

**Міністерство освіти і науки України
Тернопільський національний економічний університет**

**СУЧАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ У ГАЛУЗІ ЛІНГВІСТИКИ,
МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ
ТА ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА**

Колективна монографія

**Тернопіль
2016**

УДК 81.11'1
ББК Ш 143в 01

*Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
Тернопільського національного економічного університету
Протокол №3 від 25 листопада 2015 року*

Сучасні дослідження у галузі лінгвістики, методики викладання іноземних мов та перекладознавства: колективна монографія. – Тернопіль: ВПЦ ТНЕУ «Економічна думка», 2016. – 320 с.

Рецензенти: доктор філологічних наук, професор **Шимчишин М. М.** (Київський національний лінгвістичний університет),
доктор філологічних наук, професор **Дудок Р. І.** (Львівський національний університет імені Івана Франка),
доктор педагогічних наук, професор **Задорожна І. П.** (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка).

Науковий редактор: канд. філол. наук, доцент Н. С. Лиса

Відповідальний секретар: канд. філол. наук, доцент Т. В. П'ятничка

Монографія висвітлює нові тенденції наукових досліджень з проблем комунікативної, когнітивної, контрастивної, гендерної та функціональної лінгвістики, методики викладання іноземних мов, перекладознавства. У фокусі наукового осмислення презентованої роботи постає, з одного боку, суто мовна проблематика, з іншого – мовленнєва. Сферу дослідників охоплюють також питання формування мотивації навчання та пізнавальної діяльності, міжкультурної та професійної комунікації. Презентована праця спрямована на інтенсифікацію наукових пошуків у зазначених галузях і становить інтерес для мовознавців, викладачів вищої школи, аспірантів, магістрантів, надаючи повніше уявлення про новітні напрямки розвитку лінгвістичної науки та міждисциплінарних знань.

ISBN 978-966-654-426-4

© Колектив авторів, 2016
©ТНЕУ, 2016

ЗМІСТ

Вступ	5
--------------------	---

Розділ I. ЛІНГВОКУЛЬТУРНІ, КОГНІТИВНІ ТА КОМУНІКАТИВНІ АСПЕКТИ СУЧАСНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

1.1. Функціональна характеристика висловлювань узагальненого змісту як комунікаційних ресурсів у процесі мовлення	7
1.2. Гендерно-комунікативна стратегія, стиль та тональність.....	16
1.3. Лінгвістична репрезентація гендерних стереотипів у словесних рекламних знаках	23
1.4. Дискурсотвірний потенціал термінологічної лексики	34
1.5. Вмотивованість термінологізованої лексики.....	42
1.6. Неологізація економічного лексикону	50
1.7. Юридичні терміни в економічному дискурсі: дериваційні моделі ..	56
1.8. Два типи субстантивної термінологізації в англійській кредитно-банківській підмові.....	62
1.9. Банківський термін у сучасних лінгвістичних студіях	72
1.10. Аналіз природи особистості у когнітивному вимірі	79
1.11. Час і темпоральність у лінгвістичному просторі.....	97

Розділ II. НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО, МІЖКУЛЬТУРНОГО МОВЛЕННЯ

2.1. Формування соціокультурної компетентності майбутніх економістів-міжнародників у процесі інтерактивного навчання іноземної мови.....	118
2.2. Організаційно-педагогічні умови оптимального формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності	143
2.3. Методичні аспекти діяльності викладача іноземних мов у розробці навчально-методичного забезпечення заняття з використанням інформаційних технологій	154

2.4. Проблема створення компетентно-модульного професійно-орієнтованого підручника з англійської мови в практиці українського ВНЗ.....	166
2.5. Організація практичних занять з іноземної мови у ВНЗ.....	175
2.6. Іншомовна комунікативна компетенція сучасного студента-економіста	185
2.7. Методика формування професійної іншомовної комунікативної компетенції.....	194
2.8. Формування мотивації до вивчення іноземної мови у студентів економічних спеціальностей.....	207
2.9. Визначення понять «спілкування», «комунікація» та їх співвідношення у контексті підготовки майбутнього фахівця економічного профілю	213
2.10. Проблемне навчання як чинник підвищення ефективності навчання на заняттях іноземної мови у немовному ВНЗ.....	219

Розділ III. АКТУАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ У ГАЛУЗІ ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА

3.1. Переклад як «компромiс», «перемовини», «естетична інтерференція» художнього твору.....	228
3.2. Комп'ютерний дискурс: проблеми перекладу.....	239
3.3. Труднощі перекладу науково-технічних текстів.....	248
3.4. Особливості перекладу науково-технічних текстів з англійської мови на українську.....	254
3.5. Засоби вираження категорії генералізації в англійській мові та прийоми перекладу їх українською (на прикладі перекладу прозових художніх творів)	265
Бібліографія.....	274
Автори розділів монографії.....	316

ВСТУП

Сучасне мовознавство – це одночасне співіснування багатьох парадигм наукового знання і різноманітних підходів до вивчення усіх аспектів людської мови. На першому плані знаходиться завдання всестороннього дослідження мови у всій різноманітності її зв'язків. Цьому сприяє перш за все неупинний розвиток нашого суспільства та інформаційна революція, що проникає в усі сфери життєдіяльності людини і відкриває нові сфери лінгвістичних досліджень. У рамках наукової парадигми лінгвістика демонструє стійку тенденцію до міждисциплінарності при вивченні явищ, пов'язаних з передачею та сприйняттям інформації.

Науковий доробок презентує актуальні напрямки дослідження сучасного мовознавства у галузі комунікативної та когнітивної лінгвістики, лінгвокультурології, лінгвоконцептології, міжкультурної фахової комунікації, методики викладання іноземних мов та перекладознавства. Підвищений інтерес лінгвістики до комунікативної прагматики спонукав дослідників презентованої праці до аналізу використання мовних засобів, що реалізують індивідуально-особистісні, цільові та ситуативні аспекти мовлення. Одним із домінуючих напрямків стає вивчення специфіки комунікативної поведінки в різних соціальних сферах як у представників одного соціуму, так і у представників різних культурних середовищ. Використання міжкультурного компонента при навчанні іншомовному спілкуванню вважається основою формування соціокультурної компетентності майбутніх фахівців.

Вагомий акцент у роботі сконцентрований на застосуванні сучасних інтерактивних технологій навчання і проблемі виокремлення, диференціації та добору інтернет ресурсів. Дане дослідження розкриває також питання проблемного навчання. Суть у тому, що воно змінює мотивацію пізнавальної діяльності: провідними стають пізнавально-спонукальні (інтелектуальні) мотиви. Інтерес до навчання виникає у зв'язку з проблемою і розгортається у процесі розумової праці, пов'язаної з пошуками та знаходженням рішення проблемного завдання або сукупності завдань. На цих засадах зароджується внутрішня зацікавленість, що перетворюється у чинник активізації навчального процесу та ефективності навчання, а пізнавальна мотивація спонукає людину розвивати свої здібності та можливості.

Значну увагу монографія присвячує питанням термінології. Це сфера мови, яка протягом останніх десятиліть розвивається з особливою інтенсивністю. Так званий “термінологічний вибух”, що спостерігається майже в усіх мовах, веде до запровадження великої кількості нових термінологічних одиниць. Бурхливий розвиток сучасної науки і техніки вносить істотні зміни в лінгвістичну модель світу. Вони полягають, насамперед, у тому, що нині переважну частину мовного фонду складає фахова лексика. Тому вивчення закономірностей утворення термінолексики, її структури та семантики, оволодіння нормами термінологічної культури на базі відповідної спеціальної термінології набуває особливої ваги в підготовці сучасних фахівців іноземної мови.

Автори праці також розкривають особливості гендерного аспекту спілкування з метою встановлення специфіки та типових тенденцій міжособистісної взаємодії. Саме вплив соціальної статі на вербальну й невербальну комунікацію дає можливість говорити про існування гендерлектів (за аналогією з діалектами) – чоловічої та жіночої мов і, відповідно, двох культур – чоловічої та жіночої.

Окремий розділ монографії торкається галузі перекладознавства як специфічного компонента комунікації і висвітлює коло питань, що розкривають особливості та труднощі перекладу текстів художнього, науково-технічного, комп’ютерного дискурсів. Перекладацька діяльність стає важливою складовою життя сучасного інформаційного суспільства.

Розділ I

ЛІНГВОКУЛЬТУРНІ, КОГНІТИВНІ ТА КОМУНІКАТИВНІ АСПЕКТИ СУЧАСНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

1.1. Функціональна характеристика висловлювань узагальненого змісту як комунікаційних ресурсів у процесі мовлення

Сучасний етап у розвитку синтаксичної науки позначений утвердженням комплексного й диференційованого підходу до аналізу речення з урахуванням формального, семантичного й комунікативного рівнів його організації, оскільки саме сукупність чинників різної природи може визначати належність тієї чи іншої конструкції до певного класифікаційного типу. До конструкцій, які ще не стали об'єктом такого всебічного аналізу в україністиці, належать речення узагальненого змісту. Вони постають як синтаксичні одиниці, що містять загальні положення, висновки, які стосуються всіх людей безвідносно щодо місця й часу, та виходять під час комунікації за межі одноразового вживання, відображаючи кодовий характер мови, наприклад: *Хисту не зарити у землі* (Л. Костенко); *Із піснею скоріше час минає* (Леся Українка); *Всі люди блазнями в Бога* (Б. Лепкий).

Узагальнення змісту, репрезентоване реченнєвою структурою, традиційно узгоджується з поняттям узагальнено-особового речення. Водночас останнім часом увага синтаксистів зосереджується на тому, що узагальнення змісту репрезентується в структурі всіх типів речень – простих односкладних (особових, безособових, інфінітивних) та двоскладних, складносурядних, складнопірядних і безсполучникових. У межах лінгвістики сутність подібних реченнєвих структур досліджувалася та осмислювалася з різних позицій. Речення узагальненого змісту корелюють з іншими номінаціями, зокрема з пареміями (афоризмами, сентенціями, прислів'ями, максимами), абстрактно-авторськими реченнями, універсальними реченнями, загальнореферентними висловленнями. Серія робіт мовознавців присвячена дослідженню речень узагальненого змісту саме з пареміологічного погляду (В. Бондаренко, О. Дуденко, Г. Садова) [45], [103], [317]. Речення узагальненого змісту як паремії досліджують також у контексті мовленнєвої діяльності (Г. Сидоркова, О. Мерзлікіна) [338], [231]. До аналізованих конструкцій часто застосовується

фразеологічний підхід, орієнтований на виявлення, систематизацію й теоретичне осмислення їх як стійких, відтворюваних одиниць. У колі дослідницьких зацікавлень перебуває функціонування речень узагальненого змісту на фразеологічному рівні як афористичного мовного масиву (В. Калашник, Н. Шарманова) [136], [394]. Структурну та семантичну специфіку так званих абстрактно-авторських речень виявляє в дисертаційній роботі О. Олійник. У філологічній літературі наявні фрагменти аналізу “універсальних речень” в системі художнього тексту (В. Шмаріна, Ю. Бірюкова) [403],[36]. Опис загальнонореферентних висловлень в логіко-семіотичному аспекті здійснили О. Падучева та Л. Лебедева [270], [198]. Однак відсутні комплексні дослідження речень узагальненого змісту на власне синтаксичному рівні.

Відповідно узагальнення змісту, репрезентоване в реченнєвій структурі, а також реалізація різнопланових моделей речень узагальненого змісту в мовленнєвих ситуаціях спонукає до пошуку й систематизації засобів вираження узагальнення, а також визначення місця речень узагальненого змісту в синтаксичній системі української мови. Диференційований підхід, який відповідає сучасним поглядам на речення як багатоаспектну одиницю, дозволяє наблизитись до адекватного опису конструкцій узагальненого змісту.

Актуальність дослідження зумовлена потребою в систематизації поодиноких міркувань синтаксистів щодо відсутності визначальних структурних особливостей речень, які репрезентують узагальнення. На цій основі актуалізується необхідність з’ясування чинників, релевантних для вираження різними конструкціями узагальненого змісту. Водночас відсутні спеціальні дослідження й монографічні праці, які реалізували б багатокомпонентний аналіз речень узагальненого змісту в контексті проблем, суттєвих для сучасної лінгвістики, зокрема з позицій семантичного та комунікативного синтаксису. При цьому своєчасність такого комплексного аналізу повинна прислужитися до уточнення класифікаційної системи речень сучасної української мови.

Об’єктом наукового дослідження є речення узагальненого змісту.

Предмет аналізу становлять речення узагальненого змісту як комунікативно спрямований семантичний тип синтаксичних одиниць у сучасній українській мові.

Мета роботи – визначити семантико-функціональні ознаки речень узагальненого змісту.

Для досягнення цієї мети передбачається розв’язати такі завдання:

- 1) окреслити наповнюваність поняття *речення узагальненого змісту* з урахуванням досягнень сучасної лінгвістичної науки;

2) простежити закономірності організації семантичної структури речень узагальненого змісту;

3) представити семантичну структуру речень узагальненого змісту як інваріантну для конструкцій різної формальної будови, що утворюють один змістовий тип.

Методи дослідження зумовлені його метою і завданнями. Для виявлення чинників формування узагальненого змісту використовується описовий метод з елементами прийому внутрішньої інтерпретації. Для дослідження семантичних особливостей речень узагальненого змісту вагомим є денотативний підхід, що передбачає аналіз змістової організації речення як модусно-диктумного утворення. З цією метою застосовуються методики пропозиційного й трансформаційного аналізу.

У сучасних синтаксичних дослідженнях однією з провідних є теза про те, що комунікативна характеристика речення, закріплена в його граматичному оформленні, є вагомою для його семантичної структури. Тому комунікативний аспект аналізу дає змогу по-новому осмислити узагальнення як тип змісту. Саме при з'ясуванні комунікативної зумовленості узагальнення простежуються закономірності семантичної організації речень узагальненого змісту. Узагальнення пов'язане з представленням в реченнєвій структурі певної ситуації дійсності як типової, загальновідомої. Водночас осмислення речення в аспекті динамічної організації, на рівні висловлення, дає підстави для трактування узагальнення як типу змісту, втіленого в синтаксичній структурі й зумовленого комунікативним спрямуванням висловлення. Йдеться про те, що певна комунікативна ситуація детермінує узагальнення змісту й тим самим впливає на добір та організацію мовних засобів для його вираження. Це узгоджується з висновком Н. Арутюнової, що “комунікативна структура речення формує його семантичну структуру” [21, с. 74].

Узагальнений зміст та його мовну актуалізацію можна скоординувати з феноменом мовної компетенції, запровадженим Н. Хомським. У його інтерпретації мовна компетенція – це факт індивідуального світосприйняття. Вона формується внаслідок взаємодії вроджених знань і пасивно засвоюваного матеріалу [380, с. 86]. Речення узагальненого змісту, репрезентуючи “універсальний еволюціонуючий код глобальних духовних та життєвих знань, що максимально пристосовані до активного засвоєння, запам'ятовування та вживання” [171, с. 17], експлікують фонові знання членів мовної спільноти, а отже й становлять частину мовної компетенції людини. На цій же основі

людина здатна інтуїтивно сприймати узагальнений зміст, переданий засобами рідної мови.

Комунікативну спрямованість речень узагальненого змісту в структурі висловлення можна осмислити, умовно виділивши такі етапи: 1) намір мовця ефективно донести до слухача актуальну (необхідну) інформацію, повідомити про стан справ; 2) бажання адресанта зробити своє висловлення семантично достатнім; 3) вибір із системи фонових знань конструкції узагальненого змісту, яка адекватна для актуального стану справ і достатня для семантико-прагматичного увиразнення необхідної інформації. Встановлено також три способи введення узагальнення в структуру висловлення: 1) супровід актуальної інформації; 2) передуюча актуальній інформації; 3) заміщення актуальної інформації. При цьому зміст актуальної інформації та узагальнення співвідносяться між собою відповідно до критерію необхідне/достатнє. Кожен із указаних способів відзначається певним комунікативним навантаженням речень узагальненого змісту: 1) супроводжуючи актуальну інформацію, вони забезпечують її семантичну достатність; 2) передуючи актуальній інформації, готують до якомога ефективнішого її сприймання; 3) заступаючи актуальну інформацію, узагальнення репрезентує її опосередковано, зокрема через викликані імплікації, що спираються на фонові знання.

Чинники, що створюють необхідність узагальнення змісту в реченнєвій структурі, визначаються як: 1) потреба в наданні належної переконливості змісту висловлення/актуальному повідомленню; 2) намагання мовця ефективно впливати на слухача. Комунікативна спрямованість узагальненого змісту детермінує увагу до мовленнєвих ситуацій, які реалізують узагальнення.

Комунікативні особливості висловлень узагальненого змісту відображають суб'єктивну, антропоцентричну природу мовленнєвої ситуації. Як відомо, конкретна ситуація спілкування передбачає наявність комунікантів, яких вона спонукає до міжособистісної інтеракції. Мовленнєва ситуація пов'язана насамперед з уявленням про її учасників та характер їх стосунків. Будь-яке висловлення, зокрема узагальнене, окреслюється завжди в діалогічному аспекті. Це узгоджується з тим, що всі вияви мовленнєвої діяльності спрямовані на сприйняття співрозмовника. Ним може виступати не тільки індивід, але й вся читацька аудиторія, включаючи й майбутні покоління, не тільки друга особа, але й власне "Я". Наприклад: *Катря плаче так – сльоза сльозу пробиває. – Не плач! Не такий чорт страшний, як намальований,* – каже Назар (М. Вовчок) – узагальнене висловлення

адресоване безпосередньому слухачеві, Катрі, з метою її заспокоєння, втішання. Натомість узагальнене висловлення *Коли що-небудь добре маєш, ніколи не треба похвалитися, бо поголос – ворог лютий*. Ганка це вже зрозуміла пізніше, коли до неї Тюпа прийшов (Є. Гуцало) адресується всій читацькій аудиторії. Оповідач-автор звертається до читачів, котрі не є безпосередніми учасниками діалогу і з допомогою узагальнення готує їх до сприйняття наступних подій у житті головних героїв.

В іншому контексті: *Немає нічого невтішнішого, ніж закохані у передчутті розлуки*. Лікар дозволив Мальві бути при ньому, і лише потім збагнув, що та свобода могла спричинитися до гіршого (В. Земляк) – автор також апелює до всіх читачів. Він, залучаючи узагальнення, налаштовує їх на пояснення суті помилки лікаря. Інколи адресатом узагальнення є сам мовець – це явище має назву автокомунікації. Як зазначає І. Ковтунова, звернення до себе – це не монолог, а діалог між різними аспектами людського “я”. Такий внутрішній діалог характерний для людей із розвинутою самосвідомістю. Узагальнення з різними значеннєвими відтінками та комунікативними намірами походить від найвищого Я – Свісті, Розуму, Етичної свідомості й адресоване воно тому “я”, що взаємодіє із зовнішнім світом. Як зразок наводиться опис автокомунікації: *Я тільки зітхав, слухаючи батька. Тепер уже добре знав: вони – два чоботи пара. Яблуко від яблуні недалеко падає. Так думав, але не сказав цього, не хотів злити старого* (М. Вакалюк-Дорошенко). У цьому випадку син, розмірковуючи про свою життєву позицію, внаслідок поглибленого самоаналізу приходить до простої істини, оформленої як прислів'я. Подібне спостерігається й у контексті: *Пішов Тарас смутний, приголомшений. Піду топитися! Глянув навкруги: жаль світу ясного... – Буду хоч жити, аби жити! Сонце всім світить рівно* (С. Васильченко). Тут внутрішнє “Я” підказує хлопцеві, що варто продовжувати життя, бо воно дароване кожному.

Комунікативна ситуація, у якій реалізується намір мовця відповідним чином вплинути на слухача, забезпечивши семантичну достатність адресованої йому актуальної інформації, визначає тип семантичної структури узагальнених конструкцій. Семантична структура речень узагальненого змісту становить модусно-диктумне утворення, інваріантне для конструкцій різної формальної будови. Пропозиції узагальнених конструкцій, що узгоджуються з їх диктумним змістом, виступають моделями типових, загальновідомих ситуацій, пов'язаних з фоновими знаннями мовців певного соціуму.

Простежуються такі площини узагальнення: знакові істини тієї чи іншої галузі людської діяльності (науки, мистецтва, релігії, права тощо): *Між поезією і популярністю завжди є якась полярність* (Л. Костенко); умовиводи, здобуті на основі практичного досвіду (невблаганний плин часу, сенс життя, покликання людини тощо): *Згадка не вічна: зітхнеш – і одлетить* (Л. Костенко); життєві обставини, що визначають світосприйняття та поведінку людини: *Непевність тривожить людину* (Б. Лепкий); типові стани, суспільні характеристики та взаємовідносини між людьми: *Жінку старять роки і чоловік* (М. Стельмах); типові стани, характеристики, поведінка тваринного світу, наприклад: *Для птаха все щастя в польоті* (Л. Кірик-Радомська). При цьому йдеться про ірреальні еталонні ситуації, які або умовно моделюються мовцем, або ж взагалі не співвідносяться з пропозитивним змістом і становлять цілий комплекс асоціацій. Порівняй: – *Все гаразд, Іване Павловичу. А я згоден на вашу пропозицію. Чоловік од праці живе й помирає од праці* (В. Міняйло); **Домаха:** *Ой, уже й життя моє – горе безпросвітнє!* **Циганка:** *А ти б пошукала собі радості. Не тільки того світу, що у вікні.* **Домаха:** *Ой, що ви? Не хочу я другої долі..*(М. Старицький). У першому висловленні пропозитивний зміст конструкції *А я згоден на вашу пропозицію* втілює необхідну інформацію та узгоджується з реальною ситуацією. Ситуація, представлена в реченні узагальненого змісту *Чоловік од праці живе й помирає од праці*, не реалізується в даному просторово-часовому континуумі, однак є типовою для всіх ситуацією-еталоном. У другому висловленні пропозиція реченнєвої структури *А ти б пошукала собі радості*, яка репрезентує актуальну інформацію, виступає моделлю ще не здійсненої, але бажаної реальної ситуації. Ситуація, представлена реченням узагальненого змісту *Не тільки того світу, що у вікні*, не реалізується в момент мовлення та не співвідноситься з пропозитивним змістом. Образна фразеологічна конструкція демонструє філософсько-логічне узагальнення фактів дійсності й відтворює зміст, який здатні зрозуміти всі члени мовного соціуму на основі фонових знань.

Специфіка модусу речень узагальненого змісту пов'язана з нейтралізацією в їхній семантичній структурі актуалізаційних модусних категорій, кореляцією авторизації та персуазивності, а також генералізацією соціального статусу суб'єкта й адресата мовлення. Явище нейтралізації актуалізаційних протиставлень щодо суб'єкта, об'єкта, адресата, часової та просторової локалізації представляє ці структури як такі, де всі або певні компоненти змісту не актуалізовані. Передусім речення узагальненого змісту позначені неактуалізованою

персоналізацією стосовно суб'єкта, що може маркуватися лексично або засобом еліпсису, наприклад: *Дорога не любить чекати* (О. Кушнір); *Не можна жити двічі на землі* (В. Земляк). Причому неактуалізований, узагальнений вияв суб'єктного компонента викликає неактуалізованість інших компонентів змісту, наприклад: *Кожний має право шукати щастя* (Б. Лепкий) – неактуалізована, узагальнена персоналізація маркується в суб'єктній позиції займенником *кожен* як квантором всезагальності. Узагальнення персоналізації детермінує темпоральну та просторову узагальненість, що лексично не позначається (порівняй: *Завжди і всюди кожен має право шукати щастя*).

Вияв авторизації в конструкціях узагальненого змісту узгоджується з тим, що мовець кваліфікує представлену в них “чужу” інформацію як загальновідому. При цьому позиції авторизаційного предиката та модусного суб'єкта заміщуються відповідними лексемами або ж не експлікуються. Позиції авторизаційних модусних предикатів у реченнях узагальненого змісту заповнюють: 1) слова зі значенням комунікації *кажуть, твердять, говорять*, завдяки яким авторизаційний зміст конкретизується як виклад чужої, але загальновідомої інформації, наприклад: *Біда біду, як кажуть, переможе* (Л. Костенко); *Олжа, як твердять, медоносна, хоча ця істина відносна* (Л. Шевело); 2) слова на позначення розумової діяльності або її результатів, як-от: *думати, вірити, знати, відомо* та їх контекстуальні синоніми на зразок *відома річ, світова річ* тощо, наприклад: *Недарма вірять: навчена відьма завжди зліша від родимої* (М. Стельмах); *Відома річ, що люди, краєвиди й ситуації бувають звичайно інші, ніж ми собі перед тим уявляли. І звичайно не такі гарні* (Б. Лепкий). При експлікації способу отримання “чужої” інформації мовець заповнює позицію модусного суб'єкта при авторизаційному предикаті лексемами на зразок *ми, всі, всі ми, кожен*, наприклад: *Всі знають: кожному, що призначено, потому приділ* (М. Старицький); *Кожен зна, що смерти не одперти* (М. Вовчок); *Ми всі добре знаємо, що жінки не вміють тримати таємницю* (В. Земляк). Водночас відсутність конкретного, індивідуального, джерела інформації спонукає акцентувати її правдивість та достовірність. Це веде до актуалізації в семантичній структурі речень узагальненого змісту категорії персуазивності, скоординованої з категорією авторизації. Персуазивне значення виражається в узагальнених конструкціях лексемами на зразок *правда, звісно, справді, дійсно*, які виражають достовірність та впевненість у чомусь широкого загалу, наприклад: *Правда, що не спогадом, надією живем* (Леся Українка); *Звісно, правда очі коле* (Л. Шевело). Кореляція персуазивності з авторизацією

передбачає два варіанти репрезентації: 1) персуазивні лексеми вживаються поряд зі словами, що експлікують джерело отримання інформації, наприклад: *Правильно люди кажуть: у двох господинь хата неметена, або у двох няньок дитина негодована* (М. Вакалюк-Дорошенко); *Правду говорять: з гарної дівки гарна й молодиця* (М. Вовчок); 2) персуазивні лексеми вживаються як контекстуальні синоніми слів *знати, вірити* тощо, вказуючи тим самим як на джерело інформації, так і на її достовірність, наприклад: **Мошка:** *Громада теж, пане Степане, не без носа і не без мозку... Ой, ой! І без нас своїм розумом розсудить. Дехто: Звісно – громада великий чоловік* (М. Старицький). Порівняй: – *Знаємо, громада – великий чоловік.*

Модусний зміст узагальнених речень пов'язаний також із самовираженням мовця як частини генералізованої спільноти суб'єктів, що мотивує його право керувати поведінкою адресата та знімає відповідальність на випадок невдач співрозмовника. Вживання речень узагальненого змісту репрезентує так звану “авторську обережність”, коли мовець не виражає своєї думки радикально та безпосередньо, наприклад: *Всім відомо, що людина не живе двічі. Так, що поспішай, не прогав свого шансу* (Ю. Збанацький). Міркуй: *Всім відомо, що людина не живе двічі, а отже, і мені теж. А тому я маю право пропонувати тобі цю інформацію – давати таку пораду.* Така позиція – один із чинників появи імплікатур, які забезпечують адекватне осмислення адресатом узагальненого змісту: *Всі знають, що людина живе лише раз на цій землі. Я теж людина, тому мені дано лише одне життя. Я повинен брати від життя все, що воно мені дає. Так роблять усі, і я – не виняток.* Ефект генералізації значно посилює комунікативний потенціал речень узагальненого змісту.

Семантична структура речень узагальненого змісту мислиться як інваріант, релевантний для виділення ряду синтаксичних конструкцій, що сприймаються як варіанти. Зокрема, такими виступають: 1) різновиди простих односкладних речень, предикативна основа яких узгоджується з мінімальними схемами однокомпонентного блоку та їх регулярними реалізаціями; 2) прості двоскладні речення, предикативна основа яких узгоджується з мінімальними схемами двокомпонентного блоку та їх регулярними реалізаціями; 3) усі типи складних конструкцій. При цьому поліпредикативні структури демонструють різні способи вияву узагальненого змісту: а) узагальненню можуть підлягати як ситуації, позначені обома предикативними частинами, так і змістові відношення між ними, наприклад: *Літа ніколи не повертаються до людини, а людина завжди повертається до своїх літ*

(М. Стельмах); *За похибки провідників терпить загал, бо провідник повинен передбачити лихо* (Б. Лепкий); *Не можна жити на світі досконало, кожна людина мусть мати хворобу до чогось* (В. Земляк); б) узагальнений зміст, пов'язаний лише з одною предикативною частиною, здатний викликати резонанс у всій синтаксичній структурі, наприклад: *Іронія – це блискавка ума, яка освічує всі глибини змісту* (Л. Костенко); *Всім віриться, що більше зла не буде в світі* (Л. Лежанська); *В житті так уже ведеться – зникає з очей людина, і поступово розвіюється про неї пам'ять* (Ю. Збанацький); в) відношення між представленими в предикативних частинах ситуаціями можуть виявлятися узагальнено, попри те що жодна з предикативних частин не позначена генералізаційною семантикою, наприклад: *Якщо кохаєш – знайдеш без адрес* (Л. Костенко); *Часом обрешуть – уже не відмиєшся* (Л. Романчук).

Таким чином, комунікативно зумовлена семантична структура речень узагальненого змісту являє собою модусно-диктумне утворення. Диктумний зміст речень узагальненого змісту не обтяжений обмеженнями у плані монопропозитивності/поліпропозитивності. Пропозиція виступає як модель типових, загальновідомих ситуацій, що становлять фонові знання мовців певного соціуму. При цьому йдеться про еталонні ситуації, які або умовно моделюються мовцем, або ж взагалі не співвідносяться з пропозитивним змістом і становлять цілий комплекс асоціацій.

Специфіка модусу речень узагальненого змісту пов'язана з нейтралізацією в їх семантичній структурі актуалізаційних модусних категорій, кореляцією авторизації та персуазивності, а також генералізацією соціального статусу суб'єкта й адресата мовлення. Зокрема, репрезентується явище нейтралізації актуалізаційних протиставлень щодо суб'єкта, об'єкта, адресата, часової та просторової локалізації. Вияв авторизації в конструкціях узагальненого змісту узгоджується з тим, що мовець кваліфікує представлену в них інформацію як загальновідому. Водночас відсутність конкретного, індивідуального, джерела інформації спонукає мовця акцентувати її правдивість та достовірність й у такий спосіб актуалізувати в семантичній структурі речень узагальненого змісту категорію персуазивності, скоординовану з категорією авторизації. Маніфестація соціальних модусних категорій в узагальнених конструкціях пов'язана з самовираженням мовця як частини генералізованої спільноти суб'єктів, що мотивує його право керувати поведінкою адресата та знімає відповідальність на випадок невдач співрозмовника.

Семантична структура речень узагальненого змісту виступає інваріантною для різних структурних типів та семантико-синтаксичних класів реченнєвих конструкцій. Це дає підстави для їх презентації як окремого змістового типу.

1.2. Гендерно-комунікативна стратегія, стиль та тональність

Останнє десятиліття у мовознавчій науці означене переходом від лінгвістики “іманентної” структурної, до лінгвістики антропологічної, яка розглядає явища мови у тісному зв'язку з людиною, її мисленням та духовно-практичною діяльністю. Проте слід зазначити що не завжди приділяється належна увага вивченню різноманітних дискурсивних практик у їх людському вимірі. Сучасна українська лінгвістика не зовсім чітко й розширено відповідає на питання хто, кому, як, коли, у якій формі і з яким ефектом говорить про світ.

Актуальність висвітлюваної проблеми зауважив Ю. Караулов такими словами: “Сучасна лінгвістична парадигма (історична, соціальна, системно-структурна, психологічна) залишається все ж таки нелюдською, позбавленою присутності живої людської духовності; вона [парадигма] позначена неспівмірністю між науковими цінностями, що сповідуються, цілями, технічними прийомами, а часто і самими продуктами дослідницької діяльності – і масштабами індивідуально – особистісного, суб'єктивного людського начала. Вигнання людського з її меж - природна плата лінгвістики за її прагнення бути максимально об'єктивною” [111, с. 152]. Таке вигнання – природна передумова антидуховності наукового дослідження, що приховує небезпеку кризи науки та й зрештою робить лінгвістику далекою від тих динамічних соціокультурних процесів, а отже й нецікавою для системи гуманітарних знань і для соціуму в цілому, коли рядовий учасник соціуму не має уявлення, як його мова репрезентує його ж глибинну людську сутність, тобто яким він є у спілкуванні, та й у мові взагалі.

Антропоцентрична лінгвістична парадигма існує у ракурсі міждисциплінарної взаємодії з психологією, теорією комунікації, етнологією, культурологією, соціологією, когнітологією, семіотикою. І в цьому виявляється синергетична оптика бачення того, що відбулося і відбувається з мовою та інтерпретованим людиною світом. І головне в цьому баченні – людина як найвища цінність і свобода як модус її існування.

Живе людське начало – це мовна особистість у своєму конкретному людському вимірі: етнокультурна приналежність, вік, стать, професія, освіта та ін., це мовне варіювання на тлі лінгвістичних інваріантів. Іншими словами, така мовна особистість постає об'єктом вивчення соціолінгвістики, яка, за словами Клода Ажежа, вивчає “тотожне” не просто “в собі”, а в образі тисячі облич “іншого”[4, с. 218].

На теренах сучасної лінгвістичної прагматики особливо посилюється інтерес до гендерних параметрів особистості. На думку вчених, цей інтерес був викликаний як зміною наукової парадигми, так і соціальними змінами. Адже, лінгвокультурологічні дослідження останніх років демонструють, що вітчизняну лінгвістику саме поняття *гендер*, *реляція “жінка-чоловік”* та їх позиції цікавлять в плані більш широкого дослідження ментальності й етнокультурної специфіки.

Отож, соціолінгвістичними перемінними прийнято вважати гендерні відмінності у мові. Як результат Нового сьогодні можна говорити також про гендерний бум на терені Східної Європи. Біологічна парадигма “природного” розуміння суті й ролі гендерних відмінностей дістала розвитку у роботах видатних філософів, мислителів, науковців Платона, Арістотеля, Ж. Бодена, Р. Філмера, Т. Гобса, Дж. Лока, Ж.-Ж. Русо, Ф. Гегеля, З. Фрейда. Формування альтернативної парадигми у суспільно-політичній думці демонструють феміністичні та гендерні дослідження зарубіжних авторів Дж. атлер, М. Богачевської-Хомяк, В. Брайсона, С. д'Бовуар, А. Графф, А. Девіс, І. Кона, Ю. Кристевої, Р. Колінза, К. Мілет, Дж.С. Міля, Дж. Мітчелл, Дж.Л. Томпсона, С. Фарелла та ін.

Досягнення українського феміністського літературознавства (монографії Тамари Гундорової, Віри Агеєвої, збірники "Гендер і культура", "Жінка як Бібліографія") і значна кількість праць гендерної тематики у лінгвістиці не заперечують актуальності обраної нами проблеми. Але чи можемо ми стверджувати, виходячи з постулату про глибоке вкорінення гендерної проблематики в специфіку кожної лінгвокультурної спільноти, що українська мова і українська мовна особистість вивчені у ракурсі статево-рольових характеристик? Ні. Саме поняття гендер у свідомості більшості спеціалістів досить розмите, бо асоціюється з фемінізмом з супровідним негативно оцінним шлейфом, жінками – звісно, із супровідним іронічним шлейфом.

І саме тому, метою нашого наукового пошуку є вивчення гендерного аспекту спілкування для встановлення специфіки та типових тенденцій спілкування, від якого залежать характер мовленнєвого

спілкування, його стратегія, стиль, тональність соціостатевих й комунікативних статусів учасників спілкування.

Адже, гендер – це соціальна стать на відміну від біологічної, і продукується вона у процесі соціальної, культурної і мовної практики. Гендерні відносини є важливим аспектом соціальної організації. Вони особливим чином виражають її системні характеристики і структурують відносини між мовцями суб'єктами. Основні теоретико-методологічні положення гендерного концепту засновані на чотирьох взаємопов'язаних компонентах: це культурні символи; нормативні твердження, що задають напрямки для можливих інтерпретацій цих символів і виражаються в релігійних, наукових, правових і політичних доктринах; соціальні інститути та організації; а також самоідентифікація особистості. Гендерні відносини фіксуються в мові у вигляді культурно обумовлених стереотипів, накладаючи відбиток на поведінку, в тому числі і мовленнєвий, особистості і на процеси її мовної соціалізації. За словами А. Кириліної, “гендерний чинник, який враховує природну стать людини і її соціальні “наслідки”, є однією з істотних характеристик особистості і протягом усього життя впливає на її усвідомлення своєї ідентичності, а також на ідентифікацію суб'єкта-мовця іншими членами соціуму” [149, с. 120].

Отже, лінгвістичний інструментарій гендерної проблематики постає у двох ракурсах, які умовно, враховуючи нестабільність й невичерпність понять, можна кваліфікувати таким чином:

1) мова – це інструмент пізнання гендеру як самостійної міждисциплінарної парадигми, як своєрідної інтриги пізнання, з відповідним відгалуженням – лінгвістична гендерологія;

2) гендерно орієнтовані мовознавчі дослідження – це продукування додаткових знань про мову та комунікацію – гендерна лінгвістика.

Той фактор, що гендерні, в т. ч. лінгвістичні, дослідження проводяться жінками зумовлюється не тільки й нестільки прагненням “своєю мовою про себе свідчити”: жіноча мова виокремлюється тому, що існує чоловіча і навпаки; попри те, що різностатеві особи живуть в різних світах і різних мовах, вони на загал приречені бути разом і в своєму земному існуванні, і в парадигмі та практиці лінгвістичного пізнання. Фемінна репрезентативність дослідників проблеми “гендер і лінгвістика” – це вочевидь частковий вияв своєрідної соціопсихологічної потреби жіночої кооперації (аж ніяк неспрямованої проти чоловіків), прагнення окреслити специфічність гендерно окреслених мовних світів і пізнання таки маскулінного світу, у якому вони живуть. З іншого боку, хто як не жінки – лінгвісти здатні

адекватно описати сценарії мовної поведінки своєї спільноти зсередини, відповідно – чоловіки теж вправі здійснити такого ґатунку адекватний аналіз свого мовного середовища.

Звернення до лексикографічних джерел, соціально і культурно значимих словників як основи історичної пам'яті нації, значиме при вивченні гендеру і відповідне традиціям лінгвістичних досліджень. Істотним є підхід до маскулінності і фемінності – розподіл соціальних ролей чоловіків і жінок – як до одного з фундаментальних і універсальних факторів, які впливають на специфіку картини світу в українській культурі, фіксують гендерні асиметрії, а також визначають успіх або невдачу міжкультурної комунікації. Академічний словник української мови, хронологічно попередні видання – джерело вивчення номінацій чоловіків жінок за професійною ознакою, статево - рольовими характеристиками, категоріальною роллю соціального статусу категорії роду. Повні лексикографічні зібрання фразеологічних одиниць, паремій, прислів'їв, приказок, крилатих слів і висловів української мови повинні бути охоплені гендерною оптикою бачення із врахуванням хронологічних параметрів зафіксованого лексико-фразеологічного масиву. У фокус цієї оптики, звісно, потрапляє дефініція, словникова стаття з вказівками типу про чоловіка, жінку, жінкам забороняється нормами етикету, які можуть скореговані доповнені відповідно до широкого тла гендерного аналізу мови. Українські гендерні стереотипи лінгвокультурної репрезентації чоловіка і жінки широко застосовані у текстах українського фольклору є неабияким джерелом для подальшого аналізу та нових досліджень, значний інтерес становить гендерна концептосфера українського анекдоту тощо.

Неабияку роль відіграють соціопсихологічні рецепції фемінного характеру української ментальності (українська екзекутивність, яка корелює з репродуктивно-відновлювальним, імітативним, а не творчим началом, виявляє себе через виконавську, обслуговувальну активність і залежна від зовнішнього стимулювання і нарешті формує сакралізований образ жінки - матері, гіпертрофію якого в свідомості українського чоловіка фіксує поетичний пасаж любов до материнства переросла всі видимі межі / і стала ознакою стилю). Яким чином вказана психокультурна домінанта детермінує міжкультурну комунікацію Україна-Росія з її все-таки іншою "жіночністю" та комунікацію українського етносу з близьким і дальнім зарубіжжям, зумовлену у т. ч. міграційними процесами?

Гендерні ознаки мовної картини світу – це сутнісні вияви пізнання світу крізь призму чоловічої і жіночої оптики бачення, які інтегрують універсальні і національно специфічні ознаки, виявляють особливості номінативної і комунікативної діяльності обох статей, а також визначені статтю особливості мовної діяльності і мовної поведінки.

Власне соціолінгвістичний аспект спрямований на дослідження дискурсивної діяльності обох статей в її усному та писемному виявах. Попри хрестоматійне положення про те, що в різних суспільствах люди говорять по-різному, і що ці відмінності, глибокі і системні, відображають різні культурні цінності, комунікативна лінгвістика в Україні розвивається дуже мляво. Не досліджені мова українського міста і села, різножанрові комунікативні стратегії, відсутня хрестоматія усної української мови. Чи дає сучасна лінгвістика відповідь на питання про стереотипи мовної поведінки українців? Відсутність тривкої наукової традиції такого плану в україністиці значно утруднює власне гендерні дослідження, які мусять спиратися на дослідження комунікативних стратегій, але акцентувати гендерний вимір проблематики, яка відкриває нову наукову парадигму порівняно з парадигмою дослідження мовної діяльності як такої. Проте, сподіваємось, що активізація таких досліджень у ракурсі гендерної проблематики дозволить надолужити значне відставання української комунікативної лінгвістики від європейської і світової. Що зупиняє дослідника? Російськомовність українських міст, суржикомовність багатьох представників українського соціуму? Але ж функціонує українська мова в офіційній і неофіційній, публічній і приватній комунікації, звучить вона і в телерадіоєфірі, у спонтанній комунікативній стихії міста і села, у політичному, професійному і сімейному спілкуванні, але конкретика живого (не друкованого) українського слова, на жаль, відлякує багатьох українців. Тому на перший план можна поставити нагальну необхідність аналізу гендерно маркованих характерологічних особливостей усної мови. Адже особливості мови, її виражальні засоби в цілому і виражальні засоби для концепту статі і пов'язаних з ним семантичних сфер надзвичайно важливі. На україномовному матеріалі мусять бути верифіковані твердження про релевантність/ нерелевантність статі у царині фонетичних, лексичних, граматичних особливостей усного дискурсу, відмінних асоціативних полів, співвіднесених з різними фрагментами картини світу у жіночій і чоловічій мові та ін.

Процес представлення гендерних образів молоді у друкованих засобах масової комунікації має свої семантико-стилістичні

особливості. В основу їх розуміння закладається філософська ідея бінарності людського буття. Принцип бінарності у пресових матеріалах розкривається через аналіз сутнісних характеристик опозиційних понять “чоловік – жінка”.

Для розкриття природи й характеру гендерних понять, їх суті та комунікативного змісту застосовується семантико-асоціативний метод аналізу заголовків публікацій гендерного спрямування. За допомогою концептуального аналізу досліджується мовний код основних гендерних концептів: “жінка”, “чоловік”, “дівчина”, “хлопець” та похідних від них слів і словосполучень.

Чекає на своє гендерне осмислення типологія мовленнєвих актів та жанрів, як-от прохання, наказ, погроза, привітання, вдячність, співчуття, комплімент, вибачення, жарт, анекдот, флірт, тост та ін. Наприклад, встановлено, що жінкам - носіям німецької мови більше, ніж чоловікам, властиві жарти, спрямовані на себе. У російському мовному середовищі така тенденція була помічена у чоловіків. А яка специфіка мовної поведінки українського чоловіка і жінки за етно- та лінгвоменальними показниками інтравертності українського психотипу як такого? Адже помічено: в нестандартній ситуації українець боїться виглядати смішним, і ця боязкість розвинула у ньому схильність до самоіронії, дивовижну здатність не сміятися, а посміюватися з самого себе.

До речі, інтравертно-фемінним за своєю природою є український образ світу як сімейно - родинного затишку, малої соціальної групи, поза якою українська людина на загал несхильна виявляти своє еґо, що, на нашу думку, суттєво впливає на комунікативний клімат українського соціуму.

Цікавий спектр гендеру видається для вивчення сучасної політичної комунікації, позначеної на загал у сучасному суспільстві переходом від радянської маскулінної (свої – вороги) форми влади до фемінної, себто витонченого маніпулювання, коли людина “контролюється” не “ззовні”, але “зсередини”, є запрограмованою внутрішньо не вільною, перебуваючи у власному ілюзорному полі “наче свободи”. У царині дослідження української сімейної комунікації слід пам'ятати соціолінгвістичне положення, що саме жінка, берегиня сім'ї, в аспектісуто мовного виховання насамперед впливає на сина, а не дочку, а отже в психічну структуру інтегрується не тільки мовний код (російська, українська, суржик), а й акумульований у цій мові образ світу, який екстраполюється не тільки на індивідуальне буття чоловічого індивіда, а й на соціальні інститути, моделі поведінки, які

знову ж таки мусять розглядатися у ракурсі фемінного характеру української ментальності.

Важливим соціолінгвістичним фактором репрезентації мовної особистості є її професійна приналежність, в тому гендерний аспект мовної діяльності представників різних професій мусить привертати увагу дослідників.

Щодо особливостей особистості й темпераменту психологи стверджують, що жінки більшою мірою екстравертні (лат. *extra* – зовні і *verto* – повертаю), товариські, активні, емпатичні (співчутливі) й дбайливі, а чоловіки більш автономні, настійливі, авторитарні й інтелектуальні. Жінки, як правило, перевершують чоловіків у всьому, що стосується мови (дівчатка починають раніше говорити, мають багатший словниковий запас, утворюють складніші й різноманітніші речення); вони більш схильні до кохання, прихильніші, емоційніші. Чоловіки ж більш інтернальні, частіше є лідерами; їхня самооцінка залежить від успіхів у сфері предметної діяльності, стабільніша і загалом вища від жіночої [296, с. 220].

Чоловічий стиль спілкування – активний і предметний, але водночас змагальний і конфліктний. Для чоловіка зміст спільної діяльності важливіший, ніж індивідуальна симпатія до партнера. Чоловіче спілкування відрізняється емоційною стриманістю. Жінки вільніше й повніше (зокрема, вербально) висловлюють свої почуття й емоції, у них виникає потреба ділитись з кимось своїми переживаннями; вони також здатні до співпереживання.

Істотно різняться й стилі чоловічого і жіночого спілкування: у комунікуванні чоловіків найважливішою є інформація, тобто факти, цифри і результати. Жінки, крім інформації, великою мірою зорієнтовані на атмосферу спілкування, на інтерактивні, міжособистісні аспекти.

Чоловіки у комунікації зорієнтовані на соціальні статуси і владу; вони пристосовуються до ієрархічних соціальних ролей у комунікації. Жінки віддають перевагу партнерській, рівноправній комунікації; вони зорієнтовані на встановлення хороших стосунків, прагнуть до їх зміцнення, знищення соціальних та інших ієрархічних бар'єрів. Тобто жінки намагаються скоротити дистанцію між собою і партнером у комунікації, а чоловіки цю дистанцію підтримують.

Що ж стосується аспектів спілкування, пов'язаних із мовним кодом, то дослідники лінгвогендерологічних проблем зазначають, що в мовленні чоловіків простежується більша кількість іменників і дієслів; жінки віддають перевагу прикметникам і прислівникам.

Отже, зовнішні (ситуація, контекст) і внутрішні (соціальні та психологічні) складові спілкування виступають у тісному зв'язку, впливаючи на перебіг комунікації загалом, її прагматику – зокрема.

Об'єктом лінгвістичного опису та моделювання мусить стати й гендерно маркований відеоряд та його вербальна репрезентація у телевізійній, а також друкованій рекламі. Суттєво підкреслити, що вичленування типу гендерно маркованої дискурсивної діяльності як об'єкта аналізу не обмежується приписами і залежить хіба що від широти лінгвістичного бачення проблеми дослідником. Тексти шлюбних оголошень, вітальних листівок, могильних надписів та ін. – усе це мусить потрапляти у поле зору дослідника.

Неабиякий інтерес становить гендерна атрибуція прозових і поетичних текстів, адже за імпліцитними концепціями жіночих і чоловічих текстів стоять стійкі культурні стереотипи, які фіксують відмінності гендерних моделей саморепрезентації, якщо йдеться про поетичний текст, та художньої об'єктивізації реальності – у прозі.

На сучасному етапі, коли активнішими стають демократичні процеси, а світова практика засвідчує появу новітніх гендерних ідеологій, соціостатива проблематика потребує всебічного наукового осмислення. Особливо слід наголосити на актуальності систематизації й опису гендерних особливостей асоціативної поведінки на матеріалі української мови, що відкриє відповідний вимір мовної свідомості українця, закарбований у ній образ світу. Адже надзвичайно доцільним і важливим видається дослідження і характерологічних мовних засобів, і поведінкових моделей різних статей, і текстів, через які відтворюється не лише закономірний розвиток і стан суспільства, а й факти гендерної нерівності та дисгармонії.

1.3. Лінгвістична репрезентація гендерних стереотипів у англomовних рекламних знаках

В останні роки спостерігається помітне зацікавлення лінгвістів проблемами гендеру, зокрема, виокремлення соціокультурних характеристик статі. Значне місце в цих лінгвістичних дослідженнях відводиться вивченню аспектів гендеру у рекламі як однієї з видів масової комунікації та феномену візуальної культури. Рекламна інформація у сконденсованому вигляді часто зводиться до рекламного слогана або просто до рекламного знака, який асоціюється з конкретним товаром чи послугою. У зв'язку з цим видається актуальним проведення

дослідження лінгвістичних гендерних особливостей рекламних знаків, що зможуть зацікавити зовнішньоторгові та експортні організації і бути використані у практиці рекламної діяльності та маркетингу в Україні.

Наукові розвідки з питань гендеру та гендерних стереотипів у рекламному дискурсі проводяться зарубіжними і вітчизняними вченими у різних мовах: Ю. Маслова – в українській [178; 224], О. Белікова, Є. Вітлицька, О. Дробишева, Т. Хрулева – в англійській і російській [29; 61; 101; 382], І. Велика, Р. Пилипенко, Т. Тарарико – у німецькій [73; 360], В. Акулічева – у французькій [7]. Однак, гендерні особливості рекламних знаків, несхожість у їх сприйнятті чоловіками і жінками, залишаються все ще недостатньо дослідженими.

Як *гіпотеза* висувається припущення про те, що врахуванню гендерного чинника у рекламній кампанії відводиться значна роль, а також що у рекламі існують певні гендерні стереотипи, спрямовані на жіночу та чоловічу аудиторію, які можуть бути представлені у рекламних знаках за допомогою лінгвістичних особливостей і є важливими при створенні нових рекламних знаків. Мета роботи – дослідити лінгвістичні особливості репрезентації гендерних стереотипів у англійських рекламних знаках.

Історія реклами, існуючи вже тисячоліття, тісно пов'язана з процесом розвитку людського суспільства та його економічного життя. Із появою нових засобів масової інформації – радіо (20-30-ті роки ХХ ст.) та телебачення (у США – 40-і роки ХХ ст.) – ще більше зросла роль реклами. Саме в цей період виникає феномен масової культури, який отримав назву “мильна опера” і який постійно супроводжується всякого роду рекламою [313, с. 7-10]. Згодом відбувається перехід розвинутих країн до “ринку споживача”, що характеризується переважанням пропозиції над попитом і це дає споживачу можливість вибирати, різко загострюючи проблеми збуту та ідентифікації власником своїх товарів, вирізняючи їх з-поміж подібних, створюючи привабливі, часом нестандартні, назви товарів, яким притаманні вигадка та розмаїття.

Термін “реklamний знак” (далі – РЗ) вперше був введений О.Д. Солошенко [349, с. 7]. Рекламні знаки – це зареєстровані у встановленому порядку словесні, об'ємні, зображувальні, звукові позначення або їх комбінації, які використовуються підприємцем для ідентифікації своїх товарів чи послуг [313, с. 61]. Під РЗ розуміється будь-який знак, марка чи назва, які використовуються в РТ для розпізнавання товару, послуги, виробника тощо [207, с. 25]. Наприклад, *Aim* – назва зубної пасти; *Avis* – компанія з прокату та оренди автомобілів; *Chinacraft* – магазин порцелянових та фаянсових виробів у

Лондоні; *Café Royal* – старовинний фешенебельний лондонський ресторан; *KitchenAid* – холодильник; *Sellotape* – фірмова назва пакувальної клейкої стрічки виробництва однойменної компанії тощо.

Поняття “рекламний знак” дозволяє уникнути непорозумінь щодо існуючих у літературі різноманітних термінів без їх певного розмежування: товарний знак [266, с. 4-10]; товарна марка [26, с.14]; фірмова марка [375, с. 123]; фірмовий знак [285, с. 71-74]; фабрична марка [75, с. 29]; рекламна назва, прагмонім [165, с. 124-130; 164, с. 134-138; 163, с. 6] тощо. В англомовній літературі використовуються наступні терміни: *trademark* (торгова марка), *brand name* (назва марки або марка товару), *service mark* (знак обслуговування), *trade name* (торгова назва), *collective mark* (корпоративний знак) [465, р. 459-468].

РЗ як один з елементів рекламного тексту (далі – РТ) належить до одиниць масового впливу, адже він розрахований на масову та неоднорідну аудиторію з різним інтелектуальним рівнем, з різною загальною та спеціальною підготовкою, з різним віковим складом, переконаннями, поглядами та настроєм в момент сприйняття [92, с. 38].

Незважаючи на те, що реципієнт – це масова аудиторія, до нього звертаються, як до індивіда, як до добре знайомого, якому дається порада, рекомендація у придбанні того чи іншого товару. Поліадресатний за своєю природою РТ штучно фокусується на одну особу і стає квазімоноадресатним [348, с. 35]. Це ж саме можна сказати і про РЗ [207, с. 114].

Подекуди пасивна, незацікавлена роль реципієнта як споживача рекламної продукції змушує рекламистів максимально інтенсивно використовувати вербальні та невербальні засоби рекламного впливу, вміло поєднувати лінгвістичні та екстралінгвістичні ресурси, щоб виділити свій РТ чи РЗ серед інших, привернути увагу адресата до товару чи послуги, викликати зацікавленість та спонукати до дії, тобто придбати даний товар або скористатися певною послугою [там же, с. 114-115].

Для досягнення високої ефективності реклами товару враховуються також статеві уподобання. Статева тональність є досить важливою під час проведення рекламної кампанії, тому врахування гендерного чинника, який акцентує увагу на особливостях сприйняття інформації жінками та чоловіками, є необхідним [361, с. 7-8].

Термін “гендер” (від *англ. gender* – граматичний рід, чоловічий та жіночий) у не граматичному контексті вперше вжив психолог Роберт Столлер у своїй книзі “*Sex and Gender*” (“Стать і гендер”) [501], використовуючи поняття “гендер” для позначення соціальних і

культурних аспектів статі, яке до того використовувалося для позначення роду лише у біологічному та фізичному значенні, тобто для виокремлення соціокультурних характеристик таких понять, як “маскулінний” та “фемінний”.

М.С. Боровцова окреслює основні теоретико-методологічні підходи до тлумачення гендеру як до явища:

- *соціального*, тобто міжстатеві стосунки, виражені у міжособистісних, соціально-економічних, правових, політичних відносинах;
- *культурного*, тобто надумане, символічне уявлення про дійсність міжстатевих стосунків у дискурсах літературного, зображального, кінематографічного мистецтва, ЗМІ і реклами;
- *когнітивного*, тобто те, що мислиться про чоловіків та жінок, і те, відносно чого розмірковується про себе як про чоловіка чи про жінку;
- *особистісного дискурсу*, тобто засіб означення статі, її висловлення, вираження, поведінки [48].

З поняттям “гендер” тісно пов’язане поняття “гендерні стереотипи”. Вчені дають відмінне трактування даного термін. Д. Майерс тлумачить “гендерний стереотип” як стійкий, емоційно забарвлений спосіб поведінки та рис характеру чоловіків і жінок [216, с. 87]. Л. Павлюк вважає, що це є стійкі уявлення про риси, якості, можливості і поведінку статей, які тісно пов’язані з гендерними ролями, закріпленими через систему культурних норм функціональними призначеннями чоловіка і жінки у суспільстві [269]. На думку Ф. Джейс, гендерні стереотипи, будучи істинними, трансформуються у цінності та формують нормативні образи маскулінності та фемінності [96, с. 152]. Є.В. Вітлицька стверджує, що гендерні стереотипи – це сформовані культурною узагальнені уявлення (переконання) про моделі поведінки та риси характерів чоловіків і жінок [61, с. 22].

Існує декілька класифікацій гендерних стереотипів. І. Клецина виділяє три групи гендерних стереотипів:

- 1) стереотипи *маскулінності-фемінності*, за якими чоловікам і жінкам приписують певні психологічні якості та риси особистості;
- 2) стереотипи про *розподіл соціальних ролей*, для жінок – це мати, господиня, берегиня сім’ї, для чоловіків – це професійні успіхи;
- 3) стереотипи про *розподіл професійних ролей*, пов’язаних зі специфікою праці, тобто змістом та характером роботи [153, с.189-194].

О. Кікінеджи та О. Кізь вказують на ще одну групу гендерних стереотипів – це *зовнішність та фізична привабливість* чоловіків та жінок [152].

Окрім того, існують певні стереотипи “жіночого” та “чоловічого” стилю у рекламі. Ознаками “жіночого” стилю є ніжність, м’якість, доброта, турбота, скромність, невизначеність, жіночність, гармонія, краса. “Чоловіче” у рекламі виглядає дещо інакше: прагнення до влади, схильність до ризику, успішність, точність, мужність, жорстокість, самодостатність, честолюбство, престиж, чіткість, визначеність, хазяйновитість [208; 360, с.7; 381, с. 118]. Все це, звичайно, суб’єктивно. Але рекламодавці, бажаючи заволодіти свідомістю реципієнта, використовують різні стилістичні засоби, механізми вербальної й невербальної комунікації, фонові знання споживача і створюють бажаний імідж товару.

Враховуючи відмінність у сприйнятті реклами, зокрема РТ, чоловіками і жінками, Є. Вітлицька виокремлює наступні види гендерних стереотипів та їх лінгвістичної репрезентації [61, с. 7]:

- “жіночі”, орієнтовані на жіночу аудиторію, тобто жіночий гендерний стереотип;
- “чоловічі”, орієнтовані на чоловічу аудиторію, тобто чоловічий гендерний стереотип;
- “загальні” або “змішані”, орієнтовані на жіночу та чоловічу аудиторію, тобто змішаний гендерний стереотип.

Такий поділ ми можемо застосувати і до РЗ. Під жіночим гендерним стереотипом РЗ ми розуміємо стереотип, який асоціюється з наступними особливостями:

- **романтичне захоплення, фантазійність** (мрії, ілюзії): *First Kiss* < букв. перший поцілунок > – парфуми; *Rhapsody in Blue* – парфуми; *Slip Stream* – парфуми; *Moondream* < букв. мрії при місяці > – бюстгальтери; *Angel’s Kiss* < букв. поцілунок ангела > – бюстгальтери; *Rosequeen* < букв. королева троянд > – бюстгальтери;
- **потреби у коханні, духовній близькості**: *True Love* – журнал для жінок, який друкує сентиментальні романи; *Young Love* < букв. любов юних > – парфуми; *Lovalift* < англ. букв. Вас підвезти? > – бюстгальтери; *Falling in Love* – парфуми; *So in Love* – парфуми;
- **схвалення**: *Mother’s Pride* – нарізаний та запакований хліб виробництва компанії “Ренкс Хоувіс Макдугалл” (*Ranks Hovis McDougall*);
- **самоствердження**: *First Lady* < англ. букв. перша леді > – бюстгальтери;

- **прагнення відрізнятися:** *Smarties* – різнокольорове драже з шоколадною начинкою виробництва компанії “Раунтрі макінтош лімітед” (*Rowntree Mackintosh Ltd*); *Sofskin* – косметичний засіб для шкіри;
- **комфорт:** *Dorma* < від *англ. dormant* – той, що перебуває у сплячці, що спить або дрімає > – постільна білизна виробництва компанії “Вайелла інтернешнл” (*Viyella International*); *Welfit* < *англ. букв. добре сидить* > – бюстгальтери; *Trybalance* < *англ. букв. випробуй рівновагу* > – бюстгальтери; *Domestos* – дезинфікуючий відбілюючий засіб виробництва однойменної компанії;
- **функції у використанні:** а) **зручність:** *Electrolux* – різноманітні побутові електроприлади виробництва однойменної компанії; *Playtex* – жіноча білизна однойменної фірми; б) **простота:** *Ease-o-matic* – крісло для сушіння волосся у перукарні; *Simpli-matic* – фотоапарат виробництва “Лава-сімплекс інтернешнл інк.” (*Lava-Simplex International, Inc*); в) **швидкість:** *Pronto* < *амер. розм. швидко, негайно* > – поліроль для меблів; *Speed-pak* – ваги; *Speedmaster* – фасувальний апарат; г) **ефект:** *Passionelle* – парфуми; *Profit-pak* – набір іграшок;
- **економія зусиль** (у деяких випадках завдяки використанню електроенергії): *Elektromobile* – марка легкового автомобіля з електродвигуном; *Economaster* – токарний верстат; *Econ-o-pak* – пластмасові пляшки;

Чоловічий тендерний стереотип РЗ також асоціюється з певними якостями, серед яких такі:

- **престиж:** *Regal* < *англ. букв. королівський, царський* > – марка легкового автомобіля; *Royal Hunt* < *англ. букв. королівське полювання* > – цигарки;
- **жадоба пригод:** *Stalwart* < *англ. букв. рішучий* > – автомобіль, який плаває; *Roadway* < *англ. букв. проїжджа частина дороги, шосе* > – цигарки;
- **розкіш:** *Mansion* < *англ. букв. великий будинок, особняк, палац* > – лак для меблів та підлоги виробництва компанії “Рекітт енд Коулман” (*Reckitt & Colman*); *Majestic* < *англ. букв. величний* > – марка легкового автомобіля; *Swank* < *англ. букв. шикарний, розкішний* > – ювелірні вироби; *Jewel* < *англ. букв. коштовність, скарб* > – марка легкового автомобіля;
- **безпека, гарантія:** *Escort* < *англ. букв. охорона, конвой, ескорт* > – модель легкового автомобіля марки “Форд” (*Ford*); *Wilkinson Sword* – леза для безпечних бритв виробництва однойменної компанії;

Trust Houses – компанія, яка володіє отелями у різних районах Великобританії; *Trust Houses Forte* – компанія, яка володіє ресторанами, кафе, готелями у різних містах Великобританії; *Philishave* – електробритви компанії “Філіпс електрикал” (*Philips Electrical*);

- **сила, міцність:** *Long Life* < букв. довге життя > – фірмова назва світлого пива компанії “Інд Куп” (*Ind Coope*); *Strong* – компанія з виробництва пива та торгівлі спиртними напоями; *Tuf* – фірмова назва чоловічого взуття, в тому числі робочого, виробництва компанії “Дж.Б. Бріттон енд санз” (*G.B. Britton & Sons*);
- **виклик:** *Rapier* < англ. букв. рапіра > – модель легкового автомобіля середньої потужності марки “Санбім” (*Sunbeam*); *Rebel* < англ. букв. повстанець, бунтар, заколотник > – марка легкового автомобіля; *Avenger* < англ. букв. месник > – модель легкового автомобіля середньої потужності марки “Хіллман” (*Hillman*).

Під змішаним тендерним стереотипом РЗ ми розуміємо стереотип, який орієнтований на жіночу і чоловічу аудиторію, тобто є “нейтральним”, й вказує на:

- **можливість використання товару:**

1) **де:** у приміщенні: *Kitch-o-matic* < від англ. kitchen – кухня > – кухонний гарнітур з посудомийною машиною або з холодильником; *Loungemaster* – стільчики, табуретки; *Dormmaster* – спальний та столовий гарнітур; на свіжому повітрі: *Lawnmaster* – крокет; *Log-master* – взуття; *Fieldmaster* – міндобрива; *Trailmaster* – спальний мішок;

2) **коли:** *Week-End* – набір шоколадних цукерок компанії “Раунтрі Макінтош” (*Rowntree Mackintosh*); *Party-pak* < від англ. party – вечірка + pack – упаковка > – пиво в паперовій упаковці; *Tour-guard* < від англ. tour – подорож + guard – охороняти, стерегтися > – захисні окуляри; *Flightmaster* – дорожні сумки, валізи;

3) **як** можна використовувати товар: *Swimaster* < від англ. swim – плавати + master – хазяїн, господар, власник > – акваланги, ласті; *Ride-a-matic* < від англ. ride – керувати, управляти > – трактор;

4) **для чого** призначений товар: *Evostick* – універсальний стійкий клей; *Gripfix* – клей компанії “Генрі Стівенз” (*Henry C. Stephenz*); *Mix-o-matic* – електричні міксери та пристосування для точіння ножів; *Teasmade* – електричний кип’ятильник, який автоматично готує чай до зазначеного часу, виробництва компанії “Гоблін” (*Goblin*); *Carpetmaster* – пилососи;

5) **кількість людей**, які можуть одночасно використовувати даний товар. Наприклад, *Six-pac* < від англ. six – шість > – житловий автоприцеп;

- **походження товару:** *Worcester Pearmain* – осінній десертний сорт яблук; *Yorkshire Relish* < букв. Йоркшірський соус > – пікантний соус до м'яса виробництва фірми “Гудолл, Бакхаус енд К^о” (*Goodall, Backhouse & Co*);
- **ступінь новизни:** *Now* – цигарки; *Old Tom* < букв. старий Том > – підсолоджені сорти джину; *Past Master* – цигарки; *Old Gold* – цигарки; *Old Dutch* – кава; *Vogue* < букв. англ. мода, популярність > – журнал для жінок;
- **лікувальні властивості:** *Mentholatum* – болезаспокійлива мазь; *Paludrine* – засіб проти малярії; *Medi-guard* < від англ. medicine – ліки > – аспірин;
- **смак:** *Aniseed Ball* < від англ. бот. aniseed – аніс (насіння) + ball – м'яч, куля (кругле тіло) > – сорт цукерок з анісовим смаком; *Candettes* – таблетки, подібні до цукерок; *Cheeselet* – сухе печиво з сиром; *Cydrax* – безалкогольний сидр; *Grapette* – напій з виноградним ароматом; *Sucrets* < від франц. sucre – цукор > – солодощі.

За Т.О. Татарико “чоловічим” і “жіночим” РТ притаманна апеляція до авторитетів та соціальна значущість [26, с.12], яку ми спостерігаємо у РЗ:

- **чоловічий гендерний стереотип РЗ.** Наприклад, *Hercules* < міф. Геркулес – герой грецької міфології; *перен.* – силач > – велосипеди компанії “Ралі індастріз” (*Raleigh Industries*); *Aramis*, *Porthos* < за іменем мушкетерів з відомого роману О. Дюма > – лаки, фарби, які запобігають корозії; *Kings* < букв. королі > – цигарки; *Viscount* < англ. букв. віконт (титул, вищий за барона, та нижчий за графа) > – пасажирський літак концерну “Вікерз” (*Vickers*); *Marquis* < англ. букв. маркіз > – цигарки; *Viceroy* < англ. букв. віце-король > – цигарки виробництва компанії “Брітіш-американ тобакко” (*British-American Tobacco*);
- **жіночий гендерний стереотип РЗ.** Наприклад, *Aida* < за назвою опери Дж. Верді та імені її героїні > – дезодорант; *Mona Lisa* < за назвою портрета “Джоконда” Леонардо да Вінчі, де, як припускається, зображено флорентійку Мону Лізу дель Джокондо > – бюстгальтери; *Milady* < англ. букв. міледі > – сорт цукерок виробництва компанії “Уоллер енд Хартлі” (*Waller & Hartley*); *Princess* – осінньо-зимовий десертний сорт груш; *Queen Elizabeth* < за іменем дружини короля Георга VI Єлизавети > – пасажирський лайнер.

Однією з характеристик РТ є спрямованість на адресата, тобто антропоцентричність [7, с. 65], що є властивою для РЗ, гендерний

фактор яких на лексичному рівні може містити пряму вказівку на цільову аудиторію і бути виражений як (1) експліцитно:

- жіночий гендерний стереотип РЗ. Наприклад, *Maidenette* < букв. дівча > – парфуми; *The Lady* – щотижневий журнал для жінок; *La Princesse* – бюстгальтери; *Lil Sister* < Little Sister – ляльки та костюми; *Miss Demeanour* < букв. англ. манірна міс > – бюстгальтери;
- чоловічий гендерний стереотип РЗ. Наприклад, *Smith and Nephew* – велика фірма з виробництва медичних та фармацевтичних товарів;
- змішаний гендерний стереотип РЗ. Наприклад, *Bairnsweat* < від шотл. bairn – дитина + wear – одяг > – дитячий та жіночий трикотажний одяг компанії “Бернз-уер” (*Bairns-Wear*); *Babybel* < від англ. baby – дитина + франц. bel – чудовий, прекрасний > – дитяче харчування; *Babyguard* – дитяче ліжечко; *Family-pak* – паперові чашки та тарілки; *Family Circle* < букв. сімейне коло > – щомісячний ілюстрований журнал для жінок; *Field* – щотижневий ілюстрований журнал для тих, хто займається сільським господарством;

так і (2) імпліцитно (асоціативно):

- жіночий гендерний стереотип РЗ. Наприклад, *Beauty of Bath* < букв. батська красуня, красуня з Бату > – літній сорт яблук; *Danskins* < Dance Skins – танцювальне трико;
- чоловічий гендерний стереотип РЗ. Наприклад, *Man and Metal* < букв. людина і метал > – щомісячний журнал Конфедерації робітників металургійної промисловості (*Iron and Steel Trades Confederation*); *Captain Morgan* < букв. капітан Морган > – фірмова назва рому; *Duke of Devonshire* < букв. герцог Девонширський > – зимовий сорт яблук; *Fauntleroy Suit* < названий за іменем героя роману Ф. Бернетт (*Frances Hodgson Burnett*) “Маленький лорд Фаунтлерой” (*Little Lord Fauntleroy*) > – бархатний костюм для хлопчика з мереживним коміром та короткими штанцями;
- змішаний гендерний стереотип РЗ. Наприклад, *Lancet* < букв. ланцет > – щотижневий журнал для медичних працівників; *New Era* < букв. англ. нова ера > – журнал для педагогів.

“Жіночим” РЗ на лексичному рівні часто притаманно використання експресивно-оцінних слів або частин слів:

- *all* < букв. англ. all – все. Наприклад, *All You Need* – тонізуючий засіб для шкіри; *All* – пральний порошок, дезинфікуючий засіб; *All-Bran* – пшеничні пластівці з непросіяного борошна з цукром;

- **extra-** < від *лат.* extra – екстра-, поза-, над-. Наприклад, *Extra* – вино; *Xtra* – білизна;
- **first** < букв. *англ.* first – перший. Наприклад, *First Kiss* < букв. перший поцілунок > – парфуми; *First Lady* < букв. *англ.* перша леді > – бюстгальтери;
- **neo-** < від *грец.* neos – молодий, новий > – використовується для позначення новизни, модернізму, вдосконалення вже відомого товару. Наприклад, *Neoreal*, *Neoreol* – парфюмерні вироби фірми “Ореаль” (*Oreal*); *Neovulca* < *vulca* від *англ.* vulcanization – вулканізація > – кімнатні туфлі; *Neogum* < від *англ.* gum – гума > – грація;
- **net** < від *італ.* netto – чистий, нетто. Використовується в основному для позначення косметичних засобів. Наприклад, *Nett* – гігієнічні тампони; *Cadonett* – лак для волосся; *Pienett* – щіточка для ніг;
- **super-** < від *лат.* super – над-, понад-, пере-; *superior* – кращий, чудовий, вищої якості. Наприклад, *Super-glow* < від *англ.* glow – рум’янець > – рідка пудра; *Polysuperlaine* < *poly-* посилює значення *super* > – тканина; *Super-Rich Mascara* – косметика; *Sup-Elec* < *sup* скорочено від *super* > – електричні іграшки; *Simform Super* – матраци; *Elasti Super* – комбінації;
- **top** < від *англ.* top – вершина; найвищий, максимальний, найголовніший. Наприклад, *Vitatop* – пристосування для гімнастики з метою схуднення; *Tip-top* – панчохи; *Top Liberty* – білизна; *Top Design* – склянки, рюмки;
- **true** < букв. *англ.* true – справжній, відданий, вірний, дійсний. Наприклад, *True Love* – журнал для жінок, який друкує сентиментальні романи.

“Чоловічим” РЗ властиве вживання експресивно-оцінних слів або частин слів, наділяючи РЗ різними приємними та емоційними коннотаціями, що викликають думки про добробут, хазяйновитість, популярність серед представників протилежної статі, становище у суспільстві:

- **royal** < букв. *англ.* royal – королівський. Наприклад, *Royal Hunt* < букв. *англ.* королівське полювання > – цигарки; *Café Royal* – старовинний фешенебельний лондонський ресторан;
- **master** < букв. *англ.* – господар, хазяїн, майстер. Наприклад, *Lawnmaster* – крокет; *Log-master* – взуття; *Odormaster* – електровентилятор разом з дезодоратором та випарником; *Skymaster* – антени; *Texmaster* – верхній одяг; *Toastmaster* – тостер, пристрій для підсмажування грінок;

- **Mr.** < від англ. Mister – пан, добродій. Наприклад, *Mr. Clean* – дезинфікуючий засіб; *Mr. Coffee* – кавоварка; *Mr. Stucco & Paint* – компанія, яка виконує будівельно-ремонтні роботи, оздоблення фасаду та внутрішні оздоблювальні роботи;
- **gold(en)** < букв. англ. – золото, багатство. Наприклад, *Gold Crest* < букв. золотий гребінь шолома > – цигарки; *Goldmaster* – назва тютюну; *Golden Hawk* < букв. золотий яструб > – марка легкового автомобіля.

Усім гендерним стереотипам РЗ – жіночому, чоловічому та змішаному – характерно вживання лексико-граматичних розрядів слів з позитивним стилістичним забарвленням, використовуючи часто іншомовні слова:

- **іменники**, які можуть бути як (1) в однині, наприклад, *Slumberland* < букв. царство дрімоти > – ліжка, дивани, матраци компанії “Сламберланд груп” (*Slumberland Group*); *Hawk* < букв. яструб > – марка автомобіля; *Pilot* < букв. пілот > – цигарки; *Tusoon* < амер. розм. магнат > – цигарки; *Mansion* < букв. великий будинок, особняк, палац > – лак для меблів та підлоги компанії “Рекітт енд Коулман” (*Reckitt & Colman*); *Amour* < франц. букв. любов > – настінний годинник; *Bonheur* < франц. букв. щастя > – обручки; *Fougue* < франц. букв. захоплення > – білизна; так (2) і в множині, наприклад, *Wings* < букв. крила > – бюстгальтери; *Kings* < букв. королі > – цигарки; *Guards* < букв. гвардійці > – цигарки; *Spangles* < букв. блискітки, блищики > – фруктові льодяники компанії “Марс” (*Mars*); *Travellers* < букв. мандрівники > – фешенебельний лондонський клуб;

- **прикметники**: *Confidential* < букв. конфіденціальний, секретний > – бюстгальтери; *Lovable* < букв. привабливий, милий, люб’язний > – бюстгальтери; *Unforgettable* < букв. незабутня > – парфуми; *Olympic* < букв. олімпійський > – марка легкового автомобіля; *Prudential* < букв. продиктований розсудливістю, розсудливий > – велика страхова компанія; *Regal* < букв. королівський, царський > – марка легкового автомобіля; *Reliant* < букв. упевнений, самовпевнений > – марка легкового автомобіля; *Charmante* < франц. букв. чарівна > – плаття; *Magique* < франц. букв. магічний > – одяг; *Translucide* < франц. букв. що просвічує > – пудра;

- **дієслова**: *Impress* < букв. справляти враження > – бюстгальтери; *Underline* < букв. підкреслювати > – бюстгальтери; *Exult* < букв. радіти, торжествувати > – парфуми; *Evoke* < букв. викликати спогади, захоплення > – парфуми; *Vivre* < франц. букв. жити, існувати > – парфуми;

- **прислівники:** *Constantly* < букв. постійно > – парфуми; *Pronto* < букв. швидко, негайно > – засіб для полірування меблів; *Suddenly* – парфуми; *Maybe* < букв. можливо > – парфуми;

- **займенники:** *She* – щомісячний журнал для жінок; *Lui* < франц. йому, їй > – білизна.

Дослідження гендерних стереотипів у англомовних РЗ сприяє виявленню культурних констант, загальноприйнятих понять і оцінок. Гендерні стереотипи РЗ слугують допоміжним засобом для всебічного відображення гендерної картини світу, а також вважаються одним із особливих чинників для створення нових РТ та РЗ. Для чоловічих і жіночих гендерних стереотипів РЗ характерне звернення до відомих, соціально значущих осіб, а також антропоцентричність, яка може бути виражена експліцитно та імпліцитно. Використання експресивно-оцінних лексем і їх частин, лексико-граматичних розрядів слів з позитивним стилістичним забарвленням із залученням іншомовних одиниць сприяє створенню яскравих гендерно спрямованих РЗ.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми, слушним видається подальше різностороннє вивчення особливостей гендерно маркованої лексики в англомовних РЗ на різних рівнях мови, а також в аспекті діячності.

1.4. Дискурсотвірний потенціал термінологічної лексики

Загальна спрямованість сучасного мовознавства на дослідження комунікативних і когнітивних засад мовленнєвої діяльності, на вивчення функціональної сторони семіотичних одиниць, на дослідження фактів мови та їх реалізації в мовленні передбачає розгляд термінологічної лексики під кутом зору науково-практичної та професійної діяльності людини, однієї із форм реалізації якої є текст. Стійка тенденція до вивчення тексту в когнітивно-комунікативному аспекті зумовила його розгляд невіддільно від дискурсу – комунікативної ситуації, події, що інтегрує його з такими складовими, як адресант і адресат, мотив, момент і місце мовлення, а також культура мовлення (Н. Арутюнова, В. Бурбело, Т. ван Дейк, Ю. Караулов, І. Колегаєва, К. Кусько).

Сучасні наукові розвідки, будучи зорієнтованими на розгляд тексту як цілісного (холістичного) мовленнєвого утворення та характеризуючись спробами виявити залежність його внутрішньомовної організації від когнітивно-комунікативних чинників (соціальних,

психологічних, прагматичних, етнокультурних) його конституювання, суттєво змінюють підхід до вивчення категоріальних ознак тексту в ракурсі його дискурсної природи (К. Кусько, О. Селіванова, М. Філіпс та ін.). Особливої ваги набуває в цьому відношенні вивчення закономірностей функціонування термінологічної лексики, а саме: реалізації її структурно-семантичного (М. Глушко, І. Квітко, Т. Кияк, Е. Скороходько) і когнітивно-інформаційного потенціалу в різножанрових наукових текстах (Т. Скоп'юк, Б. Шуневич, В. Флуд, К. Гатакеяма), комунікативних засад термінологічної номінації (Т. Журавльова, Дж. Браун, Р. Клоуз, Г. Фелбер) і термінологічної репрезентації комунікативних стратегій наукових текстів (Е. Скороходько, Н. Литвиненко) [306, с. 5].

Актуальність дослідження зумовлена також активізацією інтересу науковців до основних лінгвістично релевантних параметрів економіки як фахової дисципліни у зв'язку з інтегративними інформаційними процесами в суспільстві та полягає в потребі здійснення комплексного аналізу термінологічної лексики сфери економіки сучасної англійської мови як такої, що є "постачальником" економічних термінів для багатьох природних мов. У зв'язку з цим виникає низка питань, з'ясування яких має здійснюватися з урахуванням сучасного стану лінгвістичної думки. По-перше, вивчення термінологічної субсистеми сфери економіки зумовлюється загальною спрямованістю сучасного мовознавства на дослідження комунікативних і когнітивних аспектів функціонування мовних одиниць. По-друге, хоч терміносистема економіки неодноразово ставала об'єктом уваги науковців на матеріалі різних мов, проте дискурсотворчі властивості термінів потребують спеціального аналізу. По-третє, незважаючи на певні успіхи лінгвістики в розробці прагмасемантичної проблематики економічних термінів, спеціальних праць, присвячених їх комунікативно-функціональним властивостям, на сьогоднішній день усе ще недостатньо. Питання про те, яким чином інтегративні процеси в сучасному інформаційному суспільстві впливають на лінгвальну репрезентацію фахового знання, як воно адаптується в різних дискурсивних режимах і в текстах різної цільової спрямованості, які інтра- та екстралінгвальні чинники зумовлюють вибір засобів їх аранжування тощо, усе ще залишаються відкритими.

Когнітивно-дискурсивний (когнітивно-комунікативний) підхід передбачає розгляд тексту невіддільно від дискурсу, що інтегрує текст зі всіма його фахово специфічними, соціокультурними та іншими характеристиками. Діалектика взаємовідношень між обома лінгвістично

релевантними феноменами полягає в тому, що дискурс включає в себе текст, а текст включається в дискурс (як одна з його матеріальних форм). У такий спосіб текст постає як дискретна єдність двомірного порядку: з одного боку, він є найвищою одиницею в ієрархії мовних рівнів, а з іншого, – готовим продуктом мовленнєвої діяльності. Інтегративним моментом дискурсу й тексту є їх конститутивне підґрунтя: вбираючи в себе певні екстра- та інтралінгвальні чинники, обидва вони базуються на відображенні процесів лінгвосоціокультурного обміну та результатів емпіричного досвіду суб'єктів мовленнєвої взаємодії, що є необхідним для досягнення конкретних цілей у конкретних ситуаціях спілкування [306, с. 6-7].

Таке розуміння феноменів “дискурс” і “текст” зумовлює необхідність вивчення текстової реальності не тільки з точки зору конструктивного, пропозиціонального та інтенціонального змісту повідомлюваного або його конститутивних детермінант (соціальних, психологічних, культурних тощо), але й ставить питання про шляхи і способи творення когнітивно-комунікативної цілісності (когерентності, холістики), без якої текст не може бути текстом.

Когерентність забезпечується співвіднесеністю системи текстових структур з його внутрішньою когезією, з лінгводискурсивною компетенцією, фаховими знаннями комунікантів (індивідуальними, колективними, етнокультурними) та забезпечується ієрархічністю системи мовних форм і самого тексту, який є продуктом відповідним чином організованої комунікативної ситуації. Когезія – це текстово-дискурсивна категорія, що забезпечує передачу інформації в дискурсі шляхом взаємодії системи взаємопов'язаних і взаємозумовлених елементів у комплексі їх структурних, семантичних, когнітивних і функціональних параметрів. Когерентність і холістика тексту детермінуються когезійними властивостями мовних одиниць, що актуалізуються в мовленні, специфікою мовленнєвого жанру, що належить до певного дискурсу, ідіостильовими чинниками та мовними формами, що є носіями відповідних когезійних засобів. Лінгвальна оболонка когезійних маркерів, виявляючи значний логіко-семантичний потенціал, зумовлюється інформаційним статусом структури, способом і місцем її локалізації в дискурсивному середовищі, а також концептуальними характеристиками мовних форм – засобів орієнтації адресата в науковій картині світу, що є передумовою формування чи зміни його знань та уявлень стосовно об'єкта рефлексії на різних етапах процесу декодування фахової інформації. Це дає підстави для нових

підходів до тлумачення дискурсотвірного потенціалу мовних одиниць, що забезпечується їх когезійними властивостями.

Когезійні властивості термінологічних одиниць реалізуються в дискурсі в єдності їх структурно-граматичних, когнітивно-семантичних та комунікативно-функціональних параметрів, конструктивною матрицею яких виступає когезійний фрейм. Терміналі останнього заповнюються даними про синтаксичні, лексико-семантичні, функціональні властивості мовної одиниці. Останні створюють базу для тактико-стратегічного аранжування фахової (економічної) інформації у вигляді цілісного текстового утворення [1, 2].

Когезійні стратегії спираються на усталений комплекс актуалізаторів прагматичного потенціалу мовних одиниць, що сприяють реалізації глобальної телеології фахової комунікації. Когезійні тактики, навпаки, мають чітко виражену прив'язку до поточних завдань повідомлення та діють у рамках конкретної текстової структури задля реалізації авторської прагматики.

Зумовлюючи вибір термінологічних одиниць та відбір дискурсивно релевантних засобів зв'язку, тактико-стратегічні чинники виступають у такий спосіб провідними принципами текстотворення, сприяючи наведенню опцій у науковому картинуванні світу. При цьому порціонування фахової інформації та співвідношення понятійних змістів, втілених у термінологічній лексиці, задаються когезійними зв'язками, що реалізують дискурсотвірний потенціал термінів та є основою концептуальної єдності тексту / дискурсу.

Концептуальна модель дискурсу являє собою цілісну структуру в сукупності інтра- й екстралінгвальних чинників її організації та динаміки функціонування. Наявність концептуальної моделі забезпечує необхідний референційний, інформаційний та інтерпретаційний базис локальної та глобальної когезії дискурсу. Дискурс слід вважати когерентним, якщо адресат може сконструювати або активізувати відповідну гіпотетичну комунікативну ситуацію (чи її фрагмент), в якій цей дискурс породжується.

Основні принципи й закономірності творення холістики фахового тексту корелюються з лексико-семантичними засобами, оскільки саме останні визначають характер репрезентації наукової картини світу, яка є результатом пошуково-пізнавальної діяльності людини і в якій чільне місце посідають логічні операції (дедукція, індукція, умовивід та ін.), що, як відомо, базуються на певним чином упорядкованій системі зв'язків. Серед лексичних засобів когезійного зв'язку фахового тексту, що репрезентує результати лінгвокогнітивної обробки інформації, яку

людина отримує в ході пізнання, особливе місце належить термінологічній лексиці. Вона слугує важливим інструментом актуалізації відношень тотожності, протилежності, включення, частини й цілого, класу і множини тощо, а також засобом темпорального, просторового чи каузального аранжування когерентності тексту. Термін є ключовим (концептуальним, номінативним, тематичним, інформативним) когезійним компонентом текстів фахової комунікації. Когезія економічного тексту характеризується багатогранністю й аспектністю та реалізується комплексом домінуючих і факультативних термінологічних когезійних засобів. Останні становлять собою конструктивні одиниці економічного тексту, що мають характеристики терміна чи проформи, можуть змінюватися структурно й передавати інформацію певного фахового змісту.

Дискурсотвірні механізми реалізуються домінуючими термінологічними когезійними засобами, що складають термінологічні ряди, термінологічні мережі та термінологічне поле. Когезію термінополя економічного тексту забезпечує термінологічна мережа, основу якої утворюють термінологічні ряди домінуючих когезійних засобів. Факультативні ж засоби, також передаючи інформацію певного фахового змісту, здійснюють когезію в окремо взятому фрагменті тексту. Продуктивними когезійними засобами економічного тексту є також і термінологічні словосполучення, у структурі яких один або більше компонентів виявляють дискурсотвірний потенціал.

Когезія забезпечує передачу та обмін інформації в текстах фахової комунікації на основі цілеспрямованої взаємодії термінологічної, загальнонаукової та загальнонавчаної лексики. Дискурсивну цілісність структурно-семантичної організації економічного тексту значною мірою забезпечує термін як функціональний елемент, що, за визначенням, здатний здійснювати когезійну функцію [306; 307].

Дискурсивна значущість когезійної функції в тексті полягає в тому, що саме термін об'єднує в номінативну конструкцію не лише термінологічні одиниці, а й загальнонаукові та загальнонавчані слова, позбавлені термінологічного статусу. Здійснення цієї функції уможливлується завдяки усуненню первісного значення загальнонавчаного та/або загальнонаукового слова, що виявляється у звуженні його семантичного об'єму чи у виникненні нового значення, переорієнтованого на передачу інформації фахового змісту. Пор.: 1) *There are large differences in the share of wealth held abroad. The phenomenon has accounted for major reduction in real capital stock per worker in the regions with the most severe capital flight.* 2) *This distinction*

led to the famous Leontief Paradox in international trade and to *the concept of Leontief multiplier*. The latter can be explained as follows.

