогодення визначають основні завдання викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі, серед яких - пошук шляхів підвищення комунікативної компетенції фахівця. У центрі уваги при цьому є мовно-розумова діяльність людей, а основним об'єктом навчання є мовна комунікація. Досягнення цієї мети вимагає використання методичної концепції навчання іноземним мовам у вищому навчальному закладі, яка виходить із ефективного підходу до професійно орієнтованого навчання чотирьом видам мовленнєвої діяльності.

З таких міркувань науковці все частіше наголошують на необхідності розвитку семінарських занять від класичної форми до інтегративної форми організації навчальної діяльності студента. Відповідно до дидактичної теорії, у руслі якої здійснюється процес навчання, визначаються особливості підготовки і проведення семінару. Його суть полягає у виході за межі сучасного світогляду, інтегруванні традиційного і нетрадиційного знання, у пошуку нестандартних шляхів вирішення професійних задач, посиленні суб'єктивної поведінки студента (С. Сисоєва, В. Рибалка, О. Піхота) [71].

Практичні заняття, з іноземної ділової мови зокрема, де типовим є розгляд проблемних ситуацій і їх можливих рішень, набувають більшої ефективності за умови використання різних методів роботи зі студентами – поєднання індивідуальної, групової та колективної роботи. Варіювання між цими методами роботи в межах одного практичного дозволяє

уникнути одноманітності та, як наслідок, втрати інтересу студентів до завдань, що виконуються.

Індивідуальна робота. Однією із причин вибору такого способу виконання завдань є можливість представити свої власні ідеї, аргументи та точки зору у відповідь на поставлену задачу. Звичайно, доцільно підготуватись до цього перед заняттям, але і впродовж самого практичного виникають ситуації, коли студенту варто надати можливість попрацювати індивідуально. Якщо студентам дається час і можливість підготувати та обміркувати відповідь, радше ніж відповідати негайно, швидше за все їхні відповіді будуть більш обґрунтованими, та й для себе вони отримають багато користі від часу, затраченого на обдумування відповіді. Іншою причиною дати студентам час на індивідуальну роботу є потреба і можливість для викладача відповісти на можливі запитання, відкоригувати перебіг самостійної роботи.

Індивідуальна робота може відбуватись у формі читання про себе, проблемних чи ситуативних завдань. Для прикладу, можна запропонувати студентам прочитати статтю та визначити застосування граматичних явищ чи розглянути ряд відповідей на пов'язані запитання, які можуть бути використані на наступному етапі заняття в ході групової роботи. Крім того, можна запропонувати студентам виконати завдання на повторення пройденого з попередніх занять. Це дозволяє прослідкувати і обговорити прогрес кожного студента індивідуально, а якщо в кінці заняття вони мають здати свої роботи, викладач матиме картину загального засвоєння студентами матеріалу розділу чи теми, що вивчається.

Як правило, індивідуальна робота послаблює рівень інтеракції між викладачем і студентами (адже увага викладача сконцентрована на студентах окремо один від одного) порівняно із іншими методами роботи. Саме з цієї причини західні науковці пропонують використовувати індивідуальну роботу обережно [256; 262].

Робота в парах чи в малих групах. Робота в групах полягає у співпраці учасників з метою виконання певних завдань. За умови спільної роботи студентів парами чи в малих групах збільшується рівень інтеракції і організації навчання, суттєво покращуються результати навчання та ставлення студентів до нього, підвищується мотивованість. Такі методи спільної роботи в парах чи малих групах можуть використовуватись для вирішення специфічних завдань, обговорення певних питань та ідей, підготовки до колективної дискусії, для порівняння відповідей чи оцінювання роботи один одного.

Однією із найефективніших форм навчання роботу в групах вважають американські науковці П. Ур, М. Вільямс та Р. Бурден [264; 268]. Вони відзначають особливу специфіку, якої надає робота в групах вивченню іноземної мови. Причин для цього, за їх дослідженнями, є дві. По-перше, саме завдяки такому виду організації навчання студенти набувають мовленнєвих вмінь, по-друге, вчать належно сприймати учасників комунікації. За дослідженнями М. Джонсона, правильний вибір співрозмовників чи груп набуває значної ваги у роботі в групах, завдяки чому учасники можуть вести діалоги зі своїми партнерами без контролю з боку вчителя [232]. Крім того, таким чином досягається рівність і невимушеність діяльності учасників процесу. За результатами дослідження Р. Еліс, за умови ефективного використання цього виду організації навчання як студенти, так і викладач отримують користь від роботи в групах. Вона заохочує учасників до активного навчання та розвиває критичне мислення. Та без належного планування робота в групі і студентам, і викладачу може не принести очікуваних результатів [221].

Для успішного групового навчання студентів організовують у два основні види груп.

Гетерогенні групи. У такому типі групи об'єднуються студенти із різними рівнями володіння мовою. М. Лонг зазначає, що за умови такого навчання робота у групі може показати високі результати як доказ ефективної співпраці у групі. Крім того, усі учасники гетерогенної групи можуть зробити свій внесок як у власний прогрес, так і в колективну роботу [236].

Дж. Річардс та Т. Роджерс у своїй праці також досліджують питання організації гетерогенних груп для вивчення іноземної мови. Вони зазначають, що групи можуть бути випадковими чи організованими викладачами або самими студентами. Як найприродніший вони визнають спосіб, коли саме викладач, об'єднує студентів у групи, зважаючи на їх попередні досягнення і успіхи [251].

Гомогенні групи. На противагу гетерогенним групам, у гомогенних студенти об'єднуються за подібними результатами попереднього опитування та стандартизованих тестів.

Робота у групах є ефективним способом зміни темпу роботи академічної групи при вивченні іноземної мови. Вона є ефективнішим способом організації роботи порівняно із традиційними диктуванням та поясненнями. Згідно із роботою Дж. Річардса і Т. Роджерса, позитивна взаємозалежність утворюється завдяки структурі завдань в процесі

«спільного навчання» та в результаті утворення духу взаємної підтримки у групі. [там само] Вони також стверджують, що саме робота у групі є позитивним фактором у створенні позитивної взаємозалежності. Саме тому не варто недооцінювати роль роботи у групах при вивченні іноземної мови. Робота у групі є формою спільного навчання, яке має своєю метою покращення вмінь критичного мислення, мовних та соціальних навичок. Науковці зазначають, що викладачі повинні використовувати ті види роботи, що найбільше відповідають розміру групи, часу, умовам приміщення та особливостям завдань, і описують деякі з них.

Рольова гра. У рольовій грі кожен студент отримує певну роль. До кожної із них подається характеристика та завдання. За дослідженнями Річардса і Роджерса, рольова гра – найкращий спосіб для використання методології «мозкового штурму» при розігруванні реальних ситуацій, аналізі тих чи інших питань із різних перспектив, для стимулювання роботи в команді, співпраці та творчого підходу у вирішенні проблемних завдань. Іншими словами, рольова гра сприяє кращому усвідомленню особливостей як ролі, так і проблемної ситуації в цілому [там само, с. 132].

Дебати. Іншою формою діяльності, яка за дослідженнями західних педагогів-практиків забезпечує основу для ефективної роботи на занятті, є дебати [234; 251]. Для цього викладачу слід запропонувати студентам розділитись на дві групи для захисту однієї із запропонованих їм протилежних точок зору на розв'язання тієї чи іншої ситуації. На підтримку позиції групи студенти повинні продумати ряд аргументів. Групі, що опонує, надається право їх спростовувати. Таким чином, цей вид діяльності є одним із найефективніших у тренуванні вміння аргументування.

Спільні проекти. Такі проекти є ефективними для удосконалення індивідуальних вмінь. Студенти, поділені на групи, обирають різні теми і займаються їх вивченням. Усім учасникам групи відводиться окрема роль у спільній презентації перед всією групою.

Обговорення. За дослідженнями Дж. Річардса і Т. Роджерса, обговорення є особливо ефективним, коли студенти повинні представити презентацію чи реферат і задіяти до роботи всю групу. Крім того, М. Вільямс і Р. Бурден також пишуть про переваги та ефективні результати обговорень [268]. Доцільно запропонувати студентам обговорити мовою, яка вивчається, основні правила дискусії: черговість, принципи висловлення, толерантність, уважність та ненав'язування власної точки зору. Така діяльність є своєрідним діалогом, що складається із висловлення та

обміну ідеями, точками зору і знаннями. На завершення доцільно підсумувати ключові позиції та досягнуті домовленості.

Взаємодія у груповій роботі. Р. Еліс у своїй праці відзначає, що спільна робота є вагомим ознакою взаємодії та комунікації у групі. По-перше, якщо усі члени колективу задіяні у виконанні спільного завдання та досягненні спільних цілей, досягається найвищий рівень взаємодії. По-друге, він зазначає, що групова робота покращує мовленнєві вміння та якість спілкування студентів. Таким чином, робота у групі у своїй найкращій формі існує за умови повної взаємодії між студентами [221]. Крім того, П. Ур пише, що робота у малих групах теж повинна бути спрямована на спільну діяльність: передачу інформації чи прийняття рішень у групі. Участь викладача при цьому мінімізується. Таким чином, обговорення ефективно покращується за умови спільної роботи у групах [264].

Оцінювання роботи у групах. Роботу в групах важко оцінити в більшості випадків тому, що викладачем не ведеться поточний облік досягнень студентів у процесі групової роботи. Було визначено, що оцінювання роботи в групах дозволяє отримати важливу інформацію щодо її впливу на загальний результат навчання та окремі здобутки студентів у навчальному процесі [221]. У навчанні іноземної мови, за роботою М. Вільямса і Р. Бурдена, оцінювання відбувається двома способами – самооцінювання та оцінювання зі сторони. Вони зазначають, що самооцінювання є ефективним важелем для покращення якості та досягнення особистого успіху в навчанні. А завдяки оцінюванню зі сторони студент має змогу побачити динаміку результатів роботи інших учасників групи [268].

При вивченні англійської мови робота в групах є чи не найважливішим способом організації навчального процесу, адже вона забезпечує якісну комунікацію та зворотній зв'язок. Лонг та Портер зауважують, що робота у групі є формою спільного навчання, яке має на меті удосконалення соціальних навичок, вмінь, позитивних стосунків всередині колективу [11].

За і проти. Як відзначають деякі науковці (Б. Адамсон, М. Джонсон, М. Лонг і П. Портер, М. Шмід і К. Де Бот), у використанні групової роботи для навчання іноземної мови є як свої переваги, так і недоліки [202; 232; 237; 256]. Ключовими передумовами для уникнення негативних наслідків є планування та відповідна постановка цілей.

Переваги. Співпраця у групі досягається з допомогою завдань для роботи у групі. При вивченні іноземної мови удосконалення комуніка-

тивних компетенцій ефективно досягається з допомогою виконання групових завдань. Крім того, за дослідженнями П. Ура, комунікативні завдання, що виконуються у групі, відтворюють ситуації з життя значно точніше, аніж в умовах поза навчальною групою [264]. Таким чином, переваги роботи в групі поділяють за категоріями: соціальні, психологічні та когнітивні.

- Соціальні. Робота в групі значним чином сприяє виробленню соціальної поведінки та цінностей студента. Вивчення іноземної мови здійснюється із врахуванням комунікативної спрямованості навчання та із налаштуванням на сприйняття культури носіїв мови, що вивчається [202]. Додатково, за умови навчання у групі загострюється відчуття ідентичності, що робить групу середовищем формування та розвитку стосунків.

- Психологічні. Дж. Річардс та Т. Роджерс наголошують, що групова робота сприяє мотивації студентів та значно послаблює їх відчуття страху чи невпевненості. Такий вплив є значним чином відчутним при використанні групової роботи у процесі навчання в студентських групах. За Дж. Річардсом та Т. Роджерсом, студенти приймають відповідальність за власне навчання, що є потужним чинником при вивченні іноземної мови. Ця особиста відповідальність доповнюється поведінковими навичками та усвідомленням принципів поведінки, тому у групі учасники приймають принципи соціального співіснування [251]. Д. Ларсен-Фріман пише, що іншою фундаментальною перевагою роботи у групі є впевненість студентів. За її дослідженнями, студенти почуваються впевненішими, розмовляючи іноземною мовою, в умовах спілкування із кількома учасниками на відміну від ситуацій спілкування із всією групою чи викладачем. І зрештою, врахування такого фактора є особливо необхідним при роботі із сором'язливими чи нерішучими студентами [234].

- Когнітивні. За Дж. Річардсом та Т. Роджерсом, групова робота сприяє розвитку комунікативних компетенцій студентів та їх ефективного використання у реальних ситуаціях [251]. Подібно, М. Джонсон зазначає, що з допомогою роботи в групах студенти краще розуміють значення словникового запасу іноземної мови [232]. Тобто, робота в групах сприяє процесу лінгвістичного збагачення студентів.

Недоліки роботи в групах. Науковці доводять, що окрім багатьох переваг є і недоліки у груповій роботі як для студентів, так і для викладачів. Мінуси роботи у групах стосуються використання рідної мови, контролю за роботою групи та виправлення помилок. М. Лонг зазначає,

що, у випадку перевантаженої групи використання рідної мови виявити важко. Викладачеві складно одночасно дослухатись до всіх груп в аудиторії. Однак, ситуація може бути іншою, якщо він встановлює відповідні правила і чітко слідує за їх дотриманням [236].

У кожній групі зазвичай присутній хоча б один студент, діяльність якого так чи інакше відволікає студентів від виконання завдань викладача. Дж. Річардс та Т. Роджерс пропонують підготувати для таких учасників особливі ролі чи завдання, які б дозволили спрямувати їх діяльність в корисне русло. Виконання ролей ведучого, секретаря чи подібних є ефективним для уникнення такого недоліку роботи в групах [251]. За М. Лонгом, в процесі роботи групи викладачі зазвичай не втручаються у їх обговорення, навіть якщо помічають неточності чи помилки з метою забезпечення вільного спілкування. Тому студенти мають змогу помітити помилки один одного і в подальшому їх обговорити, що у свою чергу, дозволяє їх надалі уникнути [236].

Дослідження у сфері навчання іноземній мові доводять, що робота в групах є перспективною для вивчення англійської як іноземної мови [76; 235]. Вона інтенсифікує саме вивчення та викладання іноземної мови, удосконалюючи процес набуття іншомовних компетенцій і представляє ряд можливостей як для студентів, так і для викладачів. Необхідним фактором для ведення успішної практики роботи у групах є її відповідне планування, що у своєму результаті дає змогу студентам ефективно поглибити знання іноземної мови.

За умови спільної роботи студентів парами чи в малих групах рівень інтеракції збільшується і, судячи з досліджень Л. Срінгер, С. Донован і М. Стан, суттєво покращуються результати навчання та ставлення до нього, підвищується мотивованість [259]. Такі методи спільної роботи в парах чи малих групах можуть бути задіяні для вирішення специфічних завдань, обговорення певних питань та ідей, підготовки до колективної дискусії, для порівняння відповідей чи оцінювання роботи один одного.

Тест під час заняття дозволяє використати роботу в парах чи малих групах для опрацювання його результатів – пошуку правильних відповідей на найпоширеніші помилки. Викладач після перевірки тестів може об'єднати студентів, які зробили різні помилки, і дати їм завдання разом працювати над питаннями, що зазначені на їх картках. Така діяльність дозволяє студентові повернутись до проблемних для нього тем, а спільна робота з партнером, який показав краще володіння цією інформацією, допомагає їм обговорити і глибше зрозуміти проблемну ситуацію.

Заохочення студентів вчитись один від одного – першочергове завдання організації студентів у малі групи. З цієї причини важливо також розглянути принципи їх об'єднання. Студенти, які не показують блискучих результатів, можуть навчитись в обізнаніших; ті, які володіють достатнім чи хорошим розумінням можуть об'єднати свої знання, пояснюючи своє бачення партнеру. Пари, що складаються з активних та повільніших студентів часто можуть бути корисними для обидвох учасників, адже у випадку, коли в парі чи групі опиняються лише активні та впевнені в собі студенти, часто трапляються конфліктні ситуації і, як результат, менш ефективний результат всієї діяльності.

Важливо пам'ятати, що вся діяльність під час практичного заняття розглядається науковцями як процес, тому застосування жорсткого підходу не дозволяє досягти гнучкості, що дуже часто є необхідною для успішної навчальної діяльності. Якщо динаміка групи є згубною для успішної діяльності, змін має зазнати або кількість студентів у групі, або її склад, що був визначений раніше. Це найчастіше може відновити чи виправити діяльність, що зазнає невдачі, і може бути єдиною зміною, що необхідна для перетворення діяльності на ефективний навчальний досвід для студентів [71; 76; 160].

Робота малих груп повинна піддаватись контролю з боку викладача, щоб той спрямував її у випадку, коли група відхилилась від виконання поставленого завдання. Наглядати за діяльністю студентів необхідно ще й для того, щоб відслідковувати їх успіхи в процесі роботи. Та з іншого боку, як відзначають науковці, у цьому випадку є небезпека включення викладача в дискусію, що може послабити чи знівелювати позиції учасників. Адже перед початком підготованого діалогу з викладачем студентам необхідно обдумати та розвинути свою точку зору [71; 76; 160].

У першій частині роботи в малих групах викладач прослідковує ідеї, що звучать від учасників та є об'єктом обговорення. Це дає можливість визначити неточності, акцентовані аспекти, а також випущені моменти. Деякі неточності можуть повторюватись у кількох групах, у випадку чого доцільно перервати роботу в мікрогрупах та надати додаткових пояснень групі в цілому. В інших випадках подібну роль відіграють питання типу «Чому ви так вважаєте?» і подальше висвітлення студентами своєї позиції. Науковці Браун та Аткинс (Brown and Atkins) пропонують у своїй роботі різні стилі навчання в малих групах. Подальші розробки з цього питання можемо зустріти також у працях Р. Тіберіуса, Г. Лайта і Р. Кокса [235; 262]. Інтернет-сайт heacademy. також пропонує цінні приклади та обговорення важливих питань роботи в малих групах [274].

Робота зі всією групою. Початок і завершення заняття зазвичай вимагають задіяності всієї групи. На початку ця робота пов'язана із представленням викладачем цілей, теми і структури заняття. На завершення викладач підсумовує навчальний процес і наголошує на ключових позиціях теми. Та навіть впродовж основної частини заняття робота зі всією групою може бути найкращим форматом діяльності.

Робота з групою найкраще підходить для дискусії, рольових ігор, коли учасники носять нові ідеї для організації формальних дебатів, навчаючи та навчаючись у своїх колег. Так званий прийом акваріума, коли частині студентів дається тема, а інші спостерігають за їхнім обговоренням, дає можливість студентам послухати дискусію і різні способи представлення різних точок зору на запропоновану тему. Студентів варто залучати до активної роботи для обговорення, висловлення власних та колективних аргументів та ідей. Цей тип діяльності дозволяє перевести студентів з їх особистої площини і утримувати їх задіяними в колективну роботу впродовж усього заняття. Види діяльності рекомендується змінювати кожних 20 хвилин. Постійне додавання нових елементів до вправи/діяльності дозволить утримати зацікавленість студентів.

Отож, головною перевагою принципу диференціації та індивідуалізації є повна зайнятість всіх студентів, яка самостійно переходить від рівня до рівня, що також є умовою підвищення ефективності навчання. А уміле використання видів та методів роботи зі студентами – поєднання індивідуальної, групової та колективної роботи, дозволяють забезпечити якість дидактичної діяльності педагога та ефективність проведення навчальних занять.

2.2 Організація індивідуальної, групової і колективної форм навчання в поєднанні з самостійною роботою студентів

Зважаючи на те, що в основі навчально-виховного процесу є особистість студента, до неї [особистості] повинен використовуватися індивідуальний підхід, завданням якого з психологічної точки зору є: вдосконалення процесів сприйняття та переробки нової автентичної й актуальної інформації, яку студенти отримують ззовні, аналізуючи та порівнюючи її зі своїм власним досвідом; формування та зміна власних думок і суджень по відношенню до людей, об'єктів, предметів та ідей; вплив позитивних

і негативних емоцій на сприйняття та оцінку інформації і на поведінку особистості; наявність відповідних процесів, що сприяють ефективному навчінню та допомагають при встановленні причинно-наслідкових зв'язків.

Варто акцентувати увагу на сформованих навичках комунікації – вміння слухати і чути, засвоювати та передавати інформацію, вмінні керувати процесом спілкування, виховувати в собі та удосконалювати особистісні якості / риси поведінки та характеру в поєднанні з логічним мисленням, яке є основою в сприйнятті, аналізі та засвоєнні інформації і плануванні професійної діяльності.

Вважаємо за необхідне зауважити, що ґрунтовна робота повинна бути проведена в напрямку формування риторики у студентів. Студент міжнародного бізнесу і менеджменту повинен досконало володіти наукою про красномовство, яка ґрунтується на теорії та дослідженні теоретичних основ і особливостях ораторського мистецтва. Таким чином, його завдання полягає у вивченні структури мовлення керівника, сформованих навичках та уміннях переконати співрозмовника в істинності власних думок, ідей чи суджень. З метою отримання позитивного результату менеджер повинен створити ефект емоційно-естетичної піднесеності, використовуючи при цьому майстерність усного і писемного красномовства та його засобів.

Варто акцентувати увагу на сучасних економічних перетвореннях і великому потоці інформації, які вимагають формування комунікативних навичок та вмінь студентів – майбутніх менеджерів. В практиці освіти цій проблемі не приділяється належна увага. Професійна діяльність менеджера ґрунтується на спілкуванні, яке виступає як міжсуб'єктна взаємодія, метою якої є досягнення успіху при виконанні визначених завдань. Таким чином, спілкування є видом комунікативної діяльності, яка функціонує самостійно в період розвитку особистості.

Враховуючи особливості спілкування, акцентуємо увагу в навчально-виховному процесі на трьох його видах: діловому спілкуванні, спілкуванні-взаємодії та емоційному спілкуванні. З'ясовано, що головним завданням професійного спілкування менеджера є продуктивна співпраця і вміння спілкуватися з іншими, що включає сприйняття та розуміння людьми один одного, обмін інформацією та взаємодію з метою досягнення поставлених цілей.

Потрібно зазначити, що менеджер-керівник спілкується з підлеглими з метою віддання розпоряджень, рекомендацій, порад, вказівок

та отримання актуальної «зворотної» інформації, тому йому притаманна зорієнтованість на мету спілкування та «входження» в контакт з метою розв'язання професійних завдань.

Отже, менеджер-кваліфікований фахівець повинен:

- опрацьовувати інформацію, аналізуючи її;
- правильно вибирати мовні засоби;
- здійснювати аргументований виклад матеріалу;
- вміти дискутувати та при необхідності відстоювати свою думку;
- вміти керувати своїм емоційним та психічним станом, контролювати власну поведінку;
- творчо вирішувати професійні проблеми в процесі спілкування.

На жаль, у міжкультурному професійному спілкуванні досить часто спостерігається виникнення конфліктів, основними причинами яких є:

- 1) наявність лексико-фразеологічних обмежень, які регулюють використання мовних одиниць;
- 2) конфлікт між культурними уявленнями та стереотипами різних народів у зв'язку з тими предметами і явищами реальності, які позначені відповідними еквівалентами.

Таким чином, вважаємо за необхідне підкреслити, що правильно відібраний для навчального процесу лексичний матеріал сприяє уникненню конфліктів під час діалогу культур; підвищує якість підготовки фахівця в умовах академічної мобільності, розширення та удосконалення міжнародної економічної співпраці; сприяє ефективній професійній діяльності; стимулює креативність майбутнього менеджера; забезпечує його конкурентоздатність на міжнародному ринку праці та послуг і успішну співпрацю з діловими партнерами. Отже, з метою ефективної комунікативної підготовки фахівців та діалогу культур відбір лексичного матеріалу повинен реалізовуватися на основі таких критеріїв:

- 1) професійної ідентифікації, яка забезпечує якісно новий та високий рівень діяльності менеджера, сприяючи його подальшому особистісному розвитку, набутті та вдосконаленню комунікативної й міжкультурної компетенції, вироблення власної рольової і комунікативної поведінки керівника у професійних ситуаціях;
- 2) сформованості комунікативних умінь у професійній, соціальній та міжкультурній діяльності студента-економіста. Характерною при цьому є наявність комплексу знань про правила професійної поведінки в конкретному соціально-культурному середовищі.

щі як мовного, так і невербального характеру та умінь і навичок їх практичного застосування;

- 3) методичної готовності, яка пропонує наявність сучасних прийомів ефективного управління, що знаходять вираження у: навчінні інших, подоланні комунікативно-професійних бар'єрів, в адекватному сприйнятті та інтерпретації актуальної інформації, умінні передавати знання та досвід згідно відповідної професійної діяльності.

Таким чином, вищезазначені критерії при відборі лексичного матеріалу забезпечать: ведення ділових переговорів, презентацій-реклам та презентацій-доповідей; формування навичок слухання та говоріння; уміння відстоювати свою думку та позицію; правильно критикувати та уникати конфліктних ситуацій. Студенти, які володіють риторикою, в традиційному розумінні можуть «відігравати» домінуючу роль у професійному спілкуванні, творчо вирішуючи професійні запитання, які виникають в процесі діяльності; вміють правильно використовувати мовні засоби, вдало організовуючи спільну професійну діяльність.

Отже, кваліфікований менеджер повинен володіти уміннями та навиками різних видів роботи з інформацією, розвиненим логічним мисленням та сформованим мовленням.

У нашому дослідженні ефективними колективними формами навчання були наступні:

- лекція, під час якої не лише здійснювалася пізнавальна діяльність, а й формувалися переконання студентів, активізувалося логічне мислення, уміння аналізувати та робити висновки;
- практичне заняття, що сприяло формуванню практичних навичок і умінь та комунікативної взаємодії;
- семінар, на якому формувалися та удосконалювалися навички висловлювання, спостереження, аналізу, взаємодії з іншими та роботі в певній групі, у самостійному регулюванні своєї поведінки;
- дискусія, мета якої полягала у здійсненні спільної діяльності у формі співпраці, що об'єднувала всіх учасників певної підгрупи із «використанням» пізнавальної мети.

Вагомих результатів у навчальному процесі було досягнуто в результаті застосування:

- рольових ігор, які сприяли розвитку конкретного економічного мислення та вмінню використовувати знання для економічних розрахунків, стимулювали розвиток ініціативності та творчості;

- ділових ігор, що виступали засобом активізації навчання в спеціально створених умовах та «навчали» студентів приймати оптимальні рішення в контексті конкретних проблемних ситуацій;

- ситуаційних ігор, які містили професійні завдання, для розв'язання яких студенти використовували знання конкретних навчальних дисциплін;

- дослідницьких ігор, що проводилися з метою перевірки гіпотези щодо нових принципів організації та взаємовідносин в колективі;

- розповіді, яка формувала свідомість студентів за допомогою слова, яке є не лише джерелом отримання знань, але й засобом організації та управління навчально-пізнавальною діяльністю; відбувався вплив на почуття студентів, результатом якого є розуміння та усвідомлення моральних оцінок та норм поведінки в суспільстві;

- бесіди, під час якої здійснювалося повідомлення нового навчального матеріалу, його закріплення, повторення, перевірка і оцінка знань;

- ігрового проектування, завданням якого було: формування навичок у студентів щодо виявлення складних організаційно-економічних проблем, відпрацювання методичних рішень, планових завдань;

- тренінгів, що сприяли формуванню цілісності пізнавального стилю, пошуковій активності, удосконаленню умінь та навичок аналізу та синтезу, самопізнання та саморозвитку [61]; допомагають встановленню контактів з іншими людьми. Варто зазначити і те, що дуже часто психологічні тренінги на початковому етапі професійної діяльності менеджера спрямовані на ліквідацію депресії та поверненні контролю над собою [166].

- самостійної роботи, яка полягала у формуванні окремих якостей особистості, наприклад, уваги, відповідальності, спостережливості та в удосконаленні комунікативних навичок та вмінь.

Таким чином, завданнями групової форми роботи були: сформувати вміння, спрямовані на налагодження контактів у майбутній професійній діяльності, «побудові» взаємовідносин, «розпізнаванні» психологічної позиції мовця, управлінні власним психологічним станом в процесі професійного спілкування.

Зупинимося конкретніше на рольових іграх. Потрібно зазначити, що:

- рольова гра є ефективним засобом формування комунікативності студентів;

- вона мотивує, стимулює спілкування студентів та їх взаємодію;
- відображає природні переживання мовців;
- містить проблемний характер створеної ситуації.

Таким чином, у процесі застосування рольової гри створюється найбільш достовірна модель спілкування, оскільки представлена мовленнєва і немовленнєва поведінка учасників. Мотиваційно-стимулюючі її особливості актуалізують потреби у запитанні, переконанні, доказі, висловленні думки; сприяють формуванню навчальної співпраці та партнерської взаємодії. Враховуючи особливу форму моделювання ситуацій професійної взаємодії майбутньої діяльності, з'ясовано, що за її допомогою учасники гри розвивають і вдосконалюють важливі професійні уміння.

Потрібно зазначити, що різновидом рольових ігор є ділова і ситуативна гра, яка полягає у моделюванні певних етапів професійної діяльності.

Ми пропонуємо добірку рольових, ділових та ситуативних ігор, які сприятимуть, по-перше, формуванню у майбутніх фахівців аналітичних і регуляційних умінь; по-друге, розвитку професійно-комунікативних умінь та навичок, особистісних рис майбутнього фахівця; по-третє, формуванню культури професійного спілкування студента-економіста. Доцільно використовувати такі:

- «інтерв'ю»;
- «реклама»;
- «презентація»;
- «прес-конференція»;
- «Брейн-ринг»;
- «круглий акваріум»;
- «дзеркало»;
- «директор-керівник»;
- «без маски»;
- Гра «Інтерв'ю» виступала показником сформованості навичок ділового спілкування та поведінки з поєднанням знань базових економічних дисциплін.
- Вибір важливої та необхідної професійної інформації у компактному вигляді з використанням наочних засобів забезпечувала гра «Реклама».
- Навички аналізу та переконання, міміки і жестів, ораторського мистецтва найкраще спостерігалися у гри «Презентація».

- Використання гри «Брейн-ринг» є актуальним на заключному етапі вивчення матеріалів лінгвокраїнознавчого характеру в поєднанні з професійною спрямованістю.
- З метою розвитку професійно-комунікативних умінь студентів-міжнародників була включена гра «круглий акваріум», під час якої студенти-учасники поступово «входили» в дискусію один з одним.
- Застосування гри «Дзеркало» було ефективним у розвитку рефлексії та емпатії майбутніх фахівців. Вона передбачає взаємний обмін думок і вражень про дії партнерів.
- Гра «Директор-керівник» передбачає різні рівні труднощів, з якими зустрічається менеджер, акцентуючи увагу на свободі поведінки учасників гри. Вона сприяє формуванню культури професійного спілкування майбутнього фахівця, його лідерських якостей та вказує на те, що роль керівника є посиленою для кожного студента.
- З метою формування гуманістичних рис особистості, ширих висловлювань та побажань була використана гра «Без маски». Кожен студент отримував аркуш паперу з написаною фразою, або висловом без закінчення і повинен був завершити її.
- «Прес-конференція» виступала своєрідним підсумком сформованих умінь та навичок діалогічного, монологічного та ситуативного мовлення.

Таким чином, рольова гра визначається як багатофункціональна діалогова діагностична і корекційно-тренінгова методика.

Оскільки соціальним замовленням сучасного суспільства є розвиток творчої особистості, який практично не завжди здійснюється, ми пропонуємо формувати креативність студента, адже вона [креативність]:

- визначає продуктивно творчу спрямованість особистості і є основним стрижнем її соціальної орієнтації в житті;
- є базовою детермінантою професійної творчості;
- сприяє розвитку творчого потенціалу фахівця та його самоактуалізації у соціальній сфері [115].

З метою кращого засвоєння знань з базових дисциплін та удосконалення професійних навичок та вмінь ми використовували на заняттях різного типу творчі завдання. Варто зазначити ефективність такої діяльності, оскільки мовний матеріал був представлений німецькою професійною лексикою. При виконанні творчих завдань зверталася увага

на лінгвокраїнознавчу інформацію, діловий етикет, риторику, мову тіла (жести, міміки), «золоті правила поведінки» [172]. Необхідно відзначити ефективність таких завдань:

- 1) виконання презентації-доповіді та презентації-реклами;
- 2) проведення переговорів;
- 3) ділове листування, розмови по телефону, ділові зустрічі, наради;
- 4) віртуальні тренажери або бізнес-симуляції;
- 5) ведення професійно спрямованого діалогічного монологу;
- 6) залучення студентів до наукових досліджень;
- 7) проведення відео-конференцій, консультаційних заходів з використанням інформаційно-технологічних структур;
- 8) складання резюме;
- 9) проведення студактивного заняття;
- 10) сприймання повідомлення на слух (власного читання та аудіювання) та вміння «будувати» повідомлення (говоріння та письмо);
- 11) написання анотацій, тез, рефератів;
- 12) написання відгуків-рефератів.
- 13) опрацювання аутентичних матеріалів та розвиток навичок професійної комунікації при використанні служб Інтернету;
- 14) робота з аудіо- та відеотекстами творчого спрямування.

Вважаємо за необхідне підкреслити, що віртуальне спілкування має багато позитивних аспектів у формуванні культури професійного спілкування. Варто зазначити, що інформація є завжди актуальна, автентична за змістом, формою та функціями. Як правило, вона підготовлена професіоналами, високої якості, кольорова, з фотографіями, графіками і діаграмами; надається можливість доступу до інтерактивних серверів; формується вирішення важливих професійних проблем і розв'язання завдань; здійснюється професійна комунікація з представниками фірм, організацій та обмін досвідом; є широкі можливості для групової роботи, стимулювання міжсуб'єктної взаємодії та забезпечення зручними й ефективними засобами для навчання, спілкування чи співпраці.

Зупинимося детальніше на цьому виді роботи. З метою оптимізації формування КПС студентів – майбутніх економістів ми запропонували автентичні аудіо- та відеотексти. Лінгвістичний аспект характеризувався великою кількістю своєрідної лексики: наявність фразеологізмів, ідіом, сталих виразів, слів із стилістичним забарвленням, часток, неоло-

гізмів та архаїзмів. Особливістю відзначався і синтаксис: порядок слів у речення, їх логічна незавершеність, фрагментарність висловлювань, соціокультурна спрямованість професійної підготовки майбутнього менеджера реалізується за допомогою лексичного запасу. Зважаючи на типові та нетипові ситуації спілкування розрізняють фонову, безеквівалентну лексику, розмовні кліше, лексику з експресивним забарвленням, діалектизми.

Таким чином, щоб увійти в контекст іншої культури, треба знати і розуміти усі її реалії та особливості комунікації нації, народу. Потрібно зазначити, що психологічний аспект вищезазначених текстів відображається в діяльнісній структурі говоріння. При його опрацюванні відбувається мовленнєва взаємодія та вплив на читача-слухача і створюється необхідна основа для розвитку говоріння, що сприяє активізації мислення студентів. При цьому структура, змістова наповненість і оформлення відео- та аудіотекстів стимулює підвищення мотивації та створює умови для «занурення» в мовленнєве середовище. Ефективність їх застосування полягає у:

- формуванні уявлення студентів міжнародного бізнесу і менеджменту про специфічні особливості іншої культури;
- наявність інформації, яка відповідає віковим та статевим особливостям, інтересам студентів;
- зображення та звуковий супровід сюжету активізують до роботи на занятті, забезпечуючи її невимушеність;
- наочність ситуації країнознавчого характеру сприяє кращому запам'ятовуванню елементів автентичності;
- у ході роботи спостерігається краще розуміння тексту, формується його зв'язки з реальними подіями та фактами;
- кращому розумінню та вивченню особливостей мови тіла (жестів і міміки) носіїв певної спільноти;
- формуванню ораторського мистецтва із врахуванням мовленнєвої специфіки народу.

Вважаємо за необхідне підкреслити, що виконання практичних творчих завдань сприяло практичному формуванню культури професійного спілкування.

Особливу результативність навчально-виховного процесу забезпечило використання ситуації успіху. Ученими визначено три етапи створення ситуації успіху:

1. Мотиваційний етап. Відбувається створення викладачем у студентів установки на успішне виконання поставленого завдання.
2. Організаційний етап. Викладачем забезпечуються умови для виконання завдання. На цьому етапі використовуються прийоми: емоційне розвантаження, зміна завдань за бажанням студентів, допомога групи.
3. Підсумковий етап. Організація викладачем діяльності з використання результату виконаної роботи як стимулу до нового навчального завдання [199].

Дотичними до проблеми організації успішної діяльності майбутнього менеджера та маркетолога є проблеми самовиховання та самоменеджменту. З метою її подолання студенти повинні опанувати технологію професійного самовиховання, яка передбачає виконання алгоритму наступних дій, серед яких основними є: цілепокладання, планування, вибір методів і засобів самовиховання, реалізація цілей, самоконтроль, корекція програми самовиховання із врахуванням результатів самоконтролю та самооцінки.

2.3 Використання ігрових технологій навчання у процесі формування іншомовного професійного спілкування

У «Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті» відзначається, що стратегічним завданням сучасної системи освіти є виховання творчої соціально-активної особистості. З огляду на це, розвиток творчого потенціалу та інтелектуальних здібностей вимагає перегляду цілей освіти: вона має бути більш динамічною, пов'язаною з власною поведінкою суб'єктів навчання [133].

Актуальність проблеми використання рольових ігор на заняттях іноземної мови зі студентами економічного профілю викликана цілим рядом чинників. По-перше, інтенсифікація навчально-виховного процесу в умовах сучасної вищої школи ставить завдання підвищення мотивації студентів до вивчення іноземної мови загалом, а також пошуку засобів підтримки у студентів зацікавленості до матеріалу й активізації їх діяльності впродовж усього заняття зокрема. Актуальними завданнями у викладанні англійської мови за фаховим спрямуванням вбачаємо

оволодіння знаннями професійної терміносистеми, вміння використовувати вузькоспеціалізовану лексику, виконання професійних завдань, здатність спілкуватися у майбутніх виробничих ситуаціях. Одним із ефективних методів вирішення цього завдання є, на нашу думку, використання ситуативно-рольових ігор під час вивчення дисциплін «Іноземна мова професійного спрямування» та «Ділова іноземна мова». Саме завдяки ігровій ситуації процес навчання найбільш наближений до практики, активізує пізнавальну діяльність, розвиває комунікативні навички та вміння, розширює словниковий запас студентів. Вміння спілкуватися із колегами з-за кордону, проводити переговори, вести відео конференції, беззаперечно пов'язане із вільним використанням іноземної мови у професійній діяльності.

По-друге, однією із важливих проблем вивчення іноземної мови є навчання усного мовлення, що створює умови для розвитку комунікативних навичок студентів. Це, у свою чергу, підвищує мотивацію сучасних студентів до вивчення іноземної мови. Для того щоб сформувати особистість фахівця-професіонала потрібно розробити нову модель навчання для успішного розвитку його автономності і креативності, стимуляції до його самостійності у пошуково-творчій діяльності, а також мотивації до майбутньої професійної діяльності. На часі існує потреба у висококваліфікованих спеціалістах, які б могли самостійно вирішувати різноманітні виробничі проблеми, творчо мислити, володіли фаховим словником, набувати досвід і можливості своїх закордонних партнерів, підтримувати з ними ділові контакти і вести переговори, здатні самостійно здобувати знання.

Термін «ситуативно-рольова гра» був введений у науковий обіг у середині 70-их років Н. Богомоловою. Сутність методу ситуативно-рольової гри полягає в імпровізованій презентації заданої проблемної ситуації її учасниками, у процесі якої вони виконують ролі персонажів ситуації. Л. Виготський стверджує, що гра містить у собі індивідуалізовано-особистісну діяльність, розвиває психічні функції і здібності, навчає «із захопленням» [30]. Йдучи за роздумами вищезгаданих науковців рольова гра містить опис ситуації, яка нагадує театральну виставу в якій дійові особи взаємодіють.

За сучасних умов цей термін набув дещо нової інтерпретації. На думку Б. Куприянова, О. Міновської ситуативно-рольова гра – це спеціально організоване змагання, мета якого полягає у вирішенні комунікативних задач та імітації предметно-практичних дій учасників, які

виконують визначені ролі [22]. Дослідниця дидактико- методичного потенціалу рольової гри Т. Корогод посилається на думку методиста-теоретика ігрової діяльності В. Беловолова, який визначає проблемно-рольовий підхід як такий, що дозволяє інтенсифікувати процес навчання іншомовного професійного спілкування, адже у ньому задіяні такі фактори активності як: пізнавальний і професійний інтерес, присутній творчий та ігровий характер навчально-пізнавальної діяльності, підкріплені емоційною взаємодією [90]. На думку вищезгаданого методиста Т. Когород, дидактичний потенціал рольової гри вбачається не лише у лексико-граматичних, соціолінгвістичних та країнознавчих вміннях і навичках, а у перш за все розвитку творчого мислення. Під час такої гри студенти розвивають навички моделювання, вибору, порівняння, узагальнення, конкретизації та оволодінням мистецтва прогнозування подій у ситуації, що розігрується. Дидактичний потенціал рольової гри, як засобу організації особистісно-орієнтованого навчання неодноразово згадують у своїх методичних студіях Л. Виготський, Д. Менджеріцкая, Д. Ельконін, Л. Павлова. Деякі зарубіжні дослідники розглядають рольову гру як форму контролю, під час якого перевіряється сформованість основних комунікативних навичок і умінь, готовність та здатність до міжкультурного спілкування [218; 219, 251].

Ситуативно-рольова гра як простір інтенсивної комунікації забезпечує можливість набуття досвіду міжособистісної взаємодії, а також і досвіду регулювання власних очікувань [99]. За допомогою гри можливо моделювати життєві та навчальні проблемні ситуації і зосереджувати ігрові дії навколо реальних проблем та стосунків [22, с. 7]. Аналізуючи наукові джерела, що присвячені етапам впровадження проблеми використання ігор у навчанні іншомовної мовленнєвої діяльності автори зазначають, що на підготовчому етапі слід використовувати дидактичні ігри, які готують до комунікативної діяльності, сформулюють і розвинуть лінгвопізнавальну мотивацію, мовну активність і здогадку, увагу, пам'ять та мислення. Під час таких ігрових вправ тренуються ряд мовних компетенцій почергово – фонетична, лексична, граматична, орфографічна; мовленнєвої компетенції – аудіювання, говоріння, читання та письмо; соціокультурної компетенції – країнознавча, лінгвокраїнознавча.

Автори наголошують, що базовими компонентами ситуативно-рольової гри є такі: контекст гри, ігрові ролі, ігрова ситуація, правила гри.

Охарактеризуємо детальніше кожен із структурних елементів рольової гри.

Контекст є своєрідною системою значень та змісту, котрі надаються об'єктам і явищам, з якими взаємодіє суб'єкт. Контекст є результатом розвитку людської культури.

Правила гри, які обумовлюються перед її початком, забезпечують засвоєння комунікативних норм.

Структурними компонентами ігрової ролі в ситуативно-рольовій грі є: формулювання ігрової задачі, рольовий припис (образ, регламентованого відношення до інших ролей і предметів імітаційної взаємодії, основну та додаткову інформацію, правила здійснення маніпуляції з ігровими засобами, котрі притаманні виконавцю означеної ролі).

Четвертим компонентом гри є імітаційна ситуація, під якою розуміють обмежену в часі та місці сукупність відносин суб'єкта з елементами його оточення. Означена ситуація характеризується дискретністю – поділом простору й часу на ігрове та неігрове. Суворо просторово-часова конфігурація означеного виду імітаційної діяльності потребує від гравців вирішення ігрової задачі «саме тут і на даний час», а з іншої сторони, дозволяє учаснику планувати, аналізувати, рефлексувати власні дії в ситуації «поза грою». Проте, незважаючи на важливість імітаційності як характеристики досліджуваного явища, треба наголосити на реальності переживань і роздумів учасників гри.

У педагогічній практиці ситуативно-рольові ігри поділяють на: малі рольові ігри, великі рольові ігри, ігри-епопеї. Розглянемо особливості вказаних ситуативно-рольових ігор.

У малій ситуативно-рольовій грі традиційно беруть участь від 12 до 30 осіб. Особливістю цього виду діяльності є те, що кожен учасник гри бере участь у малій рольовій грі індивідуально. З огляду на це, учасник устанавлює різноманітні відносини з іншими гравцями – від співробітництва до конфронтації. Модель ігрової взаємодії передбачає декілька логічних варіантів розвитку і завершення подій гри. У великій ситуативно-рольовій грі кількість учасників є необмеженою, а участь може бути як груповою, так й індивідуальною. Структура рольової гри залишається такою ж: основні ознаки ігрового образу, ігрові задачі та засоби. У цій рольовій грі рольова взаємодія відбувається не лише в сфері комунікації, але й у предметно-практичній діяльності (ігрова економіка, культура тощо). Отже, у цьому випадку збільшується кількість засобів гри, а також варіативність способів ігрової взаємодії. Модель

великої ситуативно-рольової гри будується за аналогією моделі малої рольової гри. Найдовшою в часі є гра-епопея (форма організації життєдіяльності тимчасових об'єднань). Зазвичай ігри-епопеї базуються на поєднанні двох видів ігрової діяльності (наприклад: інтелектуально-пізнавальні й рольові ігри, віртуальна економічна гра типу комп'ютерної стратегії та ситуативно-рольова гра) [22].

Навчально-мовленнєві ситуації такі як: ігри- драматизації, ігри-інтерв'ю, ігри ток-шоу, ігри з постановкою проблеми виступають основою для розвитку у студентів умінь і навичок критичного мислення, досвіду СПД, самоосвітньої компетентності, формують дискусійні уміння та навички.

Розглядаючи та аналізуючи навчально-методичну літературу [193] можемо виділити деякі особливості навчально-рольових ігор. Такий інтерактивний метод виступає: *навчанням в дії* (навчальна мета); *- імітацією* різних аспектів людської діяльності в соціумі, (розцінюється як схема спілкування, моделюючи дійсність в істотних рисах, містить опис ситуації, дійові особи, їхні взаємини та діалоги); *- формуванню навчального співробітництва і партнерства* (взаємодія учасників гри); *- мотиваційно-спонукальним характером* (з елементами непередбачуваності та наближення до реального життя); *- несподіваністю*, (уважність та швидка реакція її учасників); *- особистісної причетності до дійства, емоційністю* (висловлення думки простішим способом).

У дисертаційному дослідженні В. Філатова «Обучение инициативной речи с использованием ситуативно-ролевых игр на первом курсе языкового педагогического ВУЗа» науковцем відзначено, що використання ситуативно-рольових ігор під час навчання ініціативного мовлення сприяє інтенсивному формуванню соціально-психологічної компетентності студентів, що виявляється в умовах міжособистісного групового спілкування. Автором доведено, що ефективність використання ситуативно-рольових ігор під час навчання ініціативного мовлення значно підвищується за умови оптимального поєднання кожної ситуативно-рольової гри з іншими формами навчально-виховної роботи як на рідній, так й іноземній мові [178].

Включення суб'єкта до ситуативно-рольової гри (як до складової педагогічного процесу) – це сукупність проміжних станів і процесів: емоційне прагнення до участі в грі, позитивні емоції у процесі гри та після неї, розуміння порядку ігрових дій (до початку гри), послідовна участь у грі аналіз гри, розуміння індивідуальних особливостей взаємо-

дії (до початку гри), перевірка власних уявлень стосовно них (в ігровій діяльності), індивідуальне самовизначення та його реалізація [99, с. 31].

Ситуативно-рольова гра має ряд переваг і недоліків. Перевагами ситуативно-рольової гри є: максимальне наближення ситуації до реалій життя, одержання нових знань, розвиток комунікативних навичок, підвищення ефективності навчання. Цей комунікативний метод, безумовно, долає психологічну неготовність студентів спілкуватися іноземною мовою у процесі навчання, «боязні» говоріння, значно поліпшує психологічний стан студента. Комунікативна гра вчить основним лексичним моделям висловлюватися: задати та відповісти на запитання, висловити власну думку, вмінням погодитися, заперечити, аргументувати, запропонувати, наказати. Одним із недоліків ситуативно-рольової гри є: втручання викладача у процес підготовки й проведення рольової гри (керівництво наставника з метою кращого розуміння і сприйняття даної ситуації). Зважаючи на певні недоліки ситуативно-рольової гри, вважаємо за доцільне її впровадження у навчальний процес сучасної вищої школи. Викладач є ключовою фігурою навчального процесу. При рольовій формі роботи функція викладача повинна виступати ненав'язливою. При виконанні ситуативних завдань викладач створює таку атмосферу, у якій студент проявляє свої комунікативні здібності, відсторонює побоювання студента висловитися, втрачає свою роль викладача, а натомість ідентифікує себе зі студентами- учасниками комунікативної ситуації. Важливими факторами розподілу ролей у цьому театралізованому дійстві є своєрідність темпераменту, вікових особливостей та індивідуальних здібностей, соціально-психологічних характеристик студентів.

Беззаперечним є і той факт, що цілком реально в умовах сучасності поєднати комунікативний метод навчання із сучасними інноваційними технологіями навчання: інформаційними, ігровими, інтерактивними та мультимедійними. Комп'ютер, інтернет, мультимедійні засоби дають можливість опанувати великий обсяг інформації. Формуванню та вдосконаленню навичок професійного спілкування значно сприяють використання онлайн-ресурсів. Наступні сайти мають на меті не лише ознайомлення з фаховим словником та професійною тематикою, а й вправлятися, виконуючи вправи on-line: <http://www.businessenglishresources.com/31-2/student-section/business-vocabulary/business-vocabulary-air-travel/> або <https://www.businessenglishpod.com/category/travel/>, mylanguageexchange.com, www.manythings.org, www.gcflearnfree.org, www.phrasemix.com, www.omegle.com Веб-

сайт [LearnEnglish](#), Веб-сайт [LearnEnglish](#): Розваги та ігри, Веб-сайт [LearnEnglish](#): Слухай і дивись, Веб-сайт [LearnEnglish](#): Бізнес та робота.

До класифікації ігор, окрім навчально-рольових, слід віднести і ділові ігри. В той час як перша покинана забезпечити детального та всебічного аналізу тієї чи іншої ситуації, остання – на імітацію справжніх щоденних професійно-побутових ситуацій, виконуючи справжні ролі. Такі ігри навчають формувати у студентів цілісного уявлення про професійну сферу, практично здобути навички та вміння різних видів практичної діяльності майбутніх фахівців, прийняття індивідуальних та колективних рішень, отримати проблемно-професійний та соціальний досвід. Ділові ігри програмують фахову спрямованість творчої активності студентів. Вони виступають одним із ефективних шляхів активізації навчальної діяльності студентів. Занурившись у іншомовне середовище студенти підвищують свій рівень володіння іноземною мовою професійного спрямування. Доцільним є проведення ділових ігор на старших курсах навчання ВНЗ, коли студенти володіють відповідним рівнем умінь та навичок іншомовного спілкування та здобули базові професійні знання із профілюючих предметів. Підбір тематики та матеріалів ділових ігор, порушуючи проблеми професійного характеру підштовхують її учасників до дискусії конструктивного характеру у рамках ситуації міжкультурного спілкування.

Проблемою навчання ділової іноземної мови з використанням ділових ігор займалися як вітчизняні так і зарубіжні методисти-дослідники: П. Щербань, Л. Котлярова, С. Коломієць, Ю. Гапон, Л. Вишнякова, А. Вербицький, Г. Абрамова, В. Платов, О. Ілловайська, В. Краманенко, В. Пугачев, Е. Берн, Детмар Герц, Марк Шаттенман, Сузан Лін, Дорнантс, Нігель Рівз, Колін Райт. Ними пропонуються визначення ділової гри як елемента інтерактивного підходу у вивченні фахової іноземної мови студентами ВНЗ. Так, ділова гра – це метод навчання, у якій моделюється два аспекти змісту професійної діяльності: як предметний так і соціальний. Ця форма навчання відпрацьовує професійні вміння і навички майбутніх фахівців ділової сфери. У ній розгортається професійна діяльність студентів. Фундаментом ділової гри є імітаційно-ігрова модель, у якій відображені зміст, технології, цілісні фрагменти та динаміка професійної діяльності її учасників. Як засіб інтегрованого навчання ділова гра охоплює всі види мовленнєвої діяльності.

Дослідники теорії і організації ділових ігор Г. Абрамова, Л. Вишнякова, О. Ілловайська, В. Краманенко, В. Пугачев, подають класифікацію ділових ігор за: кількістю учасників; за часом проведення (ігри без обме-

жень часу, з обмеженням часу, у реальному часі); використанням шаблонів (опор) під час проведення ігор (ключові слова, підготовчий етап гри); за оцінкою діяльності; за остаточним результатом (відкриті ігри та ігри з жорсткими правилами. Вищезгадані методисти виділяють також ігри за методологією проведення: рольові, групові, імітаційні, організаційно-діяльнісні, інноваційні, ансамблеві [1; 32; 56; 133]. У методиці навчання ділової іноземної мови виокремлюють наступні структурні компоненти ділової гри: знайомство з реальною ситуацією, побудова моделей ділової гри: імітаційної та ігрової; формулювання головного завдання гравців поодиноч так і групи загалом; уточнення ролей у грі; створення ігрової проблемної ситуації; підбір теоретичного матеріалу необхідного для розв'язання даної ситуації; розв'язання проблеми; графічне моделювання взаємодії учасників гри; обговорення і перевірка отриманих результатів; коректування, реалізація прийнятого рішення; аналіз та оцінка підсумків результатів роботи. У педагогічній літературі зустрічаємо напрацювання П. Пугачева, – автора тестів, ділових ігор, тренінгів управління персоналом, який наголошує на проведенні попереднього опитування майбутніх учасників гри для визначення їхніх здібностей та поглядів на майбутню професію. П. Пугачев, дієвим методом вважає метод тестів, при яких досліджуванам пропонуються однакові завдання для виявлення властивостей і здібностей як окремого учасника так і цілих груп [133].

