

ЗІСТАВНІ СТУДІЇ ТА ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВО

УДК 81'373.612:811.111:811.161.2

ОСОБЛИВОСТІ СЛОВОТВІРНОЇ НОМІНАЦІЇ В ТЕРМІНОЛОГІЇ ВИБОРЧОГО ПРОЦЕСУ Й ВИБОРЧИХ ПРОЦЕДУР АНГЛІЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ

О.А. Старченко, канд. філол. наук (Артемівськ)

Стаття присвячена вивченню особливостей словотвірної номінації в термінології виборчого процесу й виборчих процедур англійської та української мов. У досліджуваній термінології словотвірна номінація пов'язана з утворенням термінологічних одиниць відповідно до лінійних і нелінійних моделей похідних. Перші утворюються внаслідок складання певних словотвірних елементів (префіксальні, суфіксальні та постфіксальні утворення, складені слова, аббревіатури та складноскорочені слова), другі є результатом транспонування слів однієї частини мови до іншої.

Ключові слова: лінійні моделі похідних, нелінійні моделі похідних, словотвірна номінація, термін, термінологія.

Старченко Е.А. Особенности словообразовательной номинации в терминологии избирательного процесса и избирательных процедур английского и украинского языков. Статья посвящена изучению особенностей словообразовательной номинации в терминологии избирательного процесса и избирательных процедур английского и украинского языков. В исследуемой терминологии словообразовательная номинация связана с образованием терминологических единиц в соответствии с линейными и нелинейными моделями производных. Первые образуются вследствие присоединения определенных словообразовательных элементов (префиксальные, суффиксальные и постфиксальные образования, сложные слова, аббревиатуры и сложносокращенные слова), вторые – результат транспонирования слов одной части речи в другую.

Ключевые слова: линейные модели производных, нелинейные модели производных, словообразовательная номинация, термин, терминология.

Starchenko O.A. Features of the Word-building Nomination in the Terminology of Electoral Process and Electoral Procedures in the English and Ukrainian Languages. The article deals with the analysis of the main features of the word-building nomination in the terminology of the electoral process and electoral procedures in the English and Ukrainian languages. In the terminology in question the word-building nomination is connected with the formation of terminological units according to the linear and nonlinear models of derivatives. The first ones are formed by adding some word-building elements (prefixal, suffixal and postfixational derivatives, compound words, abbreviations and shortenings). The second is a result of transposing terms of one part of speech into another.

Keywords: linear models of derivatives, nonlinear models of derivatives, term, terminology, word-building nomination.

Актуальність обраної теми визначається як загальною спрямованістю сучасних термінологічних досліджень в українському мовознавстві на вивчення термінологій окремих мов, так і недостатньою вивченістю термінології виборчого про-

цесу й виборчих процедур (ТЛВП) в англійській (АМ) та українській (УМ) мовах зокрема. Окремі референції до аналізованого нами лексичного масиву мали місце в роботах Ю.А. Зацного, Т.Б. Крючкової, Ю.В. Шувалової [4; 6; 12] та інших

учених у процесі дослідження політичного номінативного простору вказаних мов взагалі та у вивченні особливостей їхньої політичної фразеології зокрема, однак номінативний простір, що вербалізує логіко-поняттєвий апарат виборчого права, тобто ТЛВП, ще не виступав самостійним об'єктом всебічного та системного аналізу, що саме і визначає новизну нашого дослідження.

Мета нашого дослідження полягає у вивченні особливостей словотвірної номінації в термінології виборчого процесу й виборчих процедур англійської та української мов і встановлення ступеня її продуктивності в досліджуваній термінології.

Активну роль у збагаченні фонду термінологічних одиниць будь-якої мови відіграє словотвірна номінація. Це цілком зрозуміло, адже словотворення найвищою мірою характеризується мобільністю та в його системі закладені великі потенції з практично необмеженою реалізацією [1, с. 131]. Т.А. Журавльова зауважує, що цей спосіб термінотворення притаманний будь-якій галузі знання та в процентному співвідношенні становить до 30% від загальної кількості ТО [3, с. 131].

Словотвірна номінація в термінології пов'язана з утворенням термінологічних одиниць (ТО) шляхом афіксації, осново- та словоскладання, конверсії, аббревіації тощо від загальноживаних слів мови або від вже існуючих термінів. Утворені таким чином ТО є похідними номінаціями, або дериватами. Наведене тлумачення похідності термінів ґрунтується на широкому розумінні О.С. Кубряковою похідного слова як будь-якої вторинної, тобто зумовленої іншим знаком або сукупністю знаків, одиниці номінації зі статусом слова незалежно від структурної простоти або складності останньої [7, с. 5].

Між твірними загальноживаними словами або вже існуючими ТО та похідними ТО існує формально-семантичний асоціативний зв'язок [11, с. 481], який зумовлює мотивованість похідних одиниць. Мотивованість, як відомо, оцінюється більшістю термінознавців як позитивна та навіть суттєва ознака терміна. Маніфестантом мотивованості похідних одиниць як зумовленості зв'язку форм і значень дериватів та їхніх мотиваторів є внутрішня форма слова [11, с. 72] – семантична та структурна співвіднесеність морфем, з яких складається слово, з іншими морфемами цієї мови [9, с. 85; 5, с. 235].

У термінології за допомогою словотвірних морфем внутрішня форма терміна вказує на відношення одного технічного поняття до інших членів певного класифікаційного ряду [2, с. 94]. Це означає, що функції словотвірних морфем у термінології дещо ширші, ніж у загальноживаній мові. Будучи спеціалізованими на вираженні певних значень, словотвірні морфем виконують у термінології класифікувальну функцію [3, с. 132], а отже, відіграють помітну роль у створенні семантично прозорої внутрішньої форми терміна, указуючи на його місце в цій термінологічній системі [2, с. 94].

Описуючи моделі похідних ТО досліджуваної термінології в АМ та УМ, візьмемо до уваги класифікацію, запропоновану О.С. Кубряковою, у якій усі моделі дериватів поділяються на лінійні моделі – ті, що зводяться в підсумку до складання певних словотвірних елементів, та нелінійні моделі – ті, які не можуть бути представлені у вигляді ланцюгового структурного аналога [8, с. 59–60].

До лінійних моделей похідних ТО належать перш за все префіксальні утворення, що виникають унаслідок поєднання слова або основи слова з префіксом [8, с. 59].

Для англійської ТЛВП характерні такі префікси, як *en-*, *de-*, *mal-*, *pre-*, *self-*, *dis-*, *un-*, *non-*, *re-*. Перші п'ять використовуються лише для творення одного або двох ТО, напр.: *malapportionment* «нерівномірний розподіл виборців по округах, унаслідок чого деякі малозаселені округи можуть отримати непропорційно велике представництво у виборних органах усіх рівнів», *pre-election* «передвиборчий, попередні вибори», *to deselect* «вирішити не висувати на наступних виборах кандидатуру від партії, яка брала участь у попередніх виборах і на цей час вже представляє цю партію у виборному органі або на виборній посаді», *enfranchise* «надавати виборче право та право представництва», *self-nomination* «самовисування». Решта префіксів є більш регулярними, напр.: префікс *re-* на позначення повторної дії (12 ТО): *reapportionment* «перерозподіл між штатами представництва в Конгресі пропорційно до населення штатів згідно із переписом населення, що проводиться один раз на десять років», *re-election* «перевибори, повторне обрання на посаду» тощо та префікси *dis-* (8 ТО), *un-* (18 ТО), *non-* (79 ТО)

зі значенням заперечення: *to disenfranchise / disfranchise* «позбавляти виборчого права», *to disseat* «відкликати депутата, знімати з посади», *non-candidate* «не кандидат (особливо той, хто відмовився від того, щоб бути кандидатом на певну політичну посаду)», *non-partisan* «безпартійний, позапартійний», *to unseat* «позбавляти парламентського мандата, не переобирати на новий термін», *to unvote* «відміняти повторним голосуванням», *unpaired* «той, що не домовився з представником протилежної партії про неучасть у голосуванні в парламенті» тощо (загалом 129 ТО (8,8%)).

У творенні ТО ТЛВП УМ префіксальним способом беруть участь такі префікси, як *про-*, *до-*, *між-*, *поза-*, *за-*, *без-*, *не-*, *пере-*, *перед-*. Усі вони мають високі потенції до регулярності використання при творенні нових ТО. Прикладами українських термінів, утворених за допомогою префіксації, можуть бути такі ТО: *провладний*, *пропрезидентський*, *довибори*, *міжвиборчий*, *міжпартійний*, *забалотувати*, *безмандатний*, *безпартійний*, *позапартійний* тощо. Найвищою продуктивністю характеризуються префікс *пере-* зі значенням повторюваності (8 ТО) та префікс *не-* зі значенням заперечення (63 ТО), напр.: *неголосування*, *невиборний*, *необраність*, *переобирати*, *переголосування*, *перевибори* тощо. Загальна кількість термінів, утворених шляхом префіксації, у ТЛВП УМ становить 96 ТО (8,5%).

Слід зауважити, що префікси визначають лексичне значення основи, але при цьому не впливають на її основний лексико-граматичний компонент, а отже, твірне слово та його префіксальний дериват завжди належать до тієї ж частини мови.

Ще одним способом творення лінійних моделей дериватів є суфіксальний спосіб, який полягає у творенні нових слів унаслідок поєднання основ із суфіксом або суфіксами [8, с. 59]. Суфіксальні моделі творення особливим чином притаманні термінологічній лексиці, оскільки, як зазначає І.М. Нікуліна, суфікси постають матеріальними класифікаторами спеціальних семантичних категорій [10, с. 79]. За даними Т.А. Журавльової, суфіксальні деривати в термінологіях різних галузей знання становлять близько 60–70% [3, с. 136].

Для англійської ТЛВП характерні такі суфікси, як *-er*, *-or*, *-tion*, *-cy*, *-ing*, *-eer*, *-ment*, *-able*, *-ed*,

-ive, *-al*, *-ism*, *-ship*, *-ress*, *-ial*, *-ist*, *-ette*, *-less*, *-ate*. Більшість цих суфіксів є нерегулярними в межах досліджуваної термінології, адже зустрічаються лише в одному-двох випадках; до нерегулярних суфіксів належать *-able*, *-ive*, *-al*, *-ism*, *-ship*, *-ress*, *-eer*, *-or*, *-tion*, *-ial*, *-ist*, *-ette*, *-less*, *-ate*. Регулярними суфіксами відповідно є такі: *-ment* (12 ТО), *-er* (11 ТО), *-cy* (5 ТО), *-ing* (18 ТО).

Слід констатувати, що валентність основ у процесі творення суфіксальних дериватів в англійській мові є строго обмеженою. Іменні основи сполучаються з суфіксами *-cy*, *-ism*, *-ship*, *-ist*, *-ette*, *-ate*, *-eer* для утворення термінів-іменників, напр.: *candidacy* «статус кандидата, кандидатура», *constituency* «виборці», *electoralism* «електоралізм», *majoritarianism* «мажоритаризм», *electorship* «статус виборщика / виборця, виборче право», *psephologist* «фахівець, що вивчає результати голосування», *conventioneer* «учасник конвенту», *scrutineer* «член рахункової комісії на виборах», *electorate* «електорат», *selectorate* «члени політичної партії, відповідальні за висування кандидатів на вибори», *suffragette* «суфражистка»; а також із суфіксами *-less*, *-ial*, *-al* для утворення прикметників *voteless* «що не має права голосу, позбавлений виборчих прав», *presidential* «президентський», *electoral* «електоральний» тощо.

Дієслівні основи сполучаються з суфіксами *-er*, *-or*, *-tion*, *-ment*, *-ress*, *-ing* для утворення термінів-іменників, напр.: *canvasser* «кандидат або його прибічник, який обходить будинки з метою збору голосів або отримання підтримки», *barnstormer* «роз'їзний пропагандист під час передвиборчої кампанії», *voter* «виборець», *election* «вибори», *assentor* «(брит. один із восьми виборців, що підтримують висування кандидата до парламенту (необхідно для його реєстрації)», *elector* «виборщик», *apportionment* «визначення кількості членів палати представників на основі перепису населення», *disfranchisement* «позбавлення виборчого права», *districting* «поділ на виборчі округи», *campaigning* «проведення виборчої кампанії», *voting* «голосування»; а також із суфіксами *-able*, *-ed*, *-ive* для утворення термінів-прикметників, напр.: *electable* «що має право або заслуговує на обрання», *enfranchised* «наділений виборчим правом», *elected* «обраний», *elective* «виборний», *electress* «виборниця, жінка-виборщик».

Заслужують на увагу щодо зміни словотвірного значення суфікси *-or* та *-eer*, які наочно демонструють тенденції до внутрішніх семантичних перетворень деяких словотворчих засобів, за яких може статися так, що словотворчий засіб, який уживався в традиційному для себе значенні, може стати потрібним для передачі зовсім іншого значення. Так, наприклад, суфікс *-eer*, який звичайно використовується для творення іменників зі значенням особи, виконавця дії, уживається для утворення дієслова зі значенням «проводити активну передвиборчу кампанію для депутата або партії».

Загальна кількість термінів, утворених суфіксальним способом у ТЛВП АМ, становить 66 ТО (4,5%).

Суфіксальні деривати ТЛВП УМ утворюються за допомогою суфіксів *-н*, *-ни*, *-ість*, *-ськ*, *-ик*, *-ник*, *-ець*, *-ува*, *-ниця*, *-щик*, *-ч*, *-к* та *-изм*.

Утворення термінів-іменників відбувається приєднанням до твірної основи суфіксів *-ець*, *-ниця*, *-щик* на позначення осіб, напр.: *виборець*, *обранець*, *виборниця*, *виборщик* «особа, що за непрямой виборчої системи обирається виборцями для виборів вищих представників влади» та суфікса суб'єктивної оцінки *-к*, напр.: *мажоритарка*, який додає дещо зневажливого та негативного відношення до мажоритарної виборчої системи; приєднанням до основи дієслова суфікса *-ни*, напр.: *голосування*, *балотування*, *обрання*, *переголосування*; приєднанням до основи прикметника суфікса *-ість* зі значенням абстрактності, напр.: *обраність*, *виборність*, *партійність*; приєднанням до основи суфікса *-изм*, напр.: *мажоритаризм*, *парламентаризм*; або додаванням до основи прикметника суфікса *-ик* на позначення осіб за характером діяльності, напр.: *відкривник*, *мажоритарник* тощо.

Утворення термінів-прикметників відбувається приєднанням суфікса *-н* до запозичених основ англійських прикметників, напр.: *електоральний*, *елективний*; шляхом приєднання цього суфікса до іменної основи, напр.: *партійний*, *виборний* тощо; або шляхом додавання до іменної основи суфікса *-ськ*, напр.: *депутатський*, *мерський*, *президентський* тощо.

Утворення термінів-дієслів відбувається додаванням до твірної основи суфікса *-ува*, напр.:

голосувати, *балотувати*, *вотувати* тощо. Загальна кількість термінів, утворених суфіксацією, у ТЛВП УМ становить 69 ТО (6,1%).

У ТЛВП УМ у межах суфіксального способу словотворення слід особливо відзначити нульову суфіксацію, оскільки саме так утворився один із базових термінів досліджуваної термінології – термін *вибір* (заст. до *вибори*), від якого флективно утворився сучасний термін *вибори*.

Не притаманним ТЛВП АМ, але вживаним у ТЛВП УМ, є постфіксальний спосіб словотворення, який полягає в приєднанні до твірної основи постфіксальної морфеми. При творенні дієслів постфікс *-ся* додається до інфінітивного суфікса. Прикладами термінів, утворених постфіксацією, у ТЛВП УМ є *балотуватися*, *переобиратися*, *переголосовуватися*, *кандидатуватися* (загалом 5 ТО (0,5%)).

До лінійних моделей похідних ТО належать також складені слова, що утворилися внаслідок складання двох або більше самостійних елементів мови (основ, слів, словосполучень) [8, с. 59].