Спираючись на загальнонавчання, загальнонаукову й термінологічну лексику, змістовий простір економічного тексту відтворює стійку модель своєї структурно-семантичної організації, яка спеціалізується на об'єктивації логічних зв'язків у сфері економіки. У такий спосіб механізм формування цілісності економічного тексту спирається на наступність у використанні загальнонавчаної, загальнонаукової та термінологічної лексики, а когнітивною основою цієї цілісності стає фреймова організація терміносистеми, що й забезпечує необхідну референційну, інформаційну та інтерпретаційну базу локальної та глобальної когезії того чи іншого економічного тексту.

Організація економічного тексту становить собою дієвий засіб моделювання текстових і комунікативних ситуацій, що втілюють ідею наукового підходу до інтерпретації економічних явищ, вербальною базою реалізації яких є загальнонаукова лексика, яка в роботі групується як: 1) review of economic problem, 2) theoretical framework (empirical, econometric, statistical analysis), 3) conclusions. Кожна з цих груп репрезентує єдину схематизацію досвіду чи де-якого знання, що складає необхідну попередню умову здатності до розуміння тісно поєднаних між собою слів. Здійснення когезійної функції між цими групами слів у тексті корелюється зі структурно-логічним патерном його організації, що сприяє формуванню когнітивних схем мовного й позамовного досвіду. Термін є ключовим (концептуальним, номінативним, тематичним, інформативним) дискурсотвірним компонентом фахової комунікації. Когезія економічного тексту характеризується багатогранністю й аспектною та реалізується комплексом домінуючих і факультативних термінологічних когезійних засобів. Останні становлять собою конструктивні одиниці економічного тексту, що мають характеристики терміна чи проформи, можуть змінюватися структурно й передавати інформацію певного фахового змісту.

Дискурсотвірний потенціал термінологічної лексики реалізується комплексом актуалізаторів дискурсотвірних потенцій термінів у лексико-семантичному, синтаксичному та функціональному аспектах [306; 307].

Продуктивними актуалізаторами дискурсотвірного потенціалу термінологічної лексики в економічному дискурсі на лексико-семантичному рівні є: повні лексичні повтори (1), перифрастичні

повтори (2), часткові, варіативні та еліптичні повтори (3), повтори головних інформаційних характеристик, дефініцій (4), загальнонаукові слова, часто із прономінальними (включеними займенниками) засобами (5), гіпоніми, антоніми (6).

The business cycle

The business cycle or economic cycle is the downward and upward movement of gross domestic product (GDP) around its long-term growth trend. These fluctuations(5), typically involve shifts over time between periods of relatively(5), rapid economic growth(2) (expansions or booms) (4), and periods of relative(5), stagnation or decline (contractions or recessions) (4), (6).

Used in the indefinite sense, a business cycle(1) is a period of time(5), containing a single boom(1) and contraction(1), (6) in sequence.

Business cycles (1) are usually measured by considering the growth rate(3) of real gross domestic product(1). Despite being termed cycles(3), these fluctuations(1) in economic activity can prove unpredictable.
https://en.wikipedia.org/wiki/Business_cycle

У даному прикладі актуалізаторами дискурсотвірного потенціалу термінологічної лексики показано експліцитні та імпліцитні когезійні засоби, зазначені відповідним номером, – граматичні та словотвірні формативи, лексичні, перифрастичні та різного виду повтори і модифікатори, загальнонаукові та антонімічні лексеми тощо.

Матеріал дослідження свідчить, що значний дискурсотвірний потенціал термінологічної лексики на синтаксичному рівні реалізується вживанням у сильних синтаксичних позиціях, якими традиційно вважається початок (заголовок, перші речення, абзаци) і кінець. Заголовок, виступаючи актуалізатором майже всіх текстово-дискурсних категорій, виконує важливу прагматичну функцію, є ефективним засобом привернення уваги, ймовірним прогнозуванням змісту. Терміни, вжиті в заголовку, стають макрознаком фахового тексту, актуалізатором текстового задуму, володіють потужним дискурсотвірним потенціалом, визначають, прогнозують, впливають на характер та динаміку дискурсотвірного процесу. В економічних текстах когезійний зв'язок за допомогою повторів у першому реченні є майже обов'язковим. Ініціальна синтаксична позиція терміна закладає фундамент логічних, тематичних, інформативних структур тексту, визначає та планує подальші етапи розгортання тексту. Повтори термінологічної лексики в сильних позиціях є найбільш доступними для сприйняття, психологічно помітні, вони – плідний засіб фокусувати увагу на ключових моментах форми та змісту тексту. Важливими

засобами актуалізації дискурсотвірного потенціалу термінів у фаховому тексті на синтаксичному рівні є також синтаксичний паралелізм, інверсія, питальні речення тощо.

Функціонування в текстах когезійних властивостей термінологічної лексики здійснюється за законами аналогії до основних функцій термінів – номінативної, комунікативної, когнітивної, дефінітивної, інформативної тощо. Ці функції термінів певною мірою підтримуються та реалізуються в тексті за допомогою когезії. Це певним чином зумовлено знаковою природою термінів, що задає механізми реалізації їх інгерентних властивостей. З точки зору функціонального підходу когезійні властивості термінів дають можливість проаналізувати внесок, який робить той чи інший когезійний елемент у формування змістової цілісності тексту, а відтак і всього висловлювання, що зокрема зумовлено номінативним характером наукового стилю. Наприклад, функція номінації фахового терміна значною мірою пов'язана з його диференціацією, детермінацією, авторською дефініцією. Такі завдання мовця реалізуються шляхом використання когезійних засобів, основу яких становить преференційно-інформаційна тотожність висловлювань, що виражаються лексичними повторами термінів, інформаційними характеристиками дефініцій, термінами-дублетами, прономінальними засобами, загальнонауковими словами тощо. Утворення короткої форми терміна, що характерно для наукових фахових текстів, забезпечується дією еліптичних когезійних повторів – різними типами скорочень, використанням аббревіатур тощо. З метою уникнення одноманітності, деякі автори використовують зміну синтаксичної структури, експресивно забарвлені описові форми, перифрази, синонімічні повтори.

Дискурсотвірні властивості термінів беруть участь у реалізації інформативної функції, що забезпечує подання та акумуляцію нового знання, що здійснюється за рахунок експліцитних когезійних засобів, основу яких становить тотожна співвіднесеність змістів (повні лексичні повтори, субституція, еліпсис тощо).

Матеріал дослідження свідчить, що актуалізація дискурсотвірних властивостей термінів у фаховому дискурсі зумовлена комплексною реалізацією їх комунікативно-номінативної, дефінітивної, інформативної, концептуалізуючої функцій, а також іншими суб'єктивними та об'єктивними чинниками, такими як жанрові особливості дискурсу, комунікативного задуму, прагматичних інтенцій та загальних інтенцій, що діють у суспільстві.

1.5. Вмотивованість термінологізованої лексики

Термінотворення відбувається на базі наявних у мові слів літературної лексики. У будь-якій термінології є деяка кількість лексичних одиниць, які були створені на основі загальноживаних слів. Проте одиниці фахової мови, як функціональної підсистеми літературної мови, виражають більш вузькі поняття – цього вимагає логічна система термінів. Одночасно фахова мова, поряд із спеціальною лексикою, містить загальнолітературну лексику [383, с. 61]. Процес термінологізації супроводжується зміною значення та статусу загальноживаного слова, поруч із яким виникає нова лексична одиниця – термін. Він є проявом таких семантичних способів словотвору, як метафоризація, метонімічне перенесення та спеціалізація значення загальноживаного слова [84, с. 68].

Вивчення особливостей уживання загальнолітературних слів у складі термінів спонукало до пошуку відповіді на питання про те, яким чином і якою мірою терміносистема взаємодіє із літературним шаром лексики в процесі термінологічної номінації. Відтак статистичні характеристики такої взаємодії можуть становити значний науковий інтерес для лінгвістів, які вивчають семантичні процеси всередині словникового складу конкретної мови, що і складає актуальність запропонованого дослідження.

Нашою метою тут є аналіз статистичних характеристик мотивації як семантичного способу термінотворення на матеріалі вибірки з 1028 фінансових термінів.

Процес номінації базується на різноманітних асоціативних перенесеннях (метафоричних, метонімічних, за суміжністю тощо), що відбуваються за законом комплексного мислення: *рукав ріки* [67, с. 214]. А. Леонтьєв вважає, що справа тут часто не в перенесенні за законом комплексного мислення, а в більш глибоких міжсистемних зв'язках [203, с. 89]. Ю. Апресян зазначає, що семантичні асоціації багато в чому визначаються психологією мислячої людини, яка аналізує явища, що її оточують, і називає реалії, які вона спостерігає [17, с. 23]. Виходячи з цього, можемо дійти висновку, що в зв'язку з єдиною природою людського мислення аналогічні образи виявляються залученими для номінації явищ у багатьох галузях спеціальної лексики.

Виявлення асоціацій є необхідним під час вивчення будь-якої номінації, особливо спеціальної. Завдяки асоціаціям існують такі мовні закономірності, як полісемія, метафора, метонімія, синекдоха та різні літературно-стилістичні тропи [355, с. 93]. С. Бурляй зазначає, що

“семантичний аналіз виявив між загальноновживаним словом і терміном, утвореним шляхом метонімізації, семантичний зв’язок, який обумовлений наявністю в їхній структурі спільних складників” [54, с. 18]. Справді, у наведених вище прикладах, ретельніше проаналізувавши пари значень ”звичайне слово > термін”, можна виявити спільні семантичні складники: “collection” (*pool*), “opposite” (*hedging*), “narrow” (*snake*). Наприклад, фінансовий термін “*swap: an exchange of assets or income streams with slightly different characteristics*” містить у семантичному корінні складник “exchange”.

Розглянемо інший приклад, використавши двослівний термін із загальноновживаним словом у позиції головного компонента термінологічного словосполучення: “*bank run — withdrawal of bank deposits by their owners*”, де одним із семантичних складників є “withdrawal”, що також є близьким до значення загальноновживаного слова *run*. В обох прикладах між терміном та одним із його семантичних складників існують певні парадигматичні — синонімічні чи асоціативні — стосунки. Подібні відношення помічені також у парах: *crunch — decline, ceiling — limit, panic — fluctuation, trap — holding, wealth — sum, pool — collection, take-over — purchase, snake — (narrow) band*.

На нашу думку, особливості процесу термінологізації таких доволі “нетермінологічних” у лінгвістичному розумінні слів, як *arrangement, cover, crowding out, depletion, dilution, drag, gain, gap, lag, leakage, pegged, pool, snake, spread, swap, take-over, worksheet*, доцільніше аналізувати методом сіткового моделювання, оскільки у парах значень ”звичайне слово > термін” є спільні семантичні складники [87, с. 49]. Крім того, у більшості пар досить важко простежити і класифікувати асоціативні зв’язки, що значно ускладнює застосування інших методів дослідження. Натомість метод сіткового моделювання принципово перебуває поза емоційним планом і дає змогу системно враховувати всі мовні чинники термінологічної номінації.

Наявність спільних семантичних складників свідчить, що термін є лексико-семантичним варіантом літературного слова і **вмотивований** наявністю в семантичному корінні спільних з літературним словом-прототипом складників.

Проблема вмотивованості термінологічної лексики залишається досить дискусійною. Вся спеціальна лексика є другорядною стосовно літературної, в ній переважає умовність, яка ґрунтується, проте, на деяких природних зв’язках слів та названих ними об’єктів чи явищ. Наприклад, фінансовий термін *swap* є другорядним стосовно

загальноживаного дієслова *to swap*, проте його умовність ґрунтується на певних асоціаціях, оскільки він позначає саме обмін, а не, скажімо, відчуження матеріальних активів. Під час формування плану вираження термінів за допомогою слів природної мови важливого значення набуває їхня вмотивованість. Умотивований термін легше запам'ятовується, оскільки встановлює асоціативні зв'язки.

Приходимо до висновку, що мотивація терміна прихована у поняттєвому полі. Вивчення процесу закріплення значення за звуковим комплексом розкриває асоціативні шляхи, які об'єднують у свідомості того, хто називає, уявлення про один предмет з уявленнями про інший, у результаті чого ці уявлення входять в якості значень у смисловий зміст нового слова.

Ми розуміємо вмотивованість як співвідношення між внутрішньою формою та значенням лексичної одиниці. Зовнішня форма є звуком, змістом, який стає об'єктом сприйняття за допомогою цього звуку. Внутрішня форма — найближче етимологічне значення слова, той спосіб, яким передається зміст [150, с. 7]. У певному розумінні внутрішня форма слова є наближеною до лексичного значення слова, звідси ми отримуємо і різний ступінь умотивованості цього слова. Відтак спробуємо припустити, що загальною ознакою семантичного способу термінотворення є вмотивованість терміна. Невмотивовані терміни, утворені як спеціальні назви із використанням лише мовної форми літературного слова чи терміна іншої дисципліни, вважатимемо простим запозиченням. Умотивованість абсорбованих фінансовою системою термінів можна простежити за допомогою сіткових моделей значення. Ці моделі дають змогу проаналізувати, якою мірою той чи інший абсорбований термін є вмотивованим. Проблема тут полягає ще й в іншому: чи можна вважати створення термінів, які вмотивовані наявністю “фінансових” складників термінів, семантичною взаємодією?

На нашу думку, міжсистемна взаємодія може набувати деяких інших форм, які за своєю природою не є семантичними. Наприклад, фінансовий термін “*circuit breaker*” мендж: *interventions that are designed to restore orderly securities markets*” не має нічого спільного з електротехнічним терміном “*circuit breaker*: automatic device for interrupting an electric circuit”. Тут радше йдеться про запозичення мовної оболонки на певній асоціативній основі (швидше за все — метафоричне перенесення, яке передбачає суміжність дії “втручання у процес”). Фінансові терміни використовують мовні форми різних галузей наукової діяльності: біології (*contagion, immunize*), астрономії

(*perpetuity*) тощо. Проте такі випадки є спорадичними, тобто не мають системного характеру.

Розглянемо, наприклад, фінансовий термін *immunize*, утворений із використанням матеріальної оболонки біологічного терміна:

immunize _{марк}: *to protect a portofolio or institution against risks and possible losses caused by changes in interest rates.*

У своєму визначенні цей термін містить тіньовий термін *portofolio*, дефініцію якого теж необхідно врахувати при створенні семантичної моделі (тіньовими ми вважаємо терміни, що використовуються в ролі складників семантичного коріння термінів):

portofolio _{інвест}: *the collection of investments held by an investor, such as collection of equity or debt securities.*

Внутрішні форми термінів *immunize* та *portofolio* “випадають” із системи — на перший погляд, вони жодним чином не вмотивовані у фінансовій термінології. Спробуємо проаналізувати семантичне коріння терміна *immunize* із врахуванням семантичного коріння терміна фінансових інвестицій *portofolio* (рис. 1):

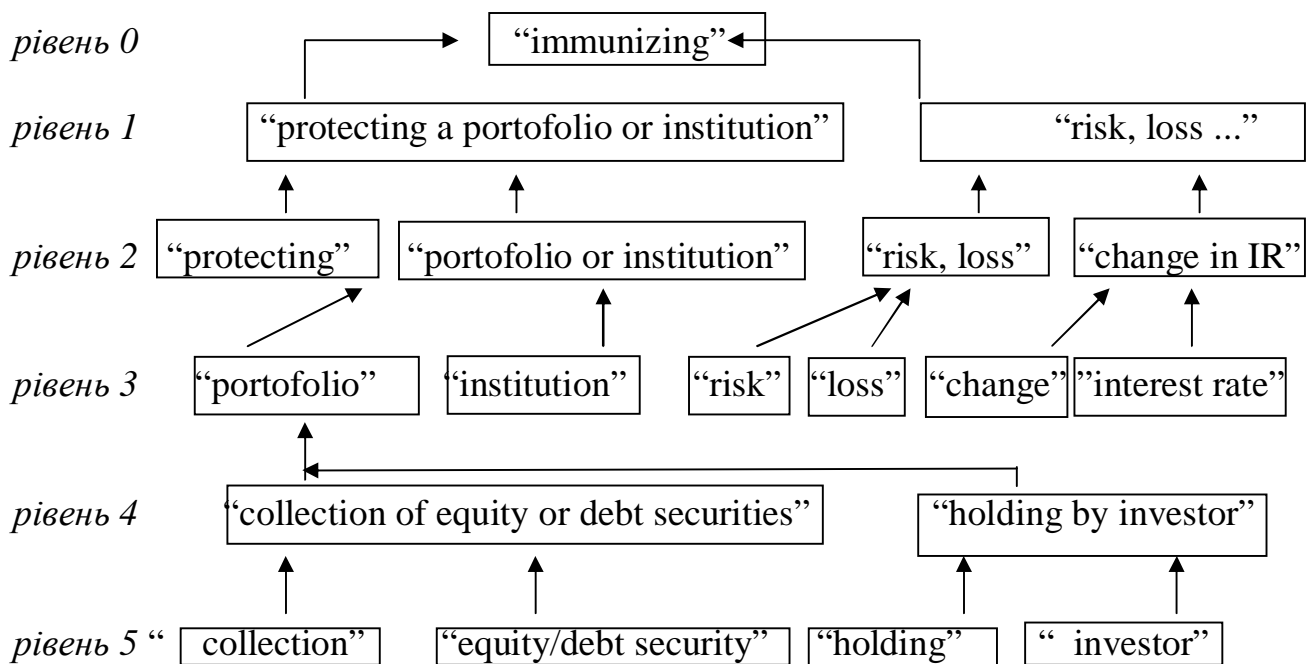


Рис. 1. Семантичне коріння термінологічного значення

Належність терміна *immunize* до фінансової терміносистеми зумовлюється наявністю у його семантичному корінні складників

третього та п'ятого рівнів “interest rate”, “equity security”, “debt security”, “investor”, що належать до термінологічного поля фінансів.

Розглянемо ще один приклад, узявши термін *dirty float*. Ні його зовнішня, ні внутрішня форми не вказують на його належність до фінансової терміносистеми. Така належність зумовлена наявністю “фінансових” семантичних складників другого (“foreign currency”) та третього (“central bank”) рівнів:

dirty float мендж: *central bank's intervening in exchange markets by buying or selling foreign currencies.*

Умотивованість термінів, чия внутрішня форма не “вписується” у систему, слід пояснювати за допомогою сіткових моделей та аналізу асоціативних зв'язків між парами значень “термін-член іншої системи — фінансовий термін” і “загальнолітературне слово — фінансовий термін”. Тут можливі два варіанти:

- 1) спільні семантичні складники + асоціативні зв'язки (*pool, snake*);
- 2) суто асоціативні зв'язки (*circuit breaker, dirty float*).

Обидва випадки використання мовних оболонки загальнолітературних слів (термінологізація) і термінів дисциплін, що семантично не взаємодіють з досліджуваною (транстермінологізація), вважатимемо процесами семантичного термінотворення. На нашу думку, вони є формами міжсистемної взаємодії. Визначаємо їх таким чином:

1) **мотивуюча взаємодія на рівні планів змісту та вираження (МВЗВ)**, тобто асоціативне використання мовних форм та наявність у семантичному корінні спільних складників: така взаємодія є одним із чинників розвитку лексичного складу мови, зокрема утворення нових ЛСВ слова;

2) **мотивуюча взаємодія на рівні плану вираження (МВВ)**, тобто асоціативне використання мовних форм без спільних семантичних складників: така взаємодія є одним із чинників розвитку лексичного складу мови, зокрема утворення омонімічних форм. Вище ми вже розглянули деякі випадки міжсистемної мотивуючої взаємодії на рівні плану вираження, внаслідок якої внутрішня форма новостворюваного терміна мотивується лише за допомогою асоціативних зв'язків. Загалом така форма взаємодії фінансової термінології з “далеким” термінологічним оточенням є малопродуктивною через мізерну кількість маркерів такого зв'язку та її спорадичним характером — досить важко відшукати асоціативні паралелі між фінансовою справою та низкою дисциплін (біологією,

астрономією тощо). Проте варто відзначити високу продуктивність такої взаємодії з літературним шаром лексики (84 маркери).

Дещо в іншому розрізі відбувається запозичення мовних форм деяких загальнолітературних слів. Без сумніву, використання певної кількості літературної лексики у ролі фінансових термінів є прикладом таких способів семантичного термінотворення, як метафоризація, метонімізація та спеціалізація значення загальноновживаного слова. Проте ми вирішили запропонувати власний підхід щодо аналізу використання загальноновживаної лексики — з позицій міжсистемної мотивуючої взаємодії терміносистеми фінансів та літературного шару лексики на рівні планів змісту та вираження. Подальше дослідження, на нашу думку, слід почати з положення про те, що загальноновживаний шар лексики формує стосовно фінансової термінології певну систему, тобто лексико-семантичне угруповання, яке перебуває у міжсистемній взаємодії з фінансовою терміносистемою.

Надалі нашою метою буде з'ясування особливостей та кількісних характеристик мотивуючої взаємодії фінансової термінології з літературним шаром мови на рівні планів змісту та вираження. Припустимо, що загальноновживаний шар лексики формує стосовно фінансової термінології **протосистему**. Останню розглядаємо як синхронічну категорію. Вибірка містить загалом 100 термінів, які повністю складаються із загальнолітературних слів. Із вказаного переліку до уваги братимемо лише однослівні терміни, оскільки термінологічні словосполучення типу *direct claim*, *floor plan*, *long run*, *perfect hedge* набули системних властивостей та окремого значення лише у фінансовій термінології і не мають рівнозначних відповідників у літературній мові. Наприклад, фінансове поняття “*long run*” створюється за мовною формою загальноновживаних слів *long* та *run*, які в ролі термінологічного словосполучення є окремою семантичною одиницею лише у терміносистемі фінансів. Остання містить 16 однослівних термінів, що перебувають у відношеннях мотивуючої взаємодії на рівні планів змісту та вираження з протосистемою, наприклад:

*gap*_{з/вж}: ‘a wide difference in ideas’ (‘велика розбіжність у думках’)
> *gap*_{фін}: ‘the difference between the cost of funds and income generated by this funds’ (невідповідність ‘розбіжність між вартістю фондів та прибутком, що надходить від них’).

Фінансовий термін *gap* є лексико-семантичним варіантом загальноновживаного слова, що належить до іншої системи понять. Він умотивований за допомогою метафоричного перенесення та

використання спільного із загальнолітературним словом семантичного складника “difference”. Тому є всі підстави вважати таку взаємодію мотивуючою на рівні планів змісту та вираження, оскільки термін запозичив як мовну форму, так і семантичний складник. Аналогічними прикладами можна вважати наведені вище *hedging, crowding out, pool, snake*, а також: *arrangement, cover, depletion, dilution, gain, leakage, pegged, spread, swap, take-over, worksheet* [88, с. 165].

У всіх наведених прикладах очевидними є певні асоціативні зв'язки на рівні плану вираження — мовна форма для ідентифікації відповідного фінансового поняття добиралася не випадково, а на основі метафоричного (*cover, gain, leakage, spread*) чи метонімічного (*pegged, swap, take-over*) перенесення, а також спеціалізації значення побутового слова (*depletion, dilution, worksheet*). Ступінь умотивованості того чи іншого терміна, утвореного семантичним способом, однак, важко аналізувати лише на рівні плану вираження, без використання певних кількісних показників. Джерелом таких показників могли б слугувати сіткові моделі значень цих термінів, які забезпечують необхідну інформацію щодо мотивуючої взаємодії на рівні плану змісту. Ступінь умотивованості Z ми пропонуємо визначати на основі сумарної питомої ваги спільних семантичних складників (ССС). Кількісне вираження Z перебуватиме у межах від 0 (ССС відсутні) до 1 (ідентичні визначення). Вважатимемо, що значення Z в межах від 0 до 0,2 відповідатиме слабкому ступеневі вмотивованості, від 0,2 до 0,4 — ступеневі нижчому від середнього, від 0,4 до 0,6 — середньому, від 0,6 до 1 — високому ступеневі вмотивованості.

Для фінансових термінів встановлено: 1) рівень спільного семантичного складника t перебуває у межах від 1 до 4; 2) відтак питома вага семантичних складників, що визначається за формулою $W = 1/2^t$, складає від 0,5 до 0,0625. Аналіз сіткових моделей загальнолітературних слів дозволив виявити такі параметри: 1) рівень спільного семантичного складника t перебуває у межах від 1 до 3; 2) питома вага семантичних складників складає від 0,125 до 0,5. Питома вага спільних семантичних складників (ССС) у сіткових моделях фінансових термінів приблизно відповідає питомій вазі СССР загальнолітературних слів. Фінансові терміни, утворені внаслідок мотивуючої взаємодії на рівні обох планів, належать до різних рівнів стратифікаційної структури — ядра та периферії. Спробуємо тепер з'ясувати, чи існує різниця у ступені їхньої вмотивованості. Серед власних підсистем найбільше маркерів МВЗВ з протосистемою містять термінології банківської справи (4 маркери) та

державних фінансів (2). Майже всі гібридні підсистеми (крім податкової) взаємодіють із протосистемою (табл. 1).

Таблиця 1

Ступінь умотивованості термінів різних категорій ФТ,
що були утворені в результаті МВЗВ

Категорія реципієнта	Загальна кількість термінів у категорії	Відносна кількість термінів у категорії	Кількість термінів-маркерів МВЗВ (абсолютна)	Кількість термінів-маркерів МВЗВ, %	Середній ступінь умотивованості термінів
Власні підсистеми	643	62,549	8	1,246	0,391
Гібридні підсистеми	385	37,451	8	2,073	0,234
Загалом	1028	100,000	16	3,319	0,320

Загалом терміни-представники власних підсистем мають дещо нижчий від середнього ступінь умотивованості, а терміни-представники гібридних підсистем — дещо вищий від слабкого. На основі проведених розрахунків можемо стверджувати про статистичну значущість різниці між середніми ступенями вмотивованості термінів різних категорій фінансової терміносистеми. Це спонукає нас до висновку, що ступінь умотивованості термінів, утворених внаслідок МВЗВ, залежить від категорії реципієнта: терміни ядра стратифікаційної структури мають вищий ступінь умотивованості на рівні плану змісту, хоча їхня відносна кількість — майже вдвічі менша. Це знову свідчить про правильність наших висновків щодо посилення “проникаючої” здатності лексико-семантичного угруповання при послабленні ступеня співвіднесеності з терміносистемою: терміни ядра стратифікаційної структури краще вмотивовані внаслідок МВЗВ з протосистемою, ніж терміни периферії.

Вибірка з 1028 фінансових термінів містить 16 таких, що є маркерами мотивуючої взаємодії із загальнолітературним шаром лексики на рівні планів змісту та вираження. Середній ступінь умотивованості на рівні плану змісту становить 0,320 і є нижчим від середнього. Виходячи з цього, ми можемо стверджувати, що така форма взаємодії є малопродуктивним способом термінотворення з огляду на суттєву різницю між загальною кількістю термінів-маркерів МВВ (84 терміни) та маркерів МЗВЗ (16 термінів).

Проте кількість термінів, утворених з використанням загальноживаних слів, є незрівнянно більшою — приблизно половина фінансових термінів з наявної вибірки або повністю складаються з літературних слів, або містять їх у якості складників термінологічних словосполучень. Звичайно, жодна термінологія не створюється на порожньому місці, вона є складовою частиною мови, тому використання літературного шару лексики в термінології є цілком природним. Але критерії добору такої лексики в процесі терміноутворення залишаються невизначеними, принаймні — у фінансовій термінології.

1.6. Неологізація економічного лексикону

В лінгвістиці існує постулат, що мова — це цілісна єдність сталого і рухливого, статичного і динамічного. Таким чином, з одного боку, мовна система демонструє здатність змінюватися і виконувати різноманітні функції, відбиваючи усе складніші явища дійсності. А з другого боку, своєрідні процеси гальмування перешкоджають надто різким переминам у мові та дозволяють їй зберігати тотожність самій собі протягом тривалого часу [201; 202; 244, с. 67-68; 258, с. 197-200].

Поява неологізмів — це завжди результат боротьби двох тенденцій: розвитку мови і тенденції до її збереження. Як відомо, конвенціоналізуються й отримують лексикографічну фіксацію лише ті лінгвальні одиниці, що позначають реалії, для номінації яких були відсутні вербальні засоби і котрі з часом не втрачають актуальності. Натомість випадкові назви, створені комунікантами ситуативно чи одноразово або пов'язані з подіями й явищами, які втратили свою актуальність, не потрапляють у словниковий склад мови. Отже, з одного боку, вторгнення нових номінацій порушує баланс у мовній системі, а з другого боку, “внутрішні” регулятори забезпечують підтримання рівноваги у мові і збереження її типологічних рис.

Здатність збагачувати словниковий склад новими одиницями є яскравим свідченням динамічного розвитку мови. І власне тому інноваційні мовні процеси викликають стійке зацікавлення українських і зарубіжних лінгвістів [див., напр.: 14; 106; 112; 118; 119; 158; 421; 425]. Прагнучи осмислити основний об'єкт неології (нове слово), науковці використовують цілу низку термінологічних назв — *неологізм*, *інновація*, *неолексема*, *новотвір*, *оказіоналізм*, *потенційне слово*.

Причому нерідко трактують їх по-різному. Скажімо, термін “інновація” застосовують для позначення нових явищ на всіх рівнях мови, а “новотвір” – по відношенню до словотвірних неологізмів. Як антиподи тлумачать потенційні й okazіональні слова, okazіоналізми і неологізми. На нашу думку, не варто протиставляти потенційні слова, okazіоналізми і неологізми. Адже по суті йдеться про певні етапи, що їх проходить нова номінативна одиниця від мовленнєвої до мовної інновації.

Тож спираючись на зазначене вище, пропонуємо тлумачити поняття „нова номінативна одиниця” як таке, що включає всі нові елементи мови, узуальні й okazіональні. Щодо термінології, то нам видається можливим поставити знак рівності між термінологічними назвами *неологізм*, *інновація*, *новотвір*, *неономінація* і послуговуватися ними як взаємозамінними. Відтак у даному дослідженні *неологізм* визначаємо як новий за формою і змістом або новий лише за формою чи лише за змістом мовний знак (слово, словосполучення). Показниками інтеграції неологізмів у лексико-семантичну систему мови вважаємо: рекурентне відтворення неономінації за межами первинного контексту; використання нової одиниці у різних дискурсивних оточеннях щонайменше два роки; залучення неологізму до словотвору та семотвору і формування парадигматичних зв’язків.

До ключових ознак лінгвальних інновацій пропонуємо віднести такі: ореол новизни, незвичність форми і / або змісту, здатність слугувати засобом мовної гри, поліфункціональність (спроможність виконувати номінативну, експресивну, прагматичну, атрактивну, сугестивну та інші функції). Щоправда, як справедливо зауважують дослідники, оцінка факту новизни є доволі суб’єктивною ознакою, котра не має формалізованих характеристик і не піддається абсолютизації [251, с. 7]. Тому показником „неологічності” мовного знака слід вважати певне об’єктивне відчуття новизни, яке, хоч і відрізняється в різних реципієнтів у залежності від рівня їхньої мовної компетенції, однак, може слугувати критерієм визначення нових номінативних одиниць. Ознаки оригінальності, несподіваності й новизни, що притаманні всім неологізмам, з плином часу втрачаються і остаточно зникають, як тільки ці лексичні й фразеологічні одиниці фіксуються мовною системою і закріплюються узусом.

Якщо розглядати неологізм у ширшому розумінні, тобто як усе те нове, що відбиває розвиток мови, тоді в залежності від рівня мови неологізми доцільно диференціювати на лексичні, семантичні, фразеологічні, граматичні і т. п. [157, с. 81]. У нашому дослідженні ми

пропонуємо дещо іншу класифікацію, в основі якої лежать формальні та змістові ознаки новотворів економічної сфери, зокрема: 1) нова форма і новий зміст; 2) нова форма; 3) новий зміст.

Першу групу репрезентують неолексеми (*advervation, bricks-and-mortar, Dellionaire, e-banking, McDonaldization, presenteeism, slogo, T-shaped*) та неофрази (*bling-bling economics, glass cliff, hedgehog concept, lifestyle office, ninja loan, seagull manager, two-pizza team, zombie brand*). До другої групи відносимо мовні знаки, які трансформували свою форму, але зберегли семантичне значення, а саме: *Internet company* → *netco*, *clean technology* → *cleantech*, *thank god it's Monday* → *TGIM*. У третю групу ввійшли лінгвальні одиниці, котрі є новими лексико-семантичними варіантами уже наявних у мові мовних знаків, як-от: *angel* “ангел” → “фінансовий покровитель, спонсор” (*angel investor, knowledge angel*), *brain* “мозок” → “висококваліфіковані кадри” (*brain circulation, brain gain*), *bricks* “цеглини” → “традиційна бізнес-модель (на відміну від Інтернет-фірми)” (*bricks and clicks; bricks-and-mortar; bricks, clicks and flips*), *green* “зелений” → “екологічно чистий; пов'язаний із захистом довкілля” (*green audit, green chip, greenfield, greenomics, greenscamming*).

З огляду на появу нових „уламкових” елементів, котрі задіяні в процесах неонімінації у словниковому складі сфери економіки, вважаємо за потрібне виокремити особливу групу інновацій, які пропонуємо називати *неоформантами*, наприклад: *adver-* (*advertainment, advertecture, advertorial*), *cyber-* (*cyberbank, cybermall, cybermarketing*), *eco-* (*eco-efficiency, eco-scam, eco-tech*), *Euro-* (*Eurocrat, eurocreep, Eurozone*), *globo-* / *glob(i)-* (*globitarian, globophilia, globophobe*), *info-* (*infocommerce, infomediary, infonomics*), *Mc-* (*McJob, McWage, McWorld*), *-nomics* (*bossonomics, Enronomics, lattenomics*), *tele-* (*telebusiness, telecommuting, teleworking*).

Варто наголосити, що в сучасних мовознавчих студіях неологізми розглядаються як лінгвальні одиниці з особливим прагматичним ефектом, який досягається за допомогою форми і / чи змісту [145; 159, с. 237]. Ж. Колоїз слушно зазначає, що “новопредставлені знаки в умовах вербальної комунікації завжди запрограмовані на інтенсифікацію виразності, вони ілюструють мовленнєву експресію та демонструють споконвічне прагнення до небуденного, оригінального способу вираження думки” [158, с. 33].

Як наслідок підвищеної уваги до вираження нової форми і / або змісту неологізм потребує мовної активності не лише від того, хто використовує новотвори, але й від того, хто їх сприймає і декодує. Втім,

на початковому етапі вживання неонімацій адресант, прагнучи допомогти реципієнтові виокремити лінгвальну інновацію й належним чином її інтерпретувати, додає роз'яснювальний коментар з виразами на кшталт *also known as ... , called ... , as a ... , labeled as ... , so-called ...*: *These days the level in companies just below very top management, sometimes **known as** the “marzipan layer”, is packed with women, many of whom out-perform male colleagues* (The Financial Times, November 16, 2010); *The **so-called** “dot com bubble” has burst but those with IT qualifications and graduates who are computer literate and keen to learn IT skills on the job should find jobs* (The Guardian, June 23, 2001).

Деколи висловлювання супроводжується тлумаченням, котре нагадує словникову дефініцію, наприклад: *Angel investors – **wealthy private individuals who supply the seed money for entrepreneurs** – have always played a part, but they are now more abundant – in some cases banding together in small “super-angel” funds to increase the size of their bets* (The Financial Times, May 25, 2011). Крім цього, у письмових повідомленнях способом привернути увагу до нових мовних форм є графічне виділення таких найменувань (за допомогою лапок, курсиву тощо) [322, с. 156].

З погляду прагматики особливість англійських інновацій сфери економіки полягає в тому, що вони функціонують у просторі, де процеси взаємодії суб'єктів економічних відносин регулюються конкуренцією, і де сьогодні маніпулюють не так матеріальними об'єктами, як ідеями, образами, інтелектом, знаннями. Потреба розв'язувати специфічні прагматичні задачі призводить до того, що нові словесні форми, котрі акумулюють неабиякі сугестивні, евфемістичні, езотеричні потенції, демонструють здатність впливати не лише на свідомість, а й на глибинні (несвідомі й підсвідомі) компоненти психіки, та камуфлювати дійсність з метою створення вигідної картини подій і досягнення конкретних комерційних цілей.

Природно, що у зв'язку з комплікацією комунікативних намірів істотно зростає частка неологізмів, котрі репрезентують нові реалії через складні асоціації і вторинні смислові значення. Наприклад, для утворення цілого ряду номінацій використовуються такі мовностилістичні засоби вираження, як метафора – *golden handcuffs, corporate anorexia, housing bubble, wallet biopsy*; метонімічне перенесення – *all-hands meeting, Davos Man, grey hairs, to borrow brains*; евфемізм – *career-change opportunity, downaging, new unemployables, overqualification*; алюзія – *falling knife* (алюзія на відомий вислів “Never

try to catch a falling knife”), *to put skin in the game* (реалізація авторської інтенції через вираз *skin in the game* „на кону – власна шкіра”).

Схожу природу мають новотвори із залученням деяких стилістичних фігур, а саме: алегорія – *hedgehog concept*, *seagull manager*; обігравання звукової оболонки слів – *advertasement*, *blamestorming*, *murketing* (*murky* + *marketing*), *soul proprietor*, *stoplifting*, *stuckholder*; алітерація – *pay per click*, *pay per play*, *top-to-top*; повна та часткова редуплікація – *bling-bling economics*, *flash crash*, *squeeze-and-tease*; оксюморон – *glocalization* (*globalization* + *localization*), *growth recession*, *high low*, *co-opetition* (*co-operation* + *competition*); іронія – *regime change*.

Важливим засобом вираження економічного лексикону вважаємо зростання частки відонімних новотворів, котрі відбивають ціннісні засади англomовного соціуму [321, с. 127]. Зокрема, чимало інновацій утворено від антропонімів (*to Barnumize*, *Cramer bounce*, *Putinomics*, *Icahn Lift*, *James Bond Stock Index*, *J. Lo*, *stoozing*, *Tobin tax*), лінгвонімів (*Chinglish*, *Denglish*, *Weblish*), топонімів (*bangalored*, *BASIC*, *Chindia*, *Lake Wobegon effect*, *Rio hedge*), хрононімів (*Black Friday*, *Christmas creep*, *Cyber Monday*).

Особливу увагу привертає широке залучення найменувань всесвітньо відомих компаній та брендів і поява аксіологічних „комерційних” неологізмів, як-от: *to Amazon*, *Amazonned*, *Big Mac Index*, *Coca-Colonization*, *to Dell*, *Dellionaire*, *Disneyization*, *Disneyfication*, *Enronomics*, *Googleverse*, *Ikeazation*, *iPod Index*, *iPod halo effect*, *McDonaldization*, *McWorld*, *Microsoftization*, *to Nasdaq*, *Starbuckization*, *Tall Latte Index*, *Walmarting*, *Walmart effect*.

На наш погляд, “комерціалізація” фахової мови економіки – це наслідок всеосяжного прагматичного впливу на багатомільйонну аудиторію та “відповідь” мовної системи на широкомасштабний наступ транснаціональних корпорацій, консьюмеризм, інформатизацію та перевтілення реклами у “п’яту владу”, інакше кажучи, у важливий інструмент формування, а радше абсурдного нав’язування, сумнівних ціннісних орієнтирів та життєвих пріоритетів у суспільстві постіндустріальної доби [322, с. 158].

Вищерозглянуті й подібні до них новотвори є не лише стилістично маркованими, а й аксіологічно “навантаженими”. З цього випливає, що суттєвою ознакою сучасного економічного лексикону слід вважати наявність у багатьох неонімацій певного “культурного ореолу”, а отже, здатність рефлексувати національні особливості англomовного світу. Культурно-марковані мовні знаки є складнішими за своєю суттю,

оскільки вони акумулюють не лише “поверхове”, суто мовне значення, а й “глибинний” культурний смисл, тобто включають в себе сегменти і мови, і культури [66, с. 44-45]. Через те, що до звичайних складових знак – значення додається культурно-понятійний компонент, відбувається складна діалектична взаємодія лінгвального й екстралінгвального – перехід від мовного знаку / значення до опису факту культури і навпаки.

Неономінації сфери економіки, планом змісту яких є культурно-марковані знання й уявлення носіїв англомовної культури, а план форми відповідає лексичним і фразеологічним одиницям, пропонуємо поділити на дві групи. В основу класифікації нами покладено принцип унікальності акумульованої у новотворах етнокультурної інформації, зокрема:

1) неологізми, які називають національні артефакти – явища, предмети матеріальної культури, етнонаціональні особливості, ритуали, – що не мають мовних еквівалентів в інших культурах (*Black Friday* “п’ятниця після Дня подяки у США, коли починається сезон різдвяних розпродажів”; *Cyber Monday* „понеділок, що настає після “чорної п’ятниці” і є початком онлайн-різдвяних розпродажів у США”; *Deadfish, Idaho* “вигадане місто в Америці, що у середовищі маркетологів символізує місцевість, де високотехнологічні товари / послуги є менш затребуваними”);

2) неологізми, котрі номінують явища, які не вважаються унікальними для однієї культури (*dress-down Friday*, “день (зазвичай п’ятниця), коли офісним працівникам дозволено одягатися менш офіційно”; *to Ponzify* “трансформувати легальну бізнес-структуру у фінансову піраміду (Чарльз Понці – винахідник фінансової піраміди, відомої як “схема Понці”); *McJob* “тимчасова, некваліфікована, безперспективна робота у закладах “швидкого харчування” *McDonald’s*”).

Смисл неономінацій, що належать до першої групи, повною мірою реалізується лише у випадках володіння не лише мовою, а й культурою певного етносу (у даному разі північноамериканського). На відміну від них, мовні інновації другої групи позначають явища, які нині уже навряд чи можна вважати надбанням лише однієї етнокультури.

З точки зору лінгвістичної синергетики, нестабільність, нерівноважність, випадковість відіграють суттєву роль для народження нового: детермінований хаос є конструктивним початком, джерелом, передумовою і основою для процесу розвитку та еволюції такої

відкритої нелінійної системи, як мовна макросистема [74; 106, с. 163-182; 278].

Якщо екстраполювати універсальні принципи синергетики на лексичну систему, тоді лексикон слід трактувати як середовище (систему) з потенційно різними, альтернативними шляхами розвитку, інакше кажучи, середовище, яке містить у собі біфуркації, тобто „точки розгалуження можливих шляхів еволюції системи” [309, с. 75]. Саме у цих точках спостерігається максимально хаотичний стан системи і починають виникати нові центри тяжіння (атрактори) усіх умовно можливих траєкторій руху системи до стану її динамічної стійкості.

Отже, з урахуванням принципів лінгвосинергетики (нелінійність і відкритість системи, нерівноважність, наявність точок біфуркації, випадкові відхилення (флуктуації), конструктивний хаос та ін.) [106, с. 164] протилежні лінгвальні тенденції розглядаємо як біполярні опозиції, котрі відіграють не руйнівну, а важливу конструктивну роль, позаяк слугують спочатку імпульсами, а згодом реалізаціями нововведень у системі мови.

Серед найбільш помітних полярних тенденцій, які визначають вектор розвитку лексичного складу англійської мови економічної сфери, привертають увагу такі: інтелектуалізація (ускладнення дискурсу) / демократизація (колоквіалізація) фахової мови економіки; економія мовних зусиль (абревіація, акронімія, телескопія) / деталізація номінацій (складні слова, фразеологічні сполуки); вимога щодо експресивної нейтральності одиниць фахової мови / експресивність спеціальної лексики; прагнення до семантичної однозначності термінів / паралельне використання синонімів і дублетних форм. З усього сказаного випливає, що в мові, як і в природі та суспільстві, діє один з основних законів діалектики: єдність і боротьба протилежностей.

1.7. Юридичні терміни в економічному дискурсі: дериваційні моделі

Словотвір в системі кожної мови є важливим засобом її збагачення, її розвитку, зв'язку з різноманітними процесами діяльності людини в суспільстві, а також є засобом номінації понять. Посилена увага дослідників до питань вивчення творення слів свідчить про актуальність і важливість розробки цієї проблеми. Висвітлення дериваційних процесів при вивченні різних термінологічних систем дає можливість простежити закономірності у способах творення термінів різних галузей знання, що безпосередньо пов'язані зі справою впорядкування

відповідних термінологічних систем, з їх нормалізацією та подальшим збагаченням.

Ми провели структурно-словотворчий аналіз системи сучасних англійських юридичних термінів, які функціонують в економічних текстах. Розглядаючи дериваційні особливості юридичних термінів, враховуємо те, що формування їх відбувалося в різний спосіб, зокрема:

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

Нами враховано структурно-словотворчі особливості термінів першої, другої та третьої груп, зокрема такі моменти:

1) англійські юридичні терміни реалізуються різними морфологічними категоріями (іменником, прикметником, дієсловом, прислівником);

2) термінотворчий потенціал містять морфеми, основи слів, словосполучення, фонемі;

3) загальну класифікацію юридичних термінів доцільно проводити, виходячи з їх морфолого-синтаксичної структури.

При цьому ми виділили два основних типи юридичних термінів: терміни-слова, терміни-словосполучення.

Спостереження над юридичною термінологією в структурі економічного дискурсу дають можливість виділити такі типи термінів відповідно до їхньої морфемної структури:

1. Непохідні: lease, act, bail, bond, check, claim, crime, gift та інші.
2. Похідні: acceptance, arbitration, arraignment, attachment, grantor, grantee, disaffirm, defamation, discharge, robbery, voidable та інші.
3. Складні: trademark, landlord, leasehold, owner-occupier та інші.

Грамотичним фондом термінології вважають іменники, прикметники, дієслова. Питання стосовно того, якими частинами мови може бути представлена термінологія, залишається дискусійним. Термінологію можна розглядати в двох різних сферах, ізолюючи їх одна від одної.

Згідно з поширеною точкою зору, всі різновиди спеціальних понять повинні бути представлені іменником. Одні дослідники вважають, що категорія іменника з його широкими семантичними можливостями може вичерпати основний склад термінологічних найменувань. Цієї точки зору, зокрема, дотримується О. Ахманова [516, с. 11]. Вона вважає, що важливим є питання про те, до яких частин мови

належать чи повинні належати терміни. Слід звернути увагу передусім на те, що в європейських мовах система іменників настільки розвинута, що основний склад термінологічного списку для цих мов повністю може бути вичерпаний іменниками. Інші дослідники вважають, що будь-яка розвинута термінологія передбачає високий ступінь абстракції. Термінологія є не сумою назв реальних речей та дій, а визначеною системою назв понять про речі та дії, тому в широкому розумінні слова єдиним лексико-граматичним засобом, що виражає поняття про предмети, якості, дії в термінології, є іменники [406, с. 89; 11; 16; 78].

Аналіз морфологічної структури юридичних термінів в економічному дискурсі показав, що в англійській юридичній термінології переважають іменники (нами зафіксовано 238 термінів-іменників). Це пов'язано передусім з їх номінативною функцією, функцією позначення тих чи інших предметів та явищ.

Значний інтерес становлять механізми словотворення в системі юридичних термінів-іменників, зокрема, ми простежили такі:

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

Морфологічний спосіб творення термінів полягає у поєднанні афіксів зі словотворчою основою. Спостереження над словотворчими особливостями юридичної термінологічної лексики дають можливість дійти висновку, що дериваційні процеси в термінологічній системі представлені переважно суфіксальними утвореннями. Юридичні терміни-іменники утворюються, як правило, за такими моделями (для їх умовного позначення скористаємося такими символами: V — дієслівна основа, N — іменник, A — прикметник). Статистичні дані представлено в процесі аналізу дериваційних моделей.

Модель 1: V + -er або V + -or (12 % юридичних термінів-іменників економічного дискурсу утворюються за цією моделлю):

administrate — administrator:

If the deceased died intestate, the appointee is labeled an administrator.

bind — binder:

A binder is a written voucher of insurance.

bear — bearer:

A check sent with the payee line blank is payable to bearer.

Модель 2: V + -ee (6 % усіх термінів-іменників):

assign — assignee:

An assignee who does not know what rights he is getting or which risks he is assuming, may be reluctant to take an assignment of the contract.

promise — promisee:

You are the person to whom the promise is made, or the promisee.

oblige — obligee:

A person to whom performance of contractual promise is owed is called an obligee.

Модель 3: V + -ment (6 % юридичних термінів-іменників економічного дискурсу):

assign — assignment:

Taking an assignment of a contract involves assuming certain risks.

bail — bailment:

Only personal property can be the subject of bailments.

consign — consignment:

A bailment of goods to a common carrier for shipment is known a consignment.

У проаналізованій нами економічній літературі ми зафіксували групи однокореневих юридичних термінів-іменників, які позначають активного та пасивного агента певної економічної дії чи процесу, а також результат цієї дії чи процесу, який є проміжною ланкою між об'єктом та суб'єктом. Група “активний — пасивний агент дії” — це іменникові утворення від дієслівних основ за допомогою суфіксів -or, -er та -ee (як у моделях 1 та 2): employer — employee, promisor — promisee, offeror — offeree, mortgagor — mortgagee та інші, а проміжна ланка — це переважно суфіксальні деривати моделі 3: bailment, employment, payment.

Модель 4: V + -(t)ion / V +-ition / V + -ation (11 % юридичних термінів-іменників економічного дискурсу):

access — accession:

Ownership of personal property can also be acquired by accession.

corporate — corporation:

Because the corporation is considered a separate artificial person, it is taxed on its earnings.

reject — rejection:

The buyer must also give the seller notice of the rejection, preferably in writing.

Модель 5: A + -(i)ty (2 % усіх іменників):

liable — liability:

Whenever a check, note, or other form of commercial paper is circulated, there are two different types of potential liability that may attach to parties through whose hands the instrument passes.

proper — property:

A person is obliged not to trespass on another person's property.

royal — royalty:

The patent holder was also awarded some \$97,000 in damages for lost royalty.

Модель 6: V + -ance (2 % усіх термінів-іменників):

accept — acceptance:

Acceptance occurs when the buyer after a reasonable opportunity to inspect the goods, signifies to the seller that the goods are fine, performs an act of inconsistent with the seller's continued ownership, or simply fails to reject the goods.

insure — insurance:

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

forbear — forbearance:

Refraining from doing something you have a legitimate right to do is termed forbearance.

Модель 7: V + -(o)ry / V + -(e)ry / V + -(a)ry (3 % усіх термінів-іменників):

bribe — bribery:

Bribery goes beyond payoffs to public offices.

benefice — beneficiary:

The trustee has a fiduciary duty to the beneficiary and cannot cause the beneficiary to acquire liability to third parties through the trust management.

forge — forgery:

Whenever someone with an intent to defraud falsely makes or alters a written document so as to create or change a legal effect of that document, a forgery has taken place.

У ході дослідження ми виявили особливу продуктивність при утворенні юридичних термінів-іменників, які функціонують в економічних текстах, суфіксів -er, -or, -ee, -ment, -tion, -ition, -ation (моделі 1,2,3,4 відповідно). При цьому термінологічні одиниці походять від дієслівних основ шляхом додавання перелічених вище суфіксів. Решта похідних термінів-іменників утворюються за допомогою таких суфіксів: -ent (precedent), -cation (ratification), -cy (bankruptcy), -t (complaint), -ant (covenant), -ian (guardian), -ship (ownership) та ін.

Префіксальний спосіб творення юридичних термінів англійської мови не є поширеним. Він сприяє модифікації основи, до якої приєднується префікс. Ми зафіксували такі продуктивні префікси (переважно романського походження): *as-*, що є варіантом *ad-*, утвореним в процесі асиміляції приголосного *d* на початку слова, і наслідком запозичення з різних мов (*assault*); префікс *co-* та його варіанти *con-* та *col-*, що позначають споріднене, спільне походження дії чи процесу (*co-borrower*, *coinsurance*, *comaker*, *contract*, *collateral*); *counter-*, що означає «зустрічний» (*counterclaim*, *counteroffer*); *dis-*, що має силу зворотної опозиції до значення сполучуваного слова (*dishonour*). Префіксальні іменникові утворення представлені такими моделями:

Модель 1: *dis-* + N:

honour — *dishonour*:

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

Модель 2: *co(n)-* + N:

insurance — *coinsurance*:

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

maker — *comaker*:

Ford Credit was the payee of the promissory note and Gomeranna and her mother, Anna Pyle, were its comakers.

Модель 3: *counter-*+ N:

claim — *counterclaim*:

A claim that the defendant makes against the plaintiff based on the incident at hand is called a counterclaim.

offer — *counteroffer*:

Your response to my offer, which alters the terms of the offer and which the court would label a counteroffer, terminates my offer, just as the rejection did.

Крім наведених вище моделей, ми зафіксували іменники, які утворюються за допомогою інших префіксів (*mono-*, *pre-*, *by-* та ін.): *monopoly*, *premises* (дані слова ввійшли в англійську мову з вказаними префіксами), *bylaw*.

Одним зі засобів творення сучасних англійських юридичних термінів є конверсія. Під конверсією ми розуміємо тип деривації, за якої засобом словотвору є власне парадигма слова. Цим шляхом деривації прийнято називати перехід слова з однієї частини мови в іншу. Так,

дієслова утворюються від іменників і в деяких випадках від інших частин мови та, навпаки, іменники, як показують спостереження, можуть утворюватися від дієслів, і рідше — від інших частин мови:

adeem < to adeem; bribe < to bribe.

Щодо складних слів, то вони утворюються синтаксико-морфологічним способом. У проаналізованих нами юридичних термінах ми виділили такий тип творення, як інтеграція двох іменників: N + N: owner-occupier, time-charter, treaty-contract, copyright, landlord, trademark, leasehold, mortgage (ми налічили вісім композитів). Поєднання двох основ є активним засобом творення композитів. Виявлені нами складні слова є субординативними композитами, тобто складові частини їх структурно і семантично взаємозалежні (trademark, landlord, copyright); а також координативними складними словами, один з компонентів яких не має переваги над іншим, обидва компоненти і структурно, і семантично до деякої міри незалежні (owner-occupier, time-charter, treaty-contract). Прикладами вживання композитів є наступні речення: *Should a copyright be infringed, the holder may sue for injunctive relief, damages, and lost profits. A leasehold interest is created when a landlord (lessor) grants a term to a tenant (lessee).*

Спостереження над англійським терміном-іменником дають підставу дійти висновку, що для цієї категорії слів характерними є морфологічне, морфолого-синтаксичне і синтаксико-морфологічне термінотворення. З інших способів словотворення інтерес становить семантичний, суть якого полягає в тому, що слово, наявне в мові, набуває цілком нового лексичного значення; при цьому первісне значення слова, як правило, зберігається. У юридичній лексиці майже не виявлено термінів, утворених на основі семантичного розширення існуючого в мові слова. Це пояснюється передусім тим, що правові поняття мають переважно більш давнє походження. Вони супроводять людське суспільство від найдавніших часів і як суспільна категорія живуть та розвиваються разом з ним.

1.8. Два типи субстантивної термінологізації в англійській кредитно-банківській підмові

Номінативний характер термінології передбачає певну ієрархію у вживанні різних частин мови у функції терміна. Перше місце одностайно віддається термінознавцями іменнику як основному засобу вираження наукового поняття.

Проте дещо категоричною є думка О. Ахманової, що в європейських мовах система іменників настільки розвинена, існують настільки необмежені можливості утворювати віддієслівні й абстрактні іменники від основ прикметників, що основний склад термінологічного списку для цих мов цілком може бути вичерпаним іменниками [516, с. 11]. Це положення є вимогою щодо стандартизованої термінології, репрезентованої в термінографічних жанрах, оскільки тут в ролі численних термінів переважно функціонують іменники як засіб термінування різних категорій понять (предмети, властивості, процеси, стани і т.д.). У термінологічних словниках ми майже не знаходимо дієслів, прислівників, прикметників без іменників, несубстантивованих прикметників, займенників і т.д. [53, с. 60]. Погоджуючись з думкою, що уніфікована термінологія репрезентована переважно термінами-іменниками, утримаємось від категоричності твердження, що всі решта частини мови стають необхідними тільки в процесі наукового викладу [53, с. 63], адже вони теж – складова відповідної фахової підмови. Номінативний характер наукового стилю, який передбачає залучення у науковий текст іменникових структур дієслівного походження чи дієслівної семантики (субстантивовані дієслова), з одного боку, і граматична неоднорідність термінологічних систем, з іншого, репрезентують діалектичну єдність термінології будь-якої галузі.

Ядро термінології утворюють повнозначні слова, загальні іменники. Перевага у термінології надається саме цьому граматичному класу в оформленні нового змісту наукового поняття. У зв'язку з цим, О. Суперанська зазначає, що іменники можуть транспортувати зміст слів усіх інших номінативних частин мови і володіють для цього відповідними морфологічними засобами [355, с. 96]. Іменникам властива абсолютна номінативна значущість, дещо послаблена у решті номінативних частин мови, яким притаманна понижена здатність передавати їх зміст [355, с. 123].

Термінознавча думка не виробила з цього приводу єдиної точки зору на лексико-граматичний склад термінології. Одні дослідники вважають, що в найчистішому вигляді терміни репрезентовані іменниками [304; 516; 355; 259; 53 та ін.]. Така точка зору базується на засадах абсолютної номінативної властивості іменника як основного засобу вираження наукового поняття.

Ми стоїмо на засадах, що термінологія будь-якої субмови репрезентує собою систему наукових назв різних категорій понять. Підкреслимо – різних категорій понять, оскільки термінуються такі основні категорії понять: процеси (явища); предмети техніки;

властивості і т.д. [214, с. 29]. Неузгодженість з цією концепцією основоположника російського термінознавства приводить деяких дослідників, зокрема, В. Овчаренка, В. Гречко, Ф. Фасеева, В. Прохорову, С. Бурдіна до хибного у своїй категоричності визнання винятковості іменника як єдиного термінологічно спроможного мовного знака.

Визнання цими дослідниками винятковості іменника у функції терміна настільки категоричне, що інші термінологічні одиниці, наприклад, термінологічні словосполучення такі як, електричний двигун, атомний двигун, вібраційний електрометр В. Овчаренко вважає термінологічно неспроможними, оскільки їх значення повністю виводиться із значення компонентів [259, с. 58]. На нашу думку, логічніше не відмовляти термінологічним словосполученням у термінологічній спроможності, оскільки ТСС у сучасній науковій літературі є конструктивним виразником наукового поняття. Вважаємо, що не можна не рахуватися з практикою мовленнєвого спілкування в галузі виробництва, науки, техніки, управління, культури: визнаючи номінативну функцію словосполучень, їх ідентичність за цією ознакою окремому слову, логічно було б визнати термінами як окремі слова, так і словосполучення, котрі виконують номінативну і сигніфікативну функції у відповідних сферах професійної діяльності.

Диференціація наукових понять за категоріями логіки не дає підстав для висновків про винятковість іменника, не заперечуючи його суттєву перевагу в термінуванні цих понять. Ця винятковість не підтверджується і результатами дослідження багатьох галузевих субмов. Відсоткове співвідношення частин мови іменник, прикметник, дієслово науково-технічної термінології німецької мови становить відповідно 94%, 4,6%, 1,4% [55, с. 7]. Відсоткове співвідношення граматичних класів в англійській термінології фізики напівпровідників становить: іменників – 58,9%, прикметників – 24,5%, дієслів – 16,6% [94, с. 25]. Кількісне співвідношення лексико-граматичних класів в англійській субмові механізації процесів сільськогосподарського виробництва становить: іменників – 3449, дієслів – 1587, прикметників – 1154 [335, с. 25]. Неоднорідність частиномовного складу підмови математичної логіки також підтверджується даними дослідженнями цього термінологічного пласту у праці Ф. Циткіної [388, с. 13]. 60 % LSP, за кількісними розрахунками Гофмана, складають іменники з прикметниками. Наступну позицію займають займенники, а дієслова посідають четверте місце. Наші спостереження над фактологічним матеріалом, аналіз термінографічних одиниць, зафіксованих у фахових

словниках і у працях наукового жанру літератури з кредитно-банківської справи дає підстави для висновків про граматичну неоднорідність кредитно-банківської підмови (іменниковий корпус складає 58,9 %, дієслівний – 10,8 %, прикметниковий відповідно – 30,3 %).

Таким чином, практика підтверджує теорію питання граматичної субстанції термінології. Практична термінотворчість та практичне термінознавство здійснює характеристику вибірковості граматичних категорій у термінологічному фонді. Цю характеристику за граматичною ознакою частиномовної приналежності можна вважати сталою, тобто в науковому мовленні панують іменники, прикметники, відтіснивши дієслова на третє місце [241, с. 57].

Домінуюча роль іменника по-різному тлумачиться термінознавцями: одні визначають цю тенденцію як номінативну, інші називають це субстантивністю мови науки. Аналіз досліджуваного матеріалу дає підстави для висновків про широкі номінативні властивості іменників, що, природно, дає їм право на перевагу в номінації явищ, на перевагу, але не на винятковість.

Враховуючи різницю синтаксичних функцій різних частин мови, В. Даниленко вважає, що в іменників з їх синтаксичною незалежністю, природно, більше можливостей для вираження найрізноманітніших смислів, ніж у прикметників, які, на відміну від перших, завжди виконують залежну синтаксичну роль [93, с. 39].

Щодо причин номінативності термінологічних структур у науковому дискурсі (чи у його сегментах), то, як показують наші спостереження, причини передусім у здатності і спроможності цих структур до реалізації фінансово-економічних і кредитно-банківських понять, до абстрактних узагальнень тощо. Найвищу активність іменника (75,3% від усіх слововживань) спостерігаємо у текстах кредитно-банківської документації. Номінативність цього жанру кредитно-банківської літератури розглядаємо як важливий параметр стилістичної диференціації тексту документа. Висока активність іменника зафіксована в тих галузях, де особливо необхідна понятійна точність, логічна послідовність, єдність конкретного й абстрактного.

Іменниковий корпус досліджуваної субмови складає 2156 одиниць (58,9%). Словниковий загал загальноновживаного мовного пласту – основне джерело поповнення КБТ, в межах якої ми зафіксували два типи термінів, що різняться основними лексико-семантичними особливостями та різними видами семантичного термінотворення.

Перший тип іменникового корпусу охоплює терміни – колишні загальноживані слова, термінологізація яких здійснена шляхом збагачення побутового поняття, шляхом наукової конкретизації семантичної структури загальноживаного слова у межах одного і того ж самого денотата. Такі загальноживані слова у ролі термінів відрізняються сферою вживання і функцією. Як термінам, їм відповідає дефініція з точнішими і конкретнішими параметрами змісту відповідних понять. Семантичною основою цього типу термінів є слова широкої семантики, які номінують різні абстрактні поняття. Семантичні кордони загальноживаних слів зазнають наукової конкретизації тільки у випадку зміни сфери функціонування. До цього типу термінів ми відносимо одиниці типу *acceptance, accomodation, advance, agio, amortization annuity, black log, balance, bank, bankrupt, bargain, borrowing, cash, exchange, credit, finance, fund, lend, money, market, stock etc.* (всього – 473 одиниці). Термінологічне поняття, позначене такою лексичною одиницею, є ширшим, а побутове – відповідно, вузьчим; диференціація і поглиблення семантичних структур цих одиниць відбувається на рівні сем в результаті зміни сфери функціонування. Якщо тлумачення загальноживаного слова набуває додаткових сем на позначення спеціальних ознак реалії кредитно-банківської сфери, то воно перетворюється на дефініцію, а дефінітивна функція є функцією, яку виконують терміни, на відміну від номінативної, яку виконують загальноживані слова.

Так, загальноживана лексема *money* тлумачиться у OSDE як *coins stamped from metal or printed on paper & accepted when buying & selling, etc.* Дефініція цієї однієї з основних фінансових категорій у КБТ включає такі семи, як *money as a unit of account* (гроші як одиниця обліку); *money as security* (гроші як застава); *money as store of value* (гроші як засіб збереження); *money as veil* (гроші як ціннісна оболонка).

Таким чином, побутове поняття, позначуване загальноживаною лексемою *money*, вливаючись в понятійну структуру фінансової базової категорії *money*, сполучається з нею в межах одного і того ж мовного знака. Велика потенційність можливостей загальноживаних лексем першого типу вживатися у функції термінів кредитно-банківського бізнесу зумовлена двома чинниками: 1) специфікою їх номінативної функції і 2) специфікою змісту побутового поняття, а саме високим ступенем його абстрактності. Основний семантичний структурний компонент, спільний для лексеми I типу і для потенційного терміна, містить термінологічну ознаку, на основі якої розвивається понятійний зміст наукового поняття. Таким спільним семантичним компонентом

для загальноновживаної лексеми *money* і для терміна КБТ *money* є дві семи: "засіб платежу" і "міра вартості".

Оскільки термінологізація лексем I типу пов'язана, перш за все, зі зміною сфери функціонування, такий вид семантичного термінотворення вважатимемо функціональним. Саме в результаті зміни сфери функціонування і стилістичної приналежності в семантичній структурі лексем I типу з'являються нові семи, які позначають спеціальні ознаки, котрі дають можливість колишній загальноновживаній лексемі виконувати не номінативну, а дефінітивну функцію.

Для розвитку наукового поняття необхідними є різні форми передачі його змісту, тому загальноновживана лексема може знову проявитися у складі ТСС на позначення нових спеціальних ознак реалії кредитно-банківської сфери. Для прикладу, загальноновживана лексема *money*, не термінологізуючись, входить до складу наступних ТСС КБТ: *money bag*, *money box*, *money certificate*, *money damage*, *money in hand*, *money interest* і т.д.

Використання лексем I типу у ролі термінів має свої особливості: термінологічні семи в процесі функціональної термінологізації з'являються у структурі не будь-якої лексеми, а лише такої, яка вже у загальноновживаній мові реалізувала необхідну для КБТ номінативну функцію: позначила у практиці мовців абстрактне побутове поняття, яке сполучається з науковим в межах основного значення. Функціональна термінологізація не пов'язана ні з асоціативністю номінації, ні з семантичним переосмисленням понять за подібністю. Функціональна термінологізація – це процес залучення загальноновживаних лексем у КБТ шляхом 1) зміни їх функцій з номінативної на дефінітивну; 2) поглиблення наукової конкретизації побутового поняття, позначеного цією загальноновживаною лексемою; 3) довантаження інформаційного об'єму в дефініції, на відміну від тлумачення. Функціонально-термінологізовані одиниці КБТ і загальноновживані лексеми I типу, на базі яких вони утворилися, позначають одну і ту ж реалію дійсності, тобто загальноновживане слово набуває термінологічного значення в межах початково позначуваного денотата.

Другий тип семантичного термінотворення пов'язаний з переосмисленням загальноновживаних одиниць на позначення спеціальних понять. Оскільки суб'єкт номінації, пізнаючи дійсність, сприймає нове через відоме і засвоєне старе, за допомогою інваріантних стійких ознак, то у процесі пізнання виділене наукове поняття може нагадувати побутове за однією з цих ознак. У такому випадку мовець

розв'язує завдання номінації наукового поняття шляхом переосмислення основного значення номінативної одиниці.

У зв'язку з цим вважаємо, що термін як елемент лексичної системи мови володіє усіма рисами, притаманними лексичним одиницям. Отже, термінологічне значення загальноживаного слова, утворене в результаті другого типу семантичного термінотворення, – це певний результат розвитку семантичної структури слова. Вибір ознаки денотата, номінованого прямим значенням відповідного загальноживаного слова за основу порівняння передбачає осмислення характеру зв'язку між предметами чи явищами екстралінгвальної дійсності. Яскравість, образність, наочність обраної суб'єктом номінації вербальної ознаки складає основу семантичного механізму формування термінологічного значення. При цьому, як показують наші спостереження, у слова з порівняно простою семантичною структурою є більше шансів стати терміном. Проведена класифікація термінів дозволила виділити такі тематичні групи загальноживаних слів, залучених до КБТ семантичним способом:

- 1) назви тварин та частин тіла: *bear, bull, dingos, snake, piggy, eagle, tail, hand, head;*
- 2) предмети домашнього вжитку: *box, card, seat, churning, cushion, book, curb, match;*
- 3) назви частин будівель та предметів інтер'єру: *garage, hedge, floor, window, case, cable, ceiling, peg;*
- 4) частини одягу: *cap, collar, jacket, corset;*
- 5) інші предмети навколишньої дійсності: *bubble, ballon, band, bar, kerb, coulisse, kites;*
- 6) назви станів, властивостей, якостей: *blowout, blip, boom, bulge, depth, life.*

Очевидно, через абстрактний понятійний апарат КБТ найчисельнішою є шоста тематична група загальноживаних слів на позначення не конкретних предметів, а абстрактних сутностей. Ця риса КБТ вирізняє її від інших терміносистем, куди мігрують загальноживані слова конкретної семантики на позначення посуду, меблів, знарядь праці, частин рослин і т.д. [210, с. 108]. У систему КБТ залучаються загальноживані одиниці з сигніфікативним аспектом значення, у структурі якого домінуючі семи не тільки номінують стани, властивості, дії, якості, а й виявляють відношення між ними. Коли ж до КБТ мігрують загальноживані одиниці на позначення конкретних предметів, в семантиці яких головним є денотативний аспект значення, то при виборі певної ознаки денотата прямого номінативного значення

акцент робиться на її яскравість, характерність, наочність. Таку яскраву ознаку денотата, позначеного лексемою *corset*, а саме – його функціональне призначення було використано для номінації фінансового заходу, котрий діяв в Англії до 1980 р. обмеження на ріст банківського кредиту у вигляді зобов'язань банку розміщувати частину своїх засобів у безвідсотковий депозит у Банку Англії у випадку перевищення ліміту кредитування.

Аналіз досліджуваного лексикографічного матеріалу дозволяє зробити висновок, що при формуванні переосмисленого термінологічного значення актуалізується не будь-яка сема, а лише та, котра найбільше необхідна для успішного здійснення завдання вторинної номінації. Крім того, в процесі переосмислення значення загальноновживаної лексеми можуть актуалізовуватися семи, котрі входять до її семантичної структури потенційно або передбачаються там суб'єктом номінації на основі асоціативних зв'язків.

У процесі такого механізму семантичного переосмислення створилися термінологізовані одиниці тематичної групи зоонімів. Релевантна сема лексеми *“bear”*, на основі котрої розвинулось переосмислене термінологічне значення *“інвестор, що грає на пониження курсу валюти, цін, товарів, облігацій”* входить до семантичної структури цієї загальноновживаної одиниці потенційно: *“важка хода ведмедя”*. “Ведмеді” грають, “втоптуючи” рівень цін, а “бики” грають на підвищення цін. Здатність бика різко підняти щось рогами стало тією релевантною семою, котра передбачалась потенційною в структурі лексеми *“bull”*.

Особливістю формування термінологічного значення у семантичній структурі загальноновживаних слів тематичної групи зоонімів є те, що в їхній структурі при цьому актуалізується не головна провідна ознака номінативного значення, а другорядна, котра, проте, є найстійкішою при семантичному переосмисленні. Так, термін КБТ *“snake”* має значення *“системи узгоджених коливань курсів ряду валют європейських країн”*. Очевидно, що в процесі формування термінологічного значення актуалізувалася семантично другорядна ознака зовнішньої подібності тварини із кривою коливань валют.

При термінологізації лексем тематичної групи частин одягу, актуалізується комплекс сем, що входять до семантичної структури загальноновживаної одиниці або потенційно, або асоціативно. Так, залучена до КБТ лексема *“cap”* розвиває в результаті семантичного переосмислення такі компоненти значень: 1) фіксований максимум відсоткової ставки облігаційної позики; 2) угода, за якою банк гарантує

клієнту фіксовану вартість позикових засобів за виплату премії. Поєднання функціональної ознаки і ознаки розташування денотата прямого номінативного значення лексеми “*cap*” зумовило осмислення зв'язку між екстралінгвістичними явищами, оскільки образне найменування фінансового інструмента чи кредитно-банківської операції повинно передавати сутність явища, номінованого переосмисленою загальноновживаною одиницею.

Для того, щоб загальноновживана одиниця вийшла за межі лексики загального вжитку і змогла стати основою семантичного переосмислення у мовленнєвій практиці фахівців кредитно-банківської сфери, передумовою мають бути необхідні внутрішньо-семантичні потенції загальноновживаного слова, адже термінологічне значення надається мовцями не будь-яким словам, а лише тим, які вже реалізували свою номінативну функцію і позначили певне побутове поняття, що викликає асоціації з науковим, що потребує номінації.

Аналіз семантичних зрушень в структурі термінологізованих одиниць КБТ дає можливість зробити висновок, що перенесення значення загальноновживаних слів на нові поняття за допомогою асоціації за подібністю – явище метафоризації, а перенесення ознаки за суміжністю визначає сутність процесів метонімізації. Згадані семантичні явища, котрі є в кожній мові, кваліфікуються професором В. Акуленком як семантичні універсали [6, с. 12].

Таким чином, термінологізація – це є процес залучення і переосмислення загальноновживаних слів у терміносистему для номінації нових понять, а термінологізована одиниця – це колишнє загальноновживане слово, котре покинуло межі лексики загального вжитку і за умов певного контексту та переосмислення набуло термінологічного значення для ідентифікації нового поняття. В резусі термінологізації загальноновживаного слова в його семантичній структурі виникає новий ЛСВ, якого не було в загальноновживаній мові і який отримав функцію виразу нового поняття в межах терміносистеми.

Семантична трансформація метонімічного перенесення актуалізує дихотомію частина – ціле. У процесі формування термінологічного значення лексеми “*eagle*” метонімічні відносини частина – ціле стають провідними (*eagle* – американська золота монета вартістю 10 доларів із зображенням орла).

Терміни, створені шляхом семантичного термінотворення, ми поділили на 4 групи:

1) колишні загальноновживані слова, переосмислені на основі подібності форми чи розташування (136 одиниць); 2) колишні

загальноновживані слова, переосмислені на основі подібності функцій (82 одиниці); 3) колишні загальноновживані слова, переосмислені на основі подібності форми і функції одночасно (35 одиниць); 4) термінологічні одиниці, утворені в результаті метонімічного перенесення (13).

Термінологізовані значення у структурі лексичних одиниць аналізованої субмови, виникають в результаті будь-якого типу перенесення семантики, але домінуючим є функціональний тип переосмислення, сутність якого утворює поліфункціональність екстралінгвістичних реалій. Функціональна сема лежить в основі виявлення спільного для членів різних лексико-семантичних парадигм елемента. Звідси випливає очевидний висновок, що метафорична чи метонімічна зміна семантики слова є парадигматично зумовленим явищем. Метафора актуалізує асоціації, тобто зареєстровані підсвідомістю стійкі ознаки.

Перші три групи термінів – це термінологізовані одиниці, що утворились в результаті метафоричного термінотворення. Метафора пов'язана з порівнянням і є основним засобом вираження нового через відоме старе. Метафора спричиняється актуалізацією пізнавальної діяльності свідомості, котра за допомогою теоретичного мислення сприяє продукуванню нових ознак відомих і засвоєних у побуті понять. Таким чином, суть метафори полягає у порівнянні, а її логічна основа – це співвідношення побутового та наукового понять і, як результат, співвідношення: перенесення за аналогією понять характерних ознак із побутового поняття на наукове. В межах КБТ метафоричним способом термінотворення охоплено 253 однослівні термінологізовані одиниці іменникового корпусу.

Продуктивність семантичного способу термінотворення в різних субмовах різна. У субмові математичної логіки вона складає серед однослівних термінів – 89 %, а серед ТСС – 35,4 % [388, с. 47]. В сучасній англійській гірничій термінології продуктивність семантичного термінотворення серед однослівних термінів – 24% [47, с. 208]. В українській радіотехнічній субмові семантичного переосмислення зазнали 145 одиниць [180, с. 6]. Продуктивність семантичного способу термінотворення в англійській субмові радіоелектроніки – 15 % [72, с. 3], а в англійській металургійній термінології – 40,7% [167, с. 12]. Статистичне обстеження нашого фактологічного матеріалу дало можливість встановити продуктивність семантичного термінотворення, яка складає 34,2 %.

Різною є активність семантичної деривації в національній мові й у мові науки, а точніше семантичний спосіб творення термінів якісно

відрізняється від семантичного творення загальноновживаних слів. У загальнолітературній мові можна відзначити лише деякі слова, які стали самостійними в результаті семантичного способу словотворення [93, с. 98].

Термінологізація досліджуваної субмови об'єктивно пояснюється, з одного боку, законом економії мовних засобів, а з другого – тим, що абстрактні фінансово-економічні поняття кредитно-банківської сфери формуються на основі побутових узагальнень, отриманих у процесі пізнання світу, на котрі накладаються логічно осмислені наукові економічні поняття.

Отже, другий тип термінів іменникового корпусу охоплює терміни – колишні загальноновживані слова, термінологізація яких здійснена шляхом семантичного переосмислення значення загальноновживаного слова, що зумовило виникнення нового переносного значення на основі акцентованих в процесі термінологізації сем смислової структури цього слова. Подібні термінологічні значення термінів II типу на відміну від термінів I типу не характеризуються відношенням включення, де виражені поняття співвідносяться з одним і тим же денотатом. В основі цього механізму розвитку термінологічного значення лежать асоціативні зв'язки між різними денотатами.

1.9. Банківський термін у сучасних лінгвістичних студіях

З історії лінгвістичних вчень очевидно, що витoki спеціальної лексики сягають ще глибокої давнини. Професійна діяльність постійно супроводжувалась виникненням нових лексичних одиниць, тобто термінів. У ході розвитку людської цивілізації, у межах різноманітних наук склалися відмінні уявлення про семантичне наповнення самого поняття “термін”. Якщо почати з етимології слова, то сучасна одиниця “термін” – лат. *terminus*, спершу мала міфологічну забарвленість. Термін був давньоримським божеством меж та кордонів, яке уособлювалось у вигляді межевого каменя між територіями різних племен [154].

Короткий екскурс в історію банківської справи свідчить, що банківська термінологія походить з Месопотамії і зародилася в храмах Вавилону. Література Стародавнього світу описує, що жителі Месопотамії, як правило, вкладали свої рухомі активи у зберігальні храми, оскільки вони були міцно збудовані й добре охоронялися, а вкладники не сумнівались у порядності священників. За історичною

довідкою, практика депозитів існувала ще в храмах Шумеру за 2500 р. до н.е. Найбільш достовірна теорія стверджує, що саме за нововавілонського періоду приватна банківська справа витіснила храми і з'явилися великі банківські дома. Із середини III тисячоліття до н.е. Месопотамія продемонструвала широкий спектр банківських послуг та операцій: депозити, позики, платежі, угоди на папері тощо [519]; [464]; [522]. Таким чином, банківська справа походить зі Сходу, а саме Вавілон та Асирія були колыскою банківських операцій, які згодом поширились до Греції та на Захід.

У процесі дослідження та систематизації банківської термінології спираємось на потужну лінгвістичну та загальнотермінологічну базу, сформовану попередніми термінознавцями. Семасіологічні дослідження ґрунтовно викладені у працях таких вчених, як: Ю. Апресян, Ф. Бацевич, Л. Булаховський, Л. Васильєв, В. фон Гумбольт, Ю. Караулов, Т. Космеда, М. Кочерган, Л. Лисиченко, М. Покровський, О. Потєбня, А. Селіванова, Ж. Соколовська, Д. Шмельов та ін. Теорія лінгвістичного детермінізму, розроблена проф. А. Зеленьком, визначає лексичні парадигми як “упорядковану сукупність лексичних одиниць, об'єднаних спільними й розрізнявальними диференційними семантичними множниками” [121, с. 39].

Нині загальноприйнятим у лінгвістиці є положення про те, що в основі будь-якої конкретної мови перебуває особлива картина світу, тобто впорядкована сукупність знань про навколишню дійсність, яка сформувалась у суспільній свідомості [352, с. 58]. Сукупність знань у кожній із мов має як специфічні, так і загальні риси [185, с. 20–90]; [58]; [352]. Це означає, що кожна штучна мова по-своєму членує світ, тобто має індивідуальний спосіб, його концептуалізацію [30, с. 5–19]; [224, с. 114–117].

Банківська термінологія є важливою частиною національної картини світу, складним об'єднанням ментальних одиниць (концептів, когнітивних метафор тощо). Розв'язання теоретичних завдань – визначення природи термінів як знаків спеціальних понять, виявлення дериваційного потенціалу термінологічної лексики – перебуває у центрі уваги цілої низки фахівців [54, с. 17]. Сучасний період вивчення стандартизації та нормування фінансово-економічної терміносистеми представлений науковими лінгвістичними працями таких дослідників, як: бізнесу – Л. Науменко, ринкових взаємин – З. Куделько, фінансів – О. Лотка та А. Грицьків, маркетингу – О. Гутиряк, кредитно-банківської справи – О. Дуда тощо.

Особливості концептуалізації предметів та явищ навколишньої дійсності є об'єктом багатьох зарубіжних лінгвістів: Н. Болдирєва, Є. Кобрякової, Ю. Степанова, І. Стерніна та ін. Сьогодні існує необхідність у виокремленні та аналізі базових концептів лінгвістичної картини економічного світу, виявленні когнітивних механізмів, визначенні їх релевантних ознак, з'ясуванні зв'язків з іншими концептами. Найповнішу специфіку аналогічних явищ можна встановити на базі зіставлення різних мов на прикладі такої галузі економіки, як банківська терміносистема, яка поширює свій вплив на усі сфери фінансової діяльності та є недостатньо вивченою, а отже, зумовлює актуальність нашого дослідження.

У науковій праці банківський термін розглядається з точки зору різних наукових парадигм та підходів у межах банківського дискурсу, який здатен набувати наукової спеціальної дефініції і таким чином ставати повноправним терміном цієї галузі знань, наприклад:

Currency – the quality of circulating freely; consequently, any form of money that serves as a medium of exchange and passes from bear to bearer without endorsement. Currency may consist of coins or paper money [442, p. 237].

Суперанська О. зазначає, що більшість термінів економічних наук, разом із банківськими термінами, запозичуються переважно із загальноновживаної лексики і стають *консубстанціональними* [355, с. 133–136]. Інші дослідники стверджують, що переважна більшість термінів економіки і банківської сфери утворюються від слів загальноновживаної мови шляхом процесу метафоризації їх значення чи метонімічного перенесення [85, с. 33–42].

Багато *консубстанціональних* термінів проходять через процес метафоризації, як-от: *Bear – a dealer on a stock exchange, currency market, or commodity market, who expects prices to fall. The difference between the purchase price and the original sale price represents the successful bear's profit [442, p. 15].*

Останнім часом зазнає активізації банківський сектор ринкової економіки, що зумовлює відповідну термінологію для номінації нових банківських реалій сфери бізнесу.

В умовах інтенсивного та динамічного розвитку науки і техніки, водночас – ролі міжнародних ділових і наукових зв'язків, проблеми уніфікації та стандартизації термінології стали останнім десятиліттям особливо актуальними. Термін як основна одиниця термінології розглядається з точки зору різних наукових підходів, що пропонуються авторитетними вченими.

У межах банківської терміносистеми слова загальноживаної мови здатні отримувати наукову дефініцію і тим самим ставати повноправними термінами означеної галузі знань, як-от: 1) *haircut – the difference between the sales revenue and the cost of goods or services expressed as a percentage of revenue*; 2) *the difference between the prices at which a market maker or commodity dealer will buy and sell*; 3) *the difference between the rate of interest on funds lent and funds borrowed by a bank*; 4) *a fee or commission* [523].

Англомовна банківська термінологія є невід'ємним складником англомовної економічної терміносистеми, пов'язаної з мовною і концептуальною картиною ділового стилю. Вона є ієрархічно організованою сукупністю термінологічних одиниць на позначення специфічних професійних понять у сфері банківської діяльності. Термін постає як особливе слово чи словосполучення, що номінує поняття певної галузі знання і/або діяльності та відрізняється від інших номінативних одиниць однозначністю, точністю, системністю, стислістю і незалежністю від контексту.

Дослідження англомовної банківської термінології у контексті новітніх надбань термінознавства зумовило її розгляд у єдності номінативного і функціонально-комунікативного рівнів.

Семасіологічні властивості англомовного банківського терміна корелюють з її структурно-семантичними параметрами, що задаються словотвірним за формою та гетерогенним за суттю алгоритмом. Цей алгоритм спирається на низку засобів (афіксація) і способів термінотворення (безафіксальна деривація). Поєднуючись між собою у різних констеляціях, терміни у загальнонауковій парадигмі утворюють наступні типологічно значущі групи: прості терміни, афіксальні терміни композити, терміни-словосполучення і терміни-аббревіатури.

Найчисельнішою і найпродуктивнішою є група термінів-словосполучень, утворених комбінацією двох і більше слів: *banking sector*; *global banking markets*; *bank giro credit slip*. Між структурним типом моделі та кількістю побудованих за нею словосполучень встановлюється асиметрія, що більше структурних компонентів має словотвірна модель, то менше терміноодиниць утворюється за її зразком композитів. Найпоширенішими серед таких композитів є іменникові: *floating-rate-loans*; *long-run-cost*; *large-size-deposits*.

Ономасіологічний аспект, який охоплює явища синонімії, полісемії та омонімії, є іншим втіленням номінативного потенціалу англомовного банківського терміна.

Дивергентний фактор номінативного потенціалу АБТ корелює із синонімією. Конвергентний фактор пов'язаний із полісемією та омонімією. Полісемія досліджуваної термінології побутує в межах загальномовної тенденції до формування вторинних значень на базі метонімії та метафори. Між внутрішньою формою терміна та його спроможністю бути багатозначним існує чітка корелятивна залежність: що менша кількість компонентів терміна, то більша вірогідність його полісемічності: *cash; cost; bill etc.*

Конвергентні та дивергентні фактори забезпечують гнучкість і динамічність англомовної банківської терміносистеми, яка “утилізує” старі терміни та засвоює нові: *separate account – приватний інвестиційний рахунок.*

Основним способом інновативного поповнення термінофонду АБТ є акомодация, яка виявляється у двох напрямках – пристосування загальноновживаної лексики до потреб банківського дискурсу і транстермінологізація: *push factor; pull factor; current income; current expenditure.* Вони є релевантними як для поповнення та збагачення банківського термінотворення, так і для окреслення когнітивної картини англомовного банківського дискурсу.

З поняттями системності та структурності англомовної банківської термінолексики безпосередньо пов'язане поняття парадигматики (від грец. “*paradeigma*”- *взірець, приклад*) [520, с. 473]. Значення цього поняття тепер зазнало якісно нового переосмислення. Так американські історики запропонували вживати термін “парадигма” для позначення системи нових наукових досягнень [188, с. 234]. Парадигма в лінгвістичних студіях постає, з одного боку, як система флективних змін, що є взірцем подальшого формотворення певної частини термінолексики мови, а з іншого – як сукупність форм словозміни одного і того ж слова [265]; [351]. Таке суто лінгвістичне визначення парадигми недостатнє для усвідомлення глибинного значення термінолексики. Тому на цьому етапі роботи звертаємось до більш загального тлумачення поняття парадигми, яке змушує нас звернутись до визначення так званого “ідеального терміна” [311, с. 15]. Парадигма як своєрідна “ідеальна” єдність системних та структурних параметрів має складатись з “ідеальних термінів” (у глибинному розумінні цього поняття).

Банківська термінологія є особливим пластом лексики, наявність та функціонування якої зумовлені поступом цивілізації та розвитком науково-технічного прогресу.

Одне з актуальних завдань сучасної лінгвістики є вивчення термінології передусім як системи, визначення її місця у структурі. Додамо, що суттєвими у формуванні сучасного уявлення про “термін” є значення дериватів (лат. *terminus*). Так похідний іменник *terminatio* мав значення “визначення”, “судження” або “вказівка”, а дієслово *terminare*, окрім значення “розмежовувати”, вживалося в значенні “звузити рамки” [409, с. 767].