Таким чином, є необхідним пройти психологічну й емоційну попередню підготовку перед виконанням реальних професійних ролей та розв'язанням ділових ситуацій. У педагогічній практиці вищих навчальних закладів застосовують різноманітні модифікації ділових ігор: імітаційні, операційні, рольові ігри, діловий театр, психо-та соціальна драма. Дослідниця ігрових форм навчання О. Єфімова наводить вісім основних ознак ділових ігор як методичного прийому за Е. Берном [56]:

метод імітації прийняття управлінських рішень у різноманітних виробничих ситуаціях (ціллю якого є вироблення управлінських рішень); модель взаємодії людей у процесі досягнення професійних цілей (ціллю якого є постановка макетної моделі конфлікту та наявності багатьох шляхів його розв'язання); ділова гра у груповому мисленневому пошуку (ціллю якої є формувати ключові кваліфікації фахівців, їхні комунікативні здібності та вміння працювати у малих групах); наявність ігрових елементів у діловій грі (ігрові предмети та моделювання в грі ситуацій, що наближені до реальних умов професійної діяльності); залучення емоційних і підсвідомих чинників, як інтуїтивне рішення та раптова зда-

гадка; вербальна взаємодія учасників ділової гри (ціллю якої є володіння поведінковими стратегіями та мовленнєвими конструкціями); «мозковий штурм» – як одна із ефективних стратегій розв'язання проблеми (ціллю якого є вирішити завдання ділової гри, яка пронизана проблемним характером); мисленнєва переробка отриманої інформації (ціллю якої є розвиток професійного мислення, вдосконалення і закріплення професійних вмінь, оволодіння професійною діяльністю та мистецтвом спілкування).

Вважаємо, що найоптимальнішими видами ситуативно-рольової гри під час вивчення дисциплін «Іноземна мова», «Ділова іноземна мова» в контексті фахової підготовки сучасних студентів ВНЗ економічного спрямування є малі та великі ситуативно-рольової ігри, використання яких у навчальному процесі сприятиме підвищенню мотивації до вивчення іноземної мови та активізації творчого потенціалу студента, його бажання навчатися, розвиватиме комунікативні навички.

На нашу думку, використання ситуативно-рольових ігор під час вивчення дисциплін «Іноземна мова», «Ділова іноземна мова» можна рекомендувати у процесі засвоєння таких тем, які активно впроваджуються у нашому нелінгвістичному ВНЗ для навчання та удосконалення професійної лексики (Тернопільському національному економічному університеті): «Корпоративна культура», «Підтримка споживача», «Продукція та пакування», «Кар'єра», «Розвиток особистості», «Укладання угод», «Компанія і спільнота», «Злиття та поглинання компаній», «Міжнародна торгівля», «Імідж корпорації», «Конфлікти і способи їх подолання», «Стратегічний маркетинг», «Інвестиції та інвестування», «Вільна торгівля», «Інформаційні технології», «Продажі», «Розвиток бізнесу», «Фінансовий контроль», «Історії успіху топ-менеджерів», «Підприємницька діяльність», «Ризик-менеджмент», «Ринки збуту», «Досягнення сучасної науки і техніки», «Проживання за кордоном», «Глобалізація».

Продемонструємо ділову гру, розроблену нами для студентів 2 курсу спеціальності «Міжнародні економічні відносини»:

(1) *Тема гри*: Introducing Your Business

Мета гри (Purpose and Audience): The purpose of these materials is to give business students practice introducing their business/profession including what they do, what their specialty is, where they are based, and where they have offices.

Situation (Warm-up):

After your introduction, write the names of a few well-known local corporations on the board and ask the students to tell you about them. If the information is minimal, ask them what the company specializes in and where they are based. Then introduce phrases such as ‘specialize in’, ‘based out of’, and ‘have offices in’.

Class Set-up and Activity:

Set up the class like ‘airplane seating’ with two rows of chairs side by side. Give everybody an activity sheet and a business profile. Give the students time to read the business profiles and the dialogue in the activity sheet. The vocabulary in the profiles can be difficult so make sure they understand it. You can deal with questions individually or answer them on the board for everybody to see (for example, What is a purchasing agent?). Now model the dialogue with one student by putting the student in a chair and then asking if the next chair is empty. In the role-play, half the students are sitting down with an empty chair beside them. The other half of the students approach the sitting students and ask if the chairs are taken, then sit down and introduce their business. Then the students who were sitting down introduce their business in return. Both groups of students record their partners’ details on the activity sheet. After the exchange of information has been made, one student gets up and finds a new seat and continues the role-play.

Мовна опора: (Sample Dialogue):

Introducing Your Company

A: Excuse me. Is this seat taken? B: No, it isn’t. Please have a seat. A: Thanks. John Burg. Pleased to meet you. B: Jenny Myers. Are you heading for Chicago? A: Yes, I have some business there. I work for a law firm. Henderson and Marly. B: Henderson and Marly? I’ve never heard of them. A: We’re a small firm. We specialize in intellectual property rights? Mostly copyrights and trademarks. That kind of thing. We are based out of Detroit, but we have offices in New York and Toronto. B: What do you do for them? A: I’m a lawyer. How about you? What brings you to Chicago? B: I have some business there as well? I work for . . .

Виконання ролей ділової гри:

Introducing Your Business: Role Cards

A: You are on a plane heading for Chicago. You have some business there. Introduce yourself and your business to the person sitting beside you. Here are the details of your business:

You work for a **pharmaceutical company**.

The name of your company is **Glebco**.

You specialize in **vaccines for diseases**

such as **Malaria** and **West Nile Virus**.

You are based in **Madrid**.

Your company has offices in **Paris** and **Hamburg**.

You are a **researcher**.

B: You are on a plane heading for Chicago. You have some business there. Introduce yourself and your business to the person sitting beside you. Here are the details of your business:

You work for a **law firm**.

The name of your company is **Black & White**.

You specialize in **corporate law** such as **mergers** and **acquisitions**.

You are based in **Bombay**

Your company has offices in **Karachi** and **Kabul**.

You are a **lawyer**.

C: You are on a plane heading for Chicago. You have some business there. Introduce yourself and your business to the person sitting beside you. Here are the details of your business:

You work for a **construction company**

The name of your company is **Bob and Sons**.

You specialize in **commercial development**

such as **shopping malls** and **restaurants**.

You are based in **Kuala Lumpur**.

Your company has offices in **Jakarta** and **Hanoi**.

You are an **engineer**.

D: You are on a plane heading for Chicago. You have some business there. Introduce yourself and your business to the person sitting beside you. Here are the details of your business:

You work for a **construction company**.

The name of your company is **Candu Builders**.

You specialize in **residential development**

such as **houses** and **condos**.

You are based in **Santiago**.

Your company has offices in **Lima** and **Bogota**.

You are a **purchasing agent**.

Introducing Your Business

E: You are on a plane heading for Chicago. You have some business there. Introduce yourself and your business to the person sitting beside you. Here are the details of your business:

You work for a **manufacturing firm**. The name of your company is **Tot-a-Lot**.

You specialize in **children's toys**, such as plastic **dolls** and **stuffed animals**.

You are based in **Montreal**.

Your company has offices in **Rome** and **Athens**.

You are a **sales rep**.

F: You are on a plane heading for Chicago. You have some business there. Introduce yourself and your business to the person sitting beside you. Here are the details of your business:

You work for a **manufacturing firm**. The name of your company is **Hot Air**.

You specialize in **household appliances**, such as **dishwashers** and **laundry machines**.

You are based in **Stockholm**.

Your company has offices in **Oslo** and **Helsinki**.

You are a **purchasing agent**.

G: You are on a plane heading for Chicago. You have some business there. Introduce yourself and your business to the person sitting beside you. Here are the details of your business:

You work for a **publishing company**. The name of your company is **Bright Sun**.

You specialize in **educational products**, such as **children's stories** and **reference books**.

You are based in **Chicago**.

Your company has offices in **Ottawa** and **Mexico City**.

You are an **editor**.

H: You are on a plane heading for Chicago. You have some business there. Introduce yourself and your business to the person sitting beside you. Here are the details of your business:

You work for a **computer software firm**.

The name of your company is **Step Soft**.

You specialize in **business applications**, such as **accounting software**.

You are based in **Seoul**.

Your company has offices in **Tokyo** and **Beijing**.

You are a **computer programmer**.

Заключний етап: визначаємо переможця та аналізуємо результати. Викладач оцінює студентів у формі дискусії та аналізу ділової ситуації.

(2) Наведемо приклад ділової гри для студентів 3 курсу спеціальності «Банківська справа»:

Тема гри: Banking

Обладнання: Banker Activity Sheet, and Client Activity Sheet.

Мета гри: The purpose of these materials is to get the students speaking about all of the terms related to their personal finances in English. In particular, students will role-play being either bank clients or bankers. The bank clients will visit the bank and talk to the bankers about various financial products such as credit cards and mortgages. After the bankers explain the financial products, the client will select one product and apply. The bankers will then open up a bank profile and start a credit evaluation.

Materials: Vocabulary Handouts, Client Role Cards, Financial Product Brochures,

Підготовча гра: Part I: Pre-study.

Цілями якої є активізувати нову лексику чи виучуване граматичне явище, щоб студенти могли його використати під час тренінгу чи під час виконання ділової ситуації. Такий лексико-граматичний тренінг готує студентів до комунікації з даної теми гри. Такі вправи моделюють ігровий підхід та використовують проблемні професійні – орієнтовані завдання.

Handout the vocabulary sheets related to personal finances:

Personal Finance Vocabulary Warm-up

Match the column on the right with the definitions:

_____	mortgage	(a) Money.
_____	default	(b) Stays the same over time.
_____	funds	(c) Guarantee a loan for somebody else.
_____	variable	(d) Money that you borrow on a credit card.
_____	fixed	(e) A check to see how well you can pay back a loan.
_____	co-sign	(f) The maximum you can borrow.
_____	cash advance	(g) A loan to buy a house or property.
_____	credit rating	(h) A bank account you use to save money.
_____	credit evaluation	(i) Be able to pay for goods or pay back a loan.
_____	credit limit	(j) Changes over time.
_____	annual	(k) Not pay back a loan.
_____	savings	(l) The cost of borrowing money.
_____	chequing	(m) An opinion on how well you can pay back a loan.
_____	afford	(n) Your income after you pay income taxes and expenses.
_____	interest	(o) The basic interest rate that banks use.
_____	net income	(p) A bank account you use for day to day expenditures.
_____	gross income	(q) Yearly.
_____	prime	(r) Your income before you pay taxes.

Part II: Warm-up

Quickly go over the vocabulary sheets. Ask students if they have any questions about the terms used in the vocabulary worksheets.

Personal Finance Vocabulary Warm-up II

Match the words with their opposites:

_____	spend	(a) deposit
_____	variable	(b) lend
_____	withdraw	(c) save
_____	borrow	(d) sell
_____	default	(e) fixed
_____	purchase	(f) pay back

Fill in a preposition to complete the sentence:

(1) If you owe money, you are ___ debt. (2) If you have a savings account, you are keeping your money ___ the bank. (3) If you take money out of your bank account, you are withdrawing funds ___ your account. (4) If you move money from a savings account to a chequing account, you are transferring funds ___ chequing. (5) When you give back money that you borrowed you are paying ___ your debts or paying ___ your debts.

Explain the difference using *whereas*:

- (1) A savings account usually has a high interest rate, *whereas a chequing account has a low interest rate.*
- (2) A fixed interest rate doesn't change with time,
- (3) Your gross income is your income before you pay taxes,
- (4) A deposit is when you put money into your account

Personal Finance Vocabulary Cloze

Fill in the blanks with the vocabulary items listed above each paragraph:

limit default	cash advance	debt	pay back
afford	funds	purchase	interest

Credit Cards

Credit cards are a convenient way to _____ goods. They also come in handy when you have a shortage of _____. If you need a little extra money for the weekend, you can take out a _____.



In spite of these benefits, credit card _____ can also cause serious problems for people. People spend more than they can _____. And because of the high _____ on money borrowed, the credit card debt becomes harder and harder to _____. Eventually, some people are forced to _____ on their payments. This is why credit card companies put a _____ on the amount that people can borrow.

credit risk afford	mortgage co-sign	savings default	credit evaluation
---------------------------	-------------------------	------------------------	--------------------------



Mortgages

Most people don't have enough in _____ to purchase a house so they take out a house loan, which is called a _____. Before you get a mortgage, the bank will do a thorough _____ to make sure you can _____ the loan. If the bank feels you are a _____ they may ask you to find somebody else to _____ your mortgage.

This person will be responsible to pay your mortgage if you _____.

Головний етап гри: Part III: Role-play

Divide the class into two groups, bankers and clients. Give each client a client role-play card. The bankers will be divided into four groups: new accounts, credit cards, mortgages, and loans. Each banker should be given a financial product brochure for the group that they belong to. Students should be given time to absorb the material. They can quietly read the material in front of them and ask questions if they do not understand something.

Next, bankers are given a banker activity sheet and clients are given a client activity sheet. Bankers should set up desks where they can meet with their clients. Using the conversation as a guide, bankers and clients begin the role-play.

Role-play Part I:

<p>Bank Client Activity Sheet</p> <p>Conversation Guide BE=Bank Employee, C=Client</p> <p>BE: Please have a seat. How can I help you today? C: Well, I'm interested in taking out a mortgage, but I would like some information first. BE: I'd be happy to answer any questions you have. What would you like to know? C: Well for starters, what kind of <u>mortgages</u> do you offer? BE: We have a <u>variable rate mortgage</u> and a <u>fixed rate mortgage</u>. C: Could you explain the difference please? BE: Sure. (<i>Explains Different Mortgages</i>). BE: Do you have any questions regarding what I just told you? C: No. I'd like to apply for the <u>fixed rate mortgage</u>. BE: Ok. I'll need to set up a bank profile first. So I'll need to ask you some questions about your personal finances? Can you spell your name for me? <i>(Bank employee starts a credit evaluation and asks questions about the client's personal finances).</i></p>	<p>Fill out this table by asking bank employees about their financial products.</p> <p>Bank Accounts</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;">Product 1: _____</td> <td style="width: 50%; padding: 5px;">Product 2: _____</td> </tr> </table> <p>Credit Cards</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;">Product 1: _____</td> <td style="width: 50%; padding: 5px;">Product 2: _____</td> </tr> </table> <p>Mortgages</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;">Product 1: _____</td> <td style="width: 50%; padding: 5px;">Product 2: _____</td> </tr> </table> <p>Business Loans</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;">Product 1: _____</td> <td style="width: 50%; padding: 5px;">Product 2: _____</td> </tr> </table>	Product 1: _____	Product 2: _____	Product 1: _____	Product 2: _____	Product 1: _____	Product 2: _____	Product 1: _____	Product 2: _____
Product 1: _____	Product 2: _____								
Product 1: _____	Product 2: _____								
Product 1: _____	Product 2: _____								
Product 1: _____	Product 2: _____								

What products did you apply for?

Bank Account:

Why?

Credit Card:

Why?

Mortgage:

Why?

Business Loan:

Why?

In this role-play, you are a bank client. You have to find out about various financial products such as credit cards, mortgages, business loans and savings accounts. First, you must inquire about the different products and then you must choose one and create a credit profile for the bank. The bank employee will ask you questions about your financial history. The bank needs to know about your monthly income and expenditures.



Bank Employee Activity Sheet				
Conversation Guide BE=Bank Employee, C=Customer				
<p>BE: Please have a seat. How can I help you today? C: Well, I'm interested in taking out a mortgage, but I would like some information first. BE: I'd be happy to answer any questions you have. What would you like to know? C: Well for starters, what kind of <u>mortgages</u> do you offer? BE: We have a <u>variable rate mortgage</u> and a <u>fixed rate mortgage</u>. C: Could you explain the difference please? BE: Sure. (<i>Explains Different Mortgages</i>). BE: Do you have any questions regarding what I just told you? C: No. I'd like to apply for the <u>fixed rate mortgage</u>. BE: Ok. I'll need to set up a bank profile first. So I'll need to ask you some questions about your personal finances? Can you spell your name for me? <i>(Bank employee starts a credit evaluation and asks questions about the client's personal finances).</i></p>				
Question to Ask For Client Bank Profile				
<p>What do you do for a living? How much is your monthly salary? What was your gross income last year? Do you have any credit cards? How much debt do you have on your credit card? Do you own a car? How much is it worth? Do you make monthly payments on it? How much do you owe? Do you have any outstanding loans? What are your monthly payments? How much do you owe? Do you own a house? What is your house appraised at? Do you have a mortgage? What is your monthly mortgage payment? Are you renting? How much is your monthly rent payment?</p>				
Financial Products Role Cards				
When a client asks to set up an account, apply for a credit card, take out a mortgage, or take out a loan, set up a credit profile for your bank.				
	Client 1	Client 2	Client 3	Client 4
Name				
Profession				
Monthly Salary				
Last Year's Income				
Credit Cards (Type?) Y/N				
Total Credit Card Debt				
Owns Car Y/N (If Yes, Type?)				
Estimated Car Value				
Monthly Car Payments				
Total Amount Owning on Car				
Previous Loans Y/N				
Monthly loan payments				
Total Amount Owning on Loans				
Owns House Y/N				
Value of House				
Mortgage Payment				
Monthly Payment				
Renting Y/N				
Monthly rent				
<p>In this role-play, you are a bank employee. Clients will come and ask you information about financial products that your bank offers, such as loans, credit cards, mortgages, and savings accounts. First, you will explain your bank's financial products. Then when the client opens an account or applies for a loan, mortgage, or credit card, you will write down their credit profile.</p>				



Give one brochure to each of the four departments: accounts, mortgages, loans, and credit cards. The bank employees will have to explain these financial products.

Credit Cards



Visa Classic:

Card Specifications

Annual Fee	Free
Interest Rate	18.5%
Maximum Credit	\$2000
Daily Cash Advance	\$500




Visa Platinum:

Card Specifications

Annual Fee	\$80
Interest Rate	19.5%
Maximum Credit	\$15,000
Daily Cash Advance	\$1,000


Every dollar spent earns air miles, which can be used to buy an airplane ticket.

Mortgages



Fixed rate mortgage


6.9% annual interest rate on 15-year mortgage.
 7.4% annual interest rate on 25-year mortgage.
 Rate is fixed.
 Penalty for paying off the mortgage early.



5 year variable rate mortgage


4.5% annual interest rate on 4-year mortgage.
 4.9% annual interest rate on 5-year mortgage.
 Rate is variable. If interest rates go up then the interest rate on the mortgage goes up.
 Can pay off mortgage early with no penalty.

Accounts



Basic Account


Monthly fee	\$4
Interest Rate	1%
Free Debits	15
Extra Debits	\$0.50
Minimum Balance	None



Super Saver


Monthly fee	none
Interest Rate	3.5%
Free Debits	2
Extra Debits	\$0.50
Minimum Balance	\$5000.00

Short Term Business Loans



Fixed Rate Business Loan

Set up fee	\$100.00
Interest Rate	7.5%
Maximum Loan	\$10,000.00



Variable Rate Business Loan

Set up fee	none
Interest Rate (Prime + 1%)	4.5%
Minimum Balance	\$50,000.00

Таке завдання допоможе збільшити впевненість у студентів і дозволить їм краще вдосконалювати свої професійні мовні навички.

Заключний етап : проведення моніторингу та аналіз зафіксованих помилок під час виконання завдань.

Говорити англійською по телефону важко для кожного, хто вивчає англійську мову. І навіть при високому рівні володіння іноземною мовою студенти часто відчувають себе незручно під час телефонних розмов. Ця гра представляє собою серію активностей для розвитку комунікативних навичок при залишенні телефонних повідомлень. Для студентів міжнародного бізнесу та міжнародних економічних відносин є вкрай важливим опанування на практиці мовних функцій, різноманітних форм офіційної ділової мови, включаючи спілкування, телефонні розмови, проведення зустрічей, переговорів та офіційних презентацій необхідних для проведення бізнес-операцій.

(3) *Тема гри: Telephone role play: Would You Like to Leave a Message?*

Обладнання та матеріали для ігрового середовища (Materials): Secretary Activity Sheet, Secretary Role Cards, Client Activity Sheet, Client Role Cards

Purpose and Audience: The purpose of these materials is to give business students practice leaving messages with secretaries. This role-play covers reasons why someone would be out of the office along with vocabulary and expressions for leaving messages in a formal business setting.

Підготовча гра: представлення гри студентам, оголошення теми, пояснення її правил, умов та результатів, що очікуються і які можуть бути досягнуті в ході гри (Warm-up):

After your introduction, give a few students some pieces of paper with instructions to 'call' the teacher. You can use a cell phone if you have one, or you can just use your hand and say, «Bring! Bring!» When the students ask for you, say, «I'm sorry the teacher has just stepped out. Would you like to leave a message?» and see what kind of response this gets. After trying this a few times, you can write some expressions on the board, focusing on the function of taking messages and the grammar of reported speech.

Головний етап: поділ на команди, групи, розподіл ролей у грі (Class Set-up and Activity):

The class is divided into two groups: secretaries and clients. Clients are given a client activity sheet and a client role card. Clients call the 'Stellar Corporation' to talk to Mary Jenkins, a manager there. The clients have some

important information to relay as well as some details to discuss. Unfortunately, Mary is out of the office. So the secretaries, who are given a secretary activity sheet and a secretary role card, have to inform the clients of that fact and the time/date of Mary's expected return. The secretaries have to take a message as well. The secretaries line up facing the wall. The clients line up behind the secretaries and tap them on the shoulder when they want to make a call. Clients should practice this conversation with as many secretaries as they can.

Процес самої гри: (Sample Conversation):

Студенти грають ситуацію, так, ніби вони є учасниками справжнього випробування. Потрібно підготувати студентів заздалегідь і надати їм деякі загальні вирази для розмови по телефону та залишення повідомлень.

Would You Like to Leave a Message?

A= Secretary B=Business Client

A: Good Afternoon. Stellar Corporation. B: Hello. Can you put me through to Mary Jenkins please? A: I'm sorry. She's at a meeting with a client. B: Do you know when she'll be back? A: She should be back by 2:00. Would you like to leave a message for her? B: Yes. Could you tell her the new ads are finished? A: Certainly. Can I have your name please? B: My name is Jack Felspar. That's F-E-L-S-P-A-R. I'm with Spectrum Printers. And could you have her call me when she has a spare moment. I need to discuss the billing details. A: Does she have your number? B: I think so, but I better give it to you just to be sure. It's 314-274-5464. A: Alright, Mr. Felspar. I'll have her call you when she gets a minute/she's back in the office. B: Thanks. I appreciate it. Have a nice day. A: You too.

Ситуації розписані на картках:

Business Client Role Cards

Business clients should be given a role-card with information concerning a business transaction with Mary Jenkins, a manager at Stellar Corporation. The Role-card contains the clients name, company, telephone number, and important business information that the clients want to convey to Mary Jenkins.



You are Mike Berggson. You work for LJ computers. Your telephone number is 604-324-4321. You have to call Mary Jenkins from the Stellar Corporation and tell her that her shipment of computers has arrived. If she is not in, leave a message with the secretary. You want Mary to call you so that you can discuss the delivery and instalment schedule.

You are Tanya Griswold. You work for Krubb Interior Designs. Your telephone number is 017-367-2190. You have to call Mary Jenkins from the Stellar Corporation and tell her that you have come up with an estimate for the renovations. If she is not in, leave a message with the secretary. You want Mary to call you so that you can discuss the color of the walls and floor tiles.

You are Sara Voldemort. You work for Darkside Media. Your telephone number is 250-432-3456. You have to call Mary Jenkins from the Stellar Corporation and tell her that the advertising campaign is ready to launch. If she is not in, leave a message with the secretary. You want Mary to call you so that you can discuss payment for services.

You are Felix Unger. You work for Upland Real Estate. Your telephone number is 212-425-3994. You have to call Mary Jenkins from the Stellar Corporation and tell her that you have found a property she would be interested in. If she is not in, leave a message with the secretary. You want Mary to call you so that you can discuss an initial offer for the property.

You are Lisa Harada. You work for 1st International Bank. Your telephone number is 812-999-3344. You have to call Mary Jenkins from the Stellar Corporation and tell her that her loan application has been approved. If she is not in, leave a message with the secretary. You want Mary to call you so that you can discuss the repayment schedule.

You are John Richter. You work for Wide-Eye Security. Your telephone number is 204-323-4998. You have to call Mary Jenkins from the Stellar Corporation and tell her that her cameras have arrived. If she is not in, leave a message with the secretary. You want Mary to call you so that you can discuss when she wants the cameras installed.

You are Dana Walker. You work for Jones and Baily Law Firm. Your telephone number is 312-556-6655. You have to call Mary Jenkins from the Stellar Corporation and tell her that she won her court case. If she is not in, leave a message with the secretary. You want Mary to call you so that you can discuss payment for services.

You are Jerry Flannegan. You work for Provincial Express Shipping. Your telephone number is 011-293-3425. You have to call Mary Jenkins from the Stellar Corporation and tell her shipment has been delivered. If she is not in, leave a message with the secretary. You want Mary to call you so that you can discuss future shipments.

Secretary Role Cards

Secretaries should be given a role-card with information about their boss. The information includes the boss's whereabouts and her expected return time. When people call asking for the boss, secretaries should convey the information in the card and take a message.



You work for the Stellar Corporation. You are a secretary. Your boss is Mary Jenkins. She is at a meeting. She is expected back at 1:30.

You work for the Stellar Corporation. You are a secretary. Your boss is Mary Jenkins. She is out to lunch. She is expected back at 1:00.

You work for the Stellar Corporation. You are a secretary. Your boss is Mary Jenkins. She is on vacation. She is expected back next Monday.

You work for the Stellar Corporation. You are a secretary. Your boss is Mary Jenkins. She is talking to a client. She is expected back in about an hour.

You work for the Stellar Corporation. You are a secretary. Your boss is Mary Jenkins. She is away on business. She is expected back tomorrow.

You work for the Stellar Corporation. You are a secretary. Your boss is Mary Jenkins. She is talking to the boss. She is expected back in about 15 minutes.

You work for the Stellar Corporation. You are a secretary. Your boss is Mary Jenkins. She just stepped out. She is expected back in about 2 hours.

You work for the Stellar Corporation. You are a secretary. Your boss is Mary Jenkins. She is away on maternity leave. She is expected back at the beginning of next month.

Завершення гри: аналіз виконання завдань та ролей.

Результат, аналіз гри й оцінювання: оцінка та дискусія активності студентів під час проведення гри.

Окрім запропонованих сценаріїв професійно-ділових ігор та ситуаційних ігор можна додати й інші форми та види діяльності, які значно урізноманітнять рольову гру, закріплять новий матеріал та розвинуть

творчі здібності. Наприклад, студенти можуть підготувати презентації у Powerpoint, у якій презентуватимуть перелік якостей хорошого менеджера, або ж добре-підготовлену переконливу доповідь кандидата на посаду керівника магазину. Крім того, можливим є застосування таких ігор як КВК, круглий стіл, які вимагають високого рівня комунікації для виконання складних творчих завдань.

Узагальнюючи викладене вище зазначимо, що використання ситуативно-рольової гри на заняттях іноземної мови під час вивчення дисциплін «Іноземна мова», «Ділова іноземна мова» в контексті фахової підготовки сучасних студентів ВНЗ економічного спрямування сприяє підвищенню мотивації студентів до вивчення іноземної мови, активізації їх діяльності, створює умови для розвитку комунікативних навичок і творчих здібностей. Гра посилює пізнавальну діяльність, розвиває пам'ять, мислення та уяву. Під час впровадження ігрових інтерактивних методів у навчальний процес важливо дотримуватися принципу «від простого до складного» – розпочинаючи з підготовчих ігор, продовжуючи ситуаційними і рольовими іграми та завершуючи діловими – для розвитку професійної спрямованості та мислительної діяльності студентів. Використання ігрових технологій навчання у процесі організації іншомовного професійного спілкування сприяє формуванню досвіду самостійної пізнавальної діяльності та розвитку творчого потенціалу студентів. Рольові та ділові ігри повинні бути підкріплені сукупністю дидактичних засобів (робочі комплекти матеріалів, довідкова література) з поєднанням комунікативного та пізнавального аспектів. У майбутнього фахівця розвиваються такі мовні компетенції як: монологічне мовлення (презентація власного проекту); діалогічне мовлення (мозковий штурм у вирішенні певної проблеми під час ділової гри); письмові навички (пояснювальна записка до проекту); навички аудіювання (наочне знайомство з новим економічним (технологічним) процесом); компетенція у читанні (вивчення статті з певної професійної тематики). Таким чином, навчальні ігри в нелінгвістичному ВНЗ є ефективним засобом інтенсифікації пізнавальної діяльності та підвищення рівня мотивації студентів до вивчення іноземної мови, сприяє невимушеній та конструктивній атмосфері на занятті, включає в себе інтерактивні та групові форми роботи з елементами нестандартності, вимагаючи при цьому складні емоційно-психічні реакції та гармонійної взаємодії студентів і викладача.

2.4 Модель формування професійно зорієнтованої англомовної компетентності в аудіюванні майбутніх фахівців із міжнародної економіки в процесі самостійної роботи

Процеси глобалізації та інтеграції української економіки в світову зумовлюють необхідність підготовки кваліфікованих фахівців, здатних ефективно здійснювати міжкультурну комунікацію в професійній сфері для досягнення взаєморозуміння із зарубіжними партнерами. Відповідальність за виконання цього завдання покладена на заклади вищої освіти (ЗВО), покликані забезпечити належний рівень сформованості професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності випускників, які представлятимуть українські компанії на міжнародній арені.

Реалізація професійних обов'язків фахівців із міжнародної економіки залежить від рівня сформованості в них професійно орієнтованої англомовної компетентності в аудіюванні (ПОАКА), яка забезпечує відповідний рівень розуміння отриманої інформації з метою її подальшого використання. Це зумовлює важливість ефективної організації моделі процесу навчання професійно орієнтованого англомовного аудіювання (ПОАА).

Невід'ємною складовою моделі формування ПОАКА є самостійна робота (СР), оскільки, по-перше, аудиторні вміння складні для оволодіння, бо пов'язані зі значними об'єктивними та суб'єктивними труднощами, а тому вимагають тривалої і систематичної роботи студентів; по-друге, тексти для аудіювання придатні саме для самостійного опрацювання, адже вимагають значних затрат часу; і, по-третє, скорочення аудиторних годин у ЗВО зумовлює необхідність оптимізації СР. У такому разі коректно організована СР із використанням сучасних засобів та інформаційних ресурсів сприятиме не лише оволодінню майбутніми фахівцями із міжнародної економіки ПОАКА, а й формуванню готовності і прагнення студентів до постійного самовдосконалення й самоосвіти, що є вимогою сьогодення, а відтак і розвитку в них автономії у мовному, освітньому та професійному середовищі.

Модельовання є поширеним науковим методом дослідження, який дозволяє вивчати не об'єкт пізнання, а його модель, яку трактують як спрощений образ об'єкту, що використовується як його аналог та засіб оперування. При цьому результат дослідження переноситься з моделі на об'єкт. В опосередкованому вигляді модель втілює структуру об'єкта, зміст і взаємозв'язки між його компонентами [85].

Про актуальність проблеми моделювання СР в методиці свідчить низка досліджень різних її аспектів, здійснених сучасними вченими: І. Задорожною [63], А. Конишевою [85], Н. Коряковцевою [91; 92; 93], Т. Тамбовкіною [169; 170], К. Чикнаверовою [187], Л. Мерфі (L. Murphy) [242], Р. Оксфорд (R. Oxford) [246; 247] та ін.

На сьогодні існують наукові розвідки щодо навчання аудіювання у процесі СР. Зокрема, І. Задорожною досліджено проблему організації СР майбутніх учителів з оволодіння англомовного аудитивного компетентністю [63], Д. Позняк запропоновано методику навчання студентів мовних спеціальностей самостійного вдосконалення складних аудитивних умінь [146], Л. Івановою обгрунтовано методику навчання студентів початкового етапу немовного ВНЗ аудіювання в процесі СР з технічними засобами [74].

Однак, попри увагу методистів до питань формування аудитивної компетентності, недослідженою залишається проблема упорядкування моделі формування у майбутніх фахівців із міжнародної економіки ПОАКА у процесі СР.

Таким чином, важливість удосконалення процесу навчання майбутніх фахівців у сфері міжнародної економіки ПОАА, зростання питомої ваги СР та її виняткове значення для формування ПОАКА студентів та їх особистісного розвитку, а також недостатня дослідженість проблеми в сучасній методиці зумовлюють актуальність нашої розвідки.

Мета статті полягає в теоретичному обгрунтуванні ефективності розробленої моделі навчання майбутніх фахівців із міжнародної економіки професійно орієнтованого англомовного аудіювання у процесі самостійної роботи.

Погоджуючись із З. Соломко [161, с. 129-130], вважаємо, що модель навчання ПОАА повинна враховувати переваги і можливі негативні аспекти та труднощі самостійного позааудиторного навчання, під якими розуміються ступінь управління викладачем (програмою) СР майбутніх фахівців, рівень навчальної автономії студентів, яка передбачає їхню готовність до СР, оскільки раціональне використання позитивних факторів та виважене подолання негативних дозволяє зробити оволодіння ПОАКА більш ефективним.

Процес моделювання передбачає урахування об'єкта, мети, суб'єктів навчання, очікуваного результату навчання, ступеня навчання, навчальної дисципліни, у межах якої побудована модель, засобів навчання, контролю його результатів, реалізації розробленої моделі у кредитно-модульній системі навчання.

Об'єктом нашої моделі є процес навчання майбутніх фахівців із міжнародної економіки ПОАА в процесі СР.

Метою навчання є формування умінь ПОАА у процесі СР.

Суб'єктами навчання виступають студенти ІV курсу, які навчаються за напрямом підготовки 6.030503 «Міжнародна економіка». Як уже зазначалося, на кінець четвертого курсу вони повинні оволодіти АМ на рівні В2+.

Очікуваний результат – сформованість ПОАКА, що відповідає рівню В2+ за Загальноєвропейськими рекомендаціями [62].

Модель реалізовується у межах *навчальної дисципліни* «Ділова англійська мова», зокрема у процесі позааудиторної СР.

Контроль рівня сформованості передбачає зосередження на об'єктах *оцінювання*, якими виступають уміння ПОАА, що забезпечують здатність студентів розуміти відповідну професійно значиму інформацію. Система контролю рівня сформованості ПОАКА майбутніх фахівців у сфері міжнародної економіки передбачає попередній, поточний, тематичний (модульний) та підсумковий види контролю. Поточний контроль, у свою чергу, передбачає контроль, що здійснюється на навчальному веб-сайті викладачем, а також самоконтроль. Попередній контроль необхідний для визначення вихідного рівня сформованості в студентів ПОАКА; поточний контроль передбачає перевірку ефективності виконання майбутніми фахівцями СР, тематичний контроль спрямований на визначення рівня сформованості ПОАКА у кінці вивчення теми (чи модуля); підсумковий дозволяє оцінити результати СР за тривалий проміжок часу (наприклад, у кінці семестру).

Самоконтроль розглядаємо як свідому оцінку результатів власної навчальної діяльності і наступне (за необхідності) його регулювання з метою досягнення відповідності отриманого результату потрібному [194, с. 293].

Для *реалізації розробленої моделі у кредитно-модульній системі навчання* необхідно визначити обсяг часу, потрібний для досягнення поставленої мети. Разом із тим, погоджуємося з думкою З. Соломко, що тривалість СР не підлягає жорсткій регламентації [161, с. 133], а тому студенти, які відчувають значні труднощі чи проблеми розуміння аудіо- та відеотекстів мають змогу приділяти розвитку аудитивних умінь більше часу та уваги.

Розроблений нами веб-сайт (режим доступу: <http://listening.klasyku.com.ua>) складається з двох частин: частина для студентів та частина для викладача-адміністратора.

Після реєстрації майбутній фахівець має можливість увійти в систему і розпочати проходження курсу, уроки якого співпадають з окресленими вище темами. На початку навчання студенти мають змогу самостійно



Self-assessment checklist

Рівень B2 – B2 (Vantage)	Дата September 2015			Дата November 2015			Дата Open date		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Аудіювання <i>Listening</i>									
Я розумію в деталях те, що мені повідомляється на нормативному мовленні. <i>I can understand in detail the standard spoken language.</i>		+	!		+	!			
Я розумію нормативне усне мовлення, як знайомі, так і незнайомі теми, які звичайно трапляються в особистому житті, навчанні і професійній діяльності. Лише незначний фонний шум, нечітка структура та/або нечіткі ідіоматичних зворотів спричиняє деякі проблеми. <i>I can understand the standard spoken language on familiar and unfamiliar topics in private life, education and profession. Only unusual noise, obscure structure and Idioms cause some problems.</i>	+	+		+	+				
Я розумію в деталях те, що мені повідомляється на нормативному мовленні навіть на фоні певних шумів. <i>I can understand in detail the standard spoken language, even in a noisy environment.</i>			!	+	+	!			
Я розумію основні положення лекцій, промов, доповідей тощо, які належать до сфери моєї професійної діяльності. <i>I can follow the essentials of lectures, talks and reports and other forms of academic or professional presentation in my field.</i>			!	+	+	!			
Я розумію головні ідеї та розпізнаю відповідну інформацію в ході обговорень, дебатів, офіційних перемовин, лекцій, бесід із питання ведення бізнесу, а саме: маркетингового комплексу, банківської та фінансової системи країни, моєї роботи, навчання, тощо. <i>I can understand main ideas and distinguish the appropriate information in discussions, formal negotiations, lectures in business, such as</i>		+	!	+	+	!			

проаналізувати та визначити власний рівень володіння ПОАКА, використовуючи розроблені нами листи для самооцінювання, представлені на веб-сайті. Крім того, вони можуть порівняти результати самооцінювання з оцінкою їхніх аудитивних умінь викладачем та сформулювати власні цілі.

Наведемо приклад фрагменту заповненого студентом та викладачем контрольного листа самооцінювання на веб-сайті.

Далі студенти розпочинають роботу над змістовим модулем, кожен із яких передбачає дві теми. Таким чином, навчальний веб-сайт передбачає розвиток аудитивних умінь у межах таких тем:

1. Початок власної кар'єри.
2. Інформаційний простір. Переваги застосування інформаційних технологій.
3. Якість продукції.
4. Командна співпраця на виробництві та в управлінні.
5. Збільшення обсягу продажів. Стратегічне планування на підприємстві. Ринкова конкуренція.
6. Започаткування власного бізнесу.
7. Управління фінансами.
8. Торгівля на основі взаємної вигоди. СОТ та інші організації.

Кожен урок передбачає блок обов'язкових для виконання завдань і блок додаткових завдань для самоперевірки та подальшого розвитку навичок та вмінь (передбачається, що студенти можуть самі визначати чи потрібно їм виконувати додаткові завдання і в якому обсязі з урахуванням результатів виконання обов'язкових завдань та самооцінювання рівня володіння аудитивними вміннями), а також тести в кінці теми для перевірки рівня сформованості відповідних навичок та вмінь, за виконання яких виставляється оцінка.

Кожний наступний урок доступний після успішного закінчення попереднього. Більшість завдань перевіряється автоматично, для перевірки до контролю письмових завдань залучається викладач. Після проходження уроку та перевірки вчителем студент має можливість переглянути свої результати у відповідному розділі «Workbook», а також прочитати коментарі викладача стосовно виконання завдань. Також майбутній фахівець має декілька спроб для виконання вправ. При повторному виконанні на екрані з'являються підказки, які відповіді були дані правильно чи яким балом оцінив завдання викладач.

Для зручності студентів передбачена можливість спілкування з викладачем за допомогою онлайн чату на веб-сайті. Якщо викладач недо-

ступний на даний момент, то питання буде відправлене електронною поштою. Також передбачено дискусійний форум для майбутніх фахівців із міжнародної економіки. Якщо студент має бажання обговорити питання з іншими, йому потрібно зайти у відповідний розділ та обрати тему, яка зацікавила або створити власну тему чи питання.

Listen to the first part of the text and mark the words and phrases you heard

- | | |
|---|-------------------------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> International goods | <input checked="" type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> China exports | <input type="checkbox"/> |
| <input checked="" type="checkbox"/> Smartphones | <input checked="" type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Egypt | <input type="checkbox"/> |
| <input checked="" type="checkbox"/> Trade | <input checked="" type="checkbox"/> |

* Mandatory

Submit different answer (2 attempts remaining)

3 of 4 correct

Варто також зазначити, що, як і А. Долина [51], у моделі ми розглядаємо етапи СР: організаційний, пов'язаний із визначенням студентами рівня володіння ПОАКА, окресленням можливих труднощів, а також із конкретизацією навчальних цілей шляхом заповнення контрольних листів самооцінювання та тестових завдань; навчальний, спрямований на оволодіння мовленнєвими навичками, аудитивними вміннями (упродовж якого реалізуються три етапи оволодіння ПОАКА – коригувальний, реалізаційний та завершальний), а також контрольний, орієнтований на контроль та оцінку (а також самоконтроль та самооцінку) результатів СР. Підсумковий етап реалізується в кінці семестру і передбачає заповнення контрольних листів самооцінювання, а також виконання завдань на перевірку рівня володіння аудитивними вміннями.

У нашій моделі кожен цикл відповідає темі модуля (іншими словами, у межах модуля виділяємо два цикли). Вправи можуть повторюватися з циклу в цикл, при цьому змінюється навчальний матеріал.

Окремо слід зазначити, що за виконання вправ кожного циклу студенти отримують бали, які потім враховуються під час виставлення загальної оцінки з «Ділової англійської мови». Варто зазначити, що наша модель передбачає також чотири години аудиторної роботи для визначення рівня володіння студентами ПОАКА шляхом виконання тестових завдань.

Усі складники моделі представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

**Модель навчання майбутніх фахівців із міжнародної економіки
ПОАА у процесі СР**

Модуль	Етапи організації СР	Цикл	Етапи навчання ПОАА	Цілі	Види роботи	Кількість годин (аудиторна робота)	Кількість годин (СР)
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Організаційний			Визначення власного рівня оволодіння ПОАКА, постановка індивідуальних цілей	1. Виконання завдань на перевірку рівня володіння ПОАКА. 2. Заповнення контрольних листів самооцінювання. 3. Визначення цілей формування ПОАКА.	1 год. 20 хв.	
	Навчальний	1	коригувальний	Подолання недоліків у розвитку психологічних механізмів і процесів (мовленнєвого слуху, механізму розпізнавання та ідентифікації, антиципації, довготривалої та короткотривалої пам'яті, артикулювання, осмислення); формування й удосконалення лексичних, граматичних фонетичних навичок аудіювання; формування навичок та вмінь використовувати стратегії; активізація фонових та предметних знань.	Виконання вправ на розвиток психологічних мехнізмів аудіювання; формування й удосконалення фонетичних, лексичних, граматичних навичок ПОАА; формування навичок та вмінь використовувати стратегії; активізацію фонових та предметних знань.		1 год.
1	Навчальний	1	реалізаційний	Розвиток умінь аудіювання	Виконання вправ на розвиток умінь ознайомлювального, вибіркового, детального аудіювання.		1 год. 40 хв.
			завершальний	Удосконалення умінь ПОАА, розвиток умінь аналізувати і використовувати отриману інформацію	Виконання вправ на удосконалення умінь ПОАА, розвиток умінь аналізувати та використовувати отриману інформацію.		1 год. 30 хв.
	2	Як у циклі 1.					
Контроль-вальний			Контроль і оцінка (самоконтроль і самооцінка) результатів навчальної діяльності	Виконання завдань на перевірку рівня володіння ПОАКА.		1 год. 20 хв.	

1	2	3	4	5	6	7	8
2	Як у модулі 1						
Підсумковий				Контроль і оцінка (самоконтроль і самооцінка) результатів навчальної діяльності	1. Виконання завдань на перевірку рівня володіння аудитивними уміннями. 2. Заповнення контрольних листів самооцінювання.	1 год. 20 хв.	
Разом						4 год.	4 год. 10 хв.

Таким чином, запропонована модель навчання майбутніх фахівців із міжнародної економіки ПОАА у процесі СР, яка характеризується системністю та послідовністю, побудована із урахуванням об'єкта (процес навчання майбутніх фахівців із міжнародної економіки ПОАА в процесі СР), мети (формування умінь ПОАА під час СР), суб'єктів навчання (студенти четвертого курсу, які навчаються за напрямом підготовки 6.030503 «Міжнародна економіка»), очікуваного результату навчання (сформованість ПОАКА, що відповідає рівню В2+ за Загальноєвропейськими рекомендаціями), навчальної дисципліни («Ділова англійська мова»), у межах якої побудована модель, засобів навчання (навчальний веб-сайт, на якому представлені розроблені комплекси вправ), контролю результатів (попередній, поточний, тематичний (модульний) та підсумковий види контролю, що здійснюється викладачем, через навчальний веб-сайт, а також самоконтроль), реалізації розробленої моделі у кредитно-модульній системі навчання.

Практичне значення наукової розвідки полягає у відборі та організації матеріалу за моделлю для навчання майбутніх фахівців із міжнародної економіки ПОАА; формуванні комплексів вправ, представлених на розробленому навчальному вебсайті; укладанні методичних рекомендацій для викладачів щодо навчання майбутніх фахівців із міжнародної економіки ПОАА, а також у створенні навчально-методичного посібника англійською мовою.

СР відіграє важливу роль у навчанні ПОАА, оскільки, по-перше, аудитивні вміння складні для оволодіння, бо пов'язані зі значними об'єктивними та суб'єктивними труднощами, а тому вимагають тривалої і систематичної роботи студентів; по-друге, тексти для аудіювання придатні саме для самостійного опрацювання, адже вимагають значних затрат часу; і, по-третє, скорочення аудиторних годин у ВЗО зумовлює необхідність оптимізації СР. У такому разі коректно організована СР із

використанням сучасних засобів та інформаційних ресурсів сприятиме не лише оволодінню майбутніми фахівцями із міжнародної економіки ПОАКА, а й формуванню готовності і прагнення студентів до постійного самовдосконалення й самоосвіти.

Перспективи подальших наукових розвідок ми вбачаємо в адаптації заявленої моделі інших видів мовленнєвої діяльності.

2.5 Структурні компоненти міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності та її функції

Перед сучасною педагогічною наукою постає питання необхідності більш продуманої оцінки та переоцінки існуючих стратегій організації навчального процесу, і вибору більш ефективної системи професійної підготовки студентів, в основі якої поступовий перехід від виховання громадянина певної країни до виховання громадянина світу. А це, в свою чергу, актуалізує необхідність всебічного дослідження взаємодії між представниками різних культур, наукового пошуку і обґрунтування оптимальних організаційно-педагогічних умов та ефективних засобів формування міжкультурних здатностей. Не випадково в останні роки зростає кількість серйозних публікацій, пов'язаних з проблемами міжкультурної комунікації, а також визначення компонентного складу та функцій міжкультурної комунікативної компетентності.

Мета роботи – узагальнити і описати структурні компоненти міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності та визначити їх функції.

У процесі нашого дослідження вдалося виявити множинні варіанти і підходи до виокремлення структурних компонентів та функцій міжкультурної комунікативної компетентності. Так, наприклад, при розробці авторської структури міжкультурної комунікативної компетентності Г. Єлізарова поєднує модель міжкультурної компетентності Ж. ван Ека та ідеї координування управління змістами Б. Пірса – В. Кронена [57]. Характерною для структури міжкультурної комунікативної компетенції, запропонованої авторкою, є спроба виокремити міжкультурний елемент у кожному із компонентів моделі

іншомовної комунікативної компетенції, які запропонував Ж. ван Ек [57, с. 224 - 235]. Дослідниця наголошує на тому, що медіатору культур рівною мірою необхідно володіти системою цінностей культури країни, мова якої вивчається, і цінностями власної культури. Крім того посилення ролі англійської мови як мови міжнародного спілкування, приводить до необхідності формування в студентів уміння визначати культурні цінності, якими керується їх співрозмовник, що використовує англійську, але не належить до англосовітової культури.

Цікавою є точка зору О. Леонтович, яка в структурі міжкультурної компетентності виділяє три складові: мовну, комунікативну і культурну. При цьому комунікативна компетентність «передбачає наявність комплексу умінь, які дозволяють адекватно оцінювати комунікативну ситуацію, співвідносити інтенції із майбутнім вибором вербальних і невербальних засобів, втілювати у життя комунікативні наміри і варіювати результати комунікативного акту за допомогою зворотного зв'язку» [102, с. 50]. У цьому комплексі мовна компетентність «відповідає за правильний вибір мовних засобів, адекватних для ситуації спілкування; вірну референцію; співвіднесення ментальних моделей із формами дійсності; співставлення ментальних схем і побудови з когнітивним досвідом; здатність повторити один раз отриманий мовний досвід в аналогічних комунікативних ситуаціях» [102, с. 51].

Оскільки мовна компетентність охоплює лише частину необхідних для успішної комунікації умінь, її доповнює комунікативна компетентність, яка означає «уміння інтерпретувати специфічні для даної культури сигнали готовності співбесідника вступити у міжкультурну комунікацію або навпаки – небажання спілкуватися.... Уміння визначити долю мовлення та слухання у залежності від ситуації... Уміння адекватно виражати свої думки і розуміти думку співрозмовника ... уміння направити бесіду у потрібне русло...» та ін. Однак головною складовою міжкультурної комунікативної компетентності є культурна компетентність, яка «передбачає розуміння пресупозицій, фонових знань, ціннісних установок, психологічної та соціальної ідентичності, характерної для даної культури [94]». Для успішної реалізації цих установок необхідно об'єднати соціокультурні (контекстні) знання, комунікативні навички, а також мовні уміння.

У своїй сукупності вказані види знань, умінь і навичок дозволяють досягнути взаєморозуміння в комунікації, формують здатність «читати» думки партнера, вести себе грамотно у вербальному і невербально-

му спілкуванні і тим самим оптимізувати процес міжкультурної комунікації. Однак міжкультурну комунікацію можна вважати такою тільки тоді, коли її учасники досягають поставлених цілей. На жаль, практика міжкультурної взаємодії показує, що люди не завжди досягають взаєморозуміння. При чому це відбувається не лише внаслідок принципових розходжень і несумісності інтересів, але й через відмінності у культурних традиціях, звичках і нормах поведінки.

По-своєму унікальною є спроба розглянути міжкультурну комунікативну компетентність як когнітивну, афективну й оперативну здатність до адаптації внутрішньої системи людини в усіх контекстах міжкультурної комунікації. Ще один спосіб визначення компонентного складу структури міжкультурної комунікативної компетентності особистості. Адже відомо, що компетентність фахівця відіграє у суспільстві надзвичайно важливу роль. До сфер діяльності управлінських кадрів і менеджерів зовнішньоекономічної діяльності зокрема, наприклад, відносяться: адміністративна, стратегічна, експертно-консультативна, представницька, виховна, психотерапевтична, комунікативно-регулююча та інноваційна функції. Погоджуємося також із висновком М. Голованя про те, що компетентність (у зовнішньоекономічній діяльності) виконує мотиваційно-спонукальну, гностичну, діяльнісну, емоційно-вольову, ціннісно-рефлексісну, комунікативну функції [41]. Переконаливо видається систематизація функцій, здійснена українськими вченими.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Міжкультурна комунікативна компетентність на наше переконання, є інтегративним утворенням особистості, результатом/продуктом цілеспрямованого навчання/учіння і соціалізації, який досягається через міжкультурний досвід спілкування, інформаційний обмін, продуктивну взаємодію у міжкультурному середовищі на рівні окремих індивідів/професійних груп/команд, передбачає свідомий вибір поведінкової моделі/інтерактивної стратегії і детермінується акцепцією культурних відмінностей комунікантів, а до її складових ми відносимо такі компоненти: мотиваційно-ціннісну, функціонально-прагматичну, когнітивно-пізнавальну, культурно-поведінкову.

Виклад основного матеріалу. Щодо змісту *мотиваційно-ціннісної компоненти* структури міжкультурної комунікативної компетентності, то вона розглядається через повагу до культурних цінностей, харак-

терних для інокультурного середовища, сприйняття міжкультурних відмінностей; відношення до інновацій; вміння управляти емоціями та справлятися із негативними станами при різких змінах звичного порядку; розуміння важливості того, чому вміння, навички і досвід міжкультурної комунікації є надважливими для майбутнього фахівця зовнішньоекономічної діяльності. Мотиваційно-ціннісна компонента міжкультурної комунікативної компетентності включає також розвиток зацікавленості міжкультурними відмінностями, набуття умінь орієнтуватися у ключових цінностях бізнес-середовища і за рахунок опори на позитивне, отримувати реальний досвід щодо ролі і місця міжкультурної комунікації у своїй майбутній професійній діяльності. Важливого значення тут набуває акцепція ключових цінностей та відмінностей, характерних для різних інокультур, відкритість до змін, свідоме ставлення до необхідності досягнення високого рівня міжкультурної комунікативної компетентності.

Для *функціонально-прагматичної компоненти* найбільш характерним є поєднання функцій менеджера зовнішньоекономічної діяльності стосовно здійснення управлінського впливу через міжкультурну комунікацію. На цьому аспекті ми зупинялися раніше. Саме через вдалу міжкультурну комунікацію менеджера можна розподіляти повноваження, обов'язки, відповідальність «гасити» напругу, розв'язувати конфлікти, досягати взаємопорозуміння у групі/команді.

Пріоритетною установкою для комунікантів у межах функціонально-прагматичної компоненти стала необхідність розширити професійні функціональні можливості і досягти готовності до міжкультурної комунікації в складних і непередбачуваних умовах; розвинути стійкість до негативних впливів; сформувати вміння налагоджувати зворотній зв'язок у групі, а також досягти ефекту сумісного зусилля через виконання паритетних ролей, взаємозаміну і взаємодоповнення у конкурентному міжкультурному середовищі. Крім цього, передбачено, що в межах професійного рівня спілкування необхідно вміти відділити суттєве від несуттєвого, загальне і одиничне, просте і складне, важливе і другорядне; вміти стисло подати матеріал; вміти розгорнути його, приєднуючи додатково зібрану інформацію; вміти аргументувати, обговорити, порівняти дані та зробити висновки; вміти відстояти свою точку зору і виразити всі свої думки словами і тому подібне.