Залежно від наявності або відсутності сполучного елемента між компонентами складеного слова складені терміни ТЛВП АМ та УМ поділяються на дві групи: а) складені терміни, між компонентами яких немає сполучних елементів, та б) складені терміни, між компонентами яких є сполучні елементи.

Перша група представлена у ТЛВП АМ такими структурними типами:

$N + N \rightarrow N$: *voting-machine* «машина для голосування», *exit-poll* «екзит-пол», *polling-booth* «кабіна для голосування», *veep-hunt* «пошук кандидатури на посаду прем'єр-міністра», *president-maker* «впливова політична фігура, представник ділових або фінансових кіл, що може впливати на результат президентських виборів», *doorbell-ringing* «обхід квартир та будинків агітаторами перед виборами»; $Adj + N \rightarrow V$: *blackball* «забалотувати, голосувати проти»; $N + Adj \rightarrow Adj$: *party-dominated* «виборча кампанія, процесом висування кандидатів у якій керують партійні лідери, при цьому перемога кандидатів стає можливою завдяки дії місцевих партійних машин», *candidate-centered* «виборча кампанія, у якій головний вплив на її хід має кандидат, а не партія від якої він бало-

тується»; N + Adj → N: *president-elect* «новообраний президент, який ще офіційно не вступив на посаду», *mayor-elect* «новообраний мер, який ще офіційно не вступив на посаду»; Adj + N → Adj: *single-seat* «одномандатний», *multi-party* «багатопартійний», *multi-member* «багатомандатний»; Num + N → Adj: *one-house* «однопалатний», *two-party* «двопартійний»; Adv + N → N: *by-election* «додаткові вибори до парламенту», *outvoter* «виборець, що не мешкає в цьому виборчому окрузі», *off-year* «рік, у який не відбуваються основні політичні вибори (наприклад, президентські)»; Adv + V → V: *to outvote* «мати перевагу в голосах, завдати поразки при голосуванні»; Adj + V → V: *to countervote* «голосувати проти, перемогти більшістю голосів» тощо.

У ТЛВП УМ корпус складених термінів, між компонентами яких немає сполучних елементів (інтерфіксів), складається як із ТО, утворених шляхом словоскладання (юктапозитів), так і з ТО, утворених шляхом основокладання (комполітів). Прикладами юктапозитів можуть бути такі ТО, як *інтернет-голосування*, *кандидати-клони*, *бюлетень-зразок*, *споживач-виборець*, *кандидат-списочник* тощо, що утворилися внаслідок поєднання двох іменників (N + N → N). За такою ж самою моделлю утворився єдиний композит, який є наслідком чистого складання основ без залучення додаткових способів словотворення (суфіксації тощо). Цим композитом є термін *відеоголосування*, між його компонентами немає інтерфікса внаслідок того, що перший компонент композита є невідмінюваним словом і закінчується голосним (N + N → N).

Решта комполітів, між компонентами яких немає інтерфіксів, утворилися поєднанням основокладання із суфіксацією за такою моделлю: Adv + N + suffix + flexion → A: *багато мандатів* → *багатомандатний*, *багато партій* → *багатопартійний*.

Прикладами цієї групи ТО, тобто складених термінів, між компонентами яких є сполучні елементи, у ТЛВП АМ можуть бути такі структурні типи: N + Prep + N → Adj: *show-of-hands (vote)* «(голосування) руками»; N + Conj + N → Adj: *sitting-and-standing (vote)* «(голосування) вставанням».

У ТЛВП УМ ця група ТО представлена таким структурними типами: N + interfix + N → N: *бло-*

кобудівництво, *блокубудування*, *волевиявлення*; Adj + interfix + PP → Adj: *новообраний*.

До цієї ж групи у ТЛВП УМ можна також віднести композити, утворені поєднанням основокладання з суфіксацією за такою моделлю:

Num + interfix + N + suffix + flexion → Adj: *дві партії* → *двопартійний*, *два мандати* → *двомандатний*, *два бюлетені* → *двобюлетеневий*, *одна палата* → *однопалатний*.

Сполучними елементами українських термінів цієї групи є інтерфікси *-o-* та *-e-*.

Загальна кількість термінів, утворених слово- або основокладанням у ТЛВП АМ, становить 71 ТО (4,8%), у ТЛВП УМ – 32 ТО (2,8%) відповідно.

Слід зауважити, що спостереження над графічною презентацією складених термінів в англійській мові демонструють можливі відмінності в написанні таких термінів: компоненти одного й того ж складеного терміна можуть писатися або разом, або через дефіс, однак це не впливає на семантичну цілісність такого терміна.

У корпусі складених ТО ТЛВП АМ слід окремо відзначити фразові дієслова. Маючи роздільне написання, яке б мало свідчити про самостійність компонентів фразового дієслова в межах одиниці більшої за слово (наприклад, словосполучення), фразові дієслова все ж є нерозривними сполуками дієслів із післяйменниками, що дає підстави вести мову про них, як про складені слова, утворені аналітичним шляхом. Прикладами фразових дієслів у ТЛВП АМ можуть бути: *to hold over* «переходити до наступного складу сенату у зв'язку з переобранням або внаслідок незакінчення терміну повноважень», *to write in* «голосувати за кандидата, додатково вписуючи його прізвище в бюлетень», *to put in* «висувати кандидатуру», *to vote through* «провести шляхом голосування», *to sit for* «представляти в парламенті (округ)» тощо.

Абревіатури або складноскорочені утворення, у яких складаються не цілі слова або їхні основи, а частини слів, також відносяться до лінійних моделей дериватів [8, с. 59].

Поштовхом для утворення абревіатур та складноскорочених ТО передусім стала дія закону економії мовних засобів та мовленнєвих зусиль, що зумовлює прагнення надати широковживаному поняттю більш коротку порівняно з вихідною

структурою багатокomпонентного терміна номінацію. Для англомовної ТЛВП притаманними є літерні абрєвіатури ініціального типу, напр.: *First Past The Post – FPTP* «британський термін на позначення виборчої системи відносної більшості», *Single Transferable Vote – STV* «різновид пропорційної системи з преференціями, за якої кандидат обирається абсолютною більшістю голосів у багатомандатному окрузі», *Proportional Representation System – PRS* «пропорційна система» тощо.

Прикладами особливого типу компресивного словоскладання двох слів у ТЛВП АМ, який полягає в поєднанні початкової частини першого слова й кінцевої частини другого, є терміни *gerrymander* та *klancandidate*. Термін *gerrymander* утворений зрощенням імені винахідника *Jerry* й назви тварини *salamander*, яка своєю формою нагадувала форму «нарізаного» губернатором виборчого округу. Слова *Jerry* та *salamander* перебувають по відношенню одне до одного в сурядному зв'язку, отже, похідне *gerrymander* «особливий спосіб “нарізування” виборчих округів з метою надання переваги окремим кандидатам чи певній партії» є безперечним телескопізмом. Похідний термін *klancandidate* не можна назвати власне телескопізмом із значною долею впевненості, бо слова, з яких складається дериват, поєднуються підрядним зв'язком: *Klan-backed candidate* «кандидатура на виборну посаду, яку відкрито або негласно підтримує Ку-Клукс-Клан».

Прикладами складноскорочених слів у ТЛВП АМ, що виражають сучасні тенденції впливу віртуального світу на життя людей, є новотвори *e-campaigning* «проведення виборчої кампанії в мережі Інтернет» та *e-debate* «проведення політичних дебатів в мережі Інтернет». Перший компонент цих дериватів *e-* – то скорочена форма слова *electronic*, завдяки чому похідні з цим компонентом можна розглядати як складноскорочені утворення. Проте регулярна вживаність і препозиційний характер скорочення *e-* надають певні підстави розглядати його як префікс, а похідне слово – як слово, утворене шляхом префіксації, а не абрєвіації.

У термінології виборчих процедур української мови нами було зафіксовано лише декілька прикладів, так званих «складових» абрєвіатур,

що утворюються поєднанням початкових частин слів, напр.: *виборча комісія – виборчком*, *територіальна виборча комісія – тервиборчком*, *центральна виборча комісія – центрвиборчком*, *окружна комісія – округком* та літерні абрєвіації ініціального типу: *Центральна виборча комісія – ЦВК*, *окружна виборча комісія – ОВК* та *дільнична виборча комісія – ДВК*, які мають регулярний характер.

Загальна кількість абрєвіатур та складноскорочених утворень у ТЛВП АМ становить 23 ТО (1,6%), у ТЛВП УМ – 9 ТО (0,8%).

На відміну від лінійних моделей дериватів із вираженою похідністю, яка виявляється в лінійній членованості таких дериватів, нелінійні моделі дериватів характеризуються невираженою похідністю, тобто є нечленованими в словотвірному аспекті структурами; їхнім основним призначенням є транспонування слів однієї частини мови в іншу [8, с. 60]. До нелінійних моделей похідних відносяться ТО, утворені за допомогою конверсії. Конверсія зумовлює зміну граматичної парадигми слова, синтаксичних ознак і загального категорійного значення при збереженні чи зміні поняттєвого змісту.

Творення ТО за допомогою конверсії у ТЛВП АМ відбувається у двох напрямках: від іменника до дієслова й навпаки – від дієслова до іменника.

Прикладами першого типу дериватів, що утворилися внаслідок транспозиції іменників у дієслова ($N \rightarrow V$), можуть бути: *seat* «місце в парламенті» \rightarrow *to seat* «надавати місце, проводити до виборного органу (парламенту)», *campaign* «виборча кампанія» \rightarrow *to campaign* «проводити виборчу кампанію», *slate* «список кандидатів» \rightarrow *to slate* «заносити в список кандидатів, висувати кандидатуру», *vote* «голосування» \rightarrow *to vote* «голосувати», *stump* «агітаційна поїздка країною» \rightarrow *to stump* «здійснювати агітаційні поїздки країною (про кандидата під час виборчої кампанії)» тощо.

Другий тип дериватів, що утворилися внаслідок транспозиції дієслів в іменники ($V \rightarrow N$), представлений такими термінами: *to canvass* «агітувати за кандидата шляхом бесід із виборцями» \rightarrow *canvass* «передвиборча агітація шляхом проведення бесід із виборцями; офіційний підрахунок голосів», *to hold over* «переходити до наступного

складу сенату у зв'язку з переобранням або внаслідок незакінчення терміну повноважень» → *holdover* «переобрання на новий термін або перехід до наступного складу парламенту внаслідок незакінчення терміну повноважень», *to write in* «голосувати шляхом додаткового внесення прізвища кандидата до виборчого бюлетеня» → *write-in* «голосування за кандидата, прізвища якого немає у виборчому бюлетені, шляхом додаткового внесення його до списку», *to turn over* «втрачати прихильність виборців на користь іншої партії» → *turn-over* «втрата партією прихильності й голосів виборців на користь іншої партії» тощо.

Також нами було виявлено єдиний приклад переходу дієслова в прикметник, а згодом у іменник ($V \rightarrow A \rightarrow N$): *to elect* «обирати» → *elect* «обраний» → *elect* «обранець».

Спостереження над фактичним матеріалом ТЛВП АМ засвідчують більшу продуктивність переходу іменників у дієслова при творенні термінів за допомогою конверсії, ніж навпаки. Загальна кількість ТО, утворених цим способом у ТЛВП АМ, становить 34 ТО (2,3%).

Утворення термінів за допомогою конверсії не притаманне ТЛВП УМ, що пояснюється синтетичним характером української мови. Нами було виявлено лише два випадки субстантивзації терміна-прикметника та терміна-дієприкметника, зафіксовані в тлумачному словнику сучасної української мови: *виборний* «особа, обрана голосуванням для виконання певних обов'язків» та *обрані* «обранці», а також два приклади ад'ективації термінів-дієприкметників: *вибраний* і *обраний*.

Підводячи підсумки проведеного дослідження, зауважимо, що загалом завдяки словотвірному способу термінотворення в досліджуваній термінології англійської мови було створено 323 ТО (22,0% від загальної кількості ТО), а в українській мові – 215 ТО (19,1% від загальної кількості ТО), що свідчить про приблизно однаковий ступінь продуктивності цього способу термінотворення в обох мовах. Перспективу наших подальших наукових розвідок вбачаємо у вивченні ролі словотвірного

способу в утворенні термінологічних одиниць досліджуваної термінології в російській мові та її зіставленні з англійською та українською мовами.

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

N – іменник, V – дієслово, Adj – прикметник, Adv – прислівник, PP – пасивний дієприкметник, Num – числівник, Prep – прийменник, Conj – сполучник.

ЛІТЕРАТУРА

1. Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке / Н.С. Валгина. – М. : Логос, 2001. – 304 с.
2. Даниленко В.П. Русская терминология. Опыт лингвистического описания / В.П. Даниленко. – М. : Наука, 1977. – 246 с.
3. Журавлева Т.А. Особенности терминологической номинации / Т.А. Журавлева. – Донецк : АООТ Торговый дом «Донбасс», 1998. – 252 с.
4. Зацний Ю.А. Развитие словарного состава английской лексики в 80-90-е годы XX столетия : дис. ... доктора филол. наук : 10.02.04 / Ю.А. Зацний. – Запоріжжя, 1999. – 403 с.
5. Кочерган М.П. Вступ до мовознавства : підручник для студ. філол. спец. вищ. навч. закл. освіти / М.П. Кочерган. – К. : Видавничий центр „Академія”, 2002. – 386 с.
6. Крючкова Т.Б. Особенности формирования и развития общественно-политической лексики и терминологии / Т.Б. Крючкова. – М. : Наука, 1989. – 151 с.
7. Кубрякова Е.С. Типы языковых значений : Семантика производного слова / Е.С. Кубрякова. – М. : Наука, 1981. – 207 с.
8. Кубрякова Е.С. Что такое словообразование / Е.С. Кубрякова. – М. : Наука, 1965. – 77 с.
9. Лингвистический энциклопедический словарь / [под ред. В.Н. Ярцева]. – М. : Советская Энциклопедия, 1990. – 685 с.
10. Нікуліна І.М. Субконтинуум інформатики й обчислювальної техніки у французькій, українській та російській мовах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.17 «Порівняльно-історичне і типологічне мовознавство» / І.М. Нікуліна. – Донецьк, 2004. – 20 с.
11. Селіванова О.О. Лінгвістична енциклопедія / О.О. Селіванова. – Полтава : Довкілля, 2010. – 844 с.
12. Шувалова Ю.В. Политическая фразеология в функционально-стилистическом аспекте / Ю.В. Шувалова // Английская фразеология в функциональном аспекте : сб. науч. тр. – Вып. 336. – М. : АН СССР, 1989. – С. 133–138.

УДК 811.111;81'25

СИМВОЛІЧНІСТЬ МАС-КУЛЬТУРНОГО ТЕКСТУ В АСПЕКТІ ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

А.О. Коваленко (Херсон)

У статті проведено детальне дослідження поняття символу, а також його базових характеристик. З огляду ретроспективного вивчення аналізується зв'язок семіотичної структури та мови як носія культури. На основі висновків даного пошуку було проведено короткий аналіз семіотичної системи, притаманної жанру інтерв'ю у мас-культурному дискурсі американської та російськомовної української публіцистики, були також виокремлені певні відмінності у них, які свідчать про можливість їх подолання та використання під час перекладу.

Ключові слова: етнос, знак, культура, ментальність, переклад, семіотична система, символ.

Коваленко А.О. Символичность масс-культурного текста в аспекте переводоведческих исследований. В статье проведено детальное исследование понятия «символ», а также его базовых характеристик. С позиций ретроспективного изучения анализируется связь между семиотической структурой и языком как носителем культуры. На основании выводов данного поиска был проведён короткий анализ семиотической системы, свойственной жанру интервью в масс-культурном дискурсе американской и русскоязычной украинской публицистик, и были обнаружены некоторые отличия в них. Предложен вывод о возможности преодоления и использования этих отличий в процессе перевода.