З метою осягнути глибинну сутність поняття терміна звернімося до аристотелівського його розуміння. У своїх працях давньогрецький мислитель тлумачить термін як поняття, що фіксує сталі та немінучі аспекти реальності, [20, с. 1157], тобто за Аристотелем, поняття “термін” набуває категорійного, детермінуючого змісту. Як бачимо, етимологічно в ньому закладено семантику чіткості, визначеності, граничності, конечності тощо. Поняття чіткості та визначеності наявні і в сучасній лінгвістиці, де термін визначається як “слово” або словосполучення, що виражає чітко окреслене поняття певної галузі науки, техніки, мистецтва, суспільно-політичного життя тощо [65, с. 90–94].

Звернімо увагу, що в наведеній дефініції специфіка термінів полягає в тому, що вони є однозначними в межах своєї терміносистеми, не пов’язаними з контекстом. Оскільки в нашій науковій праці дослідженню підлягає англійська банківська терміносистема, доречним буде звернутись до англомовного визначення поняття “термін”, яке в науковій традиції розуміється, по-перше, як *слово, що виражає певну сутність (дослівно “концепт”)*; по-друге, як *ім’я, деномінація, назва, або ярлик*; і по-третє – як *мова, слово чи фраза – 1) word or phrase having a precise meaning in some particular field; 2) any word or phrase used in a precise sense* [524, р. 458].

Акцентуємо на тому, що в англійській мові “термін” набуває найбільш генералізованого значення, що підкреслюється саме його номінативною функцією, ототожнюється з будь-якою іншою лексичною одиницею. Зазначимо, що останній не може розглядатися лише в межах лінгвістики, оскільки має інтердисциплінарний статус, адже такі фундаментальні гуманітарні науки, як філософія, логіка та психологія, застосовують поняття “термін” у межах своїх терміносистем.

У час високих технологій та науково-технічного прогресу, динамічних міжнародних економічних зв’язків, що поглиблюють мовнокультурні відносини між суспільствами, у мові постійно відбуваються закономірні лексико-семантичні процеси. Поява у

лінгвістичному фонді все нових термінів, за підрахунками вчених, складає $\approx 90\%$, тому суттєвим є передусім визначення терміна.

Визначення терміна і термінології. Визначення “терміна” у різних галузях наук є багатостороннім та майже невичерпним. Первинно в понятті закладено семантику чіткості, визначеності, конечності. Термін як поняття фіксує сталі та неминучі аспекти реальності та набуває категоріального змісту щодо дійсності.

Так Д. Лотте визначає термін як “спеціальне слово чи словосполучення, що виражає певне поняття галузі науки, техніки чи виробництва”. Вчений доводить, що однозначність не виникає в термінології сама по собі, та обґрунтовує наступні вимоги до терміна: однозначність, точність, стислість, вмотивованість, погодження з іншими термінами, що існують у терміносистемі, та системність використання [214]. Інші дослідники, зокрема О. Ахманова та В. Даниленко, також дотримуються точки зору, що термін – це слово або словосполучення спеціальної сфери, яке називає спеціальне поняття [23]; [93, с.76–83]. *Таким чином, терміном, на наш погляд, вважається мовний знак, який входить в одну і лише одну терміносистему і співвідноситься з одним і тільки одним спеціальним поняттям чи мовленнєвою ситуацією (Курсив наш – Л.Б.)* [49, с. 56].

З огляду на зазначене, “термінологія – це сукупність термінів певної галузі науки, техніки, мистецтва або всіх термінів мови”. Подібні визначення термінології знаходимо і в зарубіжних словниках лінгвістичних термінів. Так у словнику Ж. Марузо “термінологія” визначається як “система термінів, які використовуються для вираження понять, притаманних певній науці”. У словнику The Oxford Dictionary, 1993р., знаходимо таке визначення: *”Terminology. The sum total of terms used in a particular subject, e.g. chemistry, art, etc. and contained in special glossary and dictionaries”* [526, p. 855].

Активні процеси термінотворення відбуваються в сучасній англійській банківській термінології та супроводжується значною варіативністю номінацій, появою великої кількості нових термінів. Логічно, що в огляді загальнонаукової парадигми терміна певне місце відводимо його фундаментальним поняттям значенню слова і терміна.

Отже, банківський термін – складне системно-структурне утворення, співвіднесене з відповідним поняттям слово (словосполучення), що вступає в системні відносини з іншими поняттями фінансової галузі.

1.10. Аналіз природи особистості у когнітивному вимірі

Мовознавці досліджують природу взаємодії людини із зовнішнім світом і будують теорію концептуальної структури, яка розкриває шляхи дослідження цього світу (А. Левицький, В. Маслова, З. Попова, Й. Стернін, D. Damjanovic, V. Evans, P. Gardenfors, та ін.). “Центральною проблемою когнітивної лінгвістики є побудова моделі мовної комунікації як основи обміну знаннями” [225, с. 12].

Ми не просто описуємо концепти і категорії засобами визначення, а беремо до уваги ті знання, які хочемо донести до читача, досягнути певного рівня знань.

Когнітивна лінгвістика розглядає мову як «первинно семантичну» [179] і спрямовує увагу на значення. «Значення – не тільки об'єктивне відображення зовнішнього світу, це спосіб формування цього світу”. “Лінгвістичне значення – динамічне, ... воно змінює світ,” [447]. Ми інтегруємо у світ відповідно до нашої когнітивної компетенції, тобто відбувається процес концептуалізації – “культурне і психологічне дослідження реальності” [447].

Концептуалізацію тлумачать як живий процес породження нових смислів, а завданням когнітивної семантики є вивчення механізмів утворення нових концептів, їх місця в концептуальній системі, а також пояснення здатності людини постійно поповнювати цю систему [172, с. 7].

Концептуалізація розглядається у працях Ю. Бойко (концептуалізація “предиката із його аргументами”), А. Корольової (концептуалізація – ... як осмислення уявлень людини про об'єкти й явища дійсності та їхні ознаки, а також упорядкування на основі результатів її внутрішнього рефлексивного досвіду; категоризація ... як об'єднання одиниць у розряди за їх схожістю або тотожністю, які були виділені як мінімальні одиниці людського досвіду в їх ідеальній змістовій репрезентації у процесі концептуалізації) [172, с. 8] (процеси концептуалізації і категоризації, які вимагають установа зв'язку між суб'єктом та світом), О. Селіванової (розробка нової моделі синтаксису).

Концептуальний аналіз є новим конструктивним лінгвістичним методом, загальними процедурами якого є формалізація, ідеалізація й моделювання. Він передбачає опис структур ... знань із застосуванням метамов лінгвістики або природної мови на базі різноманітних когнітивних моделей [326, с. 419]. Процес

концептуалізації пов'язаний із відображенням у мові результатів “побудови нової ідеальної моделі світу, ... модальність космічної природи людини” [288].

В повній мірі особистість розкривається через семантичні ознаки, які представляються вторинною номінацією, що є “частиною цілого, ... що базується на певних властивостях психічної та розумової діяльності людини і має свої особливі смислові та формальні маркери та характеристики”. (І. Микитюк). За словами А. Левицького, до номінативних одиниць, які реалізують поняття (ідеї, концепти), відносяться лексичні одиниці (у тому числі, аналітичні), фразеологічні одиниці, підрядні частини складнопідрядних речень, окремі морфеми та фонemi, які під час свого реального функціонування набувають здібності відображати ті чи інші поняття (ідеї, концепти), що формуються на когнітивному (тезаурусному) рівні структури мовної особистості [200]. Семантика номінативної одиниці насамперед пов'язана з певною концептуальною структурою, що є одиницею свідомості й об'єднує вербальну й невербальну інформацію, набуту шляхом сприйняття й усвідомлення ситуації, дії, явища, ознаки, предмета тощо п'ятьма психічними функціями: відчуттями, почуттями, мисленням, інтуїцією, трансценденцією [326, с. 153].

Одиниці номінації представляються “у формі ментальних просторів... Ментальні же моделі, співвідносячи слова з реальним світом, створюють ментальні світи. Їх конфігурація складає модель світу, висловлювання, тексту або ж дискурсу. Ментальний простір реконструюється для упорядкування й оцінки того, що сприймається”. [200]. Це таке знання, що є значимим для людини, воно не просто сприймається, а й переживається, свідчить про виділеність певного факту чи феномену, небайдуже ставлення людини до цього феномену і визначається в діапазоні етичних (хороше - погане) чи естетичних (прекрасне - потворне) оцінок [215]. Ментальний простір об'єднує в осмислене ціле концептуальні одиниці пам'яті, вербальні знаки та реалії об'єктивного світу, які ними репрезентуються у людській свідомості [283].

Визначаємо природу концепту HUMAN PERSON (ОСОБИСТІТЬ). *The Human person is a spiritual material nature made in the image of God, and called to perfection through faith which acts through Love, imitating Commandments (the Ten Commandments) of bliss and virtue which, tended lovingly, become our second nature, renewed throughout life, healing by confession, by the lesson of sound sense (Lent), by contemplation (commandment which touches the branch of the mind), by humbleness in*

cognition of oneself. Це визначення є загальною закономірністю історичного розвитку, воно набуває сакрального значення. З позицій вторинної номінації значення слова, форма слова змінюються, відновлюється повнота значення, широта його вживання в культурно-історичних умовах. Тут ми орієнтуємося на ідеал цілісного знання, на наукові здобутки різних галузей. Мовні одиниці, наповнені етнокультурним змістом [220].

Для моделювання концепту ми використовуємо (за В. Маслоу) ядро, яке є символом дослідження багатьох наук (філософії, історії, культурології, педагогіки, психології, когнітивної лінгвістики та ін.) – HUMAN PERSON (ОСОБИСТІТЬ); периферію – все, що принесла культура, традиції, народний, особистий досвід (через словникові дефініції, особистісне визначення, звернення до етимології, філософських контекстів). Виділяємо образні елементи в ядрі: Selfcognition Самопізнання; Selfdefinition Самовизначення [220].

Словникова синонімія відображає класичні та традиційні уявлення про HUMAN PERSON: *психологічна складова, що включає фізичну: being, body, creature, character, human, identity, individual, individuality, life, man, mortal, personage, personality, self, somebody, woman; і духовну: soul, spirit* [220].

Лексема HUMAN PERSON (ОСОБИСТІТЬ), перебуваючи у певному культурно-концептуальному просторі, вступає в тісні зв'язки з іншими культурними концептами – SPIRITUALI духовний, PEERFECTION досконалість, FAITH віра, LOVE Любов, COMMANDMENTS Заповіді, BLISS блаженства, VIRTUE блаженства, CONFESSION покаяння, LENT Піст, CONTEMPLATION споглядання, HUMBLENESS смиренномудреність. При описі концепту враховуємо конотативні, образні, оцінні, асоціативні характеристики. Відбувається співвіднесення особистості та ідеальної картини світу [220].

Розкриваємо взаємодію ядра «HUMAN PERSON» із периферією через лексично-концептуальний відбір, який включає вислови відомих мислителів, тб. досвід поколінь. На цій основі через визначення вторинної номінації (за А.Левицьким), ми об'єднуємо лексичні одиниці в семантичні поля [220].

SPIRITUAL: a spiritual life, spiritual control, spiritual relationship, the spiritual experience of living every minute with love, grace, and gratitude, spiritual beings, spiritual grace, a spiritual identity, spiritual needs, spiritual meet, spiritual force.

PEERFECTION: child of time (дитина часу), success (успіх), God (Бог), to find out his own imperfections (визнати свої власні недоліки), to feel much for others (співчувати іншим).

FAITH: the first step (перший крок), a knowledge within the heart (знання серця), strength (сила).

LOVE: a single soul (єдина душа), a friendship (дружба), life (життя), smile (посмішка), a force (сила), true destiny (істинне призначення).

COMMANDMENTS: You must love your neighbour as yourself (Ти повинен любити ближнього свого як себе).

BLISS: health (здоров'я).

VIRTUE: good deeds (хороші справи), courage (мужність).

CONFESSION: prayer (молитва), the first beginning of good works (перший початок хороших справ), part of your new life (частина нового життя).

LENT: a time to renew (час до оновлення).

CONTEMPLATION: highest achievements (найвищі досягнення).

HUMBLENESS (HUMBLE): be free (бути вільним).

Таким чином, дані концепти «володіють семантичною цінністю» [437] і утворюють когнітивну модель, в якій відбуваються процеси «інтеграції та інтерпретації» [37]. Інтеграція включає конструкцію «HUMAN PERSON», яка передається «лінгвістичними знаннями (лексичними концептами)» [437]: SPIRITUAL, PEERFECTION, FAITH, LOVE, COMMANDMENTS, BLISS, VIRTUE, CONFESSION, LENT, CONTEMPLATION, HUMBLENESS, які інтерпретуються. Концепт HUMAN PERSON отримує інформаційну характеристику, в якій будучи пов'язаним із кожним лексичним концептом, він інтерпретується.

Своєрідним «мостом між науковими дослідженнями і духовним пошуком» [396] є концептуальна характеристики абсолютних цінностей у процесах пізнання й осмислення світу особистістю.

Визначення особистості через систему «АБСОЛЮТНИХ ЦІННОСТЕЙ»

«Система цінностей – це ієрархічно впорядкований, завжди відкритий зразок моралей, етик, зразків, переваг, систем віри і світових поглядів, які йдуть разом через принципи самоорганізації для визначення особистості...» (Грейвз, Клер Уільям).

В педагогічному дискурсі абсолютні цінності представлені наступними якостями: Доброта (не має часових меж): благоговіння, самопожертва, спокійне прийняття долі; Любов: терпіння, людяність і обов'язок, благородство, совісна воля, стриманість, смиренність, радість, довготерпіння, милосердя, лагідність, братолюбство; Мудрість:

прощення, поступлення, повчання; праведність, чеснотність, мовчазність, скромність; знання прекрасного, першосущного, божественного; здоров'я.

На основі виділених нами абсолютних цінностей: Доброта, Любов, Мудрість [221], ми формуємо концептуальну систему, “систему думок і знань про світ, яка відображає досвід людини” [225, с. 15], здійснюємо концептуальний аналіз – “від думки до слова і від слова до думки” (за О. Селівановою).

Визначені концепти ДОБРОТА KINDNESS, ЛЮБОВ LOVE, МУДРІСТЬ WISDOM моделюємо на основі номінації, використовуючи вислови відомих мислителів.

В результаті визначених одиниць ми встановили концептуальне поле: ABSOLUTE VALUES: ДОБРОТА KINDNESS, ЛЮБОВ LOVE, МУДРІСТЬ WISDOM:

KINDNESS (ДОБРОТА): confidence (довіра), gratitude (вдячність), language (мова), love (любов), manifestations of strength and resolution (вияв сили і рішучості), philosophy (філософія), religion (релігія), truth (правда), a warm smile (щира посмішка), sunshine (джерело щастя).

WISDOM (МУДРІСТЬ): courage (відвага), discipline (дисципліна), experience (досвід), head (розум), heart (серце), knowing others (знання інших), knowing you know nothing (знаю, що не знаю нічого), knowledge of good and evil (знання добра і зла), limitation (обмеження), listen (слухати), loving heart (любляче серце), memory (пам'ять); preparation of the soul (підготовка душі), a capacity (здібність), a secret art of thinking (таємне мистецтво міркування), feeling (відчуття) and breathing thoughts (подих думок); reflection (роздум), reward (нагорода), suffering (страждання), source of virtue and of fame (джерело блаженства і слави), supreme part of happiness (найвища сторона щастя), truth (правда), wonder (диво), work (праця).

LOVE (ЛЮБОВ): a single soul (єдина душа), a friendship (дружба), life (життя), smile (посмішка), a force (сила), true destiny (істинна доля).

Ядром абсолютних цінностей ABSOLUTE VALUES виступають концепти ДОБРОТА KINDNESS, ЛЮБОВ LOVE, МУДРІСТЬ WISDOM, «чуттєві образи» (І. Стернін), а периферією – номінації.

У структурі концептів ДОБРОТА KINDNESS, ЛЮБОВ LOVE, МУДРІСТЬ WISDOM виділилися ціннісні компоненти, “відновилися повнота значення, широта вживання в культурно-історичних умовах” [220, с. 94]. В даних концептах відображається досвід суспільства в спілкуванні з людьми і світом. Кожне слово “проходить складну

семантичну історію” (В. Маслова). Ця своєрідна лексика веде до пізнання душі, мислення.

Зазначимо, що визначені концепти оточені “емоційними, експресивними” оцінками. “Концепт народжується як образ, але здатний, абстрагуючись, постійно перетворюватися із чуттєвого образу у власне мислячий”. [225, с. 40]. За словами О. Селіванової, концепт – це інформаційна структура свідомості, різносубстратна, певним чином організована одиниця пам’яті, яка містить сукупність знань про об’єкт пізнання, вербальних і невербальних, набутих шляхом взаємодії п’яти психічних функцій свідомості й позасвідомого [326, с. 410].

Можна стверджувати, що ми досліджуємо “моделі свідомості”, які пов’язані з пізнавальною діяльністю. “Концепт відображає авторське мислення з одного боку, а з іншого – стає самодостатньою структурою, на яку вже не може впливати автор” [37].

“Найважливіші концепти кодуються в мові. Але де саме? Деякі лінгвісти стверджують, що центральні концепти відображені в граматиці мов, що саме граматична категоризація створює той каркас, який відбитий в лексиці. Інші припускають, що для виділення і дослідження концептів більш важлива лексика” [225, с. 16].

Ми вважаємо, що семантика, яка належить концептам ДОБРОТА KINDNESS, ЛЮБОВ LOVE, МУДРІСТЬ WISDOM реалізується тоді, коли ми говоримо, думаємо про визначені концепти.

Зазначимо, що центральною проблемою в когнітивній лінгвістиці також виступає “сприймання”. “Лінгвістична теорія повинна відповідати не тільки на запитання, що таке мова, але чого досягає людина шляхом мови, роль мови в процесах пізнання і усвідомлення світу” [225, с. 25]. Концепт передбачає залучення ще й чуттєвої, оцінно-емотивної, образної, метафоричної й ін. інформації [326, с. 412].

Для того, щоб розуміти світ і діяти в ньому нам необхідно свідомо категоризувати ... життєві ситуації ... [193, с. 189]. Категоризація – це ... визначення об’єкту, його досвіду за допомогою висвітлення ... властивостей [193, с. 190].

На основі власного досвіду ми здійснюємо вибір категорій, які “будують наші відчуття, поведінку, наше відношення до інших людей” (за Лакофф Джордж):

Відчуття: confidence (довіра), gratitude (вдячність), love (любов), а warm smile (щира посмішка), sunshine (джерело щастя), heart (серце), loving heart (любляче серце), а capacity (здібність), feeling (відчуття), reward (нагорода), suffering (страждання), source of virtue and of fame

(джерело блаженства і слави), supreme part of happiness (найвища сторона щастя), wonder (диво), a single soul (єдина душа), a friendship (дружба), life (життя), smile (посмішка).

Розум: language (мова), philosophy (філософія), (правда), head (розум), knowing others (знання інших), knowing you know nothing (знаю, що не знаю нічого), knowledge of good and evil (знання добра і зла), memory (пам'ять), a secret art of thinking (таємне мистецтво міркування), breathing thoughts (подих думок), reflection (роздум), life (життя).

Поведінка (рефлексія): manifestations of strength and resolution (вияв сили і рішучості), religion (релігія), courage (відвага), discipline (дисципліна), experience (досвід), limitation (обмеження), listen (слухати), preparation of the soul (підготовка душі), truth (правда), work (праця), a force (сила), true destiny (істинна доля), life (життя).

Ми бачимо, що номінативні одиниці, які закріплені за концептами, перетинаються у проведенні категоризації. Це засвідчує про постійну взаємодію системи абсолютних цінностей.

Досліджуємо концепти, які пов'язані із етикою, мораллю, тому, засобами пізнавальної діяльності і людської свідомості в когнітивній лінгвістиці пропонуємо визначити наступні: екзистенційний, епістемологічний (спостереження), синергетичний (самоорганізація). *Екзистенція* передбачає пошук абсолютних цінностей і залежить від досвіду мовця. *Синергетика* – “незамкнута, самоорганізована система, у якій чи не найважливіше місце належить концептам” [37]. Система вибирає різні варіанти самоорганізації і зупиняється на оптимальному варіанті. (В. Бутов) Функціонує за рахунок взаємодії власних підсистем і взаємної детермінованості інших зовнішніх систем середовища (етносу, його культури, свідомості, соціуму). [326, с. 34]. *Епістема* передбачає об'єднання процесів екзистенції і синергетики. Вона дає пояснення “росту, розвитку і збереженню” людського пізнання, представляє “боротьбу ідей” і “природний відбір”, “трансформацію духовних цінностей, які визначають культурно – історичні і національні особливості” (Е. Шульга). Таким чином, ми розширюємо завдання когнітивної лінгвістики: це не просто побудова процесів мовлення і мислення людини, а шляхи пошуку самореалізації. Зауважимо, що такі поняття як синергетика, екзистенція, епістема не піддаються експериментальній перевірці. Вони вимагають від мовця життєвого досвіду, постійного самоаналізу.

Систему абсолютних цінностей становить концептуальне поле: ABSOLUTE VALUES: ДОБРОТА KINDNESS, ЛЮБОВ LOVE, МУДРІСТЬ WISDOM, в якому мовна особистість веде постійну

когнітивну діяльність, шукає шляхи, екзистенціонує; мова виконує роль організатора, в якій синергетична сутність людини і слова нероздільні. Такий підхід є визначальним для характеристики мовної особистості, оскільки він “акумулює всі здобутки досліджень у сферах омовнення образів світу, омовнення ієрархії знань та омовнення дискурсів” [13]. В даній концептосфері “будується ... мовна особистість” [225, с. 17], яка є “середовищем “розпредмечування” кодів культури ..., де речі виступають як “голоси” значень інформаційно-знакових моделей дійсності і забезпечується їх здатність бути «почутими», сприйнятими на рівні культури, у сфері їх практичного й духовного освоєння, а також культурно-символічної репрезентації у мові” [13].

Моделювання концептів – це процес “динамічний і креативний, здатний змінюватися, поповнюватися новим знанням, уточнюватися” [326, с. 418]. Одним із засобів формування вищезазначених цінностей виділена молитва.

Ментальний простір «МОЛИТВИ»

Когнітивна здатність людини, місія якої – привести все створіння до Бога змінюється не тільки тіло, людина витончено відчуває. Когнітивна еволюція нерозривно пов’язана з еволюцією поведінки. Поведінки тіла, яким рухає душа [393]. Особливість релігійного світогляду полягає у переломленні будь-яких подій в світлі пізнання Бога та відповідності Його моральним стандартам. Його незмінні духовні закони; ... у мові реалізується позачасовість і позапросторовість ... Теперішнє актуалізоване актуалізує при поясненні через форми теперішнього часу вчення чи події, викладені у Біблії, ... встановлюється зв’язок між минулим і сучасним: те, що відбулося колись, актуальне для нас [172, с 31].

В умовах глобалізації релігійна комунікація є важливим інструментом спілкування, завдяки якому відбувається масштабний міжкультурний діалог на всіх рівнях релігійного соціуму, зокрема, між представниками дискурсивної спільноти християн [217].

Зазначимо, що ментальний простір – це вибраний світ. Він пов’язаний з розумом, відчуттям, думкою, концентрацією. Ментальні простори не визначаються у відношенні до розуму, а у відношенні до дискурсу. Вони дозволяють представити ... події і стани, дії і відношення... (с.1580) [429]. Ми використовуємо “пізнавальну лінгвістику як головний інструмент аналізу взаємодії душі і тіла” [505]. “Люди надають осмислення своєму досвіду”.

У процесі концептуалізації категоризуємо навколишній світ (за А. Корольовою) за характером освоєння реальності, ... аксіологічної

шкали культурно-семантичного простору ..., обсягом накопиченого досвіду, який фіксувався за допомогою мовних засобів (перш за все лексичних) тощо [172, с. 9].

В релігійному дискурсі ми визначили головні, на нашу думку, пріоритети *молитви*, які становлять її *цінність* і відповідно категорію: Молитва — це *піднесення до Бога ума та серця для прослави і благодарення, і для того, щоб виблагати у Нього необхідні душевні та тілесні блага*. “Моліться без перерви, — каже апостол” (1 Сол. 5, 17). Молитва повинна бути не заняттям на певний час, а *постійним станом духа*. Беззупинна молитва надією на Бога *знищує лукавство, вводить у святу простоту*. Безперервною молитвою *знищується цікавість, недовірливість, підозрлість*. Від цього усі люди починають здаватися добрими; а від такого сердечного відношення до людей *народжується любов*. ... *молитва є надбанням досконалих*. ... *головне — молитовні почуття серця*. Найперше *смирінням, все приписуючи благодаті, а собі нічого* [240]. В молитві людина, яка молиться, *досягає Бога*, і та, за яку моляться теж досягає Бога (John Bunyan).

Для подальшої категоризації ми визначаємо *ядерну частину* концепту МОЛИТВА, яку становлять номени і відносяться до категорії *досвід*: answer (вирішення), adoration (поклоніння), appeal (звернення), application (прохання), begging (випрошування), benediction (благословіння), beseeching (прохання), communion (віресповідання), devotion (відданість), entreaty (благання), grace (молитва), imploration (прохання), invocation (благання), litany (молитва), orison (молитва), petition (молитва, прохання), plea (благання), pleading (благання), request (прохання), request for help (прохання на допомогу), rogation (молитва), service (служба Божа), suit (прохання), supplication (прохання), worship (богослужіння) [486].

Більшість понять за своєю природою метафоричні [193, с. 204].

В основі теорій значення і теорії істини лежить теорія розуміння [193, с. 208].

... сфери почуттів людини, естетичного досвіду, моралі, духовного просвітлення [193, с. 215].

Істина пов'язана з понятійною системою людини, яка заснована на досвіді і постійно перевіряється нашим досвідом і досвідом представників нашої культури в повсякденній взаємодії з іншими людьми, з фізичним і культурним оточенням [193, с.215].

Тому, ми визначаємо концепт МОЛИТВИ через номінативні ознаки (за Левицьким А. Е.) визначені у висловах мислителів [426], які прирівнюємо до взаємодії «когнітивної структури “джерела” (source

domain) і когнітивної структури “мети” (target domain)”. В цьому процесі відбувається “когнітивне відображення (cognitive mapping)” ... на рівні семантики речення ... у вигляді ... отримання нових знань [193, с. 11].

Молитва – (мета), джерело – номінація – це “безпосередній досвід взаємодії з дійсністю” [193, с. 10]. Знання в цій області організовані у вигляді «схем образів» (image schemas) [193, с. 11]. Стійкі відповідності між “метою” і “джерелом”, ... які утворюють “когнітивні моделі”, є, виключно, психологічними і когнітивними категоріями” [193, с. 11].

Отже, концепт МОЛИТВА включає вторинну номінацію як безпосередній *досвід*. Prayer is: longing of the soul (сильне бажання душі), admission of one's weakness (визнання своєї власної слабкості), the key of the morning and the bolt of the evening (ключ ранку і вечора), the vitamins of the soul (вітаміни душі), a two-way conversation between you and God (двохстороння розмова між тобою і Богом), a thought, a belief, a feeling (думка, віра, відчуття), an expression of faith (вираження віри), spirit speaking truth to Truth (дух говорити правду до правди), action is (відбувається дія), a simple grateful thought turned heavenwards (проста чудова думка звернена в небеса) [426].

Джерело – “область прибуття” забезпечує розуміння і прийняття рішення, в якому “усвідомлюється проблемна ситуація; визначаються альтернативи вирішення проблемної ситуації, оцінка альтернативи; прийняття рішення” [193, с. 16].

Наступна категорія включає *оцінку і прийняття рішення*:

The function of prayer is not to influence God, but rather to change the nature of the one who prays (змінити природу того, хто молиться). (Soren Kierkegaard) *Let everyone try and find that as a result of daily prayer he adds something new to his life, something with which nothing can be compared (додаєш щось нове до свого життя, щось, що не можна ні з чим порівняти).* (Mahatma Gandhi) *The best way to obtain truth and wisdom is not to ask from books, but to go to God in prayer, and obtain divine teaching (отримати Божє вчення).* (Joseph Smith, Jr.) *Prayer indeed is good, but while calling on the God a man should himself lend a hand (людині слід самій подати руку).* (Hippocrates) *A simple grateful thought turned heavenwards (проста чудова думка звернена в небеса) is the most perfect prayer.* (Doris Lessing) *I believe in prayer. It's the best way we have to draw strength from heaven (отримати силу з небес).* (Josephine Baker) *Spending time with God through prayer and His Word is a prerequisite for having a great life and fulfilling your purpose (передумова чудово провести життя, досягаючи своєї мети).* (Joyce Meyer) *Prayer*

doesn't just change things - *it changes us* (вона нас змінює). If we are diligent in seeking God, slowly and surely we become better people. (Joyce Meyer) My *longing for truth* (досягнення правди) was a *single prayer*. (Edith Stein) Prayer is translation. A *man translates himself into a child* (людина перетворює себе в дитину) asking for all there is in language he has barely mastered. (Leonard Cohen) *I pray to start my day and finish* (розпочати і закінчити свій день) *it in prayer*. (Tim Tebow) When you lie down with a short prayer, commit yourself into the hands of your Creator; and when you have done so, *trust Him with yourself* (довір йому себе), as you must do when you are dying. (Jeremy Taylor) I prayed like a man walking in a forest at night, feeling his way with his hands, at each step fearing to fall into pure bottomlessness forever. Prayer is like lying awake at night, afraid, with your head under the cover, *hearing only the beating of your own heart* (відчуваючи биття свого власного серця). (Wendell Berry) The Holy Spirit is our comforter, our teacher. That's why, *in prayer*, we can ask the Lord to open up Scripture and make it come alive to us, *to open our understanding*(відкрити наше розуміння). He left his Spirit with us until we join him in Heaven. (Michele Bachmann) *Prayer opens the heart to God*(відкриває серце до Бога), and it is the means by which *the soul*, though empty, *is filled by God*(душа наповнена Богом). (John Buchan) [33].

Слід зазначити, що “явища духовного рівня, пов’язані з Богом і тими аспектами релігійного вчення, які освоюються людиною тільки через віру. Душевний рівень, а відповідно, і його мовне вираження визнається й сприймається усіма людьми, духовний рівень і його мовне вираження – тільки віруючими” [172, с. 28].

Ментальний простір МОЛИТВИ, який включає категорії цінності, досвіду, оцінки і прийняття рішення, ведуть до пізнання своєї цілісної іпостасі.

Особливості концептуалізації THANK

Чудодійний процес думки і відчуття, який спричиняє внутрішню трансформацію і фізичне зцілення, називають вдячністю. “Thank You, God!” (Дякую, Боже!) – “це сходи свідомості ... до світла Правди, знаходження відповіді, допомоги і зцілення” [467]. “Дякую” – це найкраща молитва, яку кожен може сказати, ... виражає надзвичайну вдячність, смиренність, розуміння” (Alice Walker). Лексичне значення “Thank You, God!” – це акт інтерпретації людини із світом. “Як ментальна сутність, що актуалізується лише в людській свідомості, дане значення... є суб’єктивним, антропоцентричним...” [172, с. 37].

Лексикографічний огляд подяки через дієслово thank був проведений Л. Коцюк і О. Тишко. Вчені розглядають класифікацію

дієслова thank у різних типах словників, в яких традиційні словники відзначають обов'язкову присутність прямого додатка при ньому (thank sb. for sth); визначають, що дієслово thank може активізувати сему подяки, сему докору, може бути компонентом фразеологічних зворотів та ідіоматичних висловлювань, а також може входити до визначення інших лексичних одиниць [179].

У староанглійській слово thank означає “thought” (думка), пізніше “good thoughts, gratitude” (хороші думки, вдячність). В словнику Dictionary.com дієслово thank визначають наступним чином: виражає вдячність (gratitude, appreciation, acknowledgment); і дякую, Боже (thank God), слава Богу (thank goodness, thank heaven) [436]. Виходячи із другого визначення, ми концептуалізуємо “предикат із його аргументами”, які несуть смислове наповнення і “утворюють концептуальну основу пропозиції”. Пропозиція виступає “виконавцем дії”, “об’єктом дії” [43].

Щоб глибше зрозуміти сутність концептуалізації і категоризації THANK варто звернутися до “філософсько-психолого-мовного феномену” цього поняття та різних його виявів у процесах діяльності людини. “Природа когнітивних репрезентацій має пряме відношення до двох важливих сфер психологічного дослідження: ... концепти ... слід вивчати в психологічних дослідженнях і природу ментальних репрезентацій в загальному” (Eleanor Rosch).

Згідно психологічної точки зору “thank you” є ніщо інше, як “хороші манери, які є також корисними для себе. ... будучи вдячним, можна покращити своє благополуччя, фізичне здоров'я, зміцнити соціальні взаємовідносини, створити позитивний емоційний стан, і допомогти впоратися із стресовими ситуаціями у житті.” [459]

Так як психологія – це наука про душу людини, а спасіння душі лежить в основі релігії, ми аргументуємо важливість подяки у нерозривному взаємозв'язку із подякою Богу.

Подяка робить сенсом наше минуле, приносить мир сьогодні і створює бачення завтрашнього дня. Чим більше ми дякуємо Богові, тим більше ми відчуваємо Його доброту і Його благість, Його милість і співчуття [417] Вдячність – це спосіб життя, який природньо виходить з нашого серця... [511]. “Наше внутрішнє щастя залежить не від того, що ми відчуваємо, а від ступеня нашої вдячності Богу, незалежно від досвіду” (Albert Schweitzer). Для багатьох дякувати Богу – це обов'язок і насолода. “Якщо б ми дякували Богу за хороші справи, у нас би не було часу плакати над поганими” [500].

Процеси концептуалізації і категоризації явищ навколишньої дійсності є інструментами набуття та збереження індивідуального і соціокультурного досвіду шляхом оформлення його в ментальні структури.... Вони вимагають установлення зв'язку між суб'єктом та світом, власним "Я", тілом та персональною ідентичністю [191, с. 25].

Створюємо когнітивну модель, "ядром якої виступає семантема" THANK YOU GOD, яка відображає ознаку – славу Богу (thank goodness, thank heaven) [436] ..., володіє певним ... потенціалом, ... створює своє оточення [43]. Ця семантема має "синтактикоподібну мотиваційну базу" [312, с. 151]. Найважливішим теоретичним наслідком уваги сучасного синтаксису до нестандартних висловлень ... є розробка нової моделі синтаксису, за якою стоїть не решітка, а мережа зв'язків різних психічних функцій свідомості людини [312, с. 470]. В даному випадку – це номінативні одиниці, які ми категоризуємо:

Thank you God:

a) for the blessing of Your favor (за благословення Твоєю милістю):

for all Your favors – the joys of Your holiness (за милість – радість благочестя), for the touch of Your gentleness (за дотик Твоєї ніжності), for the care of Your kindness (за турботу доброти), for the grace of Your loveliness (за Благодать Твоєї краси); for surrounding me with Your favor as a protection (що оточуєш Своєю милістю, як захистом); with Your glory as an adornment (Своєю славою, як красою); with Your wisdom as words of life (Своєю мудрістю, як словами життя); with Your generosity as a gift of goodness (Своєю великодушністю, як подарунком благоді); with Your blessings as a downpour of joy (Своїм благословінням, як зливою радості); for sharing Your Heart (за те, що розділяєш Своє серце); for hope and faith (за надію і віру); for trust and love (за довіру і любов); for coming in peace (за те, що приходиш в мирі); for Your rays of hope (за проміння надії); for Your sunny smile (за сонячну посмішку);

в) for Your wisdom and Guidance (за Твою мудрість і керівництво):

for all you've done for me (все, що Ти зробив для мене); for kindness and for your Goodness (за Твою доброту), for Your Great Gift of Grace (за великий дар благодаті), for Your Mercies (за милосердя), for a Peace that Can Only be Found in You (за спокій, який можна знайти тільки у Тобі); for all You have given (за все, що Ти дав); for all You have withheld (за все, у чому утримав); for all You have withdrawn (за все, у чому відмовив); for all You have permitted (за все, що дозволив); for all You have prevented (за все, що передбачив), for all You have forgiven me (за все, що простив); for all You have prepared for me (за все, що приготував для мене); for the death You have chosen for me (за смерть, яку обрав для

мене); for the place you are keeping for me in heaven (за місце, яке тримаєш мені на небесах); for leading me through trials and fears (за те, що ведеш мене крізь випробування і страх); for being my friend (за те, що Ти є моїм другом); for holding my hand (за те, що тримаєш мою руку); for making me strong (за те, що робиш мене сильним); for taking me under Your wing (за те, що береш мене під Своє крило);

Однією із причин, через яку ми повинні дякувати навіть у важкі часи, є сила, що приходить завдяки складним моментам. Пізніше, ми будемо здатні допомогти іншим через силу, яку дав нам Бог у важкі часи. Труднощі роблять нас сильнішими. Остання причина, в якій ми повинні дякувати, це те, що Бог дозволяє труднощам робити нас сильнішими, але диявол приносить важкі часи. Диявол хоче, щоб ми скаржилися. Але, якщо ми прославляємо Бога у важкі часи, не проклинаємо, ми зупиняємо диявола на шляху[452]. В щасливі моменти хвали Бога / У важкі – шукай / У спокійні моменти поклоняйся Богу / У болісні – довіряйся Богу / Завжди кажи: “Дякую, Боже” [500].

c) for sending Your Son and for changing our lives (за те, що Ти послав Свого Сина і змінив наше життя).

Ми повинні дякувати Богу завчасно за усі справи. Він спас нас від прокляття кров'ю Свого Сина, Ісуса Христа [500].

d) for Creating Me (за моє створення):

for creating me as I am (за створіння мене таким, яким я є); for feeling my feelings (за відчуття відчувати); for accepting me as I am (за те, що приймаєш мене таким, яким я є); for allowing me to feel (за те, що дозволяєш мені відчувати); for I am alive (за те, що я живий); for giving me health (що даєш мені здоров'я); for breathing life in me (за те, що вдихаєш у мене життя);

e) for another chance to become a better individual (за шанс стати кращою особистістю):

for giving me another day (за те, що даєш мені інший день), another chance to give and experience love (інший шанс давати і відчувати любов); for the healing of the body and for the growing of the soul (за зцілення тіла і зростання душі); for the awareness you have awaken in me (свідомість, яку Ти пробудив в мені)...; for the energy that feeds my soul (за енергію, яка живить мою душу);

for the way You influence my heart, draw my spirit, and delight my soul (як Ти впливаєш на моє серце, вдихаєш дух, втішаєш душу); for creating every day a new beginning (за створення кожного дня нового початку); for changing my life (за зміну мого життя); for saving my soul (за спасіння моєї душі);

Дозвольте словам “Дякую, Боже” стати звичкою. Дозвольте їм розпочинати ваші дні і наповнювати ваші ночі до тих пір, поки ви не зрозумієте, не відчуєте, що вдячність є в усьому вашому єстві, від голови до п'ят і навиворіт [467].

f) *for my family* (за мою сім'ю); *for my home* (за мій дім);

g) *for my friends* (за моїх друзів);

h) *for making me able to serve You* (за те, що даєш можливість служити Тобі);

i) *for hearing our prayers* (що Ти чуєш наші молитви): *for speaking to me* (за те, що говориш зі мною); *for hearing my voice* (за те, що чуєш мій голос); *for I found You* (за те, що знайшов Тебе); *for giving me Your voice* (за те, що даєш мені свій голос); *for speaking through me* (за те, що говориш через мене);

j) *for your environment* (за навколишнє середовище): *the sun that warms our bodies and the air that fills our lungs* (за сонце, яке зігріває наші тіла і за повітря, яке наповнює наші легені)...; *for the water* (за воду); *for the food you provide* (за їжу, якою забезпечуєш).

Отже, специфіку концептуалізації THANK становить «семантема», «предикат як центр події» THANK YOU GOD, який несе високу пояснювальну спроможність і мотивує людське самопізнання через категоризацію номінативних одиниць.

Аналіз природи «ЛІДЕРА»

Традиційно, вважають, що лідерство – це “генетично успадкована субстанція від народження ...”, інші доводять, що тільки через навчання “якостям досконалих лідерів можна “пробудити” досконалих лідерів ...” [448]. На когнітивному рівні лідер, лідерство – це не просто побудова процесів мовлення і мислення людини, а шляхи пошуку самореалізації, вміння орієнтуватися в світі, які ще недостатньо вивчені.

Відповідно до нашої когнітивної компетенції, ми інтегруємо у світ природи “ЛІДЕРА”, здійснюємо “культурне і психологічне дослідження...” (D. Geeraerts). Наша органічна природа відчуває світ, і цей досвід відображається в мові, яку ми використовуємо [447]. Значення не існує “поза межами”, а є суб'єктивно усередині кожного з нас, зв'язуючи сенсорними даними, або відчуттям досвіду. Кожен з нас конструює метафізичний всесвіт або світ нашого сприйнятого досвіду [460].

Американські вчені Werner Erhard Michael C. Jensen, Kari L. Granger на епістемологічному, онтологічному рівні визначають фактори, які створюють лідера, а саме: *цілісність* (“навчитися любити сходити”, “розвиває довіру”), *автентичність* (“здатність бути прямим

із собою та іншими без використання зусиль”, “незакінчене прагнення”), *більша прихильність до чогось ніж до себе* (“харизма”), *мотив у сутності* («позиція, яку ви приймаєте для себе і свого життя»). Вони виділяють чотири аспекти контекстуального каркасу лідера і лідерства: 1) *лінгвістичні абстракції* (“сфера можливостей” тобто “всі можливі шляхи є доступними”), 2) *феномен* (відчуття, досвід; лідер і лідерство існують в сфері мови, ... в мові ваших дій, “дії говорять голосніше ніж слова”, “автентичне слухання”), 3) *концепти* (“лідер і лідерство існують в домені створеного майбутнього”, “майбутнє, яке наповнює, дає існування в теперішньому з реалізацією майбутнього”), 4) *терміни* (визначення лідера і лідерства, шлях існування і дія лідера). Лідер і лідерство – “це природне самовираження” [510].

В основі ідеалізації ми розглядаємо незмінні принципи Ісуса, які розкриті президентом церкви Спенсером В. Кімбаллом у праці “Ісус – досконалий лідер”. “Ісус знав ким Він був і для чого Він на цій планеті. Це означало, що Він не вів невизначеністю і слабкістю, а могутністю”. “Робіть те, що Я роблю”.

Моделюємо концепт ЛІДЕРА на основі номінації (за А. Левицьким, О. Селівановою). *Jesus operated from a base of fixed principles or truths* – Ісус керувався незмінними принципами або правдою. *Jesus was a listening leader*. Ісус був слухаючим лідером. Тому що він любив інших досконалою любов'ю, Він слухав, не будучи поблажливим. *A great leader listens not only to others, but also to his conscience and to the promptings of God* Великий лідер не тільки слухає інших, а й свою совість і наказ Бога. *Jesus was a patient, pleading, loving leader*. Ісус був терплячим, благаючим, люблячим лідером. Тому що Ісус любив своїх послідовників, Він був здатний порівнятися з ними, бути щирим і відвертим з ними. *Jesus trusts his followers* – Ісус вірить своїм послідовникам. *Jesus gave people truths and tasks* – Ісус дав людям правду і завдання. *A good leader will remember he is accountable to God as well as to those he leads*. Хороший лідер буде пам'ятати, що він несе відповідальність перед Богом, а також за тих, кого він веде. *Jesus also taught us how important it is to use our time wisely*. Ісус вчив нас також, як важливо використовувати розумно час. *Jesus was filled with compassion balanced by justice* – Ісуса наповнювало співчуття справедливості. *He was telling us a powerful truth about our possibilities and about our potential* – Він розповідав нам могутню правду про наші можливості і наш потенціал. *Jesus, who could not lie, sought to beckon us to move further along the pathway to perfection* – рухатися до досконалості [481].

Лексично-концептуальний відбір також включає вислови

мислителів. The first responsibility of a leader is to define reality. The last is to say thank you. In between, *the leader is a servant* – *лідер – служитель* (Max DePree). A leader is *one who knows the way, goes the way, and shows the way* – *це людина, яка знає шлях, йде шляхом, і показує шлях* (John Maxwell). The real leader has no need to lead – he is content *to point the way* – *направляє на шлях* (Henry Miller). Before you are a leader, success is all about growing yourself. When you become a leader, *success is all about growing others* – *успіх полягає у зростанні інших* (Jack Welch). A leader takes people where they want to go. A great leader *takes people where they don't necessarily want to go, but ought to be* – *веде людей, де вони ... мають бути* (Rosalynn Carter). A leader is best when people barely know he exists, when his work is done, his aim fulfilled, *they will say: we did it ourselves* – *вони говоритимуть: ми зробили це самі* (Lao Tzu). Leaders might be able *concentrate more fully on the intrinsic rewards of doing good work* – *повинні зуміти більш повно сконцентруватися на внутрішніх винагородах, роблячи хорошу роботу* (Warren Bennis).

Leaders are *visionaries* with a poorly developed sense of fear and no concept of the odds against them – *провидці* (Robert Jarvik). Great leaders *are not defined by the absence of weakness, but rather by the presence of clear strengths* – *визначаються присутністю ясних сил* (John Zenger). A leader is *one who sees more than others see, who sees farther than others see, and who sees before others see* – *це той, хто бачить більше ніж інші, далше і швидше* (Leroy Eimes).

A leader *leads by example*, whether he intends to or not – *лідер веде прикладом* (Author Unknown) Remember the difference between a boss and a leader; a boss says “Go!” – *a leader says “Let's go!”* – *лідер говорить: “Ходімо”* (E. Kelly) A true leader has the confidence to stand alone, the courage to make tough decisions, and the compassion to listen to the needs of others. He does not set out to be a leader, but *becomes one by the equality of his actions and the integrity of his intent* – *стає ним завдяки своїм діям і цілісності своїх намірів* (Douglas MacArthur)

Leaders *think and talk about the solutions* – . Followers think and talk about the problems – *думають і говорять про вирішення проблем* (Brian Tracy)

Leaders don't create followers, they *create more leaders* – *створюють більше лідерів* (Tom Peters). Every leader needs *to look back* once in a while to make sure he has followers – *подивитися назад* (Author Unknown)

To become a leader, then, you *must become yourself, become the maker of your own life* – *повинен стати собою, стати будівником свого власного життя* (Warren Bennis) [508, с. 48].

Leaders *never lie to themselves* – ніколи не брешуть собі (Warren Bennis) [508, с. 34] Clearly, to become a true leader, one must *know the world as well as one knows one's self* – знати настільки добре світ, наскільки знаєш себе (Warren Bennis). [508, с. 68].

Leaders are, by definition, *innovators* – новатори (Warren Bennis). [508, с. 135]

Створюємо когнітивну модель ЛІДЕРА. “Когнітивна модель – зв’язана, в основному, нелінгвістична структура знань” [507, с. 23], яка включає ядро – Лідер, периферію – вторинну номінацію.

На основі внутрішніх переконань створюємо основні категорії, когнітивної моделі ЛІДЕРА, які є образними елементами в ядрі:

Дефініція лідера: Лідер – це: а) a listening leader (слухаючий лідер), listens to his conscience and to the promptings of God (слухає свою совість і наказ Бога); б) a patient, pleading, loving leader (терплячий, благаючий, люблячий лідер); в) a servant (лідер – служитель), one who knows the way, goes the way, and shows the way (людина, яка знає шлях, йде шляхом, і показує шлях), point the way (направляє на шлях), success is all about growing others (успіх полягає у зростанні інших), takes people where they don't necessarily want to go, but ought to be (веде людей, де вони ... мають бути), they will say: we did it ourselves (вони говоритимуть: ми зробили це самі), concentrate more fully on the intrinsic rewards of doing good work (повинні зуміти більш повно сконцентруватися на внутрішніх винагородах, роблячи хорошу роботу); г) visionaries (провидці), are defined by the presence of clear strengths (визначаються присутністю ясних сил), one who sees more than others see, who sees farther than others see, and who sees before others see (це той, хто бачить більше ніж інші, далше і швидше); г) leads by example (приклад), a leader says “Let's go!” (лідер говорить: “Ходімо”), becomes one by the equality of his actions and the integrity of his intent (стає ним завдяки своїм діям і цілісності своїх намірів)

Лідер керується: fixed principles or truths (незмінними принципами або правдою), compassion balanced by justice (співчуттям справедливості), trusts his followers (вірить своїм послідовникам).

Завдання лідера: be accountable to God as well as to those he leads (нести відповідальність перед Богом, а також за тих, кого веде), to use our time wisely (використовувати розумно час), to move to perfection (рухатися до досконалості), think and talk about the solutions (думають і говорять про вирішення проблем), create more leaders (створюють більше лідерів), to look back (подивитися назад)

Реалізація лідера: must become yourself, become the maker of your own life (повинен стати собою, стати будівником свого власного життя), never lie to themselves (ніколи не брешуть собі), know the world as well as one knows one's self (знати настільки добре світ, наскільки знаєш себе), truth about our possibilities and about our potential (правду про наші можливості і наш потенціал).

Основне завдання ЛІДЕРА – perfection (досконалість) реалізовується в дослідженій нами моделі ЛЮДСЬКОЇ ОСОБИСТІСТІ [222], яка вступає у тісні зв'язки із іншими когнітивними моделями.

Сьогодні когнітивні процеси упорядкування світу пов'язані із дослідженням природи ОСОБИСТОСТІ. Відображення у мові результатів побудови природи ОСОБИСТОСТІ включає концептуалізацію і категоризацію. Концептуалізація відображає моделювання концепту через семантичні ознаки, що представляються номінацією у формі ментальних просторів в діапазоні етичних та естетичних оцінок, словникову синонімію, зв'язки з іншими культурними концептами. Процес категоризації стосується людської рефлексії, відчуття, поведінки, відношення до інших людей, що відбивається мовними класифікаційними категоріями.

В системі абсолютних цінностей мовна особистість веде постійну когнітивну діяльність, шукає шляхи, екзистенціонує; мова виконує роль організатора, в якій синергетична сутність людини і слова нероздільні.

Релігійна комунікація – це важливий інструмент спілкування, пізнання Бога та відповідності Його моральним стандартам. У молитві реалізовується позачасовість і позапросторовість. Когнітивна діяльність набуває незвичайного характеру, який супроводжується відчуттям, а лінгвістика виступає як головний інструмент аналізу взаємодії душі і тіла.

Лексичне значення “Thank You, God!” – це акт інтерпретації людини із світом. “Предикат як центр події” THANK YOU GOD несе високу пояснювальну спроможність і мотивує людське самопізнання через категоризацію номінативних одиниць.

На когнітивному рівні модель ЛІДЕРА – це досвід, відображений в мові, це незмінні принципи Ісуса.

1.11. Час і темпоральність у лінгвістичному просторі

Еволюція становлення, розширення і поглиблення поняття часу в процесі розвитку людського мислення та пізнання навколишньої

дійсності простежується у дослідженнях філософів, математиків, лінгвістів та представників інших галузей науки. Вчені не одностайні в інтерпретації поняття часу, але їхні висновки переважно ґрунтуються на єдності внутрішнього сприйняття і наукового осмислення часу, на необхідності враховувати особливості вираження часових відношень засобами мови.

Світ як об'єктивна реальність існує в часі. Філософське поняття часу ґрунтується на життєвому досвіді людини, і з ним пов'язане пізнання людиною навколишньої дійсності. Розуміння часу розвивалось і продовжує розвиватись людством по лінії абсолютної істини, наближаючись до неї. Багато дослідників простежують еволюцію уявлень про час у процесі розвитку людського мислення і пізнання природи, аналізують на матеріалі філософії та інших наук історію становлення та розвитку поняття часу. Деякі з них, зокрема Ю. Молчанов, виокремлюють чотири концепції часу: субстанційну, реляційну, статичну та динамічну, і доходять висновку, що час – це дуже складна і багатостороння характеристика буття. Виходячи з цього, слід говорити не про час як такий, а про проблему часу [246, с. 6], про те, як ми приходимо до часу (*Wie kommen wir zur Zeit*) [479, с. 370], а також з'ясувати його логічну і концептуальну структуру. Проблема часу не просто питання, на яке можна дати однозначну відповідь, а складний комплекс питань, які ставляться і вирішуються по-різному на різних рівнях розвитку та організації суспільства. Якщо буде вирішена проблема часу, тоді буде знайдена і відповідь на запитання “що таке час?”. Ця відповідь стане складним сукупним результатом досліджень у різноманітних сферах знань [247, с. 3].

Історично процес формування категорії часу проходив у тісному зв'язку з формуванням категорії простору. Час і простір є необхідними умовами існування матерії. Абсолютно всі події співвідносяться з певним місцем і часом. Простір виражає порядок розташування одночасно наявних об'єктів; час – протікання змін існуючих явищ. На відміну від тривимірного простору час є одновимірним, незворотним. Як правило, час пов'язують з рухом або пояснюють через рух, як, наприклад, це зробив великий грецький мислитель Арістотель. Він вважав, що час не існує без руху, і хоча час не є рухом сам по собі, насправді він є ним, оскільки рух заключає у собі число.

Уявлення про час змінювались і будуть змінюватись у зв'язку із глибинним пізнанням закономірностей розвитку об'єктивної дійсності. Поки що вчені так і не змогли дати точних визначень часу і простору. Наприклад, мислитель християнської епохи Блаженний Августин

досить раціонально зазначав, що він розуміє, що таке час, тільки до тих пір, поки його не запитують, що це таке. І на сьогоднішній день не встановлено, що таке час поза нами і час у нас. Якщо розглядати сучасні, давні та, навіть, прадавні погляди щодо цієї проблеми, стає очевидним, що час і простір є обов'язковими компонентами всього змісту нашого сприйняття, який тепер називають полем сприйняття [2, с. 39]. Час і простір, як особливі способи розрізнення речей, так схожі між собою, що коли простір називати шириною, то час можна назвати довжиною одного поля. Простір вказує на співіснування сприйняття у певний момент часу в об'ємі чи на площині, і ми начебто вимірюємо ширину нашого поля сприйняття. Час вказує на поступовий рух сприйняття в певному пункті простору, і ми нібито вимірюємо його довжину. Поєднання цих двох категорій, тобто зміна в розташуванні разом із зміною у часі, є рухом – основним способом, яким уявляються нам явища у сприйнятті.

Без часу як категорії сприйняття було б можливим вивчення лише тих явищ, які пов'язуються порядком чи взаємовідношеннями існуючих речей, – з числом, розташуванням та виміром. Словом, із наук були б можливі лише ті, що відносяться до сфери математики, і не змогли б існувати фізичні, біологічні та історичні науки, основним предметом яких є зміни або чергування у сприйнятті. Без категорії часу просто не можна уявити матеріалу для цих наук, оскільки час є враженням, яке залишає у пам'яті людини послідовність явищ. Будь-яке поняття базується на досвіді, а слово *досвід* саме по собі вже передбачає наявність часу як категорії сприйняття речей.

Таким чином, простір – це ніби зовнішня категорія сприйняття, сприйняття співіснуючих чуттєвих вражень. Час – сприйняття нагромаджених чуттєвих вражень, які чергуються; взаємовідношення між минулими сприйняттями та сприйняттями безпосередніми.

Отже, час і простір дають первинну орієнтацію, на основі якої будується відповідна картина світу. У цьому плані їх можна вважати гранично абстрактними характеристиками буття, оскільки вони задають початковий порядок, контури і ритми, які зумовлюють більш конкретні уявлення людини про певні явища, процеси та їх духовне, теоретичне і практичне опанування [148, с. 90].

Великий енциклопедист епохи Відродження Леонардо да Вінчі провів аналіз уявлень про властивості часу і дійшов висновку, що час співпадає з первинними початками геометрії, тобто з точкою та лінією: точка у часі прирівнюється до миттєвості, а лінія – до тривалості відомої кількості часу.

Відомо, що поняття часу є складним і багатогранним явищем, тому природньо, що у різних типах мислення час моделюється по-різному, але так чи інакше моделюється завжди. Основна ідея, на якій наголошують філософи та дослідники інших галузей науки, це ідея про комплексний характер часу, який виражається у складній концептуальній структурі. Різні науки прагнуть зі своїх позицій розглянути категорію часу, надати їй адекватну інтерпретацію. Так, В. Руднев зазначає, що час – це універсальна характеристика як фізичної реальності, так і будь-якої знакової системи. Проте, існує думка, що семіотичний час, тобто час культури, виражений знаками мови, живопису, музики тощо, відрізняється від часу фізичної реальності [315, с. 10]. На наш погляд, не слід абсолютизувати цю відмінність, оскільки саме розрізнення речей, на що звернув увагу ще Арістотель, виникає там, де наявна їх спільність. Можна вважати, що і міфологія часу (образ), і філософія (поняття) і його наука (концепція) та філологія (термін) є по суті одне і теж, але різним чином виражене. Йдеться про образ-ідею-вид: предметно-образний (міфологія часу), логічно-ідеальний (філософія часу), концептуально-видовий (наука часу), або про ту чи іншу систему термінологічно-предметної форми образів (філологія часу). Таким чином, філологічне осмислення часу ґрунтується на єдності його внутрішньо-психологічного сприйняття та філософського і наукового осмислення.

Важливо водночас відзначити, що образ часу, поняття часу, концепція часу, термінологія часу (вид, аспект, особа, теперішній час і т. д.) не можуть існувати поза певними загальнологічними засобами визначення самого часу та його моментів, чи навіть деякої сукупності визначень. Хоч у такому разі йдеться передовсім про визначення у його формально-логічному змісті (визначення поняття через видову відмінність, своєрідність), проте дійсна змістовність суб'єктно-предикативних відношень визначення не обмежується рухом думки лише в одному напрямку. Тим більше, коли це стосується визначення категорій.

На даному етапі розвитку науки вчені висловлюють різні погляди на особливості сприйняття часу, пропонують свої концепції часу. Це передусім праці О. Івіна, Ю. Молчанова, В. Свідерського, С. Мейена, О. Жарова, Б. Успенського, Д. Дитроу, Дж. Уітроу, Е. MacTaggart, J. Dunne, A. Alexander, R. Gale та інших.

Так, якщо Дж. Мак-Таггарт, Дж. Данн, А. Александер вважають, що час нереальний (оскільки суперечливі поняття не можуть бути адекватним відображенням дійсності, а поняття часу – суперечливе), що

ілюзія часу виникає у статичному світі через безперервні зміни уваги спостерігача [473, с. 457; 439, с. 121; 420, с. 54], то А. Грюнбаум, А. Прайор, Р. Гейл та інші не сумніваються в об'єктивності часу [91, с. 384; 482, с. 73; 446, с. 224]. Однак і серед вчених, які визнають реальність часу, немає одностайності щодо співвідношення категорій часу та буття. У цьому аспекті виділяються дві основні концепції – статична і динамічна. Прихильники статичної концепції (Б. Рассел, А. Грюнбаум) вважають, що події минулого, теперішнього і майбутнього існують реально, і навіть у деякому розумінні одночасно, а поява і зникнення матеріальних об'єктів є ілюзорними. “Минуле, теперішнє і майбутнє витікають із часових відношень суб'єкта і об'єкта, тоді як відношення раніше чи пізніше витікають із відношень об'єкта і об'єкта [492, с. 212].” Відповідно до динамічної концепції, прихильниками якої є, зокрема, А. Прайор, Р. Гейл, реально існує лише теперішній момент, події минулого уже реально не існують, а події майбутнього ще реально не настали.

На різних структурних рівнях матерії, у різних сферах пізнання, а також у різних областях людської діяльності часові притаманні свої специфічні властивості змісту та вияву. Очевидно, слід брати до уваги концептуальні форми бачення часу у фізичному, філософському, логічному, біологічному, соціальному, психологічному та лінгвістичному аспектах, кожен з яких диференціює поняття часу, посилається на власні концепції, що пропонуються у певній окремо взятій науці, і кожен з яких є складовою частиною загальнонаукової картини світу. Зрозуміти і визначити поняття часу в цілому можна лише тоді, коли враховувати характер сприйняття часових відношень людиною, вираження їх засобами мови.

Дослідження розвитку мов на різних етапах еволюції людського суспільства дає підстави вважати, що диференціація уявлень про просторові відношення відбувалась раніше, ніж диференціація уявлень про час. Л. Брюль, наприклад, зазначає, що майже всі первісні мови настільки бідні засобами вираження часових відношень, наскільки багаті щодо вираження просторових [50, с. 300]. Із первинного усвідомлення людиною ритму і періодичності поступово виникла абстрактна ідея всесвітнього однорідного часу.

Особливість репрезентації об'єктивної дійсності у мові детермінована двома типами факторів: об'єктивними – закономірностями реальності, і суб'єктивними, тобто особливостями людської природи – психологічними, біологічними і соціальними.

Адекватність/неадекватність відображення об'єктивної реальності у мові простежується у її структурних ознаках.

Проблеми співвіднесеності філософської інтерпретації часу з лінгвістичним часом вивчали Я. Аскін, В. Ярмоленко, Ю. Степанов, Є. Падучева, Б. Уорф, Г. Рейхенбах та інші.

Б. Уорф, зокрема, заперечує характер загальнофілософського поняття часу і намагається довести, що категорія часу залежить від певної мови та її структури [368, с. 314]. Г. Рейхенбах наголошує на єдності трактування часу у філософії та лінгвістиці: “Будь-яка думка має точку відліку. Цей факт виражається у граматиці тим, що кожне речення повинне містити дієслово, тобто вказівно-рефлексивний знак, що вказує на час події.” [303, с. 356]. Я. Аскін, виходячи з філософського трактування часу: “різниця між теперішнім минулим і майбутнім є відмінностями між тим, що здійснюється, уже здійснилося і поки ще не здійснено,” наголошує: “характерно, що у мові категорії часу та часової співвіднесеності мають місце саме у зв'язку лише з дієсловом – частиною мови, що виражає дію.” [22, с. 72].

Простір і час як форми існування матерії належать до числа тих категорій, які кваліфікуються І. Мещаніновим як *поняттєві* і такі, що *не змальовуються за допомогою мови, а виявляються в ній самій*, у її лексичній і граматичній структурах [232, с. 196]. Саме таке розуміння простору і часу відповідає нашим поглядам. Із суджень І. Мещанінова впливає думка, яка підтверджується М. Курбановим, І. Пригожиним, І. Стенгерсом [190, с. 83; 289, с. 37] та нашими власними спостереженнями про те, що лінгвістичний аспект часу підпорядкований не лише філософському та фізичному аспектам, а також логічному, біологічному, соціологічному, психологічному. Ми в цілому розділяємо погляди вчених, але зазначимо, що Б. Уорф, на нашу думку, не врахував того, що часові відношення позамовної реальності сприймаються людьми однаково, не залежно від того, якою мовою вони володіють, у силу їх біологічної єдності, належності до єдиної загальнонаціональної культури, і виражаються ці часові відношення різними мовами доволі адекватно. Відрізняється лише інструментарій, сукупність мовних засобів, якими це вираження досягається. Тому важко погодитись з Т. Дешерієвою у тому, що лінгвістичний аспект поняття часу слід розглядати лише у філософській та фізичній площинах [95, с. 111].

Взаємозв'язок лінгвістичного поняття часу з категоріями логіки та фізики простежує М. Курбанов. Дослідник стверджує, що при визначенні граматичної категорії часу і відповідно часових форм

дієслова більшість мовознавців виходить із логіко-філософських і фізичних позицій [189, с. 83]. Спроби лінійно розставити усі форми дієслова, пов'язані із значенням часу, витікають саме з його фізичного розуміння. Але на відміну від фізичного часу, якому властива *односпрямованість* (від минулого через теперішнє до майбутнього), реалізація мовного часу відбувається у двох напрямках – з теперішнього у минуле і з теперішнього у майбутнє [228, с. 71; 31, с. 9], тобто він є *двонаправленим*. Отже, тут при запереченні однієї властивості фізичного часу, визнається інша – лінійність. При цьому, як вважають дослідники, на скільки сегментів не ділилася б схема горизонтальної лінії часу, вона не здатна розмістити усі ті дієслівні форми, які так чи інакше пов'язані з часом [109, с. 301; 95, с. 112].

Точка зору, згідно якої категорія часу англійського дієслова – тривимірна система: теперішнє, минуле і майбутнє є традиційною і загальноприйнятою. Вона базується на логічній основі, оскільки співвідноситься з понятійним часом [190, с. 6]. Ми поділяємо цю думку, виходячи із антропоцентричної теорії мови, яка передбачає її розгляд не самої по собі, а у співвідношенні “мислення – мова”, що входить у гноселогічну тріаду “об’єктивна дійсність – мислення – мова” [376, с. 20]. На сьогодні це найбільш природня теорія, яка відповідає істинному стану речей. На наш погляд, лінгвістичну категорію часу і усі її особливості не слід розглядати ізольовано, оскільки необхідно опиратися на час об’єктивної дійсності. Звичайно, тут не йдеться про перенесення фізичного бачення часу на лінгвістичне.

Відображаючи у мові реальний світ, людське мислення певним чином узагальнює і спрощує об’єктивний зв’язок явищ природи, вносить елемент суб’єктивності, що зумовлений активним творчим характером пізнавальної діяльності людини. Суб’єктивний елемент зберігається на рівні мовної інтерпретації думки і впливає на процес відображення зовнішнього світу в мовній структурі.

Відповідно до специфіки об’єкту дослідження у наукових працях активно дискутуються також питання існування специфічних часів – соціального або історичного, космічного, хімічного, біологічного, психічного, музичного та інших.

Соціальний (історичний) час вираховується поколіннями, століттями, тисячоліттями. Його особливістю є те, що історичні події зберігаються у пам’яті людства. У ньому за точку відліку можуть бути взяті ті чи інші суспільні події і навіть легенди. Свою особливу структуру має час історичних подій, суб’єкти яких освоюють простір і час, організуючи ці події, переживаючи їх. Коли ми говоримо, що час

прискорює свій біг, то маємо на увазі, що події проходять швидше, тобто зростає інтенсивність усіх форм соціальної життєдіяльності [350, с. 120].

Фізичний час, на думку дослідників, включає у себе проблеми співвідношення часу і матерії, реально існуючих незалежно від свідомості людини [477, с. 13; 493, с. 41]. Категорія часу у філософському та фізичному розумінні є двома сторонами одного цілого [95, с. 114].

Значний інтерес становить тлумачення категорії часу в психологічній науці. Імперичні дослідження часу в цій галузі налічують вже більше ста років. До перших розробок можна віднести вивчення А. Гьорінгом та Е. Махом здатності розрізняти на слух часові інтервали [454; 472]. Сьогодні у психології розглядаються питання психологічного значення та змісту самого часу; простежуються закономірності переживання психологічного часу в різних умовах, його суть та механізм сприйняття [77; 410; 271; 376]; досліджуються сталі параметри в індивідуальному переживанні часу, тобто йде мова про сприйняття і переживання часу різними людьми [339; 479]. Дослідники вважають, що індивідум має здатність трансформувати об'єктивно існуючий фізичний час у психологічний, перцептивний, і в такий спосіб у суб'єктивному сприйнятті виявляються часові властивості [339; 480].

Аналіз досліджень питань психології часу дає аргументовані підстави дійти висновку про якісні зміни у розумінні психологічного змісту категорії часу. Саме перехід від загального уявлення про переживання часу до індивідуального його сприйняття і осмислення заслугує, на нашу думку, належної уваги.

У своєму трактуванні проблеми часу ми виходимо з того, що час – це ключ до розуміння природи, а також і мови. На цьому вперше наголосив Ф. де Сосюр [350, с. 103]. Проте мовознавець обмежив вплив реального часу на мову лише сферою звукової форми, вважаючи, що такій залежності не піддається зміст чи семантика мови. Теоретичний аналіз показує, що час впливає на мову перш за все на рівні граматичної (категоріальної) семантики, тобто найбільш загальної смислової суті речень і слів, а лише звукова форма цієї суті виразити не може. Все ще залишаються до кінця не вивченими та не розкритими незліченні наслідки впливу реального часу на мову. Тому перед лінгвістикою стоїть завдання показати, як взаємопов'язані на осі реального часу семантична і формальна структури природної людської мови [414, с. 37]. Деякі аспекти цієї проблеми ми намагаємося розкрити у представленій роботі.

Реальний час характеризується двома фундаментальними фізичними властивостями: одновимірністю (лінійністю) та однонаправленістю (незворотністю). Ці дві властивості справляють визначальний вплив на будову людської мови. На лінійній однонаправленій осі реального часу можуть бути побудовані два види структур: двочленна структура з асиметричним відношенням і тричленна структура з транзитивним (опосередкованим) відношенням. В основі першої лежать часове відношення *раніше-пізніше*: якщо із двох можливих подій одна відбулася раніше, то друга може відбутися лише пізніше. Тим самим між цими двома подіями встановлюються асиметричні відносини: попередня подія – наступна подія. Проте Дж. Уітроу, Ю. Молчанов, О. Івін, Д. Горський вводять у часовий ряд *раніше-пізніше* поняття одночасності і розглядають уже тричленний часовий порядок *раніше-одночасно-пізніше* [367, с. 227; 247, с. 119; 130, с. 137; 80, с. 86]. Основу другої структури складає часове відношення *минуле-теперішнє-майбутнє*. У цьому випадку базисне значення абсолютних часів розглядається як розміщення ситуації (дії) у момент, попередній до теперішнього – теперішній – наступний до теперішнього, тобто за точку відліку часу береться поточний момент мовлення. Якщо три події послідовно відбулися одна за одною, то перша і третя події можуть бути пов'язані, співвіднесені лише через проміжну другу подію. Тим самим між цими трьома подіями встановлюється транзитивне (опосередковане) відношення: початкова подія – проміжна (зв'язуюча) подія – кінцева подія. За основу цього відношення береться принцип часового проміжку: минуле пов'язане з майбутнім через теперішнє. Транзитивне відношення скрито містить у собі два бінарних асиметричних відношення: перша подія асиметрично пов'язана з другою, а друга – з третьою. У мові подіями, що розташовані на лінійній однонаправленій осі реального часу, є: імпліцитно – взаємозв'язки та діяльність суб'єкта; експліцитно – слова [249, с. 67]. Слід відзначити, що часові порядки *раніше-одночасно-пізніше* та *минуле-теперішнє-майбутнє* нерівноцінні, вони є двома різними способами опису подій чи явищ, які доповнюють один одного. Перший ряд застосовується переважно в природничих науках, тоді як другий – у гуманітарних [80, с. 87]. Ми вважаємо, що часовий ряд *раніше-одночасно-пізніше* також надзвичайно важливий для гуманітарних, зокрема, філологічних наук.

Час тісно пов'язаний з рухом, а у соціальному плані – з розвитком. Відповідно, об'єктивно існуючий зв'язок між часом і рухом (розвитком)

знаходить своє відображення у мові, власне, у розвитку темпоральної лексики та видо-часових форм [110, с. 59].

Проблемами становлення дієслівних форм та темпоральної лексики займались В. Аракін, В. Ярцева, Ж. Вандрієс, О. Василенко, Н. Жабицька, Р. Зятківська, Т. Лаптева, С. Олейник, Т. Расторгуєва, М. Рудометкіна, В. Сердюк, М. Телін, І. Яковлева, Є. Яковлева, А. Akerlund, J. Nesfield, A. Schopf, H. Uldall.

М. Телін розглядає діахронний аспект категорії темпоральності і пропонує реконструкцію початкових етапів формування часу і виду з когнітивно-прагматичної точки зору. У відповідності до неї, спільним джерелом двох категорій є здатність репрезентувати дію як одне ціле [362, с. 9-129]. Т. Расторгуєва розрізняє два процеси еволюції дієслівних сполучень: граматизацію – перетворення вільного синтаксичного сполучення в аналітичну дієслівну форму, і парадигматизацію – прийняття нової одиниці у систему як члена дієслівної парадигми [301, с. 23]. Т. Лаптева вивчає мовні засоби (прислівники, іменні прикметникові і безприкметникові групи, неособові форми дієслова, підрядні речення часу) ранньої новоанглійської мови, які виражають поняття часу [194, с. 5-17]. Р. Зятківська досліджує розвиток часової форми Present Simple та становлення її граматичних значень в діахронії [127, с. 23-160].

Таким чином, оскільки *час* - складне полікатегоріальне поняття, співвідносне з категоріями філософського, фізичного, психологічного, біологічного, соціального, історичного та лінгвістичного змісту, у дослідженні лінгвістичного аспекту цієї категорії необхідно опиратися на різні трактування поняття часу, представлені у природничих та гуманітарних науках. Зокрема, вивчення семантичної категорії теперішності та мовних засобів її реалізації вимагає не лише досягнення глибинного змісту поняття *час*, а також і взаємозв'язку реального перебігу подій чи стану речей з періодом їх відображення у мові, взаємовіднесеності подій та станів у часі, їх послідовності, проміжків часу між ними, так само як і ситуативно-змістових нюансів часу в індивідуальному сприйнятті та вираженні їх людиною.

Враховуючи міркування, наведені вище, вважаємо, що для осмислення та вираження часу мовними засобами важливо:

- концентрувати увагу на особливостях індивідуального сприйняття, осмислення та вираження часу об'єктивної дійсності;
- усвідомлювати, що на осі реального часу семантична і формальна структури природної мови людини є взаємопов'язаними;

- вважати за точку відліку часу момент мовлення або співвідносити події через транзитивне відношення між ними;
- враховувати, що об'єктивно існуючий зв'язок між часом і рухом у мові відображається видо-часовими формами дієслова та іншими засобами, що містять часові семи;
- брати до уваги вплив особистісного фактору в мовному вираженні темпоральності.

Вивчення особливостей сприйняття і усвідомлення людиною об'єктивного часу ускладнюється тим, що не існує спеціального виду відчуття, окремого органу, призначеного для цього, на відміну від простору, який матеріалізується зором, слухом чи дотиком. Сприйняття часу та позначення його, а також визначення послідовності подій у часі, часових проміжків між двома подіями і тривалості самих подій зумовлює необхідність володіння мовною системою.

Для вираження часу у мові важливе значення має взаємовіднесеність реальних подій (одночасність / неодноразовість), порядок слідування (раніше / пізніше), збіг/розбіжність з моментом мовлення тощо. Весь цей комплекс часової оцінки подій у наукових роботах розглядається як *об'єктивна темпоральна ситуація*. Особливої ваги при цьому набуває здатність часу ділитися на сегменти, вони включають як загальноприйняті природні періоди, що мають фіксовану традиційними термінами тривалість (рік, місяць, тиждень тощо), так і сегменти, тривалість яких може неоднаково сприйматися індивідуумами у різних ситуаціях (типу: раніше/пізніше, довго/недовго, вранці/ввечері, у (далекому) минулому, у даний момент, зараз тощо). До основних факторів, які найбільше впливають на повноту і точність мовного вираження об'єктивної темпоральної ситуації, належать:

- суб'єктивне сприйняття темпоральної ситуації;
- формування мовними засобами цього суб'єктивного сприйняття.

Організація широкого спектру часових значень та відношень як у мисленні, так і в мові знаходить своє відображення у системі мовного вираження темпоральності, тобто *мовна темпоральність – це функціонально-семантична категорія, що передає часовий зміст засобами мови, відображаючи об'єктивну дійсність*. Складність темпоральності знаходить своє вираження у польовій структурі. Водночас дослідження взаємопроникнення мікрополів теперішнього, минулого і майбутнього у складі поля темпоральності дає можливість глибше проникнути у суть цього явища. З іншого боку, сприйняттю та вираженню часу людиною притаманна своєрідність, породжена когнітивними, перцептивними та комунікативними особливостями

індивідуума. І. Кошова підкреслює, що об'єктивний час сприймається через суб'єктивне – він психологічно та логічно усвідомлюється і знаходить своє відтворення у мовній категорії часу [182, с. 74]. О. Тарасова відзначає, що час, відображений у свідомості особистості, відомий як перцептуальний, і наголошує, що “визначення перцептуального часу включає інтерпретацію його як системи понять, що адекватно відображають як властивості об'єктивного часу, так і їх суб'єктивне переломлення у свідомості” [357, с. 35].

Розглядаючи зв'язок між об'єктивною темпоральною ситуацією і її відтворенням у комунікативному акті, доцільно розрізнити події, що є внутрішніми або зовнішніми для людини. Внутрішні події – це, передусім, відчуття, пов'язані з особистою реакцією, внутрішніми імпульсами, які переживає мовець, тоді як зовнішні події є спільними як для мовця, так і для реципієнта [455, с. 54]. У процесі мовленнєвого спілкування здатність зовнішніх подій сприйматися як мовцем, так і слухачем забезпечує учасників комунікації спільною віссю темпоральної орієнтації. Крім цього, виражаючи засобами мови внутрішні події, мовець водночас пропонує реципієнту своє суб'єктивне сприйняття об'єктивної темпоральної ситуації.

Встановлюючи зв'язок між реальною і мовною темпоральностями, необхідно наголосити, що час протікання подій і процесів та час існування явищ і станів передається у мові насамперед дієсловом. Але воно все ж не є єдиним носієм предикативності, незважаючи на те, що дієслівні часові форми займають центральне місце серед інших засобів вираження часу. Мається на увазі, що за змістом та складністю сприйняття і трактування об'єктивний час (реальна темпоральна ситуація) і граматичний час, виражений дієслівними часовими формами, – це не одне і те ж саме. Різниця між ними підтверджується уже наявністю двох термінів *Time* і *Tense*, які, за словами Н. Слюсарєвої, англійська граматики традиційно закріпила як назви мисленнєвої (об'єктивної, реальної) та мовної (дієслівної) категорій [346, с. 119].

Хоч деякі лінгвісти і стверджують, що дієслівна категорія часу є дзеркальним відображенням часових відношень реальної дійсності [128, с. 61; 286, с. 43], ми дотримуємося думки тих мовознавців, які вважають, що відображення темпоральної ситуації не є зразком її мовної копії [233, с. 43; 213, с. 101]. Різний обсяг значень категорій *Time* і *Tense* підтверджує положення, що крім дієслівних часових форм темпоральні ознаки можуть також передаватися завдяки потенціалу лексичного, морфологічного та синтаксичного рівнів мови.

Отже, дослідження проблем часових значень і часових відношень та мовних засобів їх вираження вимагає чіткого розрізнення не лише понять *темпоральність і час*, а також таких, як: *лінгвістичний час, мовний час, граматичний (морфологічний, синтаксичний) час, лексичний час, контекстуальний час та художній час*.

Ми поділяємо думку О. Тарасової про те, що мовний час недопустимо змішувати з часом лінгвістичним [357, с. 34]. Якщо *мовний час* – це система засобів різних рівнів мови, різноманітні одиниці та структури, що передають часові значення та часові відношення об'єктивної дійсності, то *лінгвістичний час* виражає наукове уявлення про характер *мовного часу* і включає систему поглядів, оцінок, припускаючи при цьому різні підходи та тлумачення. Словом, лінгвістичний час – це теоретичне обґрунтування мовного часу.

Проблеми лінгвістичного часу на матеріалі різних мов досліджували мовознавці різних шкіл І. Іванова, А. Корсаков, В. Виноградов, В. Плоткін, М. Блох, Б. Ільш, О. Дородних, Е. Мороховська, В. Русанівський, К. Городенська, О. Безпояско, М. Веденькова, В. Гогошидзе, К. Brunner, W. Bull, R. Allen, B. Righter, H. Brinkmann, I. Michael, A. Prior, P. Roberts, L. Vendler та інші. Серед різноманіття концепцій і думок щодо мовного часу можна виділити наступні лінгвістичні концепції:

Концепція 1, прихильниками якої є О. Єсперсен, Г. Рейхенбах, Дж. Хук, І. Метьюз та інші, – найбільш традиційна і опирається на логіко-фізичне розуміння часу, відповідно до якого дієслівні видо-часові форми розміщені на єдиній осі орієнтації. Деякі лінгвісти називають її “стрілою часу” [289, с. 56] або “стрічкою часу” [485, с.139].

Концепцію 2, представляє У. Булл, який в результаті вивчення мовного матеріалу кількох десятків мов пропонує універсальну типологічну схему часових форм. В її основі лежить введення додаткових осей орієнтації для концептуального бачення часу, тобто окремої осі для минулого, теперішнього та майбутнього часів і ще однієї осі для майбутнього в минулому. У. Булл також запровадив вектор часу – спрямований відрізок, що вказує напрямок розвитку події щодо точки відліку на відповідній осі орієнтації [432, с. 175]. Цю концепцію використовували у своїх дослідженнях З.Я. Тураєва, Г. Калужа та інші.

Г. Калужа пристосовує запропоновану У. Буллом універсальну схему до англійської мови, вводячи ще по дві додаткові осі – попередності і наступності – відносно точки, що позначає

минулу/майбутню дію, всі інші минулі/майбутні будуть попередні до неї чи наступні (*anterior/posterior*) [462, с. 16].

Представники першої та другої концепцій висловлюються на користь тривимірної моделі часу, тобто визнають існування теперішнього, минулого та майбутнього часів.

Концепція 3 представлена у працях О. Смирницького та його прихильників, зокрема, Л. Бархударова, Б. Ільша, Р. Кверка та інших. О. Смирницький, виходячи з теорій обов'язкових дихотомічних відношень, визнає лише два види – загальний (*Indefinite*) і тривалий (*Continuous*), а *Perfect* та *Perfect Continuous*, на його думку, не є видами, оскільки завершеність не може виражатися у дієслові одночасно з тривалістю. Тому ці форми належать до особливої категорії “часової віднесеності”, яка є не видовою і не часовою [347, с. 252-274]. Б. Ільш, прийнявши в цілому теорію перфекта, запропоновану О. Смирницьким, вказує, що це питання складне і не може вважатися остаточно вирішеним. Крім того Б. Ільш вважає термін “категорія часової віднесеності” невдалим, оскільки останній зближує перфект із часом, а це категорія виду, і пропонує термін “категорія віднесеності” [456, с.197]. Р. Кверк у свою чергу пропонує два ряди зіставлення видів *progressive – non-progressive*, *perfective – non-perfective* [484, с. 56].

Концепція 4 представлена такими дослідниками, як М. Блох, В. Плоткін, Ф. Маулер, F. Palmer, R. Allen, P. Roberts, J. Lyons, M. Joos, A. Hill. Ці лінгвісти вважають, що категорія часу є двокомпонентною чи “опозиційною”. У відповідності до *основної, диференційної* семантичної ознаки, розрізняються принаймі два члени опозиції, тобто у системі дієслова виділяється опозиція *минуле/неминуле* (П. Робертс, Дж. Лайонз) або *минуле/теперішнє* і *майбутнє/не-майбутнє* [39, с. 92]. В. Плоткін вважає, що категорія часу включає дві підкатегорії: мовленнєвої приналежності та рухомої віднесеності [280, с. 117-119]. С. Соколова, беручи за основу семантичну ознаку одночасність/неодночасність дії з моментом мовлення, виводить співвідношення часів у такій послідовності: одночасність з моментом мовлення (теперішній час) :: неодночасність з моментом мовлення (минулий і майбутній часи) [366, с. 14].

Конструктивною, на нашу думку, є позиція І. Бика, який у своєму підході до трактування категорії часу намагається поєднати тривимірну і двовимірну моделі граматичного часу. У його розумінні часова система англійського дієслова є тричленною, її компоненти пов'язані між собою не простою лінійною залежністю, а у вигляді двох окремих

привативних опозицій через їх спільний член – теперішній час [32, с. 36].

Подані концепції моделюють різні лінгвістичні підходи до трактування самого поняття часу та дієслова як основного засобу вираження часу у мові. Незалежно від розходжень у цих концепціях щодо кількості часів, видів, їх назв, встановлення основи їх співвіднесеності, усі мовознавці не лише визнають існування теперішнього часу, а і відводять йому визначальне місце у ієрархії часових форм.

Ми схилиємося до думки, що для встановлення зв'язку між реальною і мовною темпоральностями необхідно виділяти три категорії, мовне вираження яких забезпечує певний спосіб і повноту реалізації об'єктивної теперішності. Домінуюче значення має *категорія часу*, яку більшість дослідників розглядають як *послідовність виникнення подій і акту мовлення* [182, с. 35].

Як специфічне мовне відображення об'єктивного часу категорія часу служить для темпоральної (часової) локалізації дії/стану, про яку йдеться у реченні. Ця локалізація є дейктичною, оскільки вона прямо або опосередковано співвідноситься з реальним чи уявним “тепер”. У ролі дейктичного центру, відносно якого встановлюється попередність–одночасність–наступність (раніше–тепер–пізніше), тут виступає момент мовлення або якась інша точка відліку часу. *Категорія часу* виражається дієслівними часовими формами, яким властиві певні морфологічні ознаки і граматичні значення. Локалізація, яка досягається дієслівною категорією часу, може сполучатися з більш детальною вказівкою на час за допомогою лексичних та синтаксичних засобів.

Категорія часової віднесеності забезпечує темпоральну локалізацію дії/стану через відношення до точки відліку часу, вираженої іншими мовними засобами (не через момент мовлення). Категорія часової віднесеності реалізується а) дієслівними засобами, які передають часову зумовленість; б) кореляціями особових та безособових форм дієслова у фразі/реченні; в) переносним, метафоричним вживанням дієслівних часових форм.

Оскільки аналіз фактичного матеріалу доводить, що час може відтворюватися засобами, які не виражають ні категорії часу, ні категорії часової віднесеності, але вказують на час, передають однозначне розуміння часової характеристики подій /станів, ми також окремо виділяємо *категорію часової орієнтації*, яка реалізується через а) підкорені авторському задуму семантично-стилістичні інтерпретації граматичних форм; б) різнорівневі засоби мови, що мають часові семи

або ситуативно орієнтують події/стани на момент мовлення чи якусь іншу точку відліку, яка, у свою чергу, встановлюється через момент мовлення, вказується описово чи мається на увазі, так як логічно впливає із даної ситуації/контексту; в) транспозицією граматичних форм.

Стосовно практичного вираження часу, у лінгвістиці диференціюються *лексичний, граматичний, контекстуальний та художній часи* як аспекти мовного часу.

Граматичний час трактується деякими вченими як *синтаксична*, а не *морфологічна* категорія. Проблеми синтаксичного часу досліджували О. Шахматов, В. Виноградов, М. Блох, Е. Прокопович, О. Старикова, Н. Шведова, Н. Слюсарєва, Н. Арутюнова, С. Єрмоленко, М. Борофф, Г. Керм та інші.

Е. Прокопович розуміє синтаксичний час як синтаксичний контекст, у сфері якого окремі мовні явища, в першу чергу дієслівні часові форми, реалізують своє часове значення [293, с. 252]. М. Борофф вбачає синтаксичність часу в тому, що синтаксичні структури накладають на значення окремих слів комплекс складних явищ, здатних виражати такі відносини як час [428, с. 69]. І. Вихованець зазначає, що категорія часу входить до складу комплексної семантико-синтаксичної реченнєвої категорії предикативності [62, с. 62]. О. Александрова і Т. Комова у своєму дослідженні доводять, що категорії часу дієслова і часу речення – суттєво різні [8, с. 95]. Ми також схилиємося до такої думки, вважаючи за доцільне розглядати час дієслова як *морфологічну* категорію, а час речення – як категорію *синтаксичну*. Синтаксичний час може реалізуватися на рівні речення своїми власними, формальними засобами вираження, що включають такі синтаксичні елементи, як зв'язок і порядок слів та структурну схему речення. Тому граматичний час, на нашу думку, доцільно розглядати як такий, що поєднує морфологічний та синтаксичний часи.

Оскільки граматичний час є дейктичною категорією, тобто прямо чи опосередковано співвіднесеною з об'єктивним часом, для охоплення мовного інструментарію його вираження необхідно виділяти типи часових відношень. За відношенням до дейктичного часового центра реалізуються: а) *ситуативно-актуалізований тип мовлення*, що характеризується безпосереднім зв'язком змісту висловлювання з ситуацією мовлення (для досягнення актуалізації у художньому дискурсі використовуються різні мовні засоби та їх комбінації); б) *ситуативно-нелокалізоване мовлення*, якому властива відсутність безпосереднього зв'язку змісту висловлювання з мовленнєвою

ситуацією мовця/автора художнього твору в момент комунікації. До цього типу мовлення відноситься вживання теперішнього або минулого часу в авторській оповіді художнього твору, функціонування форм теперішнього часу у формулюванні правил, постулатів, аксіом, теорем тощо.