Зміст *когнітивно-пізнавальної компоненти* структури міжкультурної комунікативної компетентності розкриває сформованість умін-

ня реагувати на мовні/мовленнєві стимули та розуміти зміст отриманої інформації, володіння достатнім запасом лексичних одиниць, що відносяться до дискурсу майбутньої фахової діяльності. У процесі формування міжкультурної комунікативної компетентності проявляються досить розвинені уміння спілкуватися із носіями мови, дійти до порозуміння, незважаючи на особливості і труднощі, пов'язані із розгадкою мовних/мовленнєвих кодів, а також готовність до компромісу. Важливе значення для міжкультурної комунікативної компетентності у межах когнітивно-пізнавальної компоненти є здатність до конструктивної аргументованої дискусії в рамках співпраці та накопичення віртуального досвіду комунікативної взаємодії у міжкультурній групі/команді. Досягнути високого рівня розвитку когнітивно-пізнавальної компоненти міжкультурної комунікативної компетентності означає брати активну участь у міжкультурній комунікації безвідносно до ситуації, володіючи вербальними та невербальними мовними/мовленнєвими кодами, не лише ефективно накопичувати і опрацьовувати, а й презентувати інформацію в Інтернеті і соціальних мережах, на відкритих площадках у живому спілкуванні; легко будувати стосунки із носіями мови на рівні міжкультурної групи/команди у межах і поза межами співпраці та акумулювати реальний досвід міжкультурної взаємодії.

Культурно-поведінкова компонента структури міжкультурної комунікативної компетентності – одна із найважливіших. Основні акценти ставляться на уміння коректно будувати та вживати мовні конструкції, враховуючи *dos and don'ts*, та вести себе в часових і просторових межах міжкультурного середовища згідно прийнятих правил. Уточнимо також, що моделювати свою мовну/мовленнєву поведінку потрібно у відповідності до нових умов і ситуацій, не порушуючи етичні норми, прийнятні у міжкультурному середовищі. При цьому поведінкові моделі мають відзначатися гнучкістю і відповідати культурним вимогам. Найдоцільніше – виписати для себе загальні та специфічні правила і дотримуватися їх.

У рамках даної роботи текстовий аналіз і узагальнення комунікативних дискурсів у сфері зовнішньоекономічної діяльності дали можливість розширити їх діапазон і згрупувати функції міжкультурної комунікативної компетентності у сфері зовнішньоекономічної діяльності у шість підгруп, виділивши функцію накопичення і обміну досвідом; спонукальну; функцію здійснення управлінського впливу; нормотвор-

чу функцію; діагностично-проективну; функцію забезпечення дієздатності особистості у міжкультурному середовищі.

Зосередимося на змістовій частині і опишемо, як саме проявляється кожна функція зокрема.

Текстовий аналіз і узагальнення комунікативних дискурсів у сфері зовнішньоекономічної діяльності дали можливість розширити їх діапазон і згрупувати функції міжкультурної комунікативної компетентності у сфері зовнішньоекономічної діяльності у шість підгруп, виділивши функцію накопичення і обміну досвідом; спонукальну; функцію здійснення управлінського впливу; нормотворчу функцію; діагностично-проективну; функцію забезпечення дієздатності особистості у міжкультурному середовищі. Зосередимося на змістовій частині і опишемо, як саме проявляється кожна функція зокрема.

1. Функція накопичення і обміну досвідом. Компетентність ще більше активізує пізнавальну, інтелектуальну, соціальну активність та розвиток особистості, що виявляється в інтересі у засвоєнні та накопиченні знань, умінь, навичок і досвіду. Розширення кругозору, ерудиції, освіченості, у свою чергу, націлені на зміну статусу, ускладнення функцій професійної діяльності, на перспективи і трансформацію, а також виступають основою для досягнення самоствердження. Спостерігається, що успіхи та визнання у сфері професійної і соціальнокультурної діяльності детермінують динамічну позитивну зміну особистісних якостей. Крім цього компетентна людина проявляє ініціативу і готовність поділитися досвідом, навчити ще когось і одночасно цінує бажання іншої сторони передати все краще їй. Дж. Сил та К. Буві ще у 90-х роках спробували показати взаємозалежність спільного досвіду і порозуміння у процесі комунікації. Практика лише підтверджує наявність і важливість цього зв'язку, тому дана ідея покладена в основу нашого дослідження.

2. Спонукальна функція. міжкультурної комунікативної компетентності мотивує подальше навчання/учіння, виступає запорукою комунікативного розвитку і набуття зрілості думок, цінностей, спрямованості особистості, яка прагне самоствердитися у власній ніші зовнішньоекономічної діяльності, реалізувати свій потенціал, проявити свої здібності, поважати себе, досягти успіхів, набути авторитету у своїх колег у межах професійного середовища (інокультурного в тому числі). Компетентність «заважає» людині стояти осторонь від прогресу і навпаки виступає рушійною силою позитивних змін, мобільності та інноваційності.

3. *Функція здійснення управлінського впливу.* Виходячи із основних функцій майбутнього менеджера зовнішньоекономічної діяльності (організаційної, мотиваційної, контролю, планування, прогнозування та ін.), переконаємося у тому, що жодна з них не обходиться без комунікації, а конкретніше, – без інтерактивності і взаємодії. Спілкування/комунікація керівника структури, а особливо її зміст, має потужний вплив на підлеглих. Що було сказано? Як саме сказано? Коли і де це відбувалося? Хто був присутній? Яка була реакція людей і який резонанс? Це лише частина запитань, які ставлять всі: від офісних працівників до управлінців середньої ланки і вище. Кожна комунікація – це, в першу чергу, серйозна відповідальність того, хто її продукує, і про це слід пам'ятати.

Компетентна людина легко досягає позитивного ефекту: вона спрямовує свої мовні/мовленнєві дискурси на конкретного слухача, вмiло доводить потрібний зміст, вуалює негативне, шукає шляхів порозуміння і таким чином позитивно впливає на слухача (змiнює його висновки, уподобання, установки тобто мислення і поведінку). Саме такий психолого-педагогічний вектор здійснення управлінського впливу проявляється завжди і всюди, без огляду на середовище чи ситуацію, на одного чи декількох комунікантів, на малу групу чи велику аудиторію і відрiзняється лише масштабом і мiрою відповідальності. Окрім цього, педагогічна складова забезпечує створення умов для успішної комунікації (особливо переговорів, конференцій, зборів).

Компетентність проявляється також у здатності людини до гармонізації своїх емоційних станів, регуляції вольових напружень, мобілізації сил для подолання труднощів щоденного ділового професійного спілкування, розвитку основних якостей – неупередженості, витривалості, стриманості. Адже вони найбільше проявляються у полікультурному середовищі, тому що розбіжність культур можна нівелювати або максимально звузити за допомогою психологічного впливу, який реалізується через міжкультурну комунікацію або діалог культур.

Окрім цього, у процесі цілеспрямованого мовлення надзвичайно важливого значення набуває здатність комунікантів передбачати наслідки: зуміли ми переконати іншу сторону чи ні, вагомими були наші аргументи чи ні, повернули ми розмову у потрібне русло чи ні, досягли взаєморозуміння, потрібного для подальшої взаємодії, чи ні і т. п. Саме у такому аспекті реалізується прогностичний вектор функції міжкультурної комунікативної компетентності.

4. *Нормотворча функція.* Культурно-специфічна орієнтаційна система складається із певних культурних стандартів: норм, оцінок, ціннісних орієнтацій, правил і т. ін., яким слідують і які поділяють члени певної культури. Стандарти дають членам відповідної культури орієнтир для їх власного поведіння і змогу вирішувати, яку саме модель поведінки вважати нормальною, типовою, прийнятною або непринятною. Культурні стандарти служать водночас мірилом для визначення власної поведінки, очікувань стосовно поведінки інших, а також для сприйняття і оцінювання поведінки ближнього. Головними визначаються культурні стандарти, у змісті яких йдеться про сприйняття, мислення, оцінювання, дію, свідомий вибір моделі комунікативної поведінки.

Нормотворча функція проявляється через доведення культурних стандартів і тим самим налагодження соціальних і культурних зв'язків, конструктивну взаємодію усередині груп і здатність трансформувати їх у дієздатні команди (професійні у тому числі). Сприйняття і розуміння стандартів веде до швидкої адаптації і стресостійкості, впливає на орієнтацію в інокультурному середовищі. Завдяки вільному володінню іноземною мовою/мовленням, акультурації та акцепції культурних відмінностей здійснюється свідомий вибір поведінкових моделей/інтерактивних стратегій.

5. *Діагностично-проективна функція.* Діагностично-проективна функція міжкультурної комунікативної компетентності відповідає за встановлення реального стану і регуляцію взаємовідносин в умовах професійного середовища у рамках групи/команди/організації у межах інокультурного соціуму. Міжкультурне спілкування – це не лише позитивні за змістом і формою моделі поведінки, але й такі, що викликають негативні реакції: йдеться про непорозуміння, суперечки, конфлікти різного рівня, які виникають найчастіше через порушення зворотного зв'язку, зaveliku дистанцію між керівником і підлеглим, культурні відмінності, помилки у писемному/усному мовленні.

Усі вони піддаються корекції через суб'єкт-суб'єктні обговорення, погоджувальні ряди чи комітети з професійної етики в організації. Тактика ігнорування, уникнення або намагання обійти проблему як показує практика і досвід не є ефективними. Коригуючий вектор, з однієї сторони, – це усвідомлення людиною реального стану своїх комунікативних умінь, досвіду, морального обличчя; здатність до критичної оцінки своїх потреб, інтересів, ідеалів і мотивів у групі/команді; самооцінки щодо самого себе як учасника взаємодії; діагностики реальних

рівнів міжкультурної комунікативної компетентності, а з іншої, – це здатність визнати результат порівняння в цілому, і якщо він не у твою користь, то готовність виробити план корекції власного Я-іміджу/діяльності/моделей поведінки.

б. Функція забезпечення дієздатності особистості у міжкультурному середовищі. В основі функції – комунікативний процес і мовна/мовленнєва поведінка як особливий вид діяльності людини, що реалізується в міжособистісних контактах у полікультурному просторі. У першу чергу йдеться про способи отримання, накопичення, обробки і поширення інформації, а також про ефективні методи її презентації.

Таким чином, твердження «Хто володіє інформацією, той володіє світом» стає все більш зрозумілим, а інформаційний простір – все більш керованим. Діяльнісний вектор даної функції підкреслює також дієздатність і готовність особистості до виконання своїх прагматичних функціональних обов'язків у сфері зовнішньоекономічної діяльності. Це стосується усієї сфери вербального, невербального, паравербального іншомовного спілкування, яке сприймається насамперед у формі діалогу або полілогу. Кожна комунікація є соціально зумовленою і розвивається через новий досвід. Застосування отриманих знань у практичній діяльності трансформується у вигляді нових здатностей.

Функція забезпечення дієздатності є системотворчою, оскільки компетентність проявляється через здатність проектувати свою власну комунікацію для того, щоб її продукт/результат вирізнявся якістю і результативністю та уміння розв'язувати проблеми (поза функціями у певній предметній галузі).

Нормотворчою функцією передбачається доведення культурних стандартів, норм і правил для оптимального налагодження зв'язків, то культурно-поведінкова дає культурні орієнтири комунікантам для оцінки власної моделі поведінки у певних обставинах міжкультурного середовища. Діагностично-корективна функція компетентності нагадує рефлексію в усіх її можливих видах, а найголовніше – демонструє готовність до здійснення критичної оцінки реального стану речей і т. п. заради внесення змін і корекції. І, нарешті, спільні риси функції забезпечення дієздатності та особистісно-розвивальної компоненти міжкультурної комунікативної компетентності: обидві стосуються особистості, її розвитку та дієздатності в міжкультурному середовищі, обидві вказують на те, що єдиним шляхом до прогресу є навчання, учіння і

соціалізація, а також на те, що оцінити свій рівень можна лише за допомогою зіставлення з іншими особистостями, у тому числі з представниками інших культур.

У нижчеподаній таблиці показано взаємозв'язок основних функцій компетентності з відповідними їм компонентами структури міжкультурної комунікативної компетентності (див. табл. 2.).

Таблиця 2.

Взаємозв'язок функцій компетентності та компонентів міжкультурної комунікативної компетентності

Функції міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності	Компоненти структури міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності
<i>Спонукальна функція</i>	<i>Мотиваційно-ціннісна компонента</i>
<i>Функція здійснення управлінського впливу</i>	<i>Функціонально-прагматична компонента</i>
<i>Функція накопичення і обміну досвідом</i>	<i>Когнітивно-пізнавальна компонента</i>
<i>Нормотворча функція</i>	<i>Культурно-поведінкова компонента</i>
<i>Діагностично-корективна функція</i>	<i>Рефлексійна компонента</i>
<i>Функція забезпечення дієздатності особистості у міжкультурному середовищі</i>	<i>Особистісно-розвивальна компонента</i>

На основі функціонального підходу щодо структури міжкультурної комунікативної компетентності ми виокремили такі компоненти міжкультурної комунікативної компетентності: мотиваційно-ціннісна компонента, функціонально-прагматична компонента, когнітивно-пізнавальна компонента, культурно-поведінкова компонента, рефлексійна компонента, особистісно-розвивальна компонента, а також їх функції: накопичення і обміну досвідом; спонукальна; функція здійснення управлінського впливу; нормотворча функція; діагностично-проектив-

на; функція забезпечення дієздатності особистості у міжкультурному середовищі. До напрямів подальшого науково-педагогічного пошуку належать: моделювання процесу формування міжкультурної комунікативної компетентності у вищій економічній школі, визначення психолого-педагогічних умов формування міжкультурної комунікативної компетентності, вивчення формування в студентів умінь та навичок співпраці у міжнаціональній команді; формування міжкультурної комунікативної компетентності у віртуальному навчальному середовищі; формування міжкультурної комунікативної компетентності іншими засобами; розвиток лідерства у міжкультурному діловому середовищі та шляхів подальшого вдосконалення здатностей до міжкультурної комунікації; розробка механізмів інтеграції новітніх інформаційно-комунікаційних технологій і продукції засобів масової інформації в курси дисциплін професійно-практичного циклу та ін.

РОЗДІЛ III: ІНШОМОВНИЙ ДИСКУРС: МОВОЗНАВЧІ ТА ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧІ СТУДІЇ

3.1. Структурно-семантична парадигма терміна

Розвиток цивілізації супроводжується появою численних термінів у різних галузях науки та техніки. Оскільки переважну частину лінгвістичного фонду складає фахова лексика, то цілком природно, що лінгвісти надають особливого значення дослідженню структурно-семантичних особливостей терміна.

Мова як система має достатньо законів та засобів утворення нових понять, які з'являються у спеціальній лексиці та потребують номінації. Одним із поширених засобів номінації фахових термінів є використання багатозначних загальномовних слів у спеціальній науковій сфері. Вживання загальномовних слів у різних галузях науки базується на тих самих законах та механізмах «утворення» різних змістів їх вживання.

Метою даної роботи є спроба дослідити й розкрити сутність кожного зі способів відтворення англійських термінів українською мовою, надати їм детальної характеристики, розглянути структурний склад термінології, дослідити на практиці структурно-семантичні особливості терміну та способи їх перекладу.

Структурно-семантичний потенціал терміна, його словотвірна парадигма є зацікавленням багатьох лінгвістів: А. Герд, В. Даниленко, М. Володіна, С. Мішланова, В. Прохорова, А. Суперанської, Т. Канделаки та ін.

У нашому дослідженні аналіз АБТ (англомовної банківської терміносистеми) головно здійснено на двох напрямках:

а) фіксації у словниках і б) функціонуванні у фаховому дискурсі. Перевагу надаємо другому напрямку оскільки саме у сфері функціонування, на нашу думку, відкриваються широкі можливості для вирішення

як теоретичних так і практичних завдань, поставлених у науковій праці. Для характеристики АТБ доцільно провести її структурно-морфологічну класифікацію котра полягає у поділі досліджуваної термінології на певні групи: 1) кореневі терміни, котрі у свою чергу поділяються на (базові, терміни утворені на основі метафоричного перенесення; терміни утворені на основі багатозначних слів; однозначні, які включають у себе також запозичення); 2) прості утворення; 3) композити; 4) іменні словосполучення.

Щодо семантичної характеристики корневих термінів, дослідники акцентують на таких їх властивостях як узагальненість і багатозначність. Так, С. Багова вважає, що узагальненість є логіко-семантичною характеристикою терміна і загальноживаного слова, тобто служить головним критерієм поділу лексичних одиниць (з великим обсягом значення на гіпероніми) і гіпоніми (з мінімальним обсягом значення) [11, с. 15 - 21].

Основоцентрична дериватологія, що доповнює здобутки сучасного словотвору вивченням ролі твірної основи, на сьогодні має чималі здобутки. У галузевому термінознавстві на основі аналізу словотвірних парадигм вивчено продуктивність основних розрядів слів. Досліджувана терміносистема має чітко визначені семантико-структурні та функціональні параметри у тій чи іншій галузі науки, в англломовній банківській зокрема.

На наш погляд, один із внутрішніх чинників еволюції АБТ є його ядерна інваріантна домінанта як фактор, який гарантує терміну динаміку його головних еволюційних тенденцій. Дослідження багатозначного банківського терміна у межах різних семантичних груп є одним із важливих способів визнання його загального смислового обсягу. Це дає можливість кожний раз по різному визначити місце досліджуваного терміна у вказаних лексичних підсистемах, його зв'язки з іншими членами групи.

Особливу увагу у нашому дослідженні акцентуємо на дериваційних процесах банківського терміна, як самостійного аспекту дослідження. Під час аналізу терміндериватів виявлено їх високий потенціал, який володіє здатністю термінологічного гніздування: *bank; bank-bill; bank-book; bank-cheque; bank-credit; banking-house; bank-stock; bank-note; bank-paper; banking*.

Термінотвірне гніздо є особливою системою в котрій усі одиниці мають як смислову так і матеріальну спільність. Так, у нашому дослідженні структурно-семантична характеристика термінів представлена двома групами: (однолексемні терміни), і полілексемні терміносполучен-

ня. Однолексемні АБТ розрізняємо за такими типами: невірні, прості, афіксальні і складні терміни. Структурні типи запозичених однокомпонентних термінів поділяємо на: 1) прості терміни; 2) терміни – складні слова; 3) складно-складові терміни; 4) терміни-абревіатури (див. Рис. 1).

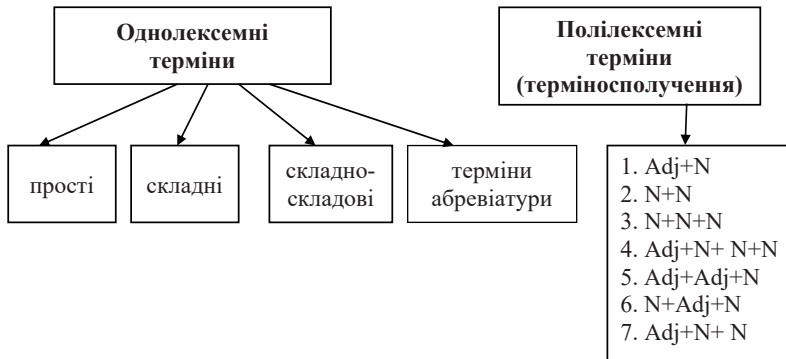


Рис.1. Структурно-семантична парадигма АБТ.

Терміни-словосполучення відповідно включають різні структурні типи серед яких найпоширенішими конструкціями є: 1)Adj+N; 2)N+N; 3) N+N+N; 4)Adj+N+N; 5)Adj+Adj+N; 6)N+Adj+N: *originating bank, saving bank; liquid assets, fixed assets; money management methods, bank balance sheet; electronic payment methods; electronic fund transfer; non-bank financial institutions; conventional bank deposits; foreign currency assets, investment banking services* [287].

Зазначимо, що процес деривації є найскладнішим лінгвістичним явищем порівняно із словотворенням, оскільки він призводить до зміни структури і семантики АБТ, які виступають як вихідні, утворюючи нові поняття, смисли, структури та семантичні форми: *risky loans; creditworthiness; risk-free-rate; a creditworthy borrower; the unrated debt; devaluation of the currency.*

Дериваційна система АБТ представлена у науковій праці різними способами термінотворення: а) синтаксичним способом (домінуючий); б) запозичення як аспект деривації з його когнітивною, гносеологічною і соціально-функціональною особливостями; в) абревіація; г) семантичний спосіб (є продуктивним для АБТ та базується на англійській когнітивній традиції). Такі термінологічні одиниці володіють образністю, смисловою виразністю та метафоричністю: *interest ceiling on deposits;*

online and home banking services; EFT – electronic fund transfer; ATM,s – automated teller machines; The twenty-first century bank; to maintain a pool of liquidity; broad money; marginal costs; emergency funds the risk preferences; stock market crash [284].

Аналіз фактологічного матеріалу АБТ свідчить, що серед інших способів термінологічної номінації домінує семантична конверсія (термінологізація слів загальнолітературної мови), термінологічна конверсія (транстермінологізація) і термінологічна деривація. Так, прикметник, утворений від основи іменника, шляхом конверсії отримує ознаки: *bank (sb) – bank quarantine (банківська гарантія); credit (smb) – credit quarantine (кредитна порука) тощо*. Додамо, що новий термін утворений способом конверсії, володіє парадигмою тієї частини мови, до якої він тепер належить: *levy (sb) – збір, податок; to levy (v) – збирати податок; обкладати податком; license (sb) – ліцензія; to license (v) – надавати ліцензію* [283].

Отже, конверсія експлікує високий термінотвірний потенціал у банківській сфері.

Аналогічний потенціал АБТ виявлено у процесі словоскладання, де новий термін утворюється внаслідок складання двох основ: *back date – датувати чек заднім числом; credit crunch – кредитна криза*. Слід зазначити, що значна кількість англійських складних термінів, репрезентована простим складанням двох повнозначних основ.

АБТ у нашому дослідженні розглянута у ракурсі поняття *термінополя*, що запроваджене А. Реформатським [151, с. 47 - 51]. Одні лінгвісти вважають, що термінополе – це система зв'язків між термінами [129, с. 114 - 117], інші трактують як сукупність понять і слів, що виражають ці поняття, ще інші вважають, що термінополе є системою плану змісту, котрому у плані вираження відповідають терміносистеми [134]. Визначення термінополя АТБ здійснювалось нами у результаті комплексного аналізу термінологічних одиниць у ракурсі синтагматичних та парадигматичних відношень: *mutual funds; closed-end-funds; mobilization of funds; extra funds*. Адже, термінополе АБТ є моделлю лексикографічного опису динаміки терміна у процесі аналізу якого виявлено, що новий термін володіє інтегральними структурно-семантичними характеристиками. Тут беремо до уваги і таку характеристику термінополя як *ентронія*, тобто його внутрішня невпорядкованість, яка безперечно властива і для АБТ.

Перманентна поява англійських банківських термінологічних одиниць за своїм обсягом поповнює величезний термінологічний масив, який залишається за межами лінгвістичних досліджень. Адже цей масив,

як нове джерело формування АБТ не включено в авторитетні тлумачні словники і здебільшого він фіксується лише у вузькоспеціальних галузевих електронних ресурсах та спеціальних банківських текстах. Зазначимо, що межі АБТ є конвенційними через процеси міграції термінів з однієї сфери в іншу, згадаємо хоча б такі найуживаніші: *budget*; *business*. Як будь-яка галузева термінологія, АБТ є певним чином системно організоване, складне утворення. Формування і функціонування нових терміносистем постійно і динамічно зростає, так: *merger* – *мерджер* – «поглинання компанії шляхом придбання цінних паперів чи основного капіталу»; або *rally* – *раллі* – *ріст курсів на біржі (після падіння)* є переконливим доказом цього.

Отже, процеси переосмислення, метафорика, метонімічне перенесення є пріоритетними джерелами формування та поповнення банківської термінології, що заслуговують окремого розгляду.

Джерела формування АБТ. Аналіз утворення нових АБТ здійснюємо з оперттям на загальнотеоретичні питання деривації, «оскільки усі істинні властивості і якості терміна проявляються тільки у функціонуванні його в спеціальних текстах або усних формах професійного спілкування» [50, с. 21]. У процесі утворення термінів використовуються ті самі способи, що й у загальнолітературній мові з урахуванням їх твірних структурно-семантичних характеристик. Водночас, для утворення терміна, «необхідне смислове розкриття змісту термінологічної номінації, тобто детальний аналіз її дефініції та джерел формування. Адже без неї, без визначення меж змісту даного поняття, без виокремлення ознак, котрі відокремлювали б дане поняття від іншого, термін не можна вважати повноцінним» [49, с. 94].

Зазначимо, що на утворення нових АБТ мають вплив також екстралінгвістичні фактори. В нашому дослідженні акцентуємо увагу на трьох основних джерелах утворення термінів:

- 1) синтаксичний – утворення термінологічних словосполучень: *interest income*; *bank profitability*; *capital gain*; *the life of the investment*;
- 2) лексичний – запозичення термінів й утворення кальок: *business plan*; *prospective investors*; *the profit motive*; *monopoly bank*;
- 3) семантичний, який передбачає переосмислення терміна на англійській когнітивній основі: *outflow of deposits*; *inflow of deposits*; *non-price-factor*.

В якості аргументу на користь продуктивності того чи іншого способу термінотворення наводимо кількісні співвідношення АБТ. Так, за нашими підрахунками понад половину аналізованих термінологічних одиниць банківського дискурсу (570 із 1240) утворено синтаксичним способом, друге місце посідає лексичний спосіб (250 із 1240), а на третьому – семантичний (163 із 1240).

У процесі переосмислення загальноживаної лексики, тобто процесу термінологізації відбувається збільшення потенційних можливостей смислової структури терміна його кількісне і якісне збагачення. Значимо, що для АБТ характерний і зворотній процес, тобто детермінологізація, скажімо: *grant* – «форма додаткового фінансування наукових досліджень у вигляді певних дотацій, субсидій, стипендій, що надаються на конкурсній основі»; *clearing* – кліринг – «система безготівкових розрахунків шляхом врахування взаємних вимог і зобов'язань» [280] тощо.

Основне призначення будь-якого способу термінотворення полягає в утворенні нового терміна, а це означає, що семантичний спосіб творення термінів також пов'язаний безпосередньо з номінацією нових понять.

Інноваційні процеси у АБТ. У сучасному глобалізованому світі банківська термінологія розвивається найінтенсивніше. Науково-технічний процес насичує спеціальну мову новими банківськими поняттями, термінами та авторськими неологізмами. На думку сучасних дослідників виникнення нових банківських термінів здійснюється за такими ж законами що й виникнення слів загальнолітературної мови (Т. Кияк, Ю. Зацний, А. Приходько, Р. Дудок).

Чимало терміноодиниць, на позначення АБТ мають статус неологізмів, тобто нових термінів у склад яких входять метафоризми чи фразеологізми, як от: *tax havens* – податкова гавань; *runway inflation* – гіперінфляція, *hot money* – гарячі гроші, які використовується для опису процесу підвищення прибутку, а також для назви самого такого прибутку: *це грошові капітали, що стихійно переміщуються із однієї країни в іншу з метою збереження вартості або отримання надприбутку* [278].

Стрімке зростання кількості лексичних і фразеологічних неологізмів, котрі відбивають реалії фінансово-банківського сектору економіки, зумовлене тим, що крупні банки змінюють свої реальні системи на віртуальні: *e-banking, Internet banking, online banking, virtual banking* – електронний банкінг. Англomовні інновації для номінації нових явищ і предметів електронного банкіngu включають два основних види банківських операцій з електронними грошима: 1) з використанням смарт-карток

(*card-based*); 2) із залученням комп'ютерних і телекомунікаційних мереж (*network-based*). Нові реалії, пов'язані з обігом віртуальних коштів позначаються термінами, які увійшли в широкий обіг: *credit card*, *plastic card*, *debit card*, *plastic money*, *smart card*. Тобто, наведені номінації репрезентують поняття, які є активно поширеними серед веб-практик банківської сфери.

Переважаюча більшість номінацій Інтернет-банкінгу пов'язані з сучасними засобами комунікації та комп'ютерної техніки, як от: *personal computer (PC) banking*; *home banking*; *remote electronic banking*; *mobile banking (m-banking)*; *sms – banking*. Ще більше сучасні форми електронного банкінгу опираються на використання портативних комп'ютерів, смартфонів тощо: *PDA – banking (personal digital assistance+banking, wireless banking)*. Віртуальні банки позначаються низкою таких номінацій: *cyberbank*, *virtual bank*, *Internet bank*, *online bank*, які пропонують банківські послуги лише через Інтернет, даючи змогу оплачувати рахунки у режимі реального часу та реалізуються за допомогою таких неонімацій: *online billing*, *e-billing*, *etc*. Відтак з'явилися номінації *online e-money – електронна готівка, яка бере участь в операціях, що взаємодіють з банківським сервером й offline e-money – електронні гроші, що використовуються без участі банку* [279].

Таким чином, активне використання Інтернет технологій дає нові можливості для виробничої взаємодії в режимі *on-line*.

У професійній сфері АБТ під час розвитку терміносистем частіше розвивається вторинна номінація, тобто використання уже наявних у мові номінативних засобів у новій для їх функції назві. Так, метафорична номінація здійснюється за рахунок внутрішніх і зовнішніх резервів семантичної мікросистеми тобто метафора стає засобом номінації термінів банківського бізнесу: *cookie jar accounting – практика ведення бухгалтерії в компаніях, яка передбачає створення певного резерву прибутку, щоб за рахунок нього перекрыти втрати у несприятливий рік*.

Аналіз АБТ свідчить, що значна кількість її семантичних неологізмів виникли у результаті метафоризації, за рахунок розширення семантичного потенціалу терміна. Вважаємо, що метафоричне термінотворення виявляє нестандартні смисли, відмінні від звичайного. У досліджуваному матеріалі виокремлюємо два різновиди метафоричного термінотворення: значення зумовлені потребою номінації нових термінологічних явищ (номінативно-когнітивна метафора) і нові значення, зумовлені потребою емоційно-експресивного поновлення лексики (експресивна метафора),

як от: *maturity value* – номінальна вартість з урахуванням нарахованого доходу; *bank bankruptcies* – банківські банкрути; *gap* – незбіг строків погашення.

Фактологічний матеріал засвідчує, що АБТ виявляє високу терміноствірну продуктивність за допомогою двох зазначених різновидів метафор.

– *bull market* – ринок, на якому курси ростуть; *bear* – учасник торгів, спекулянт що грає на пониженні цін; *bear market* – ринок на якому ціни падають тощо.

Таким чином, стверджуємо, що нові термінологічні номінації переважно утворюються у результаті метафоричних і метонімічних перенесень із зміною їх семантичного обсягу.

Конверсія. Термінологічні запозичення, пов'язані з конверсією як продуктивним способом утворення нових термінів англійської банківської терміносистеми. Так, проаналізована модель N+V є найпродуктивнішим типом конверсії (понад 60%) і утворює найчисельнішу кількість термінологічного фонду (647). Таку високу продуктивність АБТ пояснюємо тим, що між іменниками і дієсловами існує тісніший семантичний зв'язок. У результаті суцільної вибірки у сфері досліджуваної термінології виявлено понад 100 англійських дієслів-термінів, основи котрих є омонімічні відповідним іменникам. Такі пари слугують підтвердженням конверсії та вивчення їх семантичних зв'язків. В якості прикладів наведемо наступні пари термінів пов'язані конверсійними відношеннями: *bill*.

Bill (n) – 1. рахунок, фактура

To bill (v) – 2. виписувати рахунок, фактуру.

Budget: (n) – 1. бюджет.

To budget (v) – 2. складати бюджет.

Здійснений аналіз АБТ підтверджує те, що конверсія виступає в якості безафіксного способу семантичного терміноутворення і терміни утворені цим способом виявляють співпадіння форм і значень термінів.

Компресія як семантичний спосіб терміноутворення включає модель абревіацій. За допомогою абревіатур утворюються терміни особливої структури котрі є продуктом вторинної номінації вихідних форм. Адже, властивості нової одиниці унікальні і не повторюються у своїй сукупності у жодній лінгвістичній одиниці [97, с.79 - 80]. Така одиниця відповідає потребам мовної економії, є меншою за формою, але еквівалентна за змістом твірній одиниці; скажімо (*EBRD* – *European Bank for Reconstruction and Development*). *ЄБРР* – *Європейський банк реконструкції і розвитку*.

Слід зазначити, що в англійській банківській терміносистемі простежується тенденція утворення термінів шляхом скорочення словосполучень і складних слів, внаслідок чого, новоутворення є громіздкими і незручними у вживанні. Саме, аббревіація дає змогу новим банківським номінаціям отримати форму при цьому зберігаючи своє значення. Найпоширенішим типом аббревіації у нашому дослідженні виявлено буквенну: *IMF (International Monetary Fund; WB – Word Bank; FRC – (Federal Reserve System), etc.*

Таким чином, аббревіації утворюють значну кількість англійських банківських термінів, котрі стають мовними реаліями. Аббревіація виступає в якості способу утворення терміна не розвиваючи нової семантичної структури, відмінною від прототипу, проявляє семантичний зсув котрий полягає «не у досягненні нового або якогось іншого типу значення, а в рішучій зміні способу представлення і відображення дійсності», у результаті чого отримуємо «різку ступінь експліцитності вираження одного і того ж поняття» [98, с. 334 - 393], тому аббревіацію як семантична компресія відносимо до суттєвих засобів творення англомовної банківської терміносистеми.

За нашими даними, синтаксичний спосіб формує близько 75% досліджуваного банківського корпусу. Ця цифра свідчить про домінування, передусім термінологічних словосполучень (ТС) (складних термінів над однослівними) як характерна риса сучасної термінологіки [46, с. 141]. Банківські терміни словосполучки, володіючи властивістю цілісності номінації, є стійкою структурою понять як от: *payable in cash (що підлягає до сплати готівкою); external accumulation account (зовнішньо-економічний рахунок накопичення капіталу).*

Композиційно, термінологічні словосполучення складаються із стержневого і залежного від нього компонента, що формують між собою складну внутрішню семантичну структуру. Стрижневий інваріантний компонент несе основне семантичне навантаження, а залежний доповнює його, наприклад: *acceptance financing – акцентне фінансування; functional discount – функціональна скидка*. ТС також номенують багатоконтактними термінами. Як правило такі терміни з'являються коли термінологічні системи вже сформувалися. Часто поява багатоконтактних термінів вносить зміни у загальне вчення про термін, тому доцільно розглянути роль лексем у структурі багатоконтактних термінів:

а) лексема «sale» (продажа): security sale – (продажа цінних паперів); cash sale – продаж за готівку; bill of sale – застава; sale – продажна вартість.

б) лексема «*currency*»: конвертована валюта (*hard currency*); неконвертована валюта (*soft currency*); *foreign currency* – іноземна валюта; *paper currency* – паперові гроші [16], тощо.

Наведемо ще кілька словотвірних «гнізд» в англійській банківській терміносистемі, котрі є високо продуктивними. Так, *price* утворює численні терміносполучення, скажімо: *at present prices* (за поточними цінами); *to scale down prices* (знижувати ціни); *to bring prices into line* (вирівнювати ціни); *to set a price* (встановлювати ціну); *floor price* (мінімальна ціна); *set price* (стала ціна); *transaction price* (фактична ціна угоди); *the market price* (ринкова ціна); *the retail price* (роздрібна ціна); *the whole sale* (оптова ціна) та інші.

Таким чином, продуктивність терміновірних моделей передбачає глибокий аналіз структури терміна, за допомогою якого простежуємо закономірні зв'язки між інваріантним стабільним компонентом у значенні терміна та його змінними смислами категорії яких потребують їх чіткого з'ясування інтралінгвальної сутності.

3.2 Сучасні словотвірні деривації правничих термінів у дискурсі з економіки

На сучасному етапі розвитку англійської мови у процесі дослідження підмов важливим стає аналіз процесів словотворення, способів збагачення відповідних термінологічних систем. Певні закономірності та їх виявлення у шляхах деривації термінологічних одиниць з різних галузей наук пов'язані з упорядкуванням та нормалізацією відповідних систем термінів, з їхнім подальшим удосконаленням.

У ході структурно-словотворчого аналізу системи сучасних англійських правничих термінів в економічних текстах, ми брали до уваги те, що їхнє формування відбувалося в різний спосіб, зокрема:

- шляхом морфологічної афіксації;
- шляхом утворення похідних слів, скорочень, словосполучень;
- шляхом поповнення лексемами, що утворюються за допомогою словотвірних ресурсів англійської мови;
- шляхом абсорбції та запозичення дериватів з інших мов.

Ми врахували структурно-словотвірчі ознаки термінів першої, другої та третьої груп, зокрема наступні випадки:

- 1) англійські правничі терміни можуть реалізовуватися різними морфологічними категоріями (іменниками, дієсловами, прикметниками, прислівниками);
- 2) доцільно проводити загальну класифікацію правничих термінів, враховуючи їх морфолого-синтаксичну структуру;
- 3) основи слів, морфеми, фонеми, словосполучення містять термінотворчий потенціал.

Ми виділили два основних типи правничих термінів, і ними виступають терміни-слова та терміни-словосполучення. Аналіз функціонування юридичної термінології в структурі економічного дискурсу дає можливість виділити такі типи термінів у відповідності з їхньою морфемною структурою:

1. Непохідні: *bond, code, draft, fine, lease, rent ma inuii*.
2. Похідні: *assignment, attachment, bearer, consignor, drawee, grantee, discharge, licensee, voidable ma inuii*.
3. Складні: *goodwill, trademark, landlord, leasehold, owner-occupier ma inuii*.

Грамаічний фонд юридичної термінології складають іменники, прикметники, дієслова. Сьогодні все ще залишається дискусійним питання стосовно того, якими частинами мови можуть бути представлені терміни. Існує поширена точка зору, згідно якої всі різновиди спеціальних понять повинні бути представлені іменником. Одні лінгвісти вважають, що категорія іменника з його широкими семантичними можливостями може вичерпати основний склад термінологічних найменувань. Зокрема, цієї точки зору дотримується О. Ахманова [277, с. 11], на думку якої, немаловажним є питання про те, до яких частин мови повинні належати терміни. Передусім ми б теж хотіли звернути увагу на те, що система іменників в європейських мовах настільки розвинута, що основний склад термінологічного списку для цих мов повністю може бути вичерпаний іменниками.

Інші науковці визнають, що будь-яка розвинута термінологія може передбачати високий ступінь абстракції. Вони стверджують, що термінологія не може бути сумою назв реальних речей чи дій, а вона виступає визначеною системою назв понять про дії та речі, тому іменники є в широкому розумінні слова єдиним лексико-грамаічним засобом, який виражає поняття про предмети, якості, дії в термінології.

В працях лінгвістів зустрічаються і такі висловлювання, які стосуються, наприклад, прикметників, що можуть вживатися тільки у складі

словосполучень, тому терміном завжди буде словосполучення загалом. Словотворчу вмотивованість вважають мовною ознакою термінів-прикметників.

На нашу думку, послідовною та реальною є теорія О. Мана про різні частини мови у термінології [239]. Вчений вважає, що з точки зору частин мови опорною категорією термінологічної системи виступає іменник, який підтверджує статичний елемент словникового складу. Дієслово ж, навпаки, буде виражати динамічний елемент, що впливає з функції дієслова – позначати процес.

Порівняно з іменником питання про функціонування дієслова як терміна є складним. На думку О. Ман, потрібно досліджувати не тільки сам елемент, й всю сукупність подібних йому елементів, що входять в певну мікросистему, тобто розглядати елемент на певному фоні. Термін-дієслово варто розглядати на фоні системи термінів як мікросистеми мови, а не сам по собі. О. Ман також звертає увагу на системні відношення частин мови. Якщо нам відомі іменники як терміни, то припускаємо, що і дієслово може бути терміном. Враховуємо тут також словотворчі відношення, в них виступають слова одного кореня. Заразом буде утворюватися дериваційне гніздо, де певні складові будуть пов'язані і морфологічно, і семантично. Це означатиме, що терміном виступить і дієслово, якщо воно буде входити в гніздо.

Ми проаналізували морфологічну структуру юридичних термінів в економічному дискурсі і з'ясували, що в англійській термінології з правознавства переважно домінують іменники. Це пов'язано передусім з їх номінативною функцією, функцією позначення тих чи інших предметів та явищ. Ми простежили механізми словотворення в системі юридичних термінів-іменників, зокрема, наступні:

- 1) морфологічний;
- 2) конверсія або морфолого-синтаксичний;
- 3) синтаксико-морфологічний;
- 4) семантичний.

Морфологічний спосіб творення термінів – поєднання афіксів зі словотворчою основою. Дослідження словотворчих особливостей правничої термінологічної лексики дають можливість дійти висновку, що в термінологічній системі дериваційні процеси переважно представлені суфіксальними утвореннями. Як правило правничі терміни-іменники утворюються за моделями, які опишемо нижче. Умовно позначимо їх так:

V – дієслівна основа, N – іменник, A – прикметник.

Модель № 1: V + -or /V + -er (12% усіх юридичних термінів-іменників економічного дискурсу утворюються за цією моделлю):

franchise – franchisor:

A ***franchisor*** owns the brand, the brand's trademarks and sets the terms for licensing a franchisee to use the brand's name and its trademarks.

bind – binder:

The policy goes into effect at once, but the agent will confirm the transaction by issuing a written voucher of insurance called a ***binder***.

trespass – trespasser:

He was yesterday arrested and tried as a ***trespasser***, and condemned to imprisonment.

Модель № 2: V + -ee (6% усіх термінів-іменників):

assign – assignee:

If notice is not given and the obligor performs for the assignor, the ***assignee*** cannot demand that a similar performance be rendered for her or him.

bail – bailee:

The person who thereby holds the property must then exercise a level of care similar to that required of a ***bailee*** in a bailment for the sole benefit of the bailor.

franchise – franchisee:

The ***franchisee*** operates a business under the franchise's brand.

Модель № 3: V + -ment (6% правничих термінів в економічному дискурсі):

assign – assignment:

Promisors with notice of the ***assignment*** who render performance to the assignor or to any other third party remain liable to the assignee under the assigned contract.

consign – consignment:

It held that if the substance of the transaction was an attempts resale price maintenance, the transaction was illegal per se even if its form was similar to that of a ***consignment***.

infringe – infringement:

If a person infringes another's patent (exercises any of the rights granted without authority to do so), the holder of those rights may sue for an injunction stopping the infringement.

В економічних джерелах ми помітили групи однокорених юридичних термінів-іменників, які вказують на активного та пасивного агента відповідної економічної дії, це може бути і результатом цієї дії, між об'єктом та суб'єктом – проміжною ланкою.

Модель № 4: V + **-(t)ion** / V + **-ition** / V + **-ation** (11% правничих термінів-іменників в економічних текстах):

access – accession:

Ownership of personal property can also be acquired by ***accession***.

part – partition:

A tenant in common can call for ***partition*** (division of the property or of the value received for it) if desired.

possess – possession:

Although this greatly overstates the case, ***possession*** does mean immediate control or power to the exclusion of all others over something.

Модель № 5: A + **-(i)ty** (2% усіх термінів-іменників):

proper – property:

Resources can be owned by (and hence be the ***property*** of) individuals, associations, collectives, or governments.

royal – royalty:

The holder may also sue for damages, which are usually set in the amount of what would have been a reasonable ***royalty*** (compensation for the use of property) for the patent rights in question.

sure – surety:

Whether the additional party is a guarantor or a ***surety***, however, the additional assurance provided by that party's credit standing is often all that a sensible lender requires.

Модель № 6: V + **-ance** (2% усіх термінів):

accept – acceptance:

Acceptance occurs when the buyer after a reasonable opportunity to inspect the goods, signifies to the seller that the goods are fine, performs an act

of inconsistent with the seller's continued ownership, or simply fails to reject the goods.

insure – insurance:

Insurance may be granted by the government or some other agency without charge or eligibility criteria.

forbear – forbearance:

So if I promise to pay for the harm done to your car plus \$250 if you won't sue me for my negligence in an accident, your forbearance would bind me to my promise.

Модель № 7: V + -(a)ry / V + -(e)ry / V + -(o)ry (3% усіх термінів-іменників):

benefice – beneficiary:

The trustee cannot cause the beneficiary to acquire liability to third parties through the trust management.

invent – inventory:

A lease of furnished premises or a contract for the sale of chattels will usually contain an inventory from which the particular items can be identified.

forge – forgery:

In committing a forgery, a person writes a check on his or her account knowing that funds to cover the check are not available.

Інший спосіб творення юридичних термінів англійської мови – префіксальний – не є дуже поширеним. Він може сприяти модифікації основи, до якої приєднується префікс. Аналізуючи економічні тексти різних жанрів, нам вдалося зафіксувати наступні продуктивні префікси: **as-** (як варіант **ad-**, утворений в процесі асиміляції приголосного **d** на початку слова, і є наслідком запозичення з різних мов (*assault*); префікс **co-** з його варіантами **col-** та **con-**, що позначають спільне, споріднене походження процесу чи дії (*co-borrower*, *coinsurance*, *collateral*); **counter-** («зустрічний») (*counterclaim*, *counteroffer*); **dis-**, що показує зворотну опозицію до значення сполучуваного слова (*dishonour*). Наступні моделі представляють префіксальні іменникові утворення:

Модель № 1: co(n)- + N:

insurance – coinsurance:

Coinsurance is a contractual means by which the policyholder becomes self-insuring for a certain percentage of the protected property's worth.

Модель № 2: counter-+ N:***offer – counteroffer:***

Any attempt by the offeree to change the material terms of the offer or to add significant new terms to the offer is treated as a ***counteroffer***.

Модель № 3: dis- + N:***honour – dishonour:***

Dishonour may be by nonacceptance, when a bill of exchange is presented for acceptance and this is refused or cannot be obtained.

Незначна кількість іменників, які утворюються за допомогою інших префіксів (**mono-, pre-, by-** та ін.) була зафіксована нами в економічних текстах, наприклад *monopoly, premises* (ці слова ввійшли в англійську мову з вказаними префіксами), *bylaw*.

Зауважимо, що існує ще один засіб творення сучасних юридичних термінів англійської мови – конверсія – тип деривації, за якої засобом словотвору є власне парадигма слова. Таким способом деривації називають перехід слова з однієї частини мови в іншу. Так, дієслова утворюються від іменників і в деяких випадках від інших частин мови та, навпаки, іменники, як показують спостереження, можуть утворюватися від дієслів, і рідше – від інших частин мови:

adeem < to adeem; bribe < to bribe; patent < to patent.

Звернемо нашу увагу на складні слова, які утворюються синтаксико-морфологічним способом. Ми проаналізували правничі терміни, які вжиті в економічному дискурсі. Нами виділено такий тип творення, як інтеграція двох іменників N + N: *copyright, , landlord, leasehold, mortgage, owner-occupier, trademark, treaty-contract*. Поєднання двох основ є активним засобом творення композитів. Виявлені нами складні слова є субординативними композитами, тобто складові частини їх структурно і семантично взаємозалежні (*trademark, landlord, copyright*); а також координативними складними словами, один з компонентів яких не має переваги над іншим, обидва компоненти і структурно, і семантично до деякої міри незалежні (*owner-occupier, time-charter, treaty-contract*). Наведемо нижче приклади вживання композитів у реченнях з економічних текстів різних жанрів.

*The primary objective of **copyright** is to induce and reward authors, through the provision of property rights, to create new works and to make those works available to the public to enjoy.*

Before a tenant moves in, the tenant and **landlord** need to agree to the terms of the tenancy in a contract called a residential tenancy agreement or lease.

With a **leasehold**, you own the property (subject to the terms of the leasehold) for the length of your lease agreement with the freeholder.

A **mortgage** is a loan taken out to buy property or land.

The distinction will most likely change the rate at which you'll be charged interest, whether you go with an **offset mortgage**, **variable rates**, **fixed home loan** or **construction financing**.

When you're applying for home loans to help you buy a house or to refinance an investment property, you'll need to specify whether you're applying for an **owner-occupier** loan or an investor loan.

A **trademark** is a recognizable insignia, phrase, word, or symbol that denotes a specific product and legally differentiates it from all other products of its kind. A **trademark** exclusively identifies a product as belonging to a specific company and recognizes the company's ownership of the brand.

Наші спостереження над англійським терміном-іменником дають підставу дійти висновку, що для цієї категорії слів характерними є морфологічне, морфолого-синтаксичне і синтаксико-морфологічне термінотворення. До інших способів словотворення віднесемо семантичний, суть якого полягає в тому, що слово, наявне в мові, набуває цілком нового лексичного значення; при цьому первісне значення слова, як правило, зберігається. У правничій лексиці ми практично не виявили терміни, утворені на основі семантичного розширення існуючого в мові слова. Це можна пояснити передусім тим, що правові поняття переважно є давнішого походження.

У текстах з економіки, які ми аналізували, зафіксовано слова, які вказують на певні зв'язки цього предмета, поняття, його ознаки, якості. Функціонування таких слів обмежене текстами наукового чи офіційно-ділового стилю, і це дає підставу віднести такі слова до термінів. Отже, до правничих термінів додамо такі прикметники: *alienable*, *testate*, *intestate*, *valid*, *invalid*, *void*, *voidable*. Кількість термінів-прикметників менша порівняно з юридичними термінами-іменниками (нами виявлено тільки 5% від загальної кількості термінів-слів).

Сучасні англійські терміни-прикметники утворюються способом суфіксації основ, зокрема за допомогою суфікса **-able** (A / N + **-able**):

alien – **alienable**;

void – voidable.

Більш того серед зафіксованих нами прикметників нами виявлено групи «протилежностей»: **valid – invalid (not valid), testate – intestate (not testate)**; префікс **in-** у термінах-прикметниках *invalid, intestate* має значення «не-».

Назви процесуальних дій також виражають дієслова. Їхня термінологічність забезпечується насамперед функціонуванням у певному тексті, а також лексичним значенням. У текстах з економіки ми виявили наступні терміни-дієслова, які є перехідними дієсловами: *affirm, avoid, alienate, disaffirm, discharge, hire, enlarge, indemnify, indorse, vest*.

Термін *alienate*, утворений за допомогою суфікса **-ate**: *Finally, there are the rights that allow the owner of property to destroy, consume, and alienate (transfer title by sale, gift, will, etc.* Суфіксальним утворенням є дієслово *indemnify* (суфікс **-fy**): *Many people contributing small amounts can form a resource pool big enough to indemnify (compensate for loss or damage) individuals suffering specified large randomly occurring harms.* Префікс **a-**, що походить від давньоанглійського прийменника *an*, і є одним з варіантів префікса романського походження *ad-* – **af-** вживається з такими дієсловами-термінами, як *avoid, affirm*. Терміноелементи-дієслова *disaffirm, discharge* є утвореннями з префіксом у значенні «позбавляти» – **dis-**: *The primary way in which the law protects minors from those who would take advantage of their lack of capacity to contract is to allow minors to avoid or disaffirm their contracts. When talking about effective discharge under contract law, it is crucial to realize that the vast majority of contractual obligations are discharged simply by performing them.* *Affirm – disaffirm* утворюють серед зафіксованих нами юридичних термінів-дієслів опозиційну групу. Продуктивним у творенні юридичних термінів-дієслів є і префікс **in-**: *indemnify, indorse: Both Joan and Ted have to indorse (sign the reverse of the instrument) before the instrument can be cashed.* Префікс **en-** походить від латинського *in-* і є складовою частиною дієслова *enlarge*, надаючи йому при цьому значення «доводити до певного стану»: *A mortgagee in possession for 12 years may, by executing a deed, enlarge his interest into a fee simple free from the mortgage.* Інші терміни-дієслова є основними кореневими утвореннями (*hire, vest*).

У результаті проведеного нами словотвірно-дериваційного аналізу сучасних англійських правничих термінів в економічному дискурсі ми дійшли наступних висновків:

1. Сучасні правничі терміни англійської мови в текстах з економіки за структурою є непохідними, похідними та складними утвореннями.
2. Серед юридичних термінів переважають терміни-іменники, що пов'язано передусім з їх номінативною функцією.
3. Серед термінів-іменників особливо продуктивними є утворення, сформовані :
 - а) за допомогою суфіксів **-er, -or, -ee, -ment, -tion, -(a)tion, та -(i)tion**: *adopter, assignee, bailor, bailee, promisee, consideration, extortion, rejection, partition* та інші;
 - б) за допомогою префіксів **co-** (та його варіантів **col-, con-**), **dis-** та **in-**: *contract, collateral, comaker, dishonour, inequality* та інші.
4. Юридичні терміни-прикметники в економічному дискурсі є похідними, утвореними шляхом суфіксації та префіксації основ: *alienable, voidable, intestate, invalid* та інші.
5. У проаналізованих нами економічних текстах ми виявили десять юридичних термінів-дієслів, серед яких є основні кореневі утвореннями (*hire, vest*) та слова, утворені префіксальним і суфіксальним способами: *disaffirm, discharge, enlarge, alienate, indemnify* та інші.

3.3 Особливості функціонування кредитно-банківських термінів в англomовних фахових текстах

Політичні та економічні виклики, які постали перед Україною сьогодні, спричиняють необхідність переходу до системи ринкових відносин, які базуються на справжньому економічному суверенітеті. Успішне становлення самостійної економіки України потребує докорінних змін у підході до кредитних відносин, формування ефективної грошово-кредитної системи.

Запровадження передових банківських технологій та інноваційних фінансових інструментів, які в значній мірі поширились в багатьох розвинутих країнах, вимагає дослідження структурних та функціональних аспектів вітчизняної кредитно-банківської термінології загалом та аналогічної англійської зокрема. Хоча аспекти функціонування англійських термінів у текстах вже були об'єктом дослідження вітчизняних і зарубіж-

них мовознавців [82; 83; 181; 205; 213; 233], проте питання системного аналізу особливостей функціонування кредитно-банківських термінів англійської мови у різножанрових фахових текстах залишається недостатньо вирішеним.

Англійська кредитно-банківська термінологія не виділялась зі складу економічної й не досліджувалась раніше в функціональному аспекті. Відсутність перекладних словників кредитно-банківських термінів значно ускладнює здійснення інформаційного пошуку й обробку економічної інформації англійською мовою. Відтак, актуальність нашого лінгвістичного дослідження визначається тим, що докладного аналізу особливостей функціонування кредитно-банківських термінів англійської мови виявлено не було, однак очевидною є нагальна потреба укладання двомовних перекладних термінологічних словників. Мета підрозділу є виокремлення особливостей функціонування кредитно-банківських термінів англійської мови в межах досліджуваної терміносистеми. Огляд стану проблеми, виконаний в обсязі нашого дослідження, показав, що для досягнення мети необхідно розв'язати такі завдання: розглянути та проаналізувати сучасні підходи у вирішенні проблеми ідентифікації терміна в тексті; обстежити лексичний склад фахових текстів різних жанрів кредитно-банківської субмови, а саме: стаття галузевого журналу (ЖС), текст кредитно-банківської документації (КБД), текст наукової статті; зіставити та проаналізувати питому вагу термінів в різножанрових текстах кредитно-банківської субмови; виокремити способи семантизації терміна в лінійній структурі фахового тексту.