Ключевые слова: знак, культура, ментальность, перевод, семиотическая система, символ, этнос,

Kovalenko A.O. Symbolism of the mas-cultural text in the aspect of translation studies. The article highlights the results of the investigation of the concept of symbol and its basic characteristics. Retrospective analysis of a semiotic structure and language as a culture bearer is conducted. As a result of the theoretical overview, a brief comparative analysis of the American and Ukrainian mass culture's interview was presented. Several differences in those two semiotic systems were revealed. The article presents the conclusion about the possibility of overcoming these differences and their adequate transcoding in translation.

Key words: culture, ethnos, mentality, translation, semiotic system, sign, symbol.

Життя кожної окремої людини нерозривно пов'язане з життям його мови як у синхронічній, так і у діахронічній перспективі. Картина світу кожної особистості в рамках певного соціуму формується на базі притаманних їй оточенню уявлень, звичок, традицій, асоціацій. Всі ці деталі так чи інакше проявляються у вигляді системи символів.

Метою статті виступає дослідження символу та символіки в етнокультурному аспекті.

Завдання нашого дослідження полягає у детальному вивченні самого поняття символу та його залежності від етнічних характеристик мови, а також аналізі стилістичних та структурних семіотичних систем, пошук способів їх компенсації засобами іншої мови та використання цих відмінностей під час перекладу.

Поняття символіки постає об'єктом дослідження багатьох наукових дисциплін від математики та біології до лінгвістики та філософських пошуків. Значення символу у багатьох словниках, зокрема європейських, визначають як певний предмет, явище чи дію, яка репрезентує інше явище, причому цей процес пов'язується з певною низкою асоціацій [1; 3; 11]. Однак таке визначення досить розпливчате та не дає чіткого розуміння природи символу та зокрема його взаємозв'язку з поняттям знаку. В цьому плані досить корисним виявляється дослідження Ф. де Сосюра та Ч. Пірса в галузі семіотики та співвідношення саме цих двох понять – знаку та символу. У своїй статті А.О. Романовська [8], провівши глибокий аналіз концепцій обох авторів, доходить висновку про їх різке про-

тиставлення у розумінні поняття символу. Відмінності, в першу чергу, пов'язані зі зв'язком між поняттями символу та знаку та умотивованості поняття символу. Так, за твердженням Ч. Пірса, символ виступає певною мірою різновидом знаку, повністю позбавленим референтної умотивованості.

У той час як символ Ф. де Сосюра взагалі не може бути представлений як знак, що пов'язане саме з умотивованістю поняття символу, Ф. де Сосюр стверджує про обов'язковий зв'язок означувального та означення, а отже підкреслює неможливість цілковитої довільності знака, що в аспекті досліджень у галузі лінгвістики та перекладознавства надає перспективу для пошуку в сфері обґрунтування стосунку означувального символом явища та, таким чином, розробку шляхів передачі того чи іншого символу засобами іншої мови.

Про умотивованість знаку також твердить О.С. Ахманова у своєму словнику, підкреслюючи вмотивованість зв'язку символу, який він ототожнює, зі знаком та референтом [1]. У цьому плані релевантними вбачаються дослідження Ю.М. Лотмана, пов'язані зі взаємозв'язком між планом змісту та планом вираження символу. Зокрема, автор доходить висновку про *непроектваність плану вираження на план змісту, який формує природу комунікативного функціонального знака. Зміст лише мерехтить через вираження, а вираження лише натякає на зміст* [4]. При цьому Ю.М. Лотман підкреслює залежність визначення символу від специфіки кожної семіотичної системи, в якій він функціонує.

У рамках нашого дослідження всі вищезазначені твердження дають підстави визначити символ як предметний образ, який на базі певних асоціативних, гносеологічних або інших зв'язків репрезентує поняття або явище. Такі зв'язки в обов'язковому порядку вмотивовані або природою означувального, або структурою символу, або характером семіотичної системи, в якій з'являється та функціонує символ. Останнє твердження виявляється значною мірою актуальним в аспекті перекладознавчих досліджень, а особливо пошуку в галузі перекладу мас-культурних текстів. Щодо характеристик семіотичної системи, тут нам хотілося б відзначити два базових аспекти, що впли-

вають на символіку: етнокультурні та ментальні утворення, а також індивідуальні фактори, які знаходять своє відображення у символі.

Зокрема, О.О. Потебня, досліджуючи символи в народно-епічній творчості, відмічав, що *тільки з точки зору мови можна впорядкувати символи відповідно до поглядів народу, а не свавілля того, хто пише* [6]. Автор одним з перших запропонував розглядати символіку з точки зору лінгвістики, базуючись на знаннях про побут народу – носія мовного оточення, в якому функціонує символ.

У своїй статті А.С. Собільська [9], спираючись на дослідження О.М. Леонтьєва та О.Ю. Артемьєвої, стверджує важливість семіотичної системи у передачі культурного досвіду та знань, при цьому підкреслюючи, що образ світу, який є основоположним компонентом культури етносу, дозволяє суб'єкту самостійно працювати з реальністю. Авторка не виключає важливість суб'єктивних уявлень та особистісного досвіду людини у цій схемі утворення семіотичної системи. Цю схему вона розділяє на поверхневий та ядерний рівні, причому до поверхневого рівня *належать аутопта гетерорівневі уявлення відносно представників інших етнічних груп, а до ядерних – власне етнічна картина світу* [9, с. 135].

Іншими словами, авторка стверджує, що особистісна картина світу формується на базі культурно-етнічного оточення людини, а тому можна говорити і про залежність семіотичної системи, яка ґрунтується на картині світу та архетипах, етнокультурних уявленнях та ментальності певної культурної, етнічної, національної групи.

О.В. Шелестюк пропонує уявлення про символізм лексеми у вигляді *символічної аури*, яка формується на базі традиційних для культури асоціацій [10]. Прошарків такої аури може бути декілька і актуалізуються вони залежно від контексту, в якому використовується лексема, а тому кожна лексема може нести в собі не одне символічне значення. Для носія мовної культури всі ці символічні значення зазвичай апріорі знайомі, але що робити, якщо всіх їх необхідно передати засобами іншої лінгвальної системи, адже в даному випадку йдеться не про звичайну полісемію, але про цілий пласт архетипних значень, які необ-

хідно або експлікувати, або інтерпретувати, або компенсувати, адже в іншому випадку текст буде частково, або й повністю неадекватно представлений, а отже переклад його буде неякісним.

М.К. Мамардашвілі та А.М. П'ятигорський у своїй роботі стосовно символу та свідомості стверджують, що культура уособлює те, що *культура об'єктивно направлений автоматизм мислення* [5, с. 193]. Тобто культура авторами розуміється як *зроблене щось без розуміння, механічно* [5, с. 192]. Це твердження, в першу чергу, пов'язано саме з ядерними, тобто базовими елементами культури, які людина сприймає безсвідомо, як-то кажуть «вбирає з молоком матері». До таких базових елементів культури автори так само включають і символіку, яка одночасно слугує базисом для дослідження найрізноманітніших ідеологічних елементів певної культури. У роботі М.К. Мамардашвілі та А.М. П'ятигорський розмежовують первинний зміст, що формується на рівні структури свідомості, та вторинний зміст, що утворюється в результаті символізації. Така схема запропонована для детального розгляду художніх текстів, які належать певній культурі і можуть називатися класичними для неї. У даному аспекті йдеться про систему ідей, репрезентованих за допомогою символічного апарату. Процес трактування цього символічного апарату дозволяє зрозуміти, що «лежить» за ідеями, тобто зрозуміти глибинний зміст символів на рівні свідомості, яка формує внутрішній глибинний план ідеології певної культури [5, с. 123].

Для перекладознавчих досліджень взаємозв'язок символіки та культури становить особливий інтерес. На практиці у процесі трансформації будь-якого типу тексту з однієї лінгвальної системи в іншу ми, по суті, займаємося інтерпретацією не тільки поверхових денотативних значень компонентів, але, в першу чергу, всіх глибинних змістових одиниць перекладу, особливо якщо вони представляють собою символи. І чим більше таких компонентів буде ретрансльовано, тим правдивішим і адекватнішим, а тому і більш якісним буде переклад. Щодо літератури, орієнтованої на масового читача, особливо текстів художніх або публіцистичних, така семіотична система набуває досить широкого розгалуження.

Для того щоб перекладач, який, в першу чергу, має бути інтерпретатором змісту, зміг чітко виділити зв'язок символу та означувального ним явища, предмету, дії, тощо, він має бути добре знайомим з глибинними архетипами мови, а точніше, культури тієї мови, перекладом з якої він займається. М.К. Мамардашвілі та А.М. П'ятигорський, зокрема, стверджують, що *кожна культура – це індивідуальний тип співвідношення символізму та мовності* [5, с. 124]. Це явище автори пов'язують з тим, що, незалежно від характеру мовної матерії [термін М.К. Мамардашвілі, А.М. П'ятигорського], як при синхронному розгляді, так і в історичній перспективі, масштаб використання символів буде різнитися. Автори підкреслюють, що в даному контексті *з'являється можливість культурної ситуації, всередині якої сфера використання мови була б не тільки відмежована, але і, так би мовити, була б дуже чітко об'єктивно зорієнтована. Це означає, що мова використовувалась би там у зв'язку з певними культурними об'єктами, і ми могли б спостерігати групу культурних об'єктів, у зв'язку з якими мова взагалі не використовувалася, і в яких (і для яких) використовувалися б тільки символічні утворення* [5]. Така група суто символічно репрезентованих об'єктів найчіткіше прослідковується на прикладі мас-культурного пласту творів, а особливо публіцистичних, які спрямовані швидше на поверхове читання, ніж на глибинний літературознавчий аналіз, та не претендують на високу естетичну цінність. Такі тексти найчастіше використовують символи, притаманні культурі тієї мовної ситуації, в якій вони функціонують, та які будуть настільки зрозумілими адресатові, що він навіть не задумається над їх інтерпретацією, а адресант, у свою чергу, зможе представити той блок інформації, який він хотів передати читачеві.

У цьому аспекті певного значення набуває спільна стаття М.О. Новикової та О.В. Барабан, де автори звернулися до теми функціонування символіки в мас-культурних текстах. Автори зазначають, що жанри масової культури *не тільки в об'єктивному порядку містять в собі символи, але й у багато чому визначаються, структуруються своєю символічною системою* [7, с. 163]. Це явище пов'язане з актуалізацією в таких текстах

мета-авторської «пам'яті культури», що базується на символіці, а тому *мас-культура, використовуючи символіку, прямо спирається не на книжково-авторську, а радше на фольклорну традицію* [там само].

У своєму дослідженні М.О. Новикова та О.В. Барабан базувалися на літературному жанрі детективу. Ми ж спробуємо, спираючись на їх досвід, розглянути тексти публіцистичного стилю, що також належать до сфери мас-культури. Матеріалом обрано жанр інтерв'ю, який у рамках мас-культурного дискурсу має свої особливості як у зовнішній архітектоніці, зокрема, формі організації тексту, так і у сюжетних та смислових характеристиках.

У першу чергу звернемось до хронотопу, а саме до символіки місця дії. Ми виділяємо у структурі хронотопу символіку «свого/чужого» простору. Спираючись на фольклорні традиції, можемо побачити, що свій світ завжди позитивний в той час як чужий – або різко негативний, або так само різко позитивний. *Розпізнати чужий світ, перетнувши межі свого світу, означає вступити з ним в боротьбу та перемогти* [7, с. 164].

Зазвичай зустріч респондента та інтерв'юера відбувається в кафе або ресторані. Опис місця зустрічі виконує важливу роль у вступному слові інтерв'юера, а іноді і на початковому етапі розмови. Локація представляється у дрібних деталях, що надає зачину розмови ефект невимушеності, а основний персонаж ніби наближається до читача. Відмітимо, що такий ефект підсилюється у чоловічих виданнях, адже в них досить часто інтерв'юер зустрічається з респондентом на його, респондента, території. Для підкріплення цього ефекту так само використовується мова самого персонажа. Зазвичай вона насичена якщо не вульгаризмами, то принаймні лексикою, що належить до розмовного ужитку. Таким чином, читач має змогу зазирнути за межі чужого для нього світу, та ніби стати «своїм серед чужих», тобто читач ніби перетинає символічну межу між буденним світом звичного для нього оточення та поринає у світ моди, стилю, кіно, театру, літератури, тощо. При цьому, якщо порівнювати ті самі тексти у російськомовних виданнях, у тому числі українських, та їх оригінали в англомовних виданнях, як прави-

ло, автор перекладеного інтерв'ю не наближає свого читача настільки близько, як в оригінальному тексті. Це в першу чергу проявляється знову ж таки у мові персонажа: вона значно менше насичена еліптичними конструкціями, або такими, що відверто порушують синтаксичні правила; вульгаризми зустрічаються, але рідше; стилістично забарвлена лексика замінюється нейтральною або й взагалі передається книжковою.

При тому, що читач має змогу перетнути символічну межу між своїм та чужим простором, інтерв'юер наділяє свого персонажа, тобто респондента, символікою виключності. Цей тип символіки досить рідко актуалізується на лексичному рівні, адже автор не каже, що респондент найкращий, найгарніший, найрозумніший, тощо. Натомість на персонажному рівні аналізу тексту ми можемо помітити, що головний герой тексту належить до відомої родини, або є свідком надзвичайних подій, автором виняткових ідей, тощо. Крім того, символіка виключності проявляються у зовнішньому зображенні персонажів: одяг, аксесуари, взуття – все це належить до певної марки або бренду, який для читача зазвичай має бути відомим.

Тексти маскультури апріорі мають на меті охопити якнайширше коло читачів, а тому в них використовуються назви відомих марок, що можуть привернути увагу. У такий спосіб акцентується як сама марка, так і той, хто її використовує. Однак, якщо брати до уваги російськомовні переклади в українських виданнях, досить часто для читача бренди можуть бути не настільки відомими, або й зовсім незрозумілими. При цьому перекладач не вдається до адаптації або експлікації, і у перекладі знову ж таки, як і у випадку з мовою персонажу, головний герой інтерв'ю віддаляється від читача. З огляду на те, що контакт відбувається при вторгненні у чужинний світ, зв'язок між цими двома суб'єктами комунікативного акту стає щільнішим, адже світ протагоніста російськомовного більш чужинний читачеві, ніж світ англомовного. Іншими словами, читач знову і знову перетинає символічну межу «свій/чужий», і символічна система насичується новими асоціативними зв'язками.

Загалом схему контакту у даному типі інтерв'ю можна відобразити у такий спосіб: респон-

дент – інтерв'юер – читач. Таким чином інтерв'юер стає ретранслятором не тільки загальної теми бесіди між ним та респондентом, але й сполучною ланкою між респондентом та читачем. Ця особливість виступає однією з базових характеристик, що виділяє мас-культурне інтерв'ю серед інших його видів. Інтерв'юер, він же автор тексту, може дозволити собі деякі вольності, як-от, наприклад, зробити уточнення, запропонувати власну думку, що, якщо взяти до уваги переклад, можуть видаватися за погляди головного персонажа інтерв'ю.

Таким чином, можна зробити висновки про різницю у структурі символіки англomовного та російськомовного інтерв'ю дискурсу мас-культури. Ця різниця, у першу чергу, проявляється у співвідношенні свого та чужого: в російськомовному тексті світ персонажа більш чужинний читачеві. З огляду на взаємозв'язок семіотичної системи з етнічними та соціально-ментальним особливостями культури, мова якої використовується у тексті, ми дозволимо собі стверджувати, що інтерв'ю російськомовного мас-культурного інтерв'ю, притаманного нашій ментальності, посилення символізму чужинного є певною мірою способом акцентуації деталей та образів. При цьому відбувається контакт між двома культурами (культурою оригіналу та мови перекладу): з однієї в іншу переходять певні поняття, що одразу ж обростають певною низкою асоціацій та прошарків символічної аури, якщо говорити термінами О.В. Шелестюк. Ефект чужинності досягається як за допомогою лексичних, так і контекстуальних складових та вдалого використання їх автором чи то перекладачем тексту.