Іншою важливою ознакою граматичного часу є *точка відліку часу* як часовий дейктичний центр. Якщо таким центром є момент мовлення, то час традиційно вважається *абсолютним*. *Відносний* час пов'язаний з будь-якою іншою від моменту мовлення точкою відліку часу. Поняття відносного часу і таксиса пересікаються, але не збігаються. Сферу таксиса обмежує те, що у його вираженні часове відношення між діями повинне здійснюватися в одному часовому плані у рамках єдиного часового періоду – теперішнього, минулого або майбутнього. Відносний час такого обмеження не має, він може співвідноситися з діями різних часових планів [46, с. 11-20].

Лексичний час – це сукупність засобів вираження часових кореляцій за допомогою спеціальної темпоральної лексики: прислівників, прикметників, іменників, сполучників, прийменників та сполучень слів – іменних і прислівникових груп, від вільних сполучень до фразеологічних одиниць з ідіоматичністю різного ступеню. Лінгвісти дають назви цим засобам, виходячи із свого бачення їх функцій. К.В. Філіна кваліфікує темпоральну лексику як лексичні детермінатори чи показники часу, тобто слова, що входять у лексико-семантичний клас категорії часу [374, с. 11], Є. Шендельс відносить їх до компонентів категорії часу [397, с. 37], З. Тураєва – до лексичних специфікаторів часу [364, с. 62], С. Абдулаєва називає таку лексику вказівними словами часової віднесеності, що супроводжують дієслівні засоби і створюють часову характеристику події [1, с. 10]. О. Бондарко відносить лексичні конкретизатори часу до “периферії” категорії темпоральності як недієслівні засоби часової віднесеності [46, с. 53-55].

На нашу думку, необхідно розрізняти два типи значень лексичних часових маркерів. В одних випадках вони уточнюють часові значення, виражені присудком, тобто вказують на той самий часовий план, що і часові форми.

“Very well. I’m turning into the wind now” [545, с. 349].

В інших випадках лексичні темпоральні засоби і дієслівні часові форми суперечать один одному, тобто вказують на різні часові плани, більше того лексичні показники часу можуть виявитися навіть сильнішими, ніж часова форма, і нейтралізувати її значення, самотійно створюючи центр часового поля.

*The target was **now** reaching out on either side of him like a great, slime-colored whale. Here comes the bloody tracer* [545, с. 238].

У даному прикладі *now* у контексті минулого створює мікрополе теперішнього моменту відносно героя твору. Автор вдається до цього прийому, щоб підкреслити напруженість ситуації, доповнюючи її опис ще одним реченням з присудком *comes* у Present Simple, що передає внутрішню (невласне пряму) мову героя.

Особливий аспект відтворення часових значень, часової віднесеності та часової орієнтації властивий художньому дискурсу. Сукупність способів вираження сутності мовного часу текстовими засобами та стильовими ресурсами у межах певної ситуації отримала назву **контекстуальний час**.

Одна і та ж сама часова форма може виражати різний зміст залежно від того, у який контекст* вона поміщена. Це простежується у наступних прикладах.

1. *“Do you chaps **mind** if I **come** in for a bit?” he **asked** with unwanted diffidence. They **rose** to welcome him. “Sure you **don’t mind**? I won’t stay long”* [548, с. 114].
2. *“The Cunninghams never **took** anything they can’t pay back – no church baskets and no scrip stamps. They never **took** anything off of anybody? They **get along** on what they have. They **don’t have** much, but they **get along** on it”* [541, с. 33].
3. *“Excuse me, Mrs. Leston. But I just **wanted** to tell you that we have dinner at half past seven, if that’s not too late”* [543, с. 107].
4. *“She just never speaks now. He **is** always **making** little jokes about Flossie’s clothes. That man’ll have me crazy before the terms over”* [548, с. 115].

Дієслова *mind, come, asked, rose, don’t mind* (приклад 1) відносяться у наведеному контексті до одного, створеного описом даної ситуації, часового плану теперішнього з позиції персонажів. Граймз заходить, питає, вони не заперечують, піднімаються привітати його – усі ці дії відбуваються у той самий період часу, створюючи площину презентності стосовно учасників комунікативної ситуації, хоч названі ці дії формами Present Simple (пряма мова) і Past Simple (розповідний претерит для слів автора). У прикладі 2 форма Past Simple *took* введена у даному контексті уже в пряму мову поряд з формами Present Simple *can’t pay, get along, don’t have*. Вираження розширеної теперішності (постійна характеристика персонажів) має емпатичне значення (ніколи нічого ні від кого не бере, обходиться тим, що має). Завдяки часовій транспозиції (приклад 3), що зумовлюється контекстом, форма Past

Simple виражає невластиве їй значення теперішності, яке кваліфікуємо у роботі як презентний претерит.

Приклад 4 демонструє реалізацію формою Present Continuous повторюваної дії, що характерна для Present Simple. Таке функціонування Present Continuous у даному контексті виправдане бажанням мовця дати негативну оцінку вчинкам іншого персонажа. Отже, наведені вище приклади засвідчують випадки вживання контекстуального часу, який передається видо-часовими формами Present Simple, Present Continuous і Past Simple.

Оскільки фактичним матеріалом нашого дослідження є англомовні твори художньої літератури, слід окремо виділити проблему вираження часових значень та часових відношень на рівні художнього дискурсу. Особливості реалізації темпоральності у художньому творі зумовлюються тим, що ця категорія у даному випадку пов'язана із співвідношенням двох часових осей: подій, що описуються, та тексту, що їх описує.

Отже, *художній час* відрізняється від мовного часу тим, що він обов'язково набуває концептуального змісту. Граматичний (морфологічний та синтаксичний) час, лексичний та контекстуальний часи – це лише аспекти художнього часу. На рівні цілого твору вони підпорядковуються певній прагматиці, беруть участь у створенні художньо-естетичної образності твору. Отже, ми можемо констатувати, що темпоральна організація тексту залежить від його уявної мисленнєвої організації. Загальні закономірності у співвідношенні граматичного та художнього часів з'ясовують З. Тураєва, О. Москальська, В. Співак, М. Бахтін, Н. Пелевіна, В. Руднев, Н. Gethin, R. Pascal, S. Fleischman та інші.

З. Тураєва, С. Флейшман і Р. Паскаль, підкреслюючи різницю між художнім та граматичним часами, наголошують, що художній час є категорією вищого рангу. Він підпорядковує собі граматичний час як один із засобів свого вираження [364, с. 210; 445, с. 69; 478, с. 48]. Н. Пелевіна, хоч і підходить до трактування художнього часу з дещо іншої позиції, поділяє цю думку вважаючи, що художній час створюється насамперед смислом оповіді. Необхідними у його побудові, однак, є також чисто мовні засоби вираження – одиниці лексичної і граматичної систем мови [276, с. 111]. В. Ярська розуміє художній час як поліфонічну структуру темпорального опису світу [418, с. 158]. Найбільш повно і лаконічно, на нашу думку, характеризує художній час Н. Ржевська: літературний твір, природою якого зумовлений опис подій, вимагає причинно-часової вмотивованості дії. Художній час і є категорією розвитку дії і проявляється насамперед у характерному порядку подій у

даному творі. Він є категорією форми художнього твору, а саме, його сюжету. Це – конкретне буття часу в творі [305, с. 34].

Художній час у нашому розумінні – це категорія художнього тексту, що виражається часовою перспективою цілого твору, підпорядковується одній змістовій установці, поєднуючи і підкоряючи собі усі текстові категорії – сюжетний час, ретроспекцію, проспекцію, створені комплексом мовних структур, здатних реалізувати семантику темпоральності відповідно з конкретною авторською прагматикою.

Таким чином, узагальнюючи сказане вище, можна констатувати, що:

вивчення особливостей вираження часових значень людиною ускладнюється відсутністю у неї спеціального органу сприйняття часу; виділенню поняття часу сприяє його здатність ділитися на сегменти; кращому усвідомленню особливостей вираження мовними засобами комплексу часової оцінки подій допомагає можливість поділу подій (з точки зору комунікативної функції мови) на внутрішні та зовнішні для мовця/слухача; у художньому творі граматичний (морфологічний та синтаксичний), лексичний та контекстуальний часи підпорядковуються художньому часові, який поєднує усі структури реалізації темпоральної семантики відповідно до задуму письменника [297, с. 34].

Глибше зрозуміти час можна лише враховуючи характер сприйняття часових відношень людиною, їх вираження у мові. Усвідомлення часу не змальовується за допомогою мови, а виявляється у ній самій. Лінгвістичне трактування часу ґрунтується на логіко-філософському, фізичному, психологічному та соціальному (історичному) поняттях часу.

Реальна темпоральна ситуація – це комплекс часової оцінки подій, що включає їх взаємовіднесеність, порядок слідування, інтервали між ними. Мовна темпоральність – семантична категорія, що реалізує широкий спектр часових значень та часових відношень. У зв'язку між реальною і мовною темпоральностями, розкривається різниця між значеннями категорій Time (об'єктивний час) і Tense (дієслівний час).

У мовленнєвій діяльності темпоральність реалізується не лише граматичними, а також лексичними і контекстуальними засобами, тобто завдяки часовій кореляції та часовій транспозиції, які охоплюються функціонально-семантичним полем.

Незалежно від того, якими мовними засобами виражається темпоральність, для встановлення часу необхідна точка його відліку, якою у реальному спілкуванні служить момент мовлення, що виключає поняття

миттевості, тобто мається на увазі час або період мовлення – як відрізок на темпоральній прямій, що актуалізує початок, момент і період тривалості певного комунікаційного акту. На рівні художнього дискурсу точкою відліку часу стає момент висловлювання одного із дійових осіб твору або період комунікації двох чи більше героїв, дія, яка виконується персонажем, подія, що з ним відбувається, ситуація, у якій він спілкується з іншими дійовими особами тощо.

Часова локалізація досягається мовним вираженням категорій часу, часової віднесеності та часової орієнтації [298, с. 5].

Теперішній час має центральне значення у часових порядках раніше – одночасне – пізніше / минуле – теперішнє – майбутнє: як тепер/зараз одночасно з повідомленням, раніше від нього – минуле, пізніше після нього – майбутнє.

Розділ II

НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО, МІЖКУЛЬТУРНОГО МОВЛЕННЯ

2.1. Формування соціокультурної компетентності майбутніх економістів-міжнародників у процесі інтерактивного навчання іноземної мови

У період інтеграції українського суспільства у світову економіку актуальною проблемою вищої школи є формування у студентів високого рівня професійної компетентності, яку неможливо досягнути без володіння іноземною мовою. Тому для активізації освітньої діяльності студентів економічних спеціальностей у відповідності до концепції професійно-комунікативної та особистісно-зорієнтованої парадигми освіти потрібно розробити і впровадити у навчальний процес інноваційні освітні методи і технології, які формують і розвивають іншомовну компетентність як передумову фахового становлення майбутніх працівників сфери міжнародної економіки та менеджменту. Зважаючи на необхідність формування у них іншомовної і професійної компетентності з урахуванням соціокультурного контексту ділової комунікації для успішної співпраці із зарубіжними партнерами, вважаємо за доцільне використовувати інтерактивні методи організації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Використання міжкультурного компоненту при навчанні іншомовному спілкуванню науковці вважають основою формування соціокультурної компетентності майбутніх фахівців. Потреба у формуванні соціокультурної компетентності зумовлює актуальність цього дослідження, метою якого є узагальнити підходи вчених до вирішення цієї проблеми, виділити та обґрунтувати оптимальні шляхи навчання майбутніх економістів-міжнародників соціокультурного аспекту в курсі іноземної мови для професійного спілкування. Для досягнення поставленої мети дослідження проаналізуємо теоретичні положення і концептуальні засади окресленої проблеми, виокремимо специфічні вміння для реалізації комунікативних намірів з урахуванням міжкультурних особливостей іншомовного спілкування у контексті діалогу культур, запропонуємо практичні способи застосування інтерактивних методів в процесі навчання студентів-економістів іноземної мови для професійного спілкування.

Проблема формування соціокультурної компетентності студентів широко досліджується зарубіжними та вітчизняними вченими, такими як Н. Бориско, В. Буряк, Р. Гришкова, Г. Єлізарова, С. Ніколаєва, М. Плеханова, І. Плужник, О. Садохін, В. Сафонова, П. Сисоєв, Н. Усвят, В. Фурманова, С. Цветкова та ін. На забезпечення наукового підґрунтя щодо створення методики формування соціокультурної компетентності спрямовані дослідження О. Бирюк, І. Воробйової, І. Голуб, Л. Голованчук, І. Закір-Янкової, Т. Колодько, О. Коломінової, О. Красковської, Ю. Кузьменко, І. Кушнір, Н. Мороз, С. Радула та багатьох інших. Термін “соціокультурна компетенція” в науково-педагогічній літературі корелює з терміном “міжкультурна компетенція”, яку М. Плеханова, опираючись на праці Г. Єлізарової, В. Сисоєва, С. Тер-Мінасової, В. Фурманової, визначає як складну комбінацію знань, умінь, якостей і здібностей, що забезпечують вибір адекватних способів і стратегій комунікативної і некомунікативної діяльності та поведінки студентів в умовах міжкультурної взаємодії [279, с. 64]. Згідно позиції С. Цветкової, міжкультурна (або соціокультурна) компетенція існує як самостійний блок (ключова компетенція), а також у вигляді міжкультурних аспектів, які присутні в кожному іншому блоці іншомовної комунікативної компетенції. Дослідниця констатує, що іншомовна комунікативна компетенція спеціаліста утворює ядро, або основу, його міжкультурної комунікативної компетенції [386, с. 164], яка у студентів економічних спеціальностей обмежена сферою професійної діяльності і, відповідно, включає в себе знання, здібності і вміння міжкультурної взаємодії в ситуаціях професійного ділового спілкування [385, с. 31].

С. Цветкова у своїй концепції побудови процесу іншомовної підготовки економістів-менеджерів в контексті міжкультурної комунікації, опираючись на праці І. Зимньої, використовує поняття “компетенція” (знання, вміння, навички, сформовані в штучних умовах навчального процесу) як синонім поняттю “компетентність”, що проявляється в природних умовах професійно-іншомовного спілкування спеціалістів економічно-управлінського профілю [384, с. 148; 386, с. 165]. Як вказує І. Зимня, компетенція – це внутрішнє, потенційне новоутворення: знання, уявлення, алгоритми дій, які проявляються в компетентності. Компетентність, на її думку – це інтегративна якість особистості, що охоплює комплекс знань, умінь і навичок предметного і надпредметного рівнів, систему особистісно-професійних цінностей та відносин, готовність і спроможність спеціаліста доцільно діяти в стандартних і нестандартних ситуаціях з високим ступенем емоційно-

вольової регуляції (*переклад з рос. мови – наш*) [123, с. 41]. Р. Мільруд вважає, що компетентність – це комплексний особистісний ресурс, який забезпечує можливість ефективної взаємодії з навколишнім світом в тій чи іншій галузі і який залежить від необхідних для цього компетенцій [237, с. 31]. За визначенням Я. Садчикової, міжкультурна компетентність – це системна якість особистості, і ця якість проявляється в знанні та розумінні своєї та іноземної культури, у стійкому інтересі до полікультурних цінностей, в умінні виступити в ролі посередника між представниками різних культур, у вмінні визначати причини порушення міжкультурної комунікації та у вмінні долати комунікативні бар'єри, які виникають через міжкультурні відмінності [319]. В. Гришенко вважає, що міжкультурна компетентність – це риса, характеристика особистості, що складається з трьох компонентів: культурно маркованих знань, сформованих комунікативних умінь, і, як наслідок, здатності до міжкультурного спілкування, а міжкультурна компетенція – це діяльна сторона особистості, що спрямована на реалізацію та актуалізацію міжкультурної компетентності і на адекватне міжкультурне спілкування в умовах діалогу культур [89, с. 81]. Заслугує на увагу й авторська концепція поняття “міжкультурна компетенція” О. Фролової, яка, на думку дослідниці, полягає у здатності та готовності студента до діалогу культур і яка базується на комплексі засвоєних соціолінгвістичних знань сучасної соціокультурної системи країни, мова якої вивчається, країнознавчих знань, а також умінь проводити порівняльний аналіз культур [377]. Узагальнюючи наведені вище твердження вчених-методистів, ми розділяємо думку Н. Микитенко про те, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки не існує загальноприйнятого визначення понять “компетенція” і “компетентність” [234, с. 29], тому услід за дослідницею визначаємо компетенцію як сукупність знань, вмінь, навичок, способів діяльності, цінностей, необхідних для ефективного функціонування у професійній сфері, а компетентність – як володіння людиною компетенціями, а також її досвід, особисте емоційно-ціннісне ставлення до предмета діяльності, що дає змогу виявляти і вирішувати проблеми, виконувати завдання, демонструючи свою комунікативну спроможність іноземною мовою.

2.1.1. Теоретичні передумови формування соціокультурної компетентності студентів засобами інтерактивних технологій

2.1.1.1. Міжкультурний аспект навчання іншомовного спілкування

В. Сафонова у своїх численних працях підкреслює, що при формуванні у студентів уявлень про міжкультурне спілкування особливий акцент потрібно ставити на вивчення норм поведінки людей в різних країнах, на створення ціннісних орієнтирів для функціонування в англomовному світі, на ознайомлення з фактами взаємовпливу і взаємопроникнення культур, на засвоєння ключових елементів та реалій англomовної культури, на розвиток комунікативних і когнітивних здібностей з урахуванням соціокультурного контексту іншомовної комунікації [323]. Це означає, що соціокультурний підхід до навчання іноземної мови повинен ґрунтуватися на необхідності оволодіння культурою країни, мова якої вивчається, шляхом засвоєння правил і моделей мовленнєвої поведінки, національних особливостей носіїв мови, специфічних інструментів міжкультурного спілкування. В контексті навчання англійської мови для професійного спілкування О. Тарнопольський і О. Кожушко виокремлюють власне діловий лінгвосоціокультурний компонент іншомовної комунікативної компетентності, який, на їхню думку, складається з численних вербальних стереотипів і реалій, засвоєння яких необхідне для оформлення ділової комунікації згідно норм, прийнятих у певному мовному й культурному соціумі для регулювання ділових стосунків [359, с. 34]. Отже для формування соціокультурної компетентності услід за Н. Мороз вважаємо, що студентам потрібно мати країнознавчі, лінгвокраїнознавчі, соціолінгвістичні знання, а також уміння співставляти мовні засоби з метою й умовами спілкування, уміння організовувати мовленнєве спілкування відповідно до соціальних норм поведінки, уміння використовувати мовні засоби відповідно до національно зумовлених особливостей [248]. Критеріями сформованості умінь ділового спілкування, що важливо у руслі нашого дослідження, є такі: знання ділової культури країни, мова якої вивчається, соціокультурних аспектів протікання ділового спілкування, особливостей економічного та бізнес-дискурсу в різних країнах (когнітивний компонент); прийняття цінностей культури, позитивне ставлення до світової культури, до культури та традицій учасників ділового спілкування (аксіологічний компонент); вміння ділового спілкування з представниками іншої культури, вміння організувати

діалог культур (особистісно-операційний компонент); вміння рефлексивної поведінки, самооцінка (оцінно-рефлексивний компонент) [353].

Зазначені вище знання та вміння міжкультурного спілкування, що забезпечують процес формування соціокультурної компетентності, розвиваються, коли студенти черпають інформацію, наприклад, про традиції носіїв мови, про історію та культуру країни, мову якої вивчають, а також, коли отримані знання трансформуються у власні судження та переконання, стають частиною світогляду студентів [331]. Міжкультурний аспект навчання іноземної мови передбачає вивчення правил і норм вербальної та невербальної поведінки комунікантів, специфіки менталітету, рис національного характеру певної мовної спільноти. Знання особливостей міжкультурного ділового спілкування дозволить розвинути у студентів почуття толерантного ставлення і поваги до представників інших культур, сформує потребу переборювати упереджені ставлення та стереотипи. Іншими словами, під час вивчення іноземної мови для професійного спілкування буде мати місце підготовка до міжкультурної ділової комунікації, яку Н. Захарчук розглядає як “соціально-зумовлений, багатогранний процес взаємодії представників різних культур з метою передачі та отримання інформації певного характеру й змісту, яка визначається традиціями, етикетними нормами, звичаями, віруваннями, переконаннями та побутом певного етносу” [117, с. 7]. Оволодівши комплексом мовленнєвих вмінь та знань щодо явищ міжкультурного спілкування, студенти зможуть здійснювати міжособистісну взаємодію на основі толерантності, відвертості, поваги та готовності до конструктивної співпраці, що відповідає принципам ділової етики, професіоналізму та компетентності в сфері міжнародних економічних відносин. В навчальних умовах це дозволить виконати поставлені Програмою з англійської мови для професійного спілкування (2005 р.) завдання щодо розвитку у студентів вмінь “розуміння й тлумачення різних аспектів культури і мовної поведінки у професійному середовищі” [291, с. 8].

Невід’ємним компонентом іншомовної комунікативної компетенції є лінгвосоціокультурна компетенція, яка, у свою чергу, складається з кількох компетенцій: соціолінгвістичної, соціокультурної і соціальної [254, с. 13]. На думку С. Ніколаєвої, соціолінгвістична компетенція – це здатність здійснювати вибір мовних форм, використовувати їх і перетворювати відповідно до контексту, а також усвідомлення зв’язків між мовою (мовами) і явищами суспільного життя; соціокультурна компетенція – це здатність користуватися у процесі спілкування

набутими знаннями про національно-культурні особливості соціальної і мовленнєвої поведінки носіїв мови, яка вивчається; соціальна компетенція – це здатність вступати в комунікативні стосунки з іншими людьми, орієнтуватися у соціальній ситуації і керувати нею. Ці компетенції пронизують весь процес спілкування між представниками різних культур, навіть тоді, коли його учасники не усвідомлюють цього впливу [113, с. 13]. Отже навчання іншомовного спілкування повинно відбуватися з урахуванням цінностей різних культур, вивчення мовленнєвої поведінки, характерної для носіїв мови в різних життєвих ситуаціях. Тому ми погоджуємося з думкою Л. Голованчук, яка вважає, що головною передумовою взаєморозуміння у міжкультурному іншомовному спілкуванні, його основою є культурний фон, тобто знання про культуру країни, мова якої вивчається. Засвоєння такого роду знань разом з навичками вживати й розуміти лексичні одиниці культурно-країнознавчого характеру та вміннями використовувати культурно-країнознавчу інформацію у процесі спілкування в чотирьох видах мовленнєвої діяльності складають особливий вид компетенції – культурно-країнознавчу (як складника соціокультурної компетенції) – у процесі формування іншомовної комунікативної компетенції [76]. На основі проаналізованих вище робіт вважаємо, що для студентів важливо набути „культурну чутливість” при майбутніх контактах з представниками інших країн, щоб успішно долати міжкультурні непорозуміння та виходити з конфліктних ситуацій, позбутись негативних стереотипів щодо певних націй і шанувати рідну мову та культуру своїх співрозмовників. Тому під час навчального процесу необхідно добитись, щоб студенти з розумінням ставились до соціокультурних особливостей носіїв мови, знали традиції та норми поведінки в певному соціумі, а також вміли використовувати ці знання. Володіння такою інформацією дозволить майбутнім фахівцям уникнути комунікативних пасток та соціальних конфліктів в процесі вирішення ділових проблем, сприятиме налагодженню атмосфери довіри та співробітництва. Проте, як свідчать результати проведеного Л. Юсуповою опитування, студенти досить низько оцінюють свою готовність до міжкультурної комунікації (65,8% з 505 опитаних), а 67 відсотків респондентів відчують високий рівень невпевненості, невизначеності і хвилювання в процесі спілкування з представниками інших культур [415]. З огляду на такий стан речей вважаємо за необхідне спрямувати зусилля викладачів на активізацію потенційних можливостей студентів до міжкультурної комунікації, розвивати у них готовність до мовленнєвої взаємодії, використовуючи накопичений

досвід, знання та уміння. Саме технології інтерактивного навчання, які довели свою ефективність [329; 333], можуть вважатися засобом розвитку у студентів вмінь міжкультурного спілкування, про що йтиметься далі.

2.1.1.2. Концептуальні засади інтерактивних технологій навчання

Дослідники (Л. Гімпель, Т. Дмитренко, О. Іванова, С. Кашлев, Н. Козлова, О. Обсков, О. Пометун, Г. Селевко, О. Тарнопольський та ін.) вважають, що головною метою інтерактивного навчання є створення викладачем таких умов, за яких студенти зможуть відкривати, здобувати і конструювати знання завдяки залученню до активної мовленнєвої діяльності на заняттях. Особливістю інтерактивного навчання, на думку О.В. Обскова, є те, що студенти отримують навчальну інформацію не у вигляді підготовленої викладачем структурованої системи, а в процесі власної активності, яку визначають створене в навчальному закладі освітнє середовище, позиція викладача у взаємодії зі студентами, характер навчальних завдань [256, с. 121-122]. Інтерактивність у навчанні передбачає, як зазначає О. Тарнопольський, процес активної взаємодії учасників навчального процесу як між собою, так і з навколишнім позанавчальним середовищем і позанавчальними джерелами інформації. Це забезпечує взаємний вплив учасників навчального процесу один на одного і вплив на них навколишнього середовища і позанавчальних джерел інформації через спеціально організовану пізнавальну діяльність, що несе яскраво виражену соціальну спрямованість, вважає вчений. До інтерактивних методів навчання дослідник відносить ті методи, які організують процес соціальної взаємодії таким чином, що на основі цієї взаємодії в учасників навчального процесу виникає деяке „нове” знання або нові навички та вміння, які народилися безпосередньо в процесі взаємодії або як її результат [358, с. 127-128]. Можемо дійти висновку, що інтерактивне навчання формує здатність неординарного мислення, яке відкриває можливість кожному студенту по-своєму бачити проблемну ситуацію і виходити з неї, обґрунтовувати свою позицію і відстоювати свої життєві цінності. Інтерактивність передбачає наявність зворотного зв'язку, можливість адекватно реагувати на виклики і вміння оцінювати результати спільної діяльності, здатність змінювати способи виконання завдань.

Аналізуючи запропоновані дослідниками визначення поняття „інтерактивного навчання”, варто зазначити, що О. Пометун розглядає його як співнавчання, взаємонавчання, у якому педагог та студент є

рівноправними, рівнозначними суб'єктами освітнього процесу, який передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення конкретних проблем на основі аналізу обставин та відповідної ситуації мовлення [282, с. 41]. На думку Г. Селевка, інтерактивне навчання виступає моделлю спільної педагогічної діяльності з проектування, організації і проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для студентів та викладача [325, с. 15]. Услід за С. Кашлевим ми вважаємо, що інтерактивне навчання є процесом міжособистісної комунікації в навчальних умовах, для якого характерним є високий ступінь інтенсивності спілкування, розмаїття видів, форм та прийомів діяльності, цілеспрямована рефлексія та взаємовплив учасників педагогічного процесу [146, с. 38]. На основі поданих вище думок вважаємо, що технологія інтерактивного навчання побудована на використанні у навчальному процесі методичних стратегій і прийомів моделювання навчальних комунікативних ситуацій [332], наближених до реальних, і організації на цій основі мовленнєвої взаємодії студентів іноземною мовою в парах, мікрогрупах, або у складі всієї групи з метою спільного вирішення комунікативних і професійно значущих для студентів завдань.

Вивчення науково-педагогічної літератури та аналіз стану викладання іноземної мови дозволяє нам вважати, що дидактичними та суспільно-економічними передумовами запровадження інтерактивного навчання виступають сучасні процеси перебудови і трансформації національної системи освіти в Україні на принципах гуманізації та демократизації навчального процесу; процеси адаптації вітчизняних освітніх стандартів до міжнародних норм у зв'язку з входженням України в Європейський і світовий освітній простір; швидкий розвиток комп'ютерних і телекомунікаційних технологій в галузі освіти; використання в практиці вищої школи альтернативних форм організації навчального процесу; сформованість студентського колективу і розвинені у студентів організаторські та аналітичні вміння, необхідні для реалізації інтерактивного навчання; наявність у студентів інтересу та мотивації до вивчення іноземної мови як засобу професійного утвердження на ринку праці. Важливою передумовою інтерактивного навчання є здатність студентів орієнтуватися в ситуаціях спілкування, вміння розуміти і приймати роль свого співрозмовника, спроможність уявити і передбачити можливу реакцію мовленнєвого партнера на висловлені пропозиції щодо певних вчинків та мовленнєвих дій. Власне навчання студентів іноземної мови в інтерактивному режимі дозволить

забезпечити зазначені вище передумови, щоб вони засвоїли правила і норми поведінки в іншомовному середовищі, вивчили традиції та цінності носіїв мови, ознайомились з ментальністю представників інших культур і, таким чином, сформували свою соціокультурну компетентність.

Згідно спостережень Л. Дзюби, процес впровадження сучасних освітніх технологій у вищому навчальному закладі визначає дія психологічних чинників, таких як готовність викладачів і студентів до творчої діяльності та позитивна мотивація в навчальних ситуаціях, методи активізації інноваційної діяльності студентів, психологічний клімат освітнього процесу [97, с. 144-145]. На основі аналізу психолого-педагогічних праць (О. Гринчишин, С. Занюк, І. Зимня, В. Климчук, О. Леонтьєв, О. Леонтьєв, Ю. Машбіц, С. Рубінштейн, О. Яцишин, R. Burden, M. Williams та ін.) ми визначили психологічні умови організації парної, групової і колективної мовленнєвої взаємодії іноземною мовою, спрямованої на реалізацію комунікативних намірів з використанням інтерактивних засобів навчання для формування соціокультурної компетентності [330]:

- інтерактивна навчальна діяльність повинна проходити в умовах сприятливого емоційно-психологічного мікроклімату, існування якого посилює дух співробітництва та взаємодопомоги, активізує розумову діяльність студентів, розкриває їхні потенційні можливості;
- набуття соціокультурного досвіду в інтерактивному спілкуванні має відбуватися на основі ігрової навчальної діяльності студентів, оскільки притаманні іграм елементи змагальності і здорової конкуренції надають процесу спілкування динамізму і експресивності;
- істотним стимулом до інтерактивної мовленнєвої взаємодії є новизна навчального матеріалу, розмаїття проблемних і креативних завдань, що спонукає студентів до мобілізації розумових можливостей з метою їх виконання і засвоєння нової інформації;
- міжособистісні відносини у процесі спільної роботи повинні бути підпорядковані актуалізації особистісного досвіду кожного з учасників комунікації для досягнення конкретного результату колективної діяльності;
- інтерактивне навчання можливе при умові дотримання загальноновизнаних у діловому світі норм культури спілкування, які враховують вибір адекватних ситуації не лише вербальних, а й невербальних засобів комунікації;

- навчальний процес повинен ґрунтуватися на взаємній довірі та підтримці всіх суб'єктів інтерактивної діяльності, на спільності інтересів викладача, кожного студента і колективу, щоб уникнути конфліктів та встановити атмосферу навчального співробітництва і партнерства.

Таким чином, врахування зазначених вище психологічних чинників, які визначають процес організації інтерактивної діяльності, дозволяє створити сприятливі психологічні передумови для формування соціокультурної компетентності.

Для успішного формування такої компетентності у студентів економічного профілю в процесі навчання іноземної мови для професійного спілкування необхідно опиратися на ключові педагогічні принципи: особистісно-зорієнтованого спілкування, колективної взаємодії, рольової організації навчального процесу, опори на особистий досвід студентів, врахування контексту професійної діяльності, моделювання ситуацій реального спілкування при зануренні в штучне мовне середовище [268]. Серед основних принципів інтерактивного навчання найбільш значущими, згідно Т. Дмитренко, є принцип діалогічної взаємодії в малих групах на основі кооперації та співробітництва, принцип рольового спілкування і тренінгова організація навчання [99, с. 75]. Вважаємо, що вибір зазначених вище принципів задля організації інтерактивного навчання зумовлюється тим, що вони становлять дидактичну основу для формування у студентів іншомовної комунікативної і професійно орієнтованої компетенції з урахуванням соціокультурних особливостей іншомовної комунікації. Застосування виділених вище принципів у процесі навчання повинно позитивно вплинути на формування соціальної поведінки майбутніх фахівців, яка визначає ефективність ділового спілкування іноземною мовою в умовах економічної євроінтеграції та діалогу культур і цивілізацій. Дотримання цих принципів, які ґрунтуються на основному принципі дидактики – навчання в діяльності, вважаємо дидактичною передумовою втілення засад інтерактивного навчання іноземної мови та формування соціокультурної компетентності.

Керуючись принципами інтерактивного навчання, фахівці з проблем міжкультурної комунікації (Ф. Бацевич, І. Галімізянова, Н. Губіна, Г. Копил, О. Садохін, Н. Самойленко, С. Тер-Мінасова та ін.) пропонують проводити крос-культурний тренінг, завданнями якого є отримання й творча переробка достовірної інформації про риси і норми міжкультурної поведінки, набуття професійних навичок, необхідних для ефективної взаємодії в різних культурних середовищах, засвоєння

відповідних до ситуації моделей і стилів комунікації, щоб упоратися з культурним шоком та уникнути комунікативних пасток. Н. Самойленко визначає крос-культурний тренінг як процес, спрямований на набуття рис міжкультурної поведінки, когнітивних і афективних навичок, які допоможуть учасникам тренінгу позитивно сприймати чужу культуру. Серед завдань такого тренінгу дослідниця виділяє вироблення мовленнєвих та професійних навичок, доречних в іншомовній культурі, розвиток культурної самосвідомості та терпимості до різних цінностей і переконань, навчання поведінкових реакцій, щоб упоратись з культурним шоком [320, с. 272]. Можемо вважати, що такі тренінги, які вважаються О. Садохіним “програмою різноманітних вправ з метою формування і вдосконалення вмінь та навичок” [318, с. 251], допоможуть студентам як учасникам діалогу культур оволодіти культурним пластом лексики, фоновими знаннями, нормами ділової етики, що й зумовлює успіх міжкультурної комунікації.

Ще одним видом продуктивної навчальної діяльності студентів, яка дозволить реалізувати завдання формування соціокультурної компетентності в процесі інтерактивного навчання іноземної мови для професійного спілкування, є проектна технологія (Е. Арванітопуло, А. Конишева, О. Москалець, Є. Полат, Ю. Трикашна та ін.). Метод проектів Н. Усвят розглядає як засіб розширення професійного світогляду студентів завдяки інформації, отриманої з автентичних іншомовних джерел, перш за все з мережі Інтернет. Дослідниця вважає, що проектна технологія, орієнтована на створення певного кінцевого продукту, виводить навчальну діяльність студентів в інформаційний простір, скорочуючи розрив між навчальним та реальним вживанням іноземної мови [369, с. 11]. Використання інтерактивних технологій навчання також передбачає проведення презентацій, дискусій, рольових та ділових ігор, моделювання практичних ситуацій. У виборі доцільних засобів для інтерактивної організації мовленнєвої взаємодії студентів іноземною мовою ми орієнтуємося на Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, де пропонуються для використання такі інтерактивні види навчальної діяльності, як бесіди і формальні та неформальні дискусії, дебати, інтерв'ю і переговори, спільне планування і цілеспрямована кооперація [113, с. 73].

Як зазначалося вище, технологія інтерактивного навчання будується на сумісному виконанні суб'єктами навчального процесу проблемно-орієнтованих завдань, що природно супроводжується іншомовним спілкуванням, робить комунікативну взаємодію всіх учасників професійно значущою та мотиваційно підкріпленою.

Організація парно-групових форм роботи, таких як рольові та ділові ігри, навчальні дискусії, круглі столи, тренінги тощо в процесі іншомовної мовленнєвої діяльності розвиває вміння аргументувати свою точку зору на способи вирішення певної виробничої проблеми, вміння інтерпретувати факти або статистичну інформацію, вміння прогнозувати хід подальших дій, вміння оцінити ситуацію через призму власного досвіду і прийняти вірне рішення. Дослідники виділяють окремі групи вмінь міжкультурного спілкування в конкретних ситуаціях, що характерні для професійної діяльності студентів-економістів. Наприклад, для проведення ділових зустрічей і переговорів необхідні вміння знаходити потрібні форми спілкування з партнерами, вміння користуватися вербальними і невербальними засобами комунікації, уміння вибудувати адекватну до ситуації стратегію мовленнєвої взаємодії, уміння вирішувати проблеми і уникати конфліктів, уміння переконати партнера і правильно реагувати на отриману інформацію [33, с. 32]. Отже прагматичний компонент інтерактивного навчання полягає у формуванні внутрішньої мотивації щодо оволодіння курсом іноземної мови для професійного спілкування з урахуванням міжкультурних особливостей іншомовної комунікації. Окрім того, інтерактивне навчання актуалізує комплекс професійних знань та умінь студентів, формує готовність адаптуватися в нових умовах, здатність до інноваційного мислення, креативність, ініціативність, відповідальність. У рамках цього дослідження на прикладі організації презентацій і ділових ігор ми спочатку покажемо, як інтерактивні технології повинні використовуватись для розвитку вмінь монологічного, діалогічного та полілогічного мовлення з акцентом на соціокультурний контекст іншомовного ділового спілкування. Далі ми дослідимо особливості використання інтерактивних технологій навчання при формуванні соціокультурної компетентності в інших видах мовленнєвої діяльності.

2.1.1.3. Методика використання інтерактивних технологій навчання усного і писемного професійно спрямованого спілкування

2.1.1.3.1. Навчання студентів усних презентацій іноземною мовою

З метою стимулювання студентів до навчання у взаємодії, розвитку у них вмінь міжкультурного ділового спілкування, які забезпечують формування соціокультурної компетентності засобами інтерактивного навчання, потрібно організовувати та проводити презентації. Проблему навчання студентів усних презентацій іноземною мовою досліджували

багато вітчизняних та зарубіжних методистів (Ю. Авсюкевич, Н. Драб, А. Киченко, О. Тарнопольський, N. Brieger, J. Comfort, M. Ellis, L. Gurak, S. Hamlin, N. O'Driscoll та ін.). За визначенням Н. Драб, усною презентацією в умовах навчання студентів-економістів вважається підготовлене, професійно спрямоване монологічне висловлювання, яке базується на результатах аналітичного дослідження певної економічної проблеми, має чітке логіко-композиційне оформлення і націлене на ефективне інформування, мотивування або переконання певної аудиторії з урахуванням її основних культурологічних характеристик [100]. Для досягнення мети навчання усних презентацій іноземною мовою студентам необхідно сформувати та розвинути вміння їх організації та проведення, а саме: вміння проаналізувати склад аудиторії, щоб знайти контакт та привернути увагу слухачів до ідеї або продукту, який презентується; вміння правильно і ефективно розпочати презентацію; вміння правильно організувати матеріал дослідження або проекту, щоб у відведений час логічно і послідовно представити свої ідеї; вміння переконливо викласти основний зміст матеріалу, який досліджувався, або продемонструвати результати спільно виконаного продукту навчальної діяльності, яким може бути, наприклад, реферат, есе, маркетингове дослідження тощо; вміння робити висновки, узагальнення, порівняння, щоб переконати слухачів, позитивно вплинути на їхнє рішення щодо подальшого розвитку подій (наприклад, ставити уточнюючі питання, висловити своє ставлення до проблеми, яка висвітлюється у презентації, виразити свою готовність чи неготовність до виконання запропонованих доповідачем дій тощо); вміння оперувати фактологічним матеріалом свого дослідження, щоб правильно й адекватно реагувати на вербальну та невербальну поведінку слухачів, якщо виникають, скажімо, труднощі з підбором специфічної лексики, з використанням наочності тощо; вміння відповідати на поставлені запитання. Сформувавши презентаційні вміння в процесі навчання, можна сподіватися, що студенти зможуть надалі правильно вибрати свої стратегії поведінки й комунікації під час проведення презентацій, будуть спроможні донести до свідомості слухачів корисну їм інформацію та переконати їх у необхідності діяти, ухвалювати рішення щодо запропонованих ідей.

Важливим аспектом процесу навчання студентів усних презентацій є психологічний чинник, що передбачає необхідність перебороти страх і невпевненість перед аудиторією, налагодити емоційний контакт зі слухачами і налаштувати їх на позитивне сприймання як доповідача, так і його доповіді, знайти відповідні паралінгвістичні (невербальні) засоби

спілкування (Н. Башук, О. Габелко, Г. Колшанський, С. Смоліна, С. Тер-Мінасова та ін.), щоб справді переконати і забезпечити повноцінне розуміння інформації, яка презентується. Доповідач повинен докласти всіх зусиль, щоб відчути реакцію аудиторії на його виступ, для чого йому необхідно вміти вступити у зоровий та психологічний контакт з кожним слухачем під час презентації, правильно використовувати жести, проксеміку тощо. Проведені дослідження свідчать, що зоровий контакт з аудиторією забезпечує 60 відсотків успіху у встановленні зворотного зв'язку з учасниками презентації, веде до психологічної сумісності комунікантів. В іншому випадку, як зазначає Л. Славова, невідповідність невербальних засобів вербальному процесу, омонімія та полісемія жестових знаків спричиняють комунікативні невдачі, створюють передумови для виникнення дисонансу в розумінні [344]. Отже презентації як вид інтерактивних технологій навчання забезпечують реалізацію комунікативних завдань з оволодіння іноземною мовою в групових та колективних формах навчальної діяльності, слугують засобом для формування соціокультурної компетентності і розширення професійного кругозору, що відповідає завданням побудови особистісно-зорієнтованої парадигми освіти і утвердження суб'єкт-суб'єктних відносин між всіма учасниками навчального процесу.

2.1.1.3.2. Організація та проведення ділових ігор в навчальних умовах

Для забезпечення конструктивного спілкування майбутніх фахівців у сфері міжнародної економіки та зовнішньоекономічної діяльності в навчальних умовах доцільно проводити ділові ігри для моделювання типових ситуацій їхньої діяльності, таких як розмови по телефону, зустрічі, дискусії, переговори тощо. Дослідники (А. Вербицький, Л. Вишнякова, Ю. Друзь, О. Квасова, М. Кларін, О. Кміть, Л. Котлярова, Т. Олійник, Л. Сажко, В. Скалкін, О. Тарнопольський, В. Ткаченко, М. Ellis, С. Johnson, К. Jones, G.P. Ladousse, W. Rivers та ін.) вважають, що ігрові види діяльності розвивають інструментальну мотивацію до оволодіння іноземною мовою, створюють умови для творчого забезпечення іншомовної мовленнєвої комунікації, максимально наближають спілкування до реальних життєвих ситуацій. В навчальних умовах підготовка та проведення рольових і ділових ігор є важливим інструментом для забезпечення професіоналізації освіти завдяки тому, що студенти засвоюють термінологічну лексику свого фахового спрямування, розширюють спеціальні знання, набувають досвіду

вирішення ділових завдань. Головна відмінність ділової гри у порівнянні з рольовою, вважає О. Тарнопольський, – це звернення ділової гри до теперішньої або майбутньої професії тих, хто навчається, моделювання у грі умов професійної діяльності, наближених до реальних, та самої цієї діяльності [360, с. 11]. На думку С. Арзуханової, специфіка підготовки і проведення ділових ігор із студентами-економістами на заняттях з іноземної мови в порівнянні з діловими іграми рідною мовою полягає у тому, що студентам необхідно оволодіти іншомовним лексико-граматичним матеріалом, фонетичними особливостями вимови, країнознавчою інформацією, а також активізувати мовленнєві навички та вміння, необхідні для успішної реалізації ділової гри [19, с. 11-12]. Отже в ділових іграх імітується предметний і соціальний зміст певної професійної діяльності студентів, моделюється, за А. Вербицьким, система відносин, характерних для спеціалістів відповідної галузі [59, с. 128]. Тому в рамках навчального процесу необхідно організовувати і проводити ділові ігри, в яких студенти зможуть інтегрувати свої соціокультурні знання в контекст професійного мовлення. В ділових іграх вони також сформулюють та утвердять соціальні стосунки, набудуть потрібних їм управлінських та комунікативних якостей, що важливо для фахівця високої кваліфікації на сучасному ринку праці.

Розглядаючи питання практичної організації цього виду інтерактивної мовленнєвої діяльності, варто зазначити, що дослідники виділяють такі етапи проведення гри: початковий, власне гра та завершальний. Метою початкового етапу є визначення умов здійснення мовленнєвої та процесуальної дій, узгодження форм стосунків між комунікантами, передбачення можливих результатів спільної діяльності учасників гри. Тобто, на початковому етапі закладається інформаційно-мотиваційна основа іншомовного спілкування та одночасного оперування у мовленні не лише фактологічним, а й соціокультурним матеріалом. Ефективна участь студентів у діловій грі неможлива без попереднього ґрунтовного читання фахових текстів, пошуку необхідної соціокультурної інформації та/або статистичних даних у різних джерелах. Наприклад, перед проведенням ділової гри на тему „Переговори” студентам необхідно ознайомитися з теоретичною частиною цієї проблеми, тобто з’ясувати, які є типи переговорів, чим вони відрізняються, як до них краще підготуватися. Щоб організувати ділову гру на тему “Щорічні загальні збори акціонерів компанії” студентам потрібно дізнатися про види зборів, про час та умови їх проведення, про права та обов’язки учасників і голови зборів, про

технічну сторону організації такого заходу (оренда приміщення, перевірка технічних засобів тощо), про правила написання протоколу і таке інше.

На початковому етапі ділової гри проводиться активне обговорення прочитаних студентами матеріалів з певної теми і йде практична підготовка до проведення власне гри. Використовуючи, наприклад, прийом „мозкового штурму”, ставиться мета переговорів і визначаються засоби її досягнення, аналізуються сильні і слабкі позиції сторін, відбирається склад учасників, обговорюються тактичні і стратегічні питання щодо результатів переговорів, виробляється лінія поведінки з партнерами, готуються можливі сценарії розгортання подій під час переговорного процесу, пропонуються та відбираються оптимальні варіанти вирішення певних проблем. В процесі такої діяльності має місце автоматизація іншомовних мовленнєвих навичок та відбувається подальший розвиток вмінь ділової комунікації, а також актуалізуються соціокультурні знання студентів.

На етапі реалізації власне гри ставиться мета вирішити певне професійне питання та добитись позитивних результатів. На цьому етапі учасники комунікації виявляють свої мовленнєві наміри та комунікативну поведінку у заздалегідь визначених ролях, розкривають свої професійні та мовленнєві здібності, будують свої соціальні стосунки у відповідності до характеру протікання цієї діяльності. Власне гра дозволяє студентам на фоні вирішення професійної проблеми актуалізувати у пам'яті та відпрацювати у мовленні активну термінологічну лексику, закріпити мовленнєві зразки і моделі ділової комунікації, оволодіти вміннями аргументування, переконання, логічного доведення власної точки зору. У процесі власне гри, взаємодіючи зі своїми мовленнєвими партнерами, а не з викладачем, студенти здійснюють обмін думками з певної фахової проблеми, проявляють свою фантазію і креативність.

Метою завершального етапу ділової гри є оцінити досягнуті результати студентів, проаналізувати роль кожного учасника та міру його внеску у кінцевий продукт, пояснити причини труднощів, які мали місце у процесі гри. На цьому етапі відбувається підсумковий аналіз і дається оцінка всіх позитивних та можливих негативних аспектів проведеної ділової гри. З цією метою студенти готують звіти, рецензії, пропозиції тощо, у яких відзначаються успіхи і ймовірні недоліки, дається оцінка мовленнєвої та професійно орієнтованої діяльності всіх її учасників. Студенти акцентують свою увагу на ключових аспектах теми, яка вивчається, розглядають наявні суперечності і шукають

оптимальні варіанти їх подолання, підкріплюючи свої міркування свіжою та актуальною інформацією. Отже можемо вважати, що у ділових іграх шляхом моделювання і розігрування ділової активності в різних ситуаціях формується іншомовна комунікативна компетенція у студентів, розвиваються професійні вміння та навички, засвоюється соціокультурна інформація, тому вони повинні стати ефективним засобом для інтерактивного навчання іноземної мови для професійного спілкування.

Таким чином на прикладі організації і проведення презентацій та ділових ігор ми показали, як інтерактивні технології сприяють розвитку вмінь монологічного, діалогічного і полілогічного мовлення в соціокультурному контексті іншомовної ділової комунікації. Проаналізовані вище міжкультурні особливості усного спілкування повинні використовуватись при формуванні у студентів-економістів соціокультурної компетентності засобами інтерактивних технологій навчання. Далі ми розглянемо питання використання інтерактивних методів при навчанні соціокультурного аспекту іноземної мови в інших видах іншомовної мовленнєвої діяльності.

2.1.1.3.3. Навчання соціокультурного аспекту в процесі аудіювання та читання автентичних матеріалів професійного спрямування

Одним із ефективних видів мовленнєвої діяльності з вивчення іноземної мови для професійного спілкування з урахуванням соціокультурного контексту є аудіювання та відіювання автентичних текстів і матеріалів професійного спрямування [328]. Психологами (А. Брушлинський, І. Зимня, Г. Костюк, О. Леонт'єв, О. Молчанова, Н. Шевченко, Т. Яценко та ін.) доведено, що використання аудіо та відеозасобів у навчальному процесі вносить елемент емоційного піднесення, сприяє створенню сприятливого психологічного клімату, що є однією з передумов інтерактивного навчання студентів. Аудіювання текстів за фахом та/або відіювання сюжетів з ділової практики майбутніх економістів-міжнародників як вид мовленнєвої діяльності вмотивовує студентів до іншомовного спілкування, сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Відбір аудіотекстів/фонограм, згідно дослідження О. Юдіної, повинен здійснюватися з урахуванням таких критеріїв: професійна інформаційна значущість, актуальність, врахування мотиваційної цінності інформації, доступність у мовному та змістовому аспектах, посиленість обсягу сприйнятої інформації, проблемність, значущість для національної культури [412]. Прослуховування професійно важливих аудіозаписів

та/або перегляд відеофільмів з подальшим їх обговоренням в інтерактивному режимі роботи слугує мотиваційною основою для організації рольових та ділових ігор, навчальних дискусій, тренінгів тощо, про що йшлося раніше. Інтерактивність студентів проявляється при спільному прогнозуванні змісту аудіо-тексту чи відеофільму на основі їх назви, при знаходженні дефініцій термінів, що сприяє семантизації нової фахової лексики, при виконанні вправ, що готують студентів до сприймання і розуміння аудіо- або відеозаписів.

Формулювання комунікативних інструкцій до вправ, установка на мимовільне запам'ятовування лексико-граматичного матеріалу під час парно-групової роботи з коментування і тлумачення мовних явищ сприяє оволодінню необхідної для мовленнєвої взаємодії термінологічної лексики та виучуваних граматичних структур на початковому (передтекстовому) етапі аудіювання. Це забезпечить студентам розуміння фактологічного матеріалу як опори для подальшого породження своїх висловлювань на понадфразовому рівні або на рівні власного тексту з теми, яка вивчається, та у ситуаціях, які моделюють реальне спілкування. Таким чином інтерактивна робота студентів з лексикою і граматичними конструкціями, з ілюстраціями та схемами, з автентичними країнознавчими матеріалами (наприклад, зразками ділових документів) на етапі перед слуханням іншомовних текстів або переглядом відеосюжетів слугує способом підтримки високої мотивації та стійкого інтересу до їх подальшого обговорення, поглибленого вивчення певної фахової проблеми, що в підсумку закладає підвалини для формування компетентності в аудіюванні.

На завершальному (післятекстовому) етапі аудіювання і/або відіювання спеціально відібраних автентичних текстів засвоєння нової інформації відбувається під час виконання вправ на пошук ключових термінів і складання глосарію, на письмовий виклад основної думки прослуханого фахового тексту або переглянутого відеосюжету, на написання короткого плану як опори для подальшого обговорення. За результатами аудіювання/відіювання студенти можуть провести дискусію, під час якої продемонструвати рівень розуміння фахової проблеми, проявити свою ерудицію та професіоналізм, використовуючи при цьому мовні засоби, які підлягають вивченню. В процесі такого міжособистісного спілкування студенти автоматизують не лише свої мовленнєві лексичні і граматичні навички та розвивають вміння іншомовної комунікації, а й проявляють аналітичні здібності і креативне мислення. Отож навчання студентів аудіювання та відіювання з допомогою інтерактивних технологій дозволяє

активізувати їхні внутрішні пізнавальні мотиви та розвинути творчий підхід до засвоєння матеріалів фахового спрямування, забезпечує створення ґрунтовної основи для формування компетентності в аудіюванні з урахуванням соціокультурного контексту іншомовної комунікації.

Вище ми проаналізували шляхи інтерактивного навчання та формування соціокультурної компетентності в процесі аудіювання іншомовних матеріалів професійного спрямування. Поряд з аудіюванням розглянемо інший вид рецептивної мовленнєвої діяльності, а саме читання, яке дозволяє майбутнім спеціалістам ознайомитись з фаховою інформацією, оволодіти певними соціокультурними знаннями з метою подальшого використання у своїй професійній діяльності.

За визначенням Т. Серової, читання фахової літератури – це складна мовленнєва діяльність, обумовлена професійними інформаційними потребами. Ця діяльність являє собою специфічну форму активного вербального письмового спілкування-діалогу, основними цілями якого є оперативна орієнтація і пошук, прийом, засвоєння і подальше застосування накопиченого людством досвіду у професійних галузях знань [336]. У методиці навчання іноземної мови для професійного спілкування читання як вид мовленнєвої діяльності слугує умовою для набуття студентами достатнього рівня сформованості іншомовної професійної компетенції, необхідної для застосування у майбутній діяльності за фахом. Окрім того, читання у немовному ВНЗ виступає засобом отримання і розширення знань у відповідній галузі, є ключем для розуміння закладеної у фахових текстах соціокультурної інформації, тому для ефективного навчання читання спеціальної літератури пропонуємо використовувати згадані вище інтерактивні технології.

Як доводить Г. Барабанова, зріле читання текстів академічних і науково-технічних реєстрів через встановлення “спільності словника і когнітивних схем автора та читача” [25, с. 84] забезпечує діалог між автором і читачем, взаємодію читача з текстом, що є основою інтерактивного формату діяльності з читання фахової літератури. Дослідниця переконана, що інтерактивне навчання іншомовного читання вимагає організації спільної діяльності студентів щодо витягу інформації таким чином, щоб сама ця спільна діяльність навчала студентів [25, с. 117].

На основі праць вчених, які досліджували методику навчання студентів іншомовного читання (Г. Барабанова, С. Боднар, Г. Бородіна,

В. Бухбіндер, Т. Вдовіна, Ю. Гапон, Г. Гринюк, Т. Клепікова, З. Кличнікова, О. Малюга, А. Мельник, С. Радецька, Т. Серова, Л. Смелякова, Т. Третьякова, Т. Труханова, С. Фоломкіна, С. Шевченко, С. Nuttall, J. Richards та ін.), можемо вважати, що спільна (інтерактивна) діяльність читання полягає у виконанні студентами різних завдань: знайти певну професійну або соціокультурну інформацію, запропонувати свою інтерпретацію викладених у тексті фактів, екстраполювати отримані знання на сучасні соціально-економічні реалії. Взаємодія з текстом та мовленнєвими партнерами передбачає участь студентів у дискусіях за прочитаним з аналізом та коментуванням фактологічного і соціокультурного матеріалу, що забезпечить інтерактивний характер читання як процесу розумової діяльності.

2.1.1.3.4. Оволодіння соціокультурними особливостями писемного стилю іншомовного мовлення

а) Основні принципи навчання письма іноземною мовою

Інтерактивні технології у контексті міжкультурного спілкування повинні застосовуватися і під час навчання студентів писемного мовлення. Згідно вимог освітньо-кваліфікаційних характеристик бакалавра, студенти повинні вміти заповнювати документацію, писати різноманітні листи та меморандуми, робити конспекти та вести записи, укладати контракти та готувати доповіді. Вчені-методисти (А. Вейзе, В. Бебих, А. Васильєва, М. Гец, З. Корнева, Г. Кривчикова, О. Москалець, В. Свиридюк, О. Середа, Г. Скуратівська, О. Тарнопольський, О. Устименко, О. Цібіна, F. Grellet, D. Jolly, Ch. Tribble, J. Trimmer, G. Vic та ін.) розглядають навчання студентів немовних ВНЗ писемного мовлення як одну із складових частин процесу підготовки майбутніх фахівців до ефективного спілкування із зарубіжними діловими партнерами. Передумовою навчання студентів писемного мовлення є, перш за все, ознайомлення та засвоєння знань щодо стилю письма, тобто адекватного до комунікативного наміру вибору слів, правильного їх компонування у речення, формування абзаців та створення цілісного тексту. При доборі слів для письмового вираження певної думки важливо дотримуватись принципу простоти, тобто уникнення двозначних слів, невживання жаргонізмів і сленгу, пояснення термінів. Простота у виборі слів не означає примітивності, а допомагає читачу швидше зрозуміти суть повідомлення і правильно на нього відреагувати. Процес навчання писемного мовлення, окрім стилю, також повинен охоплювати і так звану механічну сторону створення

писемного продукту, тобто орфографію, пунктуацію, розшифровку аббревіатур, знання правил вживання великої букви і особливості написання числівників (наприклад, при написанні дати, дробів та ін.) тощо. Під час написання тексту також потрібно вивірити правильність вживання видо-часових форм дієслів, узгодження підмета і присудка, тобто відповідність вжитих у реченнях граматичних конструкцій мовним нормам.

Діловий стиль письма вимагає, щоб тексти, незалежно від їх розміру і призначення, мали чітко сформульовані і логічно викладені у реченнях думки, що дозволить легко і без перекручень передавати інформацію. Речення виражає одну закінчену думку і може мати різну кількість слів. Для ефективного письма доцільно вживати різні типи підрядних речень в активному стані, які повинні бути правильно з'єднані за допомогою відповідних фраз-кліше: *firstly, consequently, although, in addition, however, owing to, moreover, thus, on the other hand, furthermore* та ін. Для передачі негативної інформації, як правило, використовуються пасивні конструкції. Всі фрази, які викликають двозначне трактування, повинні бути замінені на більш вдалі.

Група з чотирьох-п'яти речень формує абзац, який фокусується на одній головній проблемі. Зазвичай перше речення абзацу (*topic sentence*) формулює важливу ідею, а решта речень розвивають думку, аргументують її, уточнюють написане. Абзаци мають бути логічно пов'язаними і структурованими. Для цього використовують слова-зв'язки, паралельні структури, повторення ключових слів. Наприклад, абзац може починатися з таких фраз: *It should be noted/remembered that ...; From this point of view ...; As it has already been stressed, ...; We can draw the following conclusion ...; Having considered these data, we can see that ...; There is no doubt that ...; Taking everything into account, we can prove ...* та ін. Отже правильно вибрані слова, відповідно побудовані речення та логічно пов'язані і структуровані абзаци забезпечують створення цілісного ділового документу. Вміння формулювання думок іноземною мовою та викладу їх на письмі підготує студентів до писемного спілкування з діловими партнерами.

б) Навчання написання ділової документації іноземною мовою

Розглянемо міжкультурні особливості написання деяких ділових документів, щоб забезпечити розвиток вмінь писемного спілкування майбутніх фахівців. В сучасних умовах дуже поширеним є електронне листування, тому при навчанні студентів написання електронних листів потрібно акцентувати їхню увагу на вимогах до створення таких документів, ознайомити з етичними правилами письма, які існують в

діловому світі. Наприклад, між англійським та американським варіантами структури ділового листа є суттєва різниця у формі привітання та у завершальній фразі листа, у способі написання дати, у розбивці абзаців та використанні пробілів. В електронному листі не можна писати текст великими буквами, тому що це рівнозначно підвищеному голосу в усному спілкуванні, що не може вважатися ознакою хорошого тону. Виконуючи інші види письмових робіт, таких як написання ділових листів, протоколів засідань, звітів про виконану роботу тощо, студенти обов'язково повинні брати до уваги міжкультурні відмінності.

Для зарубіжної ділової практики досить поширеним видом писемного спілкування в межах організації або фірми є меморандуми, тому важливо вивчити структуру та особливості стилю їх написання. Зокрема, треба звернути увагу студентів на необхідність чотирьох обов'язкових компонентів меморандуму: адресат, адресант, дата та тема, а також на той факт, що меморандум не підписується, хоча автор може зазначити свої ініціали. Досить поширеними видами ділових документів є резюме та супровідний (мотиваційний) лист, які студенти повинні заповнити при прийомі на роботу. Як свідчить практика, студенти дуже зацікавлені правилами написання таких документів, тому їм треба пояснити, які типи резюме доцільно готувати тим чи іншим категоріям шукачів роботи, яку інформацію варто подати в супровідному листі. Бажано також продемонструвати зразки таких документів, проаналізувати сильні і слабкі сторони кожного з них, акцентувати увагу студентів на міжкультурних особливостях їх написання та використання.

Деякі дослідники методики навчання письма (С. Bovee, М. Doherty, М. Guffey, L. Loughheed, S. Ober, J. Trimmer, М. Wilson та ін.) звертають увагу на наявність невидимих стосунків між автором і читачем, наголошують на важливості врахування ставлення автора до читача та до створеного писемного продукту. Для ефективного написання документу недостатньо лише відібрати правильні слова, побудувати з ними речення та об'єднати їх у абзаци. Діловий стиль письма передбачає, що тон та ставлення до читача є не менш важливим, ніж зміст самого повідомлення. Аналіз взаємовідносин між автором та читачем дозволяє, по-перше, дати відповідь на питання, чи автор сам переконаний у написаному. Якщо читач не відчуває такої впевненості зі сторони автора, то його реакція на прочитане може бути пасивна і часто безрезультативна. По-друге, аналіз повинен засвідчити, що тон письма є щирий і ввічливий щодо читача, щоб у нього виникла потреба у віддачі,

тобто у реагуванні на прочитане. По-третє, аналіз повинен підтвердити, що автор правильно виділяє головне і вірно ставить акценти. Нарешті, читач має бути впевнений, що написаний документ не містить дискримінаційних речей, таких як натяків на стать, упереджень щодо кольору шкіри або сексуальної орієнтації тощо. Отже якщо автор ділового документу враховує важливість тону написаного, якщо між автором і читачем відчуюються позитивні стосунки, то таке письмо можна вважати ефективним.

в) Навчання написання доповідей та повідомлень

Ще одним видом писемної комунікації, яка повинна враховувати міжкультурні відмінності, є написання доповідей або рефератів на основі опрацювання автентичних фахових текстів. Оскільки процес реферування охоплює етап читання тексту та етап його перекодування, тобто, за словами О. Квасової, безпосереднього викладу основної інформації „своїми словами” [147, с. 15], то студентам необхідно оволодіти вміннями лексико-синтактичного аналізу, вміннями виділяти, систематизувати та узагальнювати важливу інформацію, вміннями логічно пов'язувати факти та робити умовиводи, вміннями коректно викладати свої думки під час написання реферату, вміннями редагування та вміннями оформлення написаного вторинного тексту. Сформувавши за допомогою відповідних вправ такі вміння, студенти зможуть усвідомлено проаналізувати фаховий текст, вибрати та опрацювати потрібну інформацію, втілити результати своєї аналітико-синтетичної діяльності у власному писемному продукті. Оволодіння вміннями написання рефератів дозволить студентам-економістам підготуватися до позанавчальної діяльності, такої як, наприклад, студентська наукова конференція, де вимагається підготувати доповідь за результатами своєї навчально-дослідної діяльності. Участь в студентській науковій конференції сприятиме тому, що вони зможуть ефективно виступати на інших міжнародних форумах, брати участь у зустрічах із зарубіжними діловими партнерами з урахуванням особливостей міжкультурного спілкування, у них сформується загальнонауковий світогляд, розшириться діапазон знань про предмет свого дослідження, вони зможуть задовольнити свої пізнавальні інтереси.

Створення рефератів з їх наступною презентацією є прикладом співпраці студентів у проектах, що забезпечує інтерактивне формування іншомовної комунікативної та соціокультурної компетентності. Принцип інтерактивності у процесі навчання писемного мовлення через підготовку рефератів реалізується під час спільного з іншими

студентами редагування робіт, під час проведення взаємоперевірки і взаємооцінювання написаного, а також коли студенти обмінюються думками щодо змісту, оформлення та загалом якості готових рефератів. Взаємодія студентів між собою та між викладачем відбувається не лише в процесі аудиторної роботи, а й позааудиторної завдяки використанню можливостей телекомунікаційних засобів (скайп, електронна пошта), що дозволяє отримати консультацію, обмінятися коментарями щодо удосконалення написаного тексту.

Аналізуючи труднощі, з якими стикаються студенти під час створення реферату іноземною мовою, ми помітили, що вони недостатньо орієнтуються в структурі письмової роботи такого типу, тому викладачу необхідно присвятити час для роз'яснення особливостей складових частин реферату, його структурної організації. Відомо, що традиційно реферат складається зі вступу, основної частини та висновків. У вступі формулюється проблема та аргументується її актуальність, ставиться мета дослідження та виділяються основні завдання, визначається структура роботи і в загальних рисах окреслюються ключові питання, що будуть висвітлюватися в рефераті, вказуються методи дослідження й прогнозуються очікувані результати. Основна частина може складатися з двох або більше розділів, у яких логічно і послідовно аналізується та розкривається суть досліджуваної проблеми, наводяться статистичні дані (бажано у формі таблиць, діаграм тощо для кращої візуалізації інформації), подаються погляди авторів першоджерел з можливим коментуванням або порівнянням, наводяться цитати для аргументування своєї позиції. Іншими словами, в основній частині реферату проходить компресія одного або кількох автентичних фахових текстів, їх творча модифікація, в результаті чого з'являється новий текст із описом результатів певного наукового дослідження. У висновках автор реферату робить узагальнення, акцентує увагу читача на основних результатах, які вдалося викласти у скороченій формі. Завершує роботу список використаної літератури, написання якого повинно відповідати встановленим стандартам. Одночасно вважаємо за доцільне звернути увагу студентів на різні підходи, які існують у вітчизняній та зарубіжній практиці до оформлення списку використаної у рефераті літератури.

Окремого розгляду потребує питання оцінювання рефератів, створених одним або кількома студентами в рамках проекту. У науково-методичній літературі встановлюються різноманітні критерії щодо визначення якості виконаної роботи: повнота розкриття теми реферату, стиль і логічність викладу матеріалу, обсяг та дотримання структури,

наявність списку використаної літератури та навіть поліграфічне оформлення. До оцінювання реферату необхідно підходити дуже виважено та об'єктивно, щоб не знизити мотивації студентів при читанні спеціальної літератури з метою пошуку фахової інформації і її творчої переробки, переосмислення. При оцінюванні рефератів важливо, на наш погляд, звернути увагу на структурну організацію викладу матеріалу, оскільки це свідчить про вміння студента логічно мислити, виділяти головне, робити умовиводи. Також важливими критеріями оцінювання рефератів є стиль та читабельність робіт, що дозволяє перевірити, наскільки студенти оволоділи вміннями послідовно і стисло формулювати власні думки іноземною мовою. Нарешті, неодмінним атрибутом реферату є список використаних праць, тому правильність оформлення бібліографії у відповідності до діючих стандартів та наявність посилань на джерела інформації і вміння цитування є важливими критеріями під час оцінювання.

Отже розуміючи всі тонкощі процесу письма, дотримуючись логічної послідовності роботи над текстом, можна сподіватись, що студенти оволодіють вміннями підготовки і написання реферату іноземною мовою з урахуванням міжкультурних відмінностей ділової комунікації. Навчання студентів написанню рефератів з використанням потенційних можливостей інтерактивних технологій дозволяє активізувати внутрішні пізнавальні мотиви і творчі здібності студентів, розвиває їхні інтелектуальні якості, налаштовує їх на організовану та систематичну роботу з читання спеціальної літератури і використання фахової інформації в практичній діяльності. Таким чином у цій частині нашого дослідження ми проаналізували соціокультурні особливості писемного стилю мовлення, акцентували увагу на методиці створення документів іноземною мовою з використанням інтерактивних технологій навчання, що відповідає завданням з іншомовної підготовки фахівців нової генерації.

На основі розглянутих теоретичних положень та обґрунтованих практичних рекомендацій щодо формування у студентів-економістів соціокультурної компетентності з використанням інтерактивних технологій навчання іноземної мови можемо сформулювати певні висновки. Зокрема, у дослідженні було доведено, що для забезпечення вмінь міжкультурного спілкування та формування соціокультурної компетентності студенти-економісти повинні мати багаж знань про основи вербальної і невербальної комунікації у діловому середовищі, знати тонкощі формальних і неформальних стосунків, розуміти і дотримуватись певних традицій, писаних і неписаних правил та

моделей поведінки в ділових колах. Важливим питанням, на яке слід звернути увагу в процесі іншомовної підготовки економістів-міжнародників, є розвиток вмінь міжкультурного спілкування через вивчення культурних особливостей різних народів, ознайомлення з нормами і правилами комунікативної поведінки мовців, усвідомлення стандартів комунікації в різноманітних і непередбачуваних ситуаціях ділового співробітництва. Це дозволить майбутнім фахівцям брати участь у ділових зустрічах та переговорах, проводити презентації своїх науково-дослідних робіт, писати і обробляти кореспонденцію, заповнювати зовнішньоекономічну документацію та ін. Загалом оволодіння знаннями щодо культури ділового спілкування слугуватиме успішній та продуктивній комунікації, щоб якісно вирішувати управлінські завдання. Формуючи свою іншомовну комунікативну компетентність за допомогою широкого діапазону видів інтерактивної навчальної діяльності, студенти одночасно здійснюють і професійну підготовку з урахуванням міжкультурних особливостей усного і писемного ділового спілкування.

В рамках дослідження були виконані поставлені завдання щодо аналізу теоретичних передумов формування соціокультурної компетентності, вивчення особливостей міжкультурного діалогу та врахування потенційних можливостей інтерактивних технологій при навчанні студентів іноземної мови. Пропоноване дослідження не вичерпує всього комплексу проблем, пов'язаних з таким чутливим аспектом, як міжкультурне спілкування, міжкультурна взаємодія іноземною мовою. Тому перспективою подальшого дослідження може бути обґрунтування та практична розробка інтерактивних вправ з урахуванням соціокультурного підходу до формування у студентів високого рівня іншомовної комунікативної і професійної компетентності.

2.2. Організаційно-педагогічні умови оптимального формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності

У зв'язку із сучасними складними глобалізаційними процесами особливого значення набуває проблема взаємодії і комунікації між представниками різних культур. Сьогодні висуває серйозні вимоги до фахівців, які працюють у сфері міжнародних зв'язків і зовнішньоекономічної діяльності: вільне володіння іноземними мовами,

знання тонкощів міжкультурної комунікації і культури поведінки та ін.. Ці вимоги рівнозначно стосуються майбутніх фахівців і відображають соціальне замовлення суспільства системі вищої освіти, яка повинна зорієнтувати професійну підготовку з урахуванням міжнародних стандартів, спираючись на національну законодавчу базу. Тому актуалізуються педагогічні дослідження, пов'язані із оптимізацією процесу формування міжкультурної комунікативної компетентності та створенням відповідних педагогічних умов.

Питання підготовки студентів вищих навчальних закладів до участі в міжкультурній комунікації і формування їх міжкультурної комунікативної компетентності, є предметом дослідження багатьох наук: філософії (М. Бахтін, В. Біблер, та ін.), культурології (Б. Єрасов, М. Каган, Ю. Лотман та ін.), антропології (Едвард Т. Холл, Ф. Клакхон, А. Кребер, Р. Портер, Л. Самовар та ін.), психології (М. Беннет, Л. Виготський та ін.), лінгвістики (М. Бергельсон, Є. Верещагін, В. Костомаров, О. Леонтович та ін.), методики викладання іноземних мов (М. Байрам, Ж. ван Ек, О. Тарнопольський, С. Тер-Мінасова, Л. Щерба та ін.), педагогіки (Ю. Караулов, Н. Маркова та ін.).

У численних дисертаційних працях вітчизняних та зарубіжних науковців, які з'явилися за останні десять років у педагогіці, досліджуються проблеми міжкультурної або полікультурної освіти (Л. Воротняк, О. Грива), дидактичні аспекти формування навичок міжкультурної комунікації студентів у процесі фахової підготовки (Р. Гришкова, Н. Кобзар, С. Шехавцова), формування соціокультурної компетентності в контексті вивчення іноземних мов (Г. Єлізарова, М. Сафіна). Різні підходи до визначення поняття *міжкультурне спілкування/міжкультурна комунікація*, його структури і процесу формування відповідних навичок розкриті у дослідженнях П. Донця, А. Садохіна, особливості міжкультурної взаємодії в контексті діалогу культур і цивілізацій – Н. Ішханян, В. Сафонові. На думку більшості науковців теоретично обґрунтовані та реалізовані організаційно-педагогічні умови відіграють вирішальну роль у даному процесі, більше того – виступають основою формування міжкультурної комунікативної компетентності.

Аналіз психологічних і педагогічних джерел, присвячених проблемі формування міжкультурної комунікативної компетентності свідчить про те, що питання, пов'язані із розробкою організаційно-педагогічних умов формування міжкультурної комунікативної компетентності на основі оптимізації міжкультурного середовища та визначення їх ефективності залишилися поза увагою дослідників. Тому організаційно-педагогічні

умови оптимального формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності стали предметом даного дослідження.

Мета підрозділу – обґрунтувати комплекс організаційно-педагогічних умов оптимального формування міжкультурної комунікативної компетентності (МКК) та шляхів їх реалізації у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності (ЗЕД).

Загальновідомим є факт, що випускника економічного університету формує не лише предметний зміст основ наук, які вивчаються, а й середовище, у якому домінує сприяння постійному особистісному і фаховому зростанню, максимальному забезпеченню розвитку комунікативних умінь та міжкультурних навичок майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності.

На початку розглянемо зміст понятійного апарату нашого дослідження. Термін *педагогічна умова* у педагогічному словнику трактується як певна обставина чи обстановка, що впливає на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості [518, с. 97]. Завдяки педагогічним умовам реалізуються структурні компоненти технології або моделі (сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм, засобів та матеріальних можливостей їх здійснення), що забезпечують успішне вирішення поставленого завдання [372].

Поняття *організаційно-педагогічна умова* більше прив'язане до організації навчально-виховного процесу, складовими якого є не тільки цілі навчання, методи, форми і засоби, а також взаємозалежна навчальна діяльність викладача та студентів [206]. Окремо слід відзначити актуальність іншого визначення організаційно-педагогічних умов як сукупності взаємопов'язаних факторів, необхідних для ціленаправленого впливу на процес формування професійної компетентності через ключові та базові компетенції [44]. Враховуючи зазначене вище у контексті нашого дослідження уточнюємо, що організаційно-педагогічними умовами ефективного формування МКК є комплекс взаємопов'язаних та взаємозумовлених факторів, які цілеспрямовано оптимізують навчальне середовище для забезпечення досягнення очікуваного рівня міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців ЗЕД на базі існуючих можливостей університетської системи освіти.

При цьому наше розуміння *компетентності* базується на ідеях про те, що компетентність, як комплексний особистісний ресурс, є запорукою дієздатності, конкурентоспроможності особистості,

показником освіченості, продуктом навчання/учіння і соціалізації. Саме так, через досягнення *комунікативної компетентності* у нашому дослідженні актуалізується позитивна зміна особистості в плані досягнення полікультурності, досвіду взаємодії/комунікації в міжкультурному середовищі, розвитку особистісних якостей (таких як відповідальність, неупередженість, рішучість, організованість) і потенційних можливостей, які також є вагомими стимулами самоствердження молоді людини як фахівця. Отже, щодо *міжкультурної комунікативної компетентності*, то це поняття розглядається нами як інтегративне утворення особистості, що є результатом/продуктом цілеспрямованого навчання/учіння і соціалізації, який досягається через міжкультурний досвід спілкування, інформаційний обмін, продуктивну взаємодію у міжкультурному середовищі на рівні окремих індивідів/професійних груп/команд, передбачає свідомий вибір поведінкової моделі/інтерактивної стратегії та детермінується акцепцією культурних відмінностей комунікантів.

Педагогічною наукою і практикою доведено, що *формування МКК* – це складний, багатогранний, нелінійний процес, цілеспрямованого навчання/учіння. Однак оскільки означений феномен піддається моделюванню, педагогічному управлінню і корекції, то ведеться безперервний пошук шляхів його оптимізації.

Останнім часом трапляються досить активні дискусії навколо нового підходу до навчання – *середовищного*, а також навколо освітнього/навчального середовища, його потенційних можливостей, критеріїв оцінювання тощо (М. Вайндорф-Сисоева, В. Слободчиков, С. Сергеев, та ін.). Науковці вказують на те, що *навчальне середовище*:

- представляє систему навчання, яка породжує «постійний потік навчальних впливів»;
- сприяє «множинній взаємодії» суб'єктів навчального процесу;
- має свої унікальні властивості і характеризується інноваційністю;
- основним критерієм оцінки навчального середовища є “позитивна зміна в особистісному розвитку”.

Зазначені характеристики мають особливе значення для нашого дослідження і служать основою для подальшого вивчення даного феномена. Відтак, на нашу думку, термін *навчальне середовище* відображає відкриту, певним чином організовану педагогічну систему, яка здійснює безперервний позитивний вплив на суб'єктів взаємодії/комунікації для їх успішного розвитку і самореалізації. Навчальне середовище проектується для забезпечення виникнення і підтримки бажання студента виконувати поставлені завдання,

вирішувати все більш складні задачі, збагачувати свій досвід МКК і таким чином самовдосконалюватися.

Міжкультурна комунікація, або множинна мовленнєва/немовленнєва взаємодія представників різних культур, передбачає серйозну багатовекторну попередню підготовку її учасників. Аналізуючи особливості міжкультурного спілкування, ми виділяємо наступні: обидві сторони міжкультурної ситуації *у подальшому взаємодії*, по-перше, поставлені перед фактом необхідності пошуку взаєморозуміння, не тільки через акцепцію спільних цінностей але й відмінностей; по-друге, вони повинні володіти найновішою інформацією щодо теми чи предмету обговорення; по-третє, вони мають вільно почувати себе у просторі і часі полікультурного середовища; по-четверте, вони зобов'язані не лише усвідомлювати, а й нести відповідальність за кожне своє слово, репліку в діалозі, висловлену думку чи аргумент.

Все це стає можливим за умови цільової трансформації навчального середовища *у міжкультурне навчальне середовище* з його потенціалом та інноваційністю. Безперечними перевагами міжкультурного навчального середовища є: ширше поле учбової/навчальної та позанавчальної діяльності; значно більше можливостей для збагачення досвіду міжкультурної діяльності; реальний шанс перевірити себе на різних рівнях (знань, умінь, навичок, конкурентоспроможності, здатності до відстоювання своєї позиції, серйозної аргументації і т. п.), порівняти себе з представниками іншої культури і дати оцінку. Обмежившись рамками своєї дослідницької роботи, додамо лише, що міжкультурне навчальне середовище, на наше глибоке переконання, створює передумови для успішного позиціонування майбутнього фахівця не лише у своїй країні, а й поза її межами.

Головними різновидами міжкультурного навчального середовища ми визначили: *імерсійне навчальне середовище* (у якому домінує взаємодія через абстрагованість і занурення в іншомовну культуру); *віртуальне* (взаємодія через інформаційний простір і новітні мультимедійні комунікаційні технології); *інтерактивне* (взаємодія через навігацію в режимі реального часу); *дискурсивне* (взаємодія через електронні і паперові носії для пошуку, опрацювання та обміну інформацією, а також робота із наближеним до професійного контекстом).

Проведене вивчення дозволило теоретично обґрунтувати дієвість комплексу, що складається із чотирьох взаємопов'язаних і взаємообумовлених організаційно-педагогічних умов формування МКК майбутніх фахівців ЗЕД, а також перевірити на практиці укладений

нами план їх реалізації, апробований в Тернопільському національному економічному університеті на Україно-нідерландському факультеті економіки та менеджменту.

Ми частково торкалися цієї теми у своїй попередній статті “Моделювання процесу формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності” [183]. Але вважаємо за необхідне на основі поглибленого аналізу кожної організаційно-педагогічної умови ще раз підкреслити важливість вирішення серед інших ключового фактору її успішної реалізації, у відповідності з типом міжкультурного навчального середовища, виведення критеріїв ефективності із конкретних показників, а також представити апробований план експериментальної роботи зі студентами першого курсу з коротким змістом, переліком основних форм роботи, визначеними методами формування МКК та ведучими засобами і співставити мету з отриманим результатом (див. Рис. 1).

Так, в основі першої організаційно-педагогічної умови “Поетапна реалізація імерсійної складової у процесі підготовки майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності” – методика поступового *повного занурення* в іншомовний простір. У спеціальній літературі знаходимо немало розвідок стосовно іншомовного занурення та його видів [359]. Узагальнивши напрацьовані характеристики поняття, під “зануренням” розуміємо імерсію, або різновид інтегрованого навчання/учіння, у процесі якого викладання і вивчення фахових дисциплін здійснюється іноземною мовою як засобом. При цьому акцент на необхідності реалізації імерсійної складової поставлений не випадково. Ключовим фактором реалізації другої (див. Рис. 1) організаційно-педагогічної умови “Організація віртуальних міжкультурних комунікативних зв’язків у навчальному середовищі ВНЗ-партнерів” ми визначили *е-включеність*, як передумову успішної співпраці студентів і викладачів у віртуальному навчальному середовищі. Е-включеність як поняття ще не знайшло свого остаточного визначення, однак починає активно вживатися у публікаціях.

Мета: визначити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність організаційно-педагогічних умов для оптимального формування МКК майбутніх фахівців ЗЕД

Організаційно-педагогічна умова	1. Поетапна реалізація імерсійної складової у процесі підготовки майбутніх фахівців ЗЕД	2. Організація віртуальних міжкультурних комунікативних зв'язків у навчальному середовищі ВНЗ-партнерів	3. Впровадження веб-технологій та інноваційних форм організації навчального процесу , в основі яких міжнародна співпраця	4. Проектування мовного/мовленнєвого дискурсу , який є максимально наближеним до професійного
Ключовий фактор реалізації орг.-пед. умови	<i>методика «занурення»</i>	<i>е-включеність</i>	<i>міжкультурна взаємодія</i>	<i>професійний дискурс</i>
Тип міжкультурного навчального середовища	<i>імерсійне</i> навчальне середовище	<i>віртуальне</i> навчальне середовище	<i>інтерактивне</i> навчальне середовище	<i>дискурсивне</i> навчальне середовище
Показники ефективності орг.-пед. умови формування МКК	<i>свідомий вибір</i> моделі поведінки в умовах «повного занурення»; <i>акцепція</i> культурних відмінностей;	налагоджені <i>віртуальні комунікативні зв'язки</i> між викладачами і студентами; <i>успішний досвід</i> співпраці у міжкультурному навчальному середовищі;	<i>комунікативна дієдатність</i> особистості у міжкультурній групі/команді; <i>зміст мовного портфеля</i> та наявність рекомендаційних листів;	<i>досягнуті успіхи/визнання</i> у контексті міжкультурної комунікації, наближеної до професійної; <i>володіння</i> професійним міжкультурним <i>дискурсом</i>
Критерій ефективності орг.-пед. умови формування МКК	<i>полікультурність</i> особистості	<i>досвід</i> продуктивної взаємодії у міжкультурному середовищі	<i>затребуваність</i> особистості на міжнародному ринку праці	<i>самоактуалізація</i> особистості через міжкультурну комунікацію

Очікуваний результат: розвиток полікультурної, конкурентоздатної на міжнародному ринку праці особистості у процесі реалізації обраних організаційно-педагогічних умов формування МКК

Рис. 1. Комплекс організаційно-педагогічних умов формування МКК та їх відповідність типу міжкультурного навчального середовища і меті експериментального дослідження

З однієї сторони його зміст можна розкрити через володіння мовою, що використовується для спілкування в уявному кіберпросторі, створеному інтернетом, а з іншої – це реальна комунікація у

міжкультурному середовищі, або налагоджені віртуальні зв'язки [3]. У нашому дослідженні *e-включеність* є оптимальним способом налагодження соціальних контактів та інших видів комунікативних зв'язків у віртуальному міжкультурному середовищі задля досягнення мети (розширення рамок навчального середовища і збагачення досвіду продуктивної співпраці).

Реалізація третьої організаційно-педагогічної умови «Впровадження веб-технологій та інноваційних форм організації навчального процесу, в основі яких міжнародна співпраця» неможлива без виокремлення наступного ключового фактора, який вважатимемо її основою, це – міжкультурна взаємодія. Оскільки реально існуючі потужні мотиви будь-якої діяльності молодого людини (тобто: задоволення, успіх, визнання) активізуються лише в процесі спільної роботи (через співпрацю, інтеракцію, співучасть) і опосередковуються комунікацією (у формі діалога, полілога, обговорення чи дискусії), взаємодія виступає невід'ємним атрибутом її впровадження. Функціонування спроектованого інтерактивного навчального середовища унеможлиблюється без співпраці суб'єктів навчальної діяльності, об'єднаних одним завданням і спільною метою в академічній або Т-групі. Отже, *міжкультурну взаємодію* ми розуміємо як активність особистості, що проявляється через комунікацію або співпрацю у міжкультурній групі/Т-групі/команді, стимулюється впливом учасників, співвідноситься із нормами, прийнятими у межах міжкультурного навчального середовища.

Вивчення показало, що ключовим фактором реалізації четвертої організаційно-педагогічної умови комплексу «Проектування мовного/мовленнєвого дискурсу, який є максимально наближеним до професійного» є *професійний дискурс*. Саме поняття *дискурс* також достатньо широко репрезентоване у науковій літературі. *Дискурс* має широкий різноплановий зміст трактується представниками різних наукових шкіл по-різному і тому потребує уточнення.

На основі узагальнення, розглядаючи наявні дефініції, пропонуємо свій варіант тлумачення дискурсу. Отже, *дискурс* це – мовленнєвий твір (текст або повідомлення), що передається у різних формах (усній, писемній, паралінгвальній) конкретним мовцем у конкретній ситуації, під впливом різних історичних, соціокультурних та психологічних чинників з прагматичною метою або без неї. Крім цього, виокремлюємо категорію *професійний дискурс*, оскільки вважаємо, що навчальні тексти за фахом завжди повинні обиратися з урахуванням одночасно професійної і навчальної мети і тому до них особлива увага і підвищені

вимоги. Використовуємо також дотичні поняття *спеціальний текст* – текст з певної спеціальності у його писемній та усній формах і *спеціальний дискурс* – мовленнєві варіанти розгортання тексту, співвіднесеного з тією чи іншою спеціальністю.

Для визначення шляхів реалізації комплексу організаційно-педагогічних умов нами укладено чотирирічний перспективний план роботи зі студентами Україно-нідерландського факультету, апробований у 2007-2012 роках, у якому відображено поетапне втілення методики повного занурення від підготовчого до кінцевого етапів.

У розробленому плані представлено обрані дисципліни з імерсійними навчальними програмами, основні форми роботи з формування МКК та ведучі засоби на кожному курсі. Крім цього всі вони подані з прив'язкою до кожної організаційно-педагогічної умови зокрема. Студентам першого курсу пропонуються спочатку окремі лекції англійською мовою та непідготовлене мовлення (через спроби налагодження комунікативних зв'язків у віртуальному середовищі ВНЗ - партнерів) і таким чином створюються базові передумови імерсійного середовища, пізніше, на другому етапі, вводиться цікавий елективний курс “Управління іміджем”, програма і робоча програма якого розроблені на основі методики повного занурення і читається англійською мовою, а також дві нефахові дисципліни згідно навчального плану (“Комунікації в бізнесі” та “Соціологія”), заняття з яких проводяться іноземною мовою викладачами кафедри ділової комунікації, які пройшли стажування за кордоном, демонструють високий рівень володіння іноземною мовою і хочуть його вдосконалювати.