Об'єктом нашої розвідки є різножанрові фахові тексти англійської кредитно-банківської субмови, а предмет дослідження становлять особливості функціонування відповідних термінів у лінійній структурі фахового тексту в межах досліджуваної терміносистеми.

Виділення термінів із структури спеціального тексту є складним завданням не тільки для лексикографа, але й для термінознавця. Завдання є непростим через невизначеність критеріїв термінологічності тієї чи іншої одиниці тексту.

Оскільки, визначаючи специфіку терміна, дослідники наголошують на важливості дефінітивної функції, то її можна вважати обов'язковим критерієм для встановлення термінологічності тієї чи іншої лексичної одиниці. На необхідність дефініції як основної характеристики терміна орієнтують як зарубіжні, так і вітчизняні термінознавці [6, с.10; 82, с. 88; 145, с. 113; 213, с. 29]. Проте Б. Головін та Р. Кобрін зазначають, що кри-

терій дефінітивності допоможе визначити тільки клас базових термінів, котрі виражають найбільш актуальні поняття предметної галузі, оскільки не всі поняття дефінуються в науковій, навчальній і технічній літературі і, відповідно, більшість як мовних, так і мовленнєвих термінів не буде розглянута [42, с. 62].

Надійним критерієм термінологізації, на думку Ф. Циткіної, можна вважати включення слова в одно- або двомовний фаховий словник і функціонування його в науковому мовленні для вираження спеціального поняття [181, с. 46]. Деяко іншої думки дотримується В. Овчаренко. Він пропонує термінами вважати лише окремі мовні знаки, семантично цілісні (синтетичні за значенням) утворення, що виражають спеціальні поняття, але не вільні (аналітичні за значенням) сукупності знаків, які сполучаються для вираження таких понять за тими структурними чи структурно-семантичними моделями, що діють у мові [139, с. 23]. Отже, за цим критерієм ідентифікація терміна зводиться до виділення відповідного спеціального поняття і мовного знака, що його виражає.

Проблему термінологічності чи нетермінологічності словосполучення у процесі відбору його з тексту Б. Головін та Р. Кобрін пропонують вирішити за допомогою інформаційного та статистичного критеріїв, а також за допомогою критерію логічних теорем [42, с. 63-70]. Проте, на думку дослідників, жоден з цих критеріїв не може бути застосованим автономно, оскільки інформаційний критерій без комплексного застосування інших не забезпечує формування термінологічного словника, який би адекватно описував понятійну систему конкретної предметної галузі [42, с. 65]. Особливості розподілу термінологічних одиниць у тексті, встановлені лише за допомогою статистичного критерію, характеризують термінологічну одиницю формально, виявляючи її актуалізацію у лінійній структурі тексту.

В основі критерію логічних теорем лежить розмежування термінів мови і термінів мовлення. Згідно логічної теореми Б.Головіна, якщо одиниця мови, котра позначає певне ціле – термін, то всі одиниці, що позначають частини цілого – також терміни. Нам уявляється, що процедура виділення термінів з тексту згідно з критерієм логічних теорем є методично коректною лише в тому випадку, коли ядерне слово справді є терміном, тобто коли воно дійсно відображає наукове поняття. У протилежному випадку питання термінологічного статусу тієї чи іншої одиниці тексту не знайде свого вирішення в рамках логічної теореми.

Інакше бачить проблему термінологічного статусу одиниці тексту Г. Щедровицький, вважаючи, що тільки автор може вирішити, які слова є термінами в його роботі [192, с. 524], проте далі дослідник виявляється непослідовним, наголошуючи, що терміни мають бути «надіндивідуальними».

Стислу класифікацію різних підходів до проблеми «термін – не термін» знаходимо у І. Мархасева [120, с. 86]. Розмежовуючи три основні підходи до цієї проблеми в термінознавчих дослідженнях – нормативний, описувальний і емотивно-етичний, термінознавець акцентує останній, в основі якого лежить розмежування термінів мови і термінів мовлення, започатковане Б.Головіним. Дослідник субмови теплогазопостачання І. Мархасев пропонує започаткувати четвертий підхід до проблеми – комунікативний – в основі якого лежатиме не протиставлення терміни мови – терміни мовлення, а їх діалектична єдність і взаємообумовленість.

Проте бачення дилеми «термін-нетермін» І. Мархасевим перетворює її у форму запитання: наскільки є термінологічним даний компонент у даному словосполученні [120, с. 87]? Ми не поділяємо думки І. Мархасева щодо шкали термінологічності, оскільки, як показав аналіз текстової фактури досліджуваної нами субмови, термінологізація загальноновживаного слова – це якісна зміна, а не плавне багатоступеневе перетворення. Слово або має дефініцію, або її не має, або виконує дефінітивну функцію, або її не виконує, тому перехідних випадків термінологізації в лінійній структурі тексту бути не може.

Зважаючи на суперечливість різних точок зору щодо проблеми відбору термінів з тексту, ми вважаємо очевидною перевагу дефінітивного критерію, що є основою семантичного аналізу у визначенні термінологічного статусу текстуальної одиниці. Інші критерії можуть слугувати допоміжним методичним апаратом в оцінюванні термінологічності одиниць тексту.

У плані семантичного аналізу спеціальних і наукових текстів дослідники по-різному розмежовують лексику цих текстів: на загальнолітературну лексику і фразеологію, загально-технічну і спеціальну [82, с. 53; 83, с. 201; 181, с.103]. Інші виділяють загальноновживану лексику, загальнонаукову, власне термінологічну і міжгалузеву або загально-профільну [6, с. 9; 95, с.116; 192, с. 525].

Плюралізм класифікацій не має принципового характеру з точки зору методики демаркації терміна з тексту. Розмежування лексики наукових текстів полягає переважно у тому, що термінознавці поділяють її

на фахову, котра об'єднує власне терміни і термінологізовані загально-вживані слова, і загальнолітературну лексику. Для нашого дослідження принциповим є інше: дослідити особливості функціонування у тексті і власне термінів, і термінологізованих структур.

Для дослідження функціонування термінологізованої лексики у субмові важливим є виділення такого її показника, як питома вага у спеціальному тексті, адже терміни – основа лексики будь-якого спеціального тексту. Під питомою вагою термінів у спеціальному тексті розуміємо відсоткову частку термінологічних слововживань серед всіх слововживань тексту

Під таким кутом зору ми провели аналіз особливостей функціонування термінів досліджуваної субмови, обстеживши лексичний склад текстів різних жанрів кредитно-банківської субмови. Результати представлено у наступній таблиці. В ній зіставлено питому вагу термінів в обстежених текстах статей галузевого журналу (ЖС), у тексті кредитно-банківської документації (КБД), у тексті наукової статті (НС).

Питома вага термінів в різножанрових текстах кредитно-банківської субмови

Одиниця тексту	ЖС	КБД	НС
К-ть слововживань	25320	9568	11071
К-ть терміновживань	6153	8151	3542
Частка у %	24,3	85,2	32,3

Тексти досліджуваної субмови, незалежно від жанрової приналежності, репрезентують єдине смислове ціле, що має свою певну дискурсну структуру. Організацію цієї структури значною мірою забезпечує термін, як функціональний елемент структури, що здійснює текстотвірну функцію. Важливість цієї текстотвірної функції полягає в тому, що саме термін об'єднує у тексті у номінативну конструкцію не лише термінологізовані одиниці, а й загальнолітературні слова, позбавлені термінологічного статусу. Здійснення цієї функції стає можливим завдяки спеціалізації, усунення значення колишньої загально-вживаної одиниці, що виражається у звуженні її семантичного обсягу, у видозміні колишнього значення аж до виникнення нового. Номінативні конструкції спеціального тексту відображають і вирізняють з-поміж інших реалій саме ті, про які йде мова; наприклад, у наступному уривку це прогноз інфляції, складений на основі показників-індикаторів росту: «For instance, in the United Kingdom, periodic inflation reports were published, providing an inflation forecast based on an array of indicators» [222, с. 21]. Це дає підстави для висновків про

певну системність термінів не тільки у парадигматиці, але й на синтагматичному рівні, у лінійній структурі тексту.

Номінативні конструкції, на які припадає основне смислове навантаження, створюють лексико-семантичні блоки, які відображають певний фрагмент об'єктивної дійсності. Це також дає підстави говорити про зв'язність термінів у тексті та їх системність. Від адекватної орієнтації на текстотвірну функцію номінативної конструкції як стрижня інформації усього лексико-семантичного блоку залежить надійність комунікації у ньому.

Номінативна конструкція здійснює текстотвірну функцію завдяки терміну-фіксатору наукового знання у динаміці. Аналіз структурно-смислового аспекту фахового тексту журнальної статті дає можливість виявити різноманітність функціонування термінів на позначення реалій кредитно-банківської справи у тексті. В наукових текстах і текстах галузевих журнальних статей не зафіксовано особливих відмінностей у формах використання і способах розкриття значення термінів. The Global Environment Facility (GEF) is a financial mechanism that provides grant & concessional funds to developing countries for projects & activities that aim to protect the global environment & thereby promote environmentally sound and sustainable development. [269, с. 27]. Функціонування складеного терміна The Global Environment Facility з поясненням, тлумаченням значення терміна, з одного боку, посилює номінативну функцію терміна в тексті, а з другого – сприяє більш повному розкриттю семантичної структури введеного в текст терміна.

Серед способів введення в текст статті галузевого журналу нового терміна помітно виділяється дефініція, котра проте не вирізняється строгістю наукового визначення і чітко фіксованою композицією. «The menu of options in such deals may entail, in addition to steep discounts on debt buybacks, sizable discounts on discount bonds, par bonds with interest rates substantially bellow market levels, the write-off of past-due interest, and the provision of less than full collateralization of principal on bonds issued as part of the package» [222, с.15].

Семантизація терміна у тексті відбувається не через вказівку на найближче родове поняття right і видові диференціації, а через опис змісту номінованого терміном the menu of options поняття про право купівлі чи продажу фінансового інструмента протягом певного часу за домовленою ціною. Відсутність чіткої композиційної будови дефініції терміна the menu of options не заважає проте експлікації приналежності цього терміна до певного класу понять кредитно-банківського бізнесу: right to buy or sell at a certain price within a certain period of time. Як виявилось в ході ана-

лізу фактологічного матеріалу, строгі наукові дефініції в текстах статей галузевого журналу відсутні. Зумовлено це самою прагматикою тексту статті, для реципієнта якої чіткі наукові визначення, точна інформація не має вирішального значення. Зумисне виділення термінів в лінійній структурі фахового тексту відбувається з допомогою ввідних конструкцій: *to refer to, that is, to stem from і т.д.* Наприклад: «The term «payment system» refers to the instruments, organization, operating procedures, and information & communications systems used to initiate and transmit payment information from payer to payee and to settle payments – that is, transfers of money» [222, с. 25].

Якщо у тексті наукової статті вставні конструкції у дужках виконують дефінітивну функцію, то в журнальній статті функціонування лексичного еквіваленту у дужках пов'язане з додатковим поясненням як терміна, так і поняття, ним номінованого: *In 1973-92 East Asian countries saved (improved current account balances) on average around 70 percent of favorable shocks, compared with only 30 percent for countries in Africa and Latin America* [226, с. 21].

Якщо ж за умовами контексту необхідність в наукових даних з'являється, то вони розміщуються у виносках: *Trade integration is here defined as ratio of total trade (exports plus imports) to GDP* [226, с. 28]. Функціонування терміна у виносці узгоджене з прагматикою тексту статті галузевого журналу: у лінійній структурі тексту його поява відволікала б увагу фахівця, який володіє відповідними фоновими знаннями.

Аналіз фактологічного матеріалу дає можливість простежити, що розгортання значення кредитно-банківського терміна в структурі тексту журнальної статті відбувається в довільній формі, що є суб'єктивною причиною збільшення довжини необхідного описового контексту. А об'єктивна причина збільшення обсягу описового контексту полягає, на нашу думку, у великій насиченості текстів галузевих журналів інформацією, основним носієм якої є термін. Якщо намір автора якнайповніше розкрити зміст терміна не задовільняють побіжні термінологічні уточнення, вставні конструкції у дужках чи уточнення у виносках, то він вдається до докладнішого тлумачення нововведеного терміна.

Поєднання поширеного описового контексту і номінацій банківських понять як результат термінологізації у лінійній структурі цього контексту – ознака логічно розчленованого викладу фахової інформації у тексті статті галузевого журналу. Виявлені нами способи семантизації термінів у лінійній структурі тексту статті галузевого журналу (тлумачення, опис значення, побіжне розкриття змісту терміна) – конструктивні

шляхи реалізації дефінітивної і комунікативної функцій терміна як текстуальної одиниці.

Організація тексту кредитно-банківського документа визначається офіційно-діловим стилем – стилем службових документів, а основні текстотвірні функції терміна у документі скеровані на дотримання таких стильових рис, як об'єктивність змісту і нейтральність тону викладу, повнота інформації і стислість викладення, типологізація і стандартизація мовних засобів.

Кредитно-банківський документ репрезентує собою певний тип мовленнєвих актів, прагматика яких чітко відображена у назві: чек, вексель, акція, рахунок-фактура, облігація і т.д. Для того, щоб реалізація прагматики банківського документа стала можливою, сам документ має відповідати стандартним нормам, до числа яких належать формуляр документа і набір його реквізитів (характер і зміст банківської операції, дата і сума, найменування і номери рахунків учасників розрахунків; найменування установ банків, де відкриті рахунки, підписи осіб, що вповноважені підписувати розрахунково-грошові документи, відтиск печатки). Аналіз організації кредитно-банківського документа досліджуваної нами субмови засвідчує неоднорідність його текстового матеріалу: зв'язний текст поєднується з дискретним текстом банківських реквізитів.

Таким чином, результат семантичного аналізу корпусу фахових текстів англійської кредитно-банківської субмови підтвердив задеклароване положення про те, що способи семантизації термінів у лінійній структурі фахового тексту обумовлені його жанровою належністю.

Плюралізм класифікацій критеріїв демаркації терміна з тексту та гостра потреба у номінації нових явищ та процесів кредитно-банківської галузі відкривають широкі можливості для впорядкування та систематизації відповідної термінологічної підсистеми української мови, зумовлюючи необхідність укладання двомовних термінологічних словників.

Отже, введення термінів у текст, реалізація у ньому термінологічного значення визначається необхідністю передачі екстралінгвістичного змісту реалії, необхідністю узгодження форми і змісту терміна з його функцією відносно цілого тексту. Актуальні процеси термінологізації об'єднуються функціонально спрямованістю, що забезпечує реалізацію таких основних категорій фахового тексту, як зв'язність та цілісність. Ці основні категорії тексту реалізуються по-різному в залежності від типу тексту, адже фаховий текст певної жанрової приналежності має закони організації, характерні саме для нього.

3.4 Семантичні характеристики концепту «фейк»

Сучасні комп'ютерні інформаційних технології, змінюючи картину світу, стають невід'ємною частиною суспільства, культури нашої епохи. Такі інноваційні засоби стають інструментами конструювання нової соціальної реальності, створюють нові форми соціальної практики, трансформують концептуальну та мовну картини світу. Відтак, виявлення, опис та аналіз сучасних гібридних способів формування соціальної реальності є актуальним завданням соціологів, філософів, політологів, психологів, мовознавців, дослідників міждисциплінарних наук з метою вивчення способів їх вербалізації та детермінації. Саме лінгвістика залишається у цій системі наук базою найбільш доступних для спостереження емпіричних даних, оскільки саме у семантиці вербальних знаків фіксуються результати ментальної діяльності, що конструюють соціальну реальність.

У 2017 за версією популярного онлайн словника *Collins English Thesaurus* «*fake news*» стало словом року (СЕТ). Основною причиною такого рішення визнано те, що кількість вживань цих мовних засобів порівняно з іншими роками зросла на 365% у медіаресурсах та Інтернеті, зокрема, де їх застосовують для впливу та контролю над свідомістю користувачів, маніпулювання суспільною думкою громадян. Більше того, дана англомовна одиниця калькувалася і транслювалася у різні сфери вжитку, як побутові, так і професійні, а також різними мовами світу.

Мета роботи – дослідити семантичний зміст лексеми *fake* як ключової лексеми репрезентанта концепту *fake news*, зокрема, з'ясувати етимологію слова, дослідити семантичне наповнення зазначеної лексеми та її синонімічних засобів, розглянути лексико-семантичну представленість даного концепту в англійській мові.

Незважаючи на те, що пік активного вживання мовної одиниці *fake news* припав на минулий 2017 рік, окремі аспекти даного феномену вже ставали об'єктом досліджень, зокрема у наукових розвідках О. Грищенко (жанрові особливості фейк ньюс), О. Морозової (лінгвальні аспекти неправди), Ю. Омельчук (лінгвокогнітивні, комунікативно-прагматичні параметри псевдоновин) ін. [48; 130; 140].

Враховуючи те, що в семантиці знаків мови та мовлення зафіксовані результати ментальної діяльності, при цьому «значення є концепт, схоплений знаком» [136, с. 113], «квант досвіду», фрагмент інформації, ментальні утворення, що представляють собою усвідомлені, типові

фрагменти досвіду, що зберігаються в пам'яті людини [77, с. 37], для висвітлення семантичного наповнення концепту найбільш доступним та інформативним вважається лексичний рівень мови (Е. Кубрякова, В. Дем'янков, В. Карасик, С. Жаботинська та ін.). У зв'язку з цим, для лінгвокогнітивного дослідження концепта *fake news* в англійській мові була вибрана лексема *fake* як найбільш генералізована по своїй суті, комунікативно навантажена, що входить у багаточленні синонімічні ряди, що відображають різні аспекти досліджуваного концепту.

Варто зауважити, що серед ментальних утворень, що допомагають нам зберігати в пам'яті наш досвід, концепт *fake* заслуговує особливої уваги, оскільки він фіксує динаміку розвитку сучасного відношення до дійсності. Інформаційні технології модифікують сприйняття того, що є реальне, справжнє на відміну від віртуального, фальшивого. Фейк як кваліфікація дійсності є результатом співвіднесеності двох уявлень – реального і даного, що дає підстави умовно віднести його до контрастивних модально-оцінних категоріальних концептів [77, с.141].

Задля виявлення семантичного значення лексеми *fake* звертаємося до лексикографічних джерел, зокрема *English Oxford Living Dictionary* (EOLD) [8], *Collins English Thesaurus* (CET) [282], *Cambridge Dictionary* (CD) [281], *Merriam-Webster Dictionary* (MWD) [286], оскільки саме вони у найбільшій мірі фіксують ментальні доробки носіїв англійської мови, а також дають змогу експлікації тлумачення основних характеристик досліджуваного концепту.

Походження даної лексеми невизначене та датується кінцем 18 століття (спочатку вживалось як жаргон, хоча вживання дієслівної форми фіксувалось вже у пізньому етапі середньоанглійського періоду: походження; можливо, пов'язане з німецьким *fegen*: *обгортати, щоб приховати*, а також порівнюють з англійським *fig - dress up (someone) to look smart* (*одягати(ся) когось так, щоб виглядати крацим, розумним*). Також, відома ідіома *fig leaf – something that hides something that is dishonest or embarrassing (me, що прикриває сором, щось нечесне, ганебне)* (EOLD). Тому, етимологічно *fake* в англійській мові асоціюється з бажанням приховати щось, видавати бажане за реальне.

У тлумачному англломовному словнику *English Oxford Living Dictionary* різночастининомовне слово «*fake*» визначається таким чином:

Fake – adj 1. Not genuine; imitation or counterfeit; '*she got on the plane with a fake passport*', '*a fake Cockney accent*' 1.1 (of a person) claiming to be something that one is not '*a fake doctor*' (1.не справжній; імітація або під-

робка; 1.1 *той, хто видає себе за іншого*); n: 1. a thing that is not genuine; a forgery or sham. *'fakes of Old Masters'* 1.1 A person who falsely claims to be something. *'I felt sure that some of the nuns were fakes'* (1. предмет, який не є справжнім; фальсифікація або фікція. 1.1. Людина, яка фальшиво видає себе за іншу); v: 1. Forge or counterfeit (something); 1.1 Pretend to feel or have (an emotion, illness, or injury) *'she faked her spouse's signature'*; 1.2 Make (an event) appear to happen. *'he faked his own death'*; 1.3. Fake someone out. Trick or deceive someone (*Підробити, шахраювати*; 1.1 *Прикидатись, вдавати (емоції, хвороби або травми)* 1.2 *Підробити, імітувати предмет, подію*. 1.3. *фальсифікувати, обдурити*) (EOLD).

Fake – adj 1. being such in appearance only and made with or manufactured from usually cheaper materials; 2. being such in appearance only and made or manufactured with the intention of committing fraud; 3. lacking in natural or spontaneous quality; 4. not being or expressing what one appears to be or express (1. *бути таким тільки за зовнішнім виглядом і виготовленим, зазвичай із дешевших матеріалів*; 2. *бути таким тільки за зовнішнім виглядом і виготовленим з метою здійснення шахрайства*; 3. *недосконалий у природній або безпосередній якості*; 4. *бути не тим (чим), що хтось (щось) вдає*; n 1. An imitation that is passed off as genuine; 2. One who makes false claims of identity or expertise (1. *імітація, яка видається за справжню*; 2. *той, хто робить неправдиві твердження про особистість або досвід*); v – 1. To imitate or copy especially in order to deceive; 2. To present a false appearance of; 3. To perform, make, or do without preparation; 4. To elude (an opponent in a sports contest) by making a deceptive or agile movement (1. *наслідувати або копіювати особливо, щоб обдурити*; 2. *обдурити, фальсифікувати*; 3. *виконувати або робити без підготовки, імпровізувати*; 4. *вислизати (про противника у спортивному змаганні), роблячи обманливий або спритний рух*) (MWD).

Лексикографічні дані щодо досліджуваної лексики у словнику *Collins* такі: 1. a. to make (something) seem real, satisfactory, etc. by any sort of deception or tampering; b. to practice deception by pretending or simulating (something); 2. to improvise; noun – 3. anything or anyone not genuine; fraud; counterfeit; 4. Informal – a deceptive act, movement, etc. adjective – 5. fraudulent; not genuine; sham; false; 6. artificial; not real; made of synthetic fibers – *fake fur*. (1. a. *вдавати (щось) за реальне, задовільне за допомогою обману або фальсифікації*; b. *обманювати, вдаючись чи заохочуючи до певних дій*; 2. *імпровізувати*; іменник – 3. *щось (хтось) не є справжнім; шахрайство; підробка*; 4. *обман, обманливий рух; прикметник* –

5. шахрайський; не справжній; фіктивний; помилковий; 6. штучний; не-природний; синтетичний) (CET).

Ми бачимо, що слово означає ситуацію, яка є не є реальною, є підміною або підробкою справжньої ситуації, події, речі; має оманливий вигляд, створюється з метою обману, фальсифікації, як в конкретному значенні (*фальшивий паспорт, підроблені гроші*), так і в більш загальному значенні (*робити копію, імітувати оригінальний предмет, підробляти з метою обману, фальсифікації*).

Аналіз дефініцій дозволив виділити основні значення лексеми *fake*. Оскільки по своїй суті даний концепт є атрибутом дійсності, спершу розглянемо основні атрибутивні значення: 1. не справжній, неприродний; 2. підроблений; 3. шахрайський; 4. дешевий; 5. нещирий, 6. штучний. Основні номінативні значення: 1. підробка, імітація 2. людина, яка робить неправдиві заяви, 3. шахрай; та дієслівні значення: 1. робити копію з наміром обдурити; 2. підробляти, підміняти з метою обману; 3. маніпулювати, фальсифікувати, зобразити у фальшивому світлі, 4. говорити нещиро, не звертаючи уваги на факти; 5. робити обманливий, спритний рух, вислизати (н-д, у спорті).

Далі розглянемо лексикографічні дані щодо синонімічних засобів з відмінними по семантиці значеннями. На популярному інтернет сайті *Oxford Thesaurus Online* зафіксовані такі синоніми : **forgery, counterfeit, imitation, bogus, artificial, copy, sham, fraud, hoax, mock-up, dummy, reproduction, lookalike, likeness, forged, false, spurious, pseudo, , synthetic, simulated, reproduction, replica, ersatz, plastic, man-made, assumed, improvised, invented, affected, insincere, unconvincing, sharlatan, quack, mountebank, impostor, pretender, hoaxer, cheat, cheater, deceiver, dissembler, trickster, fraudster** (EOLD).

Словник-тезаурус Collins виділяє такі синонічні засоби: **artificial, forgery, counterfeit, imitation, bogus, affected, assumed, put-on, copy, fraud, pretended false, mock, sham, pseudo (informal), charlatan, deceiver, sham** (CET).

Словник *Roget's 21st Century Thesaurus* подає такі лексеми, синонімічні за значеннями: *false, counterfeit, imitation, bogus, artificial, affected, assumed, concocted, fabricated, fictitious, forged, fraudulent, invented, make-believe, mock, phony, pretended, pseudo, reproduction, sham, simulated, spurious; imposter, copy actor, bluffer, charlatan, cheat, deception, fabrication, faker* (RCT).

Merriam-Webster Thesaurus виділяє такі лексеми із синонімічними значеннями: **forged, imitation, counterfeit, artificial, bogus, dummy, ersatz, factitious, fraud, false, faux, man-made, mimic, mock, pretend, sham, simulated, substitute, synthetic, deceptive, fraudulent, misleading, affected, brummagem, feigned, assumed, bogus, contrived, factitious, false, feigned, forced, mechanical, mock, phony (also phoney), plastic, pretended, pseudo, put-on, sham, simulated, charlatan, faker, fakir, fraud, hoaxer, humbug, impostor (MWD).**

Виокремимо такі найближчі синонімічні засоби лексеми *fake - imitation, forgery, counterfeit, bogus, artificial*, що визначаються наступним чином:

Imitation – 1. The action of using someone or something as a model. 'a child learns to speak by imitation'; 1.1 An act of imitating a person's speech or mannerisms, especially for comic effect. 'He attempted an atrocious imitation of my English accent'. 2. A thing intended to simulate or copy something else. 'an imitation sub-machine gun' (EOLD). 3. made to look like something else: *an imitation leather jacket* (CD); 4. The act, practice, or art of imitating; mimicry; 5. An instance or product of imitating, such as a copy of the manner of a person; impression; 6. A copy or reproduction of a genuine article; counterfeit (CET) (імітація, наслідування, передражнювання, копія, підробка).

Forgery – 1. The action of forging a copy or imitation of a document, signature, banknote, or work of art. 'he was found guilty of forgery' (EOLD); 2. An illegal copy of a document, painting, etc. or the crime of making such illegal copies: *These banknotes are forgeries* (CD); 3. The crime of forging money, documents, or paintings (CET) (підробка, незаконна копія, злочинна діяльність з підробки грошей, документів, фальсифікація).

Counterfeit – 1. Made in exact imitation of something valuable with the intention to deceive or defraud. 'counterfeit £10 notes' 1.1 Pretended; sham. 'a counterfeit image of reality' (EOLD); 2. Made to look like the original of something, usually for dishonest or illegal purposes: *counterfeit jewellery/passports/coins*; (CD); 3. Money, goods, or documents are not genuine, but have been made to look exactly like genuine ones in order to deceive people. *He admitted possessing and delivering counterfeit currency.* (CET) (підроблений з метою обману, шахрайства, створений з метою імітації оригінального, дорогого з незаконними цілями, що видається за справжнє).

Bogus – Not genuine or true (used in a disapproving manner when deception has been attempted) ‘*a bogus insurance claim*’ (EOLD); spurious or counterfeit; not genuine (CET) (*підроблений, фальшивий*).

Artificial – 1. Objects, materials, or processes do not occur naturally and are created by human beings, for example using science or technology. *The city is dotted with small lakes, natural and artificial*; 2. State or situation exists only because someone has created it, and therefore often seems unnatural or unnecessary. *Removed from the artificial atmosphere of the fashion show, high-fashion clothes often look cheap and silly*. 3. If you describe someone or their behaviour as artificial, you disapprove of them because they pretend to have attitudes and feelings which they do not really have. *The voice was patronizing and affected, the accent artificial*. 4. If you say that food tastes or looks artificial, you do not like it because its taste or appearance does not seem genuine, and seems to be created by added substances (EOLD) (*неприродний, штучно створений; вдаваний, напускний, неправдивий, синтетичний*).

У поданих визначеннях синонімів лексеми *fake* виділяються такі ознаки 1. *неприродний* (*штучний, вдаваний, синтетичний*), 2. *нещирий* (*неправдивий*), 3. *імітації* (*копія, наслідування, передражнювання*), 4. *підробки* (*фальсифікація, фальшивка*), 5. *шахрайський* (*нечесний, нелегальний, злочинний*). Як бачимо, в англомовній дійсності лексема *fake* описує важливу, емоційно підкреслену несправжню, вдавану, штучну, фіктивну якість ситуації, предмету, явища, що створено для того, щоб видавати за справжню, реальну, яка є така, яка заміняє оригінальну, цінну, яка навмисно спотворює правдиву, реальну і підробляється з метою обману, шахрайства, яку не просто відрізнити від оригінальної, достовірної, та спрямована на довірливих людей. Такі ознаки співіснують зі своїми протилежними контрастивними ознаками: *genuine, real, true, sincere, natural, not false, loyal* (*дійсний, природний, щирий, автентичний, оригінальний, правдивий, законний*). При цьому підкреслюється яскраво виражена негативна змістова конотація та оцінність, що характеризує типи явищ (предмети, ситуації, відношення, абстрактні явища) та сфери застосування (пошутова, наукова, філософська, юридична).

Отже, аналіз семантичного наповнення лексеми *fake* в її репрезентації лексичними засобами в англійській мові включає такі ознаки:

- (а) такий, що не відповідає дійсності, не достовірний, скопійований неприродний, штучний, синтетичний – гносеологічна ознака, яка експлікується словами *not genuine or real; an imitation that is passed off as genuine; artificial, seems unnatural;*

- (б) з метою ввести в оману – телеологічна ознака, на яку вказує словосполучення *in order to deceive, for dishonest purposes*;
- (г) кваліфікують дії, предмети, людські емоції, абстрактні сутності – репрезентаційна ознака, що відбивається словами *copy, imitate, make, perform, created by human beings*;
- (г) негативна оцінність – аксіологічна ознака, що передається словами *dishonest, false, illegal* (нечесний, фальшивий, незаконний).

Внутрішня логіка розвитку значення цього слова може бути виражена в таких оцінках явища: *не справжній – підроблений – оманливий – фальшивий нелегальний*. Відповідно, змінюється і поведінка основного учасника цієї ситуації. Спочатку він наслідує, копіює з метою підробити і видати за справжнє, потім виконує з метою обману і шахрайства.

Таким чином, семантичною основою концепта *fake* є явище, яке не відповідає дійсності, яке сприймається як імітація, що співставляється зі справжньою, реальною ситуацією, а також особа, яка створює певні предмети, ситуації з метою шахрайства. Цей концепт відноситься до контрастивних концептів - категоріальних модально-оцінних ментальних утворень певного типу, котрі існують в єдності зі своїми опозитивними корелятами: дійсний, реальний, автентичний, оригінальний, правдивий, чесний, щирий, законний. Представлене лінгвокогнітивне структурування лексеми *fake* може бути доповнене аналізом контекстуальних та індивідуальних значень, що виявляє появу нового змісту, не зафіксованого лексикографами, а також образно-перцептивних характеристик концепту.

3.5 Гендер в економічному дискурсі

Досить довго в системі наукових досліджень особливе місце відводилось вивченню становища й статусу жінки, як історично найбільш дискримінованої й такої, що перебуває в нерівному становищі порівняно з чоловіком. Гендерний аспект виник як сучасний науковий пошук паритетних і збалансованих відносин між статями, їх світового й національного співіснування на основі аналізу та переосмислення історії, організації громадського й приватного життя жінки і чоловіка, всієї соціальної культури як сфери формування життєвих стратегій індивідів відповідно до їхньої статі.

Суттєві зміни в економічному та соціальному житті суспільств, що відбувалися протягом XVIII-го, XIX-го та XX-го сторіч, набули особливої значущості в другій половині XX століття і значно трансформували

соціальні ролі жінок і чоловіків, суттєво вплинули на традиційні уявлення про них, ввели гендерні питання в проблемне поле економічної науки, що й стало об'єктом нашого пошуку.

Виявляється, що існуючі соціальні, гуманітарні культурні й економічні погляди обминали й досі обминають цілий ряд питань, розгляд яких зумовлює потребу змінити саму методологію суспільствознавчих досліджень і ставить нас перед перспективою нових теоретичних результатів. Тому виникнення гендерних досліджень в економіці зумовлене соціальною необхідністю внести соціально-економічний статевий складник у суспільствознавчі дисципліни, потребою реформувати й перебудувати національне суспільство та переосмислити їх науковий аналіз. Що в свою чергу породжує мету нашого доробку, яка полягає у вивченні ролі жінок і чоловіків як суб'єктів економічного та соціального творення світу, їх світобачення й потенційних можливостей у втіленні економічно-соціальних відносин та їх упорядкованості. Адже, розвиваючи гендерний аспект, ми націлені привернути увагу суспільства в цілому та кожного зокрема до внесення ймовірно необхідних змін, зумови ти перегляд багатьох теоретичних положень у своїх галузях й розширити обсяг власних знань.

Предметом нашого поглибленого вивчення й наукового осмислення стають цінності та життєві орієнтації чоловіка й жінки, розширення їхніх інтересів і виникнення нових потреб, оновлення характеру відносин між ними відповідно до оновлення світового простору, нові підходи до соціальної й економічної статевої культури, формування ними культурних реалій сучасності, розширення індивідуального життєвого простору самовираження, а також поглиблення інтересу до визначення й творення майбутнього з урахуванням гендерної перспективи.

Загальними підходами вивчення гендерних аспектів економіки стали:

- оплата праці за гендерними співвідношеннями;
- стать, як показник для розподілу праці;
- особливість жінки в економічній діяльності;
- моделі соціальної політики, як ключові механізми розподілу та перерозподілу соціальних та економічних ресурсів.

Гендерний вимір економіки ґрунтується на наявності розподілу економічних ресурсів між групами людей залежно від їх статі, а також розподілу відповідальності за благополуччя людей між родиною (як домогосподарством), ринком та державою. Економічні системи суспільств визначаються конкретною конфігурацією «сім'я-держава-ринок», характерною для певного суспільства, у їх розподілі відповідальності за благополуччя людей.

Поринувши в історію, розгляньмо становлення гендерної побудови суспільства в економічному просторі на прикладі кількох ключових трендів розвитку. Сукупність цих течій та наданих ними інтерпретацій гендерних відносин окреслює коло проблем, які розглядаються зарубіжними науковцями Дж. Анкером, Т. Верленом, К. Делфі, М. Кімме-лом, Дж. Скотт, Х. Хартман. Значний внесок до розробки теоретичних та практичних аспектів гендерних досліджень в соціально-економічній сфері належить О. Грішновій, Е. Лібановій, Л. Лобановій, О. Макаровій, В. Новікову, Ю. Саєнко, В. Стешенко.

Кожен з обраних нами напрямів економічної думки в свій час, розглядає гендерні відносини, що виникають в суспільстві, на власному проблемному полі. Отож, *неокласичний* напрямок вивчає економіку домогосподарства, економічний розподіл сімейних обов'язків, проблеми прийняття рішення про вихід на ринок праці, причини дискримінації жінок на ринку праці, економічні аспекти шлюбних відносин та репродуктивної поведінки. *Марксизм* традиційно досліджує взаємозв'язок патріархатного устрою суспільства та капіталізму як системи експлуатації, чинники та сфери прояву гендерної нерівності, загальні причини та форми експлуатації жінок (*неомарксизм, радикальний та соціалістичний фемінізм*). Представники наймолодшої течії економічної теорії – *інституціоналізму* – розглядають роль держави у вирішенні гендерних проблем, проблеми соціальної політики в ній.

Основні положення неокласиків моделюють економічну поведінку індивіда згідно з «чоловічими» цінностями, серед яких, як основні характеристики, *егоїзм* (домінування власних інтересів); надання індивідом переваг тим чи іншим благам (*корисність*); раціональність поведінки (*максимізація корисності*), тобто такого розподілу індивідом власних коштів для купівлі різних благ, щоб максимізувати власне задоволення (при цьому система переваг має суто суб'єктивний характер); *обмеженість ресурсів* для задоволення власних потреб і, відповідно, вимога здійснювати вибір. Така абстрактна модель «людини економічної» сприяла ігноруванню неокласиками гендерної проблематики аж до 60-х років ХХ сторіччя.

Теоретичний прорив у неокласичному напрямку досліджень здійснив Гері Беккер, чії праці присвячені економіці домогосподарства (сім'ї), дискримінації на ринку праці та шлюбній поведінці. Він запропонував «нову економіку домашнього господарства», де сім'я розглядалась не тільки як пасивний споживач ринкових товарів, а й активний вироб-

ник «продукції» – якими є їхні споживчі потреби. Г. Беккер увів в обіг поняття людського капіталу, тобто вкладу робітника при виході на ринок праці (витрат на освіту, поліпшення здоров'я, вироблення професійних навичок, підвищення культурного рівня, пошук роботи). Здійснюючи ті чи інші витрати, індивід очікує в майбутньому на додатковий прибуток у вигляді більшої заробітної плати, кращого робочого місця тощо, чим і пояснюється запровадження й використання терміна «капітал». Надалі *концепція людського капіталу* охопила не лише професійні навички, а й сформовані позаринковим середовищем, зокрема сім'єю.

Традиційні уявлення про гендерні суспільні ролі міститимуть думку про те, що загалом жінки поступаються чоловікам в обсягах накопиченого «ринкового» людського капіталу (освіти, фахових навичок, індивідуальних здібностей тощо). Тому для сім'ї вигідна зайнятість чоловіка на ринку праці, а жінки – в домашньому господарстві. Однак ця ситуація за останнє сторіччя дуже істотно змінилася: і зростання рівня освіти й кваліфікації зайнятих у домашньому господарстві (передовсім жінок), і їхньої зайнятості на ринку оплачуваної праці, призвели також і до «подорожчання» їхньої безоплатної праці вдома. У наслідку різко міняються й гендерні моделі зайнятості: рішення про те, кому з подружжя лишатися вдома, а кому працювати поза домом, стало неоднозначним.

Спростування протягом сторіччя суспільного й економічного розвитку тези про «неконкурентність» жіночої робочої сили показує, що витрати на освіту чоловіків і жінок не повинні й не розрізняються з погляду їх доцільності. Залучення жінок до суспільного виробництва, зростання їхнього освітнього рівня, що супроводжується подальшим зростанням вимог до якості життя, призвели до зниження народжуваності, появи й поширення неповних родин, трансформації інституту сім'ї та шлюбу. Всі ці тенденції змінили доцільність гендерної диференціації інвестицій у людський капітал. Зі зростанням статусних позицій жінок у суспільствах поступово збільшується й збільшуватиметься надалі участь чоловіків у веденні домашнього господарства. Зміна економічних умов життєдіяльності безпосередньо впливає на зміну економічного мислення, як наслідок таких змін, в суспільстві змінюються шлюбний вік, кількість дітей, віковий розрив між ними, гендерний розподіл домашніх обов'язків тощо.

Марксизм розглядає гендерні відносини крізь призму теорії класів. Відповідно, причини дискримінації жінок (найповніше викладені в роботі Ф. Енгельса «Виникнення сім'ї, приватної власності і держави», 1884 р.) та умови їх звільнення бачаться в марксизмі через ліквідацію

класового, зокрема капіталістичного суспільства. Відносини власності, як першопричина гендерної нерівності в суспільстві, є такими, що ґрунтуються на економічній залежності жінки й пануванні над нею її чоловіка, єдиного годувальника сім'ї (за Ф. Енгельсом, «домашнє рабство»). Отож, шляхами подолання підневільного становища жінки є зміна відносин власності у межах всього суспільства (а боротьба за звільнення жінок – частина боротьби за звільнення робітничого класу).

Залежність жінки від чоловіка можна подолати за умови залучення жінки до суспільного виробництва. Передусім слід розв'язати саме проблему усуспільнення домашньої праці, що досягається при переході до соціалізму. Всю домашню працю, від ведення домашнього господарства до догляду за дітьми та їх виховання, слід вивести за межі сім'ї й перетворити на суспільну галузь праці. Саме так можна подолати об'єктивні економічні й соціальні основи гендерної нерівності. Реалізувати цю модель гендерної рівності мала відповідна внутрішня політика Радянського Союзу. Її здійснювали декількома шляхами. По-перше, законодавчо було встановлено рівність статей у всіх сферах життєдіяльності. Досить швидко ухвалили законодавчі акти, які визначали (декларували) рівність чоловіків і жінок у всіх сферах зайнятості. По-друге, ліквідовано економічну (а багато в чому й виховну) функцію сім'ї через створення мережі громадських пралень, їдалень і дитячих закладів, які мали звільнити жінку від домашньої праці. По-третє, тривало орієнтування на максимальне залучення жінок до суспільного виробництва, де проголошувався принцип рівності жінок і чоловіків.

Однак через низку причин ці надії на досягнення гендерної рівності в СРСР не виправдались. Сформувалась гендерна сегрегація професійних галузей (домінування жінок у сферах громадського харчування, охорони здоров'я, швейній і легкій промисловості, освіті; чоловіків – у важкій промисловості тощо). За надзвичайно низького рівня життя в країні розвиток громадського обслуговування на новій організаційній і технологічній базі не зміг забезпечити суттєві зміни в жіночій зайнятості. Подальше зростання рівня освіченості радянських жінок та максимально можливе підвищення рівня їх оплачуваної зайнятості призвели до подвоєння традиційного навантаження жінок. Натомість західні суспільства вбачали забезпечення гендерної рівності в посиленні батьківської відповідальності через перерозподіл домашніх обов'язків у подружжі та жорстке засудження фактів дискримінації.

Викладені вище положення класичного марксизму потому активно критикували як феміністки, так і в подальшому представники гендерних підходів за ігнорування власної динаміки гендерних відносин і зведення соціальних суперечностей винятково до класових. Однак і марксизм, і його новітні течії лишаються впливовими в концептуальному аналізі гендерних суспільних відносин.

Концепція гендерного трудового процесу ґрунтується на деяких сучасних тенденціях економічного розвитку. Зокрема, згідно з нею, в умовах сучасного монополістичного капіталізму відбувається зниження кваліфікаційних вимог до багатьох робочих місць. Основну частину цих менш кваліфікованих робіт починають виконувати жінки. По-друге, змінюються відношення між домашнім господарством і ринком: багато товарів, які сім'я виготовляла раніше самостійно, тепер вона починає купувати. Внаслідок цього суттєво зменшуються обсяги домашньої праці.

Отже, жінки дістають змогу долучитися до оплачуваної праці. Внаслідок цих двох процесів рівень фахової зайнятості жінок зростає, а рівень зайнятості чоловіків знижується, оскільки їх витискають з кваліфікованих робіт. У цьому сенсі суспільні процеси рухаються до зближення рівнів зайнятості чоловіків і жінок. Гендерний аналіз публічної сфери найчастіше розглядається через призму виниклих на ринку праці відносин. Цей аспект опрацьовано в теоретичних розробках неокласиків і марксистів.

Основною гіпотезою є те, що домогосподарство – це джерело «неспроможності» жінки в умовах ринкової конкуренції. Ринкові сили спрямовані на зниження дискримінації, але рішення, що їх приймають усередині домогосподарства, породжують нову її хвилю. З одного боку, наявність домогосподарства безпосередньо обмежує жінку, орієнтуючи її на роль «берегині», з іншого – саме так обмежується й попит на жіночу робочу силу. Зокрема, гендерні стереотипи щодо «чоловічих» і «жіночих» ролей впливають на роботодавців, які переносять соціо-статеві стереотипні відносини з домашньої сфери на професійну. Жінка сприймається працедавцями як невикідна працівниця, обтяжена сімейними турботами.

Гендерний аналіз зайнятості в сучасній Україні має певні особливості, пов'язані з трансформаціями суспільного життя й соціальними та економічними проблемами, які їх супроводжують. Вже перші результати ринкових перетворень в Україні показали, що їх вплив на жінок і чоловіків різний. Зокрема, обсяги репродуктивної діяльності, пов'язаної з виконанням сімейних функцій та домашньої роботи, здійснюваних пе-

редовсім жінками, зросли, а продуктивної – знизилися. Жінки народжують і потребують соціальних послуг та соціальної допомоги. Підприємці, відповідно, не зацікавлені в таких робітниках, які ускладнюють їм організацію праці та функціонування виробництва. Загалом ринкові перетворення призвели до того, що в жінок зменшилися можливості доступу до сфери оплачуваної зайнятості.

Тому поняття «*дискримінація*» стає ключовим у гендерному аналізі ринку праці України. Статтею 1 Конвенції ООН про ліквідацію усіх форм дискримінації щодо жінок дискримінація визначається як «...будь-яке розмежування, ізоляція або обмеження... людських прав і фундаментальних свобод жінок у політичній, економічній, соціальній, культурній, цивільній або будь-якій іншій сфері, незалежно від сімейного стану...» Дискримінація на ринку праці виникає тоді, коли до окремих працівників, за однакових показників продуктивності, ставлення є різним через їх належність до різних соціально-демографічних груп.

Ринкові перетворення в Україні супроводжувалися зменшенням кількості зайнятих, що пов'язано не з демографічними проблемами, а з кризовим станом економіки (хоча зменшення обсягів виробництва значно перевищували обсяги вивільнених працівників). Враховуючи вплив елементів ринкового господарства на рівень зайнятості, коливання в її рівнях можна пояснити кількома причинами. По-перше, ринок змінює моделі прибутків і заробітків, зокрема немає «межі» зарплати і законодавчої заборони сумісництва, змінюється процес формування заробітної плати, легалізуються інші джерела доходу: дивіденди за акціями, відсотки з власності тощо. У сім'ї виникає можливість існувати на заробітки одного з членів подружжя; змінюється сама структура доходів родини.

Ринковий розвиток економіки ефективніший не тільки з погляду розподілу ресурсів, але й з погляду реалізації бажаної моделі поведінки. Тому окремі фахівці припускають, що частина працівників, які залишили ринок праці, просто реалізовувала бажану модель поведінки. Однак останній чинник не слід розглядати узагальнено, оскільки ринкова економіка формує свої бар'єри для реалізації індивідуально бажаної моделі поведінки. Крім того, в період ринкового розвитку економіки виникає явище безробіття і саме жінки стають першими кандидатками на звільнення.

Для опису подібних явищ нерідко використовується термін «скляна стеля», який характеризує ситуацію, що, попри формально рівні можливості для обох статей, є безліч неформальних, «невидимих» бар'єрів, що перешкоджають просуванню жінок шаблями посадової ієрархії. Цей

термін використовують американські дослідники для опису ситуації, що виникає в юридичних фірмах, академічній медицині, а також у великих корпораціях, де просування жінок на вищі щаблі управлінської структури гальмуються методами прихованої дискримінації. Водночас є й інше пояснення замалої представленості жінок на вищих щаблях управлінської влади: воно полягає в тому, що жінки рідше за чоловіків готові пожертвувати будь-чим заради кар'єрного зростання. У спробах допомогти жінкам «розбити скляну стелю» були запропоновані різні програми. Вони передбачають зменшення робочого навантаження на жінок після народження дитини, семінари, спрямовані на розвиток спроможностей лідерства тощо.

Підтвердженням поточної дискримінації на українському ринку праці можуть бути відмінності в оплаті праці зайнятих в одній галузі чоловіків і жінок. Особливо цікавим є той факт, що в галузях зі зростаючим рівнем оплати праці (фінанси, торгівля тощо), чоловіки активно й успішно конкурували з жінками, внаслідок чого кадровий склад цих галузей маскулінізувався. Де заробітна плата мала тенденцію до зниження, такої конкуренції не спостережено.

Гендерні відмінності в оплаті праці призводять до того, що сім'ї, очолювані жінкою, або неповні (без чоловіка) вірогідніше можуть опинитися за межею бідності. За дослідженнями науковців, найбільш бідними сім'ями є неповні, де в дитини є лише один з батьків (або взагалі їх немає), і в 89 випадках зі 100 такі сім'ї – це сім'ї з одинокою матір'ю. Не враховуючи навіть психологічного навантаження, яке відчуває самотня жінка з дитиною.

Протягом останніх років Уряд України вжив різноманітних заходів щодо створення рівних можливостей для жінок і чоловіків. Досі основна увага зосереджувалася на розв'язанні соціальних проблем, зокрема на наданні допомоги з догляду за дітьми. Встановлено 11 видів допомоги, переважна більшість яких спрямована на захист жінок і дітей (серед них допомога у зв'язку з вагітністю та пологами, допомога на дітей віком до 3-х років, виплата малозабезпеченим сім'ям та самотніми матерями, багатодітним сім'ям, з догляду за дитиною-інвалідом та інші). Соціальні пільги, надані жінкам, роблять їх порівняно з чоловіками менш вигідними працівниками, тому важливо, щоб ці пільги не перешкоджали працевлаштуванню жінок і не робили б жінку «соціальним інвалідом». У новому сімейному законодавстві акценти зміщено з надання допомоги лише матерям з дітьми на надання допомоги сім'ям з дітьми. На наш погляд, це

є одним з перших кроків до усвідомлення суспільством проблеми розподілу відповідальності за виховання дітей у сім'ї, що дозволить підвищити рівень конкурентності молодих жінок – працівниць на ринку праці.

Хоча тенденція до зменшення гендерного розриву в рівнях безробіття очевидна, безробіття, особливо жіноче, досі є складною проблемою і загострюється такими негативними явищами на ринку праці України: зростанням вторинної та неформальної зайнятості, повсюдним поширенням прихованого безробіття та зайнятості в неформальній економіці.

Фахівці вважають, що є два основних способи руйнування існуючих традиційних уявлень про фемінне та маскуліне в різних сферах суспільства. Перший – це просвітництво, поширення науково обґрунтованих знань, щоби привернути увагу людей до неусвідомлюваних ними, нерідко упереджених та хибних стереотипних уявлень та їхнього впливу на ставлення до себе та інших. Друковані й візуальні засоби масової інформації могли б зробити на цьому шляху чимало. На жаль, поки що в Україні ЗМІ залишаються чи не найпотужнішими трансляторами традиційних гендерно-рольових стереотипів. Інший, значно ефективніший, спосіб руйнування традиційних уявлень полягає в забезпеченні й заохочуванні в громадській сфері суспільства багатьох прикладів успішного виконання гендерно-нетрадиційних ролей. Це, безумовно, потребує певних зусиль владних органів, політичних партій і лідерів, громадських організацій, проте ще в жодній країні не вдалося побудувати демократію без її гендерного складника.

3.6 Пародійний дискурс у романі Ішмаеля Ріда «Політ до Канади»

Ішмаель Рід народився 22 лютого 1938 року в місті Чаттануга, штат Теннессі. Він виростав і отримав шкільну освіту у м. Баффало (Нью-Йорк). Залишив навчання в місцевому університеті у 1960 році, оскільки він не хотів бути «рабом чийогось списку літератури» [255, с. 329]. Якийсь час (1960-1962) майбутній письменник працював кореспондентом «Емпайр Стейт Віклі» («The Empire State Weekly»). Тоді ж він став членом товариства «Майстерня Умбра», мистецького об'єднання чорношкірих письменників, які інтенсивно відстоювали ідею афро-американського мистецтва, уґрунтованого на африканській спадщині, що повинно сприяти досягненню політичних і громадських свобод. Усі тодішні

ініціативи Іш. Ріда відзначаються прагненням заперечити конформізм та цілісність афро-американського письменства і натомість наголосити на свободі митця й експериментаторстві. З 1967 по 1983 митець опублікував чотири збірки поезії, п'ять антологій та шість романів, усі вони значним чином виражають естетику «нео-гуду» (*neo-HooDoo*), запропоновану й розроблену самим митцем.

«Політ до Канади» – п'ятий роман Ішмаеля Ріда – пародіює жанр оповідей рабів та роман Г. Стоу «Хатинка дядька Тома», а також вміщає гостру сатиру на Авраама Лінкольна, культуру південних штатів та Канаду. Поєднуючи й переплітаючи «історичні факти» з вигадкою, автор змальовує подорож Рейвена Квіксілла – раба-утікача й автора-оповідача – з рабовласницької Вірджинії до Канади. Поява роману збіглася із завершенням революційного за духом рухом «Чорна сила» і є своєрідним підведенням підсумків змагань чорношкірих американців упродовж «*буремних шістдесятих*». «Роман становить частину загального настрою середини сімдесятих, що пронизаний ностальгією за соціальними рухами шістдесятих; але більш важливе є те, що цей новий роман про рабство перебуває в особливому діалозі з шістдесятими та культурними й політичними дебатами тогочасного національного життя, оскільки вони детермінували причини його походження» [255, с. 98 - 99]. Співвіднесеність і зв'язок роману з феноменом афро-американського шістдесятництва дає підстави коротко проаналізувати ставлення Іш. Ріда до цього періоду в історії свого народу, а також його ролі в тогочасних процесах.

Роман «Політ до Канади» засвідчив не лише активізацію жанру оповідей рабів у новому форматі, але найперше через відродження первинної писемної художньої форми американських негрів вступив у дискусію про спадщину рабства, про «привласнення білими митцями» культурного капіталу чорношкірих, про літературний канон та його формування. Іш. Рід визнавав, що під час роботи над твором він почав ознайомлюватися із жанром оповідей рабів та оригінальними свідченнями про рабство. Це дало йому змогу зрозуміти, що у шкільних підручниках з історії, що рясніли ілюстраціями, де поневолені чорношкірі грали на банджо чи танцювали, досвід рабства був переданий спотворено.