Перспективність нашого дослідження вбачаємо у подальшому пошуку відмінностей у семіотичних системах двох культур та способів використання їх під час перекладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / Ахманова О.С. – М. : Советская энциклопедия, 1966. – 608 с.
2. Леви-Стросс К. Структура и форма: размышления об одной работе Владимира Проппа / Леви-Стросс К. // Французская семиотика: от структурализма к постструктурализму; [пер. с фр. и вступ. ст. Г.К. Косикова]. – М. : Изд. группа «Прогресс», 2000. – С. 121–152.
3. Лингвистический энциклопедический словарь [гл. ред. В.Н. Ярцева] – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
4. Лотман Ю.М. Структура художественного текста / Лотман Ю.М. // Об искусстве. – СПб. : Искусство – СПб, 1998. – С. 14–285.
5. Мамардашвили М.К. Символ и сознание. Метафизическое рассуждение о сознании, символическом и языке / М.К. Мамардашвили, А.М. Пятигорский. – М. : Школа “Языки русской культуры”, 1997. – 213 с.
6. Медведева А.В. Символическое значение как тип значения слова (на материале русских и английских обозначений обиходно-бытовых ситуаций, предметов и явлений материальной культуры) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Медведева А.В. – Воронеж, 2000. – 187 с.
7. Новикова М.А. Символика и жанр текста (на материале детективного жанра) / М.А. Новикова, Е.В. Барабан. – Вісник Київ. лінгв. ун-ту. Серія Філологія. – Т. 1. – № 1. – Київ, 1998. – С. 163–170.
8. Романовская А.О. Символ в отношении к лингвистике, семиотике, коммуникации / Романовская А.О. // Вестник БДУ. – Сер. 4. – 2008. – № 2. – 2008. – С. 49–53.
9. Собильская А.С. Феномен цвета в символическом восприятии этнокультурной картины мира / Собильская А.С. // Символическое и архетипное в культуре и социальных отношениях : Материалы III междунар. науч.-практ. конф. (5-6 марта 2013 года). – Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2013 – С. 134–136.
10. Шелестюк Е.В. О лингвистическом исследовании символа / Шелестюк Е.В. // Вопросы языкознания. – 1997. – № 4. – С. 125–141.
11. Robert P. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française / Robert P. – Paris, 1973.

ЛІНГВОДИДАКТИКА

УДК 378.011.3-057.175: 316.485.6

**ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ
ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ
ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ
ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТУ**

Я.В. Довгополова, канд. пед. наук (Харків)

Стаття присвячена новітнім теоретичним та практичним підходам до проблеми формування готовності майбутніх викладачів до розв'язання конфлікту. На основі аналізу методичної й педагогічної літератури визначено сутність, структуру та чинники готовності майбутніх викладачів до розв'язання конфлікту; розроблено й апробовано тренінговий курс з формування готовності майбутніх викладачів іноземних мов до розв'язання конфлікту.

Ключові слова: готовність, конфлікт, розв'язання конфлікту, тренінговий курс, формування готовності.

Долгополова Я.В. Теоретические и практические подходы к проблеме формирования готовности будущих преподавателей к разрешению конфликта. Статья посвящена новейшим теоретическим и практическим подходам к проблеме формирования готовности будущих преподавателей к разрешению конфликта. На основе анализа методической и педагогической литературы определена суть, структура и факторы готовности будущих преподавателей к разрешению конфликта; разработан и апробирован тренинговый курс по формированию готовности будущих преподавателей иностранных языков к разрешению конфликта.

Ключевые слова: готовность, конфликт, разрешение конфликта, тренинговый курс, формирование готовности.

Dovgopolova Ia.V. Theoretical and Practical Approaches to the Problem of Formation of Future Teacher Readiness for Conflict Resolution. The article focuses on the latest theoretical and practical approaches to the problem of formation of future teacher readiness for conflict resolution. On the basis of analysis of methodological and pedagogical literature the essence, structure and factors of future teacher readiness for conflict resolution are determined; the training course on formation of readiness of future foreign language teachers for conflict resolution is developed and tested experimentally.

Keywords: conflict, conflict resolution, readiness, readiness formation, training course.

В умовах соціально-економічної трансформації суспільства неминуче зростають напруженість і конфліктність у міжособистісних стосунках у всіх верствах населення, зумовлені недостатньою підготовкою особистості до конструктивної взаємодії в різних сферах суспільного життя.

Сучасний етап розвитку професійно-педагогічної освіти потребує підвищення відповідальності вищих навчальних закладів за виховання та підготовку

молоді до реалій життя, її спроможності адаптуватися до постійних змін у суспільстві, які супроводжуються стресами і конфліктами.

Актуальність дослідження зумовлена недостатнім рівнем готовності майбутніх викладачів до розв'язання конфліктів, що виявляється, зокрема, у невмінні керувати своїм емоційним станом, у недостатньому рівні толерантності по відношенню до думки, відмінної від власної, у нездатності

вести діалог у рамках конструктивної суперечки тощо. Водночас необхідно зазначити, що недостатньо досліджено чимало аспектів проблеми конфлікту, а також майже не досліджена проблема формування готовності розв'язувати конфлікти в межах професійної компетентності викладача іноземних мов.

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки майбутніх викладачів у вищих навчальних закладах.

Предмет дослідження – підготовка майбутніх викладачів до здійснення діяльності із запобігання і розв'язання конфліктів.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні педагогічних основ запобігання й розв'язання конфліктів у ВНЗ та експериментальній перевірці системи формування готовності майбутніх викладачів іноземних мов до розв'язання конфлікту.

Матеріал дослідження включає проблеми визначення сутності конфлікту та їх причин (А.Я. Анцупов, С.М. Ємельянов, Б.І. Хасан, А.І. Шипілов та ін.); питання професійної підготовки фахівців до розв'язання конфліктів (Є.О. Варлакова, О.С. Дзяна, О.Г. Карпенко, В.В. Лазарева, В.А. Сластьонін, І. Холковська та ін.)

Конфліктні форми поведінки як реальність сьогодення займають значну частину нашого життя, а отже, потрібно якомога раніше здобути знання про закономірності конфліктної взаємодії, навчитися керувати конфліктом, зробити його конструктивним, уміти володіти своїми емоціями, які б не перестали руйнувати наш внутрішній і зовнішній світ. Проблема конфлікту та його руйнівного впливу є однією з актуальних проблем сьогодення, а її вирішення потребує не тільки певних знань, а й наявності відповідних цінностей людини, бажання безконфліктно та конструктивно вирішувати життєві ситуації.

Аналіз науково-методичної літератури показав, що природа виникнення та розвиток конфліктів, шляхи і способи їх розв'язання цікавили мислителів усіх часів. Проте необхідно констатувати, що лише на межі XIX–XX століть конфлікти стали предметом спеціального вивчення.

На підставі аналізу літературних джерел розкриваються різні підходи до тлумачення сутності

конфлікту, а також до його визначення. Так, відомий російський дослідник Б.І. Хасан визначає конфлікт як таку специфічну організованість діяльності, у якій суперечність утримується в процесі його (конфлікту) вирішення [8, с. 8].

На думку С.М. Ємельянова, конфлікт – це відношення між суб'єктами соціальної взаємодії, яке характеризується їхнім протистоянням на основі протилежно спрямованих мотивів чи суджень [4].

А.Я. Анцупов та А.І. Шипілов визначають конфлікт як найбільш гострий спосіб вирішення значимих протиріч, які виникають у процесі взаємодії; він полягає, на їх погляд, в протистоянні суб'єктів конфлікту і звичайно супроводжується негативними емоціями. Таким чином, необхідними атрибутами конфлікту є негативні почуття і протидія суб'єктів [1].

Доведено, що по суті не можна дати дефініцію конфлікту, яка не суперечила б жодному підходу до нього, ми вважаємо, що це зумовлено такими факторами: а) конфлікт охоплює різні явища, які значною мірою відрізняються між собою; б) конфлікт досліджується різними науками і в) у рамках навіть однієї науки існують різні підходи до тлумачення сутності конфлікту.

У нашому дослідженні *конфлікт* розуміється як зіткнення протилежно спрямованих, несумісних один з одним тенденцій у свідомості окремого індивіда, у міжособистісних взаємодіях індивідів або груп людей.

Проблемою готовності до різних видів діяльності науковці стали займатися відносно нещодавно (з кінця 50-х – початку 60-х років XX ст.), позначаючи термін «готовність» через «пильність», «мобілізацію», «налаштованість», «боєготовність». Результати аналізу наукових праць з проблеми дослідження, присвячених формуванню готовності, свідчать про те, що до цього часу єдиного розуміння поняття «готовність» у науковій літературі не існує. Дослідники визначають готовність як установку (Д. Узнадзе), особливий особистісний стан (В.А. Сластьонін), стан (О. Сліпушко, В. Яременко), сукупність психологічних характеристик (В.В. Лазарева) та ін. [12; 7; 10; 6]. Як бачимо, поняття готовності неоднозначне й не одновимірне.

Вагомими для нашого наукового пошуку є думки О.Г. Карпенко. Науковець зазначає, що «не можна

особистість ... розглядати поза контекстом її професійної діяльності, уявлення про яку постійно змінюється. Постає потреба скорегувати діяльнісну складову професійної готовності... Тому нового розвитку набуває функціональний підхід до аналізу професійної діяльності і готовності до неї, що дозволяє визначити «готовність» як умову успішного виконання діяльності, вибірково «прогнозуючу активність», що налаштовує організм, особистість у цілому на майбутню діяльність» [5, с. 285].

Українськими і цікавими видаються нам ідеї науковців, які досліджують готовність студентів до певного виду професійної діяльності, зокрема готовність студентів до розв'язання конфліктів у професійній діяльності.

Так, Є.О. Варлакова готовність до розв'язання конфліктів трактує як стійку систему професійно важливих якостей особистості, її досвід, знання, навички, вміння, необхідні як для конструктивного розв'язання конфліктів у життєдіяльності людей. Її позитивні риси – відповідність структури змісту та умовам професійної діяльності, легкість актуалізації та включення під час розв'язання конфліктів тощо [2, с. 125].

І. Холковська акцентує увагу на такому розумінні готовності майбутніх учителів до попередження і розв'язання конфліктів. Зміст цього феномену полягає у «вмінні займати конструктивну позицію у професійній діяльності за умов розгортання конфліктної ситуації, прагненні дотримуватися установок і правил діалогічного спілкування, вмінні реалізувати всі етапи керівництва конфліктними ситуаціями (діагностика конфлікту, прогнозування особливостей його розвитку, попередження, власне конфліктна взаємодія, розв'язання проблемної ситуації)» [9, с. 201].

На думку О.С. Дзяни, конфліктологічна готовність майбутніх фахівців полягає в здатності розв'язувати конфлікти в професійному середовищі, вмінні розуміти конфлікт та управляти ним,

оцінювати конфліктну ситуацію та прогнозувати її наслідки, діагностувати на початковій стадії виникнення конфлікту, попереджати його або вирішувати конструктивним способом [3, с. 7].

Р. Бейкал та Б. Уортерс дають своє визначення поняттю «готовність до попередження та розв'язання конфліктів», а саме: це розуміння динаміки переговорів між окремими людьми чи групою у стані конфлікту та розуміння того, як досягти взаємної згоди [11, 13].

Переконані, що визначити сутність готовності майбутніх фахівців до розв'язання конфліктів у професійній діяльності можна лише за умови достатньо ґрунтовного аналізу та врахування особливостей професійної діяльності цих фахівців в окресленій царині.

Підсумовуючи, вважаємо за необхідне презентувати власну дефініцію та структуру готовності майбутнього викладача до попередження конфліктів у професійній діяльності.

Готовність майбутнього викладача до розв'язання конфліктів являє собою інтегративну якість особистості, що характеризується наявністю потреби особистості у безконфліктній взаємодії під час виконання професійних функцій та усвідомленим прагненням і спрямованістю на її організацію; високим рівнем оволодіння конфліктологічними знаннями, необхідними для попередження конфліктів у професійній діяльності; сформованістю умінь попередження конфліктів (комунікативно-мовленнєві, організаційно-управлінські, морально-етичні), емоційного інтелекту й рефлексії. Вона є основою активної професійної позиції педагога, яка спонукає до мінімізації кількості конфліктів у професійній діяльності та сприяє їх конструктивному вирішенню.

У **структурі** готовності майбутніх викладачів до розв'язання конфліктів можна виділити наступні компоненти: 1) мотиваційний, 2) когнітивний; 3) операційний; 4) комунікативний; 5) емоційний (табл. 1).

Таблиця 1

Зміст і показники готовності майбутніх викладачів до розв'язання конфліктів

Компоненти готовності	Показники готовності
МОТИВАЦІЙНИЙ (сукупність мотивів, що зумовлюють позитивне ставлення викладача до конструктивного розв'язання конфліктів)	<ul style="list-style-type: none"> • Позитивне, неупереджене ставлення викладача до конфліктів, готовність їх розв'язати; • значущість мотивів конструктивного розв'язання конфліктів в ієрархії мотивів професійної діяльності викладача.
КОГНІТИВНИЙ (сукупність знань про зміст, прояви, стратегії розв'язання конфліктів)	<ul style="list-style-type: none"> • Знання особливостей конфліктів, їх видів, причин виникнення, динаміки та наслідків; • знання основних стратегій і тактик розв'язання конфліктів.
ОПЕРАЦІЙНИЙ (сукупність умінь та навичок, що дозволяють конструктивно розв'язувати конфлікти у безпосередній взаємодії із студентами)	<ul style="list-style-type: none"> • Уміння здійснювати психологічний аналіз конфліктних ситуацій; ініціативно реагувати на ситуацію загострення конфліктів з метою їх конструктивного розв'язання; • уміння використовувати стратегії конструктивного розв'язання конфліктів; • володіння технологією переговорного процесу; • врахування потреб й запитів студентів як пріоритет роботи викладача при розв'язанні конфліктів.
ЕМОЦІЙНИЙ (сукупність переживань, що дозволяють адекватно реагувати на ситуацію взаємодії із студентами, яка потребує розв'язання конфліктів із урахуванням їхніх почуттів)	<ul style="list-style-type: none"> • Емоційна зрілість викладача, що виявляється в експресивності, емпатійності, здатності до емоційної саморегуляції під час розв'язання конфліктів; • відсутність емоційних бар'єрів у взаємодії із студентами (адекватний прояв емоцій, їхнє дозування, гнучкість у виразності емоцій, керування ними, домінування позитивних емоцій тощо).
КОМУНІКАТИВНИЙ (сукупність комунікативних властивостей і здібностей, що забезпечують конструктивне спілкування у процесі розв'язання конфліктів)	<ul style="list-style-type: none"> • Комунікативна толерантність (прийняття індивідуальності студентів, безоцінні висловлювання у спілкуванні, терпимість до дискомфортних станів навколишніх людей); • здатність до адекватного розпізнавання та використання у спілкуванні із студентами невербальних сигналів; • уміння спілкуватися, дотримання правил роботи з конфліктогенами у спілкуванні.

У ході дослідження виокремлено **зовнішні та внутрішні чинники**, що позначаються на формуванні готовності майбутніх викладачів до розв'язання конфліктів.

До зовнішніх чинників віднесено: а) статус професії викладача у контексті трансформаційних соціально-економічних процесів у суспільстві, що, з одного боку, зумовлюють попит на професію викладача та психолого-педагогічні знання, а з іншого, часто визначають вибір професії викладача не за покликанням; б) недоліки професійної підготовки (недостатню кількість часу, відведеного на формування готовності до розв'язання конфліктів; неготовність значної кількості викла-

дачів демонструвати зразки конструктивної поведінки у конфлікті через «професійне вигорання», професійні деформації, що властиві професії педагога та ін.).