Третій етап припадає на студентів третього року навчання, які опановують програмні дисципліни разом із польськими студентами по обміну у змішаних групах. Дисципліни “Міжкультурні комунікації в бізнесі” та “Організаційна поведінка” і ще одна дисципліна за вибором студента презентуються англійською мовою вітчизняними фахівцями та колегами з-за кордону, або виключно носіями мови. Така інтенсивна поглиблена підготовка студентів сприяє полегшеній адаптації у полікультурному просторі, усуває перешкоди на шляху до професійно спрямованої комунікації та налагодження взаємовідносин. На останньому етапі (четвертий курс) 70 % фахових дисциплін читається носіями мови (“Міжкультурний менеджмент”, “Міжкультурний маркетинг”, “Міжкультурна економіка” та ін.). Практикується також повне занурення через навчання студентів за кордоном за програмами обміну.

На жаль, короткий обсяг статті не дає можливості зупинитися більш детально на усіх частинах плану реалізації комплексу організаційно-педагогічних умов, укладеного по роках навчання, однак аналіз результатів експерименту, проведений на початку, в середині та в кінці показав позитивну динаміку.

Для перевірки ефективності реалізації кожної організаційно-педагогічної умови формування міжкультурної комунікативної компетентності, на основі обраних показників ми конкретизували чотири *критерії*: *полікультурність особистості* (свідомий вибір відповідної поведінкової моделі в умовах “повного занурення”, акцепція міжкультурних відмінностей); *досвід продуктивної взаємодії у міжкультурному середовищі* (ефективна віртуальна взаємодія партнерів; успішний реальний досвід співпраці); *затребуваність особистості на міжнародному ринку праці* (зміст мовного портфеля і резюме; наявність рекомендаційних листів); *самоактуалізація особистості через міжкультурну комунікацію* (досягнуті успіхи/визнання у контексті міжкультурної комунікації, наближеної до професійної, володіння професійним міжкультурним дискурсом).

Основними характеристиками критеріїв та показників є відхилення/повага/акцепція міжкультурних цінностей та динаміка рівнів мотивації студентів до міжкультурної комунікації за рахунок опори на позитивне; вільне вживання мовних/мовленнєвих конструкцій у «живому» спілкуванні; сприйняття необхідності вчитися, (здобувати знання, вміння, навички і досвід) впродовж життя; адекватність ситуаціям і грамотність мовних/мовленнєвих конструкцій; здатність адекватно кодувати і розкодувати комунікативні моделі; здатність якісно виконувати завдання, працювати незалежно від інших; здатність будувати партнерські стосунки у групі/команді; трансформація особистості під впливом міжкультурної комунікації; реалізація особистісного потенціалу в процесі міжкультурної комунікації; моніторинг успіхів і невдач; адекватна самооцінка комунікативної діяльності в міжкультурному середовищі.

На основі критеріїв та показників сформованості міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності диференційовано рівні її сформованості базовий, достатній і оптимальний. З метою виявлення результатів експериментальної роботи визначимо характеристику кожного з рівнів та розроблено дескриптори.

Запропонований комплекс організаційно-педагогічних умов дав змогу студентам не лише розвивати продуктивне професійне мислення,

засвоювати способи комунікативної діяльності, набувати соціокультурного досвіду, але й сформувати досить високий рівень МКК, що, безперечно, має великий вплив на формування міжкультурної комунікативної культури майбутніх фахівців.

Аналіз результатів експериментального дослідження засвідчив, що впровадження в навчальний процес запропонованих організаційно-педагогічних умов у комплексі було стимулом, рушійною силою і передумовою формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів. За результатами формувального етапу експерименту збільшилась кількість студентів експериментальної групи з високим та середнім рівнями міжкультурної комунікативної компетентності (на 65,83 % та 23,38 % відповідно), див Рис. 2.

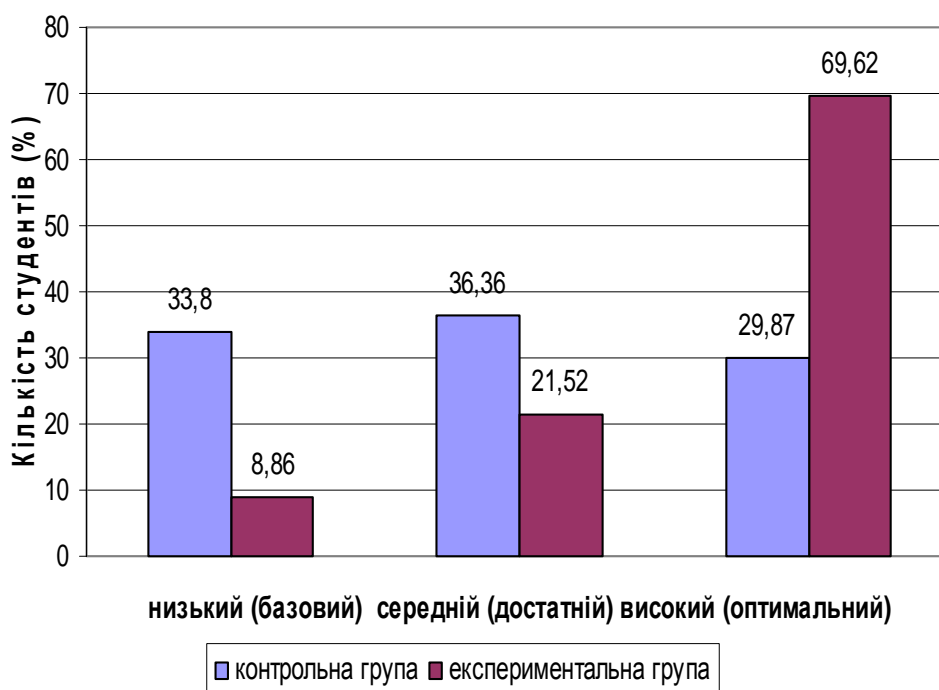


Рис. 2. Рівні сформованості міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців ЗЕД на підсумковому етапі контролю

Кількість студентів з середнім рівнем МКК в експериментальній групі зменшилася на 6,2%. Найбільш суттєві зміни спостерігаємо у кількості студентів експериментальної групи з базовим рівнем сформованості МКК, де відбулося зменшення на 29,8%. У контрольній групі на кінець експерименту позитивну динаміку продемонструвало 29,87% (високий рівень), 36,36% (середній рівень), 33,8% (низький рівень) студентів. Доведення вірогідності результатів дослідження та

оцінювання достовірності отриманих експериментальних даних проведено за допомогою розрахунку статистичного показника – *F*-критерію.

Отже, наше вивчення показало, що комплекс добре продуманих і організованих педагогічних умов, в основі яких – цілеспрямовано реформоване міжкультурне навчальне середовище є медіумом забезпечення максимальної ефективності формування МКК майбутніх фахівців ЗЕД, а сама комунікація у полікультурному просторі зводиться до пошуку і знаходження порозуміння через міжкультурну взаємодію. Теоретично обґрунтовані організаційно-педагогічні умови, як комплекс взаємопов'язаних і взаємообумовлених чинників, вводилися у навчальний процес для оптимального формування МКК майбутніх фахівців ЗЕД через різновиди навчального середовища (імерсійне, віртуальне, інтерактивне, дискурсивне) при допомозі ключових факторів (методика занурення, е-включеність, міжкультурна взаємодія, професійний дискурс), що по-суті відображає елементи інноваційності.

Зіставивши мету та очікуваний результат дослідження (розвиток полікультурної, конкурентоздатної на міжнародному ринку праці особистості), зазначимо, що мети досягнуто про що свідчать цифрові дані, самооцінка студентів та оцінка експертів.

2.3. Методичні аспекти діяльності викладача іноземних мов у розробці навчально-методичного забезпечення заняття з використанням інформаційних технологій

Організація освітнього процесу, яка орієнтується на перспективні форми і методи, передбачає реалізацію певної навчальної програми, орієнтованої в основному на самостійну роботу студентів. У такому випадку для отримання ефективних результатів викладач змушений підготувати цілий комплекс навчальних і методичних матеріалів, що складають так званий “кейс” [35, с. 62]. Формування такого кейсу продиктоване вимогами інформатизованого суспільства, зокрема у сфері освіти, комп'ютерного супроводу навчально-методичного процесу, а тому все популярнішим стає мультимедіа підхід, із застосуванням гіпертекстових і мультимедійних технологій, коли студент забезпечується освітніми ресурсами: друкованими, аудіо, відео матеріалами і особливо електронними, інтерактивними Web-матеріалами та навчальними курсами. Кожна комп'ютерна програма, завдання якої – навчання певного аспекту іноземної мови, є певною

сукупністю простіших програм, пов'язаних з навчанням нижчого рівня лінгвістичних понять чи явищ [125, с.114]. Найуживанішими термінами для позначення навчальної програми *e-learning*, у зв'язку із впровадженням нових форм накопичення та подання інформації викликаних глобалізацією знань та швидкими темпами поширення інформації у методичній літературі зустрічаємо нові підходи до навчального процесу: електронний навчальний курс (ЕНК), електронне навчальне видання (ЕНВ), автоматизований навчальний курс (АНК), електронний навчально-методичний комплекс (ЕНП), електронний наочний навчальний посібник (ЕННП), електронні методичні вказівки для викладачів (ЕМВВ) [187] і т.д. Отож, актуальною проблемою на сьогодні є розробка освітніх технологій покликаних модернізувати, а саме, інформатизувати вітчизняні форми навчального процесу у ВНЗ. Впроваджуючи Інтернет-технології, електронне навчання, глобальні, національні та локальні комунікаційні мережі дозволяють створити потужну інформаційну структуру з розвиненим інформаційно-комп'ютерним та освітнім навчальним середовищем.

2.3.1. ЕНК – як основний ресурс інформаційно-освітнього середовища

У визначенні І. Захарової [81, с.62] ЕНК – навчальні матеріали, структуровані певним чином і записані на магнітні носії (дискети чи компакт-диски) або доступні через комп'ютерну мережу (локальну або Інтернет), при цьому реалізований у них гнучкий сценарій здатний прилаштовуватися під потреби та можливості конкретного студента і розвивати його потенційні можливості. Посилаючись на розуміння О. Зубова та І. Зубової [81, с.14], АНК – це комплекс комп'ютерних програм, спрямованих на досягнення однієї чи кількох навчальних цілей (формування, систематизація, закріплення, застосування чи контроль знань і вмінь).

На основі поданих визначень подамо своє розуміння ЕНК. *ЕНК з іноземних мов* – це комплекс навчально-методичних матеріалів, представлених у формі комп'ютерних програм, що мають на меті навчання відповідних мовних навичок і мовленнєвих умінь, здатних реалізовуватися відповідно до індивідуального рівня сформованості умінь і навичок кожного студента.

Визначаючи роль ЕНК у навчально-виховному процесі, необхідно враховувати особливості сучасного стану освітньої системи, в якій межують різні форми навчання, в тому числі й комбіновані, а для них важливим є відповідне методичне забезпечення самостійної роботи.

Відповідно до цього природною є вимога, щоб структура і спосіб представлення навчально-методичних матеріалів в електронному вигляді забезпечували варіативність залежно від конкретної форми їх використання. З технологічної точки зору основні завдання у цьому напрямку вбачаємо у методичному обґрунтуванні принципів представлення навчально-методичних ресурсів й організації доступу до системи навчально-методичних, науково-дослідницьких та інформаційних ресурсів з урахуванням можливостей і потреб усіх учасників освітнього процесу.

У практику педагогічної діяльності все ширше входить використання електронних навчальних матеріалів, таких як: навчальні та робочі програми, плани-графіки лекційних (ЕЛК) і практичних занять (ЕПр), теоретичний матеріал, хрестоматії, енциклопедії та словники, карти, схеми, ілюстрації, збірники вправ, методичні рекомендації (ЕМВВ) щодо виконання певних навчальних завдань, тестові програми тощо. Відповідна методична й технологічна систематизація перелічених вище електронних матеріалів забезпечує поетапне формування ЕНК, який може виконувати як функції електронних навчальних і контролюючих програм, так і моделюючих чи інших програмних засобів інформаційних технологій (ІТ).

Аналіз науково-методичної літератури свідчить, що немає на сьогоднішній день єдиної технології створення ЕНК. Розробники таких курсів виділяють від чотирьох до чотирнадцяти конкретних завдань у процесі їх створення [10; 34; 129; 343 та ін.].

Найбільш доцільним й обґрунтованим, на нашу думку, є виділення у процедурі розробки електронного навчального курсу чотирьох основних етапів:

- 1) проектування складу курсу та його змісту;
- 2) методична організація навчального матеріалу кожного окремого розділу, що входить до складу курсу, і створення його навчального сценарію;
- 3) створення навчальної програми кожного розділу у складі курсу та її експериментальна перевірка;
- 4) об'єднання навчальних програм усіх розділів курсу в єдиний ЕНК.

Під час проектування ЕНК потрібно, в першу чергу, закласти в нього такі технологічні характеристики, які надалі дозволили б досягти максимальної ефективності навчально-виховного процесу.

З цією метою, розуміючи ЕНК як автоматизовану навчальну систему І.Г. Захарова [81, с.65] визначає такі основні його функції:

- ефективне управління діяльністю студента при вивченні дисципліни;

- стимулювання навчально-пізнавальної діяльності;
- забезпечення раціонального поєднання різних видів навчально-пізнавальної діяльності з урахуванням дидактичних особливостей кожної з них і залежно від результатів засвоєння навчального матеріалу;
- раціональне поєднання різних технологій представлення матеріалу (текст, графіка, аудіо, відео, анімація);
- (під час розміщення в мережі) забезпечення організації віртуальних семінарів, дискусій, ділових ігор та інших занять на основі комунікаційних технологій.

На основі зазначених вище функцій ЕНК згаданий автор виділяє п'ять напрямків діяльності вчителя на етапі проектування структури та змісту ЕНК: ідентифікацію проблеми, концептуалізацію, формалізацію, реалізацію та тестування [81, с.71]. Під час ідентифікації здійснюється визначення учасників навчального процесу і їхніх ролей, характеристик вирішуваних завдань і тих ресурсів, що будуть використовуватися на етапі реалізації. Концептуальний напрямок у проектуванні ЕНК передбачає визначення вчителем того, які види інформації будуть представлені в ньому (тексти, графіка, анімація, звукові та відео фрагменти), які зв'язки слід встановити між ними. Формалізація проектування ЕНК вирішує питання вибору можливих сценаріїв представлення студентам дидактичних матеріалів, принципів оцінювання та зворотного зв'язку, а також побудови алгоритмів, за якими здійснюватиметься взаємодія студентів з ЕНК. Реалізація проекту має на меті переведення формалізованих методів вирішення дидактичних завдань в кінцевий сценарій дій ЕНК, а на завершальному тестуванні студентам пропонуються такі завдання, які зможуть з найбільшою ймовірністю перевірити працездатність ЕНК і визначити його можливі недоліки.

Беручи до уваги особливості змістової частини процесу навчання іноземних мов, ЕНК, на нашу думку, повинен відповідати таким вимогам: 1) достатній обсяг матеріалу для повноти розкриття змісту навчальної дисципліни, відповідність державному освітньому стандарту; 2) системність і цілісність; 3) реалізація чіткої логіки викладу теоретичного матеріалу з можливістю належного його застосування у процесі формування навичок і вмінь; 4) використання методів і засобів активізації пізнавальної діяльності студентів протягом усього курсу.

У структурі ЕНК виділяють, як правило, три функціональні блоки (інформаційно-змістовий, контроль-комунікативний та корективно-загальнювальний), до яких визначають відповідні вимоги [263].

На основі здійсненого нами аналізу двадцяти восьми ЕНК з іноземних мов робимо висновок про те, що до складу інформаційно-змістового боку можна віднести елементи: 1) інформаційна частина (загальні відомості про курс; строки вивчення курсу; графік опрацювання розділів і тем у курсі; форми та час звітності; графік проведення лекційних, семінарських і практичних занять із зазначенням використовуваних на цих заняттях засобів; графік консультацій); 2) змістова частина (навчальні плани, навчальні та робочі програми; електронні підручники, посібники, методичні рекомендації, довідники енциклопедії, словники, хрестоматії; розгорнуті плани лекційних, семінарських і практичних занять; список основної та додаткової літератури, в тому числі гіперпосилання на ресурси електронної бібліотеки, освітнього Web-сервера навчального закладу та мережі Internet; перелік тем індивідуальних науково-дослідницьких завдань, творчих робіт; методичні рекомендації щодо роботи з електронними матеріалами).

Відповідно, контрольнo-комунікативний блок повинен вміщувати: системи тестування з метою самоконтролю для визначення різних рівнів сформованості умінь і навичок; запитання для поточного самоконтролю; запитання до заліків та екзаменів; критерії оцінювання.

До корективно-узагальнювального блоку входять підсумкові результати навчальної діяльності студентів.

Проектування та реалізацію ЕНК пропонуємо здійснювати поетапно відповідно до навчальних цілей і завдань, тому будь-який ЕНК може складатися як з усіх, так і окремих елементів, представлених у різних блоках.

2.3.2. ЕП – комп'ютерний підручник нового покоління: нова структурована форма подання інформації

Одним із основних блоків у структурі ЕНК, на наш погляд, є інформаційно-змістовий, зокрема змістова його частина, в якій провідну роль відіграє електронний підручник, що є одним із основних засобів навчання (як в умовах традиційного навчання, так і з використанням ІТ).

Проблеми теорії та практики створення електронних підручників і посібників досліджують українські вчені, зокрема Л. Гризун [83], М. Беляєв, [363], В. Вимятін [363], С. Григор'єв [363], Ю. Древе [81], С. Сисоєва [83], О. Шмегера [116], В. Костін [177] та інші. Активними у цій сфері, зокрема, стали європейські методисти-практики А. Fenner, А.

Fitzpatric, D. Newbay, R. Halink, Франсуа-Марі Жерар, Ксав'є Роеж'єр і т.д.

Вважаємо за доцільне обґрунтувати діяльність викладача іноземних мов у розробці та використанні електронного підручника (ЕП) з іноземної мови.

Як відомо, друкований (паперовий) підручник з іноземної мови може розглядатися у різних аспектах: як поліграфічне видання, як дидактичний твір. ЕП, відповідно, можна теж розглядати як продукт сучасних інформаційних технологій і як дидактичний твір, проте ІТ відкривають нові можливості для створення й функціонування цього дидактичного твору.

ЕП називають новим засобом навчання на комп'ютерному диску, що зберігає та презентує аудіо, відео, текстову та графічну інформацію. ЕП передбачає самостійну роботу учня з комп'ютером в інтерактивному режимі, тобто за допомогою різних систем меню, функціональних клавіш, багатовіконного інтерфейсу студент може знайомитися з навчальною аудіовізуальною інформацією у тій формі, послідовності, темпі і з тією глибиною, яка йому найбільше підходить для комфортного навчання.

Як відомо, підручник є комплексною інформаційною моделлю, що відображає основні особливості елементів педагогічної системи (викладач-студент -навчальний процес-студент). Він є основним засобом, за допомогою якого реалізується певний педагогічний процес. ЕП може змінювати як характер носія та представлення інформації, так і характер навчального впливу. Навчальний вплив здійснюється за рахунок синтезу відео, аудіо, друкованого тексту, комп'ютерної графіки, всіх видів вербальної та невербальної інформації. Усе це в сукупності повинно забезпечувати вирішення завдань будь-якого підручника з іноземних мов: 1) навчання іншомовної діяльності; 2) навчання користуватися засобами для виконання цієї діяльності (лексика, граматики тощо).

Якщо традиційний (у нашому розумінні це друкований, паперовий) підручник розрахований, як правило, на поурочне, «лінійне» вивчення навчального матеріалу, то ЕП передбачає багатоваріантний вхід у навчальну систему, варіативну послідовність вивчення навчального матеріалу, стимулює особисту пізнавальну активність кожного студента. Такий підручник є програмним засобом, що забезпечує можливість самостійно засвоїти навчальний курс або його великий розділ.

У науковій літературі виділяють такі переваги підручників на електронних носіях [34; 129; 343]:

- комфортність у роботі за допомогою створення дружнього інтерфейсу, врахування індивідуальних особливостей студентів;
- простота зберігання великих інформаційних масивів (довідкова інформація на диску займає значно менше місця, ніж декілька томів друкованого видання енциклопедії);
- машинна імітація реальних об'єктів (систем) з образно-художнім представлення результатів моделювання (наприклад, динаміка роботи артикуляційного апарату під час вимови звуків іноземної мови, яку неможливо спостерігати у друкованому підручнику);
- використання гіпертекстового й мультимедійного представлення інформації.

Крім того, виділяють групи функціональних, організаційних, гігієнічних і спеціальних умов, врахування яких забезпечує ефективне використання ЕП у навчальному процесі. Так, наприклад, функціональні умови розглядаються з позицій відповідності ЕП його призначенню: відповідність змістового наповнення підручника до вимог діючих освітніх стандартів; побудова навчального матеріалу відповідно до дидактичних принципів; можливість реалізації основних педагогічних функцій (довідкової, контролюючої, тренувальної та ін.); створення комфортних умов роботи (дружній інтерфейс, можливість психологічного розвантаження тощо).

Технічні умови ефективного використання забезпечуються за рахунок механічних маніпуляцій (клавіатура, мишка), акустичних впливів (мікрофон, динаміки), апаратних периферійних засобів (відеокамера, сканер, принтер та ін.).

Основні характеристики ЕП значною мірою зумовлені вибором додаткової програми-оболонки, яка використовується для його створення. Для цього використовують різні програмні засоби, які можна поділити на дві групи: прикладні програми та інструментальні системи. Прикладні програми (наприклад, Microsoft FrontPage, Microsoft PowerPoint, 3Dstudio Max тощо) безпосередньо забезпечують виконання операцій, не пов'язаних з програмуванням. Вони подають набір різноманітних сервісних послуг чи функцій, якими автор курсу може скористатися у процесі його розробки. Ці функції можна порівняти з функціями текстового редактора в комп'ютері, який дозволяє виконувати певні маніпуляції з текстом. Будь-який користувач може працювати з цими програмами. Безперечно, є інші інструментальні системи (або системи програмування Turbo C, Visual Basic, Borland

Delphi та ін.), які дозволяють створювати принципово нові програми, але для їх використання потрібні професійні знання та вміння програмістів.

ЕП, як і будь-який підручник іноземної мови, повинен відповідати всім найсуттєвішим процесам, що впливають зі специфіки навчального предмету «іноземна мова»: складатися з двох підсистем, що враховують дві головні складові педагогічного процесу – викладача й студента; створювати умови для оволодіння засобами мови та здійснення комунікації іноземною мовою; виконувати інформаційні, мотиваційні та контролюючі функції; створювати багатовимірні стимули для забезпечення іншомовної навчальної (комунікативної та пізнавальної) навчальної діяльності [34].

Під час вивчення іноземної мови за допомогою ЕП (на відміну від традиційного друкованого підручника) передбачається, в першу чергу, моделювання мовного середовища, його структурності та візуалізації (точніше типових ситуацій спілкування, оскільки в повному обсязі відтворити мовне середовище неможливо), яке студенти спостерігають, в якому вони ніби мандрують, пізнаючи мову та культуру країни (нові якості елементів гіпермедіа і віртуальної реальності). Мовленнєві ситуації забезпечуються інформаційною підтримкою на основі банків даних та інформаційно-пошукових систем, які певним чином виконують функцію «гіда» чи наставника.

За допомогою ЕП можна по-новому вирішити такі проблеми навчання, як індивідуалізація, самоконтроль, мотивація, тощо. В ЕП індивідуалізація здійснюється не лише за рахунок різноманітних способів представлення інформації, але й завдяки різним способам індивідуального проходження навчального матеріалу (наприклад, подорож по країні, мова якої вивчається, чи спілкування з носіями мови). ЕП певним чином виконує функцію педагога-репетитора, “живого викладача”, який допомагає кожному студентові знайти свій найзручніший шлях вивчення іноземної мови на основі таких методів навчання, як показ ситуації, пояснення та коментування, а також організація тренування і вживання навчального матеріалу в мовленні. Це дозволяє реалізувати засвоєння навчального матеріалу як на основі змодельованого середовища, так і оволодіння ним через навчання шляхом пояснення й тренування.

В ЕП реалізуються також основні принципи проблемного навчання. Це здійснюється шляхом постановки проблемних завдань (знайти, взнати, виразити думку, зрозуміти і т.д.), пошуку й орієнтування у способах вирішення комунікативних завдань. Перспективність такого

підходу пояснюється тим, що когнітивні методики відіграють все більшу роль у навчанні іноземних мов. Навчання комунікації пропонуємо здійснювати за когнітивними методиками через здатність студентів самостійно знайти вирішення проблемної ситуації при опорі на показ, допомогу й корекцію з боку викладача.

Управління навчальною діяльністю за допомогою ЕП реалізується в основному в напрямі від рецептивних до продуктивних умінь. Комп'ютерна програма демонструє зразки мовленнєвої поведінки носіїв мови і забезпечує їх репродукцію студентами (користувачами). Продуктивні вміння найбільш адекватно реалізуються, як правило, лише в міжособистісній комунікації. Вони презентуються іншим видом інтелектуальної діяльності, обумовленим іншим типом взаємодії учасників спілкування. За характером вирішення навчальних завдань управління повинно реалізовуватися за принципом – від рецептивних до продуктивних, в рецепції – від зорової модальності до слухової, від емоційно нейтральних до емоційно навантажених, від особистісно-орієнтованих до соціально-орієнтованих, від соціально-симетричних до соціально-асиметричних тощо.

Основним навчальним матеріалом для засвоєння в ЕП поряд з друкованим текстом є відеозапис і фонограма, що показують типову ситуацію спілкування. Введення відео матеріалів у підручник визнаємо комунікативно важливим явищем, що дозволяє практично здійснити перехід від навчання мови на основі друкованих джерел до навчання мови за допомогою аудіовізуальних матеріалів і реалізувати тим самим загально дидактичний принцип навчання видів мовленнєвої діяльності (в першу чергу – слухання та говоріння) через адекватну навчальну діяльність, що є особливо актуальним в умовах викладання будь-якої іноземної мови поза середовищем його носіїв. Для відеоряду ЕП, представленого на екрані комп'ютера, характерними є такі особливості: крупний план; супровід друкованого тексту, звукового ряду візуальними опорами; чітке виділення (структурування) мікродіалогів; самостійність, закінченість кожного відео сюжету; відсутність надлишкових деталей побуту, обстановки; сповільнений темп мовлення; супровід відеоряду друкованим текстом; функціонування таких можливостей, як стоп-кадр, швидке прокручування, перегляд без звуку, прослуховування без візуального ряду тощо.

Деякі методичні завдання, що вирішуються у процесі самостійного вивчення мови, можуть ставитися і вирішуватися лише в ЕП:

- навчання на основі аудіовізуальної інформації, забезпечення розуміння усного мовлення, що звучить в нормальному темпі, інтонаційно маркованого;
- моделювання штучного мовленнєвого середовища із заздалегідь запрограмованою структурою, в якому відбувається спілкування та адаптація до цього середовища;
- управління процесом навчання шляхом створення проблемних ситуацій за допомогою відеоряду та пропонування умов і способів їх вирішення;
- введення у навчання непідготовленого мовлення, вирішення мовленнєвих і поведінкових завдань;
- формування чіткого та живого зорового образу країни і людей;
- варіювання способів презентації навчального матеріалу та його вивчення.

Для створення ЕП існують на сучасному етапі технічні передумови – системи мультимедіа, програмні засоби, які дозволяють легко монтувати відео зображення, звук і вербальний текст в єдине методичне ціле. Щоправда створення повноцінного ЕП вимагає великих грошових витрат і зусиль колективу спеціалістів.

При створенні ЕП можемо виділити як ті етапи, що притаманні створенню будь-якого підручника іноземної мови, наприклад, відбір навчального матеріалу (сфери спілкування, теми, ситуації, мовленнєві дії, лексико-граматичний матеріал, структурування за уроками, вибір видів контролю, тощо), так і специфічні – моделювання й організація діалогу з комп'ютером, побудова архітектури навчального середовища, формування бази даних, організація інформаційно-пошукової системи, потоків руху інформації та ін. Створення електронного підручника вимагає вирішення нових методичних завдань (формування бази даних, їх взаємодія, забезпечення навчального впливу різних способів демонстрації навчального матеріалу, створення еталонів відповідей, підготовка бази даних реплік, гіпертекстових посилань, організація різного роду функціональних кадрів тощо).

Сучасні комп'ютерні технології дозволяють організувати всі складові змісту комунікативної компетенції у специфічну форму бази даних. В ЕП бази даних виступають як інформаційна основа, що забезпечує представлення та засвоєння мовленнєвих ситуацій, мовленнєвих зразків, представлених за допомогою відеоряду.

Ці бази даних підручника організуються у вигляді: бази даних комунікативних завдань; бази мовленнєвих мінімумів, одиниць спілкування; бази даних формальних елементів мови (лексико-

граматична база); бази друкованих текстів (монологічного чи діалогічного характеру), відео сюжетів, малюнків, таблиць, схем; бази даних графічної інформації; бази тренувальних завдань; бази еталонів правильних відповідей; бази реплік для підтримки діалогу; типів кадрів тощо.

Кожна одиниця тієї чи іншої бази даних описується за допомогою певного набору ознак, характеристик, що дозволяє інформаційно-пошуковій системі на основі запитів користувача, типу навчального алгоритму переходити від однієї одиниці певної бази до другої (наприклад, комунікативне завдання – сфера спілкування – мовний матеріал). Спеціальні програмні засоби організують на основі запитів, вказівок користувача, потоки руху інформації, презентацію та тренування. Причому основний наголос ставиться на аудіовізуальну презентацію ситуації (мікродіалогів) та інформаційно-пошукове забезпечення.

Відповідно, архітектуру навчальної системи пропонуємо будувати на основі: баз даних; багаторівневого доступу до них з різних точок роботи програми; алгоритмів презентації з використанням принципу багатовіконності, гіпертексту; організації потоків інформації та доступу до неї в бідь-якій точці програми; тренувального модуля.

Тренувальна частина забезпечує виконання завдань різного характеру, наприклад, складання тексту з різних елементів; реконструкція тексту; синонімічні заміни в тексті, перестановки; перевірка розуміння змісту за допомогою вправ на множинний вибір чи реконструкцію тексту; компресію тексту за семантичними та формальними ознаками.

Під час навчання усного мовлення, представленого у відео сюжеті, ми пропонуємо виконання таких завдань: відновлення правильного порядку послідовності реплік; реконструкція пропущених слів у репліках чи в діалозі; синонімічні заміни реплік; визначення зв'язку між друкованим текстом діалогу та відео ситуаціями; конструювання діалогу з реплік, що пропонуються комп'ютером, на основі опису ситуації чи комунікативної проблеми; імітація діалогічного спілкування з машиною (з опорними словами) чи шляхом друкування реплік або запису усного мовлення; визначення інтенцій у заданих діалогах на основі завдань на множинний вибір; конструювання чи доповнення діалогів на основі представлених інтенцій; конструювання діалогів на основі наочної ситуації; визначення інтенцій мовця та формулювання власних інтенцій та ін.

Відповідно до наших спостережень та практичної діяльності, в ЕП найбільш послідовно реалізуються: зорове та слухове сприйняття; повторення фонограми чи читання тексту; варіювання слів і структур на основі завдань; програвання навчальних мовленнєвих ситуацій на основі опор; запитання й відповіді на основі вивченого матеріалу (в основному з допомогою завдань на множинний вибір); виконання тренувальних завдань.

Вирішальним фактором модернізації освіти є створення інноваційних форм і засобів навчання, а саме мультимедійних технологій. Впровадження новітніх програмних систем дає змогу полегшити розуміння і запам'ятовування навчального матеріалу, перетворює його у цікаву та захоплюючу мультимедійну форму, забезпечує успішність в опануванні іноземної мови, пришвидшує процес навчання, сприяє кращому і якісному засвоєнню інформації. Сучасні навчальні комп'ютерні програми дають змогу студентам індивідуалізувати свій процес навчання, по-новому одержувати свої знання і оцінювати свої інтелектуальні можливості.

Отже, в ЕП оволодіння лінгвістичною компетенцією досягається шляхом виконання завдань на відпрацювання певного граматичного явища, імітаційних вправ, завдань на підстановку, перестановку, трансформацію. Проте, методисти вважають, що кожний розвиток лінгвістичної компетенції повинен перевірятися природним комунікативним використанням. А в підручниках комунікативного типу, як відомо, на перший план виводиться активна мовленнєва практика з опорою на реалізацію комунікативних потреб в ході міжособистісної взаємодії.

У процесі вивчення даної проблеми ми зустріли в науково-методичній літературі і критичні висловлювання щодо перспектив та можливостей ЕП. Зокрема зазначається, що основне завдання підручника – навчити студентів в майбутньому розуміти те, що в ньому не написано сьогодні. Це означає те, що студент чи учень повинен засвоїти не лише набір фактів, а основну структуру, мелодію науки, яку неможливо виразити будь-якими текстами. Тому студентові потрібен викладач, бо ЕП завжди орієнтований на жорстку, примусову, конкретну структуру матеріалу, не дивлячись на свою конкретність та гіпертекстовість, «перехоплює» окремі функції викладача. Саме тому вважаємо, що використання електронного підручника у навчанні іноземних мов слід здійснювати в межах раціонального поєднання ролі викладача, традиційних засобів навчання й електронного навчально-методичного забезпечення дисципліни.

2.4. Проблема створення компетентно-модульного професійно-орієнтованого підручника з англійської мови в практиці українського ВНЗ

У даний час розширюється співпраця між представниками ділових кіл України та інших країн світу, зростає потреба у фахівцях різних профілів, здатних використовувати іноземну мову для отримання і обробки професійно необхідної інформації, а також для реалізації ефективного професійного спілкування. Особливого значення набуває підготовка фахівців конкретного профілю зі знанням іноземної мови, які сприяють забезпеченню ділових контактів на міжнародному рівні.

Зважаючи на це у вітчизняній вищій освіті метою навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей стає формування вміння використовувати іноземну мову переважно у професійній діяльності. Це, насамперед, означає вміння здійснювати інформаційну діяльність і самоосвіту на основі іншомовних джерел. Таким чином, одним з найважливіших вимог до навчання іноземної мови в немовному вузі є компетентнісний підхід, тобто тенденція орієнтованості навчання на формування професійної комунікативної компетенції з повним складом її компонентів: лінгвістичних, дискурсивних, соціолінгвістичних, соціокультурних і стратегічних [434]. Окреслена мета може бути досягнута за умови чіткої і продуманої системи організації управління навчальним процесом, центральною ланкою якого є підручник.

Підручник відіграє ключову роль у навчально-методичному комплексі, який у сукупності повинен забезпечувати як аудиторну, так і позааудиторну, самостійну роботу студентів, здійснювану спочатку під опосередкованим керівництвом викладача, а потім повністю самостійно. Сучасний професійно орієнтований підручник повинен включати, з одного боку, традиційну складову – основи наукових дисциплін за профілем ВНЗ і, з іншого, нову, представлену в моделі діяльності майбутнього спеціаліста у вигляді його функцій, проблем, завдань і компетенцій.

Відомо, що підручник, з погляду лінгвістики, є одним з типів текстів. Він, власне, і визначається в деяких мовах словом “книга текстів” (textbook – англ., texto escolar – іспан.), а отже його структурним елементом є текст. Він забезпечує послідовний, повний та аргументований виклад змісту. Будучи головним носієм інформації, текст у різних підручниках займає від 60 % (з архітектури) до 97 % (з філології) загального обсягу книги. Користуючись Держстандартом

України 3017-95, чинним на даний час в Україні, можна дати визначення підручнику, який є “навчальним виданням, що містить систематизований виклад навчальної дисципліни (її розділу, частини), що відповідає навчальній програмі” [308, с. 84].

Не буде перебільшенням також вважати, що підручник має доволі своєрідну та складну текстову структуру. Своєрідність і складність тексту підручника полягає в його двосторонній сутності: з одного боку, кожний підручник складається з кількох відносно самостійних текстів, а з іншого – це один текст, в якому існує низка самостійних текстів. За цього смислова і структурна єдність підручника не порушується через цілий комплекс інтегруючих сил. Інакше кажучи, кожний підручник – це, перш за все, єдиний текст великого обсягу, що має спільний заголовок (наприклад, “*English for Professional Uses*“, “*ProFile*“, “*Business Intelligence*“, “*Progress to Proficiency*“, “*Business English*”) та обмежений, по-перше, формальними межами: титульний листок та індекс; по-друге, змістовими межами: виклад питання обов’язково вкладається у хронологічні та/або змістові рамки, що були задані в заголовку [308, с. 84].

Основною метою сучасного підручника для вузів певного профілю є його орієнтованість на формування у студентів професійної комунікативної компетенції, яка передбачає розвиток уміння аналізувати інформацію, отриману при читанні фахових текстів різних жанрів, використовуючи свої професійні знання про норми професійної діяльності як своєї країни, так і країни партнера по комунікації; вміння давати коротке/ повне трактування явищ, фактів, дій у професійній сфері; вміння брати участь у бесіді на професійну тему, запитувати і обмінюватися фаховою інформацією. При цьому мовна компетенція передбачає вміння оперувати знаннями про систему, що вивчається в процесі професійної міжкультурної комунікації і вимагає розвитку наступних умінь: уміння розуміти і коректно використовувати фахові терміни в мові; уміння підбирати україномовні відповідності до англомовних термінів; уміння встановлювати характер і значення терміну з точки зору складових його морфем; вміння розуміти і використовувати граматичні конструкції, характерні для фахового дискурсу. Дискурсивна компетенція передбачає володіння різними жанрами дискурсу, а також уміння пов’язувати одне висловлювання з іншим і логічно викладати свої думки в певній ситуації усного / письмового професійного спілкування. Дискурсивна компетенція ґрунтується на наступних приватних уміннях:

- вміння створювати і розуміти різні жанри юридичного дискурсу;

- вміння будувати дискурс з урахуванням конкретної ситуації спілкування;
- вміння розпізнавати структурні компоненти дискурсу, встановлювати їх структурно-семантичні та функціональні відповідності;
- вміння відділяти основну інформацію від другорядної інформації;
- вміння відділяти факти від міркувань;
- вміння прогнозувати розвиток / результат висловлюваних фактів / подій [354, с. 45].

Соціокультурна компетенція проявляється в знанні соціокультурного контексту країни, що вивчається і в умінні встановити контакт зі співрозмовником при професійному спілкуванні з урахуванням правил, норм, історичних і фахових традицій певного соціуму, інтерпретувати явища іншої професійної системи з позиції її представників у її постійному порівнянні із професійною системою рідної культури, передбачає розвиток наступних умінь: вміння аналізувати інформацію, отриману під час професійної комунікації з точки зору рідної та іноземної культур, виділяючи загальні та культурно-специфічні риси; уміння встановлювати і підтримувати контакт з колегою / клієнтом за допомогою елементів як мовної, так і немовної поведінки (жестів, міміки та ін.) з урахуванням соціального статусу реципієнтів; вміння дотримуватися морально-етичних та поведінкових норм, прийнятих у певному професійному співтоваристві. Стратегічна компетенція визначається вмінням використовувати різні стратегії для заповнення / компенсації прогалів, щоб уникнути порушення комунікації, а також для розширення наявних мовних засобів. Стратегічна компетенція будується на розвитку наступних умінь: вміння пояснювати фахову термінологію, події, використовуючи парафраз, дефініції і т.д.; вміння заповнювати інформаційні прогалини; вміння знаходити потрібну професійну інформацію за допомогою різних джерел, включаючи сучасні мультимедійні засоби; уміння зіставляти, порівнювати, класифікувати, групувати, узагальнювати, обробляти професійну інформацію відповідно до ситуації і поставленими завданнями; вміння розуміти інформацію при професійному читанні відповідно до поставлених завдань професійного спілкування (повне, точне, глибоке розуміння, ознайомлення зі змістом, перегляд тексту і т.д.); вміння архівувати і зберігати отриману інформацію [354, с. 124].

Зважаючи на викладене вище, ми вважаємо, що створення сучасного професійно орієнтованого підручника пов'язане з

визначенням предметного і процесуального аспектів навчання. Предметний компонент змісту навчання зазвичай співвідноситься з різноманітними знаннями (сфери, теми і ситуації спілкування, тексти), залучених до процесу навчання. При його визначенні необхідно керуватися принципом професійної спрямованості навчання (врахування спеціальності), який передбачає «врахування майбутньої спеціальності і професійних інтересів студентів на заняттях з мови» [407, с. 168]. Зокрема, при створенні підручника для юристів, що спеціалізуються в українському праві, нами були відібрані такі правові теми: правові системи, галузі права, професія юриста, судова система України, Англії, Америки, Канади, судовий розгляд справи, різні галузі права (наприклад, деліктне право, договірне право, трудове право, тощо). У той же час при укладанні посібника для економістів, ми внесли теми, характерні для навчального плану підготовки економістів-управлінців: бізнес і підприємництво, лідерство і мотивація, тайм-менеджмент, теорія споживання, тощо.

При визначенні процесуального аспекту навчання ми дійшли висновку, що в даний час доцільно використовувати принцип модульної побудови підручника. Модульний підхід використовується не тільки для розкриття змісту певної теми, а й для структуризації усього навчального процесу. При цьому кожна виділена тема становить окремий модуль для навчання, а модуль, відповідно, являє собою самостійний функціональний фрагмент навчальної діяльності, структурну одиницю навчального матеріалу, що припускає поетапне засвоєння. Кожен навчальний модуль може бути розглянутий як деякий дидактично закінчений елемент. Модульна організація професійно орієнтованого підручника дає можливість вузу і викладачеві визначати порядок і повноту проходження модулів. Однак, незважаючи на відносну, а часто і повну незалежність модуля, послідовність проходження модулів повинна дотримуватися системи поетапного формування і розвитку навичок і вмінь при послідовному ускладненні тематики. Модульна технологія навчання передбачає реалізацію процесу навчання шляхом поділу його на системи «функціональних вузлів», які виконуються студентами більш-менш однозначно [137, с.115]. Таким чином, одним із критеріїв відповідності модульного підручника його меті стає ретельно продумана однакова система завдань і вправ, спрямована на вироблення визначених компетенцій, що підлягають формуванню на різних етапах навчання. При цьому модульній системі вправ притаманна різнорівневість, що дозволяє найбільш «просунутим» учням досягти максимального рівня, а

найбільш слабким - опинитися на одному з проміжних рівнів щодо сформованості різних комунікативних навичок і вмінь.

Однакова організація модулів підручника для спеціальних цілей дає можливість учням краще орієнтуватися в складному професійно орієнтованому матеріалі, сприяє його більш якісному засвоєнню, а також дозволяє викладачеві організувати ефективний контроль за формуванням комунікативних умінь учнів. Модульний підхід до організації підручника надає навчальному процесу системність, структурну чіткість і гнучкість. Безумовно, в ідеалі при навчанні юридичного чи економічного дискурсу необхідно використовувати строго автентичні матеріали, так як контекст діяльності в навчальних умовах повинен максимально наближатися до існуючого в дійсності. Однак англійський дискурс зазначених сфер професійної діяльності складний для сприйняття і вивчення в силу своєї історично сформованої терміносистеми і наявності в ньому концептів, властивих англійському праву чи бізнесу і нехарактерних для українського, наприклад, англійському загальному праву на протигагу континентальному праву, що застосовується в Україні. У зв'язку з цим при створенні підручника як основного тексту модуля ми використовували «методично автентичні тексти» [235, с.13], які були складені авторами підручників на базі статей енциклопедичного характеру. Тексти були ситуаційної моделлю для професійної комунікації, а при їх відборі, насамперед, враховувався принцип автентичності інформації, тобто принцип їх пізнавальної цінності, а також принцип доступності, системності й логічності викладу, зв'язку з уже вивченим і досліджуваним лексичним і граматичним матеріалом. Цілеспрямований підбір текстів, що відображають соціокультурну та комунікативно-поведінкову специфіку англомовного професійного дискурсу, був спрямований на формування у свідомості учнів образів, понять, що відносяться до фонових знань, які у подальшій професійній міжкультурній комунікації будуть виникати у реципієнта на основі текстів, створюваних іншомовними партнерами по спілкуванню.

Важливо зазначити, що з погляду теоретичної основи підбору текстів, мабуть чи не найскладнішим, не зведеним на сьогодні до загального бачення питанням, є проблема створення єдиної типології текстів підручника. В. Цетлін вважає, що типологію текстів підручника можна створити лише враховуючи їхній зміст та мету (функцію) [387, с. 291]. Отже, всі тексти підручника умовно поділяють на основні, додаткові, пояснюючі.

Вважаючи незаперечним тісний зв'язок окремих текстів підручника, на нашу думку, узагальнену та абстраговану структурну модель тексту підручника можна подати у вигляді “ядра”, оточеного кількома “оболонками”. В основі ідеї такої побудови лежать основні тексти, які є смисловим центром всього підручника і також мають свою внутрішню структуру, тобто піддаються членуванню на структурні одиниці. За межами основного тексту, як його “оболонки” перебувають додаткові та пояснюючі тексти.

Простежуючи зв'язок між окремим елементами тексту підручника загалом, за своїм функціональним навантаженням виокремлюються додаткові тексти. До них належать документи, хрестоматійні матеріали, уривки з наукової, художньої та іншої літератури, бібліографічні та наукові терміни, статистичні дані, довідкові матеріали. Їхньою функцією є підкріплення та поглиблення положень основного тексту, а їхній обсяг становить до 10%. Пояснючі тексти – це передмови, методичні вказівки з правилами користування підручником, примітки та пояснення до схем, планів, діаграм, графіків, словники, таблиці, системи одиниць, додатки і т.д. Ці тексти також займають приблизно 10 % загального обсягу підручника .

Виходячи з потреб навчального процесу, найважливішими, про що свідчить і їхня назва, є основні тексти підручника. Це – “дидактично та методично відпрацьований і систематизований автором словесний матеріал, що відповідає навчальній програмі” [308, с.83]. Основні тексти будь-якого підручника, зважаючи на інформативне навантаження їхніх частин, поділяють на теоретико-пізнавальні та інструментально-практичні [308, с.84]. Теоретико-пізнавальні тексти виконують в основному інформаційну функцію та вводять основні терміни, поняття, факти, закони тощо за певною темою. Інструментально-практичні тексти виконують трансформаційну функцію використання отриманих знань, тобто містять опис завдань, дослідів, експериментів, основних способів діяльності, спеціальні елементи для закріплення навчального матеріалу.

Крім того не слід залишати поза увагою й те, що інколи дослідники додають ще один підвид основного тексту, виділяючи навчальні тексти, що мають мотиваційний характер і сприяють виробленню системи емоційно-оцінних відношень. Отже, основні тексти підручника для вивчення іноземної мови можна поділити на тексти таких типів: теоретико-пізнавальні, інструментально-практичні, мотиваційні.

Особливу увагу в модульному професійно орієнтованому підручнику для будь-якої спеціальності доцільно приділяти розробці

“ієрархії навчальних завдань” [267, с.21], спрямованих на формування компетенцій, а також на тестування знань, набутих студентами в процесі роботи над модулем. Особливу увагу в підручнику варто виділити завданням, вирішення яких сприяє формуванню вміння робити логічні узагальнення і висновки, використовуючи доступну інформаційну базу, при аналізі конкретної професійної ситуації. Практично всі завдання і вправи, включені в підручник, мають передбачати самостійне виконання вдома, що дає можливість займатися справді комунікативною діяльністю на уроці. У підручнику повинні бути представлені різні прийоми організації інформації (схеми, таблиці і т.д.), що допомагають студентам найбільш ефективно запам'ятати, засвоїти і використовувати професійний матеріал.

При розгляді лінгвістичної концепції тексту підручника на лексико-граматичному рівні викликають цікавість спеціальні терміни, частотність яких пояснюють передусім їх семантико-комунікативною специфікою, однозначністю, точністю та чіткою інформативністю. Проте вживаються вони лише з наступним поясненням, як вимагає того пресуппозиція навчального тексту. На морфологічному рівні спостерігається певна регулярність використання окремих граматичних категорій та їх форм, яскраво виявлена модальність. Текстам підручників властиво використовувати теперішнє позачасове (в англійській мові – теперішній неозначений час), недоконаний вид, найбільш абстрактні відтінки значень особових займенників та особи дієслів, тоді як у художньому мовленні ці форми в тих значеннях не зустрічаються, зустрічаються поодинокі або відсутні. Серед семантичних одиниць теж виявляються розбіжності. Окремі семантичні одиниці навіть розщеплюються та тією чи іншою стороною, пов'язаною зі специфікою і позамовними основами конкретного мовленнєвого різновиду, беруть участь у створенні та вираженні тієї її кількості, яку ми інтуїтивно сприймаємо як стиль. Прикладом цього явища може бути форма теперішнього часу, яка в науковому та дидактичному мовленні має позачасове значення, у діловому – значення теперішнього розпорядження, у художньому – теперішнього історичного.

Структури синтаксичного рівня також підпорядковані логічно-змістовому напряму викладу. За нашими спостереженнями, це виявляється перш за все в значному обмеженні таких синтаксичних конструкцій, як питальні, окличні, неповні речення і водночас у збільшенні розміру деяких синтаксичних категорій (діапазон поширеного означення і всієї групи іменника, предикативного означення і речення загалом, складнопідрядні речення з двома чи

більше підрядними). Абзаци переважно містять 4-7 речень, а питальні речення вживаються як їх змістовий центр.

Писемному навчальному тексту, різновидом якого є підручник, окрім лексико-граматичних особливостей, притаманні також певні графічні, зокрема курсив, різноманітні виділення та розрядки слів і висловів, написання з великої літери, багаторазове написання окремих слів, дефіси та тире, що потребують особливої уваги в процесі читання, специфічна сегментація тексту, якщо цього вимагає його зміст. Написання словосполучень, слів чи окремих складів курсивом чи іншим шрифтом є сигналом акцентного виділення і несе певну логічну чи емоційну інформацію, а використання дефісів і тире, що виділяють окреме слово чи розбивають слово на склади і речення на частини, є також свідченням додаткової уваги, що повинна бути спрямована на ту чи іншу частину тексту. Необхідно зазначити також у розвивальному підручнику з іноземної мови велику кількість малюнків, таблиць, схем тощо, які сприяють ефективному засвоєнню матеріалу реципієнтом.

Крім того, не слід залишати поза увагою й те, що будь-який текст озвучується при читанні вголос або “сам собі”, тому логічно зробити висновок, що існує певна модель взаємодії фонетичних засобів між собою, а також із засобами лексичного, граматичного та синтаксичного рівнів мови, які значною мірою визначаються позамовною ситуацією. Відомо, що на перцептивному рівні інтонаційні компоненти сприймаються як взаємодія та єдність просодичних характеристик: висоти тону, гучності, тривалості, що утворюють підсистеми інтонації у вигляді їх різних комбінацій, в яких один з елементів здійснює провідну функцію. Зазначимо, що у різних авторів можна зустріти лише незначні відмінності в елементах уже згаданих систем або підсистем.

Безсумнівно, озвучені тексти підручника суттєво відрізняються реалізацією тональних одиниць від інших жанрових реєстрів. За нашими спостереженнями, термінальні тони загалом переважають – середні та низькі рівні, зрідка простежуються тони середні висхідні. Загалом, для мелодійної шкали характерна одноманітність поступового руху. Тональний діапазон незначний, переважає середній реєстр. Все це створює враження поступового розгортання думки і стимулює її якісне сприйняття. Середня швидкість мовлення впродовж усього озвучення текстів підручника практично не змінюється (виняток становлять лише діалогічні тексти-зразки інших функціональних стилів) – темп звичайний, інколи уповільнений. Дослідники не рекомендують при самотньому озвученні текстів робити це в швидкому темпі або із частою зміною швидкості читання, оскільки в цих випадках розуміння

текстів значно ускладнюється, а нова, невідома для слухача інформація взагалі може залишитися поза увагою. Важливою формою виділення окремих елементів слів, фраз чи текстових фрагментів є наголоси. Словесні наголоси при аналізі цілісності текстів несуттєві, адже вони розподіляються відповідно до нормативних правил мови, а не організації тексту, проте надзвичайно важливим є фразовий наголос, оскільки він виділяє слова, необхідні за змістом, і одночасно з організуючою виконує і змістову функцію. Фразовий наголос накладається на той чи інший інтонаційний контур і вносить різноманітність у його малюнок. Саме фразовий наголос утворює ритм мовлення, в ньому реалізуються також інші види наголосів – синтагматичні, логічні та емфатичні. В організації текстових структур значну роль виконує також ритм, який виникає внаслідок закономірності періодичної повторюваності співвіднесених мовленнєвих відрізків [308, с.85]. Стабільний ритм і регулярність подібної акцентно-мелодичної організації створюють відчуття певної монотонності та стриманості, що відповідають дидактичному характеру текстів.

Зважаючи на викладене вище, логічно зробити висновок, що компетентно-модульний професійно орієнтований підручник можна вважати успішним, якщо він дає можливість:

- надати всьому процесу навчання структурну чіткість і системність;
- забезпечити гнучкість і творчий підхід до навчання (повнота та порядок проходження модулів визначається завданнями курсу);
- систематизувати знання учнів;
- забезпечити “наскрізне” (від модуля до модуля) формування іншомовних і професійних компетенцій;
- реалізувати міждисциплінарний підхід, тобто зв'язок між навчанням іноземної мови та професійними дисциплінами, викладаються у виші.

Обґрунтована нами модель компетентно-модульного підручника з іноземної мови не працюватиме без пошуково-діалогічної взаємодії адресата з текстом. Структура досконалого підручника – це завжди багаторівнева система, котра зацікавлює, навчає та мотивує до подальшого самостійного опрацювання матеріалу, і для досягнення цієї мети необхідно враховувати як текстовий, так і позатекстовий компоненти підручника. Підручник повинен виконувати не лише інформативну, але й однозначно розвивальну і культуротворчу функції, що ефективно використовується у практиці викладання і призводить до кращих навчальних результатів.

2.5. Організація практичних занять з іноземної мови у ВНЗ

Для підвищення ефективності навчання у ВНЗ і для реалізації принципу творчої пізнавальної активності студентів науковці наголошують на необхідності розвитку семінарських занять від класичної форми до інтегративної форми організації навчальної діяльності студента. Відповідно до дидактичної теорії, у руслі якої здійснюється процес навчання, визначаються особливості підготовки і проведення семінару. Досить докладно описана їхня специфіка в пояснювально-ілюстративному і проблемному навчанні (І. Лернер, А. Матюшкін, М. Махмутов та ін.). Його суть полягає у виході за межі сучасного світогляду, інтегруванні традиційного і нетрадиційного знання, у пошуку нестандартних шляхів вирішення професійних задач, посиленні суб'єктивної поведінки студента (С. Сисоева, В. Рибалка, О. Піхота).

Якість співпраці викладача та студентів на занятті залежить значним чином від розуміння останніми способу його організації. Цьому варто приділити окрему увагу, як і тому, щоб навчити студентів працювати разом, що покращить якість та ефективність навчального заняття. Тому поєднання різних методів організації навчального процесу в межах одного заняття може забезпечити підвищення його ефективності.

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

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

час на індивідуальну роботу є потреба і можливість для викладача відповісти на можливі запитання, відкоригувати перебіг самостійної роботи.

У зв'язку із цим заслуговує на увагу робота С. Хайрулліної “Индивидуализация и дифференциация как необходимые условия повышения эффективности обучения”. Автор зазначає, що ефективність навчання полягає у тому, що викладач не просто спостерігає за роботою студентів, а працює в цей час з окремими студентами індивідуально [379, с. 35]. Вони можуть працювати в трьох режимах: спільно з викладачем, індивідуально з викладачем, самостійно під керівництвом викладача. Час заняття максимально використовується для самостійної роботи за умови, що для мовця забезпечений слухаючий апарат (робота в статистичних, динамічних, варіаційних парах, робота в малих групах).

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

Як правило, індивідуальна робота послаблює рівень інтеракції між викладачем і студентами (адже увага викладача сконцентрована на студентах окремо один від одного) порівняно із іншими методами роботи.

Робота в парах чи в малих групах. За умови спільної роботи студентів парами чи в малих групах рівень інтеракції збільшується і, судячи з досліджень L. Springer [471, с. 5], суттєво покращуються результати навчання та ставлення до нього, підвищується мотивованість. Такі методи спільної роботи в парах чи малих групах можуть бути задіяні для вирішення специфічних завдань, обговорення певних питань та ідей, підготовки до колективної дискусії, для порівняння відповідей чи оцінювання роботи один одного.

Тест під час заняття дозволяє використати роботу в парах чи малих групах для опрацювання його результатів – пошуку правильних відповідей на найпоширеніші помилки. Викладач після перевірки тестів може об'єднати студентів, які зробили різні помилки, і дати їм завдання

разом опрацьовувати питання, що зазначені на їх картках. Така діяльність дозволяє студентів повернутись до проблемних для нього тем, а спільна робота з партнером, який показав краще володіння цією інформацією, допомагає їм обговорити і глибше зрозуміти проблемну ситуацію.

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

Однією із найефективніших форм навчання роботу в групах вважають науковці Урр, Вільямс та Бурден [498]. Вони відзначають особливу специфіку, якої надає робота в групах вивченню іноземної мови. Причин для цього, за їх дослідженнями, є дві. По-перше, саме завдяки такому виду організації навчання студенти набувають мовленнєвих вмінь, по-друге, вчать належно сприймати учасників комунікації. За дослідженнями Джонсона, правильний вибір співрозмовників чи груп набуває значної ваги у роботі в групах, завдяки чому учасники можуть вести діалоги зі своїми партнерами без контролю з боку вчителя [461, с. 122]. Крім того, таким чином досягається рівність і невимушеність діяльності учасників процесу. За результатами дослідження Еліс, за умови ефективного використання цього виду організації навчання як студенти, так і викладач отримують користь від роботи в групах. Вона заохочує учасників до активного навчання та розвиває критичне мислення. Та без належного планування робота в групі і студентам, і викладачу може не принести очікуваних результатів [441, с. 38].

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

Важливо пам'ятати, що вся діяльність під час практичного заняття розглядається науковцями [59; 126; 135; 379] як процес, тому застосування жорсткого підходу не дозволяє досягти гнучкості, що дуже часто є необхідною для успішної навчальної діяльності. Якщо динаміка групи є згубною для успішної діяльності, змін має зазнати або кількість студентів у групі, або її склад, що був визначений раніше. Це найчастіше може відновити чи виправити діяльність, що зазнає невдачі, і може бути єдиною зміною, що необхідна для перетворення діяльності на ефективний навчальний досвід для студентів.

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

Гетерогенні групи. У такому типі групи об'єднуються студенти із різними рівнями володіння мовою. Лонг зазначає, що за умови такого навчання робота у групі може показати високі результати як доказ ефективної співпраці у групі. Крім того, усі учасники гетерогенної групи можуть зробити свій внесок як у власний прогрес, так і в колективну роботу [490, с. 287]. Річардс та Роджерс у своїй праці також досліджують питання організації гетерогенних груп для вивчення іноземної мови. Вони зазначають, що групи можуть бути випадковими чи організованими викладачами або самими студентами. Та як найприродніший вони визнають спосіб, коли саме викладач, об'єднує студентів у групи, зважаючи на їх попередні досягнення і успіхи [488, с. 196].

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

Робота у групах є ефективним способом зміни темпу роботи академічної групи при вивченні іноземної мови. Вона є ефективнішим способом організації роботи порівняно із традиційними диктуванням та поясненнями. Згідно із роботою Річардса і Роджерса, позитивна взаємозалежність утворюється завдяки структурі завдань в процесі «спільного навчання» та в результаті утворення духу взаємної підтримки у групі [488, с. 196]. Вони також стверджують, що саме робота у групі є позитивним фактором у створенні позитивної взаємозалежності. Саме тому не варто недооцінювати роль роботи у групах при вивченні іноземної мови.

Науковці зазначають, що викладачі повинні використовувати ті види роботи, що найбільше відповідають розміру групи, часу, умовам приміщення та особливостям завдань. При вивченні ділової іноземної мови, наприклад, стиль і методологія занять будуть теж дещо іншими.

Замість, наприклад, роботи в парах чи групах, студенти можуть значно більше дізнатись в результаті кейс стаді, рольових ігор чи вправ-симуляцій. В таких ситуаціях викладач виконує інші, аніж в ході вивчення англійської розмовної ролі. Це, наприклад, можуть бути ролі куратора, модератора вчителя-помічника в ході тренування вмінь для проведення зустрічей, або роль посередника, коли опрацьовуються навички моніторингу переговорів [488; 498]. Робота у групі є формою спільного навчання, яке має своєю метою покращення вмінь критичного мислення, мовних та соціальних навичок.

Діяльність малих груп повинна піддаватись контролю з боку викладача, щоб той спрямував її у випадку, коли група відхилилась від виконання поставленого завдання. Наглядати за діяльністю студентів необхідно ще й для того, щоб відслідковувати їх успіхи в процесі роботи. Та з іншого боку, як відзначають науковці [59; 126; 282], у цьому випадку є небезпека включення викладача в дискусію, що може послабити чи знівелювати позиції учасників. Адже перед початком підготованого діалогу з викладачем студентам необхідно обдумати та розвинути свою точку зору. У першій частині роботи в малих групах викладач прослідковує ідеї, що звучать від учасників та є об'єктом обговорення. Це дає можливість визначити неточності, акцентовані аспекти, а також випущені моменти. Деякі неточності можуть повторюватись у кількох групах, у випадку чого доцільно перервати роботу в мікрогрупах та надати додаткових пояснень групі в цілому. В інших випадках подібну роль відіграють питання типу "Чому ви так вважаєте?" і подальше висвітлення студентами своєї позиції.

На семінарських та практичних заняттях малі групи можуть займатись різноманітними видами діяльності. Різні стилі навчання в малих групах подають у своїй роботі науковці Brown and Atkins (1990). Подальші розробки з цього питання можемо зустріти також у працях Tiberius (1999), and Light and Cox (2001). Інтернет- сайт heacademy. також пропонує цінні приклади та обговорення важливих питань роботи в малих групах [498].

Головоломка. За такого виду діяльності студенти спеціалізуються на визначеному аспекті теми, про який повідомляють один одному [441, с. 123]. Це підвищує позитивний навчальний ефект, а також є важливим для кращого розуміння теми. Такого типу пояснення залучають до роботи усіх студентів, адже кожен із них відіграє головну роль у процесі цієї діяльності, яка, крім того, сприяє ефективній взаємодії учасників.

Рольова гра. У рольовій грі кожен студент отримує певну роль. До кожної із них подається характеристика та завдання. За дослідженнями

Річардса і Роджерса, рольова гра – найкращий спосіб для використання методології „мозкового штурму” при розігруванні реальних ситуацій, аналізі тих чи інших питань із різних перспектив, для стимулювання роботи в команді, співпраці та творчого підходу у вирішенні проблемних завдань. Іншими словами, рольова гра сприяє кращому усвідомленню особливостей як ролі, так і проблемної ситуації в цілому [488, с. 132].

Дебати. Іншою формою діяльності, яка за дослідженнями Річардса, Роджерса та Ларсен-Фрімен забезпечує основу для ефективної роботи на занятті, є дебати [10, с. 52]. Для цього викладачу слід запропонувати студентам розділитись на дві групи для захисту однієї із запропонованих їм протилежних точок зору на розв’язання тієї чи іншої ситуації. На підтримку позиції групи студенти повинні продумати ряд аргументів. Опонуючій групі надається право їх спростовувати. Таким чином, цей вид діяльності є одним із найефективніших у тренуванні вміння аргументування.

Спільні проекти. Такі проекти є ефективними для удосконалення індивідуальних вмінь [488, с. 43]. Студенти, поділені на групи, обирають різні теми і займаються їх вивченням. Усім учасникам групи відводиться окрема роль у спільній презентації перед всією групою.

Обговорення. За дослідженнями Річардса і Роджерса, обговорення є особливо ефективним, коли студенти повинні представити презентацію чи реферат і задіяти до роботи всю групу [448, с. 48]. Крім того, Вільямс і Бурден також пишуть про переваги та ефективні результати обговорень. [513, с. 78].

Доцільно запропонувати студентам обговорити мовою, яка вивчається, основні правила дискусії: черговість, принципи висловлення, толерантність, уважність та ненав’язування власної точки зору. Така діяльність є своєрідним діалогом, що складається із висловлення та обміну ідеями, точками зору і знаннями. На завершення доцільно підсумувати ключові позиції та досягнуті домовленості [513].

Наступні завдання для індивідуальної роботи чи роботи студентів в малих групах на практичному або семінарському занятті можуть передувати роботі в більших групах на другому етапі заняття. Студентам можна запропонувати:

- скласти модель чи схему, що ілюструє пояснений на занятті матеріал;
- ознайомитись із проблемною ситуацією та визначити ключові питання, занотувати свої ідеї щодо їх обговорення та вирішення;

- визначити, чи запропоновані питання/способи розв'язання проблеми правдиві/неправдиві, імовірні/неможливі, реалістичні/фантастичні тощо;
- прочитати і проаналізувати текст;
- обдумати свої за і проти запропонованих способів вирішення певної проблемної ситуації, після чого обґрунтувати свої варіанти;
- обрати з-поміж альтернативних способів вирішення проблемної ситуації;
- виправити помилки у запропонованих способах розв'язання проблемної ситуації;
- підготувати презентацію і представити її всій групі;
- проаналізувати помилки у своїх тестових роботах з метою їх подальшого обговорення;
- обдумати способи розв'язання проблеми в малих групах (різні для різних груп), після чого змінити групу і новим партнерам висвітлити ситуацію і спосіб її розв'язання ;
- в малих групах скласти головоломку чи пазл стосовно певної проблемної ситуації і для їх розв'язання обмінятись ними між групами;
- для висвітлення основних концептів теми чи лекції підібрати речення із газетних статей;
- на основі теми, що вивчається, підготувати ряд питань, відповідно до запропонованих способів вирішення проблемної ситуації;
- дати швидкі відповіді на флеш-питання або головоломки для перевірки розуміння чи рівня знань;
- після перегляду 5-10 хвилинного відео дати відповіді на коротке опитування, на визначення спорідненості між новим матеріалом та переглянутим відео. Далі може слідувати обговорення відповідей, що додатково допоможе студентам в розумінні зв'язку між новим матеріалом та переглянутим відео;
- підготувати презентації протилежних точок зору на обговорюване питання в малих групах;
- зробити вправи і порівняти відповіді із партнером чи групою;
- після ознайомлення з двома текстами (близько 150-200 слів кожен), які представляють протилежні точки зору на певну тему чи ситуацію, підготувати новий (не більше 100 слів), що об'єднує два джерела.

Еліс у своїй праці відзначає, що спільна робота є вагомою ознакою взаємодії та комунікації у групі [441, с. 56]. По-перше, якщо усі члени колективу задіяні у виконанні спільного завдання та досягненні

спільних цілей, досягається найвищий рівень взаємодії. По-друге, він зазначає, що групова робота покращує мовленнєві вміння та якість спілкування студентів [441, с. 598]. Таким чином, робота у групі у своїй найкращій формі існує за умови повної взаємодії між студентами.

Крім того, Урр пише, що робота у малих групах теж повинна бути спрямована на спільну діяльність: передачу інформації чи прийняття рішень у групі. Участь викладача при цьому мінімізується. Таким чином, обговорення ефективно покращується за умови спільної роботи у групах [506, с. 76].

Оцінювання роботи у групах. Роботу в групах буває важко оцінити в більшості випадків тому, що викладачем не ведеться поточний облік досягнень студентів у процесі групової роботи. Еліс визначає, що оцінювання роботи в групах дозволяє отримати важливу інформацію щодо її впливу на загальний результат навчання та окремі здобутки студентів у навчальному процесі [441, с. 434].

У навчанні іноземній мові, за роботою Вільямса і Бурдена, оцінювання відбувається двома способами – самооцінювання та оцінювання зі сторони. Вони зазначають, що самооцінювання є ефективним важелем для покращення якості та досягнення особистого успіху в навчанні. А завдяки оцінюванню зі сторони студент має змогу побачити динаміку результатів роботи інших учасників групи [513, с. 142].

При вивченні англійської мови робота в групах є чи не найважливішим способом організації навчального процесу, адже вона забезпечує якісну комунікацію та зворотній зв'язок. Лонг зауважує, що робота у групі є формою спільного навчання, яке має на меті удосконалення соціальних навичок, вмінь, позитивних стосунків всередині колективу [490, с. 215]. *За і проти.* Як відзначають деякі науковці (Джонсон, Лонг і Портер, Шмід і Де Бот), у використанні групової роботи для навчання іноземній мові є як свої переваги, так і недоліки [461; 490]. Ключовими передумовами для уникнення негативних наслідків є планування та відповідна постановка цілей.

Переваги. Співпраця у групі досягається з допомогою завдань для роботи у групі [59, с. 610]. При вивченні іноземної мови удосконалення комунікативних компетенцій ефективно досягається з допомогою виконання групових завдань. Крім того, за дослідженнями Урра, комунікативні завдання, що виконуються у групі, відтворюють ситуації з життя значно точніше, аніж в умовах поза навчальною групою. Таким чином, переваги роботи в групі поділяють за категоріями: соціальні, психологічні та когнітивні.

- Соціальні. Робота в групі значним чином сприяє виробленню соціальної поведінки та цінностей студента. Вивчення іноземної мови здійснюється із врахуванням комунікативної спрямованості навчання та із налаштуванням на сприйняття культури носіїв мови, що вивчається [310, с. 274]. Додатково, за умови навчання у групі загострюється відчуття ідентичності, що робить групу середовищем формування та розвитку стосунків.
- Психологічні. Річардс та Роджерс наголошують, що групова робота сприяє мотивації студентів та значно послаблює їх відчуття страху чи невпевненості. Такий вплив є значним чином відчутним при використанні групової роботи у процесі навчання в студентських групах.

За Річардсом та Роджерсом, студенти приймають відповідальність за власне навчання, що є потужним чинником при вивченні іноземної мови. Ця особиста відповідальність доповнюється поведінковими навичками та усвідомленням принципів поведінки, тому у групі учасники приймають принципи соціального співіснування.

Ларсен-Фріман пише, що іншою фундаментальною перевагою роботи у групі є впевненість студентів. За її дослідженнями, студенти почуваються впевненішими, розмовляючи іноземною мовою, в умовах спілкування із кількома учасниками на відміну від ситуацій спілкування із всією групою чи викладачем. І зрештою, врахування такого фактора є особливо необхідним при роботі із сором'язливими чи нерішучими студентами [468, с. 156].

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

Недоліки роботи в групах. Науковці доводять, що окрім багатьох переваг є і недоліки у груповій роботі як для студентів, так і для викладачів. Мінуси роботи у групах поділяють за категоріями: використання рідної мови, контроль роботи групи та виправлення помилок.

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

дотриманням [490, с. 287]. Наприклад, це може бути так зване покарання у вигляді домашнього завдання.

У кожній групі зазвичай присутній хоча б один студент, діяльність якого так чи інакше відволікає студентів від виконання завдань викладача. Річардс та Роджерс пропонують підготувати для таких учасників особливі ролі чи завдання, які б дозволили спрямувати їх діяльність в корисне русло. Виконання ролей ведучого, секретаря чи подібних є ефективним для уникнення такого недоліку роботи в групах [488, с. 231].

За Лонгом, в процесі роботи групи викладачі зазвичай не втручаються у їх обговорення, навіть якщо помічають неточності чи помилки з метою забезпечення вільного спілкування. Тому студенти мають змогу помітити помилки один одного і в подальшому їх обговорити, що у свою чергу, дозволяє їх надалі уникнути [490, с. 290].

Дослідження у сфері навчання іноземній мові доводять, що робота в групах є перспективною для вивчення англійської як іноземної мови [468; 471; 40]. Вона інтенсифікує саме вивчення та викладання іноземної мови, удосконалюючи процес набуття іншомовних компетенцій і представляючи ряд можливостей як для студентів, так і для викладачів. Необхідним фактором для ведення успішної практики роботи у групах є її відповідне планування, що у своєму результаті дає змогу студентам ефективно поглибити знання іноземної мови.

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

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

додавання нових елементів до справи/діяльності дозволить утримати зацікавленість студентів.

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

2.6. Іншомовна комунікативна компетенція сучасного студента-економіста

Модернізація вищої професійної освіти зумовила пошук ефективних шляхів кваліфікованої підготовки студентів неможливих вищих навчальних закладів. Саме тому перед викладачами постає завдання змінити підхід до викладання іноземних мов. Вивчення наукових досліджень в галузі методики викладання іноземної мови дозволило виявити ряд суттєвих протиріч:

1. Неухильне підвищення вимог до фахівця, який повинен кваліфіковано володіти іноземною мовою, і використання при його підготовці традиційних, стандартних технологій навчання.

2. Підвищення вимог до рівня володіння іноземною мовою за професійним спрямуванням і невиправдане скорочення аудиторних годин, що забезпечують якісне викладання.

3. Об'єктивні труднощі оволодіння деякими складними граматичними явищами англійської мови (лінгвістичні, психологічні, психолінгвістичні та дидактико-методичні) і необхідність володіння програмним граматичним матеріалом на комунікативно достатньому рівні, що забезпечує реальне спілкування в навчальних і реальних ситуаціях.

Суперечності, зазначені вище, обумовлюють необхідність теоретичного осмислення і практичного застосування системного, особистісно-діяльнісного, свідомо-контрастивного та комунікативно-когнітивного підходів в оволодінні іноземною мовою за професійним спрямуванням. Відповідно, формування іншомовної комунікативної компетенції стало головною проблемою сьогодення. Таким чином, актуальність даного дослідження визначається необхідністю створення моделі формування комунікативної компетенції з урахуванням

специфіки професії, систематизації методичних прийомів і засобів, розробки комплексу завдань, спрямованих на формування і розвиток комунікативних граматичних навичок і вмінь.

Наша мета розглянути і конкретизувати сутність іншомовної комунікативної компетенції стосовно вивчення іноземної мови, виявити умови, що сприяють розвитку здатності до міжкультурної комунікативної компетенції студентів. Під компетенцією розуміється здатність творчо виконувати діяльність на основі сформованих мотивів, особистісних якостей, уміння використовувати нормативно-прийнятні зразки поведінки в професійній області. Оволодіння компетенцією є основою для розвитку професіоналізму і майстерності. Мовна компетенція відповідає за правильний вибір мовних засобів відповідно до ситуації спілкування; комунікативна компетенція включає механізми, прийоми і стратегії, необхідні для забезпечення ефективного процесу спілкування; поняття міжкультурної компетенції збігається з поняттям культурної грамотності і передбачає знання політичних реалій, фразеологізмів, термінів, діалектизмів і т. п. Більш конкретно визначає сутність міжкультурної комунікативної компетенції І. Плужник: "... вона (МКК) являє собою функціональні вміння розуміти погляди і думки представників іншої культури, коригувати свою поведінку, долати конфлікти в процесі комунікації, визнавати право на існування різних цінностей, норм поведінки..." [281, с. 6]. Отже, міжкультурною компетенцією називатимемо здатність здійснювати спілкування іноземною мовою з урахуванням різниці культур і стереотипів мислення.

Праці багатьох учених, у тому числі М. Богатирьової, Є. Верещагіна, Р. Гришковой, П. Донця, І. Зимньої, Г. Копил, В. Костомарова, Ю. Пассова, В. Сафонової, С. Тер-Мінасової та інших, присвячені дослідженню питань міжкультурної комунікації як невід'ємної частини конкурентоспроможної особистості, вивченню проблем, пов'язаних з розробкою методики навчання майбутніх фахівців та підготовкою їх до міжнародного співробітництва та професійного ділового спілкування.

Досвід роботи зі студентами-економістами показує, що вони часто допускають велику кількість помилок у вживанні багатьох граматичних явищ, мають певні труднощі з ситуативним використанням граматичних форм. Формування граматичної компетенції, необхідної для здійснення професійної комунікативної діяльності у майбутньому, належить до найактуальніших завдань методики викладання іноземної мови у немовних вузах, оскільки рівень підготовки студентів-економістів має

бути достатньо високим, аби надати їм можливості для грамотної мовленнєвої професійної взаємодії, необхідної для ведення перемовин, участі у ділових зустрічах, презентаціях, підтримання контакту під час розмови тощо.

Граматична компетенція, яка складала основу традиційної методики, зараз є механізмом виконання комунікативних завдань у межах певної ситуації мовлення. Граматична компетенція, що є складовою частиною лінгвістичної, передбачає: 1) знання граматичних одиниць як носіїв узагальнених граматичних властивостей, а також засобів вираження граматичних значень; 2) добре володіння граматичними поняттями; 3) контрастивність знань, отриманих на основі порівняльної типології рідної та іноземної мови, що вивчається; 4) вміння адекватно використовувати граматичні явища іноземної мови в різних ситуаціях спілкування для вирішення різних комунікативних завдань.

У процесі виконання комплексу дій з оволодіння граматичними явищами повинна бути сформована ціла система навичок і вмінь. У цю систему можуть увійти: а) навички вибору мовних явищ та їх граматичне структурування; б) правильне комбінування досліджуваних явищ в складі пропозиції; в) їх морфологічне оформлення; г) вміння вживати граматичні явища в мовному спілкуванні для передачі певних значень. Методика навчання граматичному аспекту будувалася в цілому на поєднанні прийомів з двох підходів: свідомо-контрастивного та комунікативно-когнітивного. У якості вихідних положень використовувалися при цьому наступні принципи: свідомості, внутрішньої мотивації, комунікативної спрямованості навчання, єдності комплексності та аспектності у викладанні іноземної мови, єдності вимог програми з іноземної мови та вимог щодо індивідуалізації навчання [253].

Саме тому доцільно приділити увагу комунікативній граматиці, яка, як відомо, вивчає не структуру мови, а розробляє закономірності використання існуючих граматичних конструкцій мови з метою комунікації. Слід враховувати, які з існуючих граматичних моделей підходять для використання у кожній конкретній ситуації для вираження думок і комунікативних намірів. Тим, хто навчається, необхідно оволодіти граматикою у дії, а не лише системою правил, оволодіти алгоритмами, які дозволяють практично використовувати ці правила у мовленні.

Традиційно засвоєння граматичного матеріалу проводиться в три етапи: 1) представлення мовного зразка (через аналіз і синтез

граматичного явища); 2) тренування; 3) вживання у мовленні. Для кожного з етапів добираються відповідні вправи.

На першому етапі засвоєння необхідно усвідомити граматичне явище, з'ясувати його зміст, форму й особливості вживання. Ознайомлення з новим граматичним матеріалом для продуктивного засвоєння має здійснюватися в навчально-мовленнєвих ситуаціях.

На другому етапі відбувається тренування граматичного матеріалу і формування граматичних мовленнєвих навичок. Навчання граматичній стороні усного мовлення, що пов'язане з формуванням відповідних автоматизмів, ефективно здійснювати за допомогою різноманітних тренувальних вправ. Але після них слід застосовувати систему комунікативно-орієнтованих вправ, які створюють умови для розвитку навичок спонтанної комунікації у ситуації. Такі вправи повинні: 1) забезпечити чітку постановку завдання і орієнтування в способах її вирішення, 2) створити потрібну мотивацію, 3) забезпечити стимули і опори (як вербальні, і невербальні), 4) орієнтувати на характер діяльності, що формується в кінцевому результаті.

На третьому етапі здійснюється формування та розвиток граматичних мовленнєвих умінь і навичок. Вправи на цьому етапі повинні мати суто комунікативний характер (комунікативні завдання, навчальні мовленнєві ситуації, рольові ігри). На занятті такі вправи створюють умови максимально наближені до реального спілкування, вони передбачають використання студентом відповідних сформованих навичок [63; 86].

Навчання комунікативної граматики – один із найважливіших аспектів навчання іноземної мови, так як повноцінна комунікація не може відбуватися за відсутності граматики. Немає сумніву, що знання граматичних правил необхідно для успішного володіння мовою. Але виникає питання – чи повинні ми навчати правил у вправах? Чи не краще студентам інтуїтивно освоювати граматику в процесі комунікативної діяльності, замість того, щоб вивчати її через спеціальні вправи, спрямовані на засвоєння того чи іншого правила? Навчання граматиці сьогодні неможливе без урахування комунікативного аспекту, тобто закономірностей вживання досліджуваних граматичних явищ у ситуаціях вербального спілкування. При цьому комунікативний підхід до дослідження граматичних явищ, а також і до їхнього навчання в сучасній науці розуміється по-різному. Традиційно комунікативність в методиці навчання мови, в тому числі і його граматичного аспекту, розуміється як вирішення різних комунікативних завдань. У нових методичних дослідженнях підкреслюється необхідність

комунікативного та когнітивного аспектів при навчанні граматиці. При цьому когнітивним аспектом є процес формування розумових зв'язків, а комунікативним – формування мовних граматичних навичок і вмінь.

Навчання граматиці в рамках комунікативного підходу базується на обліку професійних потреб студентів, психологічній установці співпраці викладача і студентів, усвідомленому характері навчальної діяльності.

Оптимізація навчання комунікативної граматики досягається завдяки поетапному закріпленню функцій граматичних категорій в ситуації спілкування іноземною мовою.

Більш високі результати в навчанні граматиці забезпечуються комплексом граматичних завдань, спрямованих на формування комунікативної граматичної компетенції.

Аналіз досліджень вітчизняних і зарубіжних методистів, що розглядають навчання комунікативно-орієнтованій граматиці як поетапний процес, дозволив вивести алгоритм формування комунікативної граматичної компетенції у студентів-нефілологів, який складається з чотирьох кроків: 1) презентація, 2) мовна практика, 3) комунікативна практика, 4) зворотній зв'язок.

Виділення перерахованих кроків алгоритму обумовлено цілями навчання іноземної мови як професійно-значущого компоненту навчання, відповідно до розробленого алгоритмом введення досліджуваного граматичного матеріалу починається з його презентації в адекватному контексті. Під час навчання увага акцентується на функції і формі досліджуваного граматичного явища, що сприяє формуванню граматичної навички. Комунікативна практика спрямована на розвиток і вдосконалення комунікативних граматичних навичок і вмінь. Підсумком роботи є сформованість певних граматичних навичок, рівень якої визначає останній крок алгоритму – зворотній зв'язок [143].

Кожному кроку алгоритму властиві певні завдання, спрямовані на вирішення конкретного завдання.

Під час мовної практики використовуються такі завдання, як: 1) заповнення прогалин відповідною граматичною формою; 2) трансформація; 3) заповнення прогалин з множинним вибором / без варіантів (за змістом); 4) побудова пропозицій шляхом поєднання слів з колонок; 5) відтворення автентичних діалогів у парах і складання діалогів за аналогією; 6) драматизована пародія; 7) робота зі змістом тексту; 8) трансформація тексту; 9) використання пісень і поезій; 10) рольова гра з запропонованими ролями.

Серед завдань, що входять в комунікативну практику найбільш ефективними є: 1) завдання з інформаційними прогалинами; 2) завдання

з вибору вирішення питання; 3) завдання з «відкритим фіналом»; 4) завершення пропозицій/текстів; 5) завдання на послідовність складових частин тексту; 6) рольові ігри; 7) завдання на імпровізацію – уявні ситуації; 8) завдання на ведення бесіди з отриманих ілюстрацій/графіків/схем; 9) різні варіанти переказу змісту тексту; 10) створення оригінальних історій на базі тексту з подальшим обговоренням у групі; 11) завдання на перекодування інформації; 12) ігри з проблемно-орієнтованими завданнями.

Особливістю таких завдань є їх комунікативна спрямованість, яка виражається у переважно парній та груповій роботі студентів.

Таким чином, комунікативно-орієнтоване навчання граматиці дозволяє створити сприятливі передумови для свідомого засвоєння студентами іншомовних граматичних структур, підвищити мотивацію, розширити можливості їхнього мовлення як при обговоренні текстів фахового спрямування, так і при створенні навчальних комунікативних ситуацій. Процес глобалізації призводить до розширення взаємодій різних країн, народів і їхніх культур. Спілкування з іноземцями стає реальністю, а зіткнення з представниками іншої культури входить у наше повсякденне життя. Все частіше навчальні заклади здійснюють обмін студентами та школярами, викладачі організують спільні проекти і проходять стажування за кордоном, беручи участь, таким чином, у міжкультурній комунікації та діалозі культур. Досягненню взаєморозуміння в процесі міжкультурної комунікації сприяє міжкультурна компетенція.

Для студентів економічних спеціальностей формування міжкультурної комунікативної компетенції є особливо актуальним. Щоб досягти розуміння в іншомовному спілкуванні, фахівець повинен не тільки володіти професійними знаннями, вміти здійснювати комунікацію, але й розуміти співрозмовника як представника іншої культури. Вивчення проблем міжкультурної комунікації передбачає знайомство з наступними явищами і поняттями: принципами комунікації, основними функціями культури, впливом культури на сприйняття і комунікацію в її різних сферах і видах, параметрами для опису впливу культури на людську діяльність і розвиток суспільства [281; 273].

Визначимо спектр напрямків формування здатності до міжкультурної комунікативної компетенції в умовах навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах. До них належать:

– полікультурність (збагачення своєї культури за рахунок прийняття іншої, готовність до засвоєння іншої культури): прийняття

нових знань про чужу культуру для глибшого пізнання своєї; повага до всіх культур; бачення в іншомовній культурі не тільки і не стільки те, що нас відрізняє один від одного, скільки те, що нас зближує і об'єднує; здатність дивитися на події та їх учасників не зі своєї точки зору, а з позицій іншої культури;

– толерантність (націленість на взаємодію, вміння безконфліктно спілкуватися): здатність взаємодіяти з людьми іншої культури на основі урахування їх цінностей, норм та понять; здатність коригувати свою поведінку в процесі спілкування з представником іншої культури; відсутність жорсткості у поведінці; здатність співпереживати, відгукуючись на емоції, переживання носіїв чужої культури; відчувати і розуміти настрої людей;

– комунікабельність поведінки: адекватна поведінка, прийнятна у ділових професійних колах; пошук конструктивних компромісів; уміння вступати в контакт;

– лінгвосоціокультурний напрям (використання лінгвістичних засобів мови відповідно до культурних норм мови у професійній сфері діяльності): уміння обмінюватися думками; вміння активно слухати, резюмувати, підтримувати увагу до співрозмовника [281, с. 12].

Завдання формування здатності до міжкультурної комунікативної компетенції здійснюється в процесі мовної взаємодії: аудіювання, читання, говоріння, письма як під час аудиторних занять, так і у позааудиторній роботі зі студентами.

У рамках вирішення завдання формування здатності до міжкультурної комунікативної компетенції розглянемо варіанти ситуацій, що наближають студентів до можливості встановлення контактів з носіями мови.

1) Ситуація ділової зустрічі з носіями мови для обговорення плану спільної роботи в якій-небудь області, прийняття зобов'язань укладення можливих контрактів та ін. Можливі такі мовні інтенції: дати відчуття вашу зацікавленість у характері бесіди; підтримати судження іншомовних партнерів з обговорюваного питання; висловити свою точку зору; висловити незгоду з позицією носіїв мови; знайти компромісне вирішення питання; дати відчуття ваше задоволення характером бесіди, її перебігом та підсумками.

2) Ситуація зустрічі з діловими партнерами на виставці-презентації нового обладнання у певній сфері виробництва. Використовуємо такі мовні інтенції, як: зацікавити носіїв мови у придбанні конкретних виставкових об'єктів; дати можливість відчуття ваше бажання до позитивного результату зустрічі; спонукати дати оцінку того, що

представлено на виставці; запропонувати більш аргументовано обґрунтувати свою точку зору; попросити в повільному темпі повторити сказане, запитати значення якихось незрозумілих вам слів, виразів; дати можливість протилежній стороні відчувати твердість у відстоюванні вашої позиції в якихось аспектах вашої проблеми; дати можливість відчувати ваше неповне задоволення від наміру носіїв мови перенести переговори; висловити готовність іти на компроміс; подякувати носіям мови за їх активну участь у проведенні виставки - презентації.