Одна з особливих рис роману полягає у змалюванні не лише реалій життя колишнього раба, ситуації, що примусила його втечу та його шляху до свободи, але в тому, що Іш. Рід створив поліфонічний наратив про рабство, про історичну ситуацію періоду до Громадянської війни. Він примушує переоцінити минуле, поглянути на нього з радикально

нових перспектив і таким чином визнати багато фактів, які через свою непривабливість для панівного історичного наративу залишалися замовчуваними. Іш. Рід надає право колишньому рабові свідчити не просто про своє минуле, а також вербалізувати неприємні «припущення» про очільників американської нації чи канонічних митців. На першій сторінці роману висловлюється твердження про відносність *«історичної правди»*, що своєю чергою дозволяє автору звернутися до неофіційного фактажу: *«Про Лінкольна пліткували здавна. Казали, що він і його син Тодд були пияками. Що пані Лінкольн була божевільна. Що він мав багато коханок. Що його мама, Генсі Генкс, була повія. Конфедерати заявляли, що він був «ніггером». Хто може сказати, де тут правда, а де вигадка?»* [3, с.7]. Спочатку роману автор робить настанову на радикальний перегляд минулого і водночас стверджує про відносність будь-якої *«правди»*.

Оспорювання визначеної версії минулого, його законсервованості та безвідносності до теперішнього здійснюється Іш. Рідом за допомогою інкорпорування матеріальних анахронізмів у наратив. Водночас письменник наголошує, що для нього анахронізм це не просто стилістичний прийом, а насамперед вираження африканського уявлення про минуле і його актуальність у сьогоденні.

Інший важливий момент твору – звернення до теми привласнення культурного капіталу афро-американців білими співвітчизниками. Об'єктом уваги у цьому контексті став роман Г. Стоу *«Хатинка дядька Тома»*, який є всього лиш розширеною версією оповіді колишнього раба Джошуа Генсона.

Головним персонажем роману є Рейвен Квікскілл – *«один з перших рабів Свілла, що навчився читати, писати і який першим утік»* [250, с.10]. Поезія Рейвена *«Політ до Канади»* є прологом до твору і водночас його інтертекстом. У ній раб описує свою втечу, використовуючи такий невідомий на той час засіб пересування як літак. Відтак від початку автор налаштовує читача на жанр пародії. Квікскілл утікає до Вільного міста (Emancipation City), де й живе якийсь час. Проте його головна мрія – потрапити до Канади, на його думку, землі, де панує справжня свобода. Наратив роману розгортається у двох основних площинах – у маєтку рабовласника Артура Свілла у Вірджинії та у різних місцях перебування Рейвена Квікскілла. Багатій намагається повернути раба за будь-яку ціну, але Рейвену постійно вдається уникати пасток.

На якийсь час Рейвен стає лектором в одному з аболіціоністських товариств. Проте його ораторські здібності та вміння вигадувати жа-

лісові історії не задовільняють сподівань аудиторії. При чому і білі, і колишні раби розчаровані його оповідями. У цьому контексті Іш. Рід критикує і висміює аболіціоністські зібрання, на яких раби-втікачі мали свідчити відповідно до певних стандартів та вимог жанру. Один з професорів Лінкольн університету радить Рейвену долити масла у вогонь для того, щоб розчулити публіку. Як зазначає Джеймс Олні *«аболіціоністи мали чіткі уявлення, добре відомі як їм, так і колишнім рабами, про конкретний зміст, конкретні теми для роздумів та відповідні форми їхнього втілення»* [245, с. 158]. Таким чином ігнорування Рейвенем узгоджених домовленостей щодо оповіді обертається його поразкою як промовця. Іш. Рід продемонстрував обмеженість жанру оповідей рабів, його залежність від канону та сподівань реципієнтів. З іншого боку неспроможність перших афро-американських письменників вербалізувати власний досвід без котурнів стала однією з причин звернення митця до цієї первинної негритянської писемної форми. Обираючи цей жанр, Іш. Рід продемонстрував його великий потенціал у зображенні минулого США і водночас використав його як критику усталених літературознавчих підходів про те, що «романи про афро-американців повинні змальовувати біль» [215, с. 135]. Роман «Політ до Канади» шляхом модифікації традиційних оповідей рабів уособлює своєрідне звільнення афро-американського письменства від тиску умовностей та літературних конвенцій.

Складність сприйняття твору «Політ до Канади» полягає у широкому використанні прийому, який П.-Д. Мвускуре під час аналізу романів Іш. Ріда означає як *«синхронізм»* – одночасне змальовання подій, що видаються мало пов'язаними між собою. Сюжет роману коливається між плантацією у Вірджинії, Емансипованим містом, Канадою, окрім того, читача часто сплутують *«чужорідні»* елементи в зображенні життя 19 століття, а саме телевізор, літак, автомобілі та ін.

Іш. Рід оспорує думку про Канаду як вільну та безпечну землю для чорношкірих втікачів. Ще до прибуття Р. Квіскілла до омріяного краю автор іронічно описує його політичного очільника: *«Кожен думав про Канаду. Барбара Волтерс нещодавно виступила на національному телеканалі і висловила думку, що прем'єр міністр Канади, той чоловік із профілем орла, той ввічливий і бездоганно вбраний джентльмен, який все ще носить носовичок у лівій кишені піджака, найбільш прогресивний чоловік у західному світі. І світ з надією дивиться на нього»* [250, с. 69].

У творі «Політ до Канади» критика офіційних версії про рабство здійснюється шляхом розкриття його сутності не лише через життя рабів,

але через змалювання моральної деградації білошкірих власників. Така позиція автора корелює з ідеями Ф. Фанона¹, який був канонічним автором для представників «Чорної сили».

Один із головних персонажів роману «Політ до Канади» багатий Артур Свілл, що прагне постійно примножувати свої статки. Він не займає чіткої позиції під час Громадянської війни, оскільки сама війна є його прибутком. Тому Свілл фінансує як конфедератів, так і північчан. Некрофілія, деспотизм, розпуста, пиятика, садизм, божевілья, духовна обмеженість визначають основні реалії життя неймовірно багатого плантатора. Він колекціонує засоби для тортур, які скуповує по всьому світу. Крім того багатий має відеотеку й іноді запрошує друзів на перегляд фільмів про фізичні знущання над рабами. Наприкінці роману заява про його моральну деградацію, як і всього рабовласницького Півдня, «краю, за межею ридань», звучить із уст дружини, яку він ігнорував роками і яка пережила психічний зрив, зазнавши приниження не лише з боку чоловіка, але й чорношкірих рабів.

Водночас моральне падіння Артура Свілла безпосередньо пов'язується з реаліями рабовласницької системи. Плантактор зізнається: «Американці з Півночі та Півдня ненавидять рабів, і в той же час вони самі є рабами» [250, с. 132]. Інституція рабства позначилася не лише на психологічному житті чорношкірих, але й білих американців.

Важливим персонажем у романі є наглядчак на плантації Таунсенда – Мойсей. Після смерті Генрі він намагається одружитися з вдовою Калдонією. Проте якщо молодий Таунсенд довго торував свій шлях, щоб стати паном, а саме отримував вишкіл від Роббінса, навчався у школі та цілком перейняв манери поведінки білих, то Мойсей усього цього не має. Він усього лише наглядчак, який розмовляє негритянською англійською, позбавлений вишуканості та піддається інстинктам. Звичайно, що Калдонія не погоджується вийти за нього заміж, хоча і має з ним сексуальні відносини. Як зазначає Тр. Герріс, «Калдонія може визнати у тиші своєї спальні, що кохає Мойсея, але таке зізнання не має ніякого практичного результату у справжньому світі. Її мама знищила б імовірність такого зв'язку. Калдонія, підтримуючи зв'язок з Мойсеєм, просто відкриває для себе сексуальний світ іншого, розважається. Коли ж настає час приймати рішення, вона відновлює статус рабовласниці, одружується з чоловіком свого класу (Луїсом) і продовжує безтурботне життя» [215, с. 190]. Відтак Мойсею залишається лише доля утікача.

¹ Дет.про Франца Фанона див. М. Шимчишин «Гарлемський ренесанс»

Е. Джоунз звертається до теми рабства і при цьому визнає непосильність його змалювання. В одному з інтерв'ю він пояснює: «ця країна збудована на багатьох міфах (...). Ця країна рухається споконвіків у певній площині, у межах якої погані речі стираються», в іншому контексті автор визнає: «якщо б я хотів розповісти всю історію рабства, американці не змогли б прийняти це. Люди воліють думати, що рабство було, а потім ми подолали його» [215, с. 356]. Автор використовує рабство як «місце пам'яті» (П'єр Нора), пов'язує оповідь та пам'ять, і при цьому стверджує, що часто в американському суспільстві цю пам'ять хочуть стерти.

І. Рід не розгортає роман як історіографію рабства, натомість вдається до перехресть, діалогів та сутичок між різними суб'єктностями світу рабовласництва. Твір зітканий зі шматків особистих доль, історичних фактів та документів. Колажність оприявнюється уже на початку роману, де змалювано наглядача рабів, Мойсея, який їсть землю. Розповідач пояснює: «поїдання землі прив'язувало його до єдиної речі в його малесенькому світі, що значила для нього так само багато, як і його власне життя» [215, с. 2]. Незважаючи на те, що дана сцена уособлює ідентифікацію Мойсея, її процес ускладнюється реаліями рабовласницької системи. Чорношкірий невільник був власністю уже двох білошкірих плантаторів, і на початку нарації переживає смерть уже чорношкірого господаря. За Мойсеєм спостерігає рабіня Еліс, що стиха наспівує пісеньку про мула, що належав колишньому господареві і «копнув її копитом та вибив здоровий глузд з її голови» [215, с. 4]. Тоді сюжет роману зміщується до маєтку, де помирає рабовласник, Генрі Таунсенд, у 1855 році. Вдова Калдонія отримує у спадок все багатство та управління ним. Всевідаючий наратор пояснює, що на той час «було тридцять чотири вільні чорні родини [в окрузі Манчестер] (...). Вісім з цих вільних сімей володіли рабами, і всі вісім знали про це». Тоді знову увага переходить до божевільної Еліс, яка наспівуючи розповідає про смерть господаря.

Складність сприйняття роману становить його наратив, який переважно ведеться від особи обізнаного розповідача. Присутність останнього серед іншого обумовлює жанрову видозміну оповідей рабів, які завжди створювалися як свідчення від першої особи. Доречним у цьому контексті видається роздум В. Беньяміна про оповідача в однойменному дослідженні. У ньому автор стверджує, що виникнення роману на зорі модерну спричинило занепад оповіді (storytelling). Відмінною рисою роману, на думку В. Беньяміна, є те, що вона малопов'язана з усною народною творчістю. Відрізняє його від оповіді й те, що оповідач описує

власний досвід. «Романіст ізольовує себе. Місце народження роману – усамітнений індивідуум, який більше не здатен виражати себе через опи си прикладів із власного досвіду, не здатен зараджувати собі чи іншим». Велике мистецтво оповіді полягає в тому, що в її параметрах історія звільняється від пояснення під час розгортання. Подібну ситуацію про стежуємо в оповідях рабів, коли вони викладали лише «факти своєї біо графії». Їхня ж інтерпретація залежала від реципієнта, який самостійно буде психологічний зв'язок між подіями. Примітно, що у творі розпові дач в силу клаптикового нарративу теж залишає розлоге поле для інтелек туальної діяльності читачів, які самі корелюють та співвідносять факти. Його голос становить частину багатоголосного ансамблю голосів, що на лежать рабам, білим та чорним рабовласникам, білим злидарям, індіан цям, аболіціоністам. Усі вони намагаються утвердити свою ідентичність або ж не втратити її. Їхні життєві історії функціонують як мікронаративи, які за словами Ж. Ліотара, постали з панівного метанаративу в благодай них умовах постмодернізму.

Роман пронизаний магічним дискурсом, де трікстерство, подвійні смисли та чари займають важливе місце у розвитку сюжету. Дії та вчинки персонажів прочитуються у кількох змістах.

Визначною відмінною рисою роману є використання естетики *нео-гуду* (*neo-hoodoo*), яка відсутня у початкових оповідях, оскільки їхнє го ловне завдання полягало у демонстрації того, що колишній раб цілком поділяє американські культурні норми, вірування та принципи письма. Більш того він здатен їх практикувати та відтворювати. Іш. Рід визначає естетику нео-гуду як поєднання давніх усних практик «гуду» з маскуль том США. Образ трікстера, магія, ритуалістичні дієства, чари, актуалі зація спіритуалістичних актів, загадковість, що межує з неймовірністю – усі ці атрибути інтенсивно оприявлені в романах Іш. Ріда і в «Польоті до Канади» зокрема. Особлива риса гуду, наслідника древніх релігій не гритянських рабів Південної Америки (Гаїті, Барбадос. Ямайка) – Вуду, еклектизм та тривалість у сучасності.

Іш. Рід вдається також до експериментувань із часом та простором. Проте слід зазначити, що його інновації дещо відмінні від компресій хро нотопів, якими рясніє постмодерний художній дискурс. Маємо на увазі, те, що в постмодерному романі персонажі можуть перебувати чи легко переміщатися у різних часових зонах та локусах, тобто час є синхроніч ним та діахронічним. Іш. Рід використовує єдиний час – період Грома-

дянської війни та післявоєнне життя, проте у нього він вкраплює технічні чи транспортні засоби, які допомагають акселерувати рух персонажів.

Смність і здатність модусу нео-гуду інкорпоровати у собі найрізноманітніші традиції та формати виявляється у романі Іш. Ріда частково на рівні включення у нього не лише різноманітних родів художньої літератури (лірики, драми, епосу), але й прямих посилань на тексти багатьох культур. У романі переосмислюються, обговорюються, оспорожуються та визнаються оповіді рабів, індіанські міфи, а також відомі твори Гаррієт Бічер-Стоу «Хатина дядька Тома», Альфреда Теннісона «Ідилії короля», Тома Тейлора «Наш американський кузен», Едгара По «Ворон», «Падіння дому Ашерів», «Барильце амонтільядо», Філіз Вітлі «Його високоєсти генералу Вашингтону», Маргарет Мітчелл «Віднесені вітром», Фредеріка Дугласса, Вільяма Велза Брауна, Генрі Бібба, Езри Павнда, Томаса Стернза Еліота.

Роман Іш. Ріда представляє синкретичний жанр, характерний для постмодерністської літератури. Він поєднує в собі оповідь раба від першої особи, розповідь наратора від третьої особи, пародіювання класичного історичного роману, нео-гуду естетику, елементи готичної прози та сатиру. Автор широко використовує пародію, аби проблематизувати як фікційний, так й історично-документальний корпус про рабство у США. Інкорпорування у роман естетичних та практичних принципів Вуду дало змогу письменникові інтенсифікувати входження афро-американських культурних практик у красне письменство другої половини ХХ століття, а також продемонструвати нові шляхи конструювання афро-американської суб'єктності.

У другій половині ХХ століття в афро-американській літературі відроджується інтенсивний інтерес до жанру оповідей рабів. Увага до рабського минулого була спричинена кількома факторами, а саме посиленням відкритих і прихованих принижень негріванського населення у США, формування нових супрематистських теорій афро-американської ідентичності, за якими вона (ідентичність) характеризується інфантильністю, яка обумовлена реаліями ще системи рабовласництва. Активізацію серед афро-американських митців слова викликало видання твору В. Стайрона «Сповідь Ната Тернера». Відповідно у афро-американській еліті визріло настирливе бажання переписати історіографію рабства, вербалізувати власними вустами ту шкоду, яку зробила система експлуатації людини людиною вихідцям з «Чорного континенту». Настанова відродити історичну правду і стала однією з причин звернення до жанру оповідей (колишніх) рабів. Відтак на той час у афро-американському художньому дискурсі на-

роджується новий жанр «neoslave narrative», який ми пропонуємо перекласти як «новий роман про рабство» або ж «нова оповідь раба (рабині)». До зразків цього жанру належать такі твори, як М. Вокер «Джубілі» (1966), Е. Гайєнес «Автобіографія міс Джейн Пітман» (1971), Г. Джоунз «Коррегідора» (1975), А. Гейлі «Коріння» (1976) та І. Рід «Політ до Канади» (1976). Згодом традицію продовжили художні тексти Ч. Джонсона «Середній шлях» (1990), Т. Моррісон «Улюблена» (1987), К. Філліпса «Переходячи ріку» (1993), К. Купер «У пошуках задоволення» (1994), Л. Мерівезер «Уламки ковчега» (1994), Б. Чейз-Рібоуд «Донька президента» (1994) та Ф. д'Агюяр «Найдовша пам'ять» (1994) і багато інших. На тематичному рівні всіх їх об'єднує основна тема рабства та його трагічний вплив на колективну та індивідуальну самість як афро-американців, так і їхніх білих співвітчизників. На рівні жанру ці тексти поєднують у собі елементи оповідей рабів, фіктивної автобіографії, роману-спогаду, історичного та реалістичного роману. Водночас усі вони належать до широкої парадигми постмодерністського роману, з його чутливістю до змішування й сплутування часо-простору, з обов'язковою присутністю ненадійного наратора чи кількох нараторів, нелінійним сюжетом, фрагментованістю нарації. Складність передачі досвіду рабів зумовила також звернення письменників до жанру готичного роману. На відміну від оповідей рабів у сучасних романах про рабство відсутня цілісна хронологічна оповідь від першої особи. Крім того змінюється і функція таких іманентних рис наративів рабів, як документальні свідчення, правдивість (достовірність) історії, точне навіть фактографічне змалювання тортур, знущань. У сучасних творах усі ці атрибути жанру локалізовані переважно у іронічно-грайливому або містичному реєстрах.

3.7 Мікротопонімні студії в Україні та Європі крізь призму синхронії та діяхронії

Власні географічні назви виникають з метою ідентифікації відповідних топографічних об'єктів на певній території. Кожен топонім – це результат спостереження, здатності людини вирізнити основну характеристику географічного об'єкта, що диференціює його у момент назвотворення від інших собі подібних. Топонімна лексика розвивалась у тісному взаємозв'язку з решта частинами словникового складу мови. Вона акумулювала в собі все

нове, що з'являлось у мові, зокрема нові слова, що відображали змінені соціальні й виробничі відносини, досягнення науки та техніки.

Релевантне значення для історії мови має і мікротопонімія простору тієї чи іншої місцевості. Потреба її фіксації полягає ще й у тому, що назви мікрооб'єктів з часом можуть змінювати свою форму, витіснятися іншими або взагалі стиратися. Вони також рідко фіксуються в писемних пам'ятках. Цим і зумовлена актуальність такого дослідження.

На сучасному етапі пропріальні студії в Україні та Європі репрезентовані широким спектром регіональних розвідок різнопланового характеру, присвячених насамперед збору цих одиниць та подальшому їх аналізу в науковому аспекті. Крім комплексних праць, опубліковано окремі статті, у яких розглянуто етимологію, структуру, семантику, мотиваційні зв'язки мікротопонімів окремих регіонів України та Європи.

Мета нашої роботи – висвітлити основні результати досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців у сфері топоніміки, зокрема мікротопоніміки. Це дозволить розв'язання таких завдань: проаналізувати сутність та специфіку найменувань мікрореалій, особливості їх побутування; з'ясувати словотвірно-структурні та лексико-семантичні характеристики названого розряду пропріальної лексики, а також окреслити етапи становлення ономастики, а саме мікротопонімної галузі на українських теренах та за кордоном.

Мікротопоніми – це власні найменування природних чи створених людиною місцевих реалій, яким властива обмежена сфера вживання. Вони з'являються, як правило, спонтанно і не зазнають адміністративного впливу [28, с. 4]. Цей найчисленніший онімний фонд характеризується тісним зв'язком з апелятивною лексикою, нефіксованістю і неофіційністю, передачею під час безпосереднього усного спілкування та діалектними різновидами. Основними характеристиками власних географічних назв О. Суперанська вважає такі: 1) індивідуальність кожного назвотворчого акту; 2) вторинність ономастичних номінацій; 3) відсутність безпосереднього взаємозв'язку між пропріативом і поняттям; 4) відсутність взаємозв'язку смислових складових новоутворення зі «смисловою лінією тексту», у якому воно реалізується; 5) підсилений взаємозв'язок найменування з культурно-історичним середовищем, у межах якого воно виникло [165, с. 164]. Науковець підкреслює, що значення пропріатива не ототожнюється зі значенням апелятива, який засвідчений у його базовій назві, і в жодному випадку ним не обмежується. Його семантичне наповнення визначається насамперед значущістю самого денотата [165, с. 164].

З іншого боку, причини виникнення мікротопонімів як номінантів фрагментів реального світу закладені, за словами Н. Яніцької, «на духовному рівні, на рівні етнічної ментальності, у способі світосприйняття, світовідчуття, осмислення та оцінювання реальної дійсності певним мовним колективом» [197, с. 172]. «Крім мовних компонентів, у значеннєвий склад найменування входять і позамовні – естетичний, афективний» [165, с. 164].

Мікротопоніми, на думку Ю. Карпенка, також «легко змінюються або замінюються», або взагалі щезають. Цей процес не односторонній, адже, як правило, з'являються нові пропріативи локальних топооб'єктів на місці попередніх. Загалом мікротопонімія як фактор, що дає змогу орієнтуватися на місцевості, щезнути не може [80, с. 17].

Які ж об'єкти входять у склад мікротопонімії? Відповідь на це запитання залежить власне від того, що розуміється під терміном мікротопонімія.

Російський дослідник В. Никонов до мікротопонімікону зараховує всі без винятку найменування дрібних географічних об'єктів, тобто назви не лише земельних ділянок, але й інших територій, які «відповідають елементу мікро-» [137, с. 6]. О. Суперанська кваліфікує мікротопонімами «індивідуальні назви невеликих природних або штучно створених об'єктів, які, зазвичай, віддзеркалюють їхній характер та властивості» [165, с. 48]. З цього приводу російський науковець Є. Поспелов свого часу зазначив, що хто зна, чи взагалі в майбутньому буде сформований перелік топооб'єктів, найменування яких повинні належати до мікротопонімії, оскільки «склад мікротопонімії у кожному конкретному випадку залежить від фізико-географічних особливостей території, від її заселеності і рівня господарського освоєння» [147, с. 23].

Західноєвропейські лінгвісти, зокрема німецькі, теж вважають, що, з одного боку, різноманітність місцевих реалій, а також історико-географічні особливості окремих територій чинять вплив на мікротопонімотворення конкретної місцевості, з іншого боку, ускладнюють єдину, цілісну термінологічну систему [266, с. 351]. Німецька дослідниця Е. Вацер зараховує до мікротопонімів назви лише незаселених мікрооб'єктів, зокрема: 1) полів (нив), виноградників; 2) чагарників, лісових покривів; 3) гір, долин, ущелин; 5) струмків, ставків, джерел, криниць, озер, річок; 6) ремісничо-культурних реалій тощо [266, с. 350]. Подібну класифікацію у своїх розвідках «Термінологія, предмет та міждисциплінарний зв'язок історичної ономастики» [258] та «Історична ономастика як скла-

дова німецької історії мови» [257] пропонує науковець Ш. Зондереггер. За переконанням зарубіжних дослідників, такі назви можна кваліфікувати мікротопонімами з огляду на їхнє обмежене коло використання [266].

Однозначно вирішити це питання доволі складно, як зазначає український вчений Д. Бучко, адже, наприклад, найменування вулиць, частин села, кутків, з одного боку, знаходяться ближче до ойконімів, бо окремі з них – колишні поселення, що згодом увійшли до складу більшого населеного пункту та акумульовані в адміністративних поділах, а з іншого – до локальних пропріативів, перш за все ті, що сформувалися шляхом онімізації географічного апелятива та назви у формі прийменниково-відмінкових конструкцій [24, с. 18]. Досі, за словами дослідника, у східнослов'янській ономастиці для окреслення малих топооб'єктів, як правило, уживається лексема мікротопонім. Польські ономасти для вираження цього поняття застосовують переважно термін *nazwy terenowe*, словацькі – *terenni nazvy*. Сучасні словацькі та чеські ономастики використовують термін *анойконім*, який «передбачає відношення об'єкта і людей, і рівно ж підкреслює відмінність мікротопоніма від ойконіма за принципом антитези» [24, с. 17–18]. Уперше цю проблему розглядали на XIII Міжнародному ономастичному конгресі (Краків, 1978) [23].

З огляду на свої особливості, мікротопонімія потребує ще спеціального глибокого вивчення. Адже вона може дати важливі відомості для суміжних наук (етнографії, історії, діалектології, історії мови, археології, геології тощо), але перш за все для з'ясування проблем з топоніміки. З цього приводу М. Майтан пише, що «донині ні історики мови, ні діалектологи не зрозуміли ще цього лексичного багатства, а мали б зрозуміти; якщо б більше вивчали анойконіми, то отримали б найповнішу картину про словниковий склад і словотвірні можливості словацької мови» [238, с. 36].

До недавньої пори назви місцевих мікротериторій досліджувалися принагідно істориками, географами чи етнографами. Подекуди фіксацією таких онімів займалися священнослужителі при описах монастирів, храмів та парафій в цілому. Засвідчені у пропріальних матеріалах мікротопоніми є досить цінними для теперішніх мовознавчих розвідок.

Ще в середині XIX ст. український дослідник М. Максимович у своїй праці «Откуда идет Русская земля?» спробував розглянути українські топоніми [117]. Автор з'ясовував семантику не лише найменувань гідрооб'єктів, але й місцевих мікрореалій. Загалом у його розвідках ономастичний матеріал розглядався з історичного погляду та на основі народних етимологій. Попри суттєві недоліки, усі зібрані науковцем назви

дрібних об'єктів та спроби їх розтлумачити стали важливим кроком для наступного всебічного аналізу локальних найменувань.

У роботі Л. Похилевича про поселення Київської губернії [148] звернено увагу з-поміж інших розрядів пропріальної лексики і на місцеві назви. Цінним матеріалом є низка додатків і доповнень, а перелік населених пунктів зазначеної території запропоновано наприкінці книги. Необхідно зауважити, що дослідник вирізняв номіновані мікрореалії лише у випадку фіксації двох ідентичних похідних. Дещо детальніший опис топонімів здійснено у його наступній праці «Уезды Киевский и Радомысльский. Статистические и исторические заметки о всех населенных местностях и с подробными картами» [149]. Попри описовість та подекуди недостовірні пояснення таких утворень, розвідки Л. Похилевича мають вагоме значення для наступних пропріальних студій.

Відомий український лінгвіст М. Сумцов у своїх роботах «Малорусская географическая номенклатура» [163] і «Местные названия в украинской народной словесности» [164] намагався також пояснювати топонімну лексику. У першій своїй праці науковець наголошував на фіксації та дослідженні локальних найменувань, адже «у селянському побуті майже кожний горбик, кожний струмок має важливе значення межового знаку чи граничної межі при розподілі поля на душу населення і тому завжди заслуговує особливої назви» [163, с. 460]. Загалом М. Сумцов запропонував одну з перших класифікацій регіональних топонімів з урахуванням їхнього походження, що значно вплинуло на думку наступних дослідників власних географічних назв різних територій.

Зачинателем української топономастики називають іноді М. Кордубу, визначного українського ученого, найбільшою працею якого є «Що нам кажуть назви осель?» (1938 р.), де він здійснив поділ пропріальних одиниць з огляду на семантику їхніх базових назв та структурну будову [88]. Варті уваги також систематизовані дослідником матеріали до географічного словника Галичини і Буковини з картами поселень [86] та до збірки топонімів [87].

У праці «Географічні назви Бойківщини» [156] Я. Рудницького розглянуто низку теоретико-методологічних засад, головні критерії розподілу топонімів. У межах останніх, зокрема омонімів, автор виокремлює назви, мотивовані лексемами на окреслення орографічних або зовнішніх характеристик денотатів. Значущість цього дослідження полягає не лише в інтерпретації зафіксованого пропріального фактажу в семантично-структурному аспекті, але й у використанні різних писемних історич-

них відомостей, а також в укладенні лексику регіональної географічної термінології.

Інтенсивний розвиток української топоніміки припадає на 50–60-ті роки ХХ ст. Розгортається активна праця над фіксацією, систематизацією та дослідженням пропріальних одиниць, передусім київськими вченими, наприклад: А. Білецьким, І. Железняк, Л. Масенко, В. Німчуком, О. Стрижаком та ін. Вони аналізують топонімікон різних територій України, перш за все в історичному розрізі. Провідні науковці Л. Гумецька, Ю. Карпенко, А. Корепанова створюють моделі власних географічних найменувань, розглядаючи їхні основи в морфолого-структурному плані.

У 1962 р. опубліковано «Програму збирання матеріалів для вивчення топоніміки України» К. Цілуйка з метою вичерпної фіксації найменувань географічних реалій. Топонімами К. Цілуйко кваліфікує назви не лише макро, але й мікрооб'єктів (вулиць, полів, лісів, лугів, гір, урочищ і т.д.). Автор акцентує увагу на необхідності використання історичного фактажу для ономастичних студій. Такий системний підхід до аналізу пропріальної лексики слугуватиме вивченню історії українського народу, допоможе зрозуміти процеси становлення сучасної української літературної мови, сприятиме широкому залученню даних топонімії у навчально-виховній роботі вищої та загальноосвітньої школи, а також пришвидшить укладання топонімних словників тощо [182, с. 3].

Поступово все більше уваги приділяється місцевим пропріативам, що засвідчують праці українських дослідників. Наприклад, властивості й джерела мікротопонімії описано у статті українського вченого Ю. Карпенка [80], де встановлено межі найменувань мікрореалій, розглянуто їхні основні риси. Розкрито також взаємозв'язок локальних утворень з іншими розрядами онімів, але насамперед із географічною номенклатурою, висвітлено структурно-словотвірну специфіку мікротопонімів, а також з'ясовано їхню нішу в пропріальній системі.

Об'єктом дослідження в дисертаційних працях мікротопонімія стає наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. Наприклад, наукова робота О. Михальчук присвячена мікротопонімії Підгір'я. Мовознавець поділяє мікротопонімікон названого регіону на відапелятивні та відономастичні утворення, з'ясовуючи продуктивність окремих топонімоделей [127]. У структурно-словотвірному плані зафіксовані лінгвальні факти репрезентують «систему мікротопонімічного словотвору Слов'янщини» [127, с. 8].

Вагомою є, безперечно, праця І. Чеховського [186], у якій проаналізовано в історичному розрізі буковинські мікротопоніми, утворені на базі на-

родної географічної термінології. Дослідник встановив етимологію та простежив історичний розвій власних назв мікрооб'єктів Чернівецької області з урахуванням історико-географічних чинників. Мікротопонімікон названого регіону формувався, за словами лінгвіста, впродовж тривалого часу на теренах Славії та України, з несуттєвими іншомовними запозиченнями. Особливо вартісним є його історично-географічний словник як додаток до роботи, у якому подано практично вичерпну інформацію про регіональну мікротопонімію та її мотивувальну базу з урахуванням лексико-семантичних паралелей в інших регіонах і мовах, а також її етимологію [186, с. 10].

Мікротопонімію Західного Поділля (понад 6000 назв місцевих топооб'єктів) розглянуто в роботі Н. Лісняк [106]. У матеріалі превалюють відомісні деривати, що є його своєрідною характеристикою. Це пов'язано, за словами Н. Сокіл, мабуть, із фізико-географічним положенням названого регіону, оскільки «... на гористих територіях все ж переважають утворення, похідні від географічних термінів» [159, с. 24]. Загалом усі відапелятивні назви поділено на дві групи: похідні антропогенного та натурогенного походження, із превалюванням першої. Натурогенними дослідниця кваліфікує лексеми на окреслення особливостей місцевого рельєфу, властивостей ґрунтового покриву, характеристик рослинного і тваринного світу тощо. До другої групи належать одиниці на позначення способу освоєння земельних ділянок, умов заснування поселень, різних промислів і под. З погляду структури домінанта у мікротопонімотворенні Західного Поділля належить лексико-семантичному способу.

Мікротопонімію Карпат у лексико-семантичному та словотвірному структурному аспектах аналізує у своїх розвідках З. Купчинська [100].

У монографії Н. Сокіл охарактеризовано мікротопонімікон Сколівщини, що на Львівщині [159]. Значущим є те, що увагу зосереджено на екзистенції та еволюції мікротопонімікону кінця XVIII – поч. XXI ст. До цього часу локальні найменування розглядалися лише крізь призму синхронії. Відповідно до семантики мотивувальної бази усі назви дрібних топооб'єктів поділено на відапелятивні та відомісні похідні з подальшим їх розмежуванням. У структурно-словотвірному аспекті автор розглядає мікротопоніми простої і складеної структур. Окремий розділ присвячено структурним та лексичним змінам мікротопонімів у діахронії, адже «історичне підґрунтя ... обов'язкове, ... без нього неможливе точне з'ясування як етимології, так і структури назв» [159, с. 131].

Мікротопонімію центральних та східних районів Львівської області з погляду синхронії описано в роботі Н. Яніцької [198]. Традиційно увесь

мікротопонімний фактаж поділено на відапелятивні та відпропріальні утворення. У межах відапелятивних похідних превалують локальні оніми, базові назви яких містять вказівку на культурно-господарську діяльність певного поселення. Відносно продуктивними є також пропріальні одиниці, утворені на основі географічної термінології. У межах відоміх похідних вирізняються деривати, у базових назвах яких засвідчені прізвища, прізвиська, а також власні імена людей. У структурно-словотвірному аспекті всі пропріативи віддзеркалюють традиційні способи та засоби творення. Характерною рисою цієї місцевості є побутування багатоелементних конструкцій, зокрема онімізованих предикативних одиниць [198, с. 13].

Крім цього, усі лінгвальні факти проаналізовано не лише «в межах традиційної системно-структурної парадигми, але й у когнітивному, етнолінгвістичному, соціолінгвістичному, текстологічному, функціонально-дискурсивному та інших аспектах з урахуванням доміантної ролі антропоцентричної парадигми в сучасних мовознавчих студіях» [198, с. 5].

Мікротопонімію басейну річки Ужа в межах Закарпатської області репрезентовано у праці В. Баньої [12]. Вперше виконано її різнопланове дослідження: здійснено назвотвірний, структурно-семантичний, та етимологічний аналізи назв малих географічних об'єктів крізь призму синхронії та діакронії; систематизовано місцеві назви за структурно-семантичними та назвотвірними характеристиками; з'ясовано специфіку мікротопонімних різновидів. У досліджуваному ономастиконі, як зазначає дослідниця, превалують відапелятивні похідні, у межах яких виокремлено тематичні групи. З погляду структури мікротопонімів названої місцевості ілюстрований одно-, дво-, три- та чотирикомпонентними дериватами. Запис пропріативів у фонетичній транскрипції слугував уточненню закономірностей творення і розвитку закарпатських говірок та формуванню практично «вичерпної характеристики діалектної системи ужанських говірок західнозакарпатського масиву» [12, с. 3].

Мікрогідронімію Тернопільщини, власне назви непротічних вод представлено у дослідженні Н. Бицко, яка вперше здійснила комплексний аналіз гідронімів верхньо-середнього Дністра [17]. Розгляд «первинних і вторинних за походженням мікрогідронімів» ґрунтується на з'ясуванні походження не лише самих пропріативів, але і їхніх базових одиниць (антропонімів, ойконімів, апелятивів) [17, с. 3]. За словами дослідниці, мотивувальною основою більшості похідних є народна географічна термінологія, що зумовлено давнім назвотворчим принципом.

У структурно-словотвірному аспекті найбільшу кількість репрезентують мікрогідроніми семантичної деривації [17, с. 12]. Крім цього, у роботі з'ясовано міжмовні й міждіалектні зв'язки, а також їхній вплив на досліджуваний мікрогідронімікон.

Системний лінгвістичний аналіз мікроойконімії Івано-Франківщини здійснено у роботі Н. Вебер [28]. Уперше комплексно розглянуто назви кутків, хуторів, присілків поселень сучасної Івано-Франківської області. Установлено семантику базових назв мікроойконімів та здійснено їх поділ на відпропріальні та відапелятивні утворення, з наступним диференціюванням кожної з груп на підгрупи, враховуючи певну специфіку зібраних лінгвальних фактів. Словотвірна характеристика місцевих пропріативів допомогла з'ясувати продуктивність топонімоформантів у мікроойконімії обстежуваного регіону і константувати, що лексико-семантичний спосіб деривації виявився найбільш продуктивним [28, с. 10]. Уперше вирізнено мікроойконіми як самостійний розряд пропріальної лексики, а також з'ясовано особливості їхнього творення і, безперечно, роль в ономастичній системі Івано-Франківщини.

Мікротопонімію Покуття проаналізовано у праці Л. Білінської, де розглянуто структуру і лексико-семантичну природу мікротопонімів обстежуваного краю не лише крізь призму синхронії, але й діахронії. На основі зіставлення даних різних часових періодів показано якісні та кількісні зрушення, які відбулися у пропріальній системі Покуття (кінець XVIII – початок XXI ст.). Також здійснено спробу порівняти базові одиниці покутських найменувань мікрооб'єктів з їхніми еквівалентами в «бойківських, буковинських, гуцульських, поліських говірках» і з відповідними мовно-територіальними утвореннями Центральної України та Волині [18, с. 2]. Поодинокими прикладами в мікротопоніміконі цієї місцевості ілюстровані лексичні запозичення з румунської та польської мов, які, як правило, зазнавали певної адаптації з погляду морфології та фонетики.

Проблеми семантики та словотвору мікротопонімії Перегінщини, південно-східної частини Бойківщини в передгір'ї Карпат, охарактеризовано у фаховій статті Д. Бучка. Пропріативи іменованих об'єктів, у базових одиницях яких зафіксовані передусім загальнонародні та діалектні лексеми, дослідник класифікує на дві групи: а) назви природних реалій; б) назви реалій, створених людиною [25, с. 385]. Зважаючи на словотвірну структуру найменувань мікрооб'єктів, виокремлено п'ять груп, три з яких представлені лексико-семантичним, морфологічним, а також морфолого-синтаксичним способами творення. Чималою кількістю репре-

зентовані деривати у формі прийменникових конструкцій та синтаксичні похідні, до яких перш за все належать складені атрибутивні назви [25, с. 386 - 392]. Лексичною базою аналізованого фактажу є «загальнонародні та діалектні апелятиви, зокрема топографічні назви» [25, с. 393].

У невеликій праці Н. Яницької «Мікротопоніми центральних та східних районів Львівщини, мотивовані дендролексемами (етнолінгвістичний аспект)» проаналізовано ономастичний матеріал у новій культурологічній парадигмі з метою встановлення причин виокремлення тих чи інших мікрореалій з ряду подібних [197]. На думку дослідниці, «лише знання етнічних особливостей нації дає змогу з'ясувати причини виникнення власних назв у мікротопонімному просторі мови» [197, с. 175]. Далі зазначено, «якщо ж у назві не закладено оцінки об'єкта, якому вона належить, то не можна говорити про її перехід на пропріальний рівень» [197, с. 175]. Такі регіональні дослідження українського мікротопонімікону допоможуть з'ясувати «культурні (побутові, релігійні, соціальні тощо) уявлення народу – носія цієї мови про навколишній світ та місце людини в ньому» [197, с. 175].

Питання лексико-семантичної природи та структурно-словотвірних особливостей найменувань локальних об'єктів Південно-Західного Опілля розглянула також О. Лужецька [109 –114].

Значний внесок у розвій ономастичної науки, зокрема мікротопоніміки, зробили не лише українські, але й зарубіжні лінгвісти.

На східнослов'янських теренах активно досліджували мікротопонімію і білоруські науковці. Так, у праці Я. Адамовича «Мікратапанімічні назви» (1971р.) проаналізовано пропріальні одиниці Мінської області в межах семантичного, морфологічного та синтаксичного способів творення [2]. А в розвідках В. Ємельяновича особливу увагу приділено з'ясуванню значення базових назв дериватів на дотопонімному рівні, а також відповідним топонімоформантам [53; 54]. Для наукових досліджень використано й історичні дані, окреслено теоретико-методологічні засади топоніміки. Загалом білоруські мовознавці зібрали вагомий пропріальний фактаж, проаналізували лексико-семантичні та структурно-словотвірні риси білоруського мікротопонімікону й уклали низку лексиконів народної географічної термінології.

Фундатором польської ономастики справедливо вважають В. Ташицького, згідно з семантичною класифікацією якого виокремлено відтопографічні та відонімні (відантропонімні) найменування географічних об'єктів [261]. Його праці, присвячені всебічному аналізу пропріальної

лексики, зокрема гідронімів та топонімів, відзначаються різноманітністю використаних джерел, новизною застосованої методики і ґрунтовністю висновків. Серед польських учених чільне місце посідає і С. Роспонд, автор структурального розмежування антропонімів та топонімів [254], на базі якого власні найменування поділено на первинні (без топонімоформантів), вторинні (афіксальні похідні), а також складені композити. Значущим для подальшого розвою передусім польської ономастики є дослідження локальних найменувань з погляду синхронії та діахронії. Таким прикладом є праця Р. Мрузека, яка присвячена вивченню мікротопонімії XVIII ст. одного з польських регіонів [241]. На сьогоднішній день зафіксовано й проаналізовано мікротопонімікон фактично всієї території Польщі. Наприклад, у «Słownik polskich wyrazów toponimicznych» розглянуто тополексеми, зафіксовані в основах найменувань географічних реалій. Добрим підґрунтям для наступних пропріальних студій в усій Славії стала книга польських дослідників «Слов'янська ономастика. Енциклопедія» (Варшава, 2003).

Спроби систематизації географічних назв здійснювали і словенські лінгвісти. Наприклад, у семантичній класифікації Ф. Міклошича [240] топоніми поділено на відонімні (відантропонімні) та відапелятивні похідні. За його словами, в основі диференціації пропріативів топооб'єктів лежить семантичне навантаження їхньої мотивувальної бази. У структурно-словотвірному плані мовознавець вирізняв семантичний та морфологічний способи.

Пропріальні лексеми розглядалися також у працях чеських ономастів. Наприклад, науковець Ф. Палацький [248] у межах ойконімів виокремлював відантропонімні та відтопографічні деривати. А в чотиритомній роботі А. Профоуса, Й. Свободи «Místní jména v Čechách: Jejich vznik, původní význam a změny» проаналізовано актуальні проблеми чеського топонімікону. Значущим надбанням чеських лінгвістів у мікротопонімній галузі є «Slovník pomístních jmen v Čechách» (Прага, 2000).

У німецькомовних країнах опубліковано на сьогодні чимало розвідок, присвячених дослідженню різних розрядів пропріальної лексики. Сюди належать передусім такі праці, як: «Namenarten und ihre Erforschung» під редакцією А. Брендлер та С. Брендлер (Гамбург, 2004 р.), у якій розглянуто ономастикон багатьох країн Європи [210]; «Völkernamen-Ländernamen-Landschaftsnamen» під редакцією Е. Айхлера (Лейпціг, 2004 р.) [220]; «Ein internationales Handbuch zur Onomastik (Namenforschung)» (Берлін- Нью-Йорк, 1995р.) [243] та ін. В останній

книзі з-поміж різних лінгвістичних проблем порушуються питання щодо морфології та словотвору топонімів на слов'янських теренах (Р. Шрамек; Я. Плескалова); історичного становлення слов'янської мікротопонімії на окремих прикладах (Р. Шрамек); функціонування та орфографії топонімів, включно з мікротопонімами (Р. Бауер, також національної і міжнародної стандартизації топонімів (Й. Брой) й ономастичної політики у багатомовних країнах (Е. Кюебахер) та ін. В окремих розділах розкрито методи і прийоми дослідження пропріальної лексики, її граматичні, семантичні та стилістичні характеристики, а також історію її становлення та прагматику тощо.

Стає очевидним, що в окремих слов'янських та інших європейських країнах мікротопонімії студії вже на завершальній стадії. Наприклад, у чеській і польській мікротопоніміці упорядковано термінолексику та зафіксовано значну кількість лінгвальних фактів, розроблено низку теоретико-методологічних положень тощо.

В українській ономастиці до сьогодні існують питання, які чекають свого розв'язання. Так, немає єдності ні в принципах диференціації, ні в самих термінах, що служать для ідентифікації окремих типів географічних реалій. Досі не існує єдиного підходу до структурного аналізу пропріативів. Невисокий рівень фіксації мікротопонімного пласту в різних регіонах України унеможлиблює певною мірою вирішення актуальних теоретичних проблем загальнонаціонального масштабу, що ускладнює також і створення окремих слов'янських та загальнослов'янських атласів, ономастичних етимологічних словників. Тому основне завдання для кожного ономаста – якнайбільше зібрати першоджерельного матеріалу, щоб з його допомогою з'ясувати основні закономірності побутування та розвою національного мікротопонімікону.

РОЗДІЛ IV: ОКРЕМІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

4.1 Сучасні підходи до вивчення української мови як іноземної

Вивчення іноземцями української мови сьогодні стає більш актуальним, що пов'язує з інтеграцією України до світової спільноти і змінами суспільної свідомості. Нині Україна все ширше відкриває простори для іноземних громадян для пізнання і вивчення її культури, історії, літератури і мови.

Після здобуття Україною незалежності зросла кількість вищих навчальних закладів, у яких викладання здійснюється державною мовою, відтак, виникла необхідність у підручниках і посібниках для іноземців різних національностей, що отримують вищу освіту українською мовою.

Загальноєвропейські рекомендації з освіти відзначають, що пріоритетною освітньою метою є підготовка іноземних студентів до життя в демократичному суспільстві шляхом запровадження методів викладання навчальних дисциплін, які стимулюють незалежність думки, судження, спонукають до відповідальної компетентної діяльності. [105; с. 161].

Першими ґрунтовними дослідженнями, важливими для розвитку методики викладання української мови як іноземної, стали докторські дисертації Г. Онкович [142] та Л. Паламар [143]. Л. Паламар у своєму дослідженні виділяє три етапи навчання української мови як іноземної: початковий (2-3 місяці, мета – навчити розуміти на слух повільне мовлення на основі обмеженого мовного матеріалу, читати короткі навчальні тексти, розмовляти на навчально-побутові теми); середній (4-5 місяців, мета –

навчити розуміти на слух тексти на навчально-побутові теми, читати адаптовану літературу, наукові, публіцистичні, газетні тексти, розмовляти на навчально-побутові теми, ознайомити студентів з основними структурними типами стилів української мови); основний (високий) – протягом навчання на основних факультетах ЗВО за обраним фахом (4-5 років, мета – розвиток і вдосконалення умінь та навичок, сформованих на попередніх етапах).

Варто зауважити, що теоретико-лінгвістичним підгрунтям пошуку і розробки ефективної методики викладання української мови для іноземців можуть стати існуючі методи-концепції, зокрема: перекладні методи (граматико-перекладний, текстуально-перекладний, свідомо-зіставний, методика національно-мовного орієнтування), прямі, або безперекладні, методи (прямий метод, аудіовізуальний, аудіолінгвальний), інтенсивні методи (сугестопедичний, метод активізації можливостей особистості чи колективу, психотерапевтичні методи) та комбіновані методи (свідомо-практичний, комунікативний). Певні надбання кожного варто правильно і адекватно використовувати. У навчальному процесі вищої школи за основу обрано прямий метод, який традиційно визначається як такий, що моделює умови природного способу оволодіння мовою у процесі спілкування з носіями мови, створюючи пряму відповідність між лексичними одиницями, граматичними формами і поняттями без допомоги рідної мови студентів [4].

Українське мовне середовище, різнонаціональні групи студентів, а, отже, часто неможливість використання мови-посередника, професіоналізм викладачів – все це дає змогу якнайактивніше використовувати здобутки прямого методу у навчанні іноземних студентів української мови, особливо на підготовчих факультетах. При цьому варто використовувати орієнтацію на оволодіння усним мовленням, відтворення мовного середовища, постійну усно-мовленнєву практику, вилучення рідної мови чи мови-посередника з процесу викладання (хоча на початковому етапі допустимо її використання), семантизацію лексики за допомогою наочності, тлумачень, синонімів, антонімів, гіпонімів і гіперонімів, наведення ряду спільнокоренових слів, з'ясування морфемного складу слова, використання мовленнєвих зразків і моделей, які розширюються у процесі вивчення мови. Все це має на меті вироблення мовної здогадки та інтуїції, коли студент не намагається перекласти з рідної мови на мову, що вивчає, а свідомо відтворює вивчений матеріал, коригуючи його залежно від мети, умов мовленнєвої ситуації чи позиції співрозмовника. Прямі методи передбачають зосередження уваги на вимові, беручи за основу оволодіння усним мовленням, що полягає у навчанні сукупно аудіюванню, говорінню,

читанню і менше письму на комунікативному матеріалі, який відповідає типовим ситуаціям спілкування. Граматика подається без перекладу рідною мовою, індуктивно у мовленнєвих зразках, систематизується і виводиться на теоретичний рівень. Робота з граматикою проводиться за моделями, які поступово розширюються, поєднуються й трансформуються.

Модифікаціями прямого методу вважаються аудіолінгвальний та аудіовізуальний методи.

Аудіолінгвальний метод пропонує навчання усному мовленню, в основі якого багаторазове прослуховування і повторення мовленнєвих зразків. Використання аудіоматеріалів є необхідною складовою процесу вивчення української мови як за межами України, так і на її території, оскільки дає змогу студентам з певним рівнем володіння мовою ознайомитися з різними за тематикою та комунікативною спрямованістю мовленнєвими ситуаціями, відтворити їх на уроці, а, зрештою, і у спілкуванні з носіями української мови. Звісно, навчання у мовному середовищі носіїв мови передбачає занурення у мовленнєву стихію, але варто враховувати, що це навряд чи можливо, наприклад, на сході України. Зважаючи на наведені лінгвістичні та екстралінгвістичні фактори, важливо розробляти аудіокурси з української для іноземних студентів, залучаючи дикторів, акторів та артистів кіно до цього процесу, використовуючи також автентичні матеріали [81].

Якщо в аудіолінгвальному методі головним каналом сприймання є слуховий, то аудіовізуальний додає до нього ще й зоровий, інтенсивно використовуючи обидва. Це можуть бути навчальні фільми країнознавчої, суспільно-політичної, професійно-орієнтованої й фахової тематики, або телевізійні новини на українських каналах, україномовні передачі, українські фільми та фільми з українськими субтитрами або дубляжем.

Перекладні методи ґрунтуються на використанні перекладу як головного прийому навчання при введенні матеріалу, його систематизації, закріпленні та контролю засвоєння. Перекладний метод пропонує вивчення граматичних явищ, аналіз і свідоме конструювання одиниць мови, набуття навичок писемного й усного мовлення на основі текстових зразків. Однак, слід звернути увагу, що зосередженість на граматичній темі, постійний переклад рідною мовою має цінність для підготовки перекладачів, але не сприяє інтенсивному розвитку вмінь усного мовлення і не дає змоги вільної комунікації в нерідному середовищі.

Серед різноманітних досліджень методів навчання української мови як іноземної привертає увагу проблема пошуку оптимального у різних умовах

методу для вивчення нерідної мови. У наукових колах ця ідея піддається сумніву, оскільки ефективність навчання визначається певними факторами, зокрема, конкретними цілями, умовами соціального та психологічного характеру тощо, хоча варто зазначити, що у сучасній науковій парадигмі з'являється тенденція до зближення чи комбінації методів, що є результатом пошуку методів, які найкраще відповідають певним цілям і умовам навчання. Особливо цьому процесу сприяють надбання лінгвістики, психології, педагогіки, розвитку технологій навчання і комп'ютеризація навчального процесу. Важливим є формування країнознавчої та лінгвокультурологічної компетенції студентів-іноземців, що полягає у зануренні у соціокультурний простір носіїв мови, вивченні будь-якої іноземної мови, передусім, як національно-культурного джерела іншого етносу.

Вивчення української мови як іноземної у сучасній вищій школі неможливо уявити без роботи з текстами як однією з основних навчально-методичних одиниць. Навчальний текст може бути реальною і продуктивною основою навчання всім видам мовної діяльності, якщо викладач і студенти оперують варіативними прийомами роботи з текстом, орієнтованими на його розуміння. Нові підходи до роботи з текстами полягають у тому, що сама робота розпочинається вже на передтекстовому етапі і ставить завдання розвитку уміння прогнозувати зміст тексту, актуалізації досвіду і знань студентів, усвідомлення мети вивчення тексту і зняття мовних труднощів.

Відомо, що розуміння тексту багато в чому залежить від того, наскільки читач уміє антиципірувати (прогнозувати) як смисловий зміст тексту, який він читає, так і окремі граматичні форми. Тому одним із завдань побудови роботи з текстом на передтекстовому етапі є розвиток у студентів-іноземців антиципації. Це може бути досягнуто за допомогою ряду вправ, зокрема постановки запитання перед читанням тексту. Студентам пропонується виявити, чи є в тексті відповідь на дане запитання чи ні. Ще одним прийомом є прогноз змісту тексту з заголовку, що особливо ефективно при роботі з публіцистичними текстами.

При самостійній роботі з текстами особливо значущим завданням передтекстового етапу є мотивація студента до вивчення тексту. Формулювання запитань перед читанням тексту дозволить посилити мотивацію студента до роботи над текстом, при цьому важливо, щоб передтекстове запитання стосувалося проблем життя студента, інтересів молоді, а також мало діалогічну природу, ініціювало студента до формулювання своєї думки.

Важливим також є розуміння взаємопов'язаності мови й певних виявів національної культури (національний костюм, деталі поведінки, етикет, жести, дотримання відомих обрядів, звичаїв), що засвідчують належність людини до різних народів. Мова накопичує й закріплює історичний досвід народу, стає відображенням його внутрішнього світу, неповторності менталітету. Процес вивчення української мови є невіддільним від ознайомлення з культурою України, оскільки мова, ніби ретранслятор, передає надбання національної культури від покоління до покоління представникам інших етнічних соціумів.

Застосування у процесі викладання української мови як іноземної матеріалів з лінгвокраїнознавства допомагає іноземним студентам адаптуватися до нового мовно-культурного середовища. Основним засобом подання лінгвокраїнознавчої інформації є текст. Тексти обираються на основі комунікативних потреб іноземних студентів, їхніх пізнавальних інтересів і виховних завдань навчання. У текстах також можна познайомитися з досягненнями української науки та культури, прочитати про визначних людей України у сфері науки, культури, спорту. Тексти передають художню атмосферу України, знайомлять з життям і творчістю видатних діячів української культури.

Текст розглядається як одна з важливих форм комунікації, яка є механізмом становлення індивіда як соціальної особистості. Українська мова для студентів-нефілологів є одним із найскладніших предметів, причому труднощі викликає вербальне вираження змісту предмета, наприклад, переказ тексту, насиченого порівняннями, метафорами, образними висловами. Дуже важливо підбирати літературу для іноземних студентів, оскільки використання лінгвокраїнознавчих матеріалів стимулює мотивацію студентів, формує й підтримує інтерес до вивчення іноземної мови. До лінгвокраїнознавчого матеріалу належать: автентичні тексти (уривки з художньої прози, статті з журналів та газет), автентичні діалоги, вірші, пісні. Розширенню обізнаності студентів у всіх сферах життєдіяльності сприятиме також перегляд телепередач, документальних та художніх фільмів українською мовою.