Серед внутрішніх чинників виокремлено, насамперед, мотиви вибору професії, а також особистісну зрілість викладача, відсутність деструктивних внутрішньоособистісних проблем. Показано, що значній частині викладачів притаманні мотиви вибору професії, неадекватні меті та завданням професії викладача, а також особистісні проблеми; нерозв'язані внутрішньоособистісні конфлікти.

Діяльність з урегулювання конфліктів – це свідомий цілеспрямований вплив на процес конфлікту

на всіх етапах його виникнення, розвитку та завершення з метою запобігання деструктивним конфліктам і адекватного розв'язання конструктивних конфліктів. Основними компонентами структури діяльності з урегулювання конфліктів є:

- діагностика взаємин і конфліктів, тобто визначення сутності, типу, особливостей конфлікту. Методами діагностики конфліктів виступають такі: індивідуальна бесіда, спостереження, опитування, тестування, вивчення документів, ретроспективний аналіз конфлікту тощо;

- запобігання (профілактика) конфліктів – організація взаємодії людей, що виключає або зводить до мінімуму ймовірність виникнення конфліктів між ними. Запобігання конфліктам у ВНЗ може здійснюватися організаційними методами (дотримання етики, врахування та розумне задоволення очікувань людей, запобігання стресам і підтримання фізичного та психічного здоров'я людей) і методами внутрішньоособистісної та міжособистісної психокорекції (оволодіння прийомами і навичками безконфліктного спілкування; позбавлення схильності до застосування конфліктогенів, самоаналіз);

- розв'язання (подолання) конфлікту – спільна діяльність його учасників, спрямована на припинення протидії усунення проблеми, що призвела до зіткнення.

З метою формування готовності майбутніх викладачів до розв'язання конфліктів проаналізовано зміст навчальних програм і встановлено, що цілеспрямована конфліктологічна підготовка майбутніх викладачів іноземних мов у вищому навчальному закладі не проводиться.

Опитування студентів Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна показало необізнаність студентів щодо конструктивного розв'язання конфліктів. Так, переважна більшість студентів не володіла знаннями про сутність конфліктів, їх функції, недооцінювала роль конфліктів у житті людини, вважаючи, що конфлікт – це лише негативне явище, якого треба обов'язково уникати (81,9%). Лише 4,8% студентів відповіли, що в будь-якому конфлікті є щось позитивне, він створює умови для пізнання нового. Переважна більшість студентів (89,9%) відчували труднощі в конкретизації понять «запобігання», «розв'язан-

ня» конфліктів, не мали чітких уявлень про методи врегулювання конфліктів.

У ході дослідження нами було розроблено та апробовано тренінговий курс “*Conflict Settlement*” з метою формування готовності до розв'язання конфліктів у майбутніх викладачів іноземних мов. Тренінговий курс складався з чотирьох етапів: підготовчого етапу, діагностичного етапу, етапу актуалізації готовності до розв'язання конфліктів та етапу закріплення та формування готовності до розв'язання конфліктів. Тренінговий курс містив групові дискусії, мозковий штурм, міні-лекції, рольові ігри, аналіз ситуацій міжособистісної взаємодії викладача із студентами, спрямовані на засвоєння знань щодо конфліктів, розвиток умінь і навичок їх розв'язання. Також нами проводився практикум та діагностично-рефлексивні вправи, що забезпечували самопізнання студентами рівнів сформованості готовності до розв'язання конфліктів.

Результати експерименту свідчать про ефективність проведеної роботи. Так, встановлено зростання кількості студентів, що найбільш повно виявили конфліктологічні знання. Значні позитивні зрушення відбулися в експериментальній групі, що зумовлено корисними тренінговими вправами, спрямованими на розвиток у студентів умінь ефективного спілкування і раціональної поведінки в конфлікті, умінь правильно оцінювати конфлікт, приймати адекватні рішення щодо запобігання й розв'язання конфлікту.

У студентів контрольної групи помітних зрушень у сформованості готовності розв'язувати конфлікти не відбулося. При розв'язанні конфліктних ситуацій вони спиралися, як правило, на інтуїтивні уявлення про підходи, способи, методи обходження з конфліктами.

Проведений експеримент підтверджує доцільність включення у процес навчання студентів тренінгового курсу із формування готовності розв'язувати конфлікти з метою закріплення теоретичного знання й апробації практичних умінь.

Перспективи дослідження ми бачимо у подальшому дослідженні педагогічних чинників, рівнів і умов готовності майбутніх викладачів до розв'язання конфліктів. Подальшого детального розгляду потребують: вивчення функціональної сторони формування готовності, можливостей самостійної

роботи, методики моніторингу та контролю у формуванні готовності майбутніх викладачів до розв'язання конфлікту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анцупов А.Я. Словарь конфликтолога / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – СПб. : Питер, 2006. – 528 с.
2. Варлакова Є.О. Розв'язання міжособистісного конфлікту як особистісний розвиток у ситуації «кризи безробіття» / Є.О. Варлакова // Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання безробітних : Всеукр. наук.-практ. конф. : 2006 р. : тези доп. ; [упор. В.Є. Скульська]. – К. : ІПЗУ, 2006. – С. 124–130.
3. Дзяна О.С. Формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійній підготовці : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Оксана Сергіївна Дзяна. – Вінниця, 2012. – 200 с.
4. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии / С.М. Емельянов. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – СПб. : Питер, 2009. – 384 с.
5. Карпенко О. Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / О.Г. Карпенко. – К., 2008. – 546 с.
6. Лазарева В.В. Формування готовності майбутніх дільничних інспекторів МВС до розв'язання конфліктних ситуацій у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Лазарева Вікторія Віталіївна. – Тернопіль, 2013. – 20 с.
7. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Сластенин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.
8. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта / Б.И. Хасан – СПб. : Питер, 2003. – 250 с.
9. Холковська І. Принципи управління-самоуправління у формуванні готовності майбутніх учителів до попередження і розв'язання конфліктів / І. Холковська // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2013. – № 8 (Ч. 2). – С. 201–206.
10. Яременко В. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : Аконіт, 2007. – Т. 3. – 862 с.
11. Bacal R. Conflict Prevention In The Workplace [Electronic resource] / Robert Bacal. – URL : <http://store.eSellerate.net/work911/main>
12. Uznadze D. The Psychology of Set // Consultants Bureau / D. Uznadze. – New York, 1966. – XVII. – 251 p.
13. Warters B. Collaboration and Conflict Resolution Skills: A Core Academic Competency? [Electronic resource] / B. Warters // Conflict Management in Academic Report, 2000. – Vol. 1. – № 4, Nov/Dec. – URL: www.campus-adr.org/cmher/reportarticles/ArticlesIndex.html.

ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ В АМЕРИКАНСЬКІЙ АКАДЕМІЧНІЙ ЛЕКЦІЇ

Л.М. Рябих, канд. філол. наук (Харків)

Статтю присвячено розгляду принципів організації навчального матеріалу в американській академічній лекції. Джерелом дослідницького корпусу стали транскрипти лекцій викладачів Єльського університету, розміщені на сайті цього провідного вищого навчального закладу. Ураховуючи наявний в університеті розподіл навчальних дисциплін на гуманітарні, суспільні, фізичні та біологічні, матеріал аналізу був сформований з лекцій двох курсів кожної з цих груп. Для проведення дослідження зі змісту лекцій було виокремлено ту частину, що безпосередньо співвідноситься з навчальним матеріалом, зокрема, наданням загальної характеристики навчальній дисципліні. Систематизація змістових складників (мікротем) послужила основою з'ясування їх варіювання. Результати кількісного та якісно-кількісного аналізу демонструють, що чинниками впливу на організацію змісту навчального матеріалу виступають позиція лекції в курсі (вступна, поточна) та специфіка навчальної дисципліни/курсу.

Ключові слова: американська академічна лекція, варіювання, зміст, змістові складники, курс лекцій, навчальний матеріал, навчальна дисципліна, чинники впливу.

Рябих. Л.М. Принципы организации учебного материала в американской академической лекции. Статья посвящена рассмотрению принципов организации учебного материала в американской академической лекции. Источником исследовательского корпуса стали транскрипты лекций преподавателей Йельского университета, размещенные на сайте этого ведущего высшего учебного заведения. Учитывая имеющееся в университете распределение учебных дисциплин на гуманитарные, общественные, физические и биологические, материал анализа был сформирован из лекций двух курсов каждой из этих групп. Для проведения исследования из содержания лекций было выделено ту часть, которая непосредственно соотносится с учебным материалом, в частности, с общей характеристикой учебной дисциплины. Систематизация содержательных компонентов (микротем) послужила основой выяснения их варьирования. Результаты количественного и качественно-количественного анализа показывают, что факторами влияния на организацию содержания учебного материала выступают позиция лекции в курсе (вступительная, текущая) и специфика учебной дисциплины/курса.

Ключевые слова: американская академическая лекция, варьирование, курс лекций, содержание, содержательные составляющие, учебная дисциплина, учебный материал, факторы влияния.

Ryabikh L.M. Principles of teaching material organization in American academic lecture. The article analyzes the principles of teaching material organization in American academic lecture. The source for research corpus is the Yale University site which contains lecture transcripts of leading university professors. Taking into account the classification of disciplines in the University of Yale into humanities, social, physical and biological, material analysis was formed of two courses of lectures within each of the mentioned group. The part of the lectures content corresponding to teaching material in particular, to the general description of the teaching discipline, was taken for analysis. Systematization of content elements (topics) served the basis for the study of their variations. The quantitative and qualitative-quantitative analysis results demonstrate that the factors influencing the teaching material content organization are the position of a lecture within a course (introductory, current) and the peculiarity of a teaching discipline/course of lectures.

Key words: American academic lecture, content, content elements, course of lectures, factors of influence, teaching discipline, teaching material, variations.

Навчальний процес у вищій школі представлений такими формами занять як лекція, семінар, практичне заняття, колоквиум тощо, серед яких лекція посідає основну позицію, що зумовлює актуальність дослідження. Той факт, що лекція є надзвичайно важливою подією в житті університету, підтверджують твердження вчених, які називають лекцію центральною ланкою навчальної діяльності у вищому навчальному закладі [3, с. 4], найпоширенішою формою організації навчального процесу у вищій школі [3, с. 5]; найефективнішою формою передачі змісту дисципліни великій кількості студентів одночасно [4, с. 97]. До того ж, цей тип навчальної діяльності є специфічним для академічної діяльності, таким, що наявний лише у вищій школі.

Основною метою лекції є передача/конструювання наукового знання, отже під час лекції викладач має викласти студентам теоретичні відомості з певної навчальної дисципліни. Цей матеріал структурується викладачем як у рамках окремої лекції, так і в межах цілого лекційного курсу. Об'єктом дослідження є принципи організації навчального матеріалу, зокрема тієї його частини, що стосується надання загальної характеристики навчальній дисципліні, та чинники їх впливу. До таких чинників зараховуємо: (1) загальний або академічний, тобто позиція лекції в структурі цілого курсу; (2) спеціальний або фаховий, тобто специфіка власне навчальної дисципліни. Предметом дослідження виступає виявлення кількісного та якісного варіювання змістових елементів – мікротем, що репрезентують загальну характеристику навчальної дисципліни в американській лекції. При цьому, ми цілком усвідомлюємо той факт, що організація матеріалу, який стосується загальної характеристики навчальної дисципліни, може зазнавати впливу також і індивідуального чинника, проте досліджувані нами чинники впливу дозволяють, на наш погляд, виявити певні загальні тенденції.

Прагнення до інтеграції української вищої школи до світового академічного співтовариства передбачає вивчення досвіду читання лекцій у провідних університетах світу. Саме тому для проведення аналізу матеріалом було обрано лекції викладачів Єльського університету, який є приватним дослідницьким університетом США, що входить

до «Ліги плюща» – спільноти восьми найпрестижніших американських приватних університетів та разом з Гарвардським та Принстонським університетами складає «Велику трійку». У 2011 році університет посів одинадцяте місце в «шанхайському» академічному рейтингу університетів світу і четверте місце в рейтингу найкращих університетів за версією видавництва *U.S. News & World Report* і також за міжнародним рейтингом *QS World University Rankings* [2]. У цьому університеті лекції, що читаються для студентів, фільмуються, їх текст подається у вигляді транскриптів, після чого як відеозапис, так і транскрипти оприлюднюються на сайті університету. Навчальні дисципліни у Єльському університеті розподілені на чотири групи: гуманітарні, суспільні, фізичні та біологічні (*humanities, social sciences, physical and biological sciences*) [5]. Для проведення дослідження ми обрали по 2 курси лекцій з кожної з цих груп, а саме:

- гуманітарні дисципліни (Сприймання музики (*Listening to Music*); Філософія і наука людської природи (*Philosophy and the Science of Human Nature*));
- суспільні дисципліни (Історія афроамериканців: від звільнення до наших днів (*African-American History: From Emancipation to the Present*); Психологія, біологія та політика харчування (*The Psychology, Biology and Politics of Food*));
- фізичні дисципліни (Проблеми й суперечності в астрофізиці (*Frontiers and Controversies in Astrophysics*); Органічна хімія для першокурсників (*Freshman Organic Chemistry*));
- біологічні дисципліни (Проблеми біомедичної інженерії (*Frontiers of Biomedical Engineering*); Принципи еволюції, екології та поведінки (*Principles of Evolution, Ecology and Behavior*)).

Таким чином, матеріал дослідження дає можливість урахувати раніше згадані чинники впливу на організацію навчального матеріалу щодо загальної характеристики дисципліни: добір лекцій цілого курсу дозволяє виокремити в межах кожного курсу *вступну* і *поточну* лекції, а також урахувати належність лекції до певного курсу й певної групи навчальних дисциплін (розподіл лекцій на вступну та поточну зумовлений тією обставиною, що, згідно попередньо отриманих даних, інформація загаль-

ного характеру про певну навчальну дисципліну не зареєстрована в останніх – підсумкових – лекціях курсу).

Під час проведення аналізу ми скористалися результатами нашого попереднього дослідження, присвяченого аналізу лекції як жанру американського академічного дискурсу [1]. У цій розвідці матеріал, що викладається під час лекції, розглянуто з опорою на лінгвістичне поняття «тема тексту». Це дозволило виявити структуру та потенціал предметного змісту американської академічної лекції, зокрема виокремити ту його частину, що присвячена загальній характеристиці навчальної дисципліни [1, с. 132].

Метою цієї статті є вивчення принципів організації навчального матеріалу щодо загальної характеристики дисципліни в американських академічних лекціях шляхом виявлення їх варіювання у вступній та поточних лекціях курсу, а також у лекціях з різних навчальних дисциплін.