3) Ситуація перебування в іншомовній сім'ї на основі обміну. Мовні інтенції, які спонукають до спілкування: хочете висловити захоплення наданим вам прийомом, привітністю господарів, красою інтер'єру будинку і навколишнього пейзажу; просите зробити поблажливість за недостатнє володіння мовою, враховувати це у веденні діалогу; прагнете проявити інтерес до висловлювань господарів, їх інформацією про визначні пам'ятки міста; хочете зацікавити вашим містом, рідними місцями, своєю родиною, її звичаями, традиціями; вас дивує щось, що з точки зору господарів, є важливим, заслуговує на увагу; ваша поведінка, характер висловлювань, якщо ви не поділяєте емоційних почуттів господарів; хочете, щоб ваше спілкування продовжувалось у майбутньому, приносило задоволення обом сторонам.

При формуванні міжкультурної компетенції на заняттях з іноземної мови слід моделювати ситуації діалогу культур, що дозволяє студентам порівнювати особливості способу життя людей у нашій країні та за кордоном, звичаїв і канонів культури інших народів. До таких ситуацій можна віднести розігрування діалогів на побутові, соціально-культурні та професійні теми. Важливим моментом, про який не слід забувати при формуванні даної компетенції, є мовний етикет.

У процесі оволодіння іноземною мовою студенти засвоюють матеріал, який демонструє функціонування мови в природному середовищі, мовної і немовної поведінки носіїв мови в різних ситуаціях спілкування і розкриває особливості поведінки, пов'язані з народними звичаями, традиціями, соціальною структурою суспільства, етнічною приналежністю. Перш за все, це відбувається за допомогою автентичних матеріалів (оригінальних текстів, аудіозаписів, відеофільмів, інтернет-ресурсів), які є нормативними з точки зору мовного оформлення та містять лінгвокраїнознавчу інформацію [63; 156].

Важливо знати національно-культурні особливості поведінки іноземця, щоб уникнути можливих конфліктів при міжнаціональному спілкуванні. Таким чином, вивчаючи іноземну мову, студент повинен не тільки засвоїти його лексичні, граматичні та синтаксичні особливості, а й навчитися адекватно реагувати на репліки носіїв мови, доречно застосовувати міміку і жести, використовувати формули мовного етикету і знати культурно-історичні особливості країни, мова якої вивчається. Ділова культура передбачає розвиток відносин у середовищі бізнесу. Тому ділове спілкування базується на усталених національних традиціях і корпоративній культурі. Уклін в Японії так само природний, як міцний потиск руки при зустрічі в європейських країнах. Японець не сприймає у діловому спілкуванні ніяких зовнішніх контактів – поплескування по плечу, широкі обійми, рукостискання. Азіатська і європейські культури ділового спілкування відрізняються, а в деяких питаннях є діаметрально протилежними. При проведенні переговорів з іноземцями всі ці особливості враховуються заздалегідь. Розуміння відмінностей між культурами – необхідна складова ділового спілкування у таких питаннях, як мета зустрічі, використання прямої та непрямой тактики ведення переговорів, структурування інформації або використання ввічливих фраз у листах чи на зборах. У більшості частин світу важливо також дотримуватися правил ділового етикету, наприклад, правила призначення ділових зустрічей і привітання один одного допомагають при встановленні ділових відносин.

Таким чином, міжкультурна компетенція ділового спілкування передбачає знання і розуміння особливостей і традицій культури іншої країни в діловій сфері. Важливими є і такі психологічні складові як комунікабельність і толерантність, необхідні для спілкування з представниками чужої культури.

Міжкультурна компетенція формується в процесі навчання іншомовному спілкуванню з урахуванням культурних і ментальних відмінностей носіїв мови і є необхідною умовою для успішного діалогу культур. Усвідомлення можливих проблем, що виникають під час міжкультурної комунікації представників різних культур, розуміння цінностей та загальноприйнятих норм поведінки є досить важливими факторами у вивченні іноземної мови. А здатність студента до переломлення культурних цінностей у своїй поведінці сприяє становленню його як гарного фахівця у співпраці з представниками світової спільноти.

2.7. Методика формування професійної іншомовної комунікативної компетенції.

Сьогодні статус іноземної мови стрімко зростає. Держава потребує висококваліфікованих фахівців зі знанням іноземних мов, професіоналів готових до участі у міжнародному співробітництві. Іноземна мова все більше набуває ролі засобу міжкультурного та професійного спілкування.

Отже, іншомовна підготовка фахівців нефілологічних спеціальностей стала однією із важливих складових сучасної вищої школи. У програмі з англійської мови для вищих навчальних закладів зазначено, що метою навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах є: оволодіння іноземною мовою як засобом комунікації (що сприяє розвитку у студентів здатності використовувати її як інструмент спілкування у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу); та набуття професійно-спрямованої іншомовної компетентності. Мова розглядається як засіб міжособистісної взаємодії в умовах багатонаціонального і полікультурного простору [176].

Процес навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі має забезпечувати студентів не тільки відповідним рівнем знань мови, вміннями та навичками використовувати її у різноманітних ситуаціях життєдіяльності, а й сприяти успішній реалізації освітньо-розвиваючого потенціалу цього навчального предмета.

Проблема формування іншомовних навичок у майбутніх спеціалістів завжди привертала увагу дослідників. У роботах сучасних дослідників (І. Анічков, О. Волченко, І. Зимня, Ю. Пассов, В. Редько, Г. Рогова) наголошується на актуальності проблеми вдосконалення змісту навчання іноземних мов майбутніх фахівців. Іншомовна підготовка відкриває широкі можливості для загальнокультурного, особистісного і професійного розвитку кожної особистості, тому доцільною є спрямованість навчання іноземної мови на формування професійної компетентності.

Поняття «*професійна компетентність*» характеризує і визначає рівень професіоналізму особистості, яка володіє знаннями, навичками та уміннями, набутими власним шляхом та з досвіду практичної діяльності, що дають змогу їй демонструвати професійно грамотне мислення, оцінку, думку і здатність розв'язувати проблеми професійного характеру [371].

Під *професійною іншомовною компетентністю* ми розуміємо сукупність знань (лексичних, граматичних, фонетичних,

орфографічних), умінь в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі та навичок спілкування, що забезпечує володіння іноземною мовою на професійному рівні [120].

Дослідження проблем проектування навчальних програм для нефілологічних спеціальностей було б неповним без розгляду методики формування професійної іншомовної комунікативної компетенції студентів.

Методику формування іншомовної комунікативної компетентності досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені-методисти (І. Баценко, І. Берман, В. Борщовецька, В. Бухбіндер, В. Гнаткевич, Г. Китайгородська, В. Коростильов, Е. Мірошніченко, Ю. Пассов, В. Сафонова, О. Тарнопольський, С. Шатілов, R. Ellis, I. Nation, N. Schmitt, W. Widdowson та ін.)

Розробка методики формування професійної іншомовної комунікативної компетенції можлива тільки на основі дослідження її сутності і місця в структурі компетенцій майбутнього фахівця. Цей компонент загальної комунікативної компетенції існує виключно в професійному контексті, що накладає свій відбиток на методику його формування. Таким чином, дана компетенція розглядається нами як похідна від комунікативної.

Під *комунікативною професійною іншомовною компетенцією* ми матимемо на увазі складну специфічну, багатокомпонентну за структурою здатність фахівця здійснювати іншомовне спілкування в єдності всіх його функцій (інформаційної, регулятивної, емоційно-оцінної і етикетної) в різних ситуаціях професійного спілкування на основі загальних, професійних та іншомовних знань, навичок і вмінь.

Формування цієї компетенції як комунікативної здібності в ситуаціях професійного спілкування неможливе без певного рівня володіння іноземною мовою, що становить іншомовну комунікативну компетенцію. Отже, ця компетенція буде по відношенню до професійної іншомовної комунікативної компетенції для фахівців нефілологічних спеціальностей *базовою*.

У той же час успішне освоєння іноземної мови є неможливим без певного рівня сформованості загальної комунікативної компетенції, яка надає здатність здійснювати ефективну комунікацію з носіями рідної мови і культури, яка буде по відношенню до них *ключовою*.

Визначивши місце і роль професійної іншомовної комунікативної компетенції у професійній моделі фахівця, необхідно також розглянути структурний склад цієї компетенції і описати, що відрізняє її від базової

і ключової компетенції. Ці особливості і визначатимуть специфіку методики формування даної компетенції.

На нашу думку, структурний склад професійної іншомовної комунікативної компетенції є складним і включає в себе компетенції двох видів: загальні з базовою та ключовою компетенціями (їх специфікою в цьому випадку буде рівень володіння компетенцією) і спеціальні, необхідні для здійснення професійної діяльності.

Будучи похідною і складовою частиною загальної комунікативної, а також іншомовної комунікативної компетенції, досліджувана здатність до професійного іншомовного спілкування, на наш погляд, повинна включати в себе ті ж компоненти, що і загальна комунікативна компетенція, а саме – лінгвістичну, мовну, соціокультурну, навчальну та компенсаторну компетенції.

У той же час, будучи більш диференційованою по відношенню до комунікативної та іншомовної комунікативної компетенцій, вона повинна також включати і професійний компонент, який полягає в наступному.

По-перше, особливістю професійного спілкування є використання професійної термінології, лексики, а також знання професійного значення стійких граматичних структур, метою якого є здійснення всіх видів професійної комунікативної діяльності: мовного спілкування, аудіювання (сприйняття на слух професійно значимої інформації іноземною мовою), читання (в тому числі і специфічних текстових матеріалів – спеціальної документації, аналітичних довідок, звітів, доповідних, зведень і т.д.), письма (складання текстів професійної документації – договорів, листів, довідок, звітів, митних декларацій, рахунків-фактур і т.д. залежно від специфіки основної професії). Тому до спеціальних структурних компонентів слід віднести *мовну професійну компетенцію*, яка представляє собою знання спеціальних термінів основного професійного профілю фахівця й уміння ними вільно користуватися в різних ситуаціях професійного спілкування) [250, с. 211].

Крім цього, доцільно також виділити *перекладознавчу компетенцію*, що включає в себе знання основ перекладацької діяльності і вміння здійснювати адекватний переклад в залежності від характеру вихідної іншомовної інформації – вміння передати не тільки зміст, але й стиль, жанр, манеру викладу, метафоричність мови і т.д. І, хоча професійна мовна та перекладознавча компетенції є, по своїй суті, складовими лінгвістичної, мовної і соціокультурної компетенції, доцільно виділити їх як окремі структурні елементи спеціальної

компетенції, оскільки вони підкреслюють її відмінність від базової і ключової комунікативних компетенцій.

Особливістю навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах є те, що відомчі нормативи висувають високі вимоги до знання предмета (володіння мовою на рівні B2), у той час як на його вивчення відводиться значно менше часу, ніж в лінгвістичних вищих навчальних закладах і факультетах. За такий період часу, навіть з урахуванням пропонованого збільшення обсягу навчальних програм, вивчити іноземну мову в необхідному обсязі вельми складно. Тому, додаткова до основної, мовна освіта пред'являє особливі вимоги до самоосвіти випускників. Цей процес, у свою чергу, неможливий без сформованості інформаційно-аналітичної компетенції. Ця компетенція відіграє особливу роль у підготовці фахівців, але не входить до складу комунікативної компетенції, тому віднесемо її до спеціальних компонентів професійної іншомовної комунікативної компетенції.

Визначивши поняття, місце і структуру професійної іншомовної комунікативної компетенції для немовних спеціальностей, перейдемо до вивчення можливих методів її формування.

Для цього проаналізуємо відомі зарубіжні методики розвитку іншомовної комунікативної компетенції з подальшим перекладанням даного досвіду на професійні потреби майбутніх фахівців.

У зарубіжній методиці викладання іноземних мов комунікативний метод навчання почав формуватися у Великобританії в 60-і роки ХХ ст. Він протиставлявся аудіо-лінгвальній методиці, яка представляла собою механічне заучування і неусвідомлене відпрацювання базових мовних структур у ситуативних вправах [488, с. 141]. Найбільш значущими для методики формування комунікативної компетенції є роботи Дж. Річардса і Т. Роджерса. В них описано основні принципи методики комунікативно-орієнтованого навчання іноземних мов [488, с. 42-49]:

1. Вивчення іноземної мови має відбуватися переважно через реальне вільне спілкування.

2. Метою комунікативно-орієнтованого навчання є автентична і змісто-орієнтована комунікація.

3. Важливим показником реальної комунікації є зміст (текстів), який повинен враховуватися при проектуванні комунікативно-орієнтованих завдань.

4. Комунікація включає інтеграцію всіх чотирьох видів мовних вмінь: читання, письма, аудіювання, говоріння. Отже, навчання повинно відбуватися, по можливості, одночасно і взаємопов'язано.

5. Навчання – це творчий процес використання мови, пов'язаний зі спробами та помилками.

У запропонованій ними методиці більша увага приділяється змісту висловлювання, а не його структурі та формі. Заучуванню мовних зразків автори протиставляють їх відтворення самими учнями в ході модельованих комунікативних ситуацій, при цьому особливе значення приділяється контексту висловлювань.

Методика, запропонована Дж. Річардсом і Т. Роджерсом, змінює ставлення не тільки до мовних вмінь, а й до мовних навичок. Якщо традиційна методика відводить важливу роль формуванню в учнів правильної вимови, що не відрізняється від вимови носіїв мови, то, згідно комунікативно-орієнтованої методики, від учнів потрібна лише вимова, яка б не перешкоджала комунікації. Змінюється і підхід до помилок у процесі комунікації: якщо при традиційному підході кожна помилка мовної діяльності учня підлягає негайному виправленню, при цьому спілкування переривається, то комунікативно-орієнтоване навчання передбачає менш жорстке ставлення до помилок. Автори рекомендують не переривати процес спілкування, а розбирати помилки лише по завершенні комунікативної ситуації. При цьому основна увага приділяється тим помилкам, які суттєво спотворюють зміст висловлювання.

Методика навчання іноземної мови Дж. Річардса і Т. Роджерса передбачає зміну ролі вчителя, який з безумовного лідера стає рівноправним учасником спілкування, спрямовуючи його лише в необхідних для процесу навчання випадках [488].

Подібна концепція простежується і в комунікативно-орієнтованій методиці британського методиста У. Літлвуда, на думку якого, особливість комунікативно-орієнтованої методики навчання іноземної мови полягає в тому, що в ній однакова увага приділяється функціональному та структурному аспектам мови [469]. В основі запропонованого автором структурного підходу до вивчення іноземної мови лежить розгляд граматичної системи, яка би показала шлях для створення мовних одиниць (речень). Функціональний підхід ґрунтується на тому, як мова використовується для досягнення комунікативної мети (в якості засобу спілкування). Вважаємо, що такий погляд на проблему має право на існування, оскільки реальні висловлювання часто є суперечливими, як з точки зору функціональної, так і структурної.

У своїй роботі У. Літлвуд виділяє 4 основні здібності, що становлять комунікативну компетенцію учня:

1) учень повинен прагнути до максимального можливого ступеня лінгвістичної компетенції;

2) учень повинен враховувати, яку комунікативну функцію виконують вжиті ним мовні структури;

3) особлива увага повинна приділятися розвитку здатності використання мови адекватно конкретним комунікативним ситуаціям;

4) в процесі навчання приділяється увага знанням соціального значення форм мови.

Автор також пропонує класифікацію вправ, розрахованих на розвиток цих здібностей. З його точки зору, комунікативно-орієнтоване навчання іноземної мови ґрунтується на виконанні двох видів вправ – *умовно-комунікативних* (проводиться робота більше над мовою, ніж над спілкуванням) і *комунікативних* (створюються умови практичної реалізації всіх видів мовної діяльності іноземною мовою з метою вирішення комунікативних задач) [469, с. 18-19].

Умовно-комунікативні вправи У. Літлвуд розділяє, в свою чергу, на два типи: вправи структурного типу, і вправи, направлені на співвідношення структури з її комунікативною функцією. Найпростішими з них є вправи структурного типу, засновані на механічному використанні мовних структур для підстановки. Недоліком вправ такого типу є механічне заучування мовних структур без засвоєння їх комунікативного та соціокультурного змісту. Другим типом завдань є умовно-комунікативні вправи, спрямовані на співвідношення мовних структур з їх комунікативними функціями. В рамках таких вправ учень повинен не тільки відпрацювати (навчитися використовувати) певну структуру, а й усвідомлювати її комунікативну функцію (для чого вона використовується).

Власне комунікативні вправи автор також поділяє на два типи. Перший тип – це вправи, що дозволяють співвіднести мову з певними типами специфічного значення, тобто “підлаштувати” мовні засоби під конкретну ситуацію. Другий тип комунікативних вправ співвідносить мову з соціальним контекстом, що дозволяє учням співвіднести форми мови не тільки з їх комунікативною функцією, але і з аспектами немовної дійсності. Такий вид завдань допомагає інтегрувати знання мови в соціальний контекст, що є однією з умов його успішного застосування.

Вправи комунікативного типу покликані вирішувати такі задачі навчання іноземної мови:

- *забезпечувати можливість практики спілкування;*
- *підвищувати мотивацію навчання мови;*

- сприяти природньому засвоєнню іноземної мови;
- створювати атмосферу, сприяючу навчанню [469].

Безсумнівний інтерес для нас представляє також методика комунікативно-орієнтованого навчання іноземної мови, яку пропонує у своїх роботах Д. Нунан. В основі його розуміння комунікативно-орієнтованого навчання лежить постулат про те, що мова – це не просто система правил, а динамічний засіб відтворення сенсу, тому необхідно розділяти просто знання граматичних правил і вміння правильно і ефективно використовувати ці правила в процесі спілкування [474, с. 12].

У своїй роботі Д. Нунан детально розглядає роль вчителя і учня. Він приходиться до висновку про те, що особистісно-орієнтований підхід дає кращі результати, при цьому роль вчителя не так важлива, як раніше. На перший план у комунікативно-орієнтовану методику, на думку автора, виходять автономність (autonomy) і самостійність (independence) учнів. Д. Нунан порівнює реальний процес спілкування з процесом спілкування в класі, і робить наступні ключові для формування методики навчання висновки [474, с. 14]:

- що обговорюється в комунікативних ситуаціях (зміст спілкування): у реальному житті – власні думки, в класі – задана тема;
- навіщо відбувається спілкування (причина спілкування): у житті говорять тому, що живуть в суспільстві, в класі – щоб практикувати мову;
- для чого спілкуються (результат спілкування): у житті – для досягнення конкретної мети, в класі – щоб отримати оцінку, виправити помилки;
- як спілкуються (засіб спілкування): у житті – жива мова, в класі – мова, підібрана для певного рівня володіння мовою.

Особливістю запропонованої Д. Нунаном моделі комунікативно-орієнтованого навчання є те, що в її основі лежать не моделі комунікативних вправ і завдань, яких дотримувався У. Літлвуд, а види діяльності, які і використовуються як основа проектування вправ і завдань мовного курсу. При цьому рушійним чинником ефективності комунікативно-орієнтованої методики навчання іноземної мови є мотивація учнів.

Таким чином, Д. Нунан, відштовхуючись від загальних психологічних механізмів, розробляє свою теорію мовної комунікації, ставлячи на чільне місце соціальну взаємодію, в процесі якої мова використовується для передачі особистісних значень, ідей, роздумів. У

цьому контексті підхід, запропонований Д. Нунаном, можна справедливо вважати особистісно-орієнтованим.

Досліджуючи методики викладання іноземної мови, спрямованих на формування в учнів комунікативної компетенції, відзначимо, що російською педагогічною школою також накопичений певний досвід у цьому напрямку.

Одна з перших детально, розроблених методик комунікативно-орієнтованого навчання іноземної мови, була запропонована школою Ю. Пасова. У своїх роботах Ю. Пасов відштовхується від поняття «метод» і виділяє 4 основних його критерії [274, с. 24-26]:

- диференційованість методу (досягнення з його допомогою поставленої мети);
- незалежність методу від умов навчання (метод допомагає здійснювати вибір стратегії, а не тактики навчання);
- здатність методу охопити всі сторони навчання мовної діяльності за рахунок сукупності принципів, що входять до нього;
- наявність в методі домінуючої ідеї вирішення головного методичного завдання, що дозволяє йому бути функціональним.

На основі цього автор робить перший концептуальний висновок про те, що метод – це система функціонально взаємообумовлених принципів, об'єднаних єдиною стратегічною ідеєю, спрямованої на навчання будь-якого виду мовленнєвої діяльності.

Другою відправною точкою для розуміння комунікативно-орієнтованого навчання іноземних мов є розуміння комунікативності, яку Ю. Пасов пропонує розглядати в якості категорії методики як науки. У його розумінні, неможливо уявити сучасну методику у відриві від категорії комунікативності, яка визначається ним як подоба навчання процесу комунікації.

Запропонований ним комунікативний метод заснований на тому, що процес навчання є моделлю процесу комунікації. Звичайно, будь-яка побудована за таким принципом навчальна модель буде спрощеною, але вона повинна відповідати умовам адекватності і подоби реального процесу комунікації.

На думку Ю. Пасова, реальному процесу спілкування притаманні певні параметри, які необхідно зберегти в процесі навчання:

- діяльнісний характер мовної поведінки людей, що спілкуються, який представлений: а) в комунікативній поведінці вчителя як учасника процесу спілкування та навчання; б) в комунікативній (мотивованій, активній) поведінці учня як суб'єкта спілкування і навчання;

- процес комунікації має свою предметність, обмежену рамками заняття, теми, події, проблеми та ін.;
- наявність ситуацій спілкування, які в процесі навчання моделюються як найбільш типові варіанти взаємин співрозмовників у колективі;
- використання мовленнєвих засобів зумовлюється особливостями процесу спілкування у тій чи іншій ситуації.

Слід зазначити, що в психологічному відношенні в даних параметрах враховані, на наш погляд, всі основні якості процесу спілкування: цілеспрямованість, вмотивованість, ситуативність, діяльнісний характер, предметність, змістовність.

Ю. Пассов вважає, що процес формування іншомовної комунікативної компетенції повинен також включати методичні особливості педагогічного процесу, серед яких він називає наступні [275, с. 85]:

- наявність і використання прийомів навчання, що співвідносяться з характером комунікації та поставленою метою;
- необхідність іншого співвідношення усвідомлення і тренування (інструкцій і мовних дій);
- спеціальна цілеспрямована організація всього процесу.

Методика комунікативно-орієнтованого навчання Ю. Пассова є результатом продуктивної інтеграції психолінгвістичних механізмів мовної комунікації з дидактичними основами освітнього процесу, що забезпечує її методологічну змістовність і правомірність.

Іншою широко відомою комунікативно-орієнтованою методикою навчання іноземної мови є методика, запропонована І. Бім. В якості провідної цілі навчання іноземної мови І. Бім називає формування іншомовної комунікативної компетенції, що припускає розвиток наступних складових [34]: 1) вмінь усно і письмово порозумітися з носіями мови в обмеженій кількості стандартних ситуацій спілкування; 2) вмінь сприймати на слух (аудіювання) і 3) зорового сприйняття (читання) нескладних автентичних текстів різних жанрів, з розумінням закладеної в них інформації; 4) соціокультурної компетенції шляхом залучення до культури країн носіїв мови, кращого усвідомлення своєї власної культури та вміння представляти її в процесі спілкування; 5) компенсаторних стратегій, що дозволяють обходити труднощі, використовуючи, наприклад, при говорінні перифраз, при аудіюванні – запит додаткової інформації, пояснень і т.п.; 6) навчальних вмінь (вмінь вчитися).

У ході розробки концепції навчання другої іноземної мови І. Бім конкретизує найбільш істотні цільові вміння у кожному з 4-ох видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо) і приходять до висновку, що вони повинні бути «мінімально комунікативно достатніми для спілкування мовою».

Для отримання конкретних результатів навчання автор пропонує 3 можливих шляхи [34, с. 21]:

1) Шлях “знизу – вверху” – вихідним є окреме висловлювання на рівні пропозиції (так званого мовного зразка: назва предмету, його якості, дії, місце дії тощо), яке підпорядковане вирішенню конкретного комунікативного завдання, наприклад, назвати себе, представити іншого в ситуації “Знайомство” і т. п.

2) Шлях “зверху – вниз” – це шлях від прослуховування до багаторазового (як би акторського) читання готового діалогу-зразка або полілогу-зразка, часто із замінами окремих реплік або їх частин – до його відтворення, точніше, розігрування у вигляді відповідної сценки.

3) Стратегічна лінія навчання говорінню, заснована на розвитку уміння а) розмовляти на основі тексту, спочатку, головним чином, відповідаючи на запитання вчителя / підручника, а при читанні різних текстів в групах, запитуючи один в одного інформацію, витягнуту з текстів, б) коротко висловлювати своє ставлення до прочитаного.

Для розвитку позначених вмінь автором розробляється відповідна система вправ для навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності, що включає підготовчі, власне комунікативні та контролюючі вправи.

Чималий інтерес представляє методика навчання іноземних мов, запропонована методистами Р. Мільруд і І. Максимовою. Розроблена ними теорія являє собою сукупність принципів. Наведемо їх у тезовому порядку.

Принцип 1. Комунікативно-орієнтоване навчання іноземних мов є можливим лише в умовах діяльнісного підходу.

Принцип 2. Комунікативно-орієнтоване навчання іноземних мов означає формування в школярів комунікативної компетенції.

Принцип 3. Комунікативно-орієнтоване навчання іноземних мов в умовах автентичного процесу соціалізації учнів.

Формування комунікативної компетенції реалізується, відповідно до теорії Р. Мільруд і І. Максимової, у розвитку таких її складових:

- Лінгвістична компетенція, що розуміється авторами як постійна готовність використовувати іноземну мову як знаряддя мовної діяльності, а також як система притаманних мовцю правил функціонування мови.

- Прагматична компетенція, що є готовністю передавати комунікативний зміст (message) у ситуації спілкування.
- Когнітивна компетенція – є готовністю до комунікативно-розумової діяльності.
- Інформативна компетенція, тобто володіння змістовним предметом спілкування.
- Комунікативна компетенція формується в усіх видах мовленнєвої діяльності – слуханні і говорінні, читанні і письмі, що забезпечує їх здійснення [236].

Автентичне комунікативно-орієнтоване навчання іноземних мов здійснюється із застосуванням завдань мовної взаємодії (interactive activities). Автори пропонують застосовувати три основних види мовного взаємодії учнів: а) співпраця учасників у формуванні єдиної ідеї; б) комбінування інформації, відомої різним учасникам; в) передача інформації від одного учасника до іншого. Для кожного з цих типів взаємодії характерний певний тип завдань, які передбачають “інформаційну нерівність” учасників (information gap). У своїй роботі Р. Мільруд і І. Максимова пропонують нам докладну класифікацію таких завдань. Завдання типу “information gap”, які можуть приймати різні форми:

- Picture gap (в учнів є майже однакові картинки, деякі зображення відрізняються, і відмінності потрібно виявити за допомогою питань, не бачачи картинки партнера, – matching tasks);
- Text gap (у школярів є тексти чи фрагменти одного і того ж тексту, де подробиці, наявні в тексті одного учня, відсутні у тексті іншого учня, і цей брак інформації потрібно заповнити – jigsaw reading);
- Knowledge gap (в одного учня є інформація, якої немає в іншого, і її потрібно заповнити – complete-the-table tasks);
- Belief opinion gap (в учнів є різні переконання, а потрібно виробити єдину думку);
- Reasoning gap (у школярів є різні докази, які важливо зібрати разом і зіставити) [236].

Таким чином, в комунікативно-орієнтованій методиці вивчення іноземної мови, запропонованій Р. Мільруд і І. Максимовою, робиться спроба зближення російських і європейських поглядів на розроблювану проблему. У даній роботі простежується інтеграція системно-структурного і змістового підходів у навчанні іноземної мови, що поєднує роботу над формою і змістом мовного висловлювання.

Схожість вивчених зарубіжних підходів до проблеми комунікативності іншомовної освіти між собою полягає в тому, що в

основу змісту даного науково-методичного спрямування покладений синтез психолого-фізіологічних, лінгвістичних, дидактичних та інших сфер сучасного наукового знання, що є аргументом на користь складності, комплексності та багатофакторності феномена комунікативної компетенції.

Проаналізувавши основні ідеї зарубіжних вчених, ми можемо зробити наступні висновки:

1. Метою професійно-орієнтованої комунікативної методики навчання іноземної мови є формування професійної іншомовної комунікативної компетенції учнів.

2. У відповідності з метою, а також концепцією системи навчання, заснованою на постулатах гуманістичної педагогіки і особистісно-орієнтованому і компетентнісному підходах, пріоритетними методами навчання повинні стати професійно-орієнтована комунікативна взаємодія учня і вчителя і взаємодія суб'єктів освітнього процесу, заснована на співпраці і повазі сторін.

Пояснюючи це положення, відзначимо, що процес навчання іноземної мови фахівців, для яких знання її не є професією, але служить засобом здійснення професійної діяльності, повинен будуватися за принципом автентичної професійно-орієнтованої комунікації. Вона передбачає формування чотирьох основних видів мовленнєвої діяльності: читання, говоріння, письма, аудіювання, а також навичок перекладу як спеціального виду мовної діяльності. Розвиток кожної з навичок має будуватися, на наш погляд, за принципом моделювання комунікативних ситуацій, максимально наближених до можливих ситуацій реальної професійної комунікації.

3. Персоналізація і самореалізація учнів в процесі спілкування спрямовані на розвиток творчих навичок використання мови, а також критичного мислення.

Формування професійної іншомовної комунікативної компетенції неможливе без перекладання навчальних комунікативних ситуацій на особистий досвід спілкування. Персоналізація спілкування веде до більш активного і творчого перенесення особистого досвіду комунікації рідною мовою на іншомовне спілкування, що сприяє більш органічному засвоєнню навчального матеріалу.

4. Кращими організаційними формами аудиторної роботи є парна, командні форми робіт, метод проектів, рольові ігри, драматизація, проблематизація навчання, робота в малих групах.

5. Кращими навчальними матеріалами професійно-орієнтованої комунікативної методики повинні бути автентичні тексти та навчальні

матеріали, що використовуються в майбутній основній професії студентів.

Це веде, з одного боку, до підвищення мотивації і стійкого пізнавального інтересу до вивчення іноземної мови, а з іншого боку, сприяє більш глибокому розвитку загальної професійної компетентності майбутнього фахівця.

6. Трансформація ролі вчителя в навчальному процесі, в якій збільшується функція “фасилітатора”, помічника й порадирика, що створює умови для прояву свободи спілкування, розвитку творчих здібностей, самостійності учнів в процесі навчання іноземної мови.

7. Гнучкий підхід до виправлення помилок, прийнятий у комунікативно-орієнтованому навчанні. Помилки можуть бути виправлені вчителем лише після мовних висловлювань і в тактовній формі.

- Виходячи з цього, принципами методики формування професійної іншомовної комунікативної компетенції будуть:
- підпорядкування цілей навчання вимогам, що пред'являються ринком праці до майбутніх спеціалістів;
- пріоритет гуманістичних начал при реалізації навчального процесу;
- пріоритет автентичних навчальних завдань і вправ, моделюючих ситуації реального спілкування в основній професійній сфері;
- пріоритет використання автентичних навчальних матеріалів на всіх наявних сучасних носіях інформації, що застосовують у сфері основної професії;
- спрямованість методики на розвиток критичного мислення в процесі використання мови;
- пріоритет змісту іншомовної комунікації над формою і структурою мови при оцінці ступеня засвоєння навчального матеріалу, гнучкий підхід до виправлення помилок.

Таким чином, принципи пропонованої професійно-орієнтованої комунікативної методики навчання іноземної мови багато в чому збігаються з основними постулатами комунікативно-орієнтованого підходу, проте відрізняються вираженою професійною спрямованістю при відборі змісту навчального матеріалу, моделюванні ігрових і проблемних навчальних ситуацій, тем для самостійного дослідження студентів (наприклад, в рамках проектної методики).

Завершуючи дослідження методики формування професійної іншомовної комунікативної компетенції, відзначимо, що в основі її лежить інтеграція основних положень комунікативно-орієнтованого

підходу та професійно-орієнтованого (контекстного) навчання, що забезпечує її методичні особливості.

2.8. Формування мотивації до вивчення іноземної мови у студентів економічних спеціальностей

У сучасних умовах глобалізації ринку інтелектуальної праці і послуг найбільш конкурентоспроможними є фахівці, які володіють іноземною мовою на рівні міжнародних стандартів. Крім того, в даний час вільне володіння іноземною мовою є однією зі складових економічної компетентності, які ставляться перед випускниками економічного вузу.

Однак, незважаючи на необхідність знання іноземної мови фахівцями різних сфер діяльності та розуміння важливості цих знань, випускники немовних вузів в недостатній мірі володіють іноземною мовою. Існує ряд проблем, що знижують якість іншомовної підготовки студентів. Серед основних можна виділити: відсутність внутрішньої мотивації і стимулів до вивчення іноземної мови, потреби і можливості використовувати отримані знання в майбутній роботі, спілкуватися з представниками іншомовних культур і т. д. [108; 144]. У зв'язку з цим, проблема формування мотивації до вивчення іноземної мови в сучасній освіті є однією з найбільш актуальних. У сучасній науці існує безліч підходів до розуміння сутності її природи, структури мотивації, а також до методів її вивчення.

Термін «мотив» походить від французького слова “motif”, що означає “спонукання” (від латинського слова “moveo” – рухаю). У психолого-педагогічному контексті мотив розуміється як спонукальна причина до дій і вчинків людини, які походять з прагнення задовольнити свої матеріальні чи духовні потреби [517].

І. Зимняя характеризує мотив як спонукання до діяльності, породжене системою потреб людини [122]. На думку Л. Божович, в якості мотиву можуть виступати предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, почуття і переживання [42, с. 15].

На даний час існують різні трактування поняття мотивації як психолого-педагогічного явища: 1) сукупність спонукань, що викликають і визначають активність; 2) процес утворення, формування мотивів, характеристика процесу, який стимулює і підтримує активність на певному рівні [122, с. 117].

Є. Ільїн розуміє під мотивацією психічні процеси, що перетворюють зовнішні впливи у внутрішнє спонукання [131, с. 65]. Згідно В. Вилюнас, мотивація – це сукупна система процесів, що відповідають за спонукання та діяльність [60, с. 191].

Таким чином, більшістю науковців мотивація розуміється як спонукальний процес, реалізація в дії та поведінці тих чи інших потреб.

Особливе місце у психолого-педагогічних дослідженнях займає проблема навчальної мотивації, яка визначається як особистий вид мотивації до навчання [218, с.64].

Є. Ільїн до мотивів навчальної діяльності відносить усі фактори, що зумовлюють прояв навчальної активності (потреби, цілі, установки, почуття обов'язку) [131, с.253]. А. Маркова, Т. Матіс, А. Орлов під мотивом навчальної діяльності розуміють спрямованість учня до окремих сторін навчальної роботи, пов'язану з внутрішнім ставленням до неї [218, с.64]. Б. Вернер головним завданням мотивації навчання вважає таку організацію навчального процесу, що максимально сприяє розкриттю внутрішнього мотиваційного потенціалу особистості студента [510, с.140].

Отже, під мотивацією до навчання необхідно розуміти опосередкований внутрішніми і зовнішніми факторами процес спонукання студентів до навчальної діяльності для досягнення освітніх цілей.

Змістовні особливості навчальної мотивації визначаються наступними факторами: освітньою системою; освітнім закладом; організацією освітнього процесу; специфікою навчального предмета; суб'єктивними особливостями педагога [218, с. 57].

Навчальна мотивація характеризується складною структурою. В якості основних її компонентів Б.Вернер [510] виділяє:

- цивільні мотиви (вчення як підготовка до майбутнього життя в суспільстві);
- пізнавальні мотиви (придбання знань і навичок);
- соціальні ідентифікації з викладачем (відповідає вимогам викладача і високим навчальним досягненням студентів);
- соціальні ідентифікації з батьками (співвідноситься з очікуваннями батьків у сфері навчання і поведінки);
- переживання (пов'язані з привабливістю навчального матеріалу, його різноманітністю і цікавістю);
- матеріальні мотиви (передумова матеріальної забезпеченості в майбутньому);

- значення (отримання високого соціального престижу серед однолітків).

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

У цьому відношенні Л. Божович виділила два основних типи навчальних мотивів: пізнавальні (пов'язані зі змістом навчальної діяльності і процесом її виконання) і соціальні (пов'язані з різними взаємодіями учнів та інших людей) [42, с.30].

Грунтуючись на класифікації Л. Божович, А. Маркова запропонувала більш повну і диференційовану класифікацію навчальних мотивів. До рівнів (підвидів) пізнавальної мотивації були віднесені: широкі пізнавальні мотиви (орієнтація на оволодіння новими знаннями, фактами, явищами, закономірностями); навчально-пізнавальні мотиви (спрямованість на засвоєння знань); мотиви самоосвіти (придбання додаткових знань з метою побудови програми самовдосконалення). Соціальні мотиви включають такі рівні: широкі соціальні (обов'язок і відповідальність, розуміння соціальної значущості навчання); вузькі соціальні або позиційні мотиви (прагнення зайняти певну позицію у відносинах з оточуючими, отримати їх схвалення); мотиви соціального співробітництва (орієнтація на взаємодію з іншими людьми) [218, с. 52].

Існує й інша, досить поширена класифікація, в якій мотиви до навчальної діяльності діляться на “зовнішні” і “внутрішні”.

У психолого-педагогічній науці загальноприйнятими є два підходи до визначення внутрішньої і зовнішньої мотивації. Перший з них використовує у якості критерію поділу характер зв'язку між навчальним мотивом та іншими компонентами навчання (метою, процесом). Якщо мотив реалізує пізнавальну потребу, і пов'язаний із засвоєними знаннями і подальшою діяльністю (збігається з кінцевою метою навчання), то він є “внутрішнім”. Якщо ж мотив реалізує непізнавальну (соціальну за класифікацією) потребу і безпосередньо не пов'язаний з отриманням знань (не збігається з метою навчання), то він називається “зовнішнім”. У такому випадку внутрішніми є тільки пізнавальні мотиви, спрямовані на оволодіння новими знаннями та можливостями

їх здобуття. Такої точки зору дотримуються Н. Елфимова, Н. Тализіна, П. Якобсон [102; 356; 416].

В основі другого підходу – поряд із зазначеним раніше критерієм – виділяється й інший – характер особистісного сенсу (утилітарно прагматичний та / або ціннісний). Якщо мотив має для особистості утилітарно прагматичний сенс, тобто реалізує потреби в зовнішньому благополуччі (матеріальному і / або соціальному), його називають “зовнішнім”. Якщо ж мотив для особистості має ціннісний зміст і, з його допомогою реалізується потреба в духовному благополуччі, в гармонізації внутрішнього світу, в оцінці, корекції, формуванні системи особистісних переконань, установок, домагань, самооцінки, то такий мотив позначається як «внутрішній». Відтак, до внутрішніх мотивів додається ще один - мотив самовдосконалення. Прихильниками даного підходу є І. Вартанова, Г. Залеський, А. Маркова, Д. Ельконін [56; 114; 218; 411].

У зарубіжній психолого-педагогічній науці, також, існує точка зору щодо поділу навчальних мотивів на “зовнішні” і “внутрішні”. Американські вчені Едвард Л. Десі і Річард М. Раян [489] виділяють внутрішню (процес і результат) і зовнішню (нагорода, уникнення) форми навчальної мотивації та відповідні їм типи поведінки:

- внутрішня мотивація (intrinsic motivation) і, відповідно, внутрішньо мотивована поведінка (intrinsic motivated behavior);
- зовнішня мотивація (extrinsic motivation) і, відповідно, ззовні мотивована поведінка (extrinsic motivated behavior).

Проте, деякі вчені заперечують правомірність вживання термінів “зовнішній” і “внутрішній” по відношенню до мотивів і мотивації. Так, Є. Ільїн стверджує, що мотиви завжди внутрішні, на відміну від стимулів, що викликають процес мотивації, які можуть бути і зовнішніми, і внутрішніми. Коли ж говорять про зовнішню мотивацію та мотиви, то мають на увазі або зовнішні впливи інших осіб, або привабливість об'єктів [131, с. 68].

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

Проблемі формування мотивації до вивчення іноземної мови присвячені роботи багатьох вчених. Так, наприклад, Н. Симонова вивчала структуру мотивації в процесі засвоєння іноземної мови у мовному вузі, пропонуючи шляхи її підвищення на основі залучення

студентів до спільної навчально-пізнавальної діяльності [339]. Є. Шантарін обґрунтував роль навчальної дискусії у підвищенні мотивації до вивчення іноземної мови студентами мовного вузу. Е. Непомняща досліджувала структуру мотивації до навчальної діяльності студентів немовних спеціальностей ВНЗ, розробила методiku навчання оглядовому читанню, засновану на моделюванні майбутньої професійної діяльності студентів [517]. М. Касаткіна обґрунтувала модель підвищення рівня мотивації студентів до вивчення іноземної мови на основі контекстного навчання [131]. Різні аспекти формування мотивації до вивчення іноземної мови у студентів немовних спеціальностей розглядаються в роботах А. Букіної, Н. Ємельянової, Н. Квач [52; 107; 144].

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

Таким чином, можна зробити висновок, що на формування мотивів до навчальної діяльності студента в цілому та до вивчення іноземної мови зокрема впливає багатогранний комплекс причин, пов'язаний з об'єктивно суб'єктивними факторами педагогічного та індивідуально-особистісного процесу, що зумовлюють мотивацію до навчання.

З практики роботи зі студентами немовного вузу можна виділити три групи причин зниження мотивації до вивчення іноземної мови, що співвідносяться з особливостями внутрішньої і зовнішньої мотивації до навчання. Серед факторів, що ускладнюють формування розвитку внутрішньої мотивації студентів, можна відзначити:

- низький рівень мовної підготовки отриманої в школі, несформованість мотивів до навчальної діяльності і насамперед до самостійного придбання знань;

- ступінь емоційної комфортності міжособистісних відносин з колективом або з викладачем, евристичні аспекти організації та проведення занять;
- недостатній рівень володіння викладачем сучасними інтерактивними освітніми технологіями, не завжди адекватний підбір навчального матеріалу.

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

Оскільки внутрішня мотивація є найбільш особистісно важливою і педагогічно значущою, основне завдання викладача іноземної мови полягає у забезпеченні умов освітнього переходу студентів від зовнішньої до внутрішньої мотивації при вивченні іноземної мови. Як варіант, одним з напрямків такої діяльності є створення розвиваючого освітнього середовища, де кожен студент зміг би реалізувати свої можливості і потреби у вивченні іноземної мови за рахунок формування особистісного сенсу іншомовних знань. В якості одного з варіантів можливе створення і проектування віртуально освітнього середовища іншомовного спілкування, яке не тільки являє собою сукупний інформаційно-технологічний ресурс дистанційної освіти [324, с. 91], але і володіє значущим потенціалом особистісно змістовної актуалізації освітнього знання як такого. Особлива роль в цьому відношенні належить так званим “соціальним мережам”, що дозволяє спілкуватися групі користувачів, об'єднаних спільним інтересом [521].

У дидактичному відношенні головна роль тут належить створенню групи учнів, забезпечення входження до неї нових учасників, спрямованість на комунікативну взаємодію у сфері іноземної мови, розміщення необхідного навчального матеріалу, посилань на аудіо та відеоролики, різні навчальні сайти і т. п. При цьому мережевим учасникам надається можливість виконувати завдання в різних електронних форматах (текст, графічний матеріал, аудіо записи, відеозаписи), обмінюватися освітньою інформацією з учасниками групи ON LINE, знайти англомовних друзів з метою вдосконалення навичок іншомовного говоріння.

Використання соціальних мереж як віртуально освітнього середовища іншомовного спілкування забезпечує безперервну взаємодію членів освітнього процесу, враховуючи їх інтереси, і тим

самим сприяє формуванню внутрішньої мотивації до вивчення іноземної мови.

2.9. Визначення понять «спілкування», «комунікація» та їх співвідношення у контексті підготовки майбутнього фахівця економічного профілю

Дослідження процесу підготовки майбутніх фахівців до професійного спілкування зумовлює необхідність з'ясування сутності та змісту спілкування, для організації ефективної і результативної комунікативної взаємодії суб'єктів економічної діяльності.

Проведений аналіз дефініцій поняття “спілкування” дав змогу стверджувати, що існують два основні підходи щодо його трактування – інформаційний і діяльнісний. У дослідженнях М. Кагана, зокрема, спілкування визначається як міжсуб'єктна взаємодія і взаємовідношення, у процесі яких здійснюється взаємообмін інформацією і діяльністю [134]. Поняття “спілкування” є одним із ключових для багатьох наук, тому розглянемо його синонімічний ряд, оскільки детальна характеристика названих підходів сприятиме ґрунтовному розумінню суті феномена, що досліджується.

Інформаційний підхід передбачає вивчення спілкування як процесу передачі будь-якої інформації комунікатором та сприйняття її реципієнтом за допомогою знакових систем. На початку ХХ ст. у науковому обігу з'явився новий термін – “комунікація”, який вивчають у контексті міжособистісного спілкування [264, с. 63].

У вирішенні проблеми визначення співвідношення понять “спілкування” та “комунікація” допоможе проведений аналіз словникових визначень і праць фахівців у сфері соціально-гуманітарних наук, у процесі якого виділилося декілька підходів щодо характеристики понятійного апарату, що досліджується. Зокрема М. Богоявленский, О. Степанов, та інші вважають “спілкування” значно вужчим поняттям, ніж “комунікація” [257, с. 110]. Б. Паригін доповнює: у терміна “комунікація” є певні переваги над терміном “спілкування”, оскільки останній не має широкої деривативної бази [272, с.18 – 20].

М. Каган наполягає на розмежуванні дефініцій “спілкування” та “комунікація”, стверджуючи, що між ними існує певна відмінність. По-перше, поняття “комунікація”, на його думку, характеризується суб'єкт-об'єктним зв'язком, тобто суб'єкт передає певну інформацію об'єкту, який є її пасивним “приймачем”. У спілкуванні ж інформація циркулює

між рівноправними партнерами та характеризується двоспрямованістю. По-друге, “спілкування має практичний матеріальний характер і практично-духовний характер”, тоді як комунікація є “суто інформаційним процесом – передачею тих чи інших повідомлень” [133, с. 43 – 146].

Результати аналізу визначень феномена, що досліджується, вказують на наявність іншого підходу, прихильники якого визначають комунікацію як спілкування. За визначенням В. Юкало, зокрема, комунікація (лат. *communicatio*, від *communis* – роблю спільним, пов’язую, спілкуюсь) або спілкування – це взаємодія людей, під час якої вони, впливаючи один на одного за допомогою мови й інших знаків, обмінюються інформацією та організують свою спільну діяльність [413, с. 43]. В. Кодухов стверджує, що спілкування або комунікація – це передача повідомлення з певною ціллю від однієї людини до іншої, результат комунікативної діяльності двох або кількох людей у певній ситуації за наявності спільного засобу спілкування [155]. Вітчизняний мовознавець Ф. Бацевич визначає комунікацію як спілкування особистостей за допомогою мовних і паралінгвістичних засобів із метою передавання інформації [28, с. 329].

Існує низка науковців, які у своїх дослідженнях доводять інформаційний статус спілкування. Вони наголошують на тому, що його комунікативна сторона тісно пов’язана з обміном інформацією. Зокрема Е. Гроссе стверджує, що “комунікація є процесом спілкування за допомогою знаків (мовних і немовних), що має на меті передавання інформації незалежно від способу та намірів” [450]. Цю думку своїми дослідженнями підтверджує М. Лісіна, у працях якої йдеться про те, що у процесі визначення спілкування, акцентуючи при цьому на обміні інформацією як основі спілкування, останнє перетворюється на комунікацію [204, с. 23].

Прихильниками ототожнення понять “спілкування” і “комунікація” є Ф. Бацевич, К. Чері та інші. Зокрема К. Чері вважає комунікацію “соціальним спілкуванням”, у процесі якого використовуються чисельні системи зв’язку, основними серед яких “безперечно є людські мова та мовлення” [392, с. 23 – 24]. Вітчизняний мовознавець Ф. Бацевич теж пропонує термін “комунікація” вживати як синонім терміна “спілкування” з метою наголошення на процесах соціальної взаємодії у їхньому знаковому втіленні [28, с. 27 – 28].

Ми поділяємо погляди про те, що термін “комунікація” є синонімом “спілкування”, характеризуючи його у нашому дослідженні як процес взаємообміну інформацією між викладачем і студентом. Метою такого

взаємообміну, як стверджує Н. Волкова, є складний процес досягнення взаєморозуміння суб'єктів комунікації, модель якого складається із таких структурних елементів як:

- відправник інформації (викладач) – суб'єкт, який формує зміст, структуру інформації, що передається;
- інформація – повідомлення, закодоване за допомогою символів;
- кодування – подача інформації, яку прагне донести її відправник до адресата у зрозумілих для нього кодах (символах);
- канал зв'язку – засоби комунікації;
- декодування – переклад інформації мовою одержувача (залежить від його сприйняття, здатності розрізняти й інтерпретувати коди, використані для передавання інформації);
- одержувач (студент) – особа, яка приймає інформацію та виявляє відповідну реакцію, від якої залежить результативність комунікації [64].

Початком процесу комунікації є вибір тієї інформації, що надалі стане її предметом, а завершенням – організація зворотного зв'язку з метою передачі отримувачем повідомлення про ступінь зрозумілості тієї чи іншої звістки відправнику.

Проте суть процесу спілкування чи комунікації не варто обмежувати лише функцією прийому та передачі інформації. Окрім обміну інформацією необхідно врахувати стосунки партнерів зі спілкування, де кожен з учасників є активним суб'єктом взаємодії. У процесі взаємної активності здійснюється аналіз мотивів, цілей, установок об'єкта інформації (іншого суб'єкта).

Основою професійно-педагогічної комунікації, як зазначає Н. Волкова, є спільна діяльність суб'єктів комунікації (суб'єкт-суб'єктна взаємодія). У процесі цієї активності, опосередкованої взаємообміном інформацією, кожен суб'єкт засвоює загальнолюдський досвід, історично сформовані суспільні, педагогічні, комунікативні, моральні й інші цінності, знання і способи комунікативної діяльності, а також виявляє, відображає і розвиває власні психічні якості, формуючи себе як особистість і суб'єкт комунікації [64].

У процесі спілкування важливим є як обмін інформацією, так і певна взаємодія, спрямована на організацію спільної діяльності людей. Результатом характеристики такого феномена з позиції діяльнісного підходу стало виділення двох основних аспектів: спілкування як атрибут діяльності та як самостійний вид діяльності.

У цій ситуації знову виникає проблема суб'єкт-об'єктних стосунків, оскільки основою визначення діяльності є стосунки на зразок “суб'єкт-

об'єкт", "суб'єкт-предмет", а у спілкування – "суб'єкт-суб'єктного" характеру. Можна припустити, що стосунки "суб'єкт-суб'єкт" є складовою "суб'єкт-предметних" відносин. Тоді соціальне буття людини визначається через її взаємини зі світом предметів, так би мовити через потік діяльностей, які взаємозмінюються, а безпосередні чи опосередковані контакти з людьми, у процесі яких відбувається оволодіння суспільно-історичним досвідом, залишається поза увагою. Така позиція не є переконливою, оскільки спілкування – це специфічна форма взаємодії людей, де кожен виступає як суб'єкт, пізнаючи, впливаючи та визначаючи своє ставлення до партнера, трансформуючи інформацію згідно з власними переконаннями та поглядами. Зазначимо, що людина може виступати об'єктом спілкування, оскільки сама стає об'єктом пізнання співрозмовника.

Описуючи процес спілкування, Б. Ломов доводить необхідність проведення подвійного аналізу цієї дії стосовно кожного з його учасників. Наприклад, досліджуючи комунікативну діяльність двох індивідів А та Б, де суб'єктом обираємо індивіда А, який одночасно є об'єктом комунікативної діяльності індивіда Б. Тобто спілкування – це "сума двох різноспрямованих діяльностей" [211, с. 251 – 252]. Необхідно пам'ятати, що партнери зі спілкування не обов'язково повинні спрямовувати свою діяльність один на одного, оскільки об'єктом їхніх спільних дій може бути будь-який предмет чи явище.

В. Бехтерєв експериментально обґрунтував вплив безпосереднього спілкування на точність та деталізацію сприйняття. В результаті досліджень виявилось, що завдяки міжособистісному спілкуванню кількість помилок у тих, хто брав участь у експерименті, зменшилася вдвічі, а кількість деталей, які запам'ятали учасники, збільшилася на 23,6 % [212, с. 113]. Отже, у процесі спілкування як особливої форми взаємодії людей відбувається взаємний обмін ідеями та думками. У такому процесі окремо взятий індивід вивчає здобутки своїх попередників, розширюючи власний досвід, та залишає у ньому свій особистий внесок. Тобто засвоєння новітніх технологій чи спадку попередніх поколінь здійснюється не лише через діяльність, а й завдяки спілкуванню з іншими людьми.

О. Леонт'єв визначає спілкування як активність взаємодіючих осіб, у процесі якої, впливаючи одне на одного за допомогою знаків (у тому числі й мовних), вони організують спільну діяльність [204, с. 28]. Спілкування завжди розгортається у структурі спільної діяльності комунікантів. У її організації принципове значення мають екстралінгвістичні умови спілкування і спрямованість пізнавальних

процесів комунікантів. Вибірковість і спрямованість цих процесів визначаються цілями, потребами, емоціями тих, хто спілкується, тобто всіма тими чинниками, що відображають суть принципу активності психічного відображення, сформульованого у загальнопсихологічній теорії діяльності [40, с. 145].

Отже, комунікативний процес розпочинається на основі певної спільної діяльності, а обмін знаннями чи ідеями щодо неї у подальшому стає результатом спільних зусиль щодо її організації та розвитку.

Досліджуючи феномен спілкування, насамперед маємо на увазі міжособистісне спілкування людей, оскільки у ньому найповніше відображаються і визначаються соціальні функції та належність до певної спільноти співрозмовників, які беруть участь у комунікації. Тому для характеристики процесу спілкування розглянемо ті фактори, що пов'язані з особистісними властивостями та міжособистісними стосунками людей, які беруть участь у спілкуванні.

О. Бодальов трактує спілкування як взаємодію людей, сенсом якої є обмін інформацією за допомогою різноманітних засобів комунікації з метою встановлення взаємин між ними. В свою чергу міжособистісне спілкування науковець визначає як необхідну умову буття людей, без якої стає неможливим повноцінне формування не лише психічних функцій, процесів і якостей людини, але й особистості у цілому [41, с. 11]. Міжособистісне спілкування, сприяючи самовираженню особистості, взаєморозумінню співрозмовників чи отриманню необхідної інформації, є однією із форм задоволення комунікативних потреб та умовою буття людини: лише у взаємодії люди пізнають самі себе та один одного, між ними виникають певні відносини, тобто здійснюється взаємодія людини з людиною.

Міжособистісному спілкуванню притаманні такі риси, як неповторність взаємодії у межах комунікативного акту, неможливість замінити його іншими типами зв'язків між людьми, взаємозалежність учасників міжособистісного спілкування, взаємне з'ясування особистісних стосунків, пошук двосторонньої користі, взаємні психологічні орієнтації, наявність сукупних знань, особистісні засади спілкування [28, с. 42 – 43]. Таким чином, спілкування є формою взаємодії суб'єктів, котра мотивується їхніми прагненнями виявити психологічні якості один одного, та у процесі якої формуються міжособистісні стосунки між людьми.

Важливим компонентом міжособистісного спілкування є міжособистісне пізнання. Наукові доробки О. Бодальова, який одним із перших зацікавився проблемою міжособистісного пізнання,

започаткували низку досліджень у галузі взаємосприйняття і взаєморозуміння людей. Учений визначав міжособистісне пізнання як систему дій суб'єкта, результатом яких стають знання про іншу людину та, від яких значною мірою залежить успішність вирішення завдань, поставлених у процесі взаємної активності людей [41, с. 37 – 38].

Характер взаємодії між людьми та її результати багато в чому залежать від того, як люди сприймають, розуміють, відтворюють та інтерпретують поведінку один одного, оцінюють свої можливості та інших учасників спілкування. У процесі взаємоспрямованих дій відбувається порозуміння чи непорозуміння між співрозмовниками, зростає їх здатність прогнозувати чи неспроможність передбачити поведінку один одного.

Французькому письменнику А. де Сент-Екзюпері належить вислів: “Єдина справжня розкіш – це розкіш людського спілкування” [255, с. 35]. До певної міри з процесом спілкування пов'язують добробут людини та ефективність її діяльності. Наприклад, фахівці у галузі створення та впровадження нової техніки вважають, що технічна ідея забезпечує успіх нового агрегату лише на 20%, а 80% успіху залежить від міжособистісного спілкування: потрібно довести нову ідею до фахівців, переконати їх у її ефективності, одержати дозвіл на апробацію, знайти охочих взяти участь у впровадженні тощо [334, с. 27].

Отже, спілкування є тією умовою, без якої неможливе пізнання дійсності людиною [12, с. 315]. У процесі спілкування індивід засвоює загальнолюдський досвід, суспільні норми, цінності та способи діяльності, формуючи себе таким чином, як особистість і суб'єкт діяльності. Тому поза спілкуванням унеможлиблюється формування як окремої людської особистості, так і суспільства в цілому. Спілкування – це унікальний спосіб життєдіяльності, взаємодії і буття людей.

Людина повинна вміти спілкуватися беручи участь у повсякденних чи побутових розмовах та на фаховому рівні. Професійне спілкування – досить складне поняття, оскільки передбачає не лише знання необхідної термінології та вміння використовувати її у процесі виконання професійних завдань, але й знання закономірностей психології діяльності співрозмовників і вміння застосовувати їх у певних професійних ситуаціях. Компетентне спілкування фахівця передбачає знання техніки безконфліктного спілкування та вміння користуватися нею, взаємодіючи зі співрозмовниками різних психологічних типів тощо, що дає змогу підтримувати конструктивний і позитивний психологічний клімат ділової розмови та призводить до підвищення

ефективності роботи та досягнення високих результатів у тій чи іншій установі.

2.10. Проблемне навчання як чинник підвищення ефективності навчання на заняттях іноземної мови у немовному ВНЗ

Соціальні перетворення в українському суспільстві докорінно змінили орієнтації в галузі освіти. Нова освітня філософія передбачає спрямування навчально-виховного процесу на формування духовного світу особистості, утвердження загальнолюдських цінностей, розкриття і розвиток потенційних можливостей, здібностей студентів. Для того, щоб розв'язати актуальні проблеми освіти, необхідне широке впровадження таких технологій, які були б спрямовані на розвиток творчих сил, здібностей і нахилів особистості.

Дослідження цієї проблеми у теоретичному аспекті здійснено з використанням праць та положень зарубіжних учених, зокрема: І. Лернера, О. Матюшкіна, М. Махмутова, М. Скаткіна, О. Хохлової та інших.

У теперішній час успіх соціально-економічного розвитку країни значною мірою визначається рівнем професійної підготовки. Рівень освіти, кваліфікації, компетентності сучасного працівника, його ділова культура, соціальна позиція стають пріоритетними факторами у вирішенні завдань розбудови нашої держави.

В сучасних умовах студентам економічного профілю потрібно засвоювати все більший обсяг навчального матеріалу, щоб стати конкурентноспроможними фахівцями на ринку праці. При цьому йдеться не тільки про кількісний приріст знань, але і про глибоку якісну перебудову системи навчання. Безперервне поповнення знань стає необхідним для будь-якого фахівця.

З огляду на викладене вище, змінюється докорінно і сам підхід до вищої школи, до навчання в цілому. В теперішніх умовах головним є не лише передача студенту певної суми знань і вмінь, а навчити його вчитися. Адже знання одержані ним у вищому закладі освіти є своєрідним поштовхом для подальшої безперервної освіти і самоосвіти [365, с. 3–5].

Сучасний педагог повинен застосовувати на свої заняттях такі завдання, які сприяли б не тільки розвитку нової особистості, здатної повноцінно самореалізуватися в сучасному житті, а й завдання, які би були спрямовані на розвиток творчих здібностей студентів, бо саме

творчість стимулює розвиток інтересів, мислення, дослідницької активності.

Більш широкого визнання і розповсюдження набувають новітні технології, що привертають увагу сучасних викладачів. Важливе місце серед них посідає технологія проблемного навчання.

Найповніше питання проблемного навчання розроблене у працях І. Лернера, О. Матюшкіна, М. Махмутова, М. Статкіна та інших. У своїх дослідженнях учені визначили проблемну ситуацію як початок процесу мислення і розглянули етапи цього процесу (С. Рубінштейн), досліджували роль проблемної ситуації в мисленні (А. Матюшкін), розробили типи проблемних ситуацій (Т. Кудрявцев, А. Матюшкін, М. Махмутов), класифікацію проблемних завдань (В. Оконь), систему проблем і проблемних завдань (І. Лернер) та інші аспекти.

Проблемне навчання – це сукупність таких дій, як організація проблемних ситуацій, формулювання проблем, надання учням необхідної допомоги у вирішенні проблем, перевірка цих рішень і, нарешті, керівництво процесом систематизації та закріплення набутих знань (В. Оконь, 1975).

Основними завданнями проблемного навчання є:

1. засвоєння студентами знань, умінь, які самостійно здобуті в ході активної пізнавальної діяльності;
2. розвиток мислення, здібностей, творчих умінь студентів;
3. виховання активної творчої особистості, яка вміє бачити, ставити і вирішувати нестандартні проблеми.

Доведено, що проблемне навчання сприяє реалізації таких цілей:

4. сформувати у студентів необхідну систему знань, умінь і навичок;
5. досягти високого рівня розвитку студентів загалом та розвитку здатності до самонавчання, самоосвіти зокрема.

Проблемні ситуації дають змогу, в першу чергу, зосередити увагу на проблемі оволодіння студентами мовленнєвою діяльністю. Вони допомагають реалізувати основний методичний принцип – комунікативної спрямованості навчання. Проблемні ситуації, зокрема, сприяють підвищенню у студентів мотивації вивчення іноземної мови, дозволяють враховувати психологічні особливості студентів, їх інтереси та нахили, сферу їхньої діяльності, моделюючи при цьому ситуації реального спілкування.

У процесі дослідження встановлено, що використання технології проблемного навчання на заняттях іноземної мови сприяє глибокому засвоєнню знань, розвитку пізнавальної, комунікативної, практичної і творчої діяльності студентів, їхньої особистості, вмінню

використовувати засвоєні знання в реальному житті для вирішення практичних завдань.

У зарубіжній методиці під терміном «проблемні ситуації» часто розуміють вправи з суворим програмуванням лексико-граматичної сторони висловлювання, яке продукується учнями (R. Neill, 1971). Безумовно, такі вправи є корисні для формування навичок оперування конкретним мовним матеріалом, однак варто зазначити, що проблемні ситуації використовуються також в комунікативно-змістовному ключі за вільної реакції студентів.

На думку В. Скалкіна, проблемна ситуація – це вправа, експозиція якої має в своєму складі деяку позамовну проблему, аналізуючи яку, студенти описують детально шляхи її вирішення [341, 36].

Проблемна ситуація повинна відповідати таким вимогам:

1. бути адекватною реальній ситуації спілкування;
2. зрозумілою для студентів;
3. виховувати в них уважне й толерантне ставлення до співбесідника, ініціативність;
4. викликати інтерес до завдання, бажання добре його виконати.

Головний акцент повинен бути зроблений на створенні ситуації, як системи взаємовідносин між тими, хто спілкується. Система взаємовідносин між співрозмовниками досить різноманітна. Вона охоплює різні сфери їх суспільного і матеріального життя; соціальні відносини, відносини спільної діяльності; статусно-рольові відносини. Ці відносини характерні і для студентів.

Проблемні ситуації, проблемні тексти, а також врахування особистого досвіду учнів можуть допомогти керувати навчальним процесом. Обговорення ситуацій, побудованих на основі взаємовідносин дозволяє зробити процес навчання максимально природним, наближеним до умов реального спілкування [398].

Розглянемо основні типи проблемних ситуацій:

1) Мовний стимул базується на відносно нескладній проблемній задачі, яка ставиться перед студентом, до якої можна додати систематизуючі і спрямовуючі запитання, а також конкретні завдання.

Situation 1. You are a journalist interviewing an Overstock customer-service rep. Ask for information and opinions about:

Overstock`s strategy for increasing sales.

How live chat works.

Overstock`s policy on customer privacy.

Your own question.

Task: Dramatize your talk with an Overstock customer-service rep.

Situation 2. You are journalist interviewing a researcher from NY University`s Stern School of Business. Ask information and opinions about:

The problem of visitors who just browse websites without buying.

Customer-tracking software and customer privacy.

Animated sales reps.

Your own question.

Task: Dramatize your talk with a researcher from NY University`s Stern School of Business.

2) Експозиція описує випадок, який гіпотетично трапився зі студентом. Таким чином, мовна реакція визначається особистим досвідом студента, найбільш очевидним способом вирішення аналогічних проблем у життєвих ситуаціях.

Situation 1. You are at an international conference and it is the break between two presentations. You don`t know any of the other people in your group and so need to make small talk.

Useful phrases for beginning and ending small talk:

Nice talking to you.

Did you have a good journey here?

It`s been nice meeting you.

Enjoy the rest of the conference.

Task: Get ready to make small talk about where you are from.

Situation 2. Your top management have asked you to make proposal for the company`s three-day international IT conference. Think about these questions.

Questions:

Why is an IT conference important to an international company?

What objectives do you think management want to achieve?

What are the ingredients of a successful conference?

Task: Dramatize a conversation between the top manager and the employee.

3) Рольові ситуації. Суть цієї різновидності проблемних ситуативних вправ полягає в тому, що в основу опису ситуації лежить вказівка на соціально-комунікативні ролі учасників розмови. Експозиція може доповнюватися деякими деталями оточення чи тематикою бесіди. Головне завдання під час роботи з рольовими ситуаціями полягає в тому, щоб увійти в образ моделювання мовного стимулу особи, котра знаходиться в даній ролі. У процесі підготовки до рольової гри студенти, зазвичай, самі розробляють деталі оточення, мовний стимул сторін і тему розмови.

Situation 1. Student A is the manager of the IT department at EMF engineering. Student B is one of your programmers and today you are meeting for an appraisal.

Useful notes on student A:

Has worked for the company for three years.

Always punctual.

A little disorganized.

A number of important deadlines have been missed recently.

Other members of the department complain that Student B is unhelpful.

Very creative and always has good ideas.

Useful notes on student B:

Always arrive on time.

Really enjoy my work and I am very good at it.

Very hardworking and creative.

Colleagues in my department always disturb me with questions which stop me from working. I try to help them as much as I can but sometimes I have too much of my own work to do.

The company needs to offer more training.

Task: Dramatize a conversation between the manager and the programmer of the IT department.

З метою підвищення ефективності навчання іноземної мови у немовному ВНЗ, зокрема розвитку пізнавальної, комунікативної, практичної і творчої діяльності студентів, пропонуємо комплекс проблемних ситуативних задач, розроблений з урахуванням фахового спрямування з тем, які вивчаються студентами на заняттях іноземної мови.

Situation 1. A large automotive company wants one of its small suppliers to make deliveries daily and with only two hours` notice. The supplier says this means they will have to carry much larger stocks, which they can`t afford to do.

Task: Negotiate this business problem with a partner and try to find a compromise solution.

Situation 2. A manager feels overworked and in need of more help, particularly in busy periods. They want to take on a full-time assistant. Their boss, however, is under pressure to reduce costs and is willing to agree.

Task: Dramatize a conversation between the boss of the company and a manager.

Situation 3. The management of a company wants its staff to refuse all gifts from suppliers, no matter how small they may be. They are worried that

the buyers will be put in compromising positions. The buyers say that this would not happen and feel the management is being unreasonable.

Task: Negotiate this business problem with a partner and try to find a compromise solution.

Situation 4. You work at the headquarters of an international company. You are spending next week at your UK subsidiary in London and you have to arrange a meeting with the UK Sales Director to discuss next year's targets. You'll probably need two or three hours of their time. Phone and fix an appointment.

Task: Have a talk with the UK Sales Director and discuss all the arrangements.

Situation 5. You run a chain of small newsagent's shops. You have an increasing number of problems with "shrinkage" – that is loss of stock through theft. You suspect members of staff are as much to blame as the public.

Some proposals for dealing with the problem:

Position tills in front of the exits.

Issue staff with uniforms with no pockets.

Run courses training staff to look out for thieves.

Put electronic tags on products to trigger alarms at exits.

Pay staff well so they don't need to steal.

Give staff larger discounts so they feel less tempted to steal.

Install more mirrors in the shops.

Keep more detailed stock figures.

Employ more staff so they have more time to observe customers (and each other).

Task: Work in small groups. Hold a meeting, discussing the proposals and decide which ones to implement.

Situation 6. A publisher has included an entry on your international directory of famous business people. Unfortunately, it contains a lot of mistakes. Phone the publisher to correct them.

Some useful hints:

They misspelt your name.

They said you are ten years older than you really are.

They misspelt the name of the school you attended.

They said you speak Chinese. (You don't).

They misspelt your husband's / wife's name.

Task: Dramatize your talk with a publisher.

Situation 7. You need to order some computer goods and you've heard that you can get the best deal at MacWarehouse. Phone that company and

place the order. Check the prices as you only have an old catalogue. Ask about their payment terms.

Task: Have a talk with the manager of the company asking for additional information.

Situation 8. You are a salesperson in a large computer showroom (Student A). Student B is a customer who wants to buy a new laptop.

You need to:

Ask the customer needs this product and how much he or she wants to pay.

Ask questions to find out what your customer wants to buy.

Recommend some models to the customer because they are not sure which model they want.

Offer some alternatives.

Answer any questions the customer asks.

Student B needs to:

Decide why you want this product and how much you want to pay.

Ask questions because you are not sure which model they want.

Answer all the questions the salesperson asks you.

Think about the alternatives the salesperson offers you.

Ask any more questions you can think of about the product.

Task: Dramatize a conversation between a salesperson and a customer.

Situation 9. You work in the sales department. Your company specializes in printing logos on gifts that companies give away to their customers or clients. You normally offer a discount for orders of more than 500 items of one product, but you can be flexible there if you think the total order is large enough. Your delivery time is normally 28 days. Your days of payment for smaller orders are normally 10 days. Shipping costs for orders over 1000\$ are 150\$, but again you can be flexible. Your orders went down 10% last month.

Task: Try to negotiate a deal that both you and customer can live with.

Situation 10. You are attending a two-day conference at the international headquarters of your company. Top managers from all the world are attending, but you encounter a few problems.

Some useful hints (problems):

Before the conference, the organizers send you some working papers. You are short of time.

Your Finance Director is supposed to attend the conference with you, but something has come up and she can't.

You are sitting at a small meeting, listening to the Production Manager's report. You are not an expert on the subject of production but suddenly you have an idea.

You are putting forward a proposal that several people at the meeting disagree with. You are absolutely sure that you are right and they are wrong.

Task: Dramatize your talk with a partner.

Situation 11. You are concerned about the environment and increasing levels of pollution. As directors of a small manufacturing company, you have decided it is time to act, no matter how small your contributions may be.

Suggestion scheme proposals (ideas):

Encourage staff to work at home.

Take away all company cars. Provide bicycles instead and bus or train tickets.

Install solar cells in the roof to collect sunlight to heat the offices.

Tell the suppliers to provide less packaging with their products.

Ban all office memos to save paper.

Make a contribution from the company's profits to the Green Party or green pressure groups.

Put less packaging on the products.

Collect all waste paper from offices at the end of each day and send it for recycling.

Task: Hold on a meeting to decide what to do with each of their ideas.

Situation 12. You are the managers of a company that is having difficulties with low motivation among its workplace. It's your job to tackle the problem

Key words: higher pay, working in teams, opportunities for promotion.

Task: Work in small groups, pooling your ideas in a brainstorming session. Think of different things that motivate people to work harder. Brainstorm as many different motivators as you can.

Situation 13. Your government is deregulating the air travel industry. You are considering the feasibility of launching a new airline, operating routes from your city to London, New York, and Australia.

Some useful hints (strategy):

Main objectives (to achieve a large market share, to develop a specialized niche in the market).

Image of the industry (safe and dependable, low price, friendly and informal service, exotic and exciting, frequent flights, luxurious, attractive cabin staff).

Classes of travel (first, business, economy).

Services (four-course meals, plenty of leg-room, complimentary drinks, a newspaper to read, videos of the latest film releases, on-board duty-free sales, plenty of space for hand-luggage).

Task: Hold on a meeting to discuss your possible strategy.

Викладене вище дозволяє нам дійти висновку, що використання проблемних ситуацій на заняттях іноземної мови у немовному ВНЗ сприяє не лише закріпленню мовленнєвого лексико-граматичного матеріалу, але й вдосконаленню набутих вмінь, навичок у процесі навчання, розвитку пізнавальної, комунікативної, практичної і творчої діяльності студентів, їхньої особистості, вмінню використовувати засвоєні знання в реальному житті для вирішення практичних завдань. Поставивши перед студентом проблемну ситуацію, викладач не лише спонукає його до вирішення тієї чи іншої проблеми, але й до творчого мислення, креативності (вираження власних думок, пошуку детальних шляхів вирішення поставленої задачі, використання індивідуального досвіду), акумулюючи при цьому набуті знання та навички стосовно заданої проблематики.

Розділ III

АКТУАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ У ГАЛУЗІ ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА

3.1. Переклад як «компроміс», «перемовини», «естетична інтерференція» художнього твору

Дослідження концепції художнього перекладу в конфігураціях порівняльного літературознавства впродовж останніх десятиліть розвиваються особливо інтенсивно. Однак вивчення проблеми ще й досі перебуває в стадії “наукової синонімії” – протистояння двох концепцій – лінгвістичної та літературознавчої, що спостерігалось вже в перекладознавчих працях другої половини ХХ сторіччя. Природно, що розвиток перекладознавчих методів, формування окремих перекладознавчих шкіл були своєрідною проекцією процесів, які відбулися в мовознавчій і літературознавчій сферах.

Так, лінгвістично орієнтований підхід до перекладу художніх творів наближений до основних положень трансформативної граматики та понять мовної еквіваленції (Ю. Найда, А. Смирнов, А. Федоров). Своєю чергою, літературознавчо спрямований підхід ґрунтується на основних положеннях порівняльно-історичної поетики, семіотики, аналізу творчого внеску перекладача (І. Левий, П. Топер, Д. Дворишин, М. Гарбовський, В. Контілов та ін.).

Помостом, який міг би порівняти обидві концепції, свого часу вважається контрастивно-компаративна стилістика, що водночас засигналізувала існування деяких фундаментальних перекладознавчих проблем, для розв’язання яких недостатньо було просто поєднати можливості мовознавчого та літературознавчого підходів, – зокрема психології перекладацької творчості та функції перекладу в національній культурі (Г. Турі).

Оскільки художній переклад передбачає не буквальну передачу змісту, а є “відображенням думок і почуттів автора першотвору, перевтіленням його образів у матеріал іншої мови” [169, с. 198], він має справу не з комунікативною, а з естетичною функцією та виступає в ролі “перемовин” (У.Еко), “компромісу” (Г. Гадамер) та “естетичної інтерференції” художнього твору (Р. Інгарден).

Ураховуючи той факт, що наявне знання про мову не може стати серйозним підґрунтям для конституювання вчення про переклад,

закономірним є звернення теоретиків і практиків перекладу до герменевтики як мистецтва інтерпретації, розуміння “іншого” (Ф. Шлегель, Ф. Шлеєрмахер), безпосереднього осягнення цілісності душевно-духовного життя (В. Дільтей), проникнення в чужу індивідуальність (Й. Дройзен).

Чільне місце в дослідженнях того, що означає розуміти частину усного чи писемного мовлення, посідає проблема множинності сенсів. Саме різні підходи до онтології значень стали підґрунтям розрізнення двох підходів до перекладу – алегоричного тлумачення художнього тексту та дослівної (граматичної й історичної) його інтерпретації. Звідси – усвідомлення взаємозалежності слова та контексту як частини й цілого приводить до сформульованих Ф. Шлеєрмахером висновків: “Все, що потребує ближчого визначення в даному мовленні, може визначатися лише з мови автора та його початкового коду читачів, а сенс будь-якого слова в даному місці має визначатися за його зв’язком із сенсом контексту” [68, с. 244].

Процес розуміння, згідно зі Шлеєрмахером, характеризується плином думки по замкненому колу, яке може бути «розірване» саме для того, щоб цей процес почався завдяки єдності двох методів – дивінаційного та пояснювального. Оскільки обидва методи взаємодіють, їхній рух створює герменевтичне коло, в якому відбувається певне передбачення (попереднє розуміння цілого). Це передбачення підкріплюється і конкретизується в ході герменевтичної процедури, за допомогою об’єктивного порівняльного методу, необхідною умовою здійснення якого є злиття позицій перекладача й автора. Перший як з об’єктивного, так і з суб’єктивного боку повинен стати на “рівень” автора “зрівнятися” з ним і в знанні мови (об’єктивний бік), і в знанні його внутрішнього та “зовнішнього життя” (суб’єктивний бік) [402, с. 29-30].

У герменевтиці Шлеєрмахера було розгорнуте уявлення про універсальність досвіду непорозуміння: “чужість”, - за словами філософа, - становить даність, що неподільно зв’язана з індивідуальним “Ти” [495, с. 170]. Автор іншомовної версії завжди повинен проектувати всі спроби розуміння не на себе, а на “Ти” автора (психологічна інтерпретація). Перешкоди виникають не лише тому, що автор першотвору “розмовляє чужою мовою” у граматичному сенсі. “Справжня проблема розуміння вочевидь надламується там, де під час спроби досягти змістового розуміння виникає рефлектуюче запитання: а яким чином він дійшов своєї думки? Адже зрозуміло, що така постановка запитання засвідчує чужість, і то зовсім іншого роду, означаючи, в кінцевому підсумку відмову від загального смислу” [495,

с. 171]. Через неможливість досягнення повного розуміння Шлеєрмахер, розглядаючи герменевтику не як науку, а як мистецтво, вважав за необхідне долучати до процесу інтерпретації моменти вільної творчості. Посилювалася ця думка поглядом на розуміння твору як безперервну саморефлектуючу діяльність. У формулюванні цих фундаментальних герменевтичних ідей на кожній стадії їхньої розробки чітко простежується тісний зв'язок досвіду мистецтва інтерпретації з проблемами художнього перекладу (акту розуміння та інтерпретації), який пов'язаний з граматичними і психологічними методами та загалом є складнішим, ніж звичайне тлумачення тексту. Позиція “відчуження” художнього перекладу, за Шлеєрмахером, полягає в тому, що перекладач повинен зберегти дух оригіналу та дух мови, а перекладений твір повинен сприйматися іншомовними читачами такими, яким він постає на мові оригіналу з усіма екзотичними, незрозумілими, незвичними елементами. Однак здійснення такого підходу сам дослідник ставив під сумнів, вважаючи, що несумісність думки та мови у різних мовнокультурних системах точно можна відтворити лише одне – або індивідуальне мовлення, або його емоційний стан. Покладаючись на власний досвід, філософ вважав: “Коли ми відчуваємо, що в наших устах ті самі слова мали би зовсім інше значення подекуди більшу чи меншу вагу, і що ми би виконували зовсім інші слова і фрази, якби самі хотіли передати речі, сказані іншим... це стає в нас думкою, яку ми перекладаємо. Інколи ми повинні перекладати навіть свої власні слова, коли схочемо зробити їх знову своїми” [496, с. 36-37].

Інші погляди на працю перекладача як інтерпретатора відстежуються у сформульованих Шлеєрмахером семи головних правилах психологічної інтерпретації за допомогою так званого “технічного” принципу, що й досі можуть сприйматися як інструкція для перекладача.

Перше правило ґрунтується на тому, що будь-яке тлумачення повинне починатися загальним оглядом, який забезпечує розуміння єдності твору та його основних рис. Ця стадія передбачає осягнення теми, композиції твору, своєрідності їх індивідуального втілення автором тощо.

Друге правило полягає в зверненні до принципу “герменевтичного поля” – рівнозначної уваги перекладача до цілого та його окремих частин, застосування в обох випадках тих самих прийомів, методів. Через розуміння індивідуальності значення кожного слова та фрази, кожного окремого компонента твору, через усвідомлення суб'єктивної основи мовних модифікацій автора можна осягнути й розкрити хід ідей

автора оригіналу. Усі аспекти психологічної інтерпретації взаємодіють між собою й необхідні для якомога точнішого осягнення твору загалом.

Третє правило передбачає необхідність досконалого розуміння стилю, що виявляється не лише в розумінні індивідуального користування мовою, а й в усвідомленні способу мислення митця. Досягнути цього можна лише внаслідок заглиблення в специфіку мови та психології автора. Це на думку дослідника, є найскладнішим, адже обидві величини є безмірними, безкінечними й ніколи не розкриваються цілком.

Четверте правило органічно пов'язане з попереднім і полягає в тому, що з огляду на нездійсненність остаточного проникнення в таємниці мови та психології митця, перекладач може досягнути лише орієнтовного розуміння, відтворення стилю автора. Цим правилом Шлеєрмахер дещо «спростив» працю інтерпретатора, увиразнивши її критерії, відкривши в такий спосіб можливість вільної творчості. Однак межі такої «співпраці» окреслені наступним правилом.

П'яте правило проголошувало, що необхідною умовою успішного здійснення герменевтичної процедури є “зрівнювання” позицій автора та перекладача, який має стати на рівень автора, тобто повинен “прирівнятися” до нього знанням мови, як і знанням його внутрішнього та зовнішнього життя. Оволодіти цими відомостями перекладач може в процесі роботи над текстом, що також передбачає знання стану літератури до і в час появи твору, а також детальне вивчення творчої біографії автора, визначення в ній місця конкретного твору.

Шосте правило обґрунтувало необхідність використання в процесі інтерпретації двох методів – дивінаційного та порівняльного. Дивінаційний (інтуїтивний) метод передбачає прояви творчої активності, емпатії, безпосереднього “вживання” в дух твору, втілений у ньому індивідуальний зміст. Порівняльний, у свою чергу, дає можливість визначити в творі загальне та своєрідне на різних рівнях: мови, тематики, змісту, творчості письменника. Окреслюючи перший метод як жіночий, а другий – як чоловічий, дослідник заакцентував необхідність їхнього поєднання, взаємодії, що забезпечувало б правильне розуміння єдності та особливостей у кожному конкретному випадку.

Сьоме правило передбачало врахування чинників, що впливають на розуміння змісту твору (“матерію”), адресата й контекст у ширшому розумінні (“коло діяння твору”). У багатьох випадках авторська ідея формується не лише в конфігурації художнього явища як такого, а й визначається аудиторією, на яку спрямований твір, його оточенням,

традицією. Надзвичайно важко, а інколи й неможливо осмислити твір, відчужений чи відірваний від традиції: “твір мистецтва, вирваний зі своєї первісної співвіднесеності, коли вона історично не збережена, втрачає у своїй значущості” [495, с. 84]. У процесі перекладу відірваність від контексту, традиції виявляється надзвичайно гостро. Німецький дослідник усвідомлював цю проблему, як і складність її вирішення: “Отже, власне твір мистецтва вкорінюється у свій ґрунт, у своє оточення. Він позбавляється значення, якщо його виривають із цього оточення і вводять в обіг; тоді він нагадує щось таке, що було врятовано від вогню, але зберігає на собі сліди опіків” [495, с. 84].

Учений вважав, що для досягнення кращого розуміння перекладачеві слід подолати часову дистанцію й досягти стану “тотожності з першочитачем”, що приводить до досягнення ще вищого рівня – ототожнення з автором. Завдяки такому близькому прочитанню художній текст розкривається як своєрідна маніфестація життя автора. У цьому процесі той, хто інтерпретує художній твір, має навчитися розуміти не лише чужу думку, чужу мову, а й чуже минуле.

Головний недолік концепції Шлеєрмахера, на який вказує його послідовник, полягав у тому, що для засновника літературної герменевтики проблема розуміння минулого крилася більше в розумінні “Ти” автора, ніж в усвідомленні історичної епохи, в яку він жив і творив. Герменевтичний метод Шлеєрмахера можна вважати “поза історичним”, оскільки, на думку вченого, інтерпретація не має фіксованого виходу в історію і в кінцевому результаті не може визначатися історичними особливостями тексту. На цьому принципі заґрунтована і його концепція перекладу, де основна увага акцентується на мовно-психологічних аспектах перекладу як вияву творчої індивідуальності.

Як метод власне історичної інтерпретації в художньому перекладі герменевтика розроблялася далі так званою історичною школою (В. Дільтей, І. Дройзен). Детально опрацьовуючи осягнення світу окремої особистості, розуміння чужого досвіду, «проникнення» в чужу реальність, Дільтей розглядає твір як вияв живої думки автора і його світогляду, що об’єктивує його індивідуальний досвід, відкриваючи зовнішні та внутрішні грані життя. Звідси дослідник звертається до історичної перспективи тексту, оскільки, на його думку, історичний дух виявляє себе у мисленні, мові, асоціаціях та уяві, на кожному етапі становлення творчості (“світобачення епохи”). Відтоді праця перекладача не мислилася без ґрунтового вивчення, осмислення епохи, в яку жив автор, зв’язку з традицією. Водночас герменевтика історії

Дільтея значною мірою спиралася на психологічний, суб'єктивно-антропологічний фундамент: на індивідуальну свідомість, здатність індивіда сприймати психічний зв'язок та розуміти його в іншому, її завдання віднайти адекватне співпереживання та спів розуміння, з якого складається, за Дільтеєм, історичне знання.

Адже, на думку вченого, “тріумф філологічного методу полягає в тому, що треба зрозуміти минулий дух як сучасний, а чужий – як близький” [98, с. 225]. І хоча для Дільтея інтерпретація минулого мислиться справою багатьох поколінь, у кінцевому підсумку він уявляв дослідження історії радше у формі розшифрування, ніж історичного досвіду. У центр такого герменевтичного процесу вчений ставить тріаду: переживання – вираження – розуміння. (Підкреслено нами. – З.С.) Важливе місце в конференції Дільтея відводилося переживанню: “Переживання... з нього і складається усяка поезія, і з нього складаються і поетичні елементи, і форми їхнього поєднання” [98, с. 298-299].

Однак найважливішим із-поміж елементів тріади стає, поза сумнівом, розуміння, що замикає герменевтичне коло. У сфері розуміння Дільтей виокремив два аспекти, окресливши їх як реконструююче та інтерпретуюче розуміння. Перше полягало в необхідності “розшифрувати” та відтворити задум автора, його ідеї, погляди, викладені в творі; друге – дати їм належне тлумачення. Водночас ці два аспекти співвідносилися поміж собою як елемент об'єктивного та елемент суб'єктивного. Інтерпретатор завжди має можливість «вчитати» певну об'єктивну інформацію з тексту, однак на її осмислення не може не впливати його суб'єктивний досвід, індивідуальні переживання. Тому його інтерпретація ніколи не може уникнути “домішку” суб'єктивної оцінки, елемента вільної творчості мистецької думки.

Таким чином, підхід, закріплений у тріаді переживання – вираження – розуміння, передбачав активне доручення психічного враження, чуттєвої оцінки. Герменевтичну модель Дільтея слушно називають динамічною, оскільки в ній виявлене розуміння постійного й безперервного руху, що відбувається у процесі інтерпретації. Герменевтичне коло в концепції Дільтея набуло вигляду руху між історично різними культурами та змінною позицією інтерпретатора, який то намагається «вживатися» в ці культури, то надає їм власного мінливого змісту. Розуміння, що відбувається в межах герменевтичного кола, “завжди залишається відносним і коли не може бути завершеним” [98, с. 259]. Воно постійно розширює горизонт історичного бачення,

змінюючи й перевтілюючи його. Водночас “герменевтичне коло у Дільтея щоразу постає по-новому між конкретним текстом та конкретним інтерпретатором. При цьому інтерпретатор є своєрідним посередником між життєвою, історичною традицією, в яку сам уписаний, і тим, чого стосується текст, а по суті справи – заломленим у себе” [98, с. 150].