Використання лінгвокраїнознавчих прийомів у викладанні української мови як іноземної передбачає оволодіння студентами знаннями про культуру, історію, реалії та традиції країни; залучення до діалогу культур (іншомовної та рідної); усвідомлення суті явищ української мови та їх порівняння з рідною мовою; уміння вчитися (працювати з книгою, підручником, довідковою літературою, словниками тощо).

Важливо також заохочувати іноземців читати книги, журнали та газети, переглядати телепередачі, документальні та художні фільми українською мовою, що сприятиме розширенню світогляду студентів, їх обізнаності в усіх сферах життєдіяльності людини.

Для стимуляції пізнавальної діяльності іноземців, які вивчають українську мову, потрібно активізувати діяльність студентів, тобто не просто використовувати різноманітність методів, прийомів та засобів навчання, а одночасно поєднувати традиційні (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, метод проблемного викладу, частково-пошуковий, дослідницький методи) та інноваційні навчальні технології (а саме: інтерактивні методи викладання, метод проектів, рольові ігри, використання технічних засобів навчання (комп'ютерних та мультимедійних, мережі Internet) тощо).

Таким чином, щоб зробити традиційні заняття цікавими, підвищити ефективність навчального процесу і рівень знань слухачів, варто використовувати на заняттях викладання української мови як іноземної інноваційні методи. На такому занятті спираємося на традиційну структуру – сприймання нового матеріалу, засвоєння, осмислення, узагальнення, – але використовуємо незвичайні форми. Активно вводимо в процес вивчення мови різноманітні аудіоматеріали, що репрезентують певну комунікативну ситуацію, записи спонтанного мовлення, відеозаписи та радіозаписи (наприклад, новини, уривки фільмів тощо).

В умовах модернізації навчального процесу у вищій школі й з метою підвищення ефективності навчання навичкам аудіювання, методисти і викладачі-практики рекомендують ширше використовувати когнітивні технології навчання. [4] На їхню думку, це сприятиме високій активності розумово-мовленнєвої діяльності студентів-іноземців, а саме: формуванню таких пізнавальних умінь, як виокремлення головного, знаходження в тексті конкретної інформації, уміння відокремлювати оцінювальну інформацію від фактичної, усвідомлювати структуру вислову, що сприймається на слух, робити висновки тощо. Крім того, навчання аудіюванню ставить перед викладачами завдання перетворення репродуктивної пізнавальної діяльності у продуктивну.

У зв'язку з цим виникає необхідність координації у студентів різних умінь, наприклад, сприймати інформацію на слух і фіксувати її письмово. Письмова фіксація, як відомо, дуже тісно пов'язана з усіма видами мовної діяльності – аудіюванням, читанням, говорінням. Вона допомагає утримати в пам'яті потрібну інформацію, усвідомити логіку

викладення матеріалу, сприяє сегментації мовного потоку на смислові частини і розумінню великих за об'ємом і складних за змістом мовних повідомлень. При навчанні аудіюванню уміння письмової фіксації рекомендуються методистами в якості опори, оскільки отримані записи можуть слугувати планом для усного чи письмового спілкування.

Для вивчення мови також можна використовувати інтерактивні методи викладання: «Незакінчені речення», «Мозковий штурм», «Вилучи зайве», «Роз'єднай слова», «Дешифрувальник», «Алітерація імені» (особливо ефективно використовувати цей метод при організації знайомства групи або при вивченні теми «Зовнішність і характер людини»), «Заверши фразу», «Комплімент», «Прогноз погоди», «Асоціації», «Алфавіт» (дозволяє повторити практично всю лексику з теми), «Зміна співбесідника» (метод, що тренує діалогічне мовлення) та інші [171].

Викладання української мови як іноземної має відповідати вимогам часу, опиратися на останні досягнення, прогресивні здобутки науки та техніки. Інтернет-технології можуть успішно використовуватись на таких заняттях з метою пошуку студентами додаткової інформації з теми, що вивчається, для збору даних для створення комп'ютерної презентації, з метою перевірки рівня знань студентів – робота з різноманітними онлайн-тестами, а також для роботи з онлайн-словниками.

Оволодівши програмою створення презентацій Power Point, викладач сам стає режисером свого заняття. Проста у використанні, ця програма дозволяє педагогові створити анімаційний опорний конспект уроку, включити відео- і аудіофрагмент, зобразити в динаміці якесь явище, подію, що допоможе студентові-іноземцю легко засвоїти новий лексичний чи граматичний матеріал. Особливо ефективним є використання презентацій під час вивчення нової лексики з тем «Продукти», «Вулиця», «Місто», «Транспорт», «Магазин», «Відпочинок» тощо [174].

На сьогодні найбільше поширення у викладанні української мови як іноземної отримує метод навчання з комп'ютерною підтримкою, який використовується як в самостійній роботі студентів, так і при груповому навчанні на заняттях. При створенні інструментальних засобів для навчання та тестування, тобто спеціального програмного забезпечення, враховуються методи та підходи, які використовують у комп'ютерних технологіях навчання, а також досвід застосування нових інформаційних технологій, телекомунікаційних засобів та Інтернету з навчальною метою. Інструментальні засоби, у тому числі при вивченні української мови як іноземної, складаються з багатьох компонентів, серед яких

виокремлюють: 1) реєстрацію користувачів; 2) засоби адміністрування; 3) подання навчальних матеріалів; 4) засоби тестування та оцінювання знань користувачів; 5) засоби тренування та навчання; 6) зберігання статистичних даних про результати тестування користувачів [81].

Інструментальні засоби для навчання та тестування дають змогу викладачам, зокрема, генерувати тестові завдання з бази даних за критеріями, заданими розробником курсу; використовувати тестові завдання різних типів (вибір одного варіанта із запропонованих, вибір кількох варіантів із запропонованих, уведення відповіді); включати малюнки, анімацію, аудіо- та відеофайли; користуватись у режимі навчання контекстною допомогою; видавати (в режимі контролю) в кінці тесту статистичні дані про результати тестування, які записуються в базу даних результатів; вказувати час для виконання тесту. Студентам- іноземцям це дозволяє здійснювати контроль над засвоєнням знань (у режимі on-line), а викладачам забезпечує можливість доступу та редагування баз даних із запитаннями; визначення критеріїв вибору завдань; перегляду бази даних реєстраційних форм; здійснення адміністрування цих баз даних тощо.

Зрозуміло, що використання нових інформаційних технологій, телекомунікаційних засобів та Інтернету при вивченні української мови як іноземної вимагає вироблення науково-методичних засад, що, насамперед, передбачає: конкретизацію концептуальних засад вивчення української мови як іноземної; удосконалення комунікативно-зорієнтованих методик вивчення української мови; розширення способів і засобів навчання з урахуванням досягнень сучасної лінгводидактики і лінгвометодології; вироблення науково-методичних засад викладання української мови в іншомовній аудиторії на основі узагальнення національної лінгводидактичної традиції, залучення світового досвіду викладання іноземних мов з використанням новітніх технологій.

Серед засобів активізації пізнавальної діяльності студентів під час вивчення української мови як іноземної одним з найефективніших є гумор, він допомагає підтримувати жвавий інтерес та увагу, створювати сприятливу емоційну атмосферу на занятті.

Важливим, як уже зазначалося, у викладанні української мови як іноземної є метод рольової гри. Рольова гра є активним методом навчання, засобом розвитку комунікативних здібностей студента. Вона пов'язана з інтересами студентів, є засобом емоційної зацікавленості, мотивації навчальної діяльності; виступає активним способом навчання практичного володіння іноземною мовою; допомагає подолати мовні бар'єри студентів,

значно підвищує обсяг їхньої мовленнєвої практики. Це навчання в дії. Існує велика кількість форм, типів рольової гри на заняттях української мови як іноземної. Особливо метод рольової гри допомагає під час вивчення нових лексичних тем. У рольових іграх обов'язково формуються соціально-рольові відносини учасників. Так, наприклад, можна використовувати рольову гру «На співбесіді», де студенти беруть на себе роль роботодавця та працівника. Також наведемо приклади ситуативно-рольових ігор, які використовуємо у навчанні: «Розмова у вагоні», «У таксі», «Ми заблукали», «У банку», «На пошті», «Купуємо сувеніри», «Біля театральної каси», «Музеї нашого міста», «Ходимо у кіно» та інші [89; с. 154].

Як показує досвід, немає одного ідеального методу. На практиці, у процесі викладання української мови як іноземної об'єднують і використовують кілька методів. Нове бачення освіти має на меті створення мотиваційного середовища для студентів у процесі вивчення української мови як іноземної. Тому сьогодні, викладачам-словесникам потрібно постійно вдосконалювати власні знання про методи навчання іноземних мов, впроваджувати у викладацьку практику новітні освітні концепції та йти в ногу з часом. Ефективність і результативність процесу формування іншомовної професійної компетентності залежить від вдалого вибору і поєднання викладачем відповідних методик навчання іноземних мов.

Отже, перед викладачем української мови ЗВО постає завдання створити такі умови вивчення української мови, щоб студенти могли активно послуговуватись нею в усіх сферах громадського життя, оскільки іноземні студенти використовують мову і як інструмент набуття професійних знань, і як засіб повсякденного спілкування. На нашу думку, поєднання на практиці традиційних та інноваційних методологічних підходів нададуть можливість викладачам мови покращити результативність навчального процесу і рівень знань студентів, значно підвищити ефективність організації їх навчально-пізнавальної діяльності.

4.2 Ігрові технології в навчанні української мови як іноземної

Зміст навчання української мови як іноземної полягає у формуванні та розвитку лексико-граматичних вмінь та удосконаленні мовних та мовленнєвих навичок.

Ігрові технології у навчально-виховному процесі сучасної вищої школи сприяють інтенсифікації навчального процесу і розвитку нави-

чок, що знадобляться студентам у подальшому навчальному процесі. Використання рольових ігор на заняттях з української мови як іноземної створює умови для розкриття комунікативної функції мови і дозволяє наблизити навчальний процес до умов реального навчання. Це значно підвищує мотивацію іноземних студентів до вивчення української мови. Прикладний характер рольової гри надає їй багато переваг у порівнянні з іншими методами навчання.

Комплексний характер ігрових технологій передбачає різні форми інтеракції учасників, удосконалює їхні навички монологічного та діалогічного мовлення при роботі в групах / парах, розвиває вміння аргументувати та логічно будувати свої висловлювання, толерантно ставитися до думок та пропозицій інших, сприяє розвитку самостійності, лідерських якостей тощо.

Ігрові технології є предметом вивчення багатьох зарубіжних та українських вчених, які підкреслюють ефективність формування у процесі гри як спеціальних (предметних) умінь та навичок, так і розвиток важливих загальних рис особистості (творчого мислення, фантазування, здатності до нетипових рішень тощо).

У методиці навчання іноземних мов ігрові технології у навчальному процесі досліджували А. Деркач, Л. Грицюк, Г. Китайгородська, Т. Олійник, С. Щербак, П. Щербань та ін. В аспекті викладання української мови як іноземної, як зазначає О. Палінська, «ця ніша ще практично не заповнена» [144, с. 190]. Аналіз проблеми лише розпочато, зокрема, у публікації згаданої дослідниці «Використання ігор на заняттях з української мови як іноземної» [144] та статті В. Овдіюк «Роль інтерактивних методів навчання у формуванні комунікативної компетенції української мови іноземних студентів» [138].

Представники зарубіжної лінгводидактики розрізняють суто рольову гру (role play), симуляцію, або імітацію (simulation), виставу (drama), а також гру-змагання (game) [29, с. 182]. Однак, використання таких загальнопедагогічних чи психологічних класифікацій для характеристики специфіки лінгводидактичної гри не завжди видається доцільним [162]. Варто зазначити, що у методиці навчання іноземних мов ігрові технології традиційно класифікують на мовні (фонетичні, орфографічні, лексичні, граматичні тощо) та мовленнєві (іншими словами, комунікативні). Здебільшого мовні ігри мають на меті сформувати лінгвістичні уміння та навички, відпрацювати правильні форми, одиниці, конструкції. Натомість мовленнєві ігри зосереджені на вирішенні наступних завдань: «створення психологічної готовності учня до мовленнєвого спілкування; забезпечення природної необхідності багатора-

зового повторення мовного й мовленнєвого матеріалу; тренування учнів у виборі необхідного мовленнєвого варіанта, що є підготовкою до спонтанного мовлення» [121, с. 125]. До мовленнєвих ігор у цій класифікації відносять ситуаційні та рольові ігри, які, у свою чергу, поділяють на соціально-побутові і ділові (професійно орієнтовані) [121, с. 125 – 126].

Іноземні студенти початкового етапу вивчення української мови як іноземної передусім повинні оволодіти нормами комунікативної поведінки в типових ситуаціях спілкування: в навчальних закладах, у транспорті, супермаркетах, у лікувальних закладах, у парках тощо. З огляду на це, варто застосовувати в навчанні української мови як іноземної цілісну комунікативну гру (продуману систему ситуативних і рольових ігор).

У цьому випадку самі студенти-іноземці виступають персонажами цілісної гри (у ролі покупця, клієнта, пацієнта та інших потенційних учасників уявної комунікативної взаємодії – продавця, офіціанта, лікаря). На думку В. Овдіюк, «коли студент грає самого себе, відбувається його стимуляція до активного спілкування. Реальні ситуації, які виникають у житті студентів, формують суб'єктивну мотивацію – у них з'являється впевненість у своїх силах і можливостях» [138, с. 20]. Очевидно, що в ході формування комунікативних умінь та навичок, методично правильною є часта зміна ролей, а не закріплення їх за одним студентом, адже для опанування іноземними студентами різних моделей мовленнєвої поведінки необхідним є опрацювання способів вербалізації типових комунікативних намірів, які відображені в мовленні різноманітних персонажів цілісної комунікативної гри.

У роботі з іноземними студентами підготовчих відділень при вивченні української мови застосовують різні ігри цього типу, наприклад: фонетичні: «Чую – не чую» – коли викладач виголошує слова зі звуком «р», студенти піднімають праву руку, а зі звуком «л» – ліву руку (аналогічний прийом доцільно застосовувати з літерами «д» – «т», «ш» – «с», твердими – м'якими тощо).

Ефективними є також орфографічні ігри: студентам можна запропонувати скласти слово з окремих букв. Переможцем оголошується той, хто більше напише слів на певну букву. Інший орфографічний ігровий прийом – вставити літери (дві команди пишуть на двох різних дошках, перемагає та, котра справилась із завданням швидше).

Лексичні ігри теж виправдовують себе: викладач може запропонувати записати п'ять слів з вивченої теми; відгадати назву малюнка; скласти розповідь за малюнком (студенти працюють у парах); дібрати якнайбільше прикметників до відповідного іменника.

З огляду на складність граматики української мови, варто пропонувати студентам граматичні ігри. Їх завдання може полягати у тому, аби назвати дії, які виконує інший студент; відгадати слово, яке покаже жестами студент, скласти словосполучення із запропонованих слів (дві команди змагаються, хто швидше?).

На заняттях з української мови як іноземної часто використовують лексико-граматичні ігри (зокрема, виправити помилки в тексті-описі малюнка, хто швидше?); пояснити слово так, аби інші його відгадали; вказати, кого з групи описує студент [191, с. 108].

Особливо ефективними на заняттях з української мови як іноземної є комунікативні ігри. Такі ігрові технології завжди ситуативно обумовлені, отож вони мають стати обов'язковим компонентом занять із практичного курсу української мови, зокрема, на етапі активного формування та розвитку вмінь успішного спілкування в різних типових ситуаціях, тобто на початковому та середньому етапах навчання. Використання комунікативних ігор дозволяє наблизити процес навчання до реального життя, моделюючи типові комунікативні ситуації, і дати можливість студентам вправлятися у використанні популярних етикетних шаблонів та вербалізації релевантних для певної ситуації комунікативних намірів.

До комунікативних ігор належать ситуативні та рольові. Якщо характерною ознакою рольової гри є проблема, яку необхідно вирішити, то ситуативна гра лише моделює відповідний фрагмент соціокультурної взаємодії.

Наприклад, під час вивчення теми «Покупки» викладач пропонує студентам розіграти ситуацію «В продуктовому магазині». Студенти шукають у супермаркеті потрібні продукти, питають у працівників, у якому відділі можна купити певні товари. Рольові ігри (соціально-побутові та ділові) мають в основі проблему й героїв, які по-різному ставляться до неї, тож, крім загальних комунікативних навичок, розвивають уміння порозумітися іноземною мовою в конфліктній ситуації, доводити й обстоювати свою точку зору, змінювати тактику поведінки залежно від дій співрозмовника, шукати компроміс та вихід із ситуації.

Для вдалої організації рольової гри викладач повинен окреслити проблему, типову й потенційно можливу в житті студента, продумати сценарій гри, відібрати й актуалізувати необхідні мовленнєві засоби, підготувати основні атрибути рольової гри (картки, умовні квитки, грошові знаки, меню, оголошення тощо), розписати детальні інструкції для учасників гри (для початкового та середнього етапів навчання їх потрібно дуже деталізувати, тому що матеріал інструкції стане у нагоді студентів при

підготовці до реалізації своєї ролі). Такі інструкції варто підготувати у вигляді рольових карток [122, с. 63]: одна сторона містить інформацію про рольову ситуацію й однакова для всіх учасників гри; зворотні сторони - різні (містять інформацію про кожну дійову особу й зазначають можливу лінію поведінки). Інший варіант: одна сторона становить рольовий припис для конкретного персонажа, друга – мовна підказка.

Необхідно наголосити, що успішне проведення рольової гри (і соціально-побутової, і ділової) можливе за умови поєднання методичних і психологічних чинників: з одного боку – відповідність рівню володіння українською мовою іноземних студентів, правильна організація гри, активізація необхідного лексико-граматичного матеріалу, з іншого – дружня атмосфера у групі, психологічна готовність студента взяти на себе роль і виконати її (варто взяти до уваги психологічні особливості іноземних студентів різних країн та освітні традиції, до яких вони звикли [138, с. 20]), тактовність, коректність і творчі здібності викладача.

Оскільки ігри становлять собою сценарії з реального життя, навчальні матеріали повинні імітувати те, що може бути використано в реальній ситуації. Однак викладач часто тут зіштовхується із проблемою одноманітності дидактичних матеріалів. Тому на пізнішому етапі вивчення української мови як іноземної можна запропонувати самим студентам розробити рольову гру/симуляцію.

Проте варто враховувати, що, наприклад, студентам із Китаю важко брати участь у рольових іграх та імпровізаціях, тому залучати їх до процесу інтерактивної комунікації потрібно поступово. Це пояснюється особливостями китайської системи освіти, коли під час навчання іноземних мов пріоритетними видами мовленнєвої діяльності є письмо і читання. На відміну від студентів зі Східної Азії, студенти з Близького Сходу із задоволенням виконують емоційні творчі завдання, що активізують процес мовленнєвої діяльності.

На якість рольової гри впливають наступні чинники: рівень, час, мета, організація, підготовка, розминка, процес, наступний аналіз, аналіз та зауваження, варіативність.

Рольові ігри можна класифікувати на два види: зі сценарієм та без сценарію. У сценарній рольовій грі викладач може використовувати приклади з підручника. Хороша ідея для розминки – це розподілити студентів на пари і дати їм можливість поспілкуватися оди із одним, виконуючи різні соціальні ролі. Якщо ж рольові ігри без сценарію, то студенти спонтанно отримують ролі та повинні використати усі наявні знання, щоб поговорити

зі своїм партнером. На першому етапі вивчення студентами-іноземцями української мови можна запропонувати наступні рольові ігри:

1. Телефонна розмова

Розмова по телефону відрізняється від живого спілкування, адже люди покладаються виключно на мову спілкування, а не на артикуляцію, міміку та жести партнера. Студенти, які розмовляють, сідають один до одного спиною. Існує низка тем для «телефонних розмов», зокрема дзвінки-скарги, розмови з батьками, розмови з друзями тощо.

2. Похід в аптеку.

Ця гра підходить для студентів початкового рівня навчання, тому що зазначена ситуація навчає взаємодії з людьми у розповсюдженій побутовій ситуації. Ця розмова може бути як простою, так і складною, залежно від обставин. Ключові фрази теж відіграють тут неабияку роль, наприклад, «Я хотів би...», «Скільки...», «Порадьте, будь ласка, ...» тощо.

3. Бронювання готелю.

Ця ситуація дає студентам можливість попрактикуватися в іноземній мові для спеціальних цілей. Як правило, використовуватиметься офіційна мова спілкування, адже це ділова розмова. Ситуація теж може бути розіграна у форматі телефонної розмови. Тут для студентів відкривається широкий спектр для вивчення нової професійної лексики.

4. Обмін думками

Варто обрати тему, яка цікавить усіх, поділити студентів а групи і дати їм список питань для бесіди. Таким чином, це стимулюватиме їх придумувати власні відповіді, використовуючи знайомі їм фрази та вирази.

5. Співбесіда при працевлаштуванні

Робота – це хороша тема для обговорення з іноземними студентами. Рекомендовано мати уже заготовлений перелік питань для студента, котрий вестиме співбесіду.

6. Суперечка між сусідами

Ця рольова гра дає можливість вивчати та активізувати різні типи лексики. Підстав для суперечок можна вигадати багато. Наприклад, один із сусідів вмикає музику надто гучно вночі і заважає спати іншим мешканцям багатоквартирного будинку тощо.

Окрім запланованих ігор, викладачеві варто завжди мати у своєму арсеналі невеличкі і нескладні ігрові завдання, які можна використати на занятті, коли залишаються трохи часу, або ж коли студенти занадто втомлені після вивчення теоретичного матеріалу – п'ятихвилинна гра допоможе їм

розслабитися і після цього з новими силами взятися до роботи. Такі ігри мають містити небагато мовного матеріалу, він має бути відомий студентам.

Неабияку роль при вивченні української мови як іноземної, зокрема загальнонаукової термінології, відіграють ділові ігри.

Визначення поняття «ділова гра» пов'язано з поняттям «імітаційна технологія навчання», бо її основу становить максимально наближене до реальності відтворення ситуацій професійного характеру. Ділова гра – це моделювання практичної професійної діяльності студентів з використанням наявних знань з предмета їх подальшої спеціалізації, вдосконалення їх мовного спілкування в різних навчально-мовних ситуаціях.

Діловій грі притаманні наступні характеристики:

- 1) імітація майбутньої професійної діяльності та моделювання типової ситуації, характерної для цієї діяльності;
- 2) формування загальної ігрової мети, що об'єднує учасників гри;
- 3) розподіл ролей між учасниками гри;
- 4) побудова відносин між учасниками і конфлікт інтересів;
- 5) вміст інформації з лекцій, інтернет-джерел, літератури;
- 6) прийняття низки рішень, які визначають подальший розвиток ситуації;
- 7) аналіз результатів гри.

До особливостей ділової гри як навчального прийому підготовки майбутніх фахівців до професійно орієнтованого спілкування ІМ належать:

- 1) максимальне наближення навчального процесу до реальної практичної діяльності;
- 2) вдале поєднання діяльності та спілкування, що набуває особливого значення у вивченні української мови як іноземної;
- 3) колективне вирішення спільних завдань;
- 4) створення певного емоційного настрою гравців.

Остання специфічна особливість ділової гри, яка відрізняє її від інших технологій колективної взаємодії, досягається за допомогою двоплановості ділової гри: з одного боку, гравець здійснює реальну діяльність, що пов'язана з розв'язанням конкретних навчальних завдань професійної спрямованості, з іншого – ця діяльність має умовний характер, що допомагає відволіктися від реальної ситуації з її відповідальністю, бути досить вільним, розкутим, виступаючи у певній ролі та знімаючи ті психологічні тиски, які заважають проявляти свої здібності та можливості [138]. Така двоплановість ділової гри не лише перетворює її на засіб розвитку та вдосконалення комунікативних і професійних вмінь та навичок, але й робить ігрову навчальну діяльність емо-

ційно привабливою. Дихотомічний характер гри (вигадана проблема професійного характеру та реальні зусилля, яких учасники гри докладають для її розв'язання) дозволяє моделювати соціокультурний контекст, програвати різні варіанти поведінки та корегувати їх.

Ділова гра виступає засобом зняття психологічних бар'єрів у процесі вирішення імітаційних проблемних / конфліктних ситуацій шляхом програвання певних соціальних ролей у відповідності до поставлених цілей. Ділова гра дозволяє виховувати культуру спілкування, удосконалювати навички професійно орієнтованого спілкування, формує вміння працювати в колективі та співпрацювати з його членами. Ділова гра сприяє інтелектуальному зростанню її учасників, розвитку мовленнєво-мисленнєвої діяльності студентів засобами іноземної мови, творчих здібностей студентів [29, с. 32]. Вона формує здатність приймати самостійні рішення, оцінювати свої дії, а також дії інших членів групи.

Як навчальний прийом гру прийнято застосовувати на заключному етапі вивчення професійно орієнтованої теми з іноземної мови або у якості методу закріплення чи контролю знань студентів, однак за умови володіння термінологічною та лексичною базою з теми, що вивчається, певні різновиди ділової гри (як правило спрощені моделі ділової гри) можна застосовувати на початку та під час вивчення теми.

Студенти-учасники ділової гри можуть виконувати поставлені перед ними завдання самостійно, у парах, групах, вступаючи у різні форми взаємодії (індивідуальну, парну та групову) [79]. Таким чином, моделями взаємодії гравців ділової гри є: 1) студент – викладач; 2) студент – студент; 3) студент – мікрогрупа; 4) мікрогрупа – мікрогрупа тощо.

Таким чином, важлива роль і потреба застосування інтерактивних методів у процесі викладання української мови як іноземної не викликає заперечень ні у викладацькій, ні у студентській аудиторії. Новітні методи дають можливість кожному студентові брати активну участь у проведенні заняття, є засобом взаєморозуміння викладача і студента, студента і студента, можливість показати й активізувати знання. Крім цього, інтерактивні методи навчання стимулюють бажання і готовність долучитися до процесу комунікації, прагнення розуміти співрозмовників та знаходити компроміси.

РОЗДІЛ V: ЛІНГВІСТИЧНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

5.1 Способи вираження граматичних структур англійського дієслова українською мовою

Проблеми контрастивного зіставлення мов та перекладу привертали увагу багатьох дослідників. Цікаві думки і спостереження щодо різних аспектів у цих галузях знань містять праці В. Ярцевої, В. Аракіна, В. Виноградова, О. Брагіна, Б. Баліна, Є. Красногора, Т. Козакової, О. Селіверстова, Ю. Краснікова, О. Федоріва, І. Єгорова, О. Чужакіна, Г. Мірама, В. Дейнеко, Л. Тарнухи, Дж. Фізіака, Л. Децо, Г. Нікель, Р. П'єтро.

Перекладні аспекти контрастивістики, зокрема англійсько-українські чи українсько-англійські, досліджували Ю. Жлуктенко, Р. Зорівчак, В. Бублик, В. Комісаров, В. Березинський, І. Корунець, З. Коцюба, М. Дудченко, В. Коптілов, О. Медвідь, В. Скар, К. Швачко, П. Терентьєв, Т. Янукян.

Практичне значення контрастивного дослідження теперішнього часу в плані порівняльної типології англійської й української мов визначили мету цього розділу: простежити засоби перекладу кожної окремо взятої граматичної форми англійського презенту українською мовою.

Фактологічною основою дослідження стали близько 1624 прикладів, узятих із творів У. Шекспіра, Дж. Лондона, Г. Лі, О. Уайльда та їх переклад українською мовою, здійснений Д. Павличком, М. Рябовою, М. Харенком, Р. Доценком.

Аналіз фактологічного матеріалу дає підстави констатувати, що презентна часова форма Simple у більшості випадків відповідає укра-

їнській граматичній формі теперішнього часу, але зустрічаються також інші способи її вираження українською мовою. Це пов'язано, на нашу думку, з потенційними можливостями цієї форми набувати своєрідного семантичного забарвлення в мовленнєвих ситуаціях різного типу.

Продуктивними засобами перекладу форми PrS (як і часових форм PrC, PrP, PrPC) в українській художній літературі є також минулий і майбутній часи доконаного і недоконаного видів. Оскільки категорія виду в українській мові функціонує у тісній взаємодії з лексико-семантичними особливостями дієслів, то завдяки вживанню минулого та майбутнього часів різних видів досягається реалізація багатогранних часових, кількісно-часових, результативних і кількісно-результативних модифікацій процесуальних ознак, представлених в англійській мові головним чином часами і станами.

Перейдемо до розгляду вищезазначених засобів передачі різних видів презенсу українською мовою.

1. Present Simple (PrS) - теперішній час

Ця група представлена випадками, коли зберігається часова відповідність як англійського, так і українського дієслова, тобто повна віднесеність часових значень до сфери теперішнього. Зіставлення 1624 прикладів часової форми PrS та її перекладів показує, що у 1088 (67%) випадках вона передається в українській мові теперішнім часом. 33% вживання реалізується формами минулого і майбутнього часів та іншими засобами. Особливо чітко віднесеність дії до площини теперішнього в обох мовах визначається у тих випадках, коли PrS – теперішній час виражає дії або стани, які: а) постійно повторюються; б) не відносяться до конкретного часу; в) обмежуються певними часовими рамками; г) передають універсальні істини, які не залежать від волі людини.

1. Her shoulder touched his as lightly as butterfly *touches* a flower, and just as lightly was the counter-pressure [301, p. 198]. Вона торкнулася його плеча так легенько, як метелик *торкається* квітки, і такий же легенький був тоді його доторк [293, с. 144].
2. Let us revenge this with our pikes, ere we become rakes; for the gods *know* I *speak* this in hunger for bread, not in thirst for revenge [302, p. 1369]. Так відомстимо ж їм дрючками, доки самі не висохли, як ті дрючки. Боги *знають*, я *кажу* це з голоду, а не з жаги відомсти [299, с. 529].
3. Nature *teaches* beasts to know their friends [302, p. 1406]. Природа *навчає* звірів знати, хто їхній ворог [299, с. 555].

Фактологічні дані засвідчують, що саме теперішній час несе основне функціональне навантаження при перекладі PrS українською мовою.

2. PrS – майбутній час доконаного виду

Закономірною є здатність PrS передавати заплановані майбутні дії. Це також властиво теперішньому часові в українській мові. Проте у перекладах мають місце різного роду трансформації. Якщо в англійській мові передана теперішнім часом футуральність сприймається семантично, на контекстуальному рівні, то в українській вона виражається граматичною категорією майбутнього часу доконаного виду. У таких випадках в українському варіанті не завжди вживається теперішній час для дотримання повної відповідності з оригіналом. Перекладачі переважно жертвують формою заради кращого вираження думки і змісту першоджерела і передають заплановану майбутню дію майбутнім часом доконаного виду. Це тим більше виправдано, що не суперечить граматичним нормам української мови.

1. “Not in money,” Atticus said, “but before the year’s out I’ll have been paid. You *watch*” [300, p. 34]. Грішми не зможе, – мовив Аттікус, – але до кінця року він розрахується. От *побачиш* [291, с. 20].
2. That I’ll straight do; and knowing myself again, Repair to the Senate-house. Я це зроблю і, ставши знов собою, піду в сенат.
I’ll keep you company. Will you one? [302, p. 1413] І я піду, а ви? [299, с. 572]
3. We *stay* here for the people. Fare you well [302, p. 1413]. Ми *почекаєм* на народ. Прощайте! [299, с. 572].
4. The Missionary Society *meets* in the home of sister Annette Reeves next Tuesday. Bring your sewing [300, p. 151]. Збори місіонерського товариства *відбудуться* у вівторок у будинку сестри Анет Рівз. Приносьте з собою шиття [291, с. 114].

У вищеподаних прикладах засобом перекладу *watch*, *stay*, *meets* є форми майбутнього часу доконаного виду *побачиш*, *почекаєм*, *відбудуться*. Саме вони виражають значення визначеності, неминучості реалізації дії, кінцеву результативність, яка у цих конкретних випадках стосується футуральності. Очевидним як для оригіналу, так і для його перекладу є прагматичне наповнення впевненості в тому, що буде у недалекому майбутньому.

3. PrS – минулий час недоконаного виду

Як відомо, у роботі над перекладом виникають трансформації, які є складовою частиною технології цього процесу і зумовлені відмінностями між засобами вираження думки та між функціонально-структурними властивостями мовних засобів оригіналу та цільової мови. Такі трансформації пояснюються або не співпаданням традиційних мовних одиниць, що відбираються цими двома мовами для вираження тих самих (ідентичних, однакових) відрізків дійсності, або відмінності у сегментації ними позамовної дійсності.

- | | |
|--|---|
| 1. Why? How are we censur'd? | Як, за що нас ганьблять? |
| 2. Because you <i>talk</i> of pride now – will you not be angry?
[302, p. 1406] | Ви щойно <i>говорили</i> про гордощі...
Я продовжу, але чи не будете ображатись [299, с. 556]. |
| 3. O noble fellow!
Who sensibly outdares his senseless sword,
And when it <i>bows</i> , stand'st up [302, p.1402]. | Благородний мужу!
Ти перевершив твердістю свій меч;
<i>Згинався</i> він, а ти невгнутий був;
[299, с. 544] |

Автор перекладу відкидає варіант PrS → *теперішній час*, як такий, що суперечить змісту. *Тепер ви говорите про гордощі* – було б прямою відповіддю на запитання *За що нас ганьблять?*, що не відповідає задуму автора оригіналу, оскільки могло б сприйматись як: ганьблять нас за гордощі. Насправді ж, фраза *because you talk of pride now* відноситься до наступного запитання *will you not be angry?*, а не до попереднього: Меній не хоче образити співрозмовника, який перед тим говорив про гордощі – оскільки знає, що його наступні твердження не будуть приємними для Брута і Сіцінія. За тенденціями української мови, із вживанням слова *говорите* у теперішньому часі, фраза *тепер ви говорите про гордощі*, носила б іронічний характер, що в даному випадку внесла б недоречно забарвлення.

В основі часової трансформації у прикладі 2 також лежать функціонально-структурні відношення англійської й української мов. Для загальної характеристики особи в англійській мові, як відомо, вживається граматична структура PrS, а функцію вираження процесу дії у момент мовлення виражає PrC. В українській мові обидві функції виконує одна структура теперішності. Тому для збереження функціональних особливостей і відповідності конотативних компонентів у цільовій мові використовуються інші мовні засоби. Щоб виразити задум оригіналу, автор

перекладу в даному випадку змушений був би додати прислівник *завжди* чи якесь інше слово або фразу, щоб показати, що він дає постійну характеристику Марцію. Перекладач, натомість, вживає минулий час недоконаного виду, описуючи його мужність в усіх битвах з ворогом. У теперішньому часі ця фраза в українському контексті звучала б як висловлення підтримки воїну у момент тривання однієї конкретної битви – *хоч гнеться меч, та мужньо ти стоїш*.

4. PrS – минулий час доконаного виду

Форма минулого часу доконаного виду також функціонує в українських текстах як засіб перекладу PrS, вжитого в оригіналах.

1. “Everybody who goes home to lunch hold up your hands,” said Miss Caroline, breaking into my new grudge against Calpurnia [300, p. 32].
Всі, хто ходить снідати додому, піднесіть руки, – сказала Міс Кароліна, перериваючи мої думки про кривди Келпурнії [291, с. 19].
2. The town children did so, and she looked us over.
“Everybody who *brings* his lunch put it on top of his desk” [300, p. 32].
Міські діти піднесли руки, і міс Кароліна уважно оглянула нас.
Всі, хто *взяв* сніданок із собою, покладіть його на парту [291, с. 19].
3. “Mother, mother,” she cried, “why does he *love* me so much? I know why I *love* him. I *love* him because he is like what Love himself should be. But what does he *see in* me? I’m not worthy of him” [303, p. 63].
– Мамо, мамо? – скрикнула вона.
– Чому він так палко *покохав* мене? Я знаю, чому я його *покохала*. Це тому, що він прекрасний, як саме Кохання! Але, що він *знайшов* у мені? Я ж не варта його [298, с. 62].
4. Saw you Aufidius?
On safeguard he came to me, and did curse against the Volsces for they had so vildly Yielded the town. He *is retired* to Antium [302, p. 1414].
Авфідія ти бачив?
Приходив, мав свідоцтво охоронне; Страшенно вольсків проклинав за те, що місто віддали. Він *відступив* на Анціум [299, с. 576].

Розбіжності у вживанні часових форм між оригіналом і перекладом (PrS → мин. час док. виду) пояснюються прагненням перекладачів найкраще передати українською мовою задум авторів оригіналів.

Форма *brings* (як і *goes* в першому реченні) прикладу 1 виражає повторювану дію. Але водночас автор безперечно має на увазі і дію, виконану дітьми цього конкретного разу. Лише наступним наказом *put it on top of his desk* дана дія виділяється з ряду повторюваності – хто приносить сніданок завжди, а, отже, приніс і сьогодні, має покласти його на парту.

Саме цей факт є основним у сприйнятті даної ситуації, тому перекладач зживає форму минулого часу доконаного виду, яка точніше передає *сутність* ситуації українською мовою.

Трансформація PrS → минулий час доконаного виду у прикладі 2 зумовлена, на нашу думку, прагненням автора перекладу досягти природності звучання українською мовою, не відступаючи від змісту оригіналу. Перекладач вдається до поширеної в українській розмовній мові фрази *«що він/вона у ній/ньому знайшов/знайшла?»* щоб підкреслити закоханість дівчини, а також її радість, поєднану із здивуванням, від того, що це почуття взаємне. Завдяки використанню цього усталеного виразу в минулому часі доконаного виду для перекладу презентних форм *love* і *see*, досягається і краще звучання, і адекватніше вираження задуму оригіналу цільовою мовою.

Граматична трансформація PrS → минулий час доконаного виду в прикладі 3 пояснюється особливостями пасивної конструкції англійської мови, яка включає в себе Participle II, що за своїм змістом має відтінок завершеності. Це зумовлює різні способи передачі цієї конструкції українською мовою, які вибираються з урахуванням їх комунікативної цінності або комунікативного ефекту на рівні текстів. Отже, реалізуючи модель PrSPassive українською мовою в полотні твору, перекладачі вибирають різні граматичні категорії:

- теперішній час активного та пасивного станів – *that are showered* on young man (зливою *звалюється* на молоду людину); ... *victories. They are brought* (перемоги самі *приходять* до вас); *His sins ... are borrowed* to you (вона *запозичує гріхи*);

- минулий час активного чи пасивного станів – *I am changed* (Я *змінився*); *he is missed* (він *зник*);

- складений іменний присудок, предикативом якого є дієприкметник минулого часу – *I am punished* (І я *вже покараний*); *I am forced* (Я *змушений*); *Is it really finished?* (Його *справді закінчено*); *the world says that you are wicked* (світ *вважає вас зіпсутим*).

5. PrS – форма майбутнього часу дієслова бути.

Досить поширеними є випадки, коли різні за своєю семантикою дієслова перекладаються українською мовою формою майбутнього часу дієслова *бути* або комбінацією *бути+інфінітив основного дієслова*. Дієслово *бути* виступає при цьому в значеннях а) зв'язки; б) допоміжного дієслова складеної форми майбутнього часу; в) повнозначного дієслова. На такий спосіб передачі презенту припадає приблизно 3,3 % всіх прикладів.

1. He *travels* the fastest who travels alone, – she quoted at him [301, p. 110].
Хто йде один, той *буде* перший, – процитувала вона [293, с. 75].
2. What's done in the Capitol; who is like to rise,
Who *thrives*, and who declines [302, p. 1398].
Що робить Капітолій, хто там вгору підніметься,
хто *буде процвітати*
А хто занепаде [299, с. 534].
3. Parker has brought out the drinks, and if you *stay* any longer in this glare you will be quite spoilt, and Basil will never paint you again [303, p. 26].
Паркер уже приніс напої. Якщо ви *будете* довго на сонці, у вас зіпсується шкіра, і Безіл ніколи більше не малюватиме з вас [298, с. 25].

6. PrS – інфінітив

Цікавим у плані семантики та когнітивного змісту є використання інфінітива, для перекладу PrS українською мовою, оскільки для цієї дієслівної форми характерне найбільш загальне вираження дії як процесу чи стану.

1. It is life, he said, and life is not always beautiful. And yet, perhaps because I am strangely made, I *find* something beautiful there [301, p. 145].
Таке життя, – сказав він, – а життя не все прекрасне. А втім, може, то моя дивацтво – *вбачати* в цьому красу [293, с. 102]?
2. We *work* to-morrow night [301, p. 168].
Завтра знов до ночі *працювати* [293, с. 119].

Свого семантичного забарвлення інфінітив набуває у контексті. Як бачимо, у прикладі 1 присудок, виражений інфінітивом, наповнюється модальним значенням характерної для Мартіна Ідена властивості вбачати красу навколишнього світу (він здатний на це). У наступному прикладі дія, передана інфінітивом *працювати*, представлена як необхідна, немінуча, об'єктивно зумовлена. У зазначеному випадку констатуємо футуральну орієнтацію речення 2, яка спричинена наявністю лексичного маркера часу, а також імпліцитний зв'язок майбутнього з теперішністю, який передається через сему запланованості, тобто сьогодні я вже точно знаю, що робитиму завтра. Отже, інфінітив, завдяки нейтральності форми та завдяки своїй здатності компенсувати цю нейтральність у полотні твору, наповнюється в різних контекстних ситуаціях неповторними смисловими значеннями, які викликаються художньою необхідністю.

7. PrS – умовний спосіб

Плідним засобом перекладу форм PrS українською мовою є умовний спосіб. На нашу думку, в окремих випадках він досить вдало передає зміст оригіналу, збагачуючи мову перекладу експресивністю і національним колоритом.

- | | |
|--|--|
| 1. <i>Wonder</i> what he looks like? Said Dill [300, p. 24]. | <i>Хотів би я побачити</i> , який він, – мовив Діл [291, с. 13]. |
| 2. Anybody who's brave enough to go up and touch the house hadn't oughta use a fishin' pole, I said.
Why <i>don't</i> you just <i>knock</i> the front door down [300, p. 66]? | А я думаю, що тому, хто не побоявся підійти і торкнутися стіни, вудочка відочого, – сказала я.
<i>Пішов би тай постукав</i> у парадні двері [291, с. 45]. |
| 3. Harry, I <i>want</i> to finish this picture today [303, p. 21]. | Гаррі, я <i>хотів би</i> сьогодні закінчити портрет [298, с. 21]. |

У наведених прикладах автори застосовують умовний спосіб для перекладу презентних форм. Його вживання пов'язане з способами вираження гіпотетичності дії у поєднанні з різними відтінками бажання (мрія – приклад 1, прагнення здійснити заплановане – приклад 3) або спонукання (приклад 2).

8. PrS – модальне дієслово + інфінітив

Особливий інтерес викликають темпоральні параметри конструкцій з модальними дієсловами. Оскільки англійські конструкції *модальне дієслово + інфінітив* мають часову двоплановість, то іноді, для правильного осмислення ситуації, модальні дієслова, вжиті в англійському контексті, в українських перекладах опускаються. Наприклад:

I can't get on without you – Без Вас у мене і робота не йде, *Why should you say it?* – Чому ти так говориш?, *I must admit that this thing that has happened doesn't affect me* – А все ж те, що сталося не вразило мене так.

Ще частіше зустрічаються протилежні випадки, тобто коли в українські речення вводиться модальність, якої немає в оригіналі, наприклад, *PrS* → *модальне дієслово*. Звичайно, в перекладі свобода у виборі завжди обмежена ідеєю, покладеною в основу тексту оригіналу. Але велике значення мають ідентичне вираження складних переплетень інформації і асоціативних зв'язків засобами двох мов. І тому для кращого збереження оригінального авторського світобачення іноді якраз і необхідна трансформація граматичних форм.

1. What are you going for? – a girl? І чого це – до дівчини?
No; to save two and a half on the Ні, **треба** книжки в бібліотеці
railroad ticket. I **want** to renew some обміняти. А велосипедом – це
books at the library [301, p. 172]. заощадить два з половиною долари на
залізничному квитку [293, с. 123].
2. Come I too late? Я не спізнився?
The shepherd **knows** not thunder Скоріш пастух **не зможе відрізнути**
from a tabor Від барабана грім, ніж я цей голос
More than I know the sound of Від барабана грім, ніж я цей голос
Martius' tongue
From every meaner man [302, p. Від інших голосів не відрізняю
1403]. [299, с. 547]!
3. It is only shallow people who **do not** Це тільки поверхові люди **не можуть**
judge by appearances [303, p. 27]. **судити** із зовнішності
[298, с. 26].

Таким чином, на нашу думку, автор перекладу надає можливість читачеві через мову своїх героїв тонко, своєрідно підмітити певні деталі художнього змісту. У першому прикладі, форма PrS дієслова *want* виражає бажання, намір, але одночасно у реченні імпліцитно передається необхідність цієї поїздки для здобуття освіти (для продовження процесу самовдосконалення Мартіну необхідно це зробити, хоч він і обмежений в грошах і не може дозволити собі витратити їх на квиток на поїзд), яка втілена в оригіналі експліцитно.

У реченнях 2, 3 (текст оригіналу) дійові особи не тільки констатують думку, але і дають експресивно-суб'єктивну оцінку подій, людей і фактів. Автори перекладів шукають шляхи досягнення адекватності та використовують структурно-семантичні засоби української мови для точнішого вираження задуму автора першотвору. Цілком зрозуміло, що у прикладах 2, 3 йдеться про вміння, спроможність людей (у реченні 2 це підкреслюється прийменником *from*), тому у перекладі і вводяться модальні дієслова *зможє, не можуть*.

9. PrS – дієприслівник теперішнього або минулого часу

Дієприслівник як засіб перекладу вносить в український художній текст певний заряд експресії, актуалізує дії, які передаються в оригіналі підрядними реченнями часу та мети. Він разом із залежними від нього словами створює ефект унаочнення.

1. He'll probably come out after you when he *sees* you in the yard, then Scout'n'me'll jump on him and hold him down till we can tell him we ain't gonna hurt him [300, p. 27].
Ні, це точно! – запевнив Діл. **Побачивши** тебе у дворі, він, певно, вискочить, тоді я і Всевидько накинемось на нього, повалимо і скажемо, що не збираємось його кривдити [291, с. 15].
2. Whole school 's full of 'em. They come first day every year and then leave. The truant lady gets 'em here 'cause she *threatens* 'em with the sheriff, but she's give up tryin' to hold 'em [300, p. 41].
Їх у нас повно. Щороку в перший день занять вони приходять до школи, а потім кидають. Це пані інспекторка заганяє їх у перший день, **погрожуючи** шерифом, але на цьому все й кінчається [291, с. 26].

Трансформація PrS → дієприслівник завдяки відносному часовому значенню дієприслівника дає перекладачеві можливість підкреслити динамізм події (речення 1), залежність наступного вчинку дійових осіб від того, про що йдеться у попередньому реченні (приклади 1, 2).

10. PrS – прикметник

Серед різноманітних морфологічних засобів перекладу часової форми PrS українською мовою фіксуємо також і прикметники.

1. You can't feel what I feel. You *change* too often [303, p. 18].
Ти не можеш відчутти того, що я відчуваю, ти занадто **мінливий** [298, с. 18].
2. They feed the hungry, and clothe the beggar. But their own souls *starve*, and are naked [303, p. 23].
Вони годують виснажених і одягають жебраків, але їхні власні душі **голодні** й голі [298, с. 22].

Речення 1, 2 виражають ознаки, статичні властивості чи ступінь вияву якості, які властиві певним особам. В оригіналі ця семантика передається дієсловами в PrS, а в перекладі автор віддав перевагу прикметникам. Як відомо, ознаку, крім прикметника, можуть до якоїсь міри виражати й інші частини мови: *жовте* листя – прикметник, *пожовкле* листя – дієприкметник бере на себе функцію вираження ознаки, *жовтіє* листя – самому дієслову властива означальна семантика, *жовтизна* обличчя – іменник частково вказує на ознаку, усюди *жовто* від квітів – прислівник виявляє особливість опису ознаки. Проте у всіх цих випадках ознака не є первинною, вона переплітається з іншими значеннями слова і виступає як процесуальна ознака (дієслово), опредмечена ознака (іменник), ознака стану або місця (прислівник). Однак здатність передавати безпосередню ознаку

властива лише прикметникові [Пономарів, с. 135]. У поданих прикладах йде мова про особливості, які генетично закладені в особах. Тому, на нашу думку, автор перекладу обирає прикметники, оскільки вони є тим найкращим засобом, що здатний передати українською мовою моральну чи фізичну властивість живої істоти чи виразити ступінь вияву якості. Отже, цю трансформацію можна описати семантичними термінами як заміну дії ознакою. Такий опис не розкриває *сутності* застосованого в даному випадку засобу перекладу. Тим більше, що в обох наведених реченнях прикметники є частиною складеного іменного присудка, так що слова *change i starve*, втрачаючи в українській мові дієслівні ознаки, не втрачають предикативності. Вони, окрім означальної функції, беруть безпосередню участь у структурній організації присудка. Прикметники більш адекватно ніж дієслова, які українською мовою звучать нейтрально і позбавлені експресивності, передають, підкреслюють безпосередню властивість, а також ознаки дії, такі як повторюваність (речення 1), постійний якісний стан (приклад 2).

11. PrS – майбутній час недоконаного виду

Форма майбутнього часу недоконаного виду не є типовим засобом перекладу для PrS, але зустрічається в художній літературі.

Dorian, get up on the platform, and don't move about too much, or pay any attention to what lord Henry <i>says</i> [303, p. 22].	Доріане, станьте на поміст і не дуже ворушіться. І не звертайте ніякої уваги на те, що <i>говоритиме</i> лорд Генрі [298, с. 22].
--	---

Наведений приклад підтверджує, що той самий зміст має неоднаковий план вираження у двох мовах. Хоч лексичне вираження змісту майже ідентичне, проте диференціюється його граматична реалізація. Ми вважаємо, що передача PrS майбутнім часом недоконаного виду пов'язана із бажанням автора перекладу образно виразити зміст оригіналу з врахуванням мовних тенденцій та особливостей української мови.

Кількісні дані, наведені в нижчеподаній таблиці, подають кількісне та процентне співвідношення різних засобів перекладу часової форми PrS українською мовою. Як бачимо з таблиці, один засіб вираження дії в українській мові реалізується сукупністю засобів.

Отже, форми PrS найчастіше перекладаються на українську мову адекватними одиницями, тобто *теперішнім часом*, який складає 67% від загальної кількості прикладів. Типовими і досить поширеними засобами перекладу PrS є *майбутній час доконаного* (10,5%) і *минулий час недоконаного* (6%) *видів, минулому часові доконаного виду* в нашій вибірці відповідає 73 приклади вживання, що становить 4,5%.

Таблиця 1

**Засоби перекладу часової форми Present Simple
українською мовою**

PrS	№	Засоби перекладу	К-ть прикладів	%
	1	теперішній час	1091	67%
	2	майбутній час док. виду	174	10,7%
	3	минулий час н/д виду	96	6%
	4	минулий час док. виду	72	4,4%
	5	бути + інфінітив	53	3,3%
	6	інфінітив	40	2,5%
	7	умовний спосіб	32	2%
	8	модальне дієслово + інфінітив	28	1,7%
	9	дієприслівники тепер. та мин. часу	21	1,3%
	10	прикметники	16	1%
	11	майбутній час н/д виду	1	0,1%
Всього: 1624				

Такі засоби перекладу PrS як сполучення дієслова *бути* з *інфінітивом* (3,3%), сама форма *інфінітива* (2,5%), *умовний спосіб* (2%), *модальне дієслово з інфінітивом* (1,7%) зустрічаються не часто. *Дієприслівники та прикметники* складають лише 1,3% та 1,2% всіх прикладів. Їх вживання спостерігаємо у рідкісних випадках, проте вони також є тими відповідниками, котрі передають семантичні особливості PrS.

На основі проведеного аналізу ми можемо стверджувати, що засоби перекладу PrS вживаються переважно з метою актуалізації семантичних, стилістичних, функціональних чи контекстуальних категорій змісту.

5.2 Перекладацькі техніки у відтворенні поетики (На прикладі порівняльного аналізу перекладів В. Коптілова та С. Маршака вірша «Тигр» Вільяма Блейка)

Перекладацькі студії є невід'ємною частиною у науковому пошуку компаративіста, оскільки досить часто саме на результатах перекладених та відтворених версіях базуються вивчення порівняльного вектору. Коли ж заходить мова про поезію, то перекладацький здобуток вивчається

дуже ретельно і потребує більше уваги, ніж, скажімо прозові варіанти. З цієї точки зору, цікавим є дослідження вірша, автор якого беззаперечно визнаний неперевершеним у оригіналі (в даному випадку англійському). Від так, доцільно переглянути та проаналізувати версії вірша «Тигр» Вільяма Блейка знаних перекладачів – метрів В. Коптілова та С. Маршака.

XXI століття позначилось поживаленим інтересом до творчості відомого англійського поета-філософа Вільяма Блейка. Після тривалого мовчання, а то й свідомого ігнорування, постать Вільяма Блейка виринула через сторіччя на підтвердження його ж таки слів: «Мої твори написані для людей майбутнього». І, як результат, його цитують герої фільмів («*Dead Man*», реж. Джим Джармуш), а сучасна письменниця запрошує зустріти XXI сторіччя у товаристві Вільяма Блейка: «він являється щоразу, коли світ охоплює шаленство й виникає загроза гуманності та красі. Хитає головою і каже тихо: «Тільки розум може породити потвор – серце на це не здатне» [295].

Для українського читача лірика знаного англійського поета Вільяма Блейка залишалася лакуною з різних причин, серед яких – і міцно закріплена слава так званого «неперекладного» поета (наче на підтвердження слів Роберта Фроста: «Поезія – це те, що не піддається перекладу»: замислюваті візерунки блейківських віршів важко відтворити іншою мовою і версії перекладів вважаються радше переспівом, а ніж повноцінним викладом поетичної думки), що, проте, не стримує прагнення багатьох перекладачів братися до інтерпретації його віршів, і як результат – поява нових та нових версій у всесвітній мережі як українських (В. Богуславська, Д. Дроздовський, В. Кейс, Т. Кисільова, В. Марач та ін.), так і російських перекладів (О. Донских, Г. Токарева, та ін.).