Згідно попередньо отриманих даних, надаючи загальну характеристику навчальній дисципліні, викладач може вести мову про:

- **методологію досліджень**, наприклад:

(1) – Professor Kelly Brownell: *There are three common methods that get used in public health to test the relationship between certain things and diseases, and then to test whether you can turn the picture around. There are cross-sectional studies, and one of the types of those is called a case control study. (The psychology, biology and politics of food; The Department of Psychology; Lecture 12.)*

- **історію навчальної дисципліни**, наприклад:

(2) – Professor Mark Saltzman: *Engineering became a discipline in about the middle of the 1800s. (Frontiers of Biomedical Engineering; The Department of Biomedical Engineering; Lecture 1.)*

- **рівень сучасного розвитку навчальної дисципліни**, наприклад:

(3) – Professor Michael McBride: *So for 150 years organic chemistry courses have tended to acquire a daunting reputation. (Freshman Organic Chemistry; The Department of Chemistry; Lecture 1.)*

- **визначення навчальної дисципліни**, наприклад:

(4) – Professor Michael McBride: *It's called physical-organic chemistry. It's interested not so much in making new compounds as in why compounds behave the way they do. (Freshman Organic Chemistry; The Department of Chemistry; Lecture 31.)*

- **специфіку дисципліни/курсу лекцій**, наприклад:

(5) – Professor Craig Wright: *Music is an aurally perceived phenomenon. You can't cram information about music, the sound of music, into your head the night before a test the way you might be able to in an English course or a history course. The way we hear music, the way our mind processes music, is very, very different from this other kind of information, very different from history or economics. (Listening to Music; The Department of Music; Lecture 1.)*

Предметом обговорення також можуть бути:

- **суміжні науки**, наприклад:

(6) – Professor Tamar Gendler: *But what's distinctive about this course is that in addition to the contributions that are made by the philosophical side of the equation, we're also going to be drawing from a number of other disciplines. <...>. So a lot of the material that we'll address in this course will come from psychology. But some of it will also come from the tradition of political science. <...>. We'll also draw from the field of behavioral economics. (Philosophy and the Science of Human Nature; The Department of Philosophy; Lecture 1.)*

- **характеристика лекційного курсу**, наприклад:

(7) – Professor Craig Wright: *My name is Craig Wright and this is 'Listening to Music', the most basic course that the Department of Music has to offer. (Listening to Music; The Department of Music; Lecture 1.)*

- **отримані результати**, наприклад:

(8) – Professor Mark Saltzman: *We have developed over the last 100 years or so the ability to take cells out of a person, or cells out of an animal, and keep those isolated cells alive in culture for extended periods of time: this technology is called cell culture technology. (Frontiers of Biomedical Engineering; The Department of Biomedical Engineering; Lecture 2.)*

- **термінологія**, наприклад:
(9) – Professor Charles Bailyn: *This is what's called the geocentric model; Earth at the middle.* (Frontiers and Controversies in Astrophysics; The Department of Astronomy; Lecture 1.)
- **знакова система**, наприклад:
(10) – Professor Craig Wright: *Musical notation is a particularly Western phenomenon, and when you stop and think about it only we in the West, and by West what I mean is the United States and Canada and Western Europe and Russia, parts of South America, only we use musical*

notation and we use it principally for our high art music. (Listening to Music; The Department of Music; Lecture 3.)

Переходячи до кількісного аналізу реалізації перелічених змістових складників у досліджених американських лекціях, зазначимо, що перш за все, було встановлено їхнє варіювання у вступній/поточній лекції курсу, для чого за 100 % було прийнято усі реалізації змістових складників у межах курсу лекцій (за виключенням останньої лекції). Результати аналізу подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Процентне співвідношення відомостей про загальну характеристику навчальної дисципліни у вступній/поточних лекції курсу

Назва курсу	Кількісні (процентні) показники реалізації змістових елементів щодо загальної характеристики навчальної дисципліни	
	вступна лекція	поточні лекції
Сприймання музики	89 %	11 %
Філософія і наука людської природи	99 %	1 %
Історія афроамериканців: від звільнення до наших днів	94 %	6 %
Психологія, біологія та політика харчування	18 %	82 %
Проблеми й суперечності в астрофізиці	23 %	77 %
Органічна хімія для першокурсників	22 %	78 %
Проблеми біомедичної інженерії	44 %	56 %
Принципи еволюції, екології та поведінки	68 %	32 %

З наведеної таблиці можна побачити, що подання загальної характеристики навчальної дисципліни не підкоряється певним загальним правилам в американській академічній лекції. Доволі очікуваний результат ми отримали лише у курсах лекцій з гуманітарних дисциплін, де уся основна інформація загального характеру подана у вступній лекції; те саме стосується і одного з курсів, що належить до суспільних дисциплін (*Історія афроамериканців: від звільнення до наших днів*). У групі біологічних дисциплін у курсі *Принципи еволюції, екології та поведінки* загальна інформація про навчальну дисципліну подана переважно у вступній лекції, хоча значна її частина розподілена по поточних лекціях курсу. У решті курсів, що належать

до суспільних, фізичних та біологічних дисциплін загальна характеристика навчальній дисципліні подається більшою мірою під час поточних лекцій, аніж під час вступної лекції. Усі ці дані засвідчують відсутність чітко вираженого впливу академічного чинника (позиції лекції в структурі курсу) на принципи організації навчального матеріалу щодо загальної характеристики дисципліни. Отже можна вважати доведеним той факт, що курс лекцій в американських університетах не структурується за принципом: вступна лекція – загальна характеристика навчальної дисципліни, поточні лекції – інформація більш конкретного характеру, а викладач сам вирішує, яким чином структурувати свій курс. У той самий час можна стверджувати,

що фаховий чинник має певний вплив, оскільки обидва проаналізовані курси лекцій з гуманітарних дисциплін мають приблизно однакові показники: абсолютна більшість інформації загального характеру в них подана у вступній лекції.

Для того, аби глибше поглянути на природу впливу фахового чинника на принципи організації

навчального матеріалу в американській академічній лекції, звернімося до розгляду не лише кількісного, але й якісного варіювання. Іншими словами, розглянемо які саме змістові складники актуалізовані у вступній та поточних лекціях кожного з курсів. Результати цього етапу дослідження подано у таблиці 2.

Таблиця 2

**Репрезентація змістових складників
щодо загальної характеристики дисципліни у вступній та поточних лекціях курсу**

Цикли лекцій		Реалізації підтеми «Загальна характеристика»									
		методологія досліджень	історія навчальної дисципліни	рівень сучасного розвитку навчальної дисципліни	визначення навчальної дисципліни	специфіка дисципліни	суміжні науки	характеристика лекційного курсу	отримані результати	термінологія	знакова система
1. Сприймання музики поточні лекції	вступна лекція	-	-	-	-	+	-	+	-	+	+
	поточні лекції	-	-	-	-	+	+	+	-	+	+
2. Філософія і наука людської природи	вступна лекція	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-
	поточні лекції	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-
3. Історія афроамериканців: від звільнення до наших днів	вступна лекція	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-
	поточні лекції	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-
4. Психологія, біологія та політика харчування	вступна лекція	+	-	+	-	-	+	-	+	+	-
	поточні лекції	+	-	+	+	-	+	+	+	+	-
5. Проблеми й суперечності в астрофізиці	вступна лекція	+	-	+	+	+	-	-	+	+	+
	поточні лекції	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+
6. Органічна хімія для першокурсників	вступна лекція	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+
	поточні лекції	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
7. Проблеми біомедичної інженерії	вступна лекція	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-
	поточні лекції	-	-	+	+	+	+	+	+	+	-
8. Принципи еволюції, екології та поведінки	вступна лекція	+	+	-	+	+	-	-	-	+	-
	поточні лекції	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-

Як видно з таблиці, найбільшу питому вагу мають такі змістові складники: термінологія (zareєстрована в усіх вісьмох курсах лекцій), характеристика лекційного курсу (наявна в сімох курсах

лекцій), специфіка дисципліни (zareєстрована в шістьох курсах лекцій), визначення навчальної дисципліни, суміжні науки та отримані результати (наявні в п'ятьох курсах лекцій), методологія дос-

ліджень, рівень сучасного розвитку (наявні в чотирьох курсах лекцій), історія навчальної дисципліни та знакова система (наявні в трьох курсах лекцій).

Дані таблиці також демонструють варіювання елементів змісту в залежності від академічного показника. Зокрема, у вступній лекції найбільшу питому вагу мають термінологія (zareєстрована в усіх вісьмох курсах), специфіка дисципліни (zareєстрована у шістьох курсах), методологія досліджень, рівень сучасного розвитку, визначення навчальної дисципліни та отримані результати (zareєстровані в чотирьох курсах), історія ннавчальної дисципліни та знакова система (наявні в трьох курсах), суміжні науки, характеристика лекційного курсу (наявні у двох курсах).

У поточних лекціях найбільшу питому вагу мають термінологія (zareєстрована в усіх вісьмох курсах), характеристика лекційного курсу (наявна в сімох курсах), суміжні науки та отримані результати (наявні в п'ятьох курсах), рівень сучасного розвитку, визначення навчальної дисципліни та специфіка дисципліни (zareєстровані у чотирьох курсах), методологія досліджень та знакова система (наявні в трьох курсах) та історія навчальної дисципліни (наявна в одному курсі).

Отримані дані дозволяють дійти висновку про те, що як академічний, так і фаховий чинники, мають певний вплив на організацію змісту щодо загальної характеристики навчальної дисципліни. Проте цей вплив виявився не настільки чітко вираженим, як ми попередньо очікували. Зокрема, подання інформації загального характеру виявилось

властивим у більшості з проаналізованих курсів як для вступної, так і для поточних лекцій. Водночас сама ця інформація загального характеру продемонструвала перевагу таких змістових складників як термінологія, характеристика лекційного курсу, специфіка дисципліни. Отримані дані, на наш погляд, можна пояснити тією обставиною, що досліджені курси лекцій є у більшості вузькоспеціалізованими, і це позбавляє викладача необхідності надавати багато загальної інформації, як того потребують базові теоретичні дисципліни.

На підтвердження отриманих висновків ми плануємо у перспективі провести аналогічний аналіз в порівняльному аспекті (на матеріалі курсів лекцій з базових теоретичних дисциплін та спецкурсів).

ЛІТЕРАТУРА

1. Рябих Л.М. Лекція як жанр американського академічного дискурсу : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Рябих Людмила Михайлівна. – Харків, 2014. – 264 с. 2. Йельський університет // Енциклопедія «Вікіпедія» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ru.wikipedia.org>. 3. Fortuño B.B. Discourse Markers within the University Lecture Genre: A contrastive study between Spanish and North-American lectures: thesis / B.B. Fortuño. – English Studies Department, Humanities, 2006. – 333 p. 4. Hyland K. Academic Discourse: English in a Global Context / K. Hyland. – London : Continuum Discourse Series, 2009. – 215 p.

ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

5. Open Yale courses [Electronic resource]. – Access : <http://oyc.yale.edu/>.

ВІДЕО У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ НА ФАКУЛЬТЕТІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

В.О. Турченко, канд. філол. наук (Харків)

Стаття присвячена аналізу особливостей застосування відеоматеріалів на заняттях з англійської мови. Відеоматеріали розглядаються як ефективний засіб формування комунікативних здібностей, сприяють розвитку мотивації студентів до вивчення мови. У дослідженні представлені етапи роботи з відеоматеріалами; розроблений та описаний комплекс вправ.

Ключові слова: англійська мова, відеоматеріали, мотивація, етапи роботи, комунікативні здібності, навчальний процес, комплекс вправ.

Турченко В.А. Видео при изучении английского языка как второго иностранного на факультете иностранных языков. Статья посвящена анализу особенностей использования видеоматериалов на занятиях английского языка. Видеоматериалы рассматриваются как эффективное средство формирования коммуникативных способностей, способствуют развитию мотивации студентов к изучению языка. В исследовании представлены этапы работы с видеоматериалами; разработан и описан комплекс упражнений.

Ключевые слова: английский язык, видеоматериалы, коммуникативные способности, комплекс упражнений, мотивация, учебный процесс, этапы работы.

Turchenko V.O. Video Materials in Speech Practice Classes for Students Majoring in English as Their Second Foreign Language. The article is dedicated to the studying peculiarities of using video materials at English lessons. Video materials are considered to be an effective means of communicative skills formation, promote students' motivation development for language studying. The stages of work with video materials are regarded as well as the exercise system for the students' implementation is developed and described in the research paper.

Key words: communicative skills, English, exercise system, motivation, stages of work, studying process, video materials.

Навчання студентів-філологів усного та писемного мовлення на заняттях з англійської мови неможливо зараз уявити без використання інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ), які тут розглядаються як «сукупність різноманітних технологічних інструментів і ресурсів, що використовуються для забезпечення процесу комунікації та створення, поширення, збереження й управління інформацією» [4, с. 181]. Особливе місце серед них займають ті, що дозволяють використовувати відеоматеріали (ВМ), включаючи ті, що розміщені на сайтах Бі-Бі-Сі та Youtube, на практичних заняттях та у самостійній роботі студентів.

Об'єктом розвідки є навчальний процес з англійської мови як другої іноземної на факультеті іноземних мов університету, а предметом – використання ВМ при навчанні усного та писемного

мовлення студентів третього курсу, що вивчають англійську мову як другу іноземну (на матеріалі теми «Great Britain»).

Мета дослідження – узагальнити особливості застосування та етапи роботи з ВМ у навчальному процесі, а також описати відповідний комплекс вправ.

ВМ вважається ефективним засобом формування комунікативних навичок та вмінь студентів; оскільки їх перегляд сприяє індивідуалізації навчання і розвитку вмотивованості мовної та мовленнєвої діяльності. Навчальний відеофільм розглядається як спеціально підготовлений в методичному та режисерському плані аудіовізуальний засіб навчання, призначений для відтворення реальних ситуацій мовленнєвого спілкування та емоційного впливу на студентів за рахунок синтезу основних

видів наочності (зорової, слухової, моторної, образної, екстралінгвальної тощо) [1, с. 222].

Використання відеофільмів у навчальному процесі підвищує мотивацію студентів до вивчення іноземної мови. Мотивація розглядається як система внутрішніх стимулів, імпульсів, емоцій і бажань; виступає одним із ключових психологічних факторів опанування іноземної мови [8, с. 15]. Проте, зазначимо, що мотивація в процесі оволодіння мовою може знижуватися, оскільки процес вивчення мови може бути тривалим і достатньо складним. Саме тому задача викладача – створити умови для постійної мотивації студентів до вивчення іноземної мови [10, с. 45].

За стилем викладення інформації ВМ класифікують таким чином [1, с. 118]: 1) художні (мультифільми, художні фільми, фрагменти вистав); 2) публіцистичні (інтерв'ю, документальні, навчальні фільми); 3) інформаційні (реклами, телепередачі, новини); 4) країнознавчі (відеокурси, відеогіди тощо).

ВМ, у порівнянні з іншими засобами навчання, мають певні переваги, оскільки вони: відтворюють реальні ситуації життя, забезпечуючи аудіовізуальну допомогу тим, хто вивчає мову; дозволяють демонструвати не тільки власне мовлення, але й паралінгвістичні та екстралінгвістичні аспекти комунікації; допомагають студентам заговорити іноземною мовою; удосконалюють навички аудіювання і розуміння аутентичної розмовної мови; створюють насичене мовленнєве середовище, справляють емоційний вплив на студента; сприяють розвитку пам'яті та уваги, активізують творче мислення студентів та збагачують їх словниковий запас тощо.

Як стверджують автори [5, с. 103], формування комунікативних умінь – одна з основних задач викладача. Адже мовленнєва діяльність – складне явище, що пов'язане з розумінням системи мови, спілкуванням, мовленнєвою взаємодією і діяльністю людини в цілому. Вони виділяють продуктивні вміння (говоріння, письмо) і рецептивні (аудіювання, читання). Використання ВМ у навчальному процесі безпосередньо впливає на формування цих умінь. Тому ВМ можна розглядати як найвищу форму ситуативної наочності. Встановлено, що засвоєння аудіовізуальної інформації

потребує від людини певних зусиль і затрат інтелектуальної енергії, тобто використання ВМ пов'язане з необхідністю концентрації уваги студентами.

Однак, при використанні ВМ, як зазначають деякі автори [2; 3; 5; 6], доцільно дотримуватися певних вимог. ВМ повинні: 1) використовуватися згідно з темою уроку, зазначеною в робочій програмі курсу; 2) рівень їх мовного оформлення – відповідати рівню мовленнєвої компетентності студентів (лексичний та граматичний аспекти); 3) не бути перенавантажени новими словами та виразами; 4) відзначатися чіткою вимовою, помірним темпом мовлення, а зображення має бути якісним; 5) містити новий і несподіваний контекст; 6) мати цікавий та інформативний сюжет, або вносити додаткову інформацію щодо теми, яка вивчається тощо.

Як вважається [2–7], перегляд ВМ може бути загальним, коли ставиться завдання зрозуміти основний його зміст; інтенсивним – зрозуміти зміст з усіма деталями, подробицями і вибірково – вибрати з відеосюжету (ВС) визначену викладачем інформацію. При цьому, залежно від поставленої мети, можна обрати різні види роботи з ВМ: зображення та звук; звук без зображення; зображення без звуку; повтор кадрів; стоп-кадр тощо.