У подібному ключі виокреслювалася на проблемах історичної інтерпретації, збереженні пам’яті “не про минулі речі, які зникли, а про речі, які ще присутні тут і тепер, чи то згадки про те, що існувало в минулому, чи спогади про події, які колись відбулися” [438, с. 11]. Такий підхід уможлиблює здійснення перекладу не лише в царині вербальних сфер мистецтва. Через тексти, слід колишніх сполучуваних ланок між елементами існує постійна загроза, що під час передачі тексту посередником буде щось змінено, щось втрачено, а щось додано від себе.

Згодом метод інтерпретації, запропонований Дройzenом, у герменевтиці набув визначення “принципу нагромадження кіл”. До опрацьованого Шлеєрмахером “герменевтичного кола”, що передбачає зв’язок між частинами та цілим, додалися кола, що забезпечують зв’язок між минулим і теперішнім, між часом і місцем дії (а також параметрами хронотопу в тексті); між психологією персонажів/автора та описаними вчинками; між ідеями, що взаємодіють у тексті; зрештою, між різними можливостями інтерпретації тексту. Усі ці кола пов’язані між собою, “накладаються навзаєм, створюючи мережу взаємозв’язків та взаємовпливів” [90, с. 136].

Послідовником герменевтичної традиції у ХХ столітті став Г.-Г. Гадамер, доповнивши перелік Дройzenа ще одним колом, що забезпечує рух між традицією та новаторством; і на основі теорії помноження герменевтичних кіл вибудував власну концепцію про концентричну природу кіл. Завдання інтерпретатора, на думку вченого, полягає в тому, щоб кожне наступне щось додавало до розуміння попереднього. Важливим, концептуальним у процесі інтерпретації філософ також вважав розуміння історії, тому чималу увагу в своєму вченні приділяв проблемам історичної дистанції, історичного мислення, історичним конотаціями тексту. Для нього історія – не лише “життя пам’яті” (Цицерон), а й збереження традиції, неперервного духовного та культурного досвіду людства. Інтерпретація поставала як безкінечне консервативне доповнення сенсів, що здійснюється в контексті історії та впливу традиції.

Водночас Гадамер повернувся до розпочатих Дільтеєм пошуків у царині естетичних та етичних засад герменевтики. Увага до тексту з боку герменевта передбачає увагу й до цих його аспектів. Тому для дослідника мистецтво інтерпретації було й можливістю відчитування (та й збереження) естетичних ідей минулого.

Такий підхід сприяв трансформуванню герменевтичних проблем перекладознавства у нову площину. Вимоги, висунуті Гадамером, стосуються і праці перекладача, успіх роботи якого також цілковито залежить від сформованого мистецького смаку, осягнення морально-етичних та естетичних цінностей. Німецький вчений визначив смак як “духовну здатність для розрізнення” [69, с. 43], і водночас як “відображений смак” [69, с. 49], тісно пов'язаний із “відчуттям стилю” та розумінням повноцінного ідеалу краси, який полягає у “вираженні морального” [69, с. 53]. Саме таке вчення про красу як символ моральності готує місце для розуміння суті мистецтва. Перекладач повинен володіти не лише історичним чуттям, а й мати здатність до осягнення та відтворення моральної ідеї, вираженої в оригіналі.

Перекладач, на думку Гадамера, подвоює (отже, ускладнює) герменевтичний процес і “подібно до всякого витлумачення, означає пере висвітлення, спробу подати щось у новому світлі. Той, хто перекладає, мусить брати на себе виконання такого завдання. Він повинен сказати з усією точністю, як саме він розуміє текст” [68, с. 357]. Утім, через неможливість охопити всі елементи, відтінки, виміри першотвору, “переклад наче вирівнює сказане іноземною мовою. Воно немовби лягає на площині, тож смисл слів і форма речень перекладу копіюють оригінал, але переклад ніби не має простору. Йому бракує третього виміру, де первісне, тобто сказане в оригіналі, відбудовується у своїй сфері смислу. Тому завдання перекладача завжди має полягати в тому, щоб не відобразити сказане, а налаштуватися в напрямку сказаного, тобто – на його смисл” [68, с. 139].

Загалом, герменевтична концепція Гадамера передбачає глибину структурну тотожність інтерпретації та перекладу, що характеризується обидва ці види діяльності як “компроміс” (позитивний), який відомий письменник-перекладач У.Еко називає “перемовинами”. “І подібно до того, як розмова, коливаючись між протилежними висловлюваннями, може врешті прийти до компромісу, таким же чином перекладач, зважуючи та обираючи, шукає найкраще рішення, яке в усіх випадках може бути лише компромісним” [408, с. 277]. Досліджуючи переклад з позиції “перемовин”, У.Еко акцентує на “рівності обмінюваних

цінностей, які стають величною, що підлягають обговоренню” [408, с. 93].

Оскільки перемовини – саме такий базовий процес, у ході якого договірними сторонами, з одного боку, є текст-джерело зі своїми автономними правилами, а часом і фігура емпіричного автора з його можливими претензіями на контроль, а також вся та культура, в якій він з’являється, з системою очікувань його потенціальних читачів, то “перекладач виступає як особа, що веде перемовини між цими реальними або потенційними сторонами” [408, с. 19].

Аналогічний підхід до сприйняття художнього твору простежується в Р. Інгардена: “(твір літератури) узятий сам по собі, представляє лише ніби кістяк, який у ряді відношень доповнюється або заповнюється читачем, а в деяких випадках піддається також змінам або спотворенням” [132, с. 73]. Теорія сприйняття Інгардена, де знайшла віддзеркалення ідея схематичної, неповної невизначеності, близької до концепції “естетичної інтерференції”, що, як і “конкретизація” твору, є найважливішою властивістю сприйняття й об’єктивно виникає при рецепіюванні читачами творів інонаціональної літератури. Інтерференція завжди пов’язана з якимись порушеннями художнього змісту, через які можна краще зрозуміти твір, розкрити його глибинні, потенційні значення. Разом із тим, виникаючи в результаті накладання різних свідомостей, вона завжди долає межі твору. Естетична інтерференція, на відміну від конкретизації, метою якої є усунення неповної визначеності, неясностей в тексті, змінює твір у світлі інших, “своїх” для читача художньо-естетичних уявлень. У цей момент інонаціональний зміст переломлюється в читацькій свідомості і по-новому актуалізується в “чужому” літературному контексті.

Таке співвідношення “свого” та “чужого”, відповідні перекладацькі стратегії “очуження” (foreignization) й одомашнення (domestication) в умовах перекладності й неперекладності залишаються найбільш принциповими. Аналізуючи діяльність перекладача як герменевтичної істоти, акцентуємо на актуалізації суб’єктивного начала особистості перекладача, котрий повинен відтворити першотвір як органічну єдність словесних знаків, що не піддається простому перекодуванню, як у буквальному перекладі (“герменевтика діяльності”), а змушує оригінал говорити за себе мовою перекладу (герменевтика присвоєння).

Для того, щоб зрозуміти, який із цих підходів є герменевтичним “ідеалом” перекладу художнього твору, розглянемо модель чотириступеневого “герменевтичного руху”, запропоновану Дж. Стайнером у дослідженні “Після Вавилону: мовний та перекладацький

аспекти”. Намагаючись проілюструвати діяльність перекладача зсередини, вчений вивчає її у всій цілісності. Отже, герменевтичний акт перекладання Стайнею розцінює як просування або рух через чотири стадії: довіру (trust), агресію (aggression), приєднання (incorporation) і відновлення (restitution).

Спочатку в перекладача виникає віра у значеннєву наповненість тексту: “там щось є”. Після віри відбувається агресивне проникнення в цей текст – “похід за кордон із наміром захопити чужу власність”. Тут перекладач керується вже не пасивною довірою до тексту мови джерела, а активним наміром схопити якомога більше значення. Третій етап має інкорпаративний характер: принесення перекладу здійснюється в сформовану культуру, створюючи асимілюючі інтерпретації, які настільки значною мірою пристосовуються до норм цільової мови, що не лишається й сліду від їхнього походження з вихідної мови. Як розмірковує Стайнер, герменевтичний рух є небезпечним, якщо йому бракує завершальної фрази – відновлення. “Перекладач, читач, вірний своєму текстові, а його відповідь має бути почутою лише тоді, коли він прагне подолати дисбаланс сил, відновити інтегральну присутність, що було перервано через його розуміння” [499, с. 302]. Як бачимо, Дж. Стайнер намагається змінити засади, на яких ґрунтується розуміння вірності, – “від статичних один-до-одного відповідників між текстом вихідною мовою і текстом цільовою мовою в бік етичного процесу, через посередництво якого схоплена сила вивільняється й відновлюється” [499, с. 67]. Перекладач, за образним порівнянням Дж. Стайнера, – це нападник на вихідну мову, який грабує її власність, а потім вдається до відновлення, збалансованого між різноспрямованими тяжіннями культурних контекстів вихідної і цільової мов. Перекладач, на думку дослідника, має повернути вихідній мові так багато, скільки він у неї взяв, зокрема, вдаючись до трансформацій у цільовій мові під тиском формулювань вихідної.

Звідси ознакою справжнього перекладу вважаємо можливість перевищити текст оригіналу, виявити той його потенційний резерв, який може бути латентним у самому тексті першоджерела. Дж. Стайнер, посилаючись на уявлення Шлеєрмахера про герменевта, “який знає ліпше, ніж знав автор”, прагне подати чотириступеневий “герменевтичний рух” перекладача-інтерпретатора як ідеальну модель будь-якого індивідуального акту перекладу, незважаючи на виявлені ним деякі суперечності щодо трактування цих «рухів» як сталих категорій для класифікації перекладів [499, с. 99]. Таким чином,

“герменевтичний рух” Дж. Стайнера орієнтований на виправлення (оновлення) художньої якості оригіналу.

За Л. Коломієць, типологія перекладу співвідноситься з етапами герменевтичного руху наступним чином: стадії довіри відповідає евристична інтерпретація, стадії агресії – герменевтична інтерпретація, стадії приєднання – феноменологічна інтерпретація, стадії відновлення – онтологічна інтерпретація.

Так, в основу евристичної інтерпретації покладено довіру, що спирається на дослівно-буквалістичне прочитання першотвору. Перекладач приймає на віру довершеність тексту оригіналу, усвідомлюючи його лексичний склад та семантичну будову як незмінні й незмінювані, що разом становлять органічне ціле.

Якщо підпорядкування формальній, лексико-граматичній структурі першотвору відступає на задній план, актуалізується його змістова наповненість. Агресивні за своєю природою зусилля перекладача спрямовані на те, щоб зрозуміти домінуючі аспекти значення першотвору, порушують його текстову цілісність. До перекладу залучаються поза текстові чинники, текст оригіналу перестає бути замкненим на собі, внаслідок чого його форма перетворюється із закритої на відкриту. А переклад, навпаки, з відкритого (перекладу-отчуження чи форенізуючого перекладу) перетворюється на закритий (переклад-одомашнення чи доместикуючий переклад). Як бачимо, основу перекладу – герменевтичної інтерпретації – складає вже не пасивна довіра до тексту-першоджерела, а навпаки – агресія, активний намір перекладача “видобути” з оригіналу якомога більше знання.

В основі перекладу як феноменологічної інтерпретації, що ще далі просувається в напрямку одомашнення (доместикації), лежить прагнення приєднати перекладений твір до цільової літературної полі системи і з його допомогою вплинути на стан цієї системи, навіть якщо доместикуюча техніка перекладу цілком асимілює, змінить форму першотвору, пристосувавши її до норми, традицій і проблем цільової літератури.

Основою перекладу як онтологічної інтерпретації, що значною мірою співвідноситься з методологією необуквалістичного проекту, є відновлення (послугуємося терміном Дж. Стайнера, “інтегральної присутності”) першотвору в перекладі. Відновлення довіри до мовних значень та формальної семантики першотвору, вірності його лексико-синтаксичній структурі, нарешті, віри в очуження (форенізацію) перекладу теж має присутнє значення.

Таким чином, герменевтичні дослідження про мистецтво інтерпретації художніх текстів у руслі перекладознавства засвідчили, що всі компоненти тексту – мовні, історичні, психологічні пов'язані з їх тлумаченням, об'єднані спільною проблемою – проблемою розуміння. Розв'язання цієї проблеми можливе лише за умови досягнення взаєморозуміння, що дає змогу усвідомити певну спільність, яка існує між індивідуальностями (автором першотвору та перекладачем).

3.2. Комп'ютерний дискурс: проблеми перекладу

Можливості всесвітньої комп'ютерної мережі, які забезпечують доступ до прогресивних надбань іноземними мовами та необхідність швидко і якісно реалізовувати отримані знання на практиці вимагають від майбутніх спеціалістів технічних галузей якісно нових навичок і вмінь іншомовної комунікації. Виникає потреба формування фахівця, який не тільки володіє знаннями за спеціальністю, а й іншомовною перекладацькою компетентністю професійного спрямування. Сформованість таких вмінь дозволить здійснювати швидкий пошук необхідної інформації іноземними мовами, розмежовувати головну та другорядну інформацію; оформляти та вести супроводжувальні технічні й технологічні документи, інструкції, характеристики механізмів, обладнання; сприймати та аналізувати електронні та друковані інформаційно-технічні повідомлення іноземними мовами, орієнтуватись у технічних характеристиках продукції, включно з аналізом аналітико-прогнозуючих іншомовних звітів. Отож виникає необхідність навчання студентів технічних спеціальностей професійно спрямованій іноземній мові та, зокрема, формуванню базової перекладацької компетентності. Навчання передбачає оволодіння студентами знаннями фахової терміносистеми і набуття умінь використання вузькоспеціалізованої лексики для виконання навчальних професійно орієнтованих завдань, спрямованих на подальше спілкування у виробничих ситуаціях.

Проблемам навчання професійного перекладу приділялось багато уваги науковцями. Теорія та практика, структура та зміст перекладознавства розроблялась І. Алексєвою, І. Білодідом, Т. Ганічевою, З. Гетьманом, В. Комісаровим, В. Коптіловим, О. Мороховським, В. Кухаренко, Л. Латишевим, А. Швейцер, А. Федоровим та іншими. Розглядались також особливості різних аспектів перекладу. Специфіку перекладу граматичних явищ досліджували В. Карабан, І. Корунець, Н. Гладуш, А. Гудманян.

Проблемі перекладу окремих граматичних структур присвячено дисертації О. Борисової, О. Грабовецької, Б. Колодій, З. Коцюби, К. Кузьміної та інших. Чимало студій вивчало поняття “перекладацька компетентність” та її складові. Вона розглядалась як здатність перекладати (усно або письмово) на фаховому рівні в працях В. Виноградова, Л. Латишева, Р. Миньяр-Белоручева та ін. Основні проблеми науково-технічного перекладу та особливості його навчання досліджували науковці: Л. Борисова, Ю. Ванніков, В. Головін, Т. Канделакі, А. Коваленко, В. Карабан, Є. Столярська. На думку А. Швейцера, переклад це – “односпрямований і двохфазовий процес міжмовної та міжкультурної комунікації, де створюється вторинний текст (метатекст) на основі цілеспрямованого (“перекладацького”) аналізу первинного тексту. Цей метатекст заміняє первинний текст уже в іншому мовному та культурному середовищі. Такий процес характеризується установкою та передаванням комунікативного ефекту первинного тексту, частково модифікується відмінностями між двома мовними системами, двома культурами і двома комунікативними ситуаціями” [395, с. 75]. Переклад науково-технічної літератури займає окреме місце в царині перекладу, кардинально відрізняється від перекладів текстів інших галузей певними лексичними, граматичними та стилістичними особливостями. Це зумовлює необхідність специфічних способів і правил перекладу, їх систематизацію. Відомий перекладознавець М. Снел Хорнбі наголошує на тому, що: “Між різними видами перекладу (технічний/літературний переклад) спільного не так вже й багато” [124, с. 28]. При перекладі науково-технічного тексту доводиться вирішувати одночасно цілий комплекс різноманітних завдань. Цей процес вимагає не лише бездоганного володіння мовою, певних галузевих знань, але й максимуму зусиль з боку перекладача. Оскільки “при перекладі наукової та технічної літератури, як правило, немає необхідності шукати в тексті будь-який прихований зміст, то тут необхідно прагнути до особливої термінологічної точності. При цьому необхідно мати на увазі, що далеко не завжди технічні терміни співпадають за своїм обсягом в різних мовах” [170, с. 29]. Основна вимога до науково-технічного перекладу – це адекватна передача інформації. Труднощі при перекладі полягають, в першу чергу, у передачі правильного змісту кожного речення, що дуже часто не відповідає дослівному перекладу. Критерії адекватного науково-технічного перекладу чітко сформульовані: “... він повинен точно передавати зміст оригіналу, містити загальноприйняту в мові

перекладу термінологію й відповідати нормам науково-технічної літератури, переклад якої здійснюється” [24, с. 56].

Розробляючи загальні проблеми становлення термінологічної лексики, автори монографії “Основи термінотворення” А. Дяков, Т. Кияк, З. Куделько, доводять, що саме переклад є одним із засобів поповнення термінології мови-реципієнта, причому цей процес відбувається двома шляхами – або через пряме запозичення терміноодиниці, або створенням її за рахунок словотворчих ресурсів мови перекладу [104]. І хоча науково-технічна термінологія створюється відповідними термінологічними комісіями, перекладач у процесі опрацювання спеціального тексту часто стикається із проблемою перекладу незафіксованої у словниках одиниці, бере усю відповідальність на себе, створюючи авторський неологізм з урахуванням лінгвістичних критеріїв, якими послуговуються при термінотворенні. Передусім, це точність, однозначність у межах певної галузі знань, єдинооформленість (стандартизованість), лаконічність, відповідність нормам української мови, милозвучність, правописна уніфікованість. Отже, і студентів, які навчаються перекладати різностильові та різножанрові тексти, варто поінформувати про підходи до перекладу термінів.

Інтенсивний розвиток науки і техніки разом із глобалізаційними процесами у сучасному суспільстві призводять до збагачення термінологічної системи української мови словами і словосполученнями, пов’язаними зі сферою інформаційних технологій. На жаль, процеси створення спеціальних лексикографічних джерел також мають повільний характер і сучасним перекладачам і професіоналам з інформаційних технологій бракує спеціальних словників.

Номінативні процеси у галузі інформаційних технологій функціонують у мовах всіх технічно розвинених країн світу. Запозичення нових термінів є проявом інтегративних процесів, що відбуваються у межах науки, техніки та економіки різних країн, і, водночас, каталізатором світової глобалізації. Перекладознавці пропонують наступну класифікацію терміносистеми:

1. Терміни, корелятивні загальноновживаним словам. Такі терміни утворюються внаслідок того, що загальноновживані слова набувають значення, специфічні для комп’ютерної галузі.

У цьому випадку значення терміна є одним із значень загальноновживаного слова. Наприклад, комп’ютерний термін *file* – “дозована інформація, що має своє позначення-ім’я” сформувався на

базі відповідного слова загальноживаної лексики, яке має значення “досьє; підшиті папери”.

2. Загальнотехнічні терміни, що функціонують не лише у межах комп’ютерної терміносистеми, а й у суміжних галузях науки і техніки. Так, наприклад, термін *driver*, який у “комп’ютерному контексті” означає “програму, що керує введенням та виведенням інформації”, в інших галузях науки та техніки має ще більше десятка значень.

3. Спеціальні терміни, характерні лише для комп’ютерної галузі знань.

Прикладом слугуватимуть такі терміни, як *cybernetics*, *gigadisc*, *hardware*, *software* та ін.

В таких випадках значення слова і терміна співпадають, тому що слово означає спеціальне поняття, тобто є терміном: семантика слова адекватна значенню терміна.

4. Терміни, що мають два і більше значень у комп’ютерній галузі. Так, наприклад, термін *server* є назвою комп’ютера як устрою, за допомогою якого можна виходити до Інтернету, а також програми, що забезпечує під’єднання до Інтернету [138].

Однак комп’ютерна лексика досить різноманітна. У тематичній групі можна виокремити підгрупи, пов’язані зі складовими комп’ютера (тобто архітектурою) та його функціонуванням, програмним забезпеченням, лексикою, “народжену” Інтернетом, жаргонізми.

Науково-технічний дискурс має свої особливості: граматичні, лексичні, фразеологічні, що спричиняють труднощі перекладу фахових текстів.

До граматичних відмінностей В. Карабан відносить особливості граматичної будови мови, форми і традиції письмового наукового мовлення. “Так, в англійських фахових текстах значно частіше, ніж в українських, вживаються форми пасивного стану та неособові форми дієслова, дієприкметникові звороти й специфічні синтаксичні конструкції, особові займенники першої особи однини та одночленні інфінітивні й номінативні речення тощо” [138, с. 88]. Досить помітною граматичною особливістю науково-технічних текстів є велика кількість різного роду поширених складних (у першу чергу – складнопідрядних) речень, що вживаються для передачі типових для наукового викладу логічних зв’язків між об’єктами, діями, подіями та фактами. До цієї ж групи труднощів перекладу відноситься вживання означень, утворених шляхом стяжки цілих синтаксичних груп; пропуски службових слів (артиклів, допоміжних дієслів) особливо, в таблицях, графіках,

специфікаціях. Такі труднощі викликані розбіжностями у мовностилістичних нормах текстів мовами оригіналу й перекладу.

Ще одна група граматичних труднощів перекладу пов'язана з особливостями вираження членів речення у двох мовах (англійській та українській), насамперед підмета і присудка. Наприклад, в англійській мові є так звані “формальний підмет” і “формальний додаток”, які не можливі у структурі українського речення. Тільки незначна частка англійських та українських висловлювань має ідентичну синтаксичну структуру та порядок компонентів і тільки у такому випадку англійські висловлювання можуть перекладатися відповідними українськими висловлюваннями без застосування граматичних трансформацій. Такий переклад називається “дослівним” або “послівним”. Його слід відрізнити від граматично буквального, який є дослівним перекладом граматичної форми або синтаксичної конструкції, що порушує граматичні норми мови перекладу чи жанрово-стилістичні норми науково-технічної літератури.

Серед лексичних труднощів науково-технічного перекладу В. Карабан виокремлює “багатозначність слів (термінів) та вибір адекватного словникового відповідника або варіанту перекладу слова (терміна), особливості вживання загальнонародних слів в науково-технічних текстах, правильне застосування того чи іншого способу перекладу лексики. Визначення межі припустимості перекладацьких лексичних трансформацій, переклад термінів-неологізмів, абревіатур, такі як “фальшиві друзі” перекладача, як псевдоінтернаціоналізми, лексикалізовані форми множини іменників та терміни-омоніми, етноспецифічна лексика і етнонаціональна варіантність термінів, іншомовні слова і терміни в англійських науково-технічних текстах, різного роду власні імена і назви (фірм, установ і організацій) тощо” [138, с. 12].

Основна складність перекладу науково-технічних текстів, а саме переклад термінів, полягає у розкритті та передачі засобами української мови іншомовних реалій. Було би невірним говорити про переклад термінів як таких. Обов'язковою умовою повноцінного перекладу будь-якого спеціального тексту, особливо науково-технічного, – повне розуміння його перекладачем. Механічне заучування термінів, без проникнення у їх сутність, без знання самих явищ, процесів та механізмів, про які йдеться в оригіналі, може призвести до грубих помилок у перекладі. Перекладач повинен детально вивчити ту область науки і техніки, в якій він працює. Тільки тоді він зможе сміливо користуватися відповідними термінологічними словниками [24; 151].

Однак у спеціальному тексті нерідко буває елемент новизни, який є особливо цікавим для читача, але пов'язаний із вживанням нових термінів, ще не зафіксованих у словниках. На думку Є. Єнікеєвої, такі випадки можуть створювати серйозні проблеми для перекладача. Основна умова подолання цих труднощів полягає у детальному аналізі описуваного явища і передачі його термінами, що вже є усталеними в науці. Актуальні наукові проблеми, найновіші технічні винаходи і відкриття висвітлюються у друкованих виданнях і, перш за все, – у періодичних виданнях, до яких повинен звертатися перекладач. Велику допомогу може надати тут консультація фахівця в даній галузі. Спочатку необхідно точно встановити, у чому полягає описувана в іншомовному тексті проблема і в чому полягають труднощі її викладу в перекладі. Як уже вказувалося, проблема може полягати в описі нових процесів або найновішої апаратури. Перекладач повинен уважно співставити усі випадки вживання нових термінів або місць, які важко передаються засобами української мови, щоб із загального змісту тексту скласти собі чітке уявлення про описувану проблему [170, с. 72].

Будь-який науковий текст характеризується певною повторюваністю термінів. Тому для правильної передачі значення незнайомого і відсутнього у словниках терміна або термінологічного сполучення дуже важливо врахувати всі випадки його вживання в даному тексті і лише після цього спробувати з'ясувати значення терміну шляхом ознайомлення із спеціальною літературою з даного питання. Велику допомогу перекладачеві може надати уже існуюча перекладна література фахового спрямування, особливо результативним є можливість порівняння оригіналу і перекладу.

Як відомо, основними шляхами перекладу термінів є транслітерація/транскрипція, калькування, експлікація та переклад на основі аналогії. Транслітерація і транскрипція при перекладі комп'ютерних термінів рідко зустрічаються у чистому вигляді, частіше використовується транскрипція зі збереженням елементів транслітерації (наприклад, *hacker* (хакер), *interface* (інтерфейс), *computer* (комп'ютер)). Прикладами безпосередньої транскрипції є терміни: *cache* (кеш), *slash* (слеш), *BASIC* (Бейсік). Приклади транслітерації більш чисельні: *port* (порт), *adapter* (адаптер), *assembler* (асемблер), *cursor* (курсор).

Транслітерація і транскрипція є надзвичайно продуктивними засобами перекладу. Вони збагачують прошарок не тільки стандартної лексики, а й жаргонної, напр., *upgrade* (апгрейд), *user* (юзер), *shareware* (шаровари – ресурс, доступний для сумісного використання). Якщо транслітерація/транскрипція використовується в основному при

перекладі окремих слів-термінів, то переклад термінологічних словосполучень здійснюється частіше засобами калькування та експлікації.

Калькування – це засіб перекладу лексичної одиниці оригіналу шляхом заміни її складових частин (морфем або слів) лексичними відповідниками мови перекладу [138]. Калькування використовувалось при перекладі таких термінологічних словосполучень, як: *process-handling procedure* (процедура управління процесом); *peer view instances* (рівноправні екземпляри видимого елемента); *disk storage* (дисківа пам'ять); *current drive* (поточний дисковод); *image recognition* (розпізнання зображення). Калькування є виправданим при перекладі термінологічних словосполучень, якщо їх складові елементи вже займають певне місце у термінологічній системі мови перекладу і є доступними для розуміння спеціалістів.

У випадку, коли словосполучення складається з термінів, які ще не адаптувались в певній галузі науки чи техніки мовою перекладу і потребують свого тлумачення, використовується експлікація. Експлікація (описовий переклад) – це лексико-граматична трансформація, при якій лексична одиниця мови-оригіналу замінюється словосполученням, яке дає пояснення або визначення даної одиниці [138].

Експлікація є надзвичайно продуктивним засобом перекладу комп'ютерних термінів, зважаючи на бурхливий розвиток сфери інформаційних технологій та сповільнене закріплення термінів-еквівалентів у мові перекладу. За допомогою експлікації перекладаються багатоконпонентні термінологічні словосполучення, як, наприклад: *native mode* – режим роботи у власній системі команд; *processor-specific code* – програма, прив'язана до певного процесора; *non-mouse program* – програма, яка не підтримує роботу з мишкою; *business application* – програма комерційних розрахунків; *nucleus* – ядро операційної системи.

Продуктивність експлікації при перекладі українською мовою також пояснюється розбіжностями у засобах творення слів та словосполучень. В англійській мові, аналітичній за своєю структурою, переважають багатоконпонентні безприйменникові словосполучення, що не є притаманним українській і створює певні труднощі в процесі перекладу. Труднощів перекладу багатоконпонентних словосполучень можна уникнути використовуючи метод калькування зі зміною послідовності компонентів словосполучення: *BIOS* (*Basic Input/Output*

System) – базова система вводу-виводу; DMA (Direct Memory Access) – прямий доступ до пам'яті.

Перевагою калькування, у порівнянні з експлікацією, є принцип економії мовних засобів: кожному елементу словосполучення мовою оригіналу відповідає один елемент словосполучення мовою перекладу. Іноді експлікація діє паралельно з калькуванням, наприклад: MS-DOS (MicroSoft Disk Operating System) – дискова операційна система фірми Microsoft; EISA (Extended Industry Standard Architecture) – розширений промисловий стандарт (шинної) архітектури.

Лексичні одиниці української мови, так само, як і англійської, розвивають нові значення на позначення понять і об'єктів. Прикладами функціонування лексичних одиниць у новому лексико-семантичному полі є такі терміни, як мультиплікація “оживлення”, меню “список команд”, програма “комп'ютерна”. Більшість з цих новоутворень пройшла синхронний шлях термінологічної адаптації разом з англійськими термінами, тому доцільно вважати, що запозичене нове значення, а не лексична одиниця. Отже, беззаперечним є факт, що термінологічна система галузі інформаційних технологій має динамічний характер, про що свідчить виникнення нових лексичних утворень для позначення інноваційних феноменів галузі.

Типологічною ознакою текстів комп'ютерної тематики є скорочення, аббревіатури, утворення яких є наслідком прагнення до чіткості та впізнаваності. Інтенсивність роботи з комп'ютером спричинила виникнення безлічі аббревіатур, покликаних скоротити число натисків на клавіші.

Серед скорочень, що є одиницями комп'ютерної терміносистеми, можна назвати, наприклад, часто використовувані аббревіатури: PC – personal computer (мікроЕОМ, персональний комп'ютер), VR – virtual reality (світ, штучно створений за допомогою комп'ютерної техніки) CLS – Clear Screen (клавіша, що виконує наказ “очистити екран”); акроніми TELEX – teletypewriter exchange (телекс), DIVOL – digital-to-voice translator (переклад цифрового коду на мовлення); скорочення, що являють собою перші склади слів: DEL – delete (клавіша, що призначається для ліквідації знака), INS – insert (клавіша для вставки символу), avail – availability (коефіцієнт готовності), therm – thermistor (терморезистор); скорочення, що являють собою “стислі” утворення, наприклад, comptр – comptometer (комптометр), TPWR – typewriter (пристрій для друкування). Скорочення слова electronic до літери e зустрічається у термінах e-mail, e-cash, e-data, e-mall [5, с. 34].

Щодо стилістичних особливостей, то варто наголосити на частому використанні розмовних лексичних та фразеологічних елементів у англомовних науково-технічних текстах [138, с. 189-215].

Окрім уже зазначених лексичних, граматичних, стилістичних особливостей технічної літератури, існують також характерні особливості, які надзвичайно важливі при перекладі. Так, Г. Жустрін відзначає кілька характерних особливостей науково-технічних текстів. По-перше, дані матеріали призначені для конкретних спеціалістів. Загалом, будь-який науково-технічний текст – це зв'язаний в одне ціле матеріал, з якого не можна виключити яку-небудь частину, прийнявши її за незначну, так як при цьому може змінитись зміст цілого тексту. По-друге, в більшості випадків в процесі перекладу науково-технічного тексту доводиться змінювати порядок слів в реченні. У випадку, якщо перекладач недостатньо орієнтується в певній темі, він здійснюватиме дослівний переклад, тобто зберігатиме порядок слів у реченні відповідно до оригіналу, або ж додаватиме власні слова чи фрази, відсутні в тексті оригіналу, що також може змінити його значення [27, с. 95].

Основні вимоги, яким повинен відповідати переклад:

1) точна передача тексту оригіналу;

2) чітке вираження думки при максимально стислій та лаконічній формі, яка характерна стилю української науково-технічної літератури. Під час перекладу недоречно переносити в українську мову специфічні особливості англійської мови, необхідно так сформулювати свою думку рідною мовою, щоб це відповідало сучасній практиці. Переклад повинен повністю відповідати загальноприйнятим нормам української мови. Це слід враховувати під час перекладу відсутніх в українській мові та характерних для англійської мови синтаксичних конструкцій.

Окрім того, зауважимо на тому, що смислова насиченість в англійській мові послаблюється у кінці речення, тоді як в українській мові, навпаки, смислове нарощення відбувається від початку речення до його кінця. Таким чином, те, на чому концентрується увага в англійському реченні посідає перше місце, а в українському – останнє.

Отже, глобальна інформатизація формує кіберсуспільство, сприяючи розвиткові відповідної фахової мови. Такий процес неминуче породжує необхідність всебічного розуміння науково-технічних текстів комп'ютерної галузі та їх адекватного перекладу, зважаючи на наявні лексичні, граматичні та стилістичні особливості. Перспективними видаються подальші наукові дослідження комп'ютерної терміносистеми, зокрема засобів та способів номінації термінів галузі.

3.3. Труднощі перекладу науково-технічних текстів

Переклад наукової і технічної літератури займає винятковий інтерес не тільки за змістом, але й за формою. Необхідність в обміні інформацією зумовила виникнення нової дисципліни – переклад наукової і технічної літератури. Вагомий внесок у цю сферу зробили такі видатні вчені: Л. Бархударов, О. Білоус, М. Зимомря, В. Карабан, С. Кауфман, А. Коваленко, С. Ковганюк, Я. Рецкер, А. Федоров та багато інших. У свій час А. Федоров висунув ідею про створення загальної теорії перекладу на лінгвістичній основі. Літературознавці і лінгвісти виступили проти цього, вважаючи, що переклад не можна віднести ні до мовознавства ні до інших наук, тому, що переклад є самостійним явищем. Переклад художньої літератури слід розглядати як з позиції мовознавства, так і літературознавства з перевагою першого. Спеціалісти різних галузей науки і техніки дотримуються думки, що для перекладу достатньо мати елементарні знання іноземної мови, але важливо добре володіти даною спеціальністю. В даній статті спробуємо довести важливість глибокого лінгвістичного вивчення теорії і практики перекладу наукової і технічної літератури. Проте слід зауважити, що всі питання перекладу неможливо пояснити безпосередньо лінгвістичним шляхом, їх потрібно вирішувати у співпраці зі спеціалістами даної галузі науки і техніки.

Термін (від лат. *terminus* – границя, межа) – слово або сполучення слів, що позначає спеціальне поняття, уживане в науці, техніці, мистецтві [395, с. 43]. Складні терміни являють собою стале словосполучення, за яким закріплене певне термінологічне значення. Переважна більшість термінів становлять препозитивні атрибутивні словосполучення, тобто такі словосполучення, де є означення і означуваний компонент і означення займає в словосполученні початкову позицію.

Технічний переклад – певний вид перекладацької діяльності, основу якої складають творчі розумові здібності перекладача. Наука про переклад і теорія перекладу, або перекладознавство – одна з наймолодших наук мовознавства. У світі постає проблема спілкування й обміну інформацією в різних сферах діяльності. В основному таке взаємне спілкування можливе завдяки перекладу. Теорія перекладу спирається на мовні закономірності і тому є наукою лінгвістичною.

Переклад науково-технічної літератури займає важливе місце серед інших перекладів. Процес перекладу – своєрідна мовна діяльність

спрямована на якнайповніше відтворення на іншій мові змісту і форми іншомовного тексту. Процес перекладу містить три етапи: сприймання завдяки читанню або слуханню, розуміння і відтворення рідною мовою. Задача теорії перекладу полягає у вивченні особливостей прояву закономірностей на основі науково-технічної літератури при перекладі.

Словниковий склад мови фіксує реальну дійсність, що виражається у свідомості людини. Такі види лексики як наукова, технічна, політична термінологія можуть бути відсутніми в активному і навіть пасивному словнику багатьох людей. Слід зауважити, що бувають слова-терміни, які в багатьох випадках характеризуються багатозначністю і мають не одне, а декілька відповідників в іншій мові. Особливо великою багатозначністю відрізняється технічна термінологія. Наприклад українському пластина відповідають такі англійські еквіваленти: *plate, slab, lamina, lamella, bar, sheet, blade*.

Крім того, однозначності постійності термінологічних відповідностей стоїть на заваді існування в мові термінів-синонімів. Повна відповідність не повинна становити труднощів для перекладача, передача їх не залежить від контексту і перед перекладачем стоїть вимога чітких знань відповідного еквівалента [27, с. 76].

При виникненні нової галузі науки в певному мовному колективі фахівець має певну свободу при створенні термінів засобами своєї мови. Якщо він читає працю з нової галузі науки, написану іншою мовою, то перед ним стоїть завдання передати засобами своєї мови вже створені терміни, знайти у своїй мові адекватні відповідники іншомовним термінам, тобто проблема творення термінів замінюється проблемою їх перекладу. Дуже часто в таких випадках науковець не намагається створити термін засобами своєї мови, а знаходить за краще транслітерувати іншомовний термін, особливо якщо в його основі – корінь латинського чи грецького походження. Таким чином відбувається інтернаціоналізація мови науки, зокрема її термінології. Транслітеруються також аббревіатури, власні назви або й просто слова мови, з якої перекладаються терміни [277, с. 3-12].

Мова, через яку науковець познайомився з новою галуззю науки, може бути тією самою мовою, якою ця наука вперше викладалася, але часто буває так, що доводиться знайомитися з новою теорією через опис її іншою мовою, для якої вже було здійснено переклад термінів з мови-джерела. Тоді на створення термінології впливає не лише ця мова-джерело, а й мова проміжна, причому важко сказати, яка з них більше. Це залежить, по-перше, від співвідношення структур трьох мов: чим більша схожість або спорідненість між структурами будь-якої пари мов,

тим більшою буде спільність у підходах до творення термінів у них. По-друге, має значення також знання фахівцем мови-джерела, бо якщо він її не знає, то для нього взагалі існує лише проміжна мова. З якої він перекладає терміни своєю мовою.

Важливу роль відіграє і термінологічна традиція, що усталена в даній мові і в спорідненій з нею мовах і в даній галузі науки чи в споріднених науках. При перекладі термінів з певної мови має також значення взаємодія термінологічних традицій обох мов, для вивчення чого необхідні спеціальні дослідження. Очевидним є те, що традиції творення термінологічних систем різних мов мають тим більше спільного, чим більш споріднено мови взаємодіють.

Жодна наука не створює всі абсолютно терміни заново. Багато термінів запозичується із суміжних галузей знання. Їх легко розпізнає фахівець, перекладаючи терміни з іншої мови, але може не знати перекладач, мало обізнаний з тією галуззю науки, про яку йдеться в статті чи монографії, що перекладаються, і він починає творити терміни там, де досить використати вже усталені.

Важливим і вкрай необхідним є мовне чуття науковця, ступінь його мовної підготовки, недостатній рівень якого призводить до виникнення термінів, які не відповідають законам мови або не передають адекватно потрібного змісту. Інколи це спостерігається і при перекладах термінів професійним перекладачем. Він може добре знати мови, але бути погано обізнаним з відповідною наукою, тому він інколи неадекватно передає зміст і смисл терміна іншою мовою. Якщо ж перекладає фахівець з даної галузі науки, то він здебільшого не дуже добре знає мови і, прагнучи адекватно передати зміст, може не рахуватися із законами мови, якою він перекладає. Саме тому бажано, щоб термінологічна система будь-якої науки творилася у співдружності фахівців і мовознавців: перші забезпечуватимуть точність передачі змісту, а другі – відповідність створюваного терміна законам мови [277, с. 3-12].

Прослідкуємо, як вплинули ці фактори на створення термінологічної системи кібернетики засобами української мови. Кібернетика вперше була викладена англійською мовою, проте українські вчені знайомилися з нею переважно у викладі російською мовою. Отже, на створення українських кібернетичних термінів могли впливати дві мови, одна з них – близькоспоріднена. Ситуація була сприятлива для інтернаціоналізації лексичного складу мови за рахунок наукової термінології. З цього погляду можна простежити

співвідношення інтернаціональних, іншомовних і власне українських одиниць у системі кібернетичних термінів.

Інтернаціональні терміни: дескриптор, супервізор, табулятор та ін. Більшість їх – це слова і словосполучення, що складаються з грецьких і латинських елементів.

Транслітеровані слова англійської й інших мов: тригер, байт, твістер та ін. Значне місце серед них посідають власні назви: «Тошіба», «Хітачі». Транслітеруються також аббревіатури: біт, фортран, кобол, деякі навіть зберегли написання латинським алфавітом: АРL.

Терміни, що застосовують українські засоби: закон великих чисел, крайові умови, довжина черги й подібні. Ці терміни складаються переважно з двох і більше слів [277, с. 3-12].

Терміни, у складі яких є інтернаціональна лексика, асимільована українською мовою настільки, що носії мови не відчують її іншомовного походження: код, модель, моделювання, автомат, елемент, інформаційний пошук, алгебра логіки.

Терміни змішаного характеру, які включають як інтернаціональні, так і власне українські елементи: варіаційний ряд, квантування зображень, умови трансверсальності. Характерно, що терміни змішаного типу можуть бути й однослівними. Вони можуть мати у своєму складі український префікс та іншомовний корінь (підавтомат, підалгебра, переадресація) або іншомовний префікс та український корінь (квазіджерело, гіперплощина, метамова). Сюди ж належать складні слова, в яких перший корінь український, а другий – іншомовний: багатополіусник, багатofакторний, багатoproграмний, а в слові мультипрограмування – обидва елементи іншомовні.

Таке поєднання українських та іншомовних елементів у складі одного слова можливе здебільшого для тих іншомовних кореневих морфем, що вже асимільовані мовою, тому воно може бути вказівкою на ступінь засвоєння українською мовою іншомовних морфем.

Отже, навіть не дуже детальний аналіз показує, що в українській термінології з кібернетики встановилася рівновага між іншомовними і власне українськими елементами [277, с.3-12].

Зіставлення двох мов цікаве також у сфері застосування дієприкметника теперішнього часу. Так, в англійській мові він створюється від будь-якого дієслова і використання його у мовленні не підлягає ніяким обмеженням, тоді як в українській його можна створювати не від усіх дієслів недоконаного виду, що зумовлюється семантикою дієслів та їх синтаксичними зв'язками: *printing device* – друкувальний пристрій, *identification system* – розпізнавальна система.

Слід зауважити, що найбільш адекватно передається смисл у термінах, що мають конструкцію “дієприкметник + іменник”, тому цей спосіб побудови терміна на позначення агентивності слід уважати найбільш вдалим. Хоча є ряд термінів перекладених й іншими конструкціями, наприклад: “прикметник + іменник” – *integrating device* – інтегрувальний пристрій; “іменник + іменник” – *diagram comparing* – схема порівнювання; “іменник + підрядне означальне речення” – *constant functions* – функції, що зберігають константу.

Переклад дієприкметника підрядним означальним реченням досить точно передає відношення агентивності, але в результаті одержуємо не термін, а опис поняття, його визначення. Адже термін не може бути реченням, та ще й складним.

Вживання прикметників або виражає агентивність поряд з більш сильним відношенням інструментальності чи інших відношень, або зовсім не виражає агентивності [277, с. 3-12].

В перекладі на українську мову агентивність передається морфемою само-, об’єктність – суфіксом пасивного дієприкметника -ний, а незавершеність дії – суфіксами -овув-, -юв-.

Таке дослідження показує, наскільки важливо робити детальний компетентний аналіз значення і термінів, що підлягають перекладу, і взагалі слів кожної з мов, які використовуються. Тому необхідними є тезаурусні (тлумачні) словники, у яких лексика розташована за тематичними групами; кожна з них виражає певне елементарне значення чи відношення і є складовою частиною загальної семантичної або логіко-семантичної системи, незалежної від конкретної мови. Застосування таких словників значно полегшує роботу перекладачів, особливо в галузі наукової літератури [277, с. 3-12].

Специфічний статус термінологічної лексики порівняно зі звичайними словами вимагає і специфічної методики роботи з нею під час перекладу текстів ділового й наукового спрямування, відповідності загальносвітовим тенденціям, спрямованим на максимальну зрозумілість термінології різномовними професіоналами.

Національна специфіка має підкреслюватися не новим словом, яке потребує «розшифрування» в іншому мовному контексті, а літературною обробкою запозичених фонетико-граматичних форм рідною мовою. Останнє зумовлює дотримання другого методичного принципу – відповідності перекладу внутрішнім тенденціям розвитку мови, які не повинні суперечити лексичним, фонетичним і граматичним нормам української мови (в іншому випадку термін перестає існувати як такий, утрачаючи свою ясність і точність) та передбачати: правильну

передачу звуків, обізнаність зі специфічними суфіксами української мови: -ення, -ання, -ість, -іння, -ство, -цтво, -ова-, -ува-, -юва-, -ння, -ття, -учи-, -ачи-, -ен- та ін. [277, с. 3-12].

Поширене варіювання при адекватному вживанні основних і переносних значень слів піднімає українську мову до рівня найрозвиненіших мов світу. Проте водночас невміле користування лексичною скарбницею при неправильному розумінні значень, стилістичних і граматичних відмінностей російської й української мов звужує можливості останньої і перетворює процес спілкування у слабковмотивований мовленнєвий потік із великою кількістю двозначностей, відмінностей і семантичних парадоксів. Ось чому в сучасній ситуації розмитості вживань нагальною потребою для українського суспільства є обговорення принципів перекладу і створення єдиних норм для передачі термінологічної лексики у професійному контексті.

У працях українських мовознавців та термінологів Т. Кияка, О. Кочерги, О. Пономарева, С. Яреми та ін. запропоновано методи передавання термінів засобами української мови, створено чітку систему словотворчих правил, виведених із традицій української народної мови.

Застосовуючи систему словотворчих правил, можна уникнути мовних конструкцій, неприйнятних українській мові, досягти точності та однозначності термінів і висловів у текстах. Бо зрозуміло, що не бажано уживати той самий суфікс для творення термінів, що означають різні, а особливо протилежні за змістом поняття.

Особливості перекладу термінів полягають у дотриманні наступних термінів моделей, які можуть перекладатися наступними способами: складним терміном у формі сполучення іменника з іменником, де український відповідник другого іменника виступає у формі родового відмінку постпозитивним означенням до першого іменника; складним терміном, де відповідником першого іменника виступає прикметник; складним терміном, де український відповідник іменника є прикладкою; складним терміном, де перший іменник трансформується в словосполучення, що містить безпосередній відповідник другого іменника.

Щодо термінів моделей іменника і дієприкметника, то перекладають вони наступним чином: підрядним означувальним реченням, де дієприкметник трансформовано в присудок, а іменник – в додаток, прикметник чи дієприкметник.

Отже, провівши дане дослідження, могли побачити, що основна складність перекладу науково-технічних текстів, а саме переклад термінів, полягає у розкритті та передачі засобами української мови іншомовних реалій. Обов'язковою умовою повноцінного перекладу будь-якого спеціального тексту, особливо науково-технічного, – повне розуміння перекладачем і проникнення в його сутність. Перекладач повинен детально володіти областю науки і техніки, в якій він працює, розуміти явища, процеси і механізми, про які йдеться в оригіналі і відповідно застосовувати термінологічні словники. Слід зауважити, що повнота, точність і правильність перекладу науково-технічних текстів значною мірою залежить від того, наскільки правильно перекладач визначає і розуміє граматичні форми, синтаксичні конструкції і структуру речення. Аналіз способу перекладу різних граматичних форм і конструкцій науково-технічних текстів може бути перспективою подальших досліджень.

3.4. Особливості перекладу науково-технічних текстів з англійської мови на українську

У зв'язку з розвитком науково-технічного співробітництва України з зарубіжними країнами, зростаючою необхідністю обміну інформацією між представниками відповідних галузей різних країн вміння перекладати іншомовну літературу науково-технічного змісту набуває сьогодні особливого значення. Періодичні видання, технічні інструкції, патенти – це той вид літератури, який містить інформацію про нові досягнення чи тенденції розвитку певних галузей науки й техніки. Необхідність ознайомлення з цією новітньою інформацією виникає не лише у науковців і дослідників, а досить часто і у фахівців актуальної галузі. Саме тому володіння перекладацькою компетентністю, як здатністю перекладати на професійному рівні усно і письмово науково-технічні тексти, є однією з основних вимог, що висувається до майбутніх науковців і ІТ-фахівців системою вищої освіти. Володіння перекладацькою компетентністю передбачає сформованість відповідних знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення якісного перекладу.

Проблеми перекладу науково-технічної літератури висвітлювали у своїх працях такі науковці як В. Карабан, В. Комісаров, Г. Мірам, І. Носенко, Л. Черноватий та ін.

Будь-який переклад несе на собі відбиток людської сутності (якщо він здійснений людиною, а не машиною) – її цінностей, психологічних чинників. На сучасному етапі розвитку перекладознавства виокремлюють три основні моделі перекладу – денотативну, трансформаційну і комунікативну [243]. Відповідно до теорії трансформаційного підходу, переклад розглядається як процес трансформації одиниць і структур мови оригіналу на їх еквіваленти у мові перекладу. Трансформації відбуваються на морфологічному, лексичному та синтаксичному рівні.

Згідно з денотативним підходом, процес перекладу передбачає такі етапи: перекладач читає чи слухає повідомлення мовою оригіналу; перекладач знаходить позначуване і розуміє значення відповідно до отриманого повідомлення; перекладач формулює повідомлення мовою перекладу відповідно до визначеного раніше позначуваного і значення.

Згідно з теорією комунікативного підходу, переклад визначається як процес надсилання і отримання інформації, тобто повідомлення. При цьому перекладач виконує дві функції: він розкодує повідомлення мови оригіналу і передає його мовою перекладу, зрозумілою для реципієнта повідомлення.

Якість перекладу науково-технічних текстів, кінцевою метою якого є досягнення смислового контакту між представниками галузі різних країн, передусім, залежить від знання особливостей цього виду літератури.

Стилістичні особливості науково-технічних текстів.

Головною особливістю науково-технічних текстів є точний і чіткий виклад матеріалу без використання тих експресивних засобів, які досить часто використовуються у художній літературі. З-поміж інших характерних ознак науково-технічного стилю виокремлюють абстрагованість, узагальненість, логічність, однозначність, ясність, об'єктивність викладу інформації, доказовість, переконливість, аналіз, аргументацію, пояснення причинно-наслідкових відношень, висновки [230, с. 44]. У науково-технічній літературі майже відсутні такі стилістичні засоби як метафори, метонімії та ін., що надають мовленню живого забарвлення. Текст повинен бути інформативним і логічно сформульованим. Використання лексичних і граматичних засобів у текстах науково-технічної літератури обумовлено, передусім, відповідним підстилем і жанром наукового стилю. Виокремлюють власне науковий підстиль (монографія, стаття, доповідь, дисертація, реферат), науково-навчальний підстиль (підручник, словник, лекція), науково-популярний підстиль (нарис, стаття, книга, лекція).

Граматичні особливості науково-технічних текстів.

З-поміж основних граматичних особливостей науково-технічних текстів виокремлюємо такі: використання великої кількості складнопідрядних і складносурядних речень для вираження логічних зв'язків між об'єктами, фактами, процесами; безособових форм дієслова; переважної більшості іменників і прикметників.

Характерною рисою англійських науково-технічних текстів є значно частіше, ніж в українській мові, використання форм пасивного стану, а також дієприкметникових, інфінітивних та герундіальних зворотів, специфічних синтаксичних конструкцій (*it is ... that / саме той/мі, якраз мі; this is what (where, when, why) / ось, саме той/мі; it was / did not ... until ... / і лише / й тільки.*

Використання пасивних конструкцій в англійській мові пов'язано з характером граматичної системи англійської мови, яка належить до структурного типу аналітичних мов, коли зв'язки між словами передаються за допомогою порядку слів та службових частин мови. На відміну від англійської, українська мова є флективною (смилова зв'язність висловлювання досягається завдяки використанню флексій) і відноситься до синтетичного типу мов.

Microprocessors are made of silicon. Мікропроцесори виготовляють із кремнію.

The term «cyborg» was invented by M. Clynes and N. Kline in 1960. Термін «кіборг» було введено М. Клайнзом і Н. Клайном у 1960 році.

New technologies are being devised to allow you to watch TV on your mobile. Нові технології розробляють, щоб мати можливість дивитись телевізійні програми на вашому мобільному.

Необхідність опису і пояснення конкретних наукових фактів і явищ зумовлює використання безособових і неозначено-особових конструкцій: *it is apparent, it has been found, care must be taken, etc.*

It is apparent that factors affecting the time determinism are the software measurement, operating system and transmission media. Очевидно, що операційна система, засоби передачі та параметри програмного забезпечення є тими факторами, які визначають часові межі.

Не завжди структура речення у мові перекладу може збігатися зі структурою речення оригіналу, коли кожне слово перекладається послідовно: *A modem converts digital signals into analogue signals / Модем перетворює цифрові сигнали в аналогові.*

Структурними особливостями обох мов пояснюється використання синтаксичних трансформацій у процесі перекладу з англійської мови на українську і навпаки. При цьому може відбуватися як зміна порядку

слів у мові перекладу, так і якісна зміна синтаксичної структури речення, тобто відбувається трансформація одного члена речення в інший. Так, наприклад у наступному реченні спостерігаємо перестановку підмета і присудка:

The results of the simulation are compared with the information collected in former phases. Порівнюються результати імітації з інформацією, отриманою на попередніх етапах.

Відповідно до структурних особливостей української мови у процесі перекладу відбувається зміна синтаксичної структури речення:

Some virtual reality users develop cybersickness, such as eyestrain and motion sickness. У деяких користувачів, які працюють з віртуальними програмами, виникають проблеми з очима та розвивається морська хвороба.

Крім того, заміни членів речення або словосполучень при перекладі зумовлені відсутністю в українській мові певних форми і конструкцій, а саме: модальних слів, перфектного інфінітива, герундія, артиклів, форм продовженого часу, формального підмета *it* тощо.

It's only really since the mid-90s that the Internet has been a part of our daily lives. Лише з середини 90-х років, Інтернет став частиною нашого повсякденного життя.

The test involves a human communicating with a human and with a computer in other rooms. Тест передбачає спілкування людини з людиною і людини з комп'ютером в іншій кімнаті.

Thanks to ICT, by the year 2030 we will have found cures for the major diseases of our time. Завдяки інформаційним технологіям до 2030 року ми знайдемо способи лікування для більшості хвороб.

AI is a field that overlaps with computer science rather than being a strict subfield. Штучний інтелект – це скоріше сфера, яка відноситься до комп'ютерної науки і не є окремою підгалуззю.

Для досягнення адекватного перекладу, досить часто використовують прийом членування речення, коли необхідно перетворити одне речення в декілька або замінити просте речення складним, об'єднання двох простих речень в одне складне, а також прийом цілісного перетворення тексту:

Scientists believe nanorobots will be injected into the body's bloodstream to treat disease. Учені вважають, що для лікування хвороб у кров людей будуть вводити нанороботи.

However, unpredictable problems are generally unveiled by simulation. They can be discovered only by experimental tests. Утім, проблеми, які

неможливо було передбачити, зазвичай вирішуються методом імітації, лише у процесі експериментальних тестів.

Modern word processors also have publishing capabilities, meaning the line separating such programs from DTP software is becoming less clear. Сучасні текстові редактори мають особливості, характерні для видавничих програм, таким чином вони мало чим відрізняються від тих, що використовуються у настільному видавництві.

Лексичні особливості науково-технічних текстів.

Тексти науково-технічної літератури характеризуються великою кількістю спеціальних термінів, які постійно розвиваються у зв'язку зі стрімким розвитком науки й техніки. Крім того, певна кількість термінів з часом виходить із ужитку, що пояснюється появою інновацій у галузі науки чи техніки, вводяться нові поняття для позначення нових явищ чи процесів. Окрім термінологічних одиниць у науково-технічних текстах спостерігаємо функціонування і професійних термінів або професіоналізмів. Причиною виникнення професіоналізмів є несформована терміносистема галузі, відсутність лексичного еквівалента в українській мові для позначення нового поняття наукової чи професійної діяльності. Згодом деякі професіоналами втрачають своє ексцентричне забарвлення і стають термінологічними одиницями. Окрім того, деякі слова загальнонародної мови у процесі їх використання представниками певної галузі набувають специфічного значення: *робочий стіл - desktop, перезавантажити (комп'ютер) – reload, захоплення (зображення) – capture, зависання (системи) – hang, buzz.*

Переклад терміну передбачає його однозначне тлумачення представниками відповідної галузі різних країн. Точність перекладу термінологічних одиниць тісно пов'язана з логічністю і потребує не лише мовних, а і спеціальних знань, а також умінь зіставляти слово відповідної терміносистеми з предметом, явищем чи процесом, які воно позначає.

Науково-технічна термінологія представлена загальнонауковими (*element, criteria, phenomena, system, function*), загальнотехнічними (*laser, semiconductor, power, switch, tube*) та вузькогалузевими термінами, які позначають специфічні поняття певної підгалузі науки й техніки: *input* (ввід), *output* (вивід), *central processor* (центральний процесор), *hard disk* (жорсткий диск) – у галузі інформаційних технологій; *levy* (оподаткування), *franchiser* (торгове підприємство, що володіє привілеєм), *invoice* (рахунок-фактура) – в економіці; *axon*

(аксон, відросток осьового циліндра нервової клітини), *dendrite* (дерево, деревоподібний), *synapse* (синапс) – у медицині.

Одним із основних прийомів перекладу термінів є переклад за допомогою лексичного еквівалента, точного відповідника іншомовного слова: *network* (мережа), *input* (ввід), *output* (вивід), *memory capacity* (ємність пам'яті), *hard disk* (жорсткий диск). Утім, багато термінів не мають точного відповідника в мові перекладу. У випадку, якщо означені у словниках еквіваленти не можуть бути використані в мові перекладу з причин невідповідності їм мовних засобів вираження мовним засобам оригіналу, застосовують різного роду *перекладацькі трансформації* – зміни структурної форми мовних елементів тексту оригіналу з метою досягнення адекватності перекладу [175, с. 361].

Адекватність перекладу науково-технічного тексту залежить від уміння перекладача знаходити контекстуальні відповідники лексичним одиницям науково-технічного мовлення. Одним із способів знаходження контекстуальних відповідників є перекладацька лексична трансформація *конкретизації значення слова*, коли слово або термін ширшої семантики в мові оригіналу замінюється словом вужчої семантики в мові перекладу [141, с. 300]. Цей спосіб застосовують, коли перекладають слова з досить широким смисловим значенням, або ж коли контекст диктує необхідність відхилення від словникового еквівалента тієї чи іншої мовної одиниці:

This extra performance capability is for future upgrades in functionality. Цей надлишок **продуктивності** можна використати у майбутньому для **нарошування** функціональності.

The arithmetic-logic unit of the CPU performs mathematical and logical operations. Математично-логічний **пристрій** центрального процесора **відповідає** за математичні і логічні операції.

Під час перекладу науково-технічних текстів відбувається конкретизація значення дієслів широкої семантики (*to be, to go, to come, to get, to give, to run* та ін.):

When the user runs a program, the CPU looks for it on the hard disk and transfer a copy into the RAM chips. Коли користувач **запускає** програму, центральний процесор **знаходить** її на жорсткому диску і **передає** в оперативну пам'ять.

All computer processing requires data which refers to the raw facts including numbers, words, images and sounds given to a computer. Для будь-якої комп'ютерної обробки даних **необхідна інформація**, до якої **відносять** усі необроблені дані, що були **введені** в комп'ютер – числа, слова, зображення, звуки.

У випадку, якщо лексичний еквівалент може спричинити порушення мовних норм у тексті перекладу застосовується *генералізація* – лексична перекладацька трансформація, яка є протилежною конкретизації значення слова і передбачає його розширення в тексті перекладу:

*Silicon is a crystalline substance that will conduct electric current when it has been **doped** with chemical impurities shot into the lattice-like structure of the crystal.* Кремній – це кристалічна речовина, яка пропускає електричний струм, коли решітчасто-подібна структура її кристалу **зазнає впливу** хімічних домішок.

*Through the 1970s, computers **gained dramatically** in speed, reliability and storage capacity. Упродовж 1970-х років **значно зросла швидкість комп'ютерів, збільшилась** ємність пам'яті і вони **стали більш надійними.***

Використання *додавання* як лексичної трансформації передбачає введення у текст перекладу мовних елементів, що відсутні в тексті оригіналу, але які не повинні спотворювати його смисл, навпаки – використовуються для досягнення точності та адекватності перекладу. Оскільки кожен текст має як експліцитний, так і імпліцитний смисл, то при перекладі певна частина імпліцитного смислу може не знаходити свого вираження. Саме тому, використання лексичної трансформації додавання має на меті безпосереднє вираження частини імпліцитного смислу тексту оригіналу.

*Virtual reality designers are creating everything from virtual weather patterns and virtual wind tunnels to virtual cities and virtual securities markets. Розробники **програм** віртуальної реальності **можуть** створити будь-що, починаючи від віртуальних погодних умов та віртуальних аеродинамічних труб і закінчуючи віртуальними містами та віртуальними ринками цінних паперів.*

*The power of multimedia software resides in hypertext, hypermedia and **interactivity**. Потенціал мультимедійного програмного забезпечення виявляється у **гіпертекстах, гіпермедіа та інтерактивних програмах.***

У наведених прикладах виділені слова відсутні в тексті оригіналу, але їх зміст імпліцитно присутній.

Трансформація *вилучення слова* в науково-технічному тексті можлива лише у випадку, якщо мовні елементи оригіналу в мові перекладу призводять до тавтології або ж їх використання є несумісним з мовними нормами перекладу.

*On the other hand, if too many threads exist, some tasks **will spend a significant amount of time in the idle position.** З іншого боку, якщо*

потоків занадто багато, деякі завдання *не будуть виконуватися впродовж довгого періоду часу*.

In addition vacuum tubes were subject to frequent burnout and the people operating the computer didn't know whether the program was in programming or in the machine. Крім того, вакуумні лампи часто перегорали і тому люди, які працювали за комп'ютером не знали в чому була проблема – у програмуванні чи в самій машині.

Відсутність означених в англійській мові зразках лексем у варіантах перекладу диктується стилістичними нормами української мови.

Крім того, в англійській мові існує низка висловів (*pleonastic expressions*), у яких слова не доповнюють смислове значення одне одного, а повторюються і в українській мові неминуче призводять до тавтології, що суперечить правилам і нормам мови: *far and away – далекий, null and void – нечинний, regular and normal – звичайний, odds and ends – рештки, rules and regulations – правила*.

Необхідно зазначити, що використання трансформацій додавання і вилучення слова вимагають від перекладача значної уваги і не повинні призводити до спотворення чи втрати смислу вихідного тексту.

Лексичними та граматичними особливостями різних мов та розбіжностями у мовленнєвих нормах можна пояснити використання *транспозиції* як перекладацької лексичної трансформації, коли відбувається заміна однієї частини мови на іншу в мові перекладу. Така трансформація застосовується майже до всіх частин мови, однак найчастіше спостерігаємо заміну іменників, дієслів та прикметників.

Electrical engineers use graphics to design circuits in order to present data in more understandable form. Інженери-електрики використовують графіку для проектування інтегральних схем з метою представлення інформації у більш доступній формі (Adj. → N).

The only way to protect the message is to put it into a sort of virtual envelope – that is to encode it with some form of encryption. Єдиним способом захисту вашого повідомлення є його кодування певним шифром, тобто створення віртуального конверту (V → N).

DVD and CD are very different in internal structure and data capacity. Диски DVD і CD відрізняються як своєю внутрішньою структурою, так і обсягом інформації, яку вони можуть зберігати (Adj. → V).

При перекладі лексичних одиниць у науково-технічному тексті часто використовують прийом смислового розвитку. Сутність прийому полягає в тому, що при перекладі використовується слово чи словосполучення з іншим смисловим відтінком, значення якого є логічним розвитком значення перекладної одиниці. Процес смислового

розвитку можна розбити на декілька етапів: сприйняття загального контексту, уточнення значень окремих слів, перевірка на відповідність контексту, побудова логічних ланцюжків, вибір відповідного варіанта, перевірка вибраних слів у загальному контексті. Для передачі одного і того ж змісту засобами іншої мови часто немає значення, якою формою слова буде виражено зміст. Предмет може бути замінений його ознакою, процес предметом, ознака предметом і т. д. Тобто прийом смислового розвитку використовують для більш поглибленого смислового тлумачення тієї чи іншої лексичної одиниці чи словосполучення.

Vacuum, tubes released a great deal of heat, causing many problems in temperature regulation and climate control. Вакуумні лампи **виробляли** велику кількість тепла, спричиняючи багато проблем у регуляції температури і клімат-контролю.

З поміж інших способів перекладу термінологічних лексичних одиниць науково-технічних текстів виокремимо такі:

транслітерація – спосіб передачі слів і букв однієї мови буквами іншої мови без врахування особливостей вимови (*Java language* – мова програмування **Ява**, *Braille keyboard* – клавіатура **Брайля**);

транскрипція – спосіб передачі слів і звуків однієї мови системою спеціальних умовних знаків іншої мови, тобто так, як вони звучать мовою оригіналу: *design* – **дизайн**, *blog* – **блог**, *website* – **вебсайт**, *display* – **дисплей**;

калькування – відтворення комбінаторного складу слова, тобто дослівний переклад частин з наступним складанням цих частин, яке можна здійснювати у тому випадку, коли воно не порушує правил вживання і сполучуваності слів в українській мові: *zаливка* – **flooding**, *буферизація* – **buffering**, *закладка* – **bookmark**, *Новий Південний Уельс* – **New South Wales**.

Певні труднощі викликає переклад інтернаціональної лексики, яка широко використовується в науково-технічній літературі як в українській, так і в англійській мовах. Багато інтернаціональних слів виступають у ролі «псевдодрузів перекладача», оскільки вони є близькі за формою до українських слів, але мають різні значення. Наприклад: *accurate* – точний (не акуратний), *artist* – художник (не артист), *clay* – глина (не клей), *conductor* – провідник (рідко кондуктор), *data* – дані, інформація (не дата), *figure* – цифра (рідко фігура), *prospect* – перспектива (не проспект), *replica* – точна копія (не репліка), *resolution* – роздільна здатність (не резолюція), *simulation* – імітація, моделювання (не симуляція), *speculation* – роздуми (рідко спекуляція).

Переклад інтернаціональних слів ускладнюється тим, що в сполученні з іншим словом вони набувають в науково-технічній літературі певну специфіку. Наприклад: *revolutionary changes in the computer architecture* – **значні** (не революційні) зміни архітектури комп'ютера.

Словотворчі особливості науково-технічних текстів.

З-поміж основних типів словотворення науково-технічної лексики виокремимо *морфологічний* (афіксація, словоскладання, конверсія, зворотний словотвір, скорочення, контамінація), *синтаксичний* та *лексико-семантичний*.

Найпоширенішим підтипом афіксації в англійській науково-технічній термінології є суфіксація. Найбільш продуктивними суфіксами виявлено такі: *-ing* (*kerning, formatting, processing, spacing*); *-tion* (*computation, application, emulation, encryption*); *-er;-or* (*register, printer, processor, cursor*).

Найбільш уживаними префіксами у процесі творення науково-технічних термінів в англійській мові є префікси латинського походження, а саме: *mini-* (*minicomputer, miniport, minitower*); *macro-* (*macrocell, macroprocessor, macroassembler*); *inter-* (*interface, internet, interlace*); *super-* (*supercomputer, superfloppy, supersampling*); *multi-* (*multiaccess, multclick, multimedia*); *hyper-* (*hypertext, hypermedia, hyperlink*).

Окрім афіксального способу при утворенні науково-технічних термінів широко використовується *словоскладання* як об'єднання двох чи більше основ в одне слово-комполіт. За своєю семантичною мотивованістю такі терміни пов'язані зі словосполученнями, на базі яких вони створені. Основи комполітів несуть переважно денотативне значення, а їх сполучення дозволяє зосередити смисл фрази в одному слові. Розрізняють такі типи словоскладання як: чисте складання основ (*backbone, clipboard, download*); зрощення, коли мотивоване слово, яке складається з двох чи більше основ повністю тотожне словосполученню (*head-settle (time), field-sequential, full-duplex*); змішане словоскладання з елементами афіксації (*imagesetter, newsreader, platesetter*). Утворення термінів в українській мові з використанням способу словоскладання традиційно відбувається за допомогою з'єднувального голосного: *автокадрування, багатокористувацький, внутрішньофреймовий* (від англ. *intraframe*), *мікрофільмування*. Утім, сьогодні під впливом іношомовних запозичень з'являється значна кількість науково-технічних термінів з нульовим з'єднувальним елементом: *блок-схема, тест-програма, нуль-модем*.

В англійській мові досить широко представлений такий спосіб словотворення науково-технічної термінології як *конверсія*, при якому слово з однієї частини мови переходить в іншу. Найбільш продуктивними підтипами конверсії є субстантивізація – утворення іменників і прикметників від дієслів (*plug in* – підключати і *plug-in* – підключена програма; *to break* – ламати і *break-in* – проникнення в систему; *to build in* – вбудовувати і *built-in* – вбудований) і вербалізація – утворення дієслів від іменників (*key* – клавіша, код і *to key* – умикати, установлювати перемикачем; *process* – процес і *to process* – обробляти інформацію). Для першого підтипу конверсії характерним є передача похідному слову результату дії від дієслова основи; для другого – існування агентивних чи інструментальних відносин між основами слова.

Іншим способом словотворення науково-технічної лексики, характерним для англійської мови, є *реверсія* або зворотний словотвір, тобто деривація термінів через усунення афіксів (*download* від *downloading*, *flood* від *flooding*, *tab* від *tabulation*).

Виникнення нової форми слова, яка містить ознаки обох слів, що впливають одне на одне, є результатом *контамінації*. Наприклад (*netiquette* – *мережевий етикет* від *net* – *мережа* і *etiquette* – *етикет*).

Продуктивним типом словотворення англійської науково-технічної лексики є скорочення, які широко представлені аббревіатурами та акронімами (*BIOS*, *CAD*, *CD-ROM*, *IBM*, *PDF*, *HTML*, *Fortran*, *bit*, *bps*, *Hz*, *ms*, *VoIP*).

Традиційним способом утворення терміна для визначення наукового поняття є *синтаксичний*, тобто використання словосполучень. Найчастіше спостерігаємо функціонування двохкомпонентних науково-технічних термінів як в англійській, так і в українській мовах: *memory capacity* (*ємність пам'яті*), *hard disk* (*жорсткий диск*), *word processing* (*оброблення текстів*). Однак у науково-технічних текстах функціонують і багатоконпонентні терміни, які є більш характерними для української мови у зв'язку з тим, що мова-реципієнт досить часто з виникненням нового поняття галузі ще не має його точного еквівалента, оскільки це поняття отримало назву англійською мовою і тому в українській мові воно носить описовий характер: *fuzzy computing* – *обчислення на основі нечіткої логіки*; *web-hosting* – *розміщення веб-вузлів клієнтів на сервері*.

Переклад складних термінів передбачає два етапи – аналітичний і синтетичний [141, с. 383]. На аналітичному етапі здійснюється переклад окремих компонентів складного терміна. Синтетичний етап передбачає

кінцевий варіант перекладу залежно від семантичних відносин між компонентами складного терміну. Значення більшості науково-технічних складних термінів залежить від контексту. Тобто у сполученні з різними словами один і той самий елемент терміна може по-різному перекладатися. Наприклад: *form designer* – конструктор форм; *form feed* – прогін сторінки, керівний символ.

Отже, знання іноземної мови є основною але не єдиною передумовою адекватного перекладу. Для цього необхідно враховувати структурні особливості мови оригіналу і мови перекладу, розбіжності у жанрових і стилістичних нормах.

3.5. Засоби вираження категорії генералізації в англійській мові та прийоми перекладу їх українською (на прикладі перекладу прозових художніх творів)

Мовна категорія генералізації є втіленням однієї із сутнісних категорій – загального та всезагального. Як і більшість категорій логіко-орієнтованого аспекту синтаксису, вона, насамперед, опирається на мовні одиниці та на вживання їх в особливих синтаксичних структурах – екзистенції, характеристичності, референції тощо. Деякі мовознавці вважають, що категорія генералізації у морфології англійської мови представлена бідно, оскільки провідна роль належить контексту [290, с. 186]. Основним морфологічним засобом вираження ідеї узагальнення в англійській мові є артиклі – означений та неозначений, і навіть відсутність артикля може свідчити про наявність цього значення в іменника. Узагальнююча функція означеного, неозначеного і так званого “нульового” артиклів простежується у випадку використання їх із злічуваними іменниками. Щодо абстрактних незлічуваних субстантивів, то вибір артикля зумовлюється низкою інших чинників.

Вивченням прийомів перекладу англійських артиклів українською мовою займалися багато науковців [175; 262; 451], проте проблемі перекладу артикля як морфологічного засобу вираження ідеї узагальнення присвячено недостатньо уваги. У більшості випадків дослідження мали суто мовознавчий характер – граматисти обмежували сферу дослідження рамками лише англійської мови [287; 302]. При порівняльно-типологічному аналізі артикль розглядався як засіб вираження категорії означеності/ неозначеності іменника, тому в контрастивному аспекті досліджувалися морфологічні і синтаксичні

засоби передачі значення цієї категорії українською та російською мовами [57; 18].

Таким чином, недостатнє вивчення проблеми перекладу англійського артикля як морфологічного засобу вираження категорії генералізації українською мовою, а також завдання практичного характеру, пов'язані передусім із вибором правильного прийому перекладу цієї частини мови, і зумовили актуальність теми пропонованого дослідження. Мета статті – проаналізувати і дослідити прийоми передачі узагальнюючого значення англійського артикля та числової форми множини іменника при перекладі українською мовою.

Вибір прийому перекладу англійських означеного та неозначеного артиклів як морфологічних засобів передачі категорії генералізації визначається ступенем вираження ними ідеї узагальнення, а також денотативним статусом (родовим або універсальним) іменникової групи, яку вони оформляють. Мовознавці вважають, що узагальнююча функція притаманна, насамперед, означеному артиклю; вона є окремою, самостійною і такою, що існує поряд з іншими його функціями [223, с. 14]. Проте використання означеного узагальнюючого артикля є лексично обмеженим, на противагу неозначеному, який може вживатися в узагальнюючій функції практично з будь-яким іменником, якщо речення містить будь-яке узагальнення. Хоча ідея узагальнення в англійській морфології може бути виражена за допомогою обох артиклів, їхні значення різняться: іменник із неозначеним артиклем позначає будь-якого окремого представника класу, тоді як іменник із означеним узагальнюючим артиклем створює узагальнений образ класу [223, с. 21], для порівняння: “*Vegetarianism is an interesting idea... I am not sure it is suited to all mammals. I doubt for example whether a (the – З.Л.) lion would flourish on green things*” [530, с. 199] (“*Вегетаріанство дуже цікава ідея... От тільки не знаю, чи годиться воно для всіх ссавців. Приміром, леви – навряд, щоб вони здатні були жити на самою травою*” [528, с. 167]).

У деяких випадках взаємозаміна означеного та неозначеного артиклів неможлива, оскільки вживання неозначеного артикля замість означеного може зруйнувати узагальнений образ класу, позначений іменником із означеним артиклем, або речення може втратити зміст, наприклад: “*So I am no romantic glorifier of the Spanish Woman nor did I ever think of a casual piece as anything much other than a casual piece in any country*” [539, с. 198] (“*Отже, я не належу до романтиків, що оспівають іспанську жінку, і не надаю тут випадковій зустрічі більшої ваги, ніж випадковим зустрічам у будь-якій іншій країні*” [537, с. 278]).

Неозначений артикль, у свою чергу, не може бути замінений означеним у тих випадках, коли у реченні йдеться про будь-якого окремого представника класу, наприклад: *“I thought with melancholy how **an** author spends months writing **a** book, and may be puts his heart’s blood into it, and then it lies about unread till the reader has nothing else in the world to do”* [534, с. 302] (*“Я сумно подумав, як автор витрачає місяці на книжку, душу вкладає в неї, а вона потім лежить непрочитана, аж доки читачеві буде вже зовсім нічого робити”* [532, с. 285]).

Не можна не помітити, що узагальнююче значення, яке притаманне неозначеному артиклю, може бути виражене за допомогою числової форми множини іменника, перед яким згідно граматичних норм англійської мови неозначений артикль не вживається. У таких випадках граматисти говорять про нульову форму неозначеного артикля, відмежовуючи її від таких понять як “нульовий артикль” або “значуща відсутність артикля” [300, с. 78]. Значуща відсутність артикля передбачає відсутність обох артиклів (означеного та неозначеного) та їхніх значень і несе певне семантичне навантаження, а нульова форма стверджує присутність неозначеного артикля, але в нульовій формі. Таким чином, числова форма множини іменника передає те саме узагальнююче значення, що й неозначений артикль перед іменником у формі однини [223, с. 5; 433, с. 6; 463, с. 28].

Щодо “нульового” артикля, то цей морфологічний спосіб вираження ідеї генералізації вважається таким, що має найбільш узагальнююче, абстрактне значення, оскільки він вказує на сутність, зміст предмета, позначеного іменником, в абстрагуванні від об’єму, числа, меж, форм і подібних ознак. Згаданий спосіб є лексично обмеженим: він використовується тільки з іменниками на позначення представників людства, наприклад, “man” (чоловік), “woman” (жінка) [463, с. 38].

За допомогою усіх перерахованих вище морфологічних способів вираження категорії генералізації можна передати родове значення іменникової групи в англійській мові, і тільки за допомогою неозначеного артикля та його нульової форми – універсальне. Уживання універсальної іменникової групи у висловлюванні передбачає, що певна ознака поширюється рівномірно на всі об’єкти класу, позначені цією іменниковою групою [270, с. 95], на противагу родовій, яка вказує на те, що певна ознака стосується лише типового представника класу.

Для висловлювання із універсальною іменниковою групою у синтаксичній функції підмета притаманний інтенціональний тип перевірки істинності твердження. Інтенціональною називається така

інтерпретація речення, при якій група підмета співвідноситься із своїм інтенсіоналом (властивістю, яка виражена іменниковою групою), а зміст речення полягає у ствердженні існування причинно-наслідкового зв'язку між інтенсіоналом групи підмета і предикатом речення, іншими словами, стверджується, що з однієї властивості (інтенсіонал) випливає друга (предикат) [184, с. 231 – 232]. Наприклад, істинність висловлювання “Remember, an editor must have proved qualifications or else he would not be an editor” [542, с. 286] полягає у тому, що із властивості (а) “to be an editor” (бути редактором) випливає властивість (б) “must have proved qualifications”. Якщо із властивості (а) випливає властивість (б), то усі носії першої властивості також володіють властивістю (б) [184, с. 232]. А отже, якщо певна ознака поширюється рівномірно на всі об'єкти певного класу, то при перекладі неозначеного артикля українською мовою поряд із нульовим перекладом неозначеного артикля у складі універсальної іменникової групи (див. нижче приклад 1) можна використовувати займенники “будь-який”, “кожен”, “усі” (див. нижче приклади 2 – 3), які у таких випадках вважаються синонімічними. Вживання кванторів всезагальності простежується і при перекладі універсальних іменникових груп, оформлених числовою формою множини із нульовою формою неозначеного артикля (див. нижче приклад 4). Наприклад: 1. “I might have spoken of the economic position of woman, of the contract, tacit and overt, which a man accepts by his marriage...” [544, с. 41] – “На це, звичайно, було що сказати: і про економічне становище жінки, і про висловлені та мовчазні зобов'язання, які бере на себе чоловік, коли одружується...” [533, с. 59]; 2. “He made the Church seem to Elliott very like a select club that a well-bred man owed it to himself to belong to” [534, с. 12] – “Церкву він розписував, як щось дуже схоже на добірний клуб, бути членом якого **кожна** (будь-яка – З.Л.) вихована людина просто зобов'язана” [532, с. 14]; 3. “Nothing could be more natural as a start for a favourably born young man” [547, с. 265] – “В цьому не було нічого незвичайного: так починають **усі** молоді люди із багатих сімей” [536, с. 261]; 4. “Up to that time, drinking had seemed to him the proper thing for men to do...” [542, с. 66] – “До сих пір він вважав, що **кожному** чоловікові годиться випивати...” [531, с. 55].

При перекладі універсальних іменникових груп українською мовою слід пам'ятати, що існують певні обмеження на сполучення згаданих займенників із іменниковими групами та предикатом. Так, наприклад, займенники “кожен”, “усі” погано поєднуються з іменниками на позначення абстрактних понять [184, с. 239], а у займенника “будь-

який” є обмеження на сполучення з так званими “стативними предикатами”, тобто такими предикатами, які позначають не дію, а постійну, не обмежену певним часовим відрізком властивість або стан об’єкта [184, с. 237].

При передачі родової функції англійського артикля українською мовою використовують нульовий переклад. Хоча у деяких мовознавчих працях вказується на зближення англійського родового неозначеного артикля із кванторними словами всезагальності “any” (будь-який) та “every” (кожен) [463, с. 28; 390, с. 235], а його нульової форми – із квантором “all” (усі) [390, с. 234], використання згаданих займенників в англійському реченні замість родового неозначеного артикля та в українському тексті як перекладацьких відповідників неозначеного артикля є неможливим, оскільки в одних випадках висловлювання стає хибним, а в інших – відбувається порушення граматичних норм обох мов [494, с. 115]. Так, наприклад, істинність речення *A cat has green eyes* (*У kota очі зелені*) не ставить під сумнів існування котів з іншим кольором очей, ніж зелений, оскільки родове використання іменникової групи, як було зазначено вище, стосується не будь-якого, а типового, еталонного представника класу. У випадку вживання займенників “будь-який”, “кожен”, “усі” у поєднанні із родовим іменником “кіт” зазначене висловлювання стає хибним, оскільки згадані займенники вказують на те, що ознака “мати зелені очі” рівномірно поширюється на всіх представників класу “котів”. Для порівняння: *У кожного / будь-якого kota очі зелені // У всіх котів очі зелені* [270, с. 98].

Зміст нижченаведеного англійського речення та його українського перекладу у випадку використання кванторних слів всезагальності у сполученні із родовим іменником “ghost” (привид) стає дещо дивним і незрозумілим, оскільки відбувається порушення граматичних норм обох мов: “*A ghost was the spirit of a man who was dead and who did not have enough sense to know it*” [542, с. 366] – “*Привид – це дух людини, яка насправду померла, але не розуміє цього*” [531, с. 279]. Зауважимо, що згадані чинники унеможливають використання кванторних слів всезагальності і під час перекладу означеного та “нульового” артиклів українською мовою. Наприклад: **1.** “*To the acute observer no one can produce the most casual work without disclosing the innermost secrets of his soul*” [544, с. 144] – “*Для проникливих критиків достатньо й найнезначнішої роботи митця, щоб вичитати в ній потаємні порухи його душі*” [533, с. 157]; **2.** “*Man can never know the ultimate verities*” [542, с. 300] – “*Остаточної істини людини не дано збагнути*” [531, с. 230].

У деяких випадках ідея узагальнення в англійській мові може бути виражена за допомогою класифікаційної функції неозначеного артикля [252, с. 39]. Для ілюстрації наведемо такий приклад: *Winterbourne found he was slightly intimidated by the presence of these two well-dressed ladies. What on earth were they doing at 2 o'clock in the morning, talking to a Tommy?* (приклад з роботи [252, с. 39]) (*Присутність цих двох вишукано вбраних панянок децю налякала Вінтерборна. Якого дідька вони розмовляють із солдатом о другій годині ночі?*) (переклад наш – З.Л.). Іменник “Tommy” (солдат) позначає раніше згадуваного солдата Вінтерборна. У випадку оформлення цього іменника означеним артиклем замість неозначеного речення набувало б не загального, а конкретного змісту, іншими словами, йшлося б про певного солдата у певній, описаній у тексті ситуації. Використання ж неозначеного артикля надає висловлюванню загального змісту: дивно не те, що гарно одягнуті леді розмовляють із цим солдатом, а те, що вони взагалі розмовляють із солдатом.

Вибір прийому передачі такого нюансу значення неозначеного артикля засобами української мови визначається здатністю дескриптивного змісту іменникової групи, яка оформлена цим артиклем, однозначно ідентифікувати референт. Якщо перекладач упевнений у тому, що об’єкт мовлення індивідуалізується за допомогою дескрипції, то він використовує нульовий переклад артикля. Наприклад, у наведеному нижче реченні артикль у складі іменникової групи “a man” (чоловік) не перекладається, оскільки індивідуалізація об’єкта у перекладі здійснюється за допомогою самого контексту. Іншими словами, із змісту висловлювання зрозуміло, що йдеться про небіжчика, якого власник готелю знайшов у своєму басейні: *“My first thoughts were selfish ones: you cannot be blamed if a man kills himself in your swimming-pool”* [530, с. 58] – *“Передусім у мене виникла думка про самозахист: ніхто не має права тебе переслідувати, якщо **самогубця** вкоротив собі віку в твоєму басейні”* [528, с. 49]. Нульовий переклад артикля зумовлений також тим, що конкретно-референтне висловлювання у тексті оригіналу набуває форми загальнореферентного, а тому іменникова група “a man” не потребує додаткових показників ідентифікації у перекладі.

Іноді перекладачі навмисне змінюють числову форму однини англійського іменника на множину для створення певного стилістичного ефекту чи вираження різних прагматичних значень, зокрема, “гіперболічної множини”, “несхвальної множини” тощо, наприклад: *“Marriage doesn’t prevent you leaving a woman, does it?”*

[538, с. 129] – “Шлюб не заважає тобі кидати **жінок**” [529, с. 105]. Проте у деяких випадках зміна форми числа англійського іменника у перекладі є необхідною, зокрема, тоді, коли іменникова група вживається у функції обставини місця. Це зумовлено тим, що іменник у згаданій функції є потенційно індивідуальним [316, с. 11], і збереження форми однини англійського субстантива у перекладі означало б, що йдеться не про типове, а конкретне місце. Наприклад: “*Then I started walking up the stairs to the principal’s office so I could give the note to somebody that would bring it to her in her classroom. I folded it about ten times so nobody’d open it. You can’t trust anybody in a goddam school*” [546, с. 201] – “...У цих клятих **школах** нікому не можна вірити” [535, с. 162]. Зауважимо, що у наведеному українському перекладі вказівний займенник “цей” використовується з емфатичною метою, а не як показник ідентифікації. Згаданий займенник у поєднанні із іменником у формі множині підсилює негативний зміст висловлювання [299, с. 77].

Якщо дескриптивного змісту іменникової групи недостатньо для того, щоб однозначно ідентифікувати референт, то при перекладі застосовується так звана “індексальна” референція [405, с. 66], яка полягає у включенні до складу іменникової групи показників ідентифікації – вказівних займенників в ідентифікуючому значенні. Необхідність “індексальної” референції у тексті перекладу зумовлена зміною релевантного денотативного простору. Під денотативним простором розуміють будь-яку множинність об’єктів, здатних бути референтом певної мовної одиниці. Фрагмент позамовної дійсності, якому належить референт, виражений мовною одиницею, називають денотативним простором, релевантним для цієї мовної одиниці [405, с. 66]. Відсутність показника ідентифікації у тексті перекладу при зміні денотативного простору може спричинити розрив контекстуальних зв’язків. Так, наприклад, необхідність вказівного займенника “той” при перекладі англійської іменникової групи “a fellow” (хлопець) у наведеному нижче реченні зумовлена тим, що у другій частині речення йдеться про іншу ситуацію, пов’язану з іншим часовим відрізком, і тому передбачає інший денотативний простір, у якому дескрипція “a fellow” не може однозначно визначити референт: “*Then you think of a fellow who an hour before was full of life and fun...*” [534, с. 50] – “Зринає спогад про **того** хлопця, за годину ще сповненого життям і жартів...” [532, с. 50].

Поряд із вказівними займенниками “цей”, “той” перекладачі вживають і вказівний займенник “такий”, якщо у реченні йдеться про подібність об’єктів, а не їхню тотожність, наприклад: “*Mr. McGowan looked ill at ease and harrassed – a condition opposed to his usual line of*

demeanour” [540, с. 43] – “По обличчю Мак-Гоуена було видно, що він почував себе ніяково та неспокійно – **такий стан** був зовсім незвичний для нього” [527, с. 36].

Слід зауважити, що застосування “індексальної” референції у перекладі свідчить про неможливість передачі розглянутого нюансу класифікаційного значення неозначеного артикля засобами української мови, оскільки вказівні займенники у тексті перекладу виконують анафоричну функцію – функцію, притаманну англійському означеному артиклю. На неможливість перекладу неозначеного артикля вказує і використання числової форми анафоричного іменника при перекладі корелюючого субстантива, оформленого цим артиклем. Так, наприклад, у наведеному нижче прикладі при перекладі форми однини корелюючої іменникової групи “a naked dead man” (голий небіжчик) використана форма множини, оскільки у такій числовій формі вжита анафорична іменникова група “three wounded Russians” (троє поранених росіян): “*He had three wounded Russians in the Palace Hotel for whom he was responsible... In the event the city should be abandoned, Karkov was to poison them to destroy all evidence of their identity before leaving the Palace Hotel... No one could tell from the bodies of these wounded men he would leave in beds at the Palace, that they were Russians. Nothing proved a naked dead man was a Russian*” [539, с. 268] – “...Ніхто не зміг би розпізнати росіян у скалічених тілах, що їх залишили б у номері “Палас-готелю”. Ніщо не свідчило б, що **ці голі мерці** – росіяни” [537, с. 331].

Підсумовуючи вищесказане, можна зробити такі висновки. Під час передачі узагальнюючого значення англійського артикля та числової форми множини іменника українською мовою слід враховувати денотативний статус іменникової групи, яку він оформляє. При перекладі неозначеного артикля та його нульової форми у складі універсальної іменникової групи поряд із нульовим перекладом можна використовувати займенники “будь-який”, “кожен”, “усі”, які за таких умов вважаються синонімічними. При передачі родової функції так званого “нульового” артикля, означеного та неозначеного артиклів, нульової форми неозначеного артикля при іменнику у формі множини українською мовою використовується нульовий переклад.

У випадках, коли ідея узагальнення в англійському реченні виражена за допомогою неозначеного артикля, вжитого у класифікаційній функції, прийом перекладу згаданого артикля визначається здатністю дескриптивного змісту іменникової групи, яку він оформляє, однозначно ідентифікувати референт. Якщо об’єкт мовлення індивідуалізується за допомогою дескрипції, то в

українському реченні використовується нульовий переклад артикля. Якщо дескриптивного змісту іменникової групи недостатньо, то при перекладі застосовується так звана “індексальна” референція, яка полягає у включенні до складу іменникової групи показників ідентифікації – вказівних займенників в ідентифікуючому значенні. Необхідність “індексальної” референції у тексті перекладу зумовлена зміною релевантного денотативного простору і свідчить про неможливість передачі узагальнюючого значення неозначеного артикля, вжитого у класифікаційній функції, українською мовою.

Серед перспективних напрямків досліджень можна зазначити вивчення прийомів передачі анафоричної та катафоричної функцій англійського означеного артикля українською мовою у художніх прозових творах; дослідження особливостей перекладу неозначеного артикля, вжитого у класифікаційному значенні; а також докладніше вивчення прийомів перекладу англійських означеного та неозначеного артиклів у наукових, публіцистичних текстах та текстах інших функціональних стилів і жанрів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абдулаева С.Н. Наречия времени в современном английском и узбекском языках: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / С.Н. Абдулаева.– Фрунзе, 1974. – 22 с.
2. Авраимова М.А. Учение Аристотеля о сущности / М.А. Авраимова. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1970. – 68 с.
3. Авсюкевич Ю. С. Методика навчання презентації англійською мовою студентів економічних спеціальностей: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія і методика навчання: германські мови» / Ю. С. Авсюкевич. – Севастополь, 2009. – 24 с.
4. Ажеж К. Человек говорящий. Вклад лингвистики в гуманитарные науки: пер. с фр. / Клод Ажеж; Пер.Б. Нарумов. – 2-е изд., стереотип. – Москва: URSS, 2006. – 301 с.
5. Аксіологія та ціннісні орієнтири людського буття [Електронний ресурс] // Методологія наукового пізнання. – Режим доступу : http://www.tnpu.edu.ua/subjects/87/Filosofiya/robocha_programa.htm - 444k
6. Акуленко В.В. Вопросы интернационализации словарного состава языка / В.В. Акуленко. – Харьков: Изд-во Харьковского ун-та, 1972. – 216 с.
7. Акуличева В.В. Гендерные характеристики рекламного текста (на материале французского языка): дис. ... канд. філол. наук: 10.02.05 / Акуличева Виктория Викторовна. – М., 2008. – 160 с.
8. Александрова О.В. Современный английский язык: Морфология и синтаксис / О.В. Александрова. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1998. – 314 с.
9. Алексеева И. С. Введение в переводоведение : [учебн. пос. для студ. філол. и лингвист. учебных заведений]. – М. : Академия, 2004. – 167 с.
10. Аленичева Е. Этапы создания электронных учебников / Елена Аленичева, Петр Монастырев // Высшее образование в России. – 2001. – № 5. – С. 103 – 105.
11. Алтицева Л.Ю. Аналітична деривація як спосіб творення термінів / Л.Ю. Алтицева; Термінологічні читання. Тези. – К., 1991. – С. 86 – 89.
12. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. – 339 с.
13. Андрейчук Н. Мовна особистість в антропокультурній лінгвістиці [Електронний ресурс] / Н.Андрейчук – Режим доступу :

- www.nbuuv.gov.ua/portal/soc_gum/Nz/Fil/2009_86/statti/26.pdf
14. Андрусяк І.В. Англійські неологізми кінця ХХ століття як складова мовної картини світу: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Андрусяк Ірина Василівна. – Ужгородський нац. ун-т. – Ужгород, 2003. – 268 с.
 15. Антонова О. Є. Дослідження проблеми обдарованості з позицій синергетичного підходу [Електронний ресурс] / О. Є. Антонова // Парадигма творення в сучасній науці : міжнар. конф. – Режим доступу : [http://www.creation.in.ua/?Tezy_dopovidej/Antonova O.E](http://www.creation.in.ua/?Tezy_dopovidej/Antonova%20O.E).
 16. Апалат Г. П. Англійська юридична термінологія у текстах з економіки / Апалат Г. П. // Іноземна філологія. Український науковий збірник. – 1999. – Вип.111. – С. 208 – 212.
 17. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. — М.: Наука, 1974. — 367 с.
 18. Аракин В.Д. Сравнительная типология английского и русского языков: [учеб. пос. для студ. пед. ин-тов] / В.Д. Аракин. – [2-е изд.]. – М.: Просвещение, 1989. – 254 с.
 19. Арзуханова С.А. Формирование профессиональной компетентности специалистов экономического профиля средствами игровых технологий : Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Светлана Абдуллаевна Арзуханова; ГОУ ВПО „Ульяновский гос. ун-т”. – Ульяновск, 2009. – 26 с.
 20. Аристотель Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории. / Аристотель. – М.: Литература, 1988. – 1392 с.
 21. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл: Логические проблемы: [монография] / Н.Д. Арутюнова. – Москва: Наука, 1976. – 383 с.
 22. Аскин Я.Ф. Проблема времени (ее философское истолкование) / Я.Ф. Аскин. – М.: Мысль, 1966. – 200 с.
 23. Ахманова О.С. Экстралингвистические и внутрилингвистические факторы в функционировании и развитии языка / О.С. Ахманова // Теоретические проблемы современного советского языкознания. – М.: Наука, 1964.– С. 69 – 74.
 24. Бабченко О.М. Навчання технічного перекладу та реферування у школі / О.М. Бабченко // Іноземні мови. –1999. –No2. – С. 11 – 13.
 25. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання у немовному ВНЗ : Монографія / Галина Василівна Барабанова. – К.: Фірма «ІНКОС», 2005. – 315 с.
 26. Баркова Л.А. Прагматический аспект использования фразеологизмов в рекламных текстах: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук: 10.02.04 – германские языки /

- Баркова Любовь Андреевна / Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. Мориса Тореза. – М., 1983. – 24 с.
27. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л.С. Бархударов. – М. : Международные отношения, 1975.– 240 с.
28. Бацевич Ф.С. Основы комунікативної лінгвістики : підручник / Ф.С. Бацевич. – К.: Академія, 2004. – 344 с.
29. Беликова А.В. Журнальная реклама: лингвокультурный и гендерный аспекты (на материале русского и английского языков): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Беликова Александра Валерьевна. – Краснодар, 2007. – 129 с.
30. Берестнев Г.И. Семантика русского языка в когнитивном аспекте / Г.И. Берестнев. – Калининград: Изд-во КГУ, 2005. – 156 с.
31. Бик І.С. Категорія футуральності в сучасній англійській мові та засоби її реалізації: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Бик Ігор Степанович. Львівський національний університет. – Львів, 1995. – 26 с.
32. Бик І.С. Категорія футуральності в сучасній англійській мові та засоби її реалізації: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Бик Ігор Степанович. Львівський національний університет. – Львів, 1995. – 145 с.
33. Биконя О.П. Вправи для навчання майбутніх економістів ділових переговорів англійською мовою / Оксана Павлівна Биконя // Іноземні мови. – 2006. – № 2. – С. 32 – 38.
34. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): Учебное пособие / И.Л.Бим. – Обнинск: Титул, 2001.– 48с.
35. Бим И.Л. Некоторые исходные положения теории учебника иностранного языка / И.Л.Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 3. – С. 3 – 8.
36. Бирюкова Ю.А. Общесмысловое высказывание в строе художественного текста: На м-ле англ. языка: Дисс. на соискание научн. степени канд. филол. наук: 10.02.04 / Бирюкова Юлия Андреевна. – Москва, 1998. – 194 с. – Библиограф.: с. 169 – 174.
37. Бистров Я.В. Моделивання авторської концептосфери: лінгвосинергетичний аспект [Електронний ресурс] / Я.В. Бистров. – Режим доступу: archive.nbuv.gov.ua/portal/natural/vkhnu/Rgf/2011.../11byvmam.pdf
38. Білоус О. М. Теорія перекладу. Курс лекцій : [навч. посіб.] / Олександр Миколайович Білоус. – Кіровоград: КДПУ, 2002. – 116 с.

39. Блох М.Я. Теоретические основы грамматики / М.Я. Блох. – М.: Высшая школа, 2000. – 160 с.
40. Бодалёв А.А. Личность и общение : избранные труды / А. А. Бодалёв. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
41. Бодалёв А. А. Психология общения / А. А. Бодалёв. – М.: Воронеж: ИПП: Модэк, 1996. – 256 с.
42. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л.И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1972. – С. 7 – 44.
43. Бойко Ю.П. Концептофреймова модель когнітивно-семантичного мікрополя складнопідрядного речення / Ю.П. Бойко // Наукові записки. Серія «Філологічна». – Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія». – Вип. 38 – 2013. – С. 34 – 37.
44. Болубаш Н.М. Формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами мережевих технологій: дис. ... кандидата пед. наук: Надія Миколаївна Болубаш. – Ялта, 2011. – 290 с.
45. Бондаренко В.Г. О варьировании пословиц со структурой односоставных предложений / В.Г. Бондаренко // Русский язык в школе. – 1988. – № 6. – С. 73 – 77.
46. Бондарко А.В. Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность / А.В. Бондарко. – Л.: Наука, 1990. – 264 с.
47. Бонелис М.Д. Об основных способах образования горных терминов в современной английской горнорудной терминологии / М.Д. Бонелис // Вопросы романо-германской филологии. – Москва: 1-й МГПИИЯ, 1961. – С. 204 – 243.
48. Боровцова М.С. Гендер як неповторна репрезентація статі / М.С. Боровцева // Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологія. – 2012. – Т. 17 – Вип. 5. – С. 6 – 12. [Електронний ресурс] – Режим доступу <http://elibrary.krpd.edu.ua/bitstream/0564/189/1/borovz.pdf>
49. Борсук Л.Ф. Структурно-семантичні та концептуально-когнітивні чинники термінотворення / Л. Борсук // Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах: зб. наукових праць: 10-річчю кафедри українознавства присвячується. Вип. 18 / М-во освіти і науки України, Нац. авіаційний ун-т; редкол. С. С. Кіраль (відп. ред.) [та ін.]. – К.: [б. и.], 2009. – С. 55 – 62.
50. Брюль Л. Первобытное мышление / Л. Брюль. – М.: Знание, 1994. – 320 с.

51. Будагов Р. А. Введение в науку о языке / Рубен Александрович Будагов. – М.: Добросвет-2000, 2002. – 544 с.
52. Букина А.Н. Воспитание и мотивация учебной деятельности студентов / А.Н.Букина. – Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 1994. – 103 с.
53. Бурдин С.М. О терминологической лексике / С.М. Бурдин // Филологические науки. – М., 1958. – № 4. – С. 57 – 64
54. Бурляй С.А. Взаимодействие терминологической и общетерминологической лексики в современном французском языке: автореф. дис. на соискание ученой степени докт. филол. наук: спец. 10.02.04 “Германские языки” / С.А. Бурляй. – М., 1974. – 36 с.
55. Былинович В.Н. Структурно-семантические и функциональные характеристики основных частей речи в системе научно-технической терминологии (на материале немецкого языка): Автореф. дис.... канд. филол. наук: 10.02.04 / В.Н. Былинович; Минск, гос. пед. ин-т ин. языков. – Минск, 1977. – 25 с.
56. Вартанова И.И. К проблеме диагностики мотивации / И.И. Вартанова // Вестник МГУ. – Сер.14: Психология. – 1998. – №2. – С. 80 – 87.
57. Введение в сравнительную типологию английского, русского и украинского языков / [К. К. Швачко, П. В. Терентьев, Т. Г. Янукян, С. А. Швачко]. – К.: Вища школа, 1977. – 148 с.
58. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков / Пер. с англ. А. Д. Шмелева / Под ред. Т. В. Булыгиной. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 780 с.
59. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. / Андрей Александрович Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
60. Вилюнас В.К. Теория деятельности и проблема мотивации / В.К. Вилюнас // А.Н.Леонтьев и современная психология. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – С. 191 – 200.
61. Витлицкая Е.В. Лингвистическая репрезентация гендерных стереотипов в рекламе (на материале англоязычных и русскоязычных текстов): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Витлицкая Елена Викторовна – Тамбов, 2005. – 147 с.
62. Вихованець І.Р. Граматика української мови. Синтаксис / І.Р. Вихованець. – К.: Либідь, 1993. – 386 с.
63. Войцеховська Т.С. Формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів економічних спеціальностей /

- Т.С.Войцеховська // Фокус мови. Науково-практичний журнал №1 . – К.: Університет економіки та права «КРОК», 2010. – С. 10 – 14.
64. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2006. – 256 с.
65. Володина М.Н. Информационная природа термина / М.Н. Володина // Филологическая наука. – 1966. – №1. – С. 90 – 94.
66. Воробьёв В. В. Лингвокультурология (теория и методы): монография / В. В. Воробьёв. – М.: Изд-во РУДН, 1997. – 331 с.
67. Выготский Л.С. Мышление и речь: психологические исследования. — М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.
68. Гадамер Г.-Г. Истина і метод. Основи філософської герменевтики: В 2 т.: пер з нім / Г.-Г. Гадамер. – К.: Юніверс, 2000. – Т. – 464 с.; Т.2 – 478 с.
69. Гадамер Г.-Г. Герменевтика і поетика. Вибрані твори: пер з нім / Г.-Г. Гадамер. – К.: Юніверс, 2001. – 181 с.
70. Гак В. Г. Языковые преобразования / Владимир Григорьевич Гак. – М. : Школа "Языки русской культуры", 1998. – 768 с.
71. Гапченко О.А. Учення про внутрішню форму слова та його розвиток у контексті сучасної когнітивної лінгвістики [Електронний ресурс] / О.А. Гапченко. – Режим доступу: www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Mikks/2011_33/15_20.pdf
72. Генари В.А. Происхождение нескольких продуктивных моделей образования новых терминов в английской радиоэлектронике / В.А. Генари // Второй семинар по вопросам теории и практики перевода научной и технической литературы. – Москва, 1969. – С. 3 – 4.
73. Гендерні стереотипи у німецькомовному рекламному дискурсі: [монографія] / І.О. Велика, Р.Є. Пилипенко / Запоріж. нац. техн. ун-т. – Запоріжжя: ЗНТУ, 2012. – 307 с.
74. Герман И.А. Введение в лингвосинергетику / И.А. Герман, В.А. Пищальникова. – Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 1999. – 130 с.
75. Глазунова В.В. Торговая реклама / В.В. Глазунова. – М.: Экономика, 1982. – 175 с.
76. Голованчук Л.П. Навчання учнів основної загальноосвітньої школи культурно-країнознавчої компетенції на уроках англійської мови : Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Людмила Павлівна Голованчук; Київ, національний лінгвістичний ун-т. – К., 2003. – 20 с.
77. Головаха Е.И. Психологическое время личности / Е.И. Головаха. – К.: Наукова думка, 1984. – 207 с.

78. Головин Б. Н. Лингвистические основы учения о терминах: учеб. пособие. / Б. Н. Головин, Р. Ю. Кобрин. – М.: Высшая школа, 1987. – 103 с.
79. Голубовська І. Антропологічна лінгвістика і класичні мови: можливості дослідження [Електронний ресурс] / І. Голубовська. – Режим доступу : www.lnu.edu.ua/faculty/inomov.new/Foreign.../2holubovska.pdf
80. Горский Д.П. Краткий словарь по логике / Д.П. Горский. – М.: Просвещение, 1991. – 208 с.
81. Гречихин А.А. Вузовская учебная книга: Типология, стандартизация, компьютеризация: учебно-методическое пособие / под. ред. А.А. Гречихина, Ю.Г. Древса. – М. : Логос, 2000. – 255 с.
82. Гречко В.А. О структуре словаря науки / В.А. Гречко // Тезисы докладов III-й лингвистической конференции “Актуальные проблемы лексикологии”. – Новосибирск, 1971. – С. 7 – 9.
83. Гризун, Л.Е. Дидактичні основи створення сучасного комп'ютерного підручника : автореф. дис. ... к. пед. наук : 13.00.09 / Л.Е. Гризун; Харківський. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2002. – 20 с.
84. Гринев С.В. Введение в терминоведение. – М.: Московский Лицей, 1993. – 309 с.
85. Гринев С.В. Терминоведение: итоги и перспективы / С.В. Гринев // Терминоведение / под ред. В.А. Татарина, В.Г. Кульпиной. – М.: Моск. лицей, 1994. – Вып. 2. – С. 33 – 42.
86. Гринюк Г.А. Етапи формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів економічних спеціальностей / Г.А. Гринюк, Ю.О. Семенчук // Іноземні мови. – 2006. – № 2. – С. 22 – 27.
87. Грицьків А.В. Сіткове моделювання як метод лінгвістичного дослідження // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія: Мовознавство. – №2 (8). – 2002. – С. 47 – 52.
88. Грицьків А.В. Міжсистемна взаємодія як чинник термінотворення (на прикладі англійських фінансових термінів): Дис. ... канд. філолог. наук: 10.02.04. – Л., 2004. – 217 с.
89. Грищенко В.Д. Аспекты содержания обучения межкультурной коммуникации в языковом вузе / Вера Дмитриевна Грищенко // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. – 2012. – № 2. – С. 79 – 84.
90. Гром'як Р.Т. До проблеми сприймання літературного твору / Р.Т. Гром'як // Радянське літературознавство. – 1967. – №2. – С. 22 – 32.
91. Грюнбаум А. Философские проблемы пространства и времени / А.

- Грюнбаум. – М.: Прогресс, 1969. – 590 с.
92. Гурская Н.А. Лексические изобразительно-выразительные средства в рекламных текстах / Н.А. Гурская // Грамматические и лексико-семантические исследования в синхронии и диахронии. – Калинин: Калинин. ун-т, 1977. – С. 38 – 46.
93. Даниленко В.П. Русская терминология. Опыт лингвистического описания / В.П. Даниленко. – М.: Наука, 1977. – 246 с.
94. Дацюк Л.С. Семантична характеристика англійських термінів у галузі фізики напівпровідників / Л.С. Дацюк // Іноземна філологія. – Львів: Вища школа, 1987. – С. 25 – 29.
95. Дешериева Т.И. Лингвистический аспект категории времени в его отношении к физическому и философскому аспектам / Т.И. Дешериева // Вопросы языкознания. – 1975. – № 2. – С. 111 – 117.
96. Джейс Ф.Л. Самоисполняющиеся пророчества: гендер с социально-психологической точки зрения / Ф.Л. Джейс // Сексология. – СПб: Питер, 2001. – С. 144 – 161.
97. Дзюба Л.А. Психологічні чинники впровадження сучасних освітніх технологій у вищому навчальному закладі : Дис. ... канд. психол. наук: 19.0.07 / Лілія Антонівна Дзюба; Східноукраїнський нац. ун-т ім. Володимира Даля. – Луганськ, 2003. – 224 с.
98. Дильтей В. Собр. Соч. в 6-ти томах. – Т.4. / В. Дильтей. – М.: ДИК, 2001. – 532 с.
99. Дмитренко Т.А. Межкультурные аспекты обучения иностранному языку студентов в системе высшего языкового и неязыкового образования / Татьяна Александровна Дмитренко // Образование. Язык. Наука. Культура : Материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Новый гуманитарный институт: Электросталь, 2013. – С. 73 – 76.
100. Драб Н.Л. Навчання майбутніх економістів іншомовного професійно спрямованого монологічного мовлення (монологу-презентації) німецькою мовою : Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Наталя Леонідівна Драб; Київ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2005. – 21 с.
101. Дробышева О.В. Функционирование вербального компонента в журнальном рекламном тексте гендерной направленности (на материале русского и английского языков): дис. ... канд. філол. наук: 10.02.20 / Дробышева Ольга Вячеславовна. – Челябинск, 2010. – 208 с.
102. Дубовицкая Т.Д. К проблеме диагностики учебной мотивации / Т.Д. Дубовицкая // Вопросы психологии. – 2005. – №1. – С. 73–77.

103. Дуденко О.В. Номінативна та комунікативна природа українських паремій: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова»/ Дуденко Ольга Вікторівна; Київський національний університет ім. Т. Шевченка. – К., 2002. – 17 с.
104. Дяков А.С., Кияк Т.Р., Куделько З.Б. Основи термінотворення. – К.: Видавничий дім «КМ Академія», 2000. – 218 с.
105. Євтушенко Л. П. Вступ до перекладознавства [Текст]: Опорний конспект лекцій для студ. лінгв. спец. / Леся Петрівна Євтушенко. – Черкаси : ЧІТІ, 2000. – 24 с.
106. Єнікєєва С. М. Системність і розвиток словотвору сучасної англійської мови: [монографія] / Санія Маратівна Єнікєєва. – Запоріжжя: Запорізький нац. ун-т, 2006. – 302 с.
107. Елфимова Н.В. Пути исследования мотивации в когнитивной психологии: сравнительный анализ / Н.В. Елфимова // Вопросы психологии. – 1985. – №5. – С.162–168.
108. Емельянова Н.А. Формирование оптимальной мотивации овладения иностранным языком студентами неязыкового вуз: автореф. дисс...канд. псих. наук: 19.00.07 / Н.А. Емельянова. – Нижний Новгород, 1997. – 22 с.
109. Есперсен О. Философия грамматики / О. Есперсен. – М.: Иностранная литература, 1958. – 404 с.
110. Жабицкая Н.Л. Историко-семасиологическое исследование существительных, выражающих понятие "время" в английском языке: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. / Н.Л. Жабицкая. – Черновцы, 1973. – 198 с.
111. Желтоногова Т.В. Заголовок як компонент структури українського поетичного тексту: автореф. дис. ... к. філол. наук: 10.02.01 / Т.В.Желтоногова. – Кіровоград, 2004. – 20 с.
112. Заботкина В. И. Новая лексика современного английского языка / В. И. Заботкина. – М.: Высшая школа, 1989. – 126 с.
113. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
114. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности / Г.Е. Залесский. – М.: МГУ, 1994. – 144 с.
115. Зарицький М. С. Переклад: створення і редагування: [навч. посіб.] / Микола Степанович Зарицький. – Київ : Парлам. вид-во, 2004. – 120 с.

116. Захарова Т.Б. Профильная дифференциация обучения информатике на старшей ступени школы / Т.Б.Захарова. – М. : 1997. – 212 с.
117. Захарчук Н.В. Підготовка майбутніх екологів до міжкультурної комунікації в процесі вивчення гуманітарних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Наталя Василівна Захарчук; Інститут педагогіки НАПН України. – К., 2011. – 20 с.
118. Зацний Ю.А. Розвиток словникового складу сучасної англійської мови в 80-ті – 90-ті роки ХХ століття: дис. ... доктора філол. наук: 10.02.04 / Юрій Антонович Зацний. – Київський університет ім. Тараса Шевченка. – К., 1999. – 409 с.
119. Зацний Ю.А. Сучасний англомовний світ і збагачення словникового складу / Юрій Антонович Зацний. – Львів: ПАІС, 2007. – 228 с.
120. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: Компетентностный подход : учебное пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э. Э. Сыманюк; Рос. акад. образования, Московский психол.-соц. ин-т. – М.: МПСИ, 2005. – 216 с.
121. Зеленько А.С. До питання про становлення структурної семасіології / А.С. Зеленько. – Донецьк, 1992. – 139 с.
122. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
123. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / Ирина Алексеевна Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42.
124. Зимомря М. Переклад: теорія та практика : навчально-методичний посібник / Микола Зимомря, Олександр Білоус. –Кіровоград : Редакційно-видавничий центр КДПУ ім. В. Винниченка, 2001. – 114 с.
125. Зубов А.В. Информационные технологии в лингвистике: Учеб. пособие / А.В.Зубов, И.И.Зубова. – М. : Академия, 2004. – 208 с.
126. Зязюн І.А. Неперервна освіта: концептуальні засади і сучасні технології // Творча особистість у системі неперервної освіти. – Харків: ХДПУ, 2002. – 238 с.
127. Зятковская Р.Г. Простое настоящее в системе временных форм английского глагола. Исторический очерк употребления: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. / Р.Г. Зятковская. – К., 1952. – 221 с.
128. Иванов Г.М. Методологические проблемы исторического познания / Г.М. Иванов. – М.: Высшая школа, 1981. – 296 с.

129. Иващенко Р.А. Компьютеризированный урок в образовательном пространстве педагогического колледжа: дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Иващенко Раиса Александровна. – Краснодар, 2002. – 240 с.
130. Ивин А.А. Логика времени. Неклассическая логика / А.А. Ивин. – М.: Просвещение, 1970. – 240 с.
131. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – С. 65 – 253.
132. Ингарден Р. Про пізнавання літературного твору / Р.Інгарден // Слово. Знак. Дискурс. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / За ред. М. Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996. – С. 138 – 161.
133. Каган М.С. Мир общения / М.С. Каган. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1998. – 216 с.
134. Каган М.С. Мир общения. Проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
135. Казачінер О.С. Шляхи підвищення ефективності та якості уроку англійської мови [Електронний ресурс] / О. С. Казачінер. – Режим доступу : // <http://kazachiner.narod.ru/engeffect.html>
136. Калашник В.С. Структурно-функціональні різновиди афоризмів / В.С. Калашник // Культура слова. - Київ: Наукова думка, 1989. – Вип. 36. – С. 94 – 97.
137. Калмыкова Е.И., Шпетный К.И. Творческие виды заданий для развития умений речевого общения при модульном обучении / Е.И. Калмыкова, К.И. Шпетный // Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та; вып. 12 (618). Сер. Педагогические науки: Приоритетные направления в обучении иностранным языкам. – М.: Рема, 2011. – С.111 – 129.
138. Карабан В.І. Посібник-довідник з перекладу англійської наукової і технічної літератури на англійську мову / В.І.Карабан. – К. : TEMPUS, 1999. – 317 с.
139. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. – Вінниця : Нова книга, 2001. – 471 с.
140. Карабан В. І. Переклад наукової і технічної літератури : фонетичні, граматичні, лексичні, термінологічні та жанрово-стильові проблеми [навч. посіб. для студ. вузів] / В'ячеслав Іванович Карабан. – Вінниця : Нова книга, 2002. – 564 с.
141. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми / В. І. Карабан. – Вінниця : Нова книга, 2004. – 576 с.

142. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Юрий Николаевич Караулов. – М. : Наука, 1987. – 264 с.
143. Карпова Л. И. Формирование коммуникативной грамматической компетенции в неязыковом вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Карпова Людмила Ивановна. – Волгоград, 2005. – 260 с.
144. Касаткина, Н.Н. Формирование мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.Н. Касаткина. – Ярославль, 2003. – 22 с.
145. Касьянова Л. Ю. Коннотативно-прагматическое содержание неологизма / Л.Ю. Касьянова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – СПб: Изд-во РГПУ, 2007. – Том 7. – № 28. – С. 36 – 49.
146. Кашлев С.С. Интерактивные методы обучения педагогике / Сергей Семенович Кашлев. – Минск: Вышейш. шк., 2004. – 176 с.
147. Квасова О.Г. Обучение реферированию англоязычного текста в языковом вузе / Ольга Геннадівна Квасова // Іноземні мови. – 2004. – № 3. – С. 15 – 23.
148. Кемеров В. Современный философский словарь / В. Кемеров. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 608 с.
149. Кириліна А.В. Лінгвістичні гендерні дослідження / О.В. Кириліна // Вітчизняні записки. – 2005. – № 2. – С. 112 – 132.
150. Кияк Т.Р. Мотивированность лексических единиц: количественные и качественные характеристики). – Львов: Вища школа, 1988. – 163 с.
151. Кияк Т.Р. Форма і зміст мовного знака / Т.Р.Кияк // Вісник Харківського університету ім. В.Н.Каразіна. – Харків: Константа, 2004. – С. 75 – 79.
152. Кікінеджі О.М., Кізь О.Б. Формування гендерної культури молоді / О.М. Кікінеджі, О.Б. Кізь // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 10. – С. 19 – 36.
153. Клецина И.С. Самореализация и гендерные стереотипы / И. С. Клецина // Психологические проблемы самореализации личности. – Вып. 2 – СПб: Изд-во СПбГУ, 1998. – С. 188 – 202.
154. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика / И.М. Кобозева. – Изд-во 5-е испр. и доп. – М.: Либриком, 2012 – 352 с.
155. Кодухов В.И. – Введение в языкознание : [учебник для пед. ин-тов по спец. № 2101 «Русский язык и литература»] / В.И. Кодухов. – М.: Просвещение, 1987. – 286 с.

156. Колбіна Т.В. Формування міжкультурної комунікації майбутніх економістів: теоретико-методологічний аспект : монографія / Т. В. Колбіна. – Х.: ІНЖЕК, 2008. – 392 с.
157. Колоїз Ж.В. До питання про диференціацію основних понять неології / Ж.В. Колоїз // Вісник Запорізького державного ун-ту: Філологічні науки. – Запоріжжя, 2002. – №3. – С. 78 – 83.
158. Колоїз Ж.В. Оказіональна деривація: теоретичний та функціонально-прагматичний аспекти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова» / Жанна Василівна Колоїз; НАН України. Ін-т укр. мови. – К., 2007а. – 36 с.
159. Колоїз Ж.В. Українська оказіональна деривація: Монографія / Ж.В. Колоїз. – Київ: Акцент, 2007б. – 310 с.
160. Колшанский Г. В. Объективная картина мира в познании и языке / Геннадий Владимирович Колшанский. – М.: Наука, 1990. – 108 с.
161. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) [учеб. пос. для ин-тов и фак-тов иностр. яз.] / Вилен Наумович Комиссаров. – М.: Высшая школа, 1990. – 253 с.
162. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение / Вилен Наумович Комиссаров. – М. : ЭТС, 2002. – 424 с.
163. Комолова З.П. Словообразовательные элементы торговых названий (-pack, -master, -guard, -matic, -trol): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / З.П. Комолова – Л., 1975. – 296 с.
164. Комолова З.П. Значение и написание американских рекламных названий / З.П. Комолова // Методика преподавания иностранных языков в вузах. Иностранные языки на неспециальных факультетах. – Вып. 1. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та. – 1978. – С. 134 – 138.
165. Комолова З.П. Взаимосвязь системных графических преобразований и становления новых суффиксов американских прагмонимов / З.П. Комолова // Системное описание лексики германских языков. – Вып. 3. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1979. – С. 124 – 130.
166. Кондрацька Л. А. Художня епістемологія культури у вимірі педагогіки / Л. А. Кондрацька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2002. – 408 с.
167. Коновалова Е.Д. Сопоставительный этимологический и контекстуальный анализ термина и обиходного слова в английском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Е.Д. Коновалова. – Л., 1964. – 18 с.

168. Копанев П.И., Беер Ф. Теория и практика письменного перевода / П. Копанев, Ф. Беер. – Минск, 1986. – Ч. 1. – 240 с.
169. Коптілов В.В. Теорія і практика перекладу / В.В.Коптілов. – К.: Вища школа, 1982. – 166 с.
170. Коптилов В.В. Теория и практика перевода / В.В.Коптилов. – К.: Вища школа, 1982. – 166 с.
171. Корень О.В. Системно-функціональні особливості англійських прислів'їв: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.04 «Германські мови» / Корень Ольга Вікторівна; Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна. – Х., 2000. – 20 с.
172. Корольова А. В. Процеси концептуалізації і категоризації як результати пізнавальної і класифікаційної діяльності людської свідомості і мислення / А. В. Корольова // Мовна система як результат відображення процесів концептуалізації і категоризації навколишнього світу : [монографія] / [за ред. А. В. Корольової]. – К. : Гілея, 2012. – 200 с.
173. Корсак К. Який підручник кращий?: До стратегії підручникотворення / К. Корсак // Науковий світ. – 2003. – №6. – С. 12 – 13.
174. Корунець І. В. Проблеми і перспективи порівняльно-типологічного вивчення лексики / І. В. Корунець // Проблеми зіставної семантики : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. – К. : КДЛУ, 1995. – С. 48 – 56.
175. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад): Підручник / Ілько Вакулович Корунець. – Вінниця : Нова Книга, 2003 – 448 с.
176. Костенко Н.І. Особливості формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей [Електронний ресурс] / – Режим доступу : URL [http:// www. nbuv.gov.ua/ port al /soc _gum/Znpkhist/ 2012/](http://www.nbuv.gov.ua/port al /soc _gum/Znpkhist/ 2012/)
177. Костін В.А. Подолання труднощів оволодіння граматичними конструкціями при читанні англійськомовних науково-економічних текстів з використанням комп'ютерних технологій / В. А. Костін // Вісник Київського державного лінгвістичного університету. Серія «Педагогіка і психологія». – К., 2005. – Вип. 8. – С. 231 – 239.
178. Котова-Олійник С.В. Візуальні репрезентації гендеру в рекламі: теоретичні та методологічні підходи до вивчення проблеми / С.В. Котова-Олійник // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2008. – №12. – С. 38 – 44.

179. Коцюк Л.М. Лексикографічний огляд подяки через дієслово thank [Електронний ресурс] / Л.М. Коцюк, О.В. Тишко. – Режим доступу : bo0k.net/index.php?id=20200&p=...копия
180. Кочан И.Н. Именное словообразование в системе украинской технической терминологии (на материале радиотехники: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.02/ И.Н. Кочан. – Киев, 1987. – 17 с.
181. Кочерган М. П. Про деякі актуальні проблеми контрастивної лексичної семантики / М. П. Кочерган // Проблеми зіставної семантики : Проблеми зіставної семантики : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. – К. : КДЛУ, 1995. – С. 57 – 68.
182. Кошева И.Г. Типологические структуры языка / И.Г. Кошева. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1972. – 169 с.
183. Кричківська О.В. Моделювання процесу формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності / Науковий журнал «Молодий вчений», 2014 р. – № 12 (15). – Частина перша. – С. 304 – 308.
184. Кронгауз М.А. Тип референции именных групп с местоимениями все, всякий и каждый // Семиотика и информатика: статті / М.А. Кронгауз. – М., 1997. – Вып. 35 – С. 227 – 243.
185. Кубрякова Е.С. О связи когнитивной науки с семиотикой (определение интерзнака) / Е.С. Кубрякова // Язык и культура: факты и ценности. К 70-летию Ю.С. Степанова / отв. ред. Е.С. Кубрякова. – М., 2004. – С. 20 – 90
186. Кудрявцев Т. В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / Т. В. Кудрявцев. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
187. Кузбит І. М. Створення та використання електронних посібників у навчальному процесі. // www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/komp/2
188. Кун Т. Структура научных революций / Томас Кун; пер. с англ., (2-е изд.). – М. : Прогресс, 1977. – 300 с.
189. Курбанов М.К. О месте категории футуральности в системе английского глагола / М.К. Курбанов // Грамматические и лексико-семантические исследования в синхронии и диахронии. – Калинин, 1978. – С. 83 – 98.
190. Курбанов М.К. Пространственное моделирование грамматического времени английского глагола: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10. 02. 04. / М.К. Курбанов. Ленинградский государственный ун-т. – Л., 1991. – 16 с.
191. Кушнерова О. А. Стани свідомості людини у процесі концептуалізації і категоризації довкілля / О. А. Кушнерова // Мовна система як результат відображення процесів концептуалізації і

- категоризації навколишнього світу : [монографія] / [за ред. А. В. Корольової]. – К. : Гілея, 2012. – 200 с.
192. Лайонз Дж. Введение в теоретическую лингвистику / Джон Лайонз. – М.: Наука, 1978. – 420 с.
193. Лакофф Джордж, Джонсон Марк. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
194. Лаптева Т.И. Неглагольные средства выражения темпоральности в ранненовоанглийском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. / Т.И. Лаптева. Ленинградский государственный ун-т. – Л., 1988. – 17 с.
195. Латышев Л.К. Эквивалентность перевода и способы ее достижения / Лев Константинович Латышев. – М. : Междунар. отношения, 1981. – 248 с.
196. Латышев Л.К. Перевод : проблемы теории, практики и методики преподавания / Лев Константинович Латышев. – М. : Просвещение, 1988. – С. 95.
197. Латышев Л.К. Технология перевода / Лев Константинович Латышев. – М. : МВИ-Тезаурус, 2001. – 208 с.
198. Лебедева Л.Б. К проблеме общереферентных высказываний / Л. Лебедева // Вопросы языкознания, 1986. – №2. – С. 81 – 89.
199. Левицкая Т. Р., Фитерман А. М. Пособие по переводу с английского языка на русский. / Т.Р. Левицкая, А.М. Фитерман. – М. : Высшая школа, 1973.– 134 с.
200. Левицький А.Е. Роль категоріальної семантики у забезпеченні функціонування номінативних одиниць сучасної англійської ерпринтів. eprints.zu.edu.ua/1135/1/04laesam.pdf
201. Лейчик В.М. Противоположные тенденции как импульс развития языка в современную эпоху (эссе по общему языкознанию) / В.М. Лейчик // Язык и действительность: сб. науч. тр. памяти В.Г. Гака / [редкол.: В.Д. Мазо (отв. ред.) и др.]. – М.: ЛЕНАНД, 2007а. – 633с. – С. 114 – 121.
202. Лейчик В.М. Тенденции интеллектуализации и демократизации в современном русском языке и их выражение в публицистических текстах / В.М. Лейчик //Актуальные проблемы лингвистики и терминоведения: междунар. сб. науч. тр., посвящ. юбилею проф. З. И. Комаровой. – Екатеринбург, 2007б. – С. 133 – 137.
203. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1965. – 245 с.
204. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. –

- М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
205. Лернер И.Я. Проблемное обучение / И.Я. Лернер. – М. : Знание, 1974.– 64 с.
206. Линенко А.Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности / А.Ф. Линенко // дис. ... д. пед. наук. – К., 1996. – 371 с.
207. Лиса Н.С. Структурні та лінгвопрагматичні особливості рекламного знака (на матеріалі англomовної реклами): дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Лиса Наталія Степанівна – Львів, 2003. – 241 с.
208. Лиса Н.С. Деякі особливості гендерних стереотипів у словесних англomовних рекламних знаках // Проблеми та перспективи лінгвістичних досліджень в умовах глобалізаційних процесів: Матеріали II міжнарод. наук.-практ. конф., Тернопільський нац. Економічний ун-т. – Тернопіль: ТНЕУ, 2009. – С. 83 – 87.
209. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребёнка / М.И. Лисина ; под ред. А.Г. Ружской. – М.; Воронеж : ИПП : МОДЭК, 1997. – 384 с.
210. Литвин О. Загальноживана лексика – джерело поповнення термінологічних систем / О. Литвин // Тези II-ї Міжнародної наукової конференції “Проблеми української науково-технічної термінології”. –Львів, 1993. – С. 107 – 109.
211. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 445 с.
212. Ломов Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии / Б.Ф. Ломов. – М. : Педагогика, 1991. – 296 с.
213. Лосев А.Ф. О типах грамматического предложения в связи с историей мышления / А.Ф. Лосев // Знак. Символ. Миф. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1982. – 479 с.
214. Лотте Д.С. Основы построения научно-технических терминов. Вопросы теории и методики. / Д.С. Лотте. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1961. – 158 с.
215. Луньова Т.В. Культурний компонент значення номінативних одиниць: критерії виділення [Електронний ресурс] / Т.В. Луньова. – Режим доступу: www.harmonystructures.com.ua/uploads/TEXTS.../Culture_in_Words.pdf
216. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб: Питер, 1999 – 688 с.
217. Малікова О.В. Відтворення особистісного компонента концепту ХРИСТИЯНСТВО у текстах сучасного теологічного дискурсу

- [Електронний ресурс] / О.В. Малікова – Режим доступу: http://www.philolog.univ.kiev.ua/php/4/7/Studia...5_2/266_273.pdf
218. Маркова А.К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Л.М. Фридман. – М., 1983. – 64 с.
219. Мармураш Л.П. Когнітивна модель «HUMAN PERSON» / Л.П.Мармураш // Наукові записки. Серія «Філологічна». – Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія». – Вип. 38 – 2013. – С. 91 – 93.
220. Мармураш Л.П. Концепт «HUMAN PERSON» в мовній картині світу/ Л.П. Мармураш // Наукові записки. Серія «Філологічна». – Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія». – Вип. 33 – 2013. – С. 93 – 95.
221. Мармураш Л.П. Проблема гуманістичної спрямованості освіти у контексті епістимологічної парадигми / Л.П. Мармураш // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія : Педагогіка. – Тернопіль, 2010. – № 2. – С. 3 – 7.
222. Мармураш Л.П. Система абсолютних цінностей антропологічної парадигми в когнітивній лінгвістиці / Л. П. Мармураш // Наукові записки. Серія «Філологічна». – Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія». – Вип. 42 – 2014. – С. 96 – 98.
223. Масленникова Л.Н. Обобщающий артикль в современном английском языке: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук: спец. 10.663 “Германские языки” / Л.Н. Масленникова. – М., 1972. – 24 с.
224. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
225. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика: Учебное пособие / В.А.Маслова. – Мн.: ТетраСистемс, 2004. – 256 с.
226. Маслова Ю.П. Гендерный дискурс современных друкованих україномовних ЗМІ: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.01 / Ю.П. Маслова. – Луцьк, 2011. – 20 с.
227. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 208 с.
228. Маулер Ф.И. Конструкции shall/will + инфинитив в современном английском языке: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. / Ф.И. Маулер. – М., 1968. – 184 с.
229. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе / М.И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.

230. Мацько Л.І. Культура української фахової мови: [навч. посіб.] / Л.І. Мацько, Л.В. Кравець. – К. : Академія, 2007. – 360 с.
231. Мерзлікіна О.В. Комунікативно-прагматичний аспект функціонування прислів'їв у художніх текстах (на матеріалі творів М. Сервантеса): Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.05 «Романські мови»/ Мерзлікіна Ольга Володимирівна; Київський національний університет ім. Т. Шевченка. – К., 2001. – 14 с.
232. Мещанинов И.И. Члены предложения и части речи / И.И. Мещанинов. – М.: Наука, 1978. – 204 с.
233. Мигирин В.П. Язык как система категорий отображения / В.П. Мигирин. – Кишинев: Штийнца, 1973. – 190 с.
234. Микитенко Н.О. Теорія і технології формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей: автореф. ... дис. доктора пед. наук: 13.00.04; 13.00.02 / Н.О. Микитенко; Тернопільський нац. пед. ун-т імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2011. – 43 с.
235. Мильруд Р.П., Носонович Е.В. Параметры аутентичного учебного текста / Р.П. Мильруд, Е.В. Носонович // Иностранные языки в школе. – 1999.– №1. – С.11 – 18.
236. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Иностранные языки в школе. 2000. – № 4. – С. 9 –16; № 5. – С. 17 – 29.
237. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка / Радислав Петрович Мильруд. // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 7. – С. 30 – 36.
238. Миньяр-Белоручев Р. К. Общая теория перевода и устный перевод перевода / Рюрик Константинович Миньяр-Белоручев. – М. : Воениздат, 1980. – 237 с.
239. Миньяр-Белоручев Р. К. Теория и методы перевода / Рюрик Константинович Миньяр-Белоручев. – М.: Моск. лицей, 1996. – 208 с.
240. Мистецтво молитви / Пер. з рос. Лілії Петрович. – Львів: Свічадо, 2007. – 264 с.
241. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения / О.Д. Митрофанова. – М.: Русский язык, 1976. – 200 с.
242. Мізін К.І. Підгрунття антропоцентричності мовних знаків: вторинна номінація [Електронний ресурс] / К.І. Мізін – Режим доступу :www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Ling/2009_3.pdf

243. Мірам Г. Алгоритми перекладу: Вступний курс з алгоритмізації перекладу (англ. мовою) / За ред. М. Даймонда. – К. : Твім інтер, 1998. – 176 с.
244. Мова і процеси суспільного розвитку / [В.М. Русанівський, В.М. Брахнов, В.О. Винник та ін.]; відп. ред.: В.М. Русанівський. – К.: Наукова думка, 1980. – 210 с.
245. Мовна система як результат відображення процесів концептуалізації і категоризації навколишнього світу : [монографія] / [за ред. А.В. Корольової]. – К.: Гілея, 2012. – 200 с.
246. Молчанов Ю.Б. Четыре концепции времени в философии и физике / Ю.Б. Молчанов. – М.: Наука, 1977. – 192 с.
247. Молчанов Ю.Б. Проблема времени в современной науке / Ю.Б. Молчанов. – М.: Наука, 1990. – 136 с.
248. Мороз Н.В. Формування соціокультурної компетенції як складової професійної підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Надія Володимирівна Мороз; Нац. академія Держ. прикорд. служби України імені Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2007. – 234 с.
249. Мостепаненко А.М. Проблема универсальных основных свойств пространства и времени / А.М. Мостепаненко. – Л.: Наука, 1969. – 160 с.
250. Мыльцева Н.А. Система языкового образования в неязыковых специализированных вузах (на материале английского языка) : дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.02 / Нина Александровна Мыльцева; [Место защиты: Московский государственный университет]. – Москва, 2008. – 433 с.
251. Намитокова Р.Ю. Окказиональная ономастика и ономастические окказионализмы / Р.Ю. Намитокова // Эволюция семантических и функциональных свойств русской лексики. – М., 1987. – С. 119 – 128.
252. Никитин М. В. Категория артикля в английском языке / М.В. Никитин. – Фрунзе: Киргизский гос. ун-т, 1961. – 76 с.
253. Ніколаєва С.Ю. Сучасна технологія навчання іноземного матеріалу / Софія Юрійвна Ніколаєва // Іноземні мови. – №4. – К., 1996. – С. 17 – 18.
254. Ніколаєва С.Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / Софія Юрійвна Ніколаєва // Іноземні мови. – №2. – К., 2010. – С. 11 – 17.
255. Ночевник М.Н. Человеческое общение / М.Н. Ночевник. – М.: Политиздат, 1988. – 127 с.

256. Обсков А.В. К проблеме организации интерактивного обучения иностранному языку в вузе / Александр Владимирович Обсков // Вестник Томского гос. пед. ун-та. – 2012. – № 11(126). – С. 120 – 124.
257. Общая психология: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / под ред. В.В. Богословского, А.Г. Ковалева, А.А. Степанова. – 3-е изд. перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1981. – 383 с.
258. Общее языкознание: формы существования, функции, история языка: [монография] / отв. ред. Б.А. Серебренников. – М.: Наука, 1970. – 604 с.
259. Овчаренко В.М. Структура і семантика науково-технічного терміна / В.М. Овчаренко. – Харків: В-во Харківського ун-ту, 1968. – 72 с.
260. Оконь В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. пер. с польск. – М.: Просвещение, 1968. – 208 с.
261. Олійник О.О. Абстрактно-авторські речення в художньому мовленні: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.01 «Українська мова»/ Олійник Ольга Олександрівна; Одеський державний університет ім. І.І. Мечникова. – Одеса, 1999. – 16 с.
262. Олікова М.О. Теорія і практика перекладу: навч. пос. [для студ. вищ. навч. закл.] / М.О. Олікова. – Луцьк: Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки, 2000. – 170 с.
263. Основы новых информационных технологий навчання / За ред. Ю.І.Машбиця. – К. : ІЗМН, 1997. – 264 с.
264. Основы теории коммуникации : учебник для высш. учеб. заведений / под ред. М.А. Василика. – М. : Гардарика, 2003. – 612 с.
265. Павиленис Р.И. Проблема смысла: современный логико-философский анализ языка / Р.И. Павиленис. – М.: Мысль, 1983. – 286 с.
266. Павлинская А. Товарный знак / А. Павлинская – Л.: Художник РСФСР, 1974. – 308 с.
267. Павлова И.П. Проблемы развивающего обучения иностранным языкам: традиции и новации / И.П. Павлова // Развивающее обучение в системе иноязычной подготовки: проблемы, инновации, перспективы. Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та; вып. 567. Сер. Педагогические науки. – М., 2009. – С. 9 – 30.
268. Павлова Н.Ю. Формирование коммуникативной компетентности у студентов экономического вуза в процессе изучения иностранного языка : Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Наталья Юрьевна Павлова; ГОУ ВПО «Хабаровский гос. пед. ун-т». – Хабаровск,

2005. – 198 с. // Эл. ресурс: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-kommunikativnoi-kompetentnosti-u-studentov-ekonomicheskogo-vuza-v-protssesse-izu#ixzz2nRODXiGv> Дата доступа: 1.12.2013 г.
269. Павлюк Л. Гендерні стереотипи і гендерна чутливість комунікації (частина I) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mediakrytyka.info/ohlyady-analytyka/henderni-stereotypy-i-henderna-chutlyvist-komunikatsiyi.html>
270. Падучева Е.В. Высказывание и его соотнесенность с действительностью. Референциальные аспекты семантики местоимений / Елена Викторовна Падучева. – М.: Наука, 1985. – 272 с.
271. Партыко Т.Б. Исследование критических интервалов как особенности отражения времени (психологические аспекты): автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19. 00.04 / Т.Б. Партыко; Институт психологии. – М., 1993.– 19 с.
272. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – 348 с.
273. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Текст] / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
274. Пассов Е.И. «Вникнуть в суть» методики / Е.И. Пассов // Преподаватель. 1999. – № 2–3. – С. 24–26.
275. Пассов Е.И. Методология методики: теория и опыт применения / Е.И. Пассов. – Липецк: ЛГПУ. 2002. – 154 с.
276. Пелевина Н.Ф. Стилистический анализ художественного текста / Н.Ф. Пелевина. – Л.: Просвещение, 1980. – 271 с.
277. Перебийніс В.С. Деякі закономірності в розвитку термінологічної лексики // Мовознавство. – 1974. – № 4. – С. 3 – 12.
278. Пихтовникова Л.С. Синергетический метод для исследования дискурса в прагматилистическом аспекте / Л.С. Пихтовникова // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. – Х.: Константа, 2009. – № 848. – С. 48 – 52.
279. Плеханова М.В. Межкультурный компонент как основа формирования межкультурной компетенции при обучении иноязычному общению студентов технического вуза / Марина Викторовна Плеханова // Вестник Томского госуд. политехн. ун-та. – Выпуск 7(70). Серия: Педагогика высшей школы. – Томск, 2007. – С. 62 – 67.
280. Плоткин В.Я. Строй английского языка / В.Я. Плоткин. – М.: Высшая школа, 1989. – 239 с.

281. Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / Плужник Ирина Ленаровна; Тюмен. гос. ун-т. – Тюмень, 2003. – 46 с.
282. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : Науково-методичний посібник / Олена Іванівна Пометун, Лідія Володимирівна Пироженко. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 192 с.
283. Попова З.Д. Когнитивная лингвистика [Электронный ресурс] / З.Д. Попова, И. А.Стернин . – Режим доступа : <http://zinki.ru/book/kognitivnaya-lingvistika>
284. Попович М.М. Змістові аспекти лінгво-когнітивного поняття «ментальний простір» М.М. Попович Філологічні трактати. 20 – Том 2, №2 '2010 www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Filtr/2010_2/10pmmmpmp.pdf
285. Пособие по торговой рекламе. – М.: Экономика, 1982. – 158 с.
286. Поспелов Г.Н. О природе искусства / Г.Н. Поспелов. – М.: Искусство, 1960. – 204 с.
287. Потапенко С.І. Англійський артикль та імена-орієнтатори: практ. пос. [для студ. фак-тів іноз. мов вузів] / С.І. Потапенко. – Ніжин: Видавництво НДПУ ім. М. Гоголя, 2003. – 52 с.
288. Потебня А.А. Мысль и язык / А.А.Потебня // Слово и миф. М.: Правда, 1989. – с. 17 – 200.
289. Пригожин И. Время. Хаос. Квант: К решению парадокса времени / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Наука, 1994. – 358 с.
290. Проблемы функциональной морфологии современного английского языка: [отв. ред. А.Д. Швейцер]. – М.: Наука, 1986. – 216 с.
291. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Кол. авторів: Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок та ін. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
292. Пройдаков Е.М. Англо-український тлумачний словник з обчислювальної техніки, Інтернету і програмування / Е.М. Пройдаков, Л.А. Теплицький. – [2-ге вид.]. – К. : СофтПрес, 2006. – 824 с.
293. Прокопович Е.Н. Из наблюдений над синтаксисом времени в художественной прозе А.С. Пушкина / Е.Н. Прокопович // Русский язык. – М.: Просвещение, 1975. – 350 с.
294. Прохорова В.Н. О некоторых явлениях в словообразовании специальной терминологии русского языка в XIII веке / В.Н.

- Прохорова // Сборник статей по языкознанию, посвященный акад. В. Виноградову. – М., 1958. – С. 263 – 278.
295. Пумпянский А.Л. Введение в практику перевода научной и технической литературы на английский язык / А.Л. Пумпянский : [отв. ред. М.Г. Циммерман] ; ВИНТИ. – 2-е издание, дополненное. – Москва : Наука, 1981. – 343 с.
296. Пчелінцева О.Е. Комуникативна поведінка людини: Гендерний аспект // Гендер: Реалії та перспективи в українському суспільстві: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 11-13 грудня 2003р.). – К.: Фоліант, 2003. – С. 218 – 222.
297. П'ятничка Т.В. Категорія теперішності та засоби її реалізації в англомовному художньому дискурсі (на матеріалі прозових творів ХІХ – ХХ століть): дис. ... канд. філ. наук: 10.02.04. / П'ятничка Тетяна Василівна; Львівський національний університет ім. Івана Франка. – Львів, 2005. – 201 с.
298. П'ятничка Т.В. Категорія теперішності та засоби її реалізації в англомовному художньому дискурсі (на матеріалі прозових творів ХІХ – ХХ століть): автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. філол. наук: спец. 10.02.04 «Германські мови»/ Т.В. П'ятничка. – Львів, 2005. – 20 с.
299. Разговорная речь в системе функциональных стилей современного русского литературного языка. Грамматика: [под ред. проф. О.Б. Сиротининой]. – Саратов: Издательство Саратовского ун-та, 1992. – 312 с.
300. Райхель Г.М. Выражение отношения к классу однородных предметов существительными современного английского языка / Г.М. Райхель // Вопросы языкознания. – №6. – 1966. – С. 76 – 80.
301. Расторгуева Т.А. Очерки по исторической грамматике английского языка / Т.А. Расторгуева. – М.: Высшая школа, 1989. – 160 с.
302. Рейман Е.А. Английский артикль. Коммуникативная функция / Е.А. Рейман. – Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1988. – 120 с.
303. Рейхенбах Г. Направление времени / Г. Рейхенбах. – М.: Знание, 1962.– 402 с.
304. Реформатский А.А. Мысли о терминологии / А.А. Реформатский // Современные проблемы русской терминологии. – М, 1986. – С. 148 – 164
305. Ржевская Н.Ф. Изучение проблемы художественного времени в зарубежном литературоведении / Н.Ф. Ржевская // Вестник Московского государственного университета. Серия литературы и языка. – М., 1969. – № 5. – С. 28 – 35.

306. Рибачок С.М. Термінологічна лексика як засіб когезії англомовного економічного тексту: дис. ... канд. філ. наук: 10.02.04. / С.М. Рибачок; Львівський національний університет ім. Івана Франка, наук. кер. Кусько К.Я. – Львів, 2004. – 211 с.
307. Рибачок С.М. Термінологічна лексика як засіб когезії англомовного економічного тексту: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. філол. наук: спец. 10.02.04 «Германські мови»./ С.М. Рибачок. – Запоріжжя, 2005. – 20 с.
308. Рибіна Н.В. Лінгвістична концепція розвивального підручника з іноземної мови в Україні / Н.В. Рибіна // Мандрівець – №5. – 2011. – С. 83 – 85.
309. Робуль О. М. Синергетика – глобальна інтегральна загальнонаукова методологія / О. М. Робуль // Глобалізм глазами современника: блеск и нищета феномена: Материалы Международной научно-теоретической конференции (26-27 сентября 2002 г.). – Сумы, 2002. – С.74 – 76.
310. Рогановский Н. Дифференцированное обучение – как его осуществить? // Народное образование. – 1991. – № 3. – С. 41–43.
311. Рогач Л.В. Семантична основа лінгвістичних термінів в українській та англійських мовах: автореф. дис. на здобут. наук. ступення канд. філолог. наук: спец. 10.02.01 “Українська мова” / Л.В. Рогач. – К., 1999. – 20с.
312. Романова Н.В. До питання про емотивну енергетику / [Електронний ресурс] / Н.В. Романова – Режим доступу : archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum./Pzs/2009_9/80.pdf
313. Ромат Е. Реклама в системе маркетинга / Е. Роман. – Харьков: НВФ “Студцентр”, 1995. – 214 с.
314. Рубинштейн. С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 720 с.
315. Руднев В.П. Морфология реальности: исследование по “философии текста” / В.П. Руднев. – М.: Гнозис, 1996. – 208 с.
316. Рылов Ю.А. Определенность/неопределенность существительного в отношении к актуальному членению предложения (на материале русского и испанского языков): автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.19 “Общее языкознание” / Ю.А. Рылов. – Воронеж, 1974. – 24 с.
317. Садова Г.Ю. Семантико-синтаксична організація компаративних паремій: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.02 «Російська мова» / Садова Галина Юріївна;

- Національна академія наук України. Інститут мовознавства ім. О.О. Потебні. – К., 2006 – 16 с.
318. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация / Александр Петрович Садохин. – М.: Альфа-М : Инфра-М, 2006. – 288 с.
319. Садчикова Я.В. Формирование межкультурной компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе / Яна Викторовна Садчикова : Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Пензенский гос. пед. ун-т имени В.Г. Белинского. – Пенза, 2009. – 23 с.
320. Самойленко Н.Б. Застосування тренінгового навчання у процесі формування міжкультурної компетентності в системі неперервної педагогічної освіти / Наталія Борисівна Самойленко // Вісник Чернігівського нац-го пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки. – Випуск 111. – 2013. – С. 270 – 274.
321. Сандій Л.В. Дериваційний потенціал ономастичних реалій у сучасному англomовному економічному лексиконі / Сандій Л.В. // Нова філологія: Збірник наукових праць. – Запоріжжя: ЗНУ, 2011. – № 47. – С. 126 – 131.
322. Сандій Л.В. Функціонально-прагматичний підхід до аналізу англomовних інновацій сфери економіки / Сандій Л.В. // Нова філологія: Збірник наукових праць. – Запоріжжя: ЗНУ, 2012. – № 51. – С. 155 – 158.
323. Сафонова В.В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования / Виктория Викторовна Сафонова // Евразийский форум. – 2010. – № 1. – С. 181 – 196.
324. Седова Д.В. Виртуальный университет: предпосылки возникновения и перспективы развития / Д.В. Седова // Материалы 15-й научной конференции студентов, аспирантов и молодых специалистов. – Дубна, 2008. – С. 91– 93.
325. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Уч. пос. / Герман Константинович Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
326. Селіванова О. Засади сучасної лінгвометодології [Електронний ресурс] / О. Селіванова – Режим доступу : conferences.neasmo.org.ua/node/581
327. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник / О. Селіванова – Полтава: Довкілля-К, 2008. – 712 с.
328. Семенчук Ю.О. Аудіювання та відіювання англomовних професійно спрямованих матеріалів із студентами-економістами / Юліан

- Олексійович Семенчук // Наукові записки НУ „Острозька академія”. – 2013. – Випуск 33. – С. 316 – 318. (Серія: Філологічна).
329. Семенчук Ю.О. Використання технологій інтерактивного навчання студентів-економістів термінологічної лексики / Юліан Олексійович Семенчук // Іноземні мови. – 2010. – № 1. – С. 31 – 35.
330. Семенчук Ю.О. Психологічні аспекти організації інтерактивного навчання студентів економічних спеціальностей / Юліан Олексійович Семенчук // Наукові записки Тернопільського нац-го пед. ун-ту імені Володимира Гнатюка. – 2006. – № 7. – С. 105 – 111. (Серія: Педагогіка).
331. Семенчук Ю.О. Розвиток умінь міжкультурного спілкування у майбутніх економістів / Юліан Олексійович Семенчук // Іноземні мови. – 2011. – № 3(67). – С. 32 – 37.
332. Семенчук Ю.О. Створення навчальних комунікативних ситуацій для забезпечення інтерактивного навчання студентів / Юліан Олексійович Семенчук // Лінгвістичні та методичні проблеми навчання мови як іноземної : Матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф. / За ред. В.К. Зернової. – Полтава: ПУЕТ, 2010. – С. 438 – 440.
333. Семенчук Ю.О. Теоретичні засади інтерактивного навчання студентів англійської економічної лексики / Юліан Олексійович Семенчук // Вісник Чернігівського держ. пед-го ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2007. – Випуск 48. – С. 281 – 284. (Серія: Педагогічні науки).
334. Семиченко В.А. Психологія та педагогіка сімейного спілкування : навч. посіб. для вищ. навч. закладів / В.А. Семиченко, В.С. Заслуженюк. – К. : Веселка, 1998. – 214 с.
335. Семко Н.М. Динаміка словотворчих моделей англійських термінів у субмові механізації процесів сільськогосподарського виробництва / Н.М. Семко // Іноземна філологія. – 1987. – № 86. – С. 23 – 30.
336. Серова Т.С. Теоретические основы обучения профессионально - ориентированному чтению на иностранном языке в неязыковом вузе : Автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Тамара Сергеевна Серова; Ленинградский гос. пед. ин-т имени А.И. Герцена. – Ленинград, 1989. – 57 с.
337. Сидоренко Н.М., Остапенко Н.Ф. "Гендерний монолог" української "урядової преси"/ Н.М. Сидоренко, Н.Ф. Остапенко // Наукові записки Інституту журналістики. – К., 2002. – Т. 6. – С. 61 – 65.
338. Сидоркова Г.Д. Прагматика паремий: пословицы и поговорки как речевые действия. – Автореф. дисс. на соискание научн. степени д-ра филол. наук: спец. 10.02.01 «Русский язык»/ Сидоркова Галина

- Дмитриевна; Краснодарский государственный университет. – К., 1999. – 53 с.
339. Симонова Н.М. Экспериментальное исследование структуры мотивации при усвоении иностранного языка в ВУЗе: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Н.М. Симонова. – М., 1982. – 20 с.
340. Сисоева, С. Створення і впровадження електронних навчальних засобів: теоретичний аналіз проблеми // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2006. – № 1–2. – С. 131 – 134.
341. Скалкин В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке / В.Л. Скалкин. – М.: Просвещение, 1983. – 126 с.
342. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1984. – 95 с.
343. Скибицкий Э.Г. Дидактическое обеспечение процесса дистанционного обучения / Э.Г.Скибицкий // Дистанционное образование. – 2000. – № 1. – С. 16 – 23.
344. Славова Л.Л. Типологія комунікативних невдач (на матеріалі сучасного англійського мовлення) : автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Людмила Леонардівна Славова; Київ. держ. лінгв. ун-т. – К., 2000. – 18 с.
345. Слухинська В.С., Шилінська І.Ф. Англійська мова для професійного спілкування (для технічних спеціальностей): Навчальний посібник – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2009. – 120 с.
346. Слюсарева Н.А. Проблемы функциональной морфологии современного английского языка / Н.А. Слюсарева. – М.: Наука, 1986. – 214 с.
347. Смирницкий А.И. Морфология английского языка / А.И. Смирницкий. – М.: Высшая школа, 1959. – 440 с.
348. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. – М.: Просвещение, 2005. – 173 с.
349. Солошенко А.Д. Коммуникативно-прагматические аспекты рекламного слогана в рамках модели рекламного воздействия (на материале американской бытовой рекламы): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Солошенко Александр Дмитриевич. – Львов, 1990. – 274 с.
350. Сосюр Ф. Курс загальної лінгвістики [Переклад з французької мови А. Корнійчука, К. Тищенко]. – К.: Основи, 1998. – 328 с.
351. Степанов Ю.С. Основы общего языкознания / Ю.С. Степанов. – М.: Наука, 1985. – 380 с.

352. Стернин И.А. Лексическое значение слова в речи / И.А. Стернин. – Воронеж: ВГУ, 1985. – 170 с.
353. Стояновская Е.А. Формирование умений делового общения у студентов-экономистов на основе проблемно-модульной технологии : Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Екатерина Александровна Стояновская; Воронежский гос. технич. ун-т. – Воронеж, 2011. – 229 с. // Эл. ресурс: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-umenii-delovogo-obshcheniya-u-studentov-ekonomistov-na-osnove-problemno-modulno#ixzz2nREfPnCE> Дата доступа: 17.12.2013 г.
354. Ступникова Л.В. Обучение профессионально ориентированному дискурсу в правовой сфере в условиях межкультурного взаимодействия (английский язык, неязыковой вуз): Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. / Л.В. Ступникова – М., 2010. – 291 с.
355. Суперанская А.В. Общая терминология: вопросы теории / А.В. Суперанская, Н.В. Подольская, Н.В. Васильева. – М.: Наука, 1989.– 246 с.
356. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М.: МГУ, 1975. – 344 с.
357. Тарасова Е.В. О многоаспектной природе времени (время физическое, перцептуальное, языковое, художественное и лингвистическое) / Е.В. Тарасова // Человек и речевая деятельность. Весник Харьковского университета. – Харьков, 1989. – С. 33 – 37.
358. Тарнопольський О.Б. Експерієнційно-інтерактивне навчання іноземної мови для спеціальних цілей у немовному ВНЗ: сутність підходу / Олег Борисович Тарнопольський // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. – 2010. – Випуск 17. – С. 125 – 132. // Эл. ресурс: www.nbuuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vmuvnz/2010_17/st17/10TarEks.pdf Дата доступу: 1.12.2013 р.
359. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку для делового общения: Уч. пособие / Олег Борисович Тарнопольский, Светлана Павловна Кожушко. – К.: Ленвит, 2004. – 192 с.
360. Тарнопольський О.Б. Методика проведення рольових та ділових ігор у навчанні іноземних мов: Конспект лекцій / Олег Борисович Тарнопольський. – Дніпропетровськ: Видавництво ДУЕП, 2003. – 28 с.
361. Тарарыко Т.А. Коммуникативные и языковые особенности немецкой рекламы с учетом гендерного фактора: автореф. дис. на

- соискание учен. степени канд. филол. наук: 10.02.04 – германские языки / Тарарыко Татьяна Александровна. – Омск, 2007. – 21 с.
362. Телин Н.Б. О понятии времени / Н.Б. Телин // Вопросы языкознания. – М.: Наука, 1994. – № 2. – С. 136 – 137
363. Теоретические основы создания образовательных электронных изданий / М.И. Беляев, В.М. Вы-мятин, С.Г. Григорьев. – Томск : Изд-во Томского ун-та, 2002. – 86 с.
364. Тураева З. Я. Категория времени / З. Я. Тураева. – М.: Высшая школа, 1979. – 220 с.
365. Угринюк І.М. Проблемне навчання на основі домінантно-інтегруючого підходу в агротехнічному коледжі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання” (сільськогосподарські науки) / І. М. Угринюк . – К., 2001. – 19 с.
366. Удина Н.Н. Когнитивно-коммуникативные аспекты функциональной грамматической синонимии в английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10. 02. 04 / Н.Н. Удина; Московский государственный лингвистический ун-т. – Москва, 1998. – 29 с.
367. Уитроу Дж. Естественная философия времени / Дж. Уитроу. – М.: Высшая школа, 1964. – 345 с.
368. Уорф Б.Л. О двух ошибочных воззрениях на речь, характеризующих систему естественной логики, о том, как слова и обычаи влияют на мышление / Б.Л. Уорф // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1962. – №2. – С. 310 – 334.
369. Усвят Н.Д. Формирование межкультурной компетенции в профессиональной подготовке студентов экономических специальностей / Надежда Даниловна Усвят // Известия Алтайск. гос. ун-та. – 2007. – № 2. – С. 10 – 11.
370. Фасеев Ф.С. Способы образования терминов в татарском литературном языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.02 / Ф.С. Фасеев; МГИИЯ. – М., 1958. – 18 с.
371. Федоренко О.М. До питання про модель професійно-спрямованої іншомовної підготовки студентів юридичних спеціальностей / О.М. Федоренко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 111. – С. 363 – 367.
372. Федорова О.Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процесс теоретического и производственного обучения / О. Ф. Федорова. – М.: Высшая школа, 1970. – 301 с.

373. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (Лингвистический очерк) / Андрей Венедиктович Федоров. – М. : Высшая школа, 1986. – 396 с.
374. Филина К.В. Исследование презенса английского глагола: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / К.В. Филина; Московский государственный ун-т иностранных языков. – М., 1975. – 21 с.
375. Фильчикова Н.Б. Реклама в прессе / Н.Б. Фильчикова – М.: Высшая школа, 1977. – 166 с.
376. Фресс П. Восприятие и оценка времени / П. Фресс // Экспериментальная психология. – М., 1978. – № 3. – С. 88 – 135.
377. Фролова О.А. Формирование межкультурной компетенции студентов высших учебных заведений экономического профиля в современных условиях : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ольга Аркадьевна Фролова; Воронежский гос. технич. ун-т. – Воронеж, 2002. – 297 с. // Эл. ресурс: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-mezhkulturnoi-kompetentsii-studentov-vysshikh-uchebnykh-zavedenii-ekonomicheskoi> Дата доступа: 31.12.2013 г.
378. Фурман А.В. Теорія і практика розвивального підручника: Монографія / А.В. Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 288 с.
379. Хайруллина С.А. Индивидуализация и дифференциация обучения в вечерней школе / С.А. Хайруллина. – М.: Просвещение, 1985. – 143с.
380. Хомский Н. Язык и мышление: [монография] / Н. Хомский. – Москва, 1972. – С. 86 – 112.
381. Хохлова Е.А. Учебная проблема в проблемном обучении (На материале иностранного языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Хохлова, Елена Александровна – М., 2005. – 212 с.
382. Хрулева Т.Н. Репрезентация гендерных стереотипов в журнальной рекламе // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2007. – № 48. – С. 117 – 124.
383. Худолєєва С.П. Термін та його лінгвістична сутність / С.П. Худолєєва // Мовознавство. – 1979. – № 5. – С. 60 – 65.
384. Цветкова С.Е. Концепция иноязычной подготовки экономистов-менеджеров в контексте межкультурной коммуникации / Светлана Евгеньевна Цветкова // Вестник Воронежского госуд. ун-та. – 2012. – № 1. – С. 146 – 151. (Серия: Проблемы высшего образования).
385. Цветкова С.Е. Специфика межкультурной коммуникативной компетенции у студентов экономических специальностей /

- Светлана Евгеньевна Цветкова // Известия Волгоградского госуд. педагогич. ун-та. – 2009. – № 9. – С. 30 – 34.
386. Цветкова С.Е. Структура и содержание межкультурной коммуникативной компетенции специалиста в сфере экономики и управления / Светлана Евгеньевна Цветкова // Вестник Костромского гос. ун-та имени Н.А. Некрасова. – 2009. – № 3. – Том 15. – С. 164 – 170. (Серия: Педагогика).
387. Цетлин В.С. Проблема учебника в зарубежной дидактике / В.С. Цетлин // Справочные материалы для издателей учебных книг / Сост. В.Г. Бейменсон. – М.: Просвещение, 1991. – С. 270 – 304.
388. Циткина Ф.А. Терминология и перевод (к основам сопоставительного терминоведения) / Ф.А. Циткина. – Львов: Вища школа, 1988. – 160 с.
389. Цуканов Б.И. Собственная единица времени в психике индивида: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07 / Б.И. Цуканов; Институт психологии и педагогики АПН Украины. – К., 1992. – 30 с.
390. Чейф У. Значение и структура языка / Уорф Чейф; [пер. з англ. М. Тупала]. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 424 с.
391. Черняховская Л.А. Перевод и смысловая структура / Леонора Александровна Черняховская. – М. : Высшая школа, 1976. – 210 с.
392. Черри К. Человек и информация : пер. с англ. / К. Черри. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 368 с.
393. Шарипін А.В. Антропологізм і когнітивна семантика [Електронний ресурс] / А.В. Шарипін Дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософських наук за спеціальністю 09.00.02 – діалектика і методологія пізнання. Центр гуманітарної освіти НАН України. – Київ, 2008. – Режим доступу : librar.org.ua/sections_load.php?s=philology&id=114&start=7
394. Шарманова Н.М. Категорія адресантності в комунікативній природі афоризму / Н.М. Шарманова // Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. Серія Філологія. – Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2006. – № 745. – Вип. 49. – С. 58 – 61.
395. Швейцер А.Д. Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты / А.Д. Швейцер. – М.: Наука, 1988. – 215 с.
396. Шевченко А.А. Научные и богословские эпистемологические парадигмы: историческая динамика и универсальные основания [Електронний ресурс] / А.А. Шевченко – Режим доступу : www.vob.ru/eparchia/otdel/medikal/paradigm.htm

397. Шендельс Е.И. Многозначность и синонимия в грамматике / Е.И. Шендельс. – М.: Высшая школа, 1970. – 240 с.
398. Шендерук О.Б. Пермінова В.А. Проблемні ситуації та способи їх створення на заняттях іноземної мови. Матеріали наукової Інтернет - конференції «Наука и образование без границ – 2007». <http://www.rusnauka.com/>.
399. Шилінська І.Ф. Засоби і способи номінації термінів галузі комп'ютерних інформаційних технологій. / І.Ф. Шилінська // Всеукраїнський науковий журнал «Мандрівець». – Тернопіль, 2013. – №5 (107). – С. 70 – 73.
400. Шилінська І.Ф. Лексико-граматичні особливості перекладу науково-технічних текстів / І.Ф. Шилінська // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць. – Чернівці : Видавничий дім «Родовід», 2014. – Вип. 692 – 693 : Германська філологія. – С. 311 – 314.
401. Шилінська І.Ф. Використання лексичних трансформацій у процесі перекладу науково-технічного тексту / І.Ф. Шилінська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: філологія (мовознавство) : зб. наук. праць / [гол. ред.. Н.Л. Іваницька]. – Вінниця : ТОВ «фірма «Планер»», 2015. – Вип. 21. – С. 400 – 403.
402. Шлейермахер Ф. Герменевтика / Ф. Шлейермахер // Общественная мысль. Вып. IV. – М.: Высшая школа, 1993. – 95 с.
403. Шмарина В.И. Универсальное высказывание и средства его выражения (на материале английского языка): Автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.00 «Языкознание»/ Шмарина Виктория Ивановна; Московский государственный университет. – М., 1975 – 18 с.
404. Шмегера О.В. Особливості класифікації навчальних електронних видань // Документознавство. Бібліотекознавство. Інформаційна діяльність: проблеми науки, освіти, практики : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. [Київ, 16-18 трав. 2006 р.] / Держ. акад. кер. кадрів культури і мистецтв. – К., 2006. – С. 189 – 191.
405. Шмелев А.Д. Проблема выбора релевантного пространства и типы миропорождающих операторов // Референция и проблемы текстообразования: статьи / А.Д. Шмелев. – М., 1988. – С. 64 – 81.
406. Щеглова Н. А. К вопросу о грамматических средствах терминологизации русских глаголов в профессиональной речи XVII – XVIII веков / Щеглова Н. А.; Уч. зап. МГПИ им. В. И. Ленина. – М., 1968. – Т. 38. – Вып. 8.– С. 88 – 92.

407. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.
408. Эко У. Открытое произведение / У. Эко. – СПб.: Академический проект, 2004. – 384 с.
409. Экономическая энциклопедия / Е.И. Александрова, А.В. Аникин, А.И. Архипов и др.; под. ред. Л.И.Абалкина; Ин-т экон. РАН. – М.: Экономика, 1999. – 1055 с.
410. Элькин Д.Г. Восприятие времени / Д.Г. Элькин. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1961. – 312 с.
411. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – С. 244 – 246.
412. Юдіна О.В. Методика навчання майбутніх менеджерів міжкультурного спілкування німецькою мовою : Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ольга Володимирівна Юдіна; Київ. нац. лінгвіст. ун-т. – К., 2012. – 23 с.
413. Юкало В. Структура спеціальної мови і професійного спілкування / В. Юкало // Дивослово. – К., 2005. – № 12. – С. 43 – 47.
414. Юрченко В.С. Реальное время и структура языка / В.С. Юрченко // Вопросы языкознания. – М.: Наука, 1993. – № 3. – С. 36 – 45.
415. Юсупова Л.Г. Развитие готовности студентов неязыковых специальностей вуза к межкультурной коммуникации / Ляля Гайнулловна Юсупова: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / ГОУ ВПО Магнитогорский госуд. технич. ун-т имени Г.И. Носова. – Челябинск, 2008. – 20 с.
416. Якобсон П.М. Психические проблемы мотивации поведения человека: научное издание / П.М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.
417. Яковлева О.В. До питання про нову наукову парадигму в лінгвістиці [Електронний ресурс] / О.В. Яковлева – Режим доступу: dspace.onu.edu.ua:8080/bitstream/.../1/Мова%2013%202008_10-14.pdf
418. Ярская В.Н. Развитие понятия времени / В.Н. Ярская // Вопросы философии. – М.: Наука, 1981. – № 3. – С. 157 – 160.
419. Adams A. Investment / A. Adams. – London, 1995. – 370 p.
420. Alexander A. Space and Time / A. Alexander. – London, 1903. – 134 p.
421. Algeo J. Fifty Years among the New Words: A Dictionary of Neologisms, 1941-1991 / John Algeo. – N. Y.: Cambridge University Press, 1991. – 267 p.
422. Allison John, Townend Jeremy. The Business. Upper – Intermediate.

- Macmillan Publishers Limited, Oxford, 2008. – 150 p.
423. Allison John, Paul Emmerson. The Business. Intermediate. Macmillan Publishers Limited, Oxford, 2007. – 160 p.
424. Appleby R. Modern Business Administration. / R. Appleby. – London, 1994. – 500 p.
425. Ayto J. A Century of New Words / John Ayto. – Oxford, N. Y.: Oxford University Press, 2007. – 250 p.
426. Bishop Louis Why should we give thanks to God? The Bishop Writes [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://bishoplouis.wordpress.com/.../why-shoul...>
427. Blanchard O. Macroeconomics / O. Blanchard – Boston, 1997. – 653 p.
428. Boroff M. Words, Language and Forms / M. Boroff // Literary Theory and Structure. – New Haven and London, 1973. – V. 5, № 7. – P. 66 – 104.
429. BrainyQuote, an extensive collection of quotations by famous authors, celebrities, and newsmakers [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.brainyquote.com/quotes/keywords
430. Brandt P.A. Mental spaces and cognitive semantics: A critical comment / P.A. Brandt // Journal of Pragmatics. – 2005. – P. 1578 – 1594. www.case.edu/artsci/cogs/.../Mentalspacesandcognitivesemantics.pdf
431. Brasil D. A Grammar of Speech / D. Brasil. – Oxford: Oxford University Press, 1995. – XVI, 264 p.
432. Bull W.E. Time, Tense and the Verb / W.E. Bull. – California: University of California Publications in Linguistics, 1960. – 387 p.
433. Cisere S. The English Article: Metodiska izstrādne / S. Cisere, S. Ozolina.– Rīga: P. Stučkas Latvijas Valsts universitāte, 1989. – 51 p.
434. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Cambr.: CUP, 2001. – P. 260 – 273/
435. Cook J. Auditing / J. Cook, G. Winkle. – New York, 1988. – 632 p.
436. Damljanovic D. Natural Language Interfaces to Conceptual Models [Електронний ресурс]. – Режим доступу : gate.ac.uk/sale/dd/thesis/thesis.pdf
437. Dictionary.com [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dictionary.reference.com>
438. Droyesen J.G. Outline of the Principles of History / J. G.Droyesen // E. Benjamin Andrew S. – New York.: Haward Fertig, 1967 – 122 p.
439. Dunne J.W. An Experiment with Time / J.W. Dunne. – London: Methuen, 1920. – 154 p.
440. Dworkin T. Essentials of Business Law and the Regulatory Environment / T. Dworkin, A. Barnes, E. Richards– Chicago, 1995. – 756 p.

-
441. Ellis R. The study of second language acquisition. – Melbourne: Oxford University Press, 1994. – 824 p.
442. Encyclopedia of Banking and Finance. – USA, 1993. – 726 p.
443. Esteras S.R. Infotech : English for Computer Users : Student's Book / Santiago Remacha Esteras. – [4-th Edition]. – Cambridge : University Press, 2008. – 160 p.
444. Evans V. Lexical concepts, cognitive models and meaning-construction [Електронний ресурс] / Vyvyan Evans. – Режим доступу : eprints.brighton.ac.uk/2468/1/COG.2006.pdf
445. Fleischman S. Tense and Narrativity / S. Fleischman. – London: Routledge, 1990. – 139 p.
446. Gale R.M. The Language of Time / R.M. Gale. – London: Rinehart and Winston, 1968. – 324 p.
447. Gardenfors P. Cognitive semantics and image schemas with embodied [Електронний ресурс]. – Режим доступу : forces.oddelki.ff.uni-mb.si/filozofija/files/Festschrift/Dunjas.../gardenfors.pdf
448. Geeraerts D. A rough guide to Cognitive Linguistics [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.degruyter.com/view/supplement/9783110199901_Introduction.pdf.
449. Gleim I. CPA Review. Business Law / I. Gleim, J. Ray. – Gainesville, Florida, 1996. – 682 p.
450. Grosse E. Text und Kommunikation / E. Grosse. – Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz : [s. n.], 1976. – 164 p.
451. Gudmanyany A.G. Basics of Translation Theory: lecture Synopsis / A.G. Gudmanyany, G.I. Sydoruk. – Kyiv: National Aviation University, 2005. – 96 p.
452. Hasan Simsek. Some linguistic evidence on the cognitive style of transformational and transactional leaders [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.hasansimsek.net/.../leadership%20and%20
453. Hollett Vicki. Business Opportunities. Oxford University Press. Oxford, 1994. – 192 p.
454. Horing A. Uber das Unterscheidungsvermogen des Horsinners fur Zeitgrossen / A. Horing. – Tübingen: Max Niemeyer, 1964. – 95 S.
455. Howard G., Pollock T., Doll R. The Art of Communicating / G. Howard, T. Pollock, R. Doll. – London: Macmillan, 1998. – 376 p.
456. Ilyish B.A. The Structure of Modern English / B.A. Ilyish. – Л.: Просвещение, 1971. – 367 p.
457. International Journal of Computing. – July, 2008. – Vol. 7 (2). – 126 p.
458. Jarrow R. Finance Theory / R. Jarrow. – New Jersey, 1988. – 294 p.
459. Jason Lovelace. In All Things Give Thanks - Rapture Ready

- [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
<https://www.raptureready.com/soap/L23.html>
460. Jeremy Dean «Thank You» Is More Than Just Good Manners - Psych Central [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
psychcentral.com/.../why-thank-you-is-more-th...
461. Johnson M. A Philosophy of second language acquisition. – London: Yale University Press, 2004. – 218p.
462. Kaluza H. Tense Forms of the Indicative Mood in the Contemporary English / Henryk Kaluza. – Wrocław: Państwowe Wyd – wo Naukowe, 1971. – 100 p.
463. Kaluza H. The Articles in English / Henryk Kaluza. – Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1977. – 287 p.
464. Kinwell D.S. Financial institutions, markets and money / D.S. Kinwell, R.L. Peterson. – Chicago: The Dryden Press, 1990 – 739 p.
465. Kleppner O. Advertising Procedure. – Englewood Cliff, N.J.: Prentice-Hall, Inc., 1978. – 750 p.
466. Larsen-Freeman D. Techniques and principles in language teaching (2nd ed.). – Oxford: University Press, 2000. – 189p.
467. Lewis P. Segó. Cognitive Semantics in Political 'Otherness'[Електронний ресурс]. – Режим доступу :
www.tulane.edu/~howard/LangIdeo/.../Sego.ht...
468. Light, G. and Cox, R. Learning and Teaching in Higher Education: The Reflective Professional, London: Paul Chapman Publishing, 2001. – 118 p.
469. Littlewood W. Communicative Language Teaching. – Cambridge: Cambridge University Press. 1995. – 238 p.
470. Livingstone C. Role-play in Language Learning. – М.: Высшая школа, 1988. – 127 p.
471. Long M.H. Group work in the teaching and learning English as a foreign language // Problems and Potential. *ELT Journal*, № 31, 1977. – P. 285 – 292.
472. Lyons J. Introduction to Theoretical Linguistics / J. Lyons. – Cambridge: Cambridge University Press, 1968. – 519 p.
473. MacTaggart E.J. The Unreality of Time / E.J. MacTaggart // *Mind*. – 1908. – Vol. 17, № 68. – P. 455 – 479
474. Nunan D. Designing Tasks for the Communicative Classroom. – Cambridge: Cambridge University Press. 2001. – 128 p.
475. Mary L. Kupferle Thank You, God! | Unity[Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.unity.org/resources/articles/thank-you-god

-
476. Oakland J. Total Quality Management / J. Oakland. – Oxford, 1995. – 370 p.
477. Park D. The Image of Eternity. Roots of Time in the Physical World / D. Park. – New York: W. W. Norton and Co., 1980. – 163 p.
478. Pascal R. Tense and Novel // Modern Language Review. – 1962. – Vol. LII. – P. 43 – 61.
479. Poppel E. Erlebte Zeit und die Zeit überhaupt: Ein Versuch der Integration // A. Peisi und A. Mohler (Hrsg.). Die Zeit. – München, 1983. – S. 369 – 382
480. Poppel E. Grenzen des Bewusstseins / E. Poppel. – Stuttgart: Mouton de Gruyter, 1988. – 88 S.
481. Prayer. Prayer Define Prayer at Dictionary.com [Електронний ресурс].– Режим доступу : <http://dictionary.reference.com/browse/prayer>
482. Prior A.N. Time