Коли сучасника В. Блейка, іншого англійського поета Самюеля Кольріджа запитали, що, на його думку є поезія, він відповів: «Poetry is the bes twords in their best order» (поезія – це найкращі слова у їх найкращому розташуванні), то ж і перед інтерпретаторами постає нелегке завдання щодо «розташування» і віднаходження еквівалентних «найкращих слів».

В російському мовно-літературному просторі поява Вільяма Блейка датується 1834 роком, коли у журналі «Телескоп» з'явилася стаття, що була передрукована із англійського видання. Перші переклади в 1900 році були зроблені К. Бальмонтом, а з 10х років минулого століття С. Маршак почав активно перекладати В. Блейка, і на думку багатьох дослідників його переклади є якщо не найкращими, то найбільш відомими

і майже канонізовані. В українській трансляторії В. Блейк виявився завдяки перекладацькій діяльності В. Коптілова, відтак об'єктом нашого дослідження постає вірш В. Блейка «Тигр» та його переклади, виконані С. Маршаком та В. Коптіловим, а завданням – порівняльний аналіз та визначення особливостей відтворення поезики першотвору російського та українського варіантів як «певний діалог перекладачів, що увиразнюють об'єктивну багатогранність романтичної поезії» [294]. Втілення свого прочитання та бачення кожен перекладач втракував по своєму.

Кількість перекладів знаменитого «Тигра» обчислюється не одним десятком радше спроб перекладів, та всі вони «страждають від одного недоліку – відсутністю єдиної та цілісної концепції тексту, що перекладаються, без якої переклад перетворюється в якийсь майже вирішений кросворд з де-не-де заповненими клітиночками» [297].

Сама вже історія цього вірша істотно відрізняється від інших поетичних надбань поета – це, чи не єдиний вірш, який сучасники В. Блейка «знали, зачували на пам'ять, передавали з уст в уста» [176, с. 12], а у ХХ сторіччі англійські школярі наспівували його як якийсь світський гімн, хоча сам поет не був визнаним за життя і його вірші не були відомими, тим більше належно оціненими.

Пітер Акройд, відомий біограф поета, аналізуючи чернетки у записних книгах В. Блейка та відслідковуючи процес написання вірша, стверджує, що поет декілька раз переписував та переставляв строфи та слова, а деякі рядки так і не побачили читачі. В. Блейк власноруч вигравіював вірш разом із зображенням тигра.

Ні один вірш не вивчався так прискіпливо і так часто як «Тигр», і «критики до того вже заплутались у власних роз'ясненнях, що усміхнений тигр, відображений у гравюрі, усміхається вже на їхню адресу» [4, с. 239] Образ, створений В. Блейком, вражає яву, зворушує, викликає і страх, і захоплення: «Зірки з небес і слова із Біблії, руйнівний інстинкт природного творення і гнів Божий, сили соціальної революції і відголоски древніх культів, – все це перемішується і опиняється поруч із ковальським молотом» [4, с. 239], осяяли серцевину духовного світу поета і надихнули багатьох перекладачів передати цю велич іншою мовою.

Вірш є конденсацією духовного пошуку поета: він тут скоріше намагається віднайти відповідь на традиційне запитання гностиків: чи ж справді добрий Бог створив цей світ? Велична і жахаюча хижість природи, в якій усе базується на взаємопоїданні, викликає естетичне захоплення В. Блейка у цьому «плотському», суто матеріальному, позбавленому

милосердя й справедливості світі, володарем якого виступає груба й безтільна сила, втілена в Тигрі. У вірші спроектоване й одвічне прагнення В. Блейка – об'єднання земного та божественного [290, с. 145]. Образ самого тигра («справжнього згустка несамовитої енергії» [67]) та його творця є головними у вірші. Складовою характеристикою тигра є суміш жаху та захоплення, з якою ліричний герой говорить про процес народження тигра, фізичну та духовну міць творця, а, звідси, і тигра. Метафоричність образу тигра полягає у тому, що у ньому примхливо сполучається позитивне та негативне: тигр – це могутність, краса, грація і дикість, жорстокість, кровожерливість, він своєрідне вираження діалектичного начала світу та людської природи зокрема [66, с. 271].

Хоча у дослідників є звичка відмічати зв'язок між циклами «Пісні невинності» з їхнім ключовим символом – ягнятком, що співвідноситься з образом тигра в «Піснях досвіду» [296, с. 148; 67; 40, с. 11], проте, на нашу думку, цей вірш може бути і частиною продуманого диптиху, який утворюють вірші «The Angel» і «The Tyger», на що зазвичай не звертається достатньо пильної уваги дослідниками, не кажучи вже про перекладачів. Але нам хочеться звернути увагу на те, що прийом антитези та контрасту працює у В. Блейка навіть в межах одного циклу. Це тим більш виразно виступає, якщо порівняти цей вірш («The Angel») з розташованим поруч віршем «The Tyger» («Тигр»), в якому цей житель лісу є дійсно символом «природи», пекучої й нищівної жаги буття, і є в цьому сенсі повним антиподом Янголу як суцільна, сповнена вітальної сили й агресії, плоть. Е. Седих називає подібні, антагоністичні у певному контексті, образи контекстуальними антонімами [158, с. 20], відмічаючи їхню органічну притаманність поезії Блейка, що, на жаль, не завжди враховується перекладачами.

Текст вірша «The Tyger» складається із шести строф, що в сумі дають 24 рядки. Вірш написаний чотиристопним хореем із схемою римування аабб. Зачинаючи з питального речення *What immortal hand or eye, / Could frame thy fearful symmetry?* [292, с. 172] перша строфа вводить тему вірша та опис процесу створення тигра будується на риторичних питаннях з використанням синекдохи та анафори.

Лише В. Коптілов зберіг у своєму тексті композиційну будову і відтворив схему римування, проте С. Маршак повністю не притримався схеми римування й у передостанній строфі змінив аабб на ааб. Окрім того, С. Маршак, який невтомно шукав підвищену точність, зважився додати у своєму перекладі цілий чотиривірш і п'яту строфу перетворює у дві для

загострення самої сутності вірша, гранично лапідарно сформульованій В. Блейком в роковому запитанні: *When the stars threw down their spears, / And water'd heaven with their tears, / Did he smile his work to see? / Did he who made the Lamb make thee?* А у С. Маршака: Неужели та же сила, / Та же мощная ладонь / И ягненка сотворила, / И тебя, ночной огонь? [292, с. 522]

І поставлене питання, в якому логічний наголос падає на «силу» і «мощную» зразу ж і дає стверджувальну відповідь. У В. Коптілова спостерігаємо чітке притримання до першотвору: Впав на землю темний страх, / Небо скупане в слезах. / Чи всміхнувся твій творець, / Що ягняткові кінець? [66, с. 270]. І обидва перекладачі залишають відкритими ключові питання про походження ягняти, що дозволяє реципієнту на власний розсуд трактувати окремі суперечності біблійного характеру із символічним підтекстом.

Перший рядок вірша починається з імперативної форми (одним із поширених засобів автора, який чітко простежується у його «Піснях»): *Tyger, Tyger, burning bright, / In the forests of the night; / What immortal hand or eye, / Could frame the fearful symmetry?* [292, с. 172], що збережено у обох перекладачів, проте В. Коптілов не вдається до повтору лексеми тигр, обравши її в окличне речення, не оминувши підкреслення різних аспектів сили творця: Тигре! Твій *вогненний гнів / В чорній пущі забринів* / Хто із сонця і з ночей / *Креше жах твоїх очей?* [66, с. 270]; у С. Маршака є інтенція до максимального зближення з оригіналом навіть на рівні звукопису: Тигр, о тигр, *светло горящий* / В глубине полночной чащи, / Кем задуман *огневои* / *Соразмерный образ* твой? [292, с. 522] Обидва перекладачі передають не лише семантику лексем, а й звуконаслідування. Звуко-кольорові співвідношення голосних у поезії У. Блейка вказують на переважання звуків, які асоціюються із «зеленими», «жовтими», «коричневими» та сірими кольорами [13: 48]. В. Коптілов тяжіє до «зелено-жовтих» «е» «є», «синіх та сірих» «у», «і» та «и», натомість переклад С. Маршака видається темнішим завдяки превалюванню темних «у» та «о» та частому вживанню «жорстких» «ж», «з» та «гр». І українське, і російське слово «тигр» завдяки звукосполученню гр, яке носить звуконаслідувальний характер, наче імітація ревіння цього хижака звучить само по собі грізно і є ключовим словом – назвою твору. Лексичне наповнення у В. Коптілова проявляється завдяки такими лексемами як «грізний» (тричі), «гнівний», «жар», «тужавих жил», «дужих», «жарких», а у С. Маршака «горящий», «гневный», «звездный», «огонь», «тугие жилы».

Привнесення «неприємних», жахаючих відчуттів відбувається завдяки алітерації *dit* в оригіналі. Відтворення звукового образу хижого звіра сприяє неодноразове повторення лексеми «dread» (жахаючий): *What dread hand? And what dread feet?... what dread grasp / Dare its deadly terrors clasp?* Початкова фонестема *dr* є проявом асоціації із таким семантичним компонентом як «сильний, швидкий, неприємний» [180, с. 175]. Звукове відтворення постає допоміжним елементом образотворення.

Експресивність вірша та його перекладів посилюється різними тропами: «*immortal hand or eye*», «*fearful symmetry*», «*distant deep sorskies*», «*the fire of your eyes*», «*the stars threw down their spears / and water'd heaven with their tears*» (у В. Блейка), «вогненний гнів», «креше жаж», «вогонь очей-жарин», «серце вирізьбив», «темний страх», «небо скупане в сльозах», «гнів забринів» (у В. Коптілова), «огневої образ», «очей звериных», «тугие жилы», «гневный мозг», «купол звездный», «мощная ладонь», «безсмертною рукою» (у Маршака) і т.д.

Емоційні почуття автора передаються завдяки вживанню відповідних епітетів, що виражені прикметниками та дієприкметниками: в українському перекладі «вогненний», «прадавній», «чорний», «хижий», «нешадний», «темний», «скупане», а в російському: «полночной», «звериных», «тяжкий», «звездный», «слезной», «горящий», «метавший» і т.д.

Світло, яке тигр несе в собі, виражене у перекладах лексемами **вогненний** (В. Коптілов) та **огневої** (С. Маршака) не є світлом, яким оточені янголи – це аура хижості: *What the hand, dare sieze the fire?*

Навряд чи В. Коптілов прагнув за всяких обставин притриматись точного наслідування на синтаксичному рівні: у третій строфі замість питального речення оригіналу *And when thy heart began to beat, What dread hand? & what dread feet?* читаємо: Серце грізно в груди б'є, /Людям спраху завдає., що підкреслює ненавмисність, дисгармонійність всієї композиції. Питання в кожній строфі у українському варіанті якби зависає у повітрі і набуває вимушеної перерваності. Максимально метафоризована інтерпретація у українському перекладі, на думку українського дослідника, робить тигра страшнішим ніж у першотворі, такого що перетворюється «на лиховісного месника» [21, с. 9]. Схожі асоціації виникають й при прочитанні маршаківського перекладу: можна припустити, що В. Коптілов був знайомий з відомим та й популярним на той час перекладом російського поета, а деякі рядки можуть видатися радше перекладом з російського варіанту – у В. Блейка: *In what distant deeps or skies /Burnt*

the fire of thine eyes?, у С. Маршака: В небесах или глубинах Тлеет огонь очей звериных?, а у В. Коптілова: Из глубин чи з верховин / Той вогонь очей жарин?

У В. Блейка перша і остання строфи відрізняються єдиним словом: замість *could* (зумів) поставлено *даге* (осмілився), і цього достатньо С. Маршаку, щоб оновити і підняти первинне значення (зачарованість блискучим звершенням) на ступінь вище. У першій строфі: Кем задуман огневої/ Соразмерный образ твої?а в кінці: ...Чьей бессмертною рукою / Создан грозный образ твої? Тигр у С. Маршака на початку «нежный», а у фіналі «грозный». Такий прийом протиріч є характерним для творчості С. Маршака. «Огневої соразмерный образ» лиш під завершення вірша стає «грозным», надаючи дисонансний мотив в оптимістичний, майже тріумфальний гімн творінню. В саме цьому вірші і проявився «мудрий, смелый мыслитель»[15, с. 496], – так відгукувався про В. Блейка перекладач, постав перед читачем у всій своїй величі.

Натомість український перекладач залишає першу й останню строфи однаковими, що, проте, ніяк не зменшує значущості чи робить меншшартистним його варіант.

Чітко вирізняються дві відмінності: по-перше «соразмерный образ»,а в оригіналі – *symmetry* – ось характеристика тигра, що у В. Коптілова не відтворена дослівно, а передана через насичений рух метафор, що є невід’ємною умовою адекватного відтворення образу. Зазначені метафори в українському та російському перекладах максимально відтворюють семантику та емоційне забарвлення оригіналу; збережено персоніфікації першотвору та загальні принципи милозвучності; метафори відтворено адекватними метафоричними відповідниками.

Вникаючи у переклади обох перекладачів, читач сам стає свідком створення задуманого образу: «відчуваєш себе свідком послідовних операцій по втіленню народженого замислу... З наростаючою жадністю відслідкувавши таїну приборкання непокірної матерії, з видихом полегшення відчуваєш сердца первый тяжкий стук»[297].

Вірш «Тигр», як і більшість ліричних та філософських творів В. Блейка став непростим завданням навіть для визнаних метрів перекладу. Авторські стилістичні прийоми на рівні синтаксису, звукопису, складна життєва філософія та її проекція у віршовану тканину створили для інтерпретаторів низку труднощів. Проте і В. Коптілов, і С. Маршак, використавши сою майстерність та фаховість зуміли в цілому відтворити поезику блейківського твору на образно-тематичному, лексичному, фо-

ностилістичному, синтаксичному рівнях, врахувавши книжну емблематику, яка оточує поезію Вільяма Блейка, чим збагатили скарбницю літератури. Переклади С. Маршака та В. Коптілова вирізняються ретельною вивіреністю деталей, бездоганною збалансованістю звучання і неслабнучим, поступовим наростанням емоційного напруження.

Неможливо однозначно стверджувати про абсолютну перевагу будь-якого з наведених перекладів – кожен поет-перекладач виразив те, що відчував та розумів. Хоча «стовідсотковий В. Блейк ... існує тільки в англійській мові, і кожен новий переклад – лише безкінечне наближення до оригіналу» [297]. Однак спроби по своєму перекласти «Тигра» не припиняються і сьогодні, все більше полемічних версій представляються на розсуд читача і котра з них стане більш правомірною та живучою покаже час.

Проте якими б точним та достовірними не були би переклади, сам Вільям Блейк у «На захисті свого каталогу» написав «No one can finish so high as the original Inventor», що у перекладі російською звучить так «Лишь автор способен достичь благородства отделки!» (переклад В. Потапової), чим, можливо і нівелює перекладацьку діяльність, або навпаки, спонукає до нових пошуків та спроб.

То ж поетичний спадок поета все ще надає широкий простір для перекладу та інтерпретації, що стане популяризацією відомого автора й Вільям Блейк на «солов'їній» вагомо збагатить національну культуру, що стане базою для майбутніх наукових розвідок.

5.3 Формування умінь і навичок перекладу у студентів ІТ-спеціальностей

Процеси інтеграції і глобалізації у сучасному світі призводять до збільшення кількості міжнародних контактів між фахівцями різних культур під час яких здійснюється обмін результатами наукових досліджень, відбувається підписання угод і контрактів про співпрацю. Успішна міжкультурна комунікація на професійному рівні можлива за умови володіння представниками професійних спільнот різних культур знаннями, умінями і навичками здійснювати переклад фахових текстів на професійному рівні. Особливо актуальною ця проблема є для фахівців галузі «Інформаційні технології», які беруть активну участь у міжнародних конференціях, семінарах, симпозіумах. Відповідно вини-

кає необхідність публікації результатів дослідження у провідних наукових журналах іноземною мовою, зокрема англійською, яка стала мовою міжнародної наукової спільноти.

Означена проблема знаходить своє висвітлення у роботах вітчизняних і зарубіжних учених таких як Р. Белл, В. Карабан, В. Комісаров, Л. Латишев, Р. Міньяр-Белоручев, І. Носенко К. Норд, М. Пресас, Л. Черноватий, О. Швейцер та ін.

Мова професійного спілкування фахівців певної галузі, певної культури має досить розвинену тенденцію зазнавати впливу інших культур відповідно до сфери застосування. У значній мірі під такий вплив підпадає професійна мова фахівців ІТ-галузі. Зазвичай, цей вплив англійський. Це пояснюється великим обсягом виробництва та експорту високих технологій, насамперед у США. Окрім того, галузь інформаційних технологій найбільше пов'язана з науково-технічним прогресом, що і спричиняє появу великої кількості інновацій, а отже і великої кількості нових слів у професійному мовленні ІТ-фахівців та характеризується виходом із ужитку слів, денотати яких втратили свою актуальність.

Утім, цей вплив не обмежується лише лексичними нововведеннями та соціокультурними факторами, відображеними у текстах фахової тематики. Мова йде про алгоритм інтерпретації фахових текстів, їх адаптацію до контекстуальних особливостей та прагматичної мети певної соціокультурної професійної спільноти. Використання «linguafranka» (у нашому випадку англійської, яка є міжнародною мовою спілкування ІТ-фахівців) не усуває проблему, а навпаки – використання мови, яка не є рідною ні для адресата, ні для адресанта може призвести до виникнення проблем як щодо процесу продукування тексту, так і його інтерпретації. Співрозмовники по-різному відтворюють та інтерпретують певні мовні структури, навіть, якщо мають спільні теоретичні знання. Цей процес залежить як від психологічних чинників, так і від сформованої системи цінностей фахівця.

Знання іноземної мови є, звичайно, основною умовою якісного перекладу але не єдиною, оскільки переклад як вид мовленнєво-мисленнєвої діяльності людини здійснюється за допомогою мовленнєвого механізму, який передбачає процеси осмислення, випереджувального відображення та смислоутворення [69, с. 83]. Отже, переклад залежить не лише від мовної здатності людини, знання мовних норм мови оригіналу і перекладу, а й від її інтелекту і мислення.

Завдання перекладача полягає у збереженні смислу вихідного тексту під час його перекодування мовою перекладу. Відтак, будь-який переклад є суб'єктивним баченням перекладача, свідченням його професійного та світоглядного розвитку.

Участь IT-фахівців у міжнародних проєктах, конференціях, навчальних програмах зумовлює необхідність пошуку нових форм, методів, засобів, спрямованих на формування умінь і навичок перекладу у студентів під час вивчення іноземної мови.

З-поміж лексичних труднощів перекладу науково-технічних текстів В. Карабан виокремлює такі: переклад багатозначних слів і термінів, використання загальних слів у науково-технічних текстах, знаходження адекватного відповідника, доцільне використання того чи іншого способу перекладу, використання перекладацьких трансформацій, переклад термінів-неологізмів, скорочень та псевдоінтернаціоналізмів [78].

Грамматичні труднощі перекладу науково-технічної літератури обумовлюються особливостями функціональної граматики. В англійській мові зв'язки слів у реченні розкриваються за допомогою службових слів: артиклі, прийменники, сполучники, займенники, числівники, допоміжні та модальні дієслова, а також граматичні закінчення. Ще однією особливістю науково-технічних текстів є використання великої кількості складнопідрядних і складносурядних речень для вираження логічних зв'язків між об'єктами, фактами, діями, а також значно частіше, ніж в українській мові, використання форм пасивного стану, безособових форм дієслів, дієприкметникових зворотів, специфічних синтаксичних конструкцій.

Для досягнення поставленої нами мети – формування умінь і навичок перекладу у майбутніх IT-фахівців нами розроблено систему вправ, яка складається з трьох груп: підготовчі, які призначені для розвитку перцептивних здібностей студентів та розвитку їх пам'яті; операційні, які призначені для формування навичок усного перекладу та перекладацькі (інтерпретаційні) для розвитку умінь усного перекладу. Кожна з цих груп містить відповідні типи вправ, спрямовані на розвиток перекладацьких умінь і навичок студентів. Окрім формування умінь і навичок перекладу, запропонована система вправ сприятиме розвитку загальних психологічних механізмів перекладацької діяльності, а саме: пам'яті, сприйняття інформації та її осмислення під час навчальної діяльності на заняттях з іноземної мови. Необхідно зазначити, що науков-

ці по-різному підходять до проблеми класифікації вправ для навчання перекладу. Так, В. Комісаров відповідно до виду мовленнєвої діяльності виділяє доперекладацькі і перекладацькі вправи [84].

Л. Латишев поділяє вправи на доперекладацькі (визначення прийомів і оптимального варіанту перекладу тексту), змішані (перекладання, пошук значень, порівняння текстів) і власне перекладацькі, які поділяються на підготовчі (аналіз матеріалу) і практичні (виконання перекладацьких дій) [101]. Т. Ганічева пропонує циклічну модель для розвитку перекладацьких умінь і класифікує вправи як підготовчі, операційні і цілісні [35]. Відповідно до етапу навчання, І. Алексеева поділяє вправи на підготовчі (інтенсивне вивчення іноземної мови) та основні (комплексний тренінг усного перекладу) [5].

Найбільш розробленою системою вправ для формування умінь і навичок перекладу, на нашу думку, є система вправ, запропонована Л. Черноватим [189, с. 151]. Означена система складається з трьох типів вправ: 1) підготовчі, 2) для розвитку навичок перекладу, 3) для розвитку перекладацьких умінь на основі раніше розвинених навичок. Кожен із цих типів вправ містить відповідні групи вправ, спрямовані на: 1) подолання лексичних, граматичних, стилістичних та жанрових труднощів; 2) розвиток навичок перекладу реалій, вживання перекладацьких трансформацій, розвиток умінь переходу з одного мовного коду на інший; 3) розвиток механізмів вибору еквівалентів. Ця класифікація ґрунтується на принципах системності та послідовності, тобто кожна підсистема вправ та вправи, що входять до неї, повинні забезпечувати формування певних навичок перекладу та сприяти подальшому розвитку перекладацької майстерності.

Приймаючи систему вправ, запропоновану Л. Черноватим, як основу для нашого дослідження, ми спробували розробити систему вправ для формування умінь і навичок перекладу студентів ІТ-спеціальностей. Враховуючи умови мовної підготовки майбутніх ІТ-фахівців (відсутність академічних годин для вивчення теорії та практики перекладу), ця система вправ повинна сприяти формуванню загальних психологічних механізмів перекладацької діяльності, а саме: пам'яті, сприйняття інформації та її осмислення на заняттях з іноземної мови.

Сприйняття інформації починається з фізичного сприйняття слова (повідомлення). Його пряме, предметне значення можна визначити відповідно до контексту, а смислове значення визначається на основі знань перекладача. Це призводить до емоційного та розумового осмислення

перекладачем значення слова (повідомлення), а також намірів відправника повідомлення. У процесі осмислення інформації виокремлюються «сміслові опорні пункти» та встановлюються еквівалентні заміни [69, с. 83]. Відповідно до «сміслових опорних пунктів», перекладач зосереджується на смислового змісті отриманої інформації і може її інтерпретувати.

Окрім розвинених психологічних механізмів, які необхідні для здійснення якісної перекладацької діяльності в різних галузях науки та техніки, першочергове значення для перекладача має знання термінології. Він повинен вміти адекватно визначати значення науково-технічних термінів та використовувати їх відповідні еквіваленти під час перекладацької діяльності, знати лексико-граматичні особливості перекладу та особливості наукового стилю.

Тому, з-поміж умінь і навичок ІТ-фахівця, необхідних для здійснення перекладу науково-технічної літератури, можна виокремити такі: сприйняття інформації іноземною мовою; виконання лексико-семантичних та синтаксичних перетворень; перехід з одного мовного коду на інший; осмислення та інтерпретація інформації іноземною мовою.

Отже, проаналізувавши підходи науковців (І. Алексєєва, В. Комісаров, Л. Латишев, Т. Ганічева, Л. Черноватий) до проблеми типології вправ, принципи та критерії побудови системи вправ для формування перекладацьких умінь і навичок та умови вивчення іноземної мови майбутніми ІТ-фахівцями, ми вважаємо за доцільне включити такі види вправ у систему вправ для розвитку умінь і навичок перекладу майбутніх ІТ-фахівців: підготовчі, які спрямовані на розвиток перцептивних здібностей студентів та розвиток їх пам'яті; операційні, спрямовані на формування навичок усного перекладу; перекладацькі (інтерпретаційні) – для розвитку умінь усного перекладу.

Підсистема підготовчих вправ містить групи вправ, спрямовані на розвиток у студентів навичок сприйняття інформації, мнемонічних здібностей та навичок сприйняття термінологічної лексики. У підсистемі операційних вправ виокремлюємо вправи для формування навичок виконання лексико-семантичних перетворень; синтаксичних перетворень та вправи спрямовані на розвиток навичок переходу з однієї мови на іншу. Підсистема перекладацьких (інтерпретаційних) вправ містить групи вправ для розвитку навичок осмислення текстової інформації;

розвитку механізму ймовірнісного прогнозування; формування умінь усного послідовного перекладу.

Загальні мовні знання студентів та їх рівень знань галузевої термінології перевіряються під час виконання підготовчих вправ. Акцент робиться на розвитку у студентів здатності сприймати смислові значення слів, словосполучень, текстів та запам'ятовувати їх для подальшої інтерпретації. Увагу також необхідно приділити розвитку здатності у студентів здійснювати порівняльний аналіз використання термінів та термінологічних словосполучень у мовах оригіналу і перекладу з метою визначення смислових значень термінів та їх подальшого використання під час перекладацької діяльності.

Так, група вправ, спрямована на розвиток навичок сприйняття інформації іноземною мовою містить такі види вправ: письмовий переклад слів, фраз та речень із застосуванням зорових опор (переклад з листа) та без них (переклад усно представленого тексту); усний переклад тексту оригіналу з листа. Вправи, спрямовані на розвиток мнемонічних здібностей студентів передбачають багаторазові повторення тексту повідомлення. Студентам пропонують повторити прочитане чи усно представлене повідомлення (текст). Цей вид вправ також сприяє засвоєнню термінології. Автоматизоване використання лексики тематичної галузі дозволяє перекладачеві швидко і найбільш доцільно вибрати найбільш оптимальний еквівалент терміну в мові перекладу і оригіналу.

До вправ, спрямованих на розвиток навичок сприйняття фахової лексики та термінології відносимо вправи, які передбачають такі види діяльності як: знаходження найбільш адекватного відповідника терміна та переклад галузевої термінології з листа і з усно представлено повідомлення. На першому етапі розвитку цих навичок студенти перекладають з листа вказані терміни та терміносполучення впродовж означеного періоду часу, тоді як на другому етапі вони намагаються сприймати інформацію з усно представленого повідомлення, а потім здійснюють переклад отриманої інформації. Викладач або один із студентів зачитує слова і фрази фахового мовлення, після чого студенти виконують переклад цих слів із мови оригіналу на рідну мову та представляють свої варіанти перекладу для перевірки. Студентам пропонують виконати вправи на знаходження відповідників з простим чи множинним вибором. Вони знаходять еквіваленти словам і словосполученням, а також еквіваленти реченням чи частинам фахового тексту.

Точно визначити значення слова і підібрати відповідний еквівалент можливо не лише на основі знань термінології галузі, а і предметної сфери. Адже, як відомо, навіть загальноживані слова під час функціонування у професійному мовленні можуть набувати специфічного значення. Наприклад, hardware – (залізни виробы) – апаратне забезпечення; wizard – (чарівник) – експерт, майстер, допоміжна функція, що виводить підказки; widow – (удова) – висячий рядок; hotlink – (гаряча лінія) – синхронізація даних; buzz – (гудіти, дзижчати) – несправність комп'ютера; handshaking – (рукостискання) – обмін із квитуванням, підтвердження зв'язку; bus – (автобус) – шина, група провідників на системній платі.

Під час виконання операційних вправ формуються навички усного перекладу студентів. Оскільки до складу науково-технічної лексики входить достатньо велика кількість термінів, які не мають точного еквіваленту у мові перекладу (force feed back glove, thick Ethernet, ZigBeeetc.) то для адекватного розуміння їх смислу у певному контексті використовуються різноманітні лексико-семантичні трансформації: антонімічний чи описовий переклад, контекстуальна заміна, компресія, декомпресія, конкретизація, генералізація значення.

Група вправ для виконання лексико-семантичних трансформацій містить такі вправи: передати значення слова чи фрази мови оригіналу за допомогою синонімічної чи контекстуальної заміни, калькування, транскодування, описового чи антонімічного перекладу. Вправи на трансформацію речення, а також трансформаційне читання відносять до групи вправ, які спрямовані на розвиток навичок виконання синтаксичних трансформацій. Студенти читають частину тексту українською чи англійською мовами, а потім здійснюють інтерпретацію прочитаного. Однак їм не потрібно перекладати весь текст. Вправи, спрямовані на розвиток навичок переходу з одного мовного коду на інший, містять такі групи вправ: Диктант-переклад. Студенти намагаються зрозуміти усно представлене повідомлення і записують переклад слів, фраз та речень, які викладач зачитує англійською або рідною мовою лише один раз.

Вправи з числівниками. Цей вид вправ сприяє розвитку гнучкості мислення. Студенти швидко читають числівники англійською мовою, а потім виконують письмовий та усний переклад слів, які вони сприймали на слух. Вправи на переклад прецизійних слів. Прецизійні слова відносяться до категорії слів, переклад яких потребує особливої

точності, а отже можуть бути джерелом багатьох помилок. Оскільки для мови технічної літератури характерна велика кількість таких слів (назви компаній, товарів; числові значення або скорочення), студентам важливо розвивати навички перекладу прецизійних слів під час письмових диктантів та під час здійснення усного перекладу з листа чи після прослуханого повідомлення. Перекладацькі (інтерпретаційні) вправи спрямовані на розвиток умінь усного перекладу з листа та умінь послідовного перекладу. Рівень розвитку перекладацьких умінь залежить від розвитку інтелектуальних механізмів мовленнєвої діяльності, зокрема, семіологічної гнучкості, випереджувального прогнозування змісту розмовного тексту, інтерпретації семіологічного змісту інформації.

Реферативний переклад відноситься до групи вправ, спрямованих на формування умінь інтерпретації основного змісту повідомлення оригінального тексту. Студенти прочитують текст, виокремлюють найважливіші семіологічні моменти, скорочують зміст тексту до коротких і стислих структур, узагальнюють інформацію та перекладають рідною мовою. Такий переклад здійснюють під час опрацювання наукових статей та інших друкованих матеріалів.

У процесі виконання вправ, спрямованих на розвиток навичок послідовного перекладу, студентам дозволяється робити нотатки під час прослуховування усного повідомлення іноземною мовою. На основі таких нотаток студенти намагаються максимально точно передати семіологічне значення слів, понять та термінів рідною мовою. Такі ж вправи виконуються і після прослуховування тексту рідною мовою.

Під час моделювання реальних умов перекладацької діяльності, студенти виконують ролі учасників інтерв'ю (журналіста, інтерв'юєра чи перекладача). У цьому випадку перекладач здійснює двосторонній переклад як з англійської на українську мову, так і з української на англійську.

Виконуючи вправи, спрямовані на розвиток механізму ймовірнісного прогнозування, студенти перекладають текст з листа. Їм надається кілька хвилин для читання тексту, але вони не можуть робити нотатки. Завдання – перекласти текст, не роблячи пауз. Коли в тексті є невідомі слова, вони інтуїтивно повинні визначати значення слова чи речення, не спотворюючи його зміст. Вправи на переклад тексту з пропущеними словами, які необхідно визначити відповідно до контексту, відносяться до цієї групи вправ. Крім того, такий вид мовленнєвої діяльності,

коли необхідно заповнити пропуски слів чи фраз сприятиме засвоєнню галузевої термінології.

Підсумовуючи вищезазначене, можна зробити висновок, що запропонована система вправ, що містить підготовчі вправи для розвитку перцептивних та мнемонічних здібностей студентів; операційні вправи, спрямовані на формування навичок усного перекладу; перекладацькі (інтерпретаційні) вправи для розвитку умінь усного перекладу, сприяє більш ефективній навчальній роботі на заняттях з іноземної мови та забезпечує розвиток загальних психологічних механізмів перекладацької діяльності. Як результат, майбутні IT-фахівці є більш підготовлені до успішного вирішення професійних проблем та співпраці із закордонними партнерами.

5.4 Специфіка перекладацької творчості одного із майстрів «української гільдії»

Українське культурне життя другої половини минулого століття – попри відчутний ідеологічний тиск – було прикметне з’явою нових художніх тенденцій у літературному процесі, підвищенням загального ідейного й інтелектуально-філософського рівнів мистецтва. Чималою мірою це зумовлювалося виходом на мистецьку арену нової генерації – шістдесятників (І. Драч, В. Симоненко, Л. Костенко, Гр. Тютюнник, В. Дрозд, В. Шевчук, Р. Андрияшик, Р. Іванчук та інші).

Уже наприкінці 1950-х років в Україні дедалі активнішого розвитку набуває перекладацька галузь (Б. Антоненко-Давидович, Ю. Стещенко, М. Шумило). Майстри художнього перекладу доклали чимало зусиль, щоб ознайомити українського читача зі світовою класичною спадщиною, творами сучасних зарубіжних письменників. Слід назвати також здобутки в сфері теоретичного осмислення специфіки перекладацької творчості (розвідки С. Ковганюка, В. Коптілова, О. Кундзіча). Творчість шістдесятників є справді непроминальне явище, яке мало помітний вплив на поступування вітчизняної літератури та мистецтва. Яскравим прикладом цьому може слугувати творча спадщина майстра перекладацького мистецтва Юрія Лісняка. Він належав до славної когорти перекладачів-шістдесятників, які внесли не менш вагомий внесок у вітчизняну літературу, пробудження національної са-

мосвідомості українського народу, ніж українські письменники-шістдесятники. Слушною з цього приводу є думка Н. Рябчука про те, що не тільки «експорт», а й «імпорт» літератури є внеском у світову культуру [<http://www.vlada.kiev.ua/fcontent.php?racode=311&topic=48696>]. Досконало володіючи технікою перекладу, Юрій Лісняк відкрив для українського читача багато творів української класики. Для нього надзвичайно важливим було апробувати українське слово на кращих зразках світової літератури, утверджуючи його в європейському контексті. Він неухильно дотримувався думки, що «вершини світової літератури мають підкорятися українському слову не в зниженому чи переповіданому варіанті, а в повноправному відтворенні всього драматизму, напруженості і виразності, що властиві світовим шедеврам» [36, с. 5–6].

Коло перекладацьких зацікавлень Ю. Лісняка надзвичайно широке. Охопивши кілька століть, митець звертався до творів Д. Свіфта, Ч. Дікенса, Е. По, Г. Мелвілла, Д. Джерома, О. де Бальзака, А. Франса, Г. Манна, Дж. Лондона, Р. Кіплінга, В. Голдінга, Р. Олдінгтона, М. Шульца, Г. Нахбара та багатьох інших авторів.

Мовне й жанрове розмаїття перекладених ним творів та фаховий рівень самих перекладів свідчать про широту творчого діапазону, подвижницьку працю і непересічний перекладацький талант. Скеровуючись словом М. Рильського про те, що «переклад художнього твору й сам має бути художнім твором», Ю. Лісняк постійно дотримується цієї думки у створенні нових перекладацьких версій. Слід наголосити, що вагомим чинником його успіху є те, що він визнає лише переклад з оригіналу, акцентуючи на тому, що звертання до послуг підрядника позбавляє перекладача почуття «повнокровного пульсу» першотвору [16, с. 92]. Починаючи роботу над перекладом будь-якого художнього твору, Ю. Лісняк опрацьовував «силенний матеріал різних часів і народів» [16, с. 95], щоб сприйняти індивідуальну постать автора крізь світобачення інших національних літератур, відчути те авторське нюансування, що вміщує дух народу та є відбитком його історичного та духовного розвитку. В цьому переконує творча лабораторія Ю. Лісняка. Перекладаючи, наприклад, Ч. Дікенса чи А. Франса, він знайомиться з усіма існуючими українськими та російськими перекладами. Крім того, Ю. Лісняк ґрунтовно вивчає вітчизняну й зарубіжну літературу про творчість, особливості стилю автора оригіналу,

його епоху, тощо. Таке клопітке дослідження передує роботі над всіма перекладами майстра.

Перекладацьку творчість Ю. Лісняка можна умовно розподілити на два етапи: перший – етап становлення, який припадає на роки заслання (1947-1954рр.); другий – етап активного розвитку та зрілої перекладацької майстерності (1965-1995рр.). Перебуваючи у північному вигнанні, Ю. Лісняк зустрівся з напрочуд цікавими особистостями, серед яких були Г. Кочур, поет і перекладач, людина енциклопедичних знань, перекладач Д. Паламарчук, О. Гринько, тепер народний артист України, херсонський поет М. Василенко, грузинський прозаїк Р. Кобідзе. Саме там, у таборі, всупереч розрахункам більшовицьких вождів, винищити цвіт народу – інтелігенцію, Юрій Лісняк усвідомив цінності загальнолюдської культури, став вільно орієнтуватися в багатьох європейських літературах, під впливом яких почав писати і сам. За сім років заслання ці мотиви опрацьовувалися і за своєю масштабністю переросли у проблеми історичні, соціальні, ідеологічні, філософські.

Проте й зараз в вітчизняних літературознавчих студіях бракує належної фахової оцінки творів митця, відсутній навіть їх перелік. Захоплення Ю. Лісняка поезією В. Шекспіра, Г. Гейне, Петрарки, глибоке зацікавлення романами Ч. Діккенса, Д. Джерома, Д. Голсуорсі з їх розгорнутою панорамою сучасного англійського життя, згодом підштовхнуло його до перекладацької діяльності [http://www.ae-lib.org.ua/texts/bakanov_dickens_great_exp_ua.htm].

Естетичний світ митця формувався під впливом таких фахівців художнього перекладу як Г. Кочур, М. Лукаш, Є. Попович, Р. Доценко, А. Перепада, Д. Павличко, які взяли на себе місію відродження української літератури, виборюючи рівноправність нашої нації в європейському та світовому просторі.

Творче «Я» Юрія Лісняка тяжіючи до ідеалістичного розуміння краси у світі, супроводжувалось психологічним дисбалансом між «Я» та «Іншим». Першою серйозною річчю, – за висловом самого Ю. Лісняка, – був переклад «Копійчаного роману» (1965), згодом – «Матінки Кураж та її дітей» (1966) Б. Брехта, опублікованих у видавництві «Дніпро». З плином часу захоплює, високе мистецтво перекладу все більш приваблювало Ю. Лісняка своєю мудрістю і непомірною важкістю, ставши його покликанням. Перші схвальні відгуки корифея перекладу М. Рильського, а згодом і читацького загалу засвідчили появу

самобутнього й талановитого перекладача, з іменем якого пов'язані вагомі здобутки українського художнього перекладу.

Через політичні переконання радянська влада забороняла Ю. Ліснякові друкувати власні твори, проте, таку можливість він отримує, працюючи із 1966 року в журналі «Всесвіт» та «Зарубіжній новелі» – серійному виданні «Дніпра», більшість випусків якого було присвячено творчості зарубіжних письменників. Такі авторські збірки репрезентували переважно видатних прозаїків світу: Е. Хемінгуей, У. Фолкнера, Ч. Діккенса, Р. Кіплінга та багатьох інших. Але, крім авторських, вийшло також кілька колективних збірок – новели письменників Македонії, Норвегії, Німеччини, Індії та інших країн. Плідною була діяльність Ю. Лісняка у «творчому об'єднанні перекладачів Київської організації НСПУ», засновником і лідером якого був Д. Чередниченко. Його активна участь в об'єднанні «творчої майстерні з художнього перекладу» підтверджується чисельними обговореннями в рамках «Діалогу літератур» із усіма республіканськими спілками тодішнього Союзу, заслуховуванні творчих звітів досвідчених і молодих перекладачів.

Довкола Ю. Лісняка згортувалися потужні культурницькі сили, які своїм талантом загрожували шаблонові «української радянської літератури соціалістичного реалізму», який з невичерпною активністю насаджувався «згори». Саме в цей час редактором літературно-мистецького журналу «Всесвіт» став Д. Павличко, першим кроком діяльності якого було надання творчого захисту ідеологічно і цензурно «небажаним» і «гнаним» представникам культури, серед яких був і Ю. Лісняк. Передовсім редактор залучає перекладача до співпраці, таким чином формує потенційну цільову аудиторію, котра поділяла інформаційну стратегію журналу (Юрій Смолич, Михайло Москаленко, Віктор Жовкун, Олександр Терех та інші).

Варто наголосити, що на початку 70-х років «Всесвіт» відіграв важливу роль у формуванні світогляду мистецької молоді, яке відбувалось під значним впливом новітньої філософії й культури літератури та мистецтва заходу. «Філософія екзистенціалізму, новітні течії та напрями в літературі та образотворчому мистецтві – все це руйнувало ґрунт під марксистсько-ленінським світоглядом, змушувало замислитися над долею рідної науки та культури» [<http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=1199>].

Д. Павличко – редактор створює в умовах тотальної, а часом навіть абсурдно-безглуздої цензури локальну атмосферу творчої свободи.

Проте, слід зважати на те, що в «Іноземній літературі» дихалося порівняно легше, тоді як за «Всесвітом» був встановлений пильний ідеологічний контроль, але всупереч обмеженням, настановам і табу, він намагався доносити до читачів твори, які є справжніми духовними і художніми цінностями [16, с. 7].

Починаючи з 70-х років «Всесвітові» вдається утримувати пальму першості у плані перекладацької ексклюзивності. Так, за допомогою часопису український читач ознайомився з колоритно багатим і стилістично вишуканим Лісняковим перекладом роману Джона Ле Карре «Тамнічий мандрівець» (1993р.), за який того ж року перекладач отримав премію журналу «Всесвіт» – імені Миколи Лукаша. Серед інших перекладів, що були опубліковані у журналі, романи Е. Ремарка, Г. Белля, перекладені з німецької (у співавторстві з Миколою Дятленком та Євгеном Поповим), швейцарців Ульріха Беххера, Фрідріха Глаузера, з чеської «Прекрасна чаклунка» В. Неффа та «О шостій вечора в «Асторії» З. Плугарна.

За роки роботи редактором у видавництві «Веселка» внесок Юрія Лісняка у світову дитячу літературу був вагомим. Можна сказати, що не має такого дитячого твору зарубіжного письменника, який би не творив національну літературу і не вийшов уперше в українському перекладі у «Веселці».

Добру славу заслужили подарункові видання із серії «Міфи народів світу», «Лауреати Міжнародної премії імені Г. Андерсона», «Зарубіжна фантастика», «Пригоди», «Шкільна бібліотека», «Родинне коло». Завжди пам'ятаючи, що завданням літератури є пізнання людської душі у всіх її складнощах, Юрій Лісняк дуже прискіпливо та обережно підходив до відбору творів для перекладу. І цей відбір був особливо виваженим й показовим, адже для перекладача це речі безсумнівної мистецької вартості, об'єднані характерною рисою – наявністю в них глибокого духовного первня, що виявляється в оспівуванні вічних тем та утвердженні загальнолюдських ідеалів [36, с. 5 - 6]. Ю. Лісняк оповідає принцип українського прикладу, викладений свого часу Б. Лепким: «...вибирати твори, що нам особливо подобаються, і таких авторів, які нам промовляють до душі, бо перекладач мусить відчувати автора, перейнятися способом його мислення, його мислення, писання, його темпераменту, мусить ототожнитися з ним, а про себе забути» [184, с. 248].

Юрій Лісняк не пропонує своєму адресатові готову вербалізовану оцінку, а засобами мови розкриває можливості. Він ніби «про-

ектує» у текст перекладу через цілеспрямовані акти вибору, внаслідок чого переклад постає не як незмінювана (сутність) першотвору, а як існування що безперервно будує себе. Так, проєктуючи на площину своїх можливостей, переклад уособлює власну індивідуальність, чим утверджує себе як повноправного учасника і творця рідної національної літератури.

Отже, вибір текстів для перекладу не був для Ю. Лісняка випадковим. Він завжди відштовхувався від певної мистецької концепції. Любова митця до художнього слова зародилася ще з перших знайомств з поезією Т. Шевченка, М. Вороного, В. Шекспіра, Г. Гейне.

Перекладені майстром романи Д. Лондона «Джеррі-острів'як» (1972), «Майкл, брат Джеррі» (1972), «Маленька господиня великого будинку» (1972) свідчать про те, що для перекладача не існує дрібниць чи другорядного в перекладі. Кожна деталь, кожний елемент відточуються так філігранно й природно, що мимоволі втрачається відчуття того, що маєш справу з перекладом, а не з оригінальним твором. [36, с. 5–6]

Прикладом серйозної творчої удачі Ю. Лісняка стали приклади творів Г. Манна «Молоді літа короля Генріха IV» (1975) та «Зрілі літа короля Генріха IV» (1985), збірка «Німецькі прислів'я та приказки» (1975), «Французькі прислів'я та приказки» (1976), «Чеські прислів'я та приказки» (1977). Причому, блискуче переклавши ці пареміографічні збірки, він підшукав до прислів'їв і приказок українські відповідники.

Володіючи рідною мовою та сповідуючи принцип джерело центричного перекладу (*source oriented translation*), який передбачає максимально можливе наближення читача перекладу до оригіналу, Ю. Лісняк виключає «одомашнення» як форму засвоєння оригінального твору. Яскравим свідченням цього є виконані ним на високому мистецькому рівні переклади комедії В. Шекспіра «Приборкання норвовливої» (1985) та «Сон літньої ночі» (1985), драми «Перікл – цар Тірський» (1987), які й сьогодні можна побачити на сцені українських театрів. Глибоке проникнення духом оригіналу, широка ерудиція, пильне врахування мовних стилевих особливостей та реалій життя англійського народу дало змогу авторові перекладу донести до вітчизняного читача в не ушкобленому вигляді красу і силу творів великого драматурга.

Про справжній творчий потенціал митця свідчить його переклад роману Г. Мелвілла «Мобі Дік, або Білий Кит» (1984). Працюючи над

перекладом цього твору, Ю. Лісняк сміливо апелював до різноманітної ідіоматики англійської мови, чутливо помічаючи красу кожного слова.

Акцентуючи на високій естетичній вартості перекладу, відомий український перекладознавець Д. Паламарчук у рецензії на книжку писав: «Перекладання такого твору на іншу мову до снаги тільки великому майстрові, озброєному неабиякою ерудицією, досвідом і талантом. Потрібно ж відразу сказати, що Юрій Лісняк – один з не багатьох вдумливих перекладачів спромігся дати таку версію, яка певно залишиться єдиною в нашій літературі». [36, с. 5–6]

Взірцем досконалості українського перекладача можна також вважати повість Джерома К. Джерома «Троє в одному човні (як не рахувати собаки)» (1974), роман «Смерть героя» Р. Олдінгтона (1988), «Шпиль» В. Голдінга (1988), оповідання Едгара По «Поховані живцем». Широкий відгомін в перекладацькій діяльності Юрія Лісняка викликав творчий феномен англійського романіста Ч. Діккенса «Чорт на дзвіниці», «Метценгерш тайн», «Береніка», який і сьогодні є джерелом літературознавчих рефлексій. Маючи великий перекладацький досвід, Юрій Лісняк практично став співавтором роману «Тяжкі часи». «Так, – згадував у «Літературній газеті» один з учнів Юрія Лісняка, талановитий перекладач В. Шовкун, – незмінний у вічності – ніхто і ніколи не змінить у його текстах жодного слова. Але «україномовного» Ч. Діккенса в сталонному вигляді бути не може. Нині ми маємо Ч. Діккенса Ліснякового, не виключено, що коли-небудь з'явиться і інший, але напевно чи виникне така потреба, бо «Тяжкі часи» Діккенса, переказані українською мовою Лісняком – це шедевр». Цьому сприяло вивчення перекладачем творчого досвіду вікторіанського прозаїка, орієнтація на мистецько-естетичні канони, засвоєння сучасної техніки письма. Йому вдалося не лише блискуче індивідуалізувати мову головних персонажів, а й надзвичайно влучно передати українською мовою їхні прізвиська: Бездоль, Товкмач, Горлодербі, Дітодавс (англ.: Блекпул, Гредграйнд, Дітодавс, Баундербі, Чонемчайл...).

Як бачимо, це прізвиська промовисті, з натяком на характер персонажів твору, і в перекладі їх образно-сміслова структура відтворена на високому мистецькому рівні.

«Томас Товкмач, пане добродію. Людина здорової думки. Людина фактів і розрахунку. Людина, яка завжди керується правилом, що два плюс два – чотири і ні на крихту не більше, і якої ніхто в світі не переконає, ніби може бути не так.» Автор характеризує негативного

персонажа, тупого, обмеженого вчителя, що калічить дитячі душі своїм культом цифр і фактів, своєю ворожістю до уяви і поезії, всім нав'язує (витовкмачує) свої погляди на життя. Саме манера викладу його думок говорить про Товкмача не менше, ніж промовисте прізвище. Ю. Лісняк знаходить слово, яке не тільки виражає сутність персонажу українською мовою, а й водночас зберігає його природне звучання в англійській: «Talkmuch – who is talking much», – той хто багато базикає, балакає (переклад наш, – З. С.)

Прізвище Гредрайнд теж в англійському тексті наділяє персонажа певною характеристикою, але транслітероване в українську, нічого не виражає (має нульову стилістичну позицію). Для обґрунтування висунутого твердження звернемося до російського перекладу М. Єлізарової: Блекпул, Баундерби і Чокемчайлд. В Лісняковому ж Дікенсі зустрічаємо цілий ряд персонажів, наділених напрочуд англійськими та дивовижно прозорими для носія української мови прізвиськами: Горлодерті («мав гучний голос, дивився зухвало, сміявся різко, металічно»); Бездоль («робітник, знедолений, бідолаха»); Дігодавс («шкільний учитель, якого тільки нещодавно виготовили однією партією, за одним зразком, на тій самій фабриці, ніби виточили сто сорок ніжок до фортепіано»).

Про вищий рівень перекладацької майстерності Ю. Лісняка свідчать здійснені ним переклади К. Чапека (романи «Війна з саламандрами», «Фабрика абсолюту», драми «Мати та біла пошесть», збірки апокрифів, афоризмів та невеликих байок автора) (1978-1987), А. Франса (романи «Харчівня», «Королева гусячі лапки» (1976), «Злочин Сільвестра Бонаро» (1976), «Острів пінгвінів» (1977), «Повстання ангелів» (1977)), О. де Бальзака («Шагренова шкіра», «Баламутка» (1990)).

Ю. Лісняку властиво всебічно «проникати» у найпотаємніші куточки першотвору. Як тонкий перекладач, Ю. Лісняк не обмежується кількома «барвами» першотвору, трансформуючи їх на свій смак – мовна образна реальність тексту першоджерела викликає в його уяві, зображену об'єктивну реальність, жодним чином не змінюючи «горизонту сподівань» читача. Як згадував А. Перепада у «Літературній Україні» (15.06.1989), – улюбленою темою розмов Ю. Лісняка «були різні курйозні випадки в викладацькій практиці», а в передачі гри слів він «неабиякий мастак, ба навіть віртуоз».

Серед перекладацьких уподобань Ю. Лісняка твори комедійного та сатиричного жанру, «де він не мав суперників» [36, с. 5 – 6]. Свід-

ченням цього є неупинний творчий пошук митця, який спонукає його до перекладів А. Франца. Якщо порівнювати українські версії творів із Франсового багатотомника, виданого в 20-ті роки, здійснені Підмогильним, Жарковою, Богословською, Димчак, то перевага Ю. Лісняка полягає в його дивовижному умінні витлумачувати чужомовний текст. Особливо винахідливістю позначений переклад «Острів пінгвінів», – твір, у якому подано алегорично-сатиричний опис історії Франції, де безліч натяків на поширених історичних осіб, добре знаних кожному французові і значно менш відомих українцю чи росіянину. Показовим є те, що Ю. Лісняк вдало відтворив Франсовий еквівалент, побудував адекватну авторові україномовну художню структуру, де кожен науково-алегоричний персонаж дістав свою точну характеристику, яка подається й оживає у прізвиськах. Тут, як і в «Тяжких часах», засвідчує О. Крупко, – винахідливість перекладача не знала меж.

Про це свідчать пропущені кризь «творчу лінзу» Ю. Лісняка імена деяких персонажів А. Франса: Луплен – «найбільший воїн усіх часів і народів...», сатиричний образ Наполеона. Це прізвисько, не тільки співзвучне з французьким, і є зрозумілим для українського читача, а й віддзеркалює сутність персонажа – «той, хто всіх лупцював», і в одночас «той, кого потім добряче відлупцювали», королева Дурбілла, Пастух, Курдюк, Шельмен, Салложер, пані Пантуфль.

Прискіпливе ставлення Ю. Лісняка до стилістичного нюансування Франсової прози перетворює генерала Дебоннера на Тюфтія, Агаріка на Муффомора, Монуасте на Каптюка, що відповідає жанрові твору – алегоричної сатири, яка не відображає певної конкретності, а лише натякає на неї.

Такий підхід до перекладу уможливує виконання суспільної організації художнього твору, розкриває Франсовий літературний канон, щоб найповніше репрезентувати українському читачеві французького письменника-реаліста. Відтворивши вищеназвані романи А. Франса добірною і барвистою мовою, Ю. Лісняк взяв на себе творче рецензування повного зібрання його творів, прочитавши й відредагувавши всі переклади, що увійшли до п'ятитомника й згодом вийшли в видавництві «Дніпро». Саме Ліснякові це видавництво завдячує високою якістю україномовного А. Франса.

Визначною культурною подією, знаменитою сторінкою в українській Шекспіріані стало рецензування Юрієм Лісняком повного шеститомного зібрання творів В. Шекспіра в перекладах М. Рильського,

І. Стешенко, Б. Тена, Г. Кочура, Д. Паламарчука, В. Коптілова та ін. (1983-1986рр.). Усі ці скарби Юрій Лісняк передає українському читачеві, намагаючись ніде не порушити гармонії змісту і форми, притаманної оригіналам.