Застосування ВМ потребує ретельної підготовки викладача, що включає пошук відповідного типу ВМ, розробку комплексу вправ, відповідних матеріалів, налаштування технічного обладнання тощо.

Відповідно до результатів досліджень [2–7], при виборі і підготовці ВМ рекомендується враховувати три головних моменти: вирішити, які завдання запропонувати студентам перед показом ВСМ з метою стимулювання інтересу і полегшити його сприймання; які вправи підготувати, щоб уникнути пасивного сприйняття матеріалу, що демонструється та поглибити процес розуміння; які завдання запропонувати студентам, щоб узагальнити та обговорити побачене й почуте.

Як впливає з методичної літератури [6, с. 117], робота з ВМ включає чотири етапи: до перегляду ВМ; презентація ВМ; після перегляду ВМ; етап-трансфер. Далі охарактеризуємо кожен із згаданих етапів.

На першому знімаються мовні труднощі сприймання тексту ВМ, а також пояснюються лінгвокраїнознавчі реалії та створюються змістові орієнтири для подальшого сприймання форми та змісту ВМ. Для цього пропонуються завдання типу: прочитайте заголовок та спрогнозуйте сюжет ВМ; визначте їх тематику, переглянувши список поданих далі слів; узгодьте слова із зображеннями на малюнку тощо; розставте малюнки сюжету у правильному порядку, дайте їм назви тощо. На цьому ж етапі можливий короткий виклад сюжету ВМ та орієнтування студентів щодо того, що їм належить побачити. Також умісне пояснення найскладніших слів, кліше, граматичних конструкцій тощо.

На демонстраційному етапі, який супроводжується активною навчальною діяльністю студентів, пропонуються вправи типу заповнення таблиць; перекладу слів або словосполучень; заповнення пропусків у реченнях словами, які зустрічаються у ВМ; визначення правильних/неправильних суджень; розташування речень в логічній послідовності; озвучення фрагмента ВС тощо.

Завданням третього етапу включають контроль розуміння змісту ВМ, пропонуються вправи на усний або письмовий виклад змісту ВМ; відповіді на запитання тощо.

На завершальному етапі даються завдання на створення рекламних сюжетів чи плакатів, порівняння ситуації відеосюжету з версіями студентів/ підготовку доповідей чи статей тощо.

Для конкретизації змісту роботи з ВМ, розглянемо її на прикладі теми *“Great Britain”* (третій курс факультету іноземних мов, англійська мова як друга іноземна) в межах якої використовуються ВМ [9], що включають різноманітні підтеми, які знайомлять із актуальними аспектами життя у Великій Британії (її визначними місцями, життям селян, письменниками, освітою, транспортом тощо). Ці ВМ є корисними не тільки через свою практичну мовну спрямованість (лексика, кліше, лінгвокраїнознавчі реалії тощо), але і через можливість поповнення фонових знань студентів. Таким чином, згадані ВМ сприяють розвитку як мовленнєвої, так і соціокультурної компетентностей студентів.

Далі подано приклади вправ, які можуть застосовуватися при роботі із згаданими матеріалами на різних етапах.

I етап (до перегляду ВМ)

1) What authors of detective stories do you know (in Ukraine and in Britain)? Do you know the titles of any detective novel by A. Christie?

2) Write down what you already know about A. Christie and then as you watch, compare your ideas with the report.

3) Look through the list of words and determine the topic of the video sequence: *play, short stories, crime novel, incidence, guts, poisoning, vicinity, publicity, interview, whodunit, the Downs, to shoot etc.*

II етап (під час перегляду ВМ)

1) Work with a partner. Watch the video and correct four factual errors. Compare your corrected version with the rest of the class.

“Dr. Armstrong lifted the lifeless leg felt for the pulse. Then he turned to the policeman and said – and his face was expressionless, dead, far away – he’s been asleep”

2) Are these statements TRUE or FALSE:

1. A. Christie was born in Devon in 1896.
2. A. Christie died in 1976.
3. A. Christie was educated at home by her father until the age of 16.
4. She started writing poetry to entertain herself at an early age.
5. She completed her first novel “The Mysterious Affair at Styles” at the age of 21.
6. “The Mousetrap” is the longest running play in the theatre history.
7. She didn’t like giving interviews.

3) Observe the sequence. Tick what you observe in the sequence.

1. There’s a full moon visible between fast moving clouds.
2. Someone is going up the stairs as quietly as possible.
3. There are shadows of two people on the wall.
4. One person is wearing gloves.
5. There is a long corridor full of doors [9, с. 50].

III етап (після перегляду ВМ)

1) Each of the following words are often used in connection with the world of crime, although most

can be used in other contexts: *to work out, to commit, means of murder, case, whodunit, on the scene, detective, clues, circumstances*. In a monolingual dictionary look for the synonyms for the words mentioned above.

2) Answer the following questions:

1. What are the 5 most significant details you have learnt about A. Christie?

2. What details of A. Christie's biography could be interesting for you to discover?

3. Mrs. Christie's disappearance in 1926 was mysterious, wasn't it?

4. Under what name did she write six romances?

3) Prepare your report about:

1. A. Christie's early literary attempts.

2. A. Christie and her literary heritage.

3. A. Christie's contribution to the world literature.

4) Odd one out. Tick the phrase that you do not hear.

1. Normally there would be a group of people....

a) in an isolated place of some kind

b) on a boat going up the Nile

c) in an English country house for the weekend

2. A. Christie is popular with the kind of reader who...

a) likes the intrigue of puzzle

b) doesn't like violence

c) doesn't want blood and guts splattered all over the place [9, c. 51].

IV етап (переносу засвоєння знань та вмінь на нові завдання)

1) Write a biography of one of the modern Ukrainian/ British detective authors.

2) Compare the style of A. Christie's narration with the style of any modern detective story writer.

3) Describe one of A. Christie's famous characters (Hercule Poirot or Miss Marple).

4) Dwell upon A. Christie's stereotyped descriptions of characters in her stories.

Узагальнюючи викладене вище та результати інших дослідників [2–10], можна припустити, що використання ВМ на заняттях з практики англійської мови дозволяє, по-перше, компенсувати відсутність реального мовленнєвого середовища за допомогою наочного представлення мовленнєвої ситуації на екрані, по-друге, створити умови

для контролю за формуванням мовленнєвих навичок та вмінь студентів. ВМ відіграють суттєву роль у навчанні усного та писемного мовлення, оскільки динамічне зображення одразу розкриває ситуацію, дозволяє студентам зануритися у мовленнєве середовище: побачити і почути як носії мови спілкуються та поведуться в конкретних ситуаціях. Крім того вважається [2–7], що робота з ВМ стимулює розумову діяльність студентів, розвиває механізм прогнозування, а зорові образи дозволяють ефективніше засвоїти нову лексику.

Таким чином, використання ВМ має суттєвий потенціал у навчанні іноземної мови, який, однак, потребує ретельного вивчення та експериментальної перевірки, в чому і вбачається перспектива подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреасян И.М. Практический курс методики преподавания иностранных языков / И.М. Андреасян. – Минск : ТетраСистемс, 2009. – 288 с.
2. Барменкова О.И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи / О.И. Барменкова // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 3. – С. 13–19.
3. Грицай А.М. English through video: методичні рекомендації до відеоматеріалів з англійської мови для студентів факультету ІМ (ІІ ІМ) / А.М. Грицай. – Ніжин, 2002. – С. 15–23.
4. Євсюков О.Ф. Педагогіка і психологія вищої школи / Євсюков О.Ф., Герман Л.В., Тихоненко О.В. – Х. : ХНАУ, 2014. – 263 с.
5. Рогова Г.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.И. Рогова, Ф.М. Рабинович. – М. : Просвещение. – 1997. – 287 с.
6. Титова С.В. Информационно-коммуникативная компетенция педагогов и новые образовательные стандарты высшей школы / С.В. Титова // Вестник Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2011. – № 3. – С. 118–131.
7. Хоменко В.Г. Типи завдань при виконанні відео сюжетів / Хоменко В.Г. // Стратегії та методи навчання мовам для спеціальних цілей : Матеріали VI міжнар. конф. – К. : КНУ, 2003. – С. 117.
8. Allan M. Teaching English with Video / M. Allan. – London : Longman, 2000. – 119 p.
9. Cooper R. Headway Video: Video Guide / R. Cooper. – Oxford : Oxford University Press, 1997. – 48 p.
10. Stempleski S. Video in action. Recipes for Using Video in Language teaching / S. Stempleski, B. Tomalin. – New York : Prentice Hall International, 2000. – 173 p.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЛАССИФИКАЦИЙ НЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Б.В. Пугач (Харків)

В работе была рассмотрена классификация учащихся по типу восприятия, обработки и хранения информации, которая используется в одной из новейших психотехнологий нейролингвистического программирования. Были описаны три типа модальностей учащихся, а также основные формы построения учебного процесса с учетом особенностей восприятия каждой из групп. На основе теоретического материала и результатов проведенного исследования была доказана эффективность использования стратегий НЛП в процессе обучения иностранному языку.

Ключевые слова: аудиальный, визуальный, кинестетический, модальность, нейролингвистическое программирование (НЛП), трехступенчатое объяснение.

Пугач Б.В. Використання класифікацій нейролінгвістичного програмування у методиці викладання іноземних мов. В роботі була розглянута класифікація учнів за типом сприйняття, обробки та збереження інформації, що використовується в одній з новітніх психотехнологій нейролінгвістичного програмування. Було надано опис трьох типів модальностей учнів, а також основних форм побудови навчального процесу з урахуванням особливостей сприйняття кожної з груп. Спираючись на теоретичний матеріал та результати проведенного дослідження була доведена ефективність використання стратегій НЛП в процесі викладання іноземної мови.

Ключові слова: аудіальний, візуальний, кінестетичний, модальність, нейролінгвістичне програмування (НЛП), триступеневе пояснення.

Pugach B.V. Using a neuro-linguistic programming's classification in the methodology of teaching foreign languages. The work was considering the classification of students by type of perception, information processing and storage, which is used in one of the newest psycho-neuro-linguistic programming. We described three types of modalities of students, as well as the basic forms of construction of the learning process taking into account the peculiarities of the perception of each group. On the basis of the theoretical material and the results of the study we proved the effectiveness of using NLP strategies in the process of learning the foreign language.

Key words: auditory, visual, kinesthetic, modality, neuro-linguistic programming (NLP), a three-step explanation.

Современная методика преподавания иностранных языков ставит перед собой много целей, основной из которых является повышение эффективности процесса обучения. Интенсификация обучения иностранному языку предполагает использование не только современных форм и средств обучения, применение в преподавании новых методов познания: компьютеров, аудио, видео и электронно-вычислительной техники, но также использование результатов исследований и новейших разработок в социологии, психологии, психолингвистике. Одним из наиболее перспективных и быстро

развивающихся направлений в практической психологии является нейролингвистическое программирование (НЛП). Изучение техник, установок и классификаций этого направления, а также использование этих знаний в методике преподавания иностранного языка с целью повышения эффективности учебного процесса обуславливает актуальность нашего исследования.

Целью нашей работы является изучение классификации учащихся в соответствии с их системой восприятия окружающей действительности и новой информации, представленной в психотех-

нологии НЛП, а также рассмотрение особенностей построения учебного процесса с учетом этой классификации.

Объектом исследования является процесс изучения иностранного языка.

Предметом – использование технологий НЛП для повышения эффективности учебного процесса.

Материалом исследования стала литература по общей и когнитивной психологии, нейролингвистическому программированию, научные статьи, описывающие опыт использования технологий НЛП в различных сферах общественной жизни, включая методику преподавания.

НЛП часто называют “искусством и наукой совершенствования личности”. Нейро – это то, что обращено к деятельности нервных клеток головного мозга, пяти базовым органам чувств: зрению, слуху, осязанию, вкусу, обонянию. Эти чувства мы используем как во внутренних мыслительных процессах, так и в познании внешнего мира. Лингвистический – говорит о языковых моделях, играющих важную роль в достижении взаимопонимания между людьми, на этом строятся все коммуникативные процессы. НЛП помогает нам использовать повседневный язык для улучшения мышления и достижения более успешного поведения. Программирование – показывает, что мы, подобно компьютеру, способны программировать свои мысли и поведение с целью более быстрого и эффективного достижения поставленных целей.

Какими же именно приёмами НЛП может воспользоваться преподаватель для оптимизации своей работы со студентами? Рассматривая процесс обучения с точки зрения НЛП, стоит прежде всего отметить два основных способа работы человека с информацией, на которые мы опираемся в процессе обучения: извлечение из памяти хранимой там информации и её обработка. Особенности протекания этих процессов индивидуальны, т. к. у каждого человека своя система представлений или модальность, базируясь на которой человек воспринимает окружающую действительность. По мере развития сознания люди стали отражать в языке не только объекты, события, явления, и, наконец, самих себя, но также и своё отношение ко всему этому, всевозможные свои соб-

ственные состояния и особенности своего функционирования. Средствами для такого отражения являются модальности (от лат. *modus* – способ).

В НЛП принято выделять три перцептивные модальности: визуальную (зрительную – я вижу), аудиальную (слуховую – я слышу) и кинестетическую, основанную на телесных ощущениях (я чувствую). Человек может отражать мир в разных модальностях, но для каждого человека есть предпочтительная, основная модальность.

Основная модальность (полное название – модальность основной репрезентативной системы) каждого человека проявляется в особых словах, которыми человек пользуется, описывая воспринимаемый им мир, т. е. тем, какое из пяти чувств – зрение, слух, осязание, вкус или обоняние – является ведущим в процессе восприятия мира. Согласно НЛП, человек получает, кодирует и хранит информацию, пользуясь тремя основными системами представления:

1. Визуальной, где ведущую роль играет зрение.
2. Аудиальной, где доминирует слух.
3. Кинестетической, которую определяют осязание, тактильные ощущения, движение.

С точки зрения приверженцев НЛП, каждая из представленных групп имеет свои особенности. В работе можно использовать характерные “ключи”, которые помогут понять, к какой группе относится учащийся.

“Визуал”: опрятен и организован; наблюдателен; ориентирован на внешний вид; хороший рассказчик; запоминает изображения; с трудом запоминает словесные инструкции; помнит то, что видел; испытывает замешательство, читая слова, которые раньше не видел; при разговоре держит подбородок вверх, голос высокий; в чтении силен, успешен, скор; ему характерна живая, образная фантазия; глаза направлены вверх; его движения: мигание, прищуривание, нахмуренные брови; его предикаты: “я вижу, что Вы имеете в виду”, “покажите мне”, “рассмотреть внимательно”, “пролить свет” и т. д.

“Аудиал”: разговаривает с собой; шевелит губами, проговаривая слова при чтении; легко повторяет услышанное; легко осваивает языки; говорит ритмически; помнит то, что обсуждал; любит дискуссии; хорошо читает новые слова; его взгляд

направлен по средней линии; движения и изменения фокусируются вокруг рта, ушей, его предикаты: “обратиться вслух”, “я не слышал”, “слово в слово”, “громко и отчетливо” и т. д.

“Кинестетик”: стоит близко, касается людей; обилие движений; обучается, делая; при чтении водит пальцем; много жестикулирует; лаконичен, тактичен; использует активные слова, движения; подбородок направлен вниз, тон голоса понижен; глаза направлены вниз; изменения и движения идут от шеи и ниже; его предикаты: “я ухватил основную идею”, “я держу ситуацию в руках”, “это берет меня за душу”, “я кожей чувствую”, “я буду поддерживать контакт”, “затрагивать интересы” и т. д. [2, с.97].

Человек может отражать мир в разных модальностях, но для каждого человека есть предпочтительная, основная модальность. Знание того, какая система представлений преобладает у того или иного студента позволит преподавателю более эффективно организовать подачу информации и облегчит процесс запоминания новой информации (что особенно важно при обучении иностранному языку, где наибольшую сложность для студентов часто представляет запоминание и воспроизведение новых слов). А также устранить барьеры на пути к получению новых знаний.