Перекладач аргументовано доводив, що кожний визначний твір шляхом високохудожнього перекладу може вписатися в контекст літератури реципієнта, стати якісно новою домінантою міжлітературної взаємодії та збагачення кількох літературних систем.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абрамова Г.С. Ділові ігри: теорія і організація / Г.С. Абрамова, В.А. Степанович. – Єкатеринбург: Ділова книга, 1999. – 239 с.
2. Адамовіч Я. Мікратапанімічныя назвы / Я. Адамовіч. – Мінськ : Вышэйшая школа, 1971. – 112 с.
3. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
4. Акройд П. Блейк. Биография Текст. / П. Акройд; пер. с англ. Т.Азаркович. М.: София, 2004. – 672с.
5. Алексеева И. С. Профессинальный тренинг переводчика: Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. – СПб.: Изд-во «Союз», 2001. – 288 с.
6. Андренко Л.М. Термінологічне значення загальноживаних слів сучасної англійської мови: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.04 / Л. М. Андренко. – Суми, 2009. – 27 с.
7. Аптер М. За пределами черт личности: реверсивная теория мотивации / М. Аптер: пер. с англ. В. С. Хомика. – Луцк, 2009. – 112с.
8. Арістова Н. О. Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих нелінгвістичних навчальних закладів: Дис. канд. пед. наук: 13.00.04. – К. 2009. – <http://disser.com.ua/content/350944.html>
9. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. // В.Г. Асеев. – М., 1976 – 156 с.
10. Бабяк Ж.В., Рибіна Н.В., Рибін В.П. Психологічні передумови успішного навчання іноземної мови // Virtus: Scientific Journal / Editor-in-Chief M.A. Zhurba – October # 26, 2018. – С. 86-90
11. Багова С.Р. Структурно-семантические и деривативные свойства экономической лексики : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Багова Светлана Руслановна. – Пятигорск, 1999. – 169 с.
12. Баньої В. Ф. Мікротопонімія басейну річки Ужа (на матеріалі українських говірок Закарпаття) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10. 02. 01 / В. Ф. Баньої. – Івано-Франківськ, 2009. – 23 с.

13. Батаршев А.В. Диагностика способности к общению // А.В. Бартишев. (Серия «Практическая психология») – СПб: Питер. 2006. – 176 с.
14. Бедерханова В.П. Становление личностно ориентированной позиции педагога: монография. – Краснодар, 2001. – 220 с.
15. Белова Е. Эксплицированный смысл художественного текста.// Семантика языковых единиц :доклады VI межд.конф. – М.: Спорт Академ Пресс, 1998. – 321 с.
16. Бех П. У невпинному пошуку // Теория и практика перевода. Респ. межведомств. Научный сборник. –1988. – Вып. 15. – 243 с.
17. Бицко Н. І. Мікрогідронімія Тернопільщини (назви непротічних вод) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10. 02. 01 / Н. І. Бицко. – Чернівці, 2012. – 20 с.
18. Білінська Л. П. Формування мікропонімії Покуття : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10. 02. 01 / Л. П. Білінська. – Івано-Франківськ, 2012. – 17 с.
19. Богомолова Н.Н. Ситуативно-ролевая игра как активный метод социально- психологической підготовки // Теоретические и методические проблемы социальной психологии – Москва: МГУ, 1977. – С. 183 – 204.
20. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л.И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков; под ред. Л. И. Божович и Л.В. Благоннадежиной / Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР. – М.: Изд. «Педагогика», 2008. – С. 7 – 44.
21. Боровинський І.М. Відтворення образної своєрідності поезій англійських та американських романтиків в українських перекладах Автореф. ... канд. філол. н. за спеціальністю 10.02.16 – перекладознавство. – Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, 2011. – 20 с.
22. Бочкарева М. М. Ролевые игры в профессиональной коммуникативной подготовке специалистов сферы туризма: автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / М. М. Бочкарева. – М., 2007. – 21 с.
23. Бучко Д. Г. Отапелятивні топоніми Верхнього Подністрор'я / Д. Г. Бучко // Proceedings of the thirteenth international congress of Onomastik sciences. – Wrocław ; Warszawa ; Kraków, 1982. – Vol. II. – S. 259–265.

24. Бучко Д. Анойконімі сіл давнього Любачівського повіту / Д. Г. Бучко // Mikrotoponimia na pograniczach językowo-kulturowych / redakcja M. Łesiov, M. Olejnik. – Lublin : Wydawnictwo uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2005. – S. 17 – 23.

25. Бучко Д. Г. Лексико-мотиваційні та структурно-словотвірні особливості мікротопонімії Перегінщини / Д. Г. Бучко // Історична та сучасна українська ономастика : вибрані праці. – Чернівці : Букрек, 2013. – 456 с.

26. Валеєва Р.А. Гуманизация как парадигма высшего профессионального образования // Профессиональное образование: вопросы теории и инновационной практики: материалы Международной науч.-практ. конф. – Казань: Изд-во «Печать-Сервис-XXI век», 2011. – С. 31–32.

27. Вартанова И.И. К проблеме диагностики мотивации /И.И.Вартанова // Вестник Московского университета. Сер.14: Психология. – 2008. – №2. – С. 80 – 87.

28. Вебер Н. В. Мікроойконімія Івано-Франківщини : автореф. дис... канд. філол. наук : 10. 02. 01 / Н. В. Вебер. – Івано-Франківськ, 2012. – 20 с.

29. Вертегел В. Л. Рольова гра як один з інтенсифікаторів навчання іноземної мови для професійних цілей / В.Л. Вертегел // Новітні тенденції навчання іноземної мови за професійним спрямуванням: матеріали II всеукраїнської науково-практичної конференції. Херсон, 25-26 квітня 2013 року. – Херсон: Видавництво Херсонської державної морської академії, 2013. – С. 182 – 184.

30. Виготський Л.С. Педагогічна психологія / Л.С. Виготський. – М.: Педагогіка, 1991. – 480 с.

31. Виллонас В.К. Теория деятельности и проблема мотивации / В. К. Виллонас //А.Н.Леонтьев и современная психология: Сб. статей памяти А.Н. Леонтьева: под ред. А.В. Запорожца и др. – М.: Изд-во МГУ, 2013. – С. 191 – 200.

32. Вишнякова Л.Г. Использование деловых игр в преподавании русского языка как иностранного/Л.Г.Вишнякова – М.: МГУ,1987. – 110 с.

33. Вовк А. Термінологічні проблеми кібернетики / А. Вовк // Науково-технічне слово. – 1995. – №1. – С. 23 – 30.

34. Галян І. Мотиваційно-ціннісні детермінанти професійного становлення майбутніх учителів фізичної культури / І. Галян // Наука і освіта. – 2018. – №3. – С. 36 – 42.

35. Ганічева Т.В. Обґрунтування системи вправ для формування у майбутніх філологів компетентності в усному двосторонньому перекладі // Вісник Київського лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія. – 2007. – Вип. 13. – С. 90 – 96.

36. Гарбовський Н. Теория перевода. Учебник. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 2004. – 544 с.

37. Гендерний аналіз українського суспільства. – ПРООН, Київ, 1999. – 293 с.

38. Гендерний паритет в умовах розбудови сучасного українського суспільства. – К.: Столиця, 2002. – 93 с.

39. Гимер Н. Структурний аналіз термінів косметики та косметології / Н. Гимер // Вісник нац. уні-ту «Львівська політехніка» «Проблеми української термінології». – 2013. – № 765. – 33 – 37.

40. Глебовская А. Предварение //Блейк У. Песни Невинности и Опыта; [пер. с англ. С. Степанова]. – СПб: Азбука-классика, 2006. – С. 5 – 21.

41. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М. С. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23 – 30.

42. Головин Б.Н., Кобрин Р.Ю. Лингвистические основы учения о терминах: Учеб. пособие./ Б.Н. Головин, Р.Ю. Кобрин. – М.: Высшая школа, 1987. – 103 с.

43. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

44. Горпенко Г.О. Ділові ігри, рольові ігри, психодрама у викладанні іноземних мов: компаративний аналіз / Г.О. Горпенко // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. – 2014. – Вип. 24. – С. 32 – 40.

45. Гуменюк О. Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: Монографія. – Ялта – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 340 с.

46. Гринев С.В. Введение в терминоведение / С.В. Гринев. – М.: Московский Лицей, 1993. – 309 с.

47. Гришкова Р.О. Психолого-педагогічні умови особистісно-орієнтованого вивчення іноземної мови // Наук. записки КМА. – Т. 18. – К., 2000. – С. 35 – 36.

48. Грищенко Е. В. Фейк-ньюз как жанр новостного дискурса / Е. В. Грищенко // Наукowy вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія «Філологія». – 2014. – Вип. 13. – С. 220 – 222.

49. Даниленко В.П. Русская терминология. Опыт лингвистического описания / В.П. Даниленко. – М. : Наука, 1977. – 246 с.

50. Даниленко В.П. Семантическая структура специального слова и ее лексикографическое описание / В.П. Даниленко. – Свердловськ : А.С.К., 1991 – 155 с.

51. Долина А. В. Методика вдосконалення фонетичної компетенції у майбутніх учителів англійської мови у самостійній роботі : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Долина Аліна Василівна. – К., 2012. – 274 с.

52. Драгінда О.В. Фоносемантичний аспект у комплексному дослідженні віршових перекладів // Режим доступу:

www.philology.kiev.ua/library/zagal/Movni_i...2010.../46_50.pdf

53. Емельянович В. М. Географічная тэрміналогія як крыніца мікратапаніміі (на матэрыяле Пружанскага і Камянецкага раёнаў Брэсцкай вобласці) / В. М. Емельянович // Беларуская анамастыка. – Мінск : Навука і тэхніка, 1985. – С. 87–97.

54. Емельянович В. М. Структурныя тыпы мікратапанімаў-назоўнікаў (на матэрыяле Пружанскага раёна Брэсцкай вобласці) / В. М. Емельянович // Беларуская анамастыка. – Мінск, 1985. – С. 139 – 158.

55. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 2016. – 495 с.

56. Єфімова О.М. Рольові ігри в методиці викладання англійської мови//Матеріали і науково-практичної конференції КПП національного технічного університету «Новітні освітні технології». Режим доступу: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1140>

57. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – СПб.: Каро, 2005. – 352 с.

58. Елизарова Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Г. В. Елизарова. – СПб., 2001. – 38 с.

59. Елфимова Н.В. Пути исследования мотивации в когнитивной психологии: сравнительный анализ / Н. В. Елфимова // Вопросы психологии. – 2017. – №5. – С. 162 – 168.

60. Ефимова Ю.В. Принципы стимулирования саморазвития информационно-коммуникационной компетентности студентов в процес

се обучения в вузе // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 8-3. – С. 712-716.

61. Жадько Н.В., Чуркина М.А. К вопросу об эффективности тренинга / Н. В. Жадько, М. А. Чуркина // *Управление персоналом*. – 2004. – № 17(3). – С. 26–29.

62. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. видання д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

63. Задорожна І.П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною комунікативною компетенцією : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Задорожна Ірина Павлівна. – К., 2012. – 770 с.

64. Залесский Г. Е. Психология мировоззрения и убеждений личности / Г. Е. Залесский. – М.: МГУ, 1994. – 144 с.

65. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности / Г. Е. Залесский. – М.: Педагогика, 2010. – 425с.

66. Зарубіжна література ХІХ сторіччя. Доба романтизму: Підручник / Д.С. Наливайко, К.О. Шахова. – К.: Заповіт, 1997. – 464с.

67. Зверев А.Уильям Блейк // «Иностранная литература». – No 7, 1997 (<http://www.philology.ru/literature3/zverev-97.htm>).

68. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И.А. Зимняя. – 3-е издание, пересмотренное. – Москва: Московский психолого-социальный институт, 2010. – 448 с.

69. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

70. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А.Зимняя. – М.: Просвещение, 2010. – 124 с.

71. Зязюн І.А. Неперервна освіта: концептуальні засади і сучасні технології // *Творча особистість у системі неперервної освіти*. – Харків, 2002.

72. Ілловайська О. Ділові ігри – стимулятор навчального процесу // *Удосконалення змісту та форм організації навчального процесу відповідно до міжнародних стандартів: зб. Матеріалів наук.-метод.конф. 2-4 лютого 2005 р.* – К.: КНЕУ. – Т.2. – С.136-137.

73. Іванникова В.А. Понятие личности в психологии.// *Вопросы психологии*. – М.: 2012 – №5. – С. 46-51.

74. Иванова Л. И. Обучение студентов начального этапа неязыкового вуза аудированию при самостоятельной работе с техничес-

кими средствами (на материале английского языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Иванова Людмила Ивановна. – К., 1997. – 211 с.

75. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 512с.

76. Казачінер О.С. Шляхи підвищення ефективності та якості уроку англійської мови// Ел. Ресурс <http://kazachiner.narod.ru/engeffect.html>

77. Карасик В.И. Языковые ключи / В.И. Карасик. – Волгоград: Парадигма, 2007. – 520 с.

78. Карабан В.І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми / В.І. Карабан. – Вінниця : Нова книга, 2004. – 576 с.

79. Кардаш Н.В. Возможности деловой игры в активизации навчально-професійної діяльності майбутніх менеджерів [Електронний ресурс] / Н.В. Кардаш – Режим доступу до ресурсу: <http://intkonf.org/kardash-nv-mozhливosti-dilovoyi-gri-v-aktivizatsiyi-navchalno-profesijnoyi-diyalnosti-maybutnih-menedzheriv>.

80. Карпенко Ю. А. Свойства и источники микропонимания / Ю. А. Карпенко // Микропонимания. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1967. – С. 15 – 22.

81. Касьяненко Т. Викладання української мови як іноземної: принципи оптимізації та інновації // [Режим доступу] :<http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/92568/01-Kasianenko.pdf?sequence=1>.

82. Кияк Т.Р. Лингвистические аспекты терминоведения: Учеб. пособие / Т.Р.Кияк. – К.: УМКВО, 1989. – 104 с.

83. Коваль А.П. Науковий стиль сучасної української літературної мови. Структура наукового тексту / Алла Петрівна Коваль. – К.: В-во Київського ун-ту, 1970. – 308 с.

84. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение : [учеб. пособие] / В.Н. Комиссаров. – М.: ЭТС, 2004. – 424 с.

85. Коньшева А. В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку / Коньшева Ангелина Викторовна. – Минск: ТетраСистемс, 2004. – 176 с.

86. Кордуба М. Матеріали до географічного словника Галичини і Буковини. Карти населених пунктів / М. Кордуба // ЛНБ ім. В. Стефаника НАН України, ВР, ф. 61, спр. 1. – 65 арк.

87. Кордуба М. Матеріали до збірки топографічних назв / М. Кордуба // ЛНБ ім. В. Стефаника НАН України, ВР, ф. 61, спр. 6. – 126 арк.

88. Кордуба М. Що нам кажуть назви осель? / М. Кордуба. – Львів : Наша Батьківщина, 1938. – 22 с.
89. Корженко В.Я. Інноваційні методи викладання української мови як іноземної у технічному університеті / В.Я. Корженко, М.М. Опанасюк // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2011. – № 1. – С. 152 – 155.
90. Корогод Т.О. Дидактико-методичний потенціал рольової гри як засобу формування досвіду самостійної пізнавальної діяльності студентів немовних вищих навчальних закладів у процесі навчання іншомовного професійного спілкування / Т.О. Корогод // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2015. – Вип. 36. – С.100 – 103.
91. Коряковцева Н.Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель / Н.Ф. Коряковцева // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 1. – С. 9 – 14.
92. Коряковцева Н. Ф. Проблема содержания самостоятельной работы по иностранному языку в контексте подготовки студента к непрерывному образованию / Н. Ф. Коряковцева // Сб. научн. труд. МГЛУ. – М., 1993. – С. 36 – 46.
93. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : [пособ. для учит.] / Наталия Федоровна Коряковцева. – М. : АРКТИ, 2002. – 176 с.
94. Кричківська О. В. Формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності / О. В. Кричківська, Н. С. Лиса // Молодий вчений. – 2016. – № 12.1. – С. 444 – 448. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2016_12
95. Крыжановская А.В. Сопоставительное исследование терминологии современных русского и украинского языков. Проблемы унификации и интеграции / Анна Володимирівна Крижанівська. – К.: Наукова думка, 1985. – 204 с.
96. Крупко О. З когорти перекладачів-шістдесятників // Всесвіт. – 2009. – №5 – 6. – С.174 – 178.
97. Кубрякова Е.С. О связи когнитивной науки с семиотикой (определение интерзнака) / Е.С. Кубрякова // Язык и культура: факты и ценности. К 70-летию Ю.С. Степанова / отв. ред. Е.С. Кубрякова. – М., 2004. – С. 20 – 90.

98. Кубрякова Е.С. Семантика производного слова / Е.С. Кубрякова // Внутренняя структура языка. – М., 1972. – С. 334 – 393.

99. Куприянов Б. В. Ситуационно-ролевая игра как средство развития у подростков субъектности во взаимодействии: Монография / Б. В. Куприянов, О. В. Миновская; под ред. И. И. Фришман. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2002. – 120 с.

100. Купчинська З. Дещо з мікротопонімії Карпатського регіону / З. О. Купчинська // Студії з ономастики та етимології. – К., 2004. – С. 107 – 113.

101. Латышев Л. К. Перевод: теория, практика и методика преподавания: [учебное пособие для студ. перевод. факультетов высш. учеб. заведений] / Л.К. Латышев, А.Л. Семенов. – М.: Академия, 2003. – 192 с.

102. Леонтович О.А. Россия и США: введение в межкультурную коммуникацию: учебное пособие / О.А. Леонтович. – Волгоград: Перемена, 2003. – 399 с.

103. Леонтович, О.А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения / О.А. Леонтович. – Москва: Гнозис, 2005. – 351 с.

104. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. – М.: Педагогика. – Т. 2. – 1983. – 320 с.

105. Лепко Г. Метод проектування в навчальному процесі / Г. Лепко // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2011. – № 1. – С. 161 – 163.

106. Лісняк Н. І. Мікротопонімія Західного Поділля : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 / Н. І. Лісняк. – Ужгород, 2004. – 20 с.

107. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: учеб. пособие для студ. высш. пед.заведений / под ред. Л.М. Митиной. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.

108. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи // Б.Ф. Ломов – М.: Наука, 1984. – 444 с.

109. Лужецька О. Б. Структурно-словотвірні особливості мікротопонімії Бережанщини та Підгаєччини / О. Б. Лужецька // Kultury wschodniosłowiańskie – oblicza i dialog. Rosja. Ukraina. Białoruś / Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu / pod redakcją Anny Chudzińskiej-Parkosadze. – Poznań, 2009. – S. 202 – 207.

110. Лужецька О. Б. Westslawische Ortsnamen im historisch-morphologischen Aspekt / О. Б. Лужецька // Проблеми та перспективи досліджень в умовах глобалізаційних процесів : матеріали III Міжнародної

науково-практичної конференції, 7–8 квітня 2011 р. / ТНЕУ. – Тернопіль, 2011. – С. 77–79.

111. Лужецька О. Б. Відапелятивні мікротопоніми Південно-Західного Опілля, утворені лексико-семантичним способом / О. Б. Лужецька // *Studia Linguistica* : зб. наук. праць / Київський нац. ун-т ім. Тараса Шевченка ; відп. ред. І.О. Голубовська. – К. : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2014. – Вип. 8. – С. 463 – 469.

112. Лужецька О. Б. Мікротопоніми з гідрографічними термінами в основі на теренах Південно-Західного Опілля / О. Б. Лужецька // *Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка. Серія : Філологічні науки (мовознавство)*. – Кіровоград, 2014. – Вип. 129 – С. 490 – 495.

113. Лужецька О. Б. Мікротопоніми Південно-Західного Опілля, мотивовані термінами на позначення характеру ґрунтів / О. Б. Лужецька // *Мова і культура. (Наук. журнал)*. – К. : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2014. – Вип. 17. – Т. II (170). – С. 251 – 257.

114. Лужецька О. Б. Мікротопонімія Південно-Західного Опілля: автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10. 02. 01 / О. Б. Лужецька. – Івано-Франківськ, 2015. – 20 с.

115. Лузік Е. Креативність як критерій якості в системі підготовки фахівців профільних ВНЗ України / Е. Лузік // *Вища освіта України*. – 2006. – № 3. – С. 76 – 82.

116. Лукьянова М.И. Учебная деятельность школьников: сущность и возможности формирования. Методические рекомендации для учителей и школьных психологов // М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина. – Ульяновск НПКПРО, 1998. – 45 с.

117. Максимович М. Откуда идет Русская земля, по сказанию и по другим старинным писаниям русским / М. Максимович // *Собрание сочинений* : В 3-х т. – К., 1876. – Т. 1. – С. 3 – 93.

118. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. // А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 160 с.

119. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации обучения // А.К.Маркова и другие. – М.: Просвещение, 1990. – 96 с.

120. Мархасев И.Р. Язык и речь в коммуникативно-ориентированном терминоведческом исследовании/ И. Р. Мархасев // *Пути повышения эффективности речевого воздействия в условиях деловой коммуникации*. – Одеса: В-во Одеського нац. ун-ту ім. І.І. Мечнікова – 2008. – С. 86 – 88.

121. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О.Б. Бігич, Н.Ф. Бориско, Г.Е. Борецька та ін. / за заг. ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.

122. Методичні рекомендації до організації та проведення ділових ігор на заняттях з іноземної мови у технічних університетах [Електронний ресурс]: / Уклад.: Ю. О. Гайденко. – К.: НТУУ «КПІ», 2016. – 86 с.

123. Методика преподавания экономических дисциплин: уч.пособие / В.И.Крамренко и др. – Симферополь, 1999. – 222 с.

124. Миновская О. В. Ситуационно-ролевая игра как средство педагогического регулирования социальных ожиданий подростков: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Миновская Ольга Влидиславовна – Кострома, 2002. – 211 с.

125. Мисик Л.В. Лінгвостилістичні особливості англомовних текстів у галузі юриспруденції / Л.В. Мисик // Іноземна філологія. – 1992. – Вип. 103. – С. 116 – 122.

126. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. – М.: Воронеж, 2002. – 400 с.

127. Михальчук О. І. Мікротопонімія Підгір'я : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10. 02. 01 / О. І. Михальчук. – К., 1998. – 16 с.

128. Мілет К. Сексуальна політика / К. Мисик. – К.: Основи, 1998. – 200 с.

129. Морозова А.К. Проблема значения в свете современных семантической теорій / А.К. Морозова // Вісник ХНУ – 2004. – № 635. – С. 114–117.

130. Морозова О. І. Лінгвальні аспекти неправди як когнітивно-комунікативного утворення: автореф. дис. ...канд.філол. наук. - Київ, 2008. – 35 с.

131. Мостовий М.І. Лексикологія англійської мови: Підручник для ін-тів і фак. іноз. мов / М.І. Мостовий. – Харків: Основа, 1993. – 256 с.

132. Мотивация учения и ее воспитание у школьников: монография / А.К. Маркова, А. Б. Орлов, Л. М. Фридман. – М.: «Ибис», 2014. – 164 с.

133. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст. // Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4 – 6.

134. Найвелът Е.М. Термин, терминопле, терминосистема // Лингвистика и проблемы стилия. Вып. 1. Л., ЛГПИ им. А.И. Герцена. 1977. – С. 130.

135. Негневицкая Е.И. Иностранный язык для самих маленьких: вчера, сегодня, завтра / Е.И. Негневицкая // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 6. – С. 20 – 26.

136. Никитин М.В. Лексическое значение в слове и словосочетании // М.В. Никитин. – Владимир, 1974. – 113 с.

137. Никонов В. А. Научное значение микропонимия / В. А. Никонов // Микропонимия. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1967. – С. 5 – 14.

138. Овдіюк В.В. Роль інтерактивних методів навчання у формуванні комунікативної компетенції української мови іноземних студентів / В.В. Овдіюк // Актуальні проблеми викладання іноземних мов (української, російської, англійської, китайської, турецької) у вищих навчальних закладах: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 24 квітня 2015 р. / За заг. ред. П.О. Бега, О.С. Задорожної. – К.: КНУ ім. Тараса Шевченка, 2015. – С. 17 – 22.

139. Овчаренко В.М. Структура і семантика науково-технічного терміна / В.М. Овчаренко. – Харків, 1968. – 72 с.

140. Омельчук Ю.О. Псевдоновини як жанр сучасногоангломовного медіадискурсу: лінгвокогнітивний, комунікативно-прагматичний параметри : автореф. дис. ...канд.філол. наук. – Херсон, Запоріжжя. – 2018. – 22 с.

141. Онищук В. А. Дидактика современной школы: пособ. для учителей / Б. С. Кобзарь, Г. Ф. Кумарина; под ред. В. А. Онищука. – К.: Рад. школа, 1987. – 351 с.

142. Онкович Г. Теоретичні основи використання засобів масової інформації у навчанні української мови студентів-нефілологів [Текст]: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук. Спец. 13.00.02-методика викладання (української мови) / Г. Онкович. Український державний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова: УДПУ імені Драгоманова, 1995. – 46 с.

143. Паламар Л. Принцип активної комунікації у процесі навчання української мови у ВНЗ / Л. Паламар // Нова пед. думка. – 2008. – № 2. – С. 71 – 73.

144. Палінська О. Використання ігор на заняттях з української мови як іноземної / О. Палінська // Українська мова у світі: збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції, 8-9 листопада 2012 р. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2012. – С. 185 – 191.

145. Панько Т.І., Кочан І.М., Мацюк Г.П. Українське термінознавство / Т.І. Панько, І.М. Кочан, Г.П. Мацюк. – Львів: Світ, 1994. – 216 с.

146. Позняк Д. В. Обучение студентов языкового вуза самостоятельному совершенствованию сложных аудитивных умений иноязычной речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Позняк Дарья Владимировна. – Екатеринбург, 2007. – 231 с.

147. Поспелов Е.М. Географическая терминология в микротопонимии Восточных Карпат / Е. М.Поспелов // Микротопонимия. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1967. – С. 23 – 30.

148. Похилевич Л. Сказания о населенных местностях Киевской губернии или статистические, исторические и церковные заметки о всех деревнях, селах, местечках и городах, в пределах губернии находящихся / Л. Похилевич. – К., 1864. – 764 с.

149. Похилевич Л. Уезды Киевский и Радомысльский. Статистические и исторические заметки о всех населенных местностях и с подробными картами / Л. Похилевич. – К., 1887. – 156 с.

150. Пугачев В.П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом: учебник для студентов вузов. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 285 с.

151. Реформатский А.А. Что такое термин и терминология / А.А. Реформатский // Вопросы терминологии. – М., 1961. – С. 47 – 51.

152. Рогановский Н. Дифференцированное обучение – как его осуществить? // Народное образование. – 1991. – № 3. – С.41 – 43.

153. Романюк Ю. В. Методика формування у майбутніх фахівців з інженерної механіки читацької англомовної компетенції з використанням навчального веб-сайту: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Романюк Юлія Вікторівна. – К., 2011. – 277 с.

154. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз. – 1946. – 704 с.

155. Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Методологические и теоретические проблемы психологи. – М. : Просвещение, 1969. – 135 с.

156. Рудницький Я. Географічні назви Бойківщини / Я. Рудницький // Українська Вільна Академія Наук. Серія : Назвознавство. – Ч. 23 – 24. – 1962. – 246 с.

157. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования: автореф. дисс. на соиск. ученой степени д-ра культурологии: 24.00.01 / Александр Петрович Садохин. – Москва, 2008. – 40 с.

158. Седых Э.В. Контраст в поэзии как один из типов выдвижения : (на прим. циклов стихотворений «Песни Неведения» и «Песни Позна-

ния» Уильяма Блейка): Дис. ... канд. филол. наук / Элина Владимировна Седых. – СПб., 1997. – 208 с.

159. Сокіл Н. В. Мікротопонімія Сколівщини / Н. В. Сокіл. – Львів : ТЗОВ ВФ Афіша. – 206 с.

160. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. – М.: Просвещение, 2005. – 173 с.

161. Соломко З. К. Формування німецькомовної лексичної компетенції майбутніх юристів у процесі самостійної роботи з використанням інформаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Соломко Зорина Костянтинівна. — К., 2014. — 339 с.

162. Стецько І. Ситуативно-рольові ігри в контексті фахової підготовки сучасних студентів ВНЗ економічного спрямування / І. Стецько // Вісник Прикарпатського університету. Серія: Педагогіка. Вип. XLIX. – Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2013. – С. 92 – 95.

163. Сумцов Н. Малорусская географическая номенклатура / Н. Сумцов. – Киевская старина. – К., 1886. – Т. XV. – С. 456 – 489.

164. Сумцов Н. Ф. Местные названия в украинской народной словесности / Н. Сумцов. – К. : Изд-во „Киевской старины”, 1886. – 34 с.

165. Суперанская А. В. Что такое топонимика? / А. В. Суперанская. – М. : Наука, 1984. – 182 с.

166. Сурков С. А., Гусев А. В. Проблемы перехода в менеджмент и становления начинающего менеджера / С. А. Сурков, А. В. Гусев // Управление персоналом. – 2004. – № 5(93). – С. 34 – 36.

167. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М.: МГУ, 1975. – 344 с.

168. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М.: МГУ, 2008. – 342 с.

169. Тамбовкина Т. Ю. К проблеме автономии обучающихся иностранному языку в педвузе / Т. Ю. Тамбовкина // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 4. – С. 84 – 88.

170. Тамбовкина Т. Ю. Самообучение иностранным языкам как подсистема вузовского лингвистического образования : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Тамбовкина Татьяна Юрьевна. – М., 2007. – 375 с.

171. Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць за матеріалами міжнародної наукової конференції. – Львів, 2006. – Вип. 1. – С. 5.

172. Тимофеев М. Золотые правила / М. Тимофеев // Управление персоналом. – 2005. – № 6(113). – С. 26 – 35.

173. Тимофеев М. Золотые правила / М. Тимофеев // Управление персоналом. – 2005. – № 6(113). – С. 26 – 35.

174. Туркевич О. Методика викладання української мови як іноземної: розвиток науки і становлення терміна / О. Туркевич // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2009. – Вип. 4. – С. 137 – 144.

175. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. – М.: Наука. – 1966. – С. 404 – 407.

176. Урнов Д. Живое пламя слов // Поэзия английского романтизма. – М., 1975. – 200 с.

177. Фабрична Я.Г. Методика навчання майбутніх філологів письмового двостороннього перекладу з використанням Мовного портфеля (англійська й українська мови): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Фабрична Яна Геннадіївна. – К., 2015. – 484 с.

178. Филатов В. М. Обучение инициативной речи с использованием ситуативно-ролевых игр на первом курсе языкового педагогического ВУЗа (немецкий язык) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Филатов Валерий Михайлович – М., 1983. – 359 с.

179. Фурман А. В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект: Монографія. – Тернопіль: Астон, 2007. – 164 с.

180. Хамова Н. До проблеми символічної значимості фонестем сучасної англійської та німецької мов // Науковий вісник Чернівецького університету: Зб. наук. пр. – Вип. 232. Германська філологія. – Чернівці: Рута, 2005. – С. 167 – 179.

181. Циткина Ф.А. Терминология и перевод (к основам сопоставительного терминоведения) / Ф.А. Циткина. – Львов: Вища школа, 1988. – 160 с.

182. Цілуйко К. Програма збирання матеріалів для вивчення топоніміки України / К. Цілуйко. – К. : Вид-во Академії Наук Української РСР, 1962. – 20 с.

183. Чебикін О.Я. Психолого-педагогічна модель інтенсивного навчання іноземної мови студентів / О.Я. Чебикін, Е. В. Дегірменджі // Психологічні перспективи. – 2010. – Випуск 16. – С. 288 – 298.

184. Чередниченко О. Промови і переклади – Київ: Либідь, 2007. – 248 с.

185. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
186. Чеховський І. Мікротопонімія Чернівецької області в історичному аспекті (утворення на базі народної географічної термінології) : автореф. дис. ... канд. іст. наук : 07. 00. 01 / І. Г. Чеховський . – Чернівці, 1996. – 16 с.
187. Чикнаверова К. Г. Концепция и методика развития иноязычной компетенции студентов вуза на основе активизации их самостоятельности : автореф. дис. на соискание науч. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраные языки; уровень профессионального образования)» / К. Г. Чикнаверова. – Н. Новгород, 2016. – 45 с.
188. Чирков В.И. Мотивация учебной деятельности // В.И. Чирков. – Ярославль, 1991 – 156 с.
189. Черноватий Л.М. Методика викладання перекладу : [підручник для студ. вищих заклад. освіти за спеціальністю «Переклад»] / Л.М. Черноватий. – Вінниця: Нова Книга, 2013. – 376 с.
190. Чупрова О.Ф. Формирование конкурентоспособности личности будущего учителя в процессе экспертно-аналитической деятельности : дис. ... канд. пед. наук. – Иркутск, 2004. – 207 с.
191. Швець Г. Д. Ігрові технології в навчанні української мови як іноземної / Г.Д. Швець // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: зб. наук. пр. – 2016. – № 5. – С. 106 – 112.
192. Щедровицький Г.П. До проблеми функціонування термінів у тексті та парадигматичних системах/ Г. П. Щедровицький // Семіотичні проблеми мови науки, термінології та інформатики. – Х.: Гуманитар. центр, 2005. – С. 523 – 528.
193. Щербакова М.В. Дидактические игры в обучении иноязычному общению // Вестник ВГУ, Серия лингвистика и межкультурная коммуникация, 2002. – №2. С. – 111 – 115.
194. Шукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 слов / Анатолий Николаевич Шукин. – М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007. – 746 с.
195. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.
196. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Просвещение», 2009. – 145 с.

197. Яніцька Н. Р. Мікротопоніми центральних та східних районів Львівщини, мотивовані дендролексемами (етнолінгвістичний аспект). / Н.Р. Яніцька // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Серія : Філологічні науки. Мовознавство / [гол. ред. Г.Л. Аркушин]. – Луцьк : Волинський нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2009. – Вип. 5. – С. 171 – 176.

198. Яніцька Н.Р. Мікротопонімія центральних та східних районів Львівської області : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10. 02. 01 / Н.Р. Яніцька. – Львів, 2012. – 18 с.

199. Янкович О. І. Освітні технології в історії вищої педагогічної освіти України (1957–2008): [монографія / за ред. В. М. Чайки] / О.І. Янкович. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 320 с.

200. Accounting. – South Western Publishing Co., 1982. – 674 p.

201. Adams A. Investment. /A. Adams – London, 1995. – 370 p.

202. Adamson B. Fashions in language teaching methodology// A. Davies, C. Elder The Handbook of Applied Linguistics. – United Kingdom: Blackwell Publishing (Ltd), 2004. – pp. 604-622

203. Alderson, J. C. Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? In Reading in a foreign language, ed. J.C. Alderson and A.H. Urquhart. – London: Longman. 1984. – P. 1–27.

204. Anderson R. Business Law. / R. Anderson – South–Western Publishing Co., 1976. – 760 p.

205. Antal L. Content, Meaning and Understanding. – Hague: Rowtley, 2001. – 266 p.

206. Atkinson, D. A Critical Approach to Critical Thinking. TESOL Quarterly, 31 (1), - 1997. – P. 71-94. Bell, J. and R. Gower. Advanced matters. London: Longman. – 2000. – 229 p.

207. Ayers D. M. Bioscientific Terminology. Words from Latin and Greek Stems. – Tucson (Ariz). : Univ. of Arisona Press , 2004. – 302 p.

208. Benesch, S. Critical Thinking: A Learning Process for Democracy. TESOL Quarterly, 27(3), – 1993. – P. 545.

209. Bordiuk L. The Pragmatic aspect of discourse in teaching English for science and technology / L.Bordiuk // Programme of the International Linguistic and Methodological Conference: «English Language in Ukraine: Past – Imperfect, Present – Indefinite, Future – ?». – Lviv, 1995.

210. Brendler A. Namenarten und ihre Erforschung: ein Lehrbuch für das Studium der Onomastik / A. Brendler, S. Brendler. – Hamburg : Baar-Verlag, 2004. – 1024 S.

211. Brookfield, S. (1987). *Developing Critical Thinking: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. San Francisco: Jossey – Bass. – 209 p.
212. Brown, H. D. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents. – 1994. – 196 p.
213. Brunner Th. F., Bercowitz L. *The Elements of Scientific and Specialized Terminology*. – Minneapolis: Burgess Publ. Co, 1999. – 148 p.
214. Cook G. *Discourse and literature* / G. Cook. – Oxford: Oxford University Press, 1995.
215. *The Critical Response to Ishmael Reed*. – Ed. by Bruce Dick and Pavel Zemliansky. – Greenwood Press, 1999. – 261 p.
216. Davies, F. *Introducing reading*. London: Penguin English Applied Linguistics. 1995.- 267 p.
- 217.
218. Drinkwater N. *Games & activities for primary modern foreign languages* / Nicola Drinkwater. – Harlow – New York: Pearson Longman, 2008. – 321 p.
219. Dubin F. *Course design: developing programs and materials for language learning* / Fraida Dubin, Elite Olshtain. – Cambridge: Cambridge University Press, 1986. – 194 p.
220. Eichler E. *Völkernamen, Ländernamen, Landschaftsnamen* / E. Eichler, H. Tiefenbach, J. Udolph, U. Ochanski. – Leipzig : Leipziger Universitätsverlag, 2004. – 319 S.
221. Ellis R. *The study of second language acquisition*. Melbourne: Oxford University Press, 1994. – 824 p.
222. *Finance and Development. A Quarterly Publication of the International Monetary Fund and the World Bank*. – Amsterdam: John Benjamins, 2007. – 276 p.
223. Gardner R. C. *A Student Contribution to Second Language Learning, Part II: Affective Variables* / R. C. Gardner & P. D. MacIntyre // *Language Teaching*. – 1993. – Volume 26. – P. 1-11.
224. Gardner R. C. *Correlation, Causation, Motivation and Second Language Acquisition* / R. C. Gardner // *Canadian Psychology*. – 1999. – Volume 41. – Issue 1. – P. 10 – 23.
225. Gardner R. C. *Language Learning Motivation: The Student, the Teacher, and the Researcher*. Manuscript. – Texas Foreign Language Education

Conference / University of Texas at Austin. – March 23, 2001. – <http://publish.uwo.ca/gardner/>

226. Global Economic Prospects and the Developing Countries. A World Bank Book. – Washington, D.C: The World Bank, 2004. – 102 p.

227. Grabe, B. Discourse analysis and reading instruction. In Functional approaches to written text: Classroom applications, ed. T. Miller, - Washington, DC: United States Information Agency. 1997. – P. 2–15.

228. Heberle, V. M. Critical reading: Integrating principles of critical discourse analysis and gender studies. *Ilha do Desterro* 38: 115–38. 2000.

229. Hood J. *Becoming a Two-Job Family* / J. Hood. – New York: Praeger, 1983. – 278 p.

230. Huckin, T. N. 1997. Critical discourse analysis. In Functional approaches to written text: Classroom applications, ed. T. Miller. – Washington, DC: United States Information Agency. – P. 78–92.

231. Human Development Report // UNDP. – New York, 2002. – 123 p.

232. Johnson M. *A Philosophy of second language acquisition*. – London: Yale University Press, 2004. – 218p.

233. Klasson K. *Developments in the Terminology of Physics and Technology*. – Stockholm: Stockholm Univ. Press, 1997. – 202 p.

234. Larsen-Freeman D. *Techniques and principles in language teaching* (2nd ed.). Oxford: University Press, 2000. – 189p.

235. Light, G. and Cox, R. *Learning and Teaching in Higher Education: The Reflective Professional*, Paul Chapman Publishing, London, 2001

236. Long M. H. Group work in the teaching and learning English as a foreign language // *Problems and Potential. ELT Journal*, № 31, 1977.– pp. 285-292.

237. Long M. H., Porter P. A. Group work, interlanguage and second language acquisition. // *TESOL Quarterly*, № 19, 1985. – pp. 207-228.

238. Majtan Milan. *Spracovanie lexiky slovenskych terénnych nazvov/ M. Majtan // Geografia nazewnicza*. – Bydgoszcz, 1983. – S. 30–37.

239. Man O. *Postavena slovesa v systĕmu terminologie (Na materiale ruskĕm a nesĕkĕm)*. / O. Man. – *Philologica*, 2, *Slavica Pragensia*. – 1964. – № 6.

240. Mikloschich F. *Die Bildung der Ortsnamen aus Personennamen im Slavischen* (1865). *Die slavischen Ortsnamen aus Appellativen* (1872) / F. Mikloschich // *Die Bildung der slavischen Personen- und Ortsnamen*. – Heidelberg, 1927. – 354 s.

241. Mrózek Robert. System mikrotopiniiczny Śląska Cieczyńskiego XVIII wieku / R. Mrózek. – [Katowice]: Uniwersytet Śląska Katowice, 1990. – 223 s.
242. Murphy L. Learning Logs and Strategy Development for Distance and Other Independent Language Learners / Linda Murphy // Language Learning Strategies in Independent Settings. Second Language Acquisition. – Bristol, UK: Multilingual Matters, 2008. – P. 199 – 217.
243. Namenforschung: ein internationales Handbuch zur Onomastik / E. Eichler und and. (Hrsg.). – Berlin: New York: de Gruyter, 1995. – Bd. 11. 2. – S. 20 –1468.
244. Oakland J. Total Quality Management. / J. Oakland – Oxford, 1995. – 370 p.
245. Olney J. I was Born: Slave Narratives, Their Status as Autobiography and as Literature / James Olney. – Maryland: Johns Hopkins University Press, 1984. – 371p.
246. Oxford R. L. Language Learning Strategies: What every teacher should know / R. L. Oxford. – Boston: Heinle and Heinle, 1990. – 343 p.
247. Oxford R. L. Hero with a Thousand Faces: Learner Autonomy, Learning Strategies and Learning Tactics in Independent Language Learning / Rebecca L. Oxford // Language Learning Strategies in Independent Settings; ed. by S. Hurd, T. Lewis. – Bristol: Multilingual Matters, 2008. – P. 41 – 63.
248. Palacký F. Rozbor etymologický místních jmen československých / F. Palacký // Časopis českého Museum. – 1834. – VIII. – S. 404 – 419.
249. Parkin M. Economics. / M. Parkin – New York, 1990. – 1020 p.
250. Reed I. Flight to Canada / Reed Ishmael. – Simon and Schuster, 1998. – 179 p.
251. Richards J. C., Rodgers, T. S. Approaches and methods in language teaching (2nd ed.). – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 254 p.
252. Richard M. Ryan, Edward L. Deci. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions // Journal of Contemporary Educational Psychology. – Volume 25. – Issue 1. – January, 2000. – P. 54-67.
253. Richards J.C. Approaches and methods in language teaching / Jack C. Richards, Theodore S. Rodgers. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 270 p.
254. Rospond S. Klasyfikacja strukturalno-gramatyczna słowiańskich nazw geograficznych / S. Rospond. – Wrocław, 1957. – 67 s.

255. Rushdy A.H.A. *Neo-Slave Narratives: Studies in the Social Logic of a Literary Form* / Rushdy A. H. Ashraf. – New York: Oxford University Press, 1999. – 286 p.

256. Schmid M. S., De Bot K. *Language attrition.* // A. Davies, C. Elder *The handbook of applied linguistics.* – United Kingdom: Blackwell Publishing (Ltd), 2004. – pp. 210-234.

257. Sonderegger S. *Namengeschichte als Bestandteil der deutschen Sprachgeschichte* / S. Sonderegger // *Sprachgeschichte: ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung.* – Berlin: de Gruyter, 2004. – S. 3405 – 3436.

258. Sonderegger S. *Terminologie, Gegenstand und interdisziplinärer Bezug der Namengeschichte* / S. Sonderegger // *Sprachgeschichte: ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung.* – Berlin: de Gruyter, 2004. – S. 3436 – 3460.

259. Springer, L., Donovan, S. and Stanne, M. (1999) 'Effects of small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology: a meta-analysis' // *Review of Educational Research*, vol. 69, no. 1, 1991 – p. 21–51.

260. Shylinska I. F. *Developing the system of exercises for teaching translation skills to students of IT-specialties/ I. F/ Shylinska* // *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Перекладознавство та міжкультурна комунікація.* Херсон, 2018. – Вип. 1. Т.2. – С. 167 – 171.

261. Taszycki W. *Słowiańskie nazwy miejscowe (ustalenie podziału)* / W. Taszycki. – Kraków, 1946. – 64 s.

262. Tiberius, R.G. *Small Group Teaching: A Trouble Shooting Guide*, Kogan Page, London, 1999.

263. Tomitch, L. M. 2000. *Designing reading tasks to foster critical thinking.* *Ilha do Desterro* 38: P. 83 – 90.

264. Ur P. *A course in language teaching practice and theory.* Cambridge: Cambridge University Press, 1996. – 175 p.

265. Wallace, C. 1992. *Critical literacy awareness in the EFL classroom.* In *Critical language awareness*, ed. N. Fairclough, 59–92. London: Longman.

266. Waser E. *Flurnamen/ E. Waser//Namenarten und ihre Erforschung: ein Lehrbuch für das Studium der Onomastik.* – Hamburg: Baar, 2004. – S. 349 – 380.

267. Werner B. *A Theory of Motivation for Some Classroom Experiences* // *Journal of Educational Psychology.* – 1979. – P. 3 – 25.

268. Williams M., Burden R.L. Psychology for language teachers: A social constructivist approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. – 213 p.

269. The World Bank Annual Report: Washington: The World Bank Edition, 2000. – 224 p.

СПИСОК ІНТЕРНЕТ ДЖЕРЕЛ

270. https://bogglesworldesl.com/business_telephone_roleplay.htm

271. https://bogglesworldesl.com/banking_lesson.htm

272. <https://bogglesworldesl.com/introducingyourbusiness.htm>

273. <http://www.heacademy.ac.uk>

274. <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=1199>

275. <http://www.vlada.kiev.ua/fcontent>.

[php?rcode=311&topic=48696;](http://www.vlada.kiev.ua/fcontent.php?rcode=311&topic=48696)

276. http://www.ae-lib.org.ua/texts/bakanov_dickens_great_exp_ua.htm.

СПИСОК ЛЕКSIKO-ГРАФІЧНИХ ДЖЕРЕЛ

277. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – 2-е изд. – М.: Сов энциклопедия, 1969. – 607 с.

278. Терминологический словарь по банковскому делу и финансам на 4-х языках: русско-англо-французко-испанский / за ред. Н. С. Найденова. – М.: ИКЦ «Академкнига», 2005 – 576 с.

279. Федоров Б.Г. Новый англо-русский банковский и экономический словарь: 15000 терминов / Б.Г. Федоров. – СПб. : Лимбус Пресс, 2000. – 838 с.

280. Экономическая энциклопедия / Е.И. Александрова, А.В. Аникин, А.И. Архипов и др.; под. ред. Л.И. Абалкина; Ин-т экон. РАН. – М.: Экономика, 1999. – 1055 с.

281. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://dictionary.cambridge.org>

282. Collins English Thesaurus [Электронный ресурс]. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english-thesaurus>

283. Dictionary of Banking Terms / by Thomas P. Fitch. – Barron : Barron's Educational Series, Inc., USA, 2000. – 380 p.

284. Encyclopedia of Banking and Finance. – USA, 1993. – 726 p.

285. English Oxford Living Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://en.oxforddictionaries.com/thesaurus/>

286. Merriam-Webster Dictionary [Електронний ресурс]. URL: <https://www.merriam-webster.com/thesaurus>

287. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / A.S. Hornby. – Sixth Ed. – Oxford : Oxford University Press, 2000. – 578 p.

288. Oxford Dictionary of Business and Management. – L.: Lexicon Publications, Inc., 2005. – 568 p.

289. Roget's 21st Century Thesaurus [Електронний ресурс]. URL: <http://www.softouch.on.ca/kb/data/Roget's%2021st%20Century%20Thesaurus>

СПИСОК ІЛЮСТРАТИВНИХ ДЖЕРЕЛ

290. Блейк Вільям. Поезії. [пер. з англ. В. Мрача, Т. Кисельової, О. Матвієнко, Д. Дроздовського] // Всесвіт, № 1 – 2, 2009. – С. 151 – 161.

291. Гарпер Л. Убити пересмішника: [роман] / Гарпер Л.; [пер. з англ. М. Харенка]. – К.: Дніпро, 1975. – 272 с.

292. Блейк У. Избранные стихи. Сборник // Под ред. А. Зверева. – М.: Прогресс. – 1982. – 558 с.

293. Лондон Дж. Мартін Іден: [роман] / Джек Лондон; [пер. з англ. М. Рябової] – К.: Дніпро, 1970. – Т.6, – С. 5 – 331.

294. Маршак С. Письмо С.Я. Маршака Е. П. Пешковой от 9 августа 1963 // Маршак С. Собрание сочинений в 8 томах. – Т. 8. – М.: Художественная литература, 1972. – 495 с.

295. Пагутяк Г. Романтична прогулянка з Вільямом Блейком [Електронний ресурс]. URL: pahutjak.boom.ru

296. Соловйова Н. Блейк Вільям //Зарубіжні письменники: енциклопедичний довідник: У 2 т. – Тернопіль: Богдан, 2005. – Т. 1. – С. 147 – 149.

297. Сухарев С. Два тигра [Електронний ресурс]. URL: <http://www.wikilivres.info/wiki>

298. Уайльд О. Портрет Доріана Грея: [роман] / Оскар Уайльд; [пер. з англ. Р. Доценка]. – К.: Дніпро, 1968. – 232 с.

299. Шекспір В. Кориолан: [трагедія] / Вільям Шекспір; [пер. з англ. Д. Павличка]. – К.: Дніпро, 1986. – Т.5, – С. 527 – 641.

300. Lee H. To kill a Mocking Bird: [роман] / Harper Lee. – Kiev: Dnipro Publishers, 1977. – 344 p. – (Першотвір)

301. London J. Martin Eden: [роман] / Jack London. – Moscow: Foreign Languages Publishing House, 1954. – 433 p. – (Першотвір)

302. Shakespeare W. The Tragedy of Coriolanus / William Shakespeare // The Riverside Shakespeare. – Chicago, 1972. – P. 1392 – 144. – (Першотвір)

303. Wilde O. The Picture of Dorian Gray: [роман] / Oskar Wilde. – Kiev: Dnipro Publishers, 1978. – 232p. – (Першотвір)

АВТОРИ ПІДРОЗДІЛІВ МОНОГРАФІЇ

РОЗДІЛ I: Мотивація, критичне та креативне мислення, саморозвиток – передумови якісного навчання та стимули формування іншомовної комунікативної компетентності

Л.К. Крайняк, О.І. Дуда

1.1 Роль навчальної мотивації до вивчення іноземної мови у студентів немовного закладу вищої освіти

Н.В. Рибіна, О.М. Царик

1.2 Психологічні проблеми мотивації продуктивного навчання іноземної мови студентської молоді

І.З. Левандовська

1.3 Формування мотивів навчальної діяльності студентів

Н.В. Авраменко

1.4 Залучення критичного та креативного мислення до видів навчальної діяльності: виклики та переваги

Н.Є. Кошіль, О.С. Гирила

1.5 Психологічно-педагогічні стратегії стимулювання якісного навчання та саморозвитку на заняттях з іноземної мови у вищій школі

РОЗДІЛ II: Організація занять і новітні технології навчання іноземної мови як умови інтенсифікації та активізації освітнього процесу

Л.М. Штохман

2.1 Організація занять з іноземної мови у закладах вищої освіти

А.В. Бичок

2.2 Організація індивідуальної, групової і колективної форм навчання в поєднанні з самостійною роботою студентів

І.І. Стецько, О.Я. Ничко

2.3 Використання ігрових технологій навчання у процесі формування іншомовного професійного спілкування

Н. І. Гупка-Макогін

2.4 Модель формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в аудіюванні майбутніх фахівців із міжнародної економіки в процесі самостійної роботи

О.В. Кричківська, Н.С. Лиса

2.5 Структурні компоненти міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності та її функції

РОЗДІЛ III: Іншомовний дискурс: мовознавчі та літературознавчі студії**Л. Ф. Морозовська**

3.1 Структурно-семантична парадигма терміна

І.М. Гумовська

3.2 Сучасні словотвірні деривації правничих термінів у дискурсі з економіки

Л.В. Білогорка

3.3 Особливості функціонування кредитно-банківських термінів в англомовних фахових текстах

С.М. Рибачок

3.4 Семантичні характеристики концепту «фейк»

Н.В. Собецька

3.5 Гендер в економічному дискурсі

І.В. Горенко

3.6 Пародійний дискурс у романі Ішмаеля Ріда «Політ до Канади»

О.Б. Лужецька

3.7 Мікротопонімні студії в Україні та Європі крізь призму синхронії та діахронії

РОЗДІЛ IV: Окремі аспекти вивчення української мови як іноземної**М.З. Кузів**

4.1 Сучасні підходи до вивчення української мови як іноземної

Т.В. Юрчишин

4.2 Ігрові технології в навчанні української мови як іноземної

РОЗДІЛ V: Лінгвістично-методологічні особливості перекладацької діяльності

Т.В. П'ятничка

5.1 Способи вираження граматичних структур англійського дієслова українською мовою

І.Д. Бєлінська, Т.І. Котовська

5.2 Перекладацькі техніки у відтворенні поезики (На прикладі порівняльного аналізу перекладів В. Коптілова та С. Маршака вірша «Тигр» Вільяма Блейка)

І.Ф. Шилінська

5.3 Формування умінь і навичок перекладу у студентів ІТ-спеціальностей

З.С. Сушко, О.Б. Боднар

5.4 Специфіка перекладацької творчості одного із майстрів “української гільдії”

Наукове видання

**ІНОЗЕМНА МОВА У НАУКОВИХ
ДОСЛІДЖЕННЯХ
(СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧІ, ЛІНГВІСТИЧНІ,
МЕТОДИЧНІ ТА ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧІ
СТУДІЇ)**

Колективна монографія

Підписано до друку 1.07.2020 р.
Формат 60x84/16. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсетний. Друк на дублікаторі.
Умов.-друк. арк. 14,4. Обл.-вид. арк. 14,1.
Зам. № 20-112. Тираж 300 прим.

Видавець та виготовлювач
Тернопільський національний економічний університет
вул. Львівська, 11, м. Тернопіль, 46009

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців ДК № 3467 від 23.04.2009 р.

Видавничо-поліграфічний центр «Економічна думка ТНЕУ»
вул. Березанська, 2, м. Тернопіль, 46009
тел. (0352) 47-58-72
E-mail: edition@tneu.edu.ua