Итак, для одного человека мир – это, прежде всего, то, что он видит, для другого мир наполнен словами и звуками, для третьего – мир состоит из ощущений. Чтобы выяснить к какой системе восприятия относится тот или иной учащийся, достаточно просто послушать, как он описывает предмет или к каким образам прибегает, рассказывая случай или историю. В соответствии с этим знанием преподаватель может добиться больших результатов и организовать процесс преподавания более эффективно.

Так, объясняя материал “визуалу”, нужно использовать слова, обозначающие цвет, размер, форму, местоположение, выделять цветом отдельные пункты или аспекты содержания. Эффективно использование любых наглядных пособий: рисунков, видео, схем и прочее.

Для учащегося-”аудиала” важен тембр голоса, громкость, паузы, высота тона. Все эти средства необходимо использовать преподавателю

при построении объяснения нового материала, тоном акцентируя внимание на самых важных моментах, паузами фиксируя процесс запоминания. Для закрепления изученного материала лучше всего подойдет диалог.

Для “кинестетика” важно использовать жесты, уместные прикосновения, фокусируя внимание на описании ощущений, аналогий, ассоциаций. Так, например, нами был проведен маленький эксперимент, в котором приняло участие 9 студентов-”кинестетиков”, имеющих примерно одинаковые показатели успеваемости. В ходе эксперимента студентов разбили на 3 группы, каждой группе был предложен список новой лексики и задание запомнить максимальное количество слов. Первой группе были предложены карточки с изображениями, второй группе эти слова несколько раз читал преподаватель, а третьей было предложено поиграть “в ассоциации”, т. е. назвать три слова, с которыми ассоциируется новое слово, ощущения, которые оно вызывает. В результате эксперимента во всех группах был проведен опрос, который показал, что третья группа запомнила 85% предложенной лексики, в то время как первая и вторая по 60% и 40% соответственно.

Безусловно, такой подход идеально подходит для индивидуальных занятий, где преподаватель, изучив к какому типу восприятия относится учащийся, может весь учебный процесс построить с учетом его системы представлений. Во время группового занятия такой индивидуальный подход осуществить намного сложнее. Однако, следует заметить, что исследователи НЛП технологий предлагают ряд возможных вариантов работы с группами учащихся. Можно выделить три основные формы построения процесса обучения в группе:

1. Общая, без разбития на группы. Чтобы эффективно работать сразу со всей группой, преподаватель представляет любой новый материал трехступенчато, т. е. поочередно опираясь на все формы восприятия информации. Здесь можно привести пример трехступенчатого объяснения согласования времен: а) преподаватель изображает на доске временной континуум в виде прямой линии и отмечает на ней точками последовательность времен. Для “визуала”, а также для учащегоо-

ся с абстрактным мышлением этого будет достаточно; б) далее преподаватель озвучивает примеры фраз с использованием временных конструкций. Здесь также можно составить историю, где в связанном смысле тексте будут фигурировать все времена, изобразить ее в виде диалога. На этом этапе мы привлекаем “аудиалов”; в) “кинестетиков” необходимо поместить в этот временной континуум и дать им ощутить себя в нем. Интересная находка была сделана Д. Никуличевой в семинаре “Игра со временем”. Учащимся предлагается представить “реку жизни” и себя, стоящим над ней на крутом берегу: *Река течет слева направо, плавно изгибаясь, где за поворотом “прячется” прошедшее время, вы находитесь в настоящем, а вправо от вас, слегка вверх уходит будущее.* [3].

Можно с уверенностью заявить, что после такого трехступенчатого объяснения у учащихся всех модальностей появится четкое восприятие системы времен в иностранном языке.

2. Разбитие на отдельные группы “визуалов”, “аудиалов” и “кинестетиков” с предоставлением им различных учебных материалов с учетом особенностей их восприятия.

3. Создание нескольких смешанных групп, где одновременно работают представители всех модальностей. Здесь интересным может быть задание на развитие “противоположных” способностей мышления. Например, все получают одно задание: составить или продолжить рассказ, угадать что же произошло в реальности. При этом “визуалы” и “аудиалы” работают по картинкам, а “кинестетики” – по звукам (для этого прослушивается запись цепочки шумовых эффектов, а студенты по звукам должны восстановить цепочку событий). При выполнении творческих заданий смешанные группы могут воссоздать более полную картину или образ, дополняя друг друга.

Очень эффективной является работа учащихся с различными видеоматериалами на иностранном языке, т. к. на основе одного материала мож-

но задействовать все системы восприятия: зрения, слух, ощущения, возникшие при просмотре.

Несомненно, применение методов и средств НЛП в процессе преподавания иностранных языков позволит значительно расширить репертуар педагогических и методических приёмов преподавателя, что будет способствовать более эффективному осуществлению им своей профессиональной деятельности.

Эффективный и результативный процесс обучения иностранному языку невозможен без учета индивидуальных особенностей учащихся. Преподаватель должен пытаться объяснить новый материал на языке максимально понятном, близком каждому человеку. Тогда эту информацию учащийся будет воспринимать не только на сознательном, ментальном, логическом уровне, но и бессознательно; объяснение задействует его личный опыт, станет чем-то близким и легко запомнится. В этом преподавателю помогут новейшие психотехнологии, в том числе и НЛП, в арсенале которого много различных стратегий личностного роста, достижения эффективного результата действия, которые являются очень перспективными для изучения и анализа их возможного использования в методике преподавания иностранных языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : АРКТИ, 2004. – 192 с.
2. Гальцова Н.П. Взгляд на преподавание иностранных языков с позиций нейрорлингвистического программирования / Н.П. Гальцова // Вестник Томск. гос. пед. ун-та. – 2003. – № 2 (34). Серия: Педагогика. – С. 95–98.
3. Никуличева Д. Игра со временем [Электронный ресурс] / Никуличева Д. – Режим доступа : <http://www.poliglots.ru> (дата обращения : 23.10.2014).
4. Олдер Г. НЛП. Вводный курс. Полное практическое руководство / Г. Олдер, Б. Хэзер ; пер. с англ. – К. : София, 2000. – 224 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 713 с. – (Серия «Мастера психологии»).

РЕЦЕНЗІЇ

МОНОГРАФІЯ Л. В. ЧАЙКИ
«ВЕРБАЛЬНІ КОНФЛІКТИ:
КОМПЛЕКСНИЙ ЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ
(на матеріалі англійської мови)»
(Ірпінь: Видавництво НУДПСУ, 2014. – 272 с.)

І.О. Голубовська, докт. філол. наук, професор (Київ)

Комунікативні ситуації з ознаками конфліктної інтеракції мовців як об'єкт дослідження вже давно привертають увагу як лінгвістів (Б.Ю. Городецький, Н.Д. Арутюнова, О.В. Падучева, В.З. Дем'янков, О.О. Романов, І.М. Кобозєва, І.Р. Корольов, Л. П. Семененко, О.М. Мартинова, Дж. Остін, Дж. Сьорль, Т. ван Дейк, Дж. Ліч, Г.П. Грайс та ін.), так і вчених, що спеціалізуються у царині психології та соціології (Н.В. Гришина, У. Мастенбрук, Е. Берн та ін.).

Зміст ключового для дослідження терміна «вербальний конфлікт» інтерпретується досить широко: як порушення процесу вербального спілкування за допомогою природної людської мови, за якого один із комунікантів не повністю або взагалі не розуміє іншого, негативно ставиться до його модусу мовленнєвої поведінки, вербально-когнітивної бази або до мовного коду, використовуваного в акті комунікації. Авторка виходить із презумпції того, що соціальна, культурна, етнічна приналежність комуніканта, його психічний стан вимагають певних мовних форм вираження інтенцій; мовні ж одиниці і конструкції, будучи маркерами такої приналежності, у певних конситуаціях призводять до деструкції процесу соціальної вербальної взаємодії.

Дослідження вербальних конфліктів з позицій теорії мовленнєвої діяльності є складним і цікавим завданням сучасної лінгвістики, один із аспектів якого пов'язаний з відповіддю на питання про ступінь і спосіб участі елементів внутрішніх систем мови в процесах маніфестації позамовних

аспектів комунікативної діяльності людини, зокрема й тих, що провокують комунікативний конфлікт.

Відповідно до розгортання певних етапів дослідження поставленого завдання, монографію структуровано так:

1) у рамках теоретико-методологічної частини в історико-синхронному модусі визначається місце проблеми вербальних конфліктів у колі лінгвістичних, ще більше, гуманітарних досліджень;

2) у описово-ілюстративній частини подається опис факторів породження вербальних конфліктів як знакових деформацій, що виступають каталізаторами порушень комунікативної діяльності;

3) у результативній частині здійснено аналіз механізмів перебігу й, почасти, подолання вербальних конфліктів та запропоновано типологію досліджуваного феномену.

Структуру рецензованої монографії можна визнати чіткою, послідовною, стрункою, такою, що відповідає реалізації низки завдань, поставлених перед собою авторкою.

Перший розділ «Вербальний конфлікт: історико-лінгвістична перспектива, методологія, теорія» присвячений висвітленню теоретико-методологічних питань становлення та розвитку лінгвістичної конфліктології як науково-практичного напрямку на перетині мовознавства, соціальної та етнічної психології, соціології, юрислінгвістики тощо. У розділі визначений комплекс сучасних методологічних проблем лінгвоконфліктології та інструментарій їх міждисциплінарного вивчення.

У другому розділі під назвою «Конфліктогенні чинники вербального конфлікту (інтралінгвальний аспект)» здійснено опис та аналіз внутрілінгвістичних чинників породження вербальних конфліктів з їхнім поділом на 1) експонентні: акустичні, графічні; 2) семантичні; 3) парадигматичні та синтагматичні; 4) діахронічні.

У рамках третього розділу «Конфліктогенні чинники у вербально-конфліктній ситуації (екстралінгвальний аспект)» Л.В. Чайка зосереджує свою увагу на зовнішньолінгвістичних чинниках вербальних конфліктів. При цьому розрізняються (з опорою на доробок Р. Якобсона) емотивно-конативна, естетично-метамовна, референтивна та фатична складові у статичній структурі ситуації вербального конфлікту та подається аналіз відповідних преференцій комунікантів, які вони виявляють у ході вербально-конфліктної інтеракції.

У четвертому розділі «Динаміка та типологія вербальних конфліктів» Л.В. Чайка на конкретних прикладах діалогічної інтеракції англійською мовою розглядає перебіг різних типів вербального конфлікту та виявлення його функціональної специфі-

ки у комунікативному акті. На основі узагальнення основних підходів, що склалися наразі у класифікації вербальних конфліктів за різними критеріями і параметрами, дослідниця пропонує авторську типологію вербальних конфліктів, яка кореспондує змісту попередніх розділів монографії.

У Висновках авторка не лише підсумовує основні результати проведеного дослідження, а й визначає можливі перспективи подальшого розроблення фокусної проблеми.

Безсумнівною є не тільки теоретична, а й практична значущість цієї роботи, оскільки зібраний та опрацьований Л.В. Чайкою матеріал може бути використаним у вищих навчальних закладах у рамках курсів та спецкурсів з етнолінгвістики, соціолінгвістики, теорії комунікації, прагмалінгвістики тощо.

Текст монографії вартий опрацювання у форматі посібника або підручника з лінгвоконфліктології.

Дослідження характеризує коректний науковий дискурс, який є прозорим і доступним для широкого кола читачів.

**РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ СТАТЕЙ
ВІСНИКА ХАРКІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ імені В.Н. КАРАЗИНА
Серія “Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов”**

Матеріали для опублікування приймаються від спеціалістів у галузі романо-германської філології та методики викладання іноземних мов. Зміст статей повинен відповідати вимогам ВАК України (див. Бюлетені ВАК, 2003, № 1; 2008, № 2).

Мова публікацій: українська, російська, англійська, німецька, французька, китайська.

Обсяг публікацій у межах: 7–9 стор.

Термін подання статей: до 30 березня та до 30 вересня щорічно на адресу: dilovamova@mail.ru

Правила оформлення рукописів

• стаття подається у редакції Word 97-2003 без автоматичних переносів слів разом з двома примірниками тексту;

• індекс УДК міститься ліворуч, перед назвою публікації (шрифт 12 Times New Roman);

• відцентрована назва публікації друкується великими літерами жирним шрифтом (розмір шрифту 14), під нею в центрі звичайними літерами ініціали автора, прізвище, вчена ступінь після коми (канд. філол. наук) та поряд у дужках – назва міста;

• анотації (кожна близько 500 знаків з пробілом, ключові слова розмістити за абеткою) на трьох мовах: українській, російській, англійській) подаються шрифтом 10 Times New Roman; на початку кожної анотації подати прізвище, ініціали автора та назву статті на відповідній мові;

• основний текст рукопису друкується через 1,5 інтервали шрифтом 12 Times New Roman, поля ліворуч, вгорі, внизу – 2,5 см, праворуч – 1 см. Відступ абзацу – 1,25 см. Чітко диференціюються тире (–) та дефіс (-);

• при використанні спеціальних шрифтів або символів їх додають відокремленими файлами. При наявності ілюстрацій їх теж подають відокремленими файлами;

• статтю необхідно узгодити з вимогами ДАК, тобто на початку вказати об’єкт, предмет, мету, матеріал та актуальність дослідження, наприкінці намітити перспективи аналізу (шрифт розріджений – 3,0); за рекомендаціями наукових видань у статтях бажано цитувати праці членів редколегії Вісника;

• ілюстративний матеріал подається курсивом. Елементи тексту, які потребують виділення, підкреслюються. Значення слів тощо беруться у лапки.

• посилання у тексті оформлюються згідно з нумерацією списку використаної літератури, наприклад: С. Левінсон [1, с. 35], де перший знак – порядковий номер за списком, а другий – номер цитованої сторінки;

• завершує публікацію **ЛІТЕРАТУРА** (друкується жирним шрифтом великими літерами без відступу від лівого поля). Нижче впідбір до тексту подається занумерований перелік цитованих робіт (довідники включно) в алфавітному порядку авторів, оформлений із дотриманням стандартів ВАК України 2008, наприклад:

1. Адмони В.Г. Исторический синтаксис немецкого языка / В.Г. Адмони. – М. : Высш. шк., 1963. – 335 с.

2. Богданов В.В. Коммуниканты / В.В. Богданов, В.И. Иванов // Вестник Харьков. нац. ун-та имени В.Н. Каразина. – 1989. – № 339. – С. 12–18. (див. правила оформлення списку літератури у Бюлетені ВАК № 3, 2008 р.)

При необхідності надається список джерел ілюстративного матеріалу, оформлений так само, якому передують назва джерела ілюстративного матеріалу;

• підрядкові виноски не допускаються.

В окремому файлі подаються відомості про автора (прізвище, ім’я та по батькові повністю), науковий ступінь, звання, місце роботи, посада, телефон, домашня та електронна адреси, контактні телефони.

Аспіранти та викладачі додають до рукопису витяг із протоколу засідання кафедри / вченої ради з рекомендацією рукопису до друку та рекомендацію наукового керівника на подану статтю.

Подані матеріали не рецензуються і не повертаються.

Редакційна колегія

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, № 1155

Серія «Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов»

Збірник наукових праць

Українською, російською, англійською,
німецькою та французькою та мовами

Відповідальний за випуск
Технічний редактор

Л.Р. Безугла
Л.П. Зябченко

Підписано до друку 08.06.2015. Формат 60x84/8. Папір офсетний.
Друк ризографічний. Обл.-вид.арк. 19,3. Ум. друк. арк. 16,6.
Тираж 80 пр. Зам. 0406/2015. Ціна договірна.

61022, м. Харків, майдан Свободи, 4
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Надруковано ФОП Сверделов М.О.
м. Харків, вул. Гв. Широнінців, 24, корп. А, кв. 33.
Тел.: 755-00-23

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ВОО № 971661 від 13.12.2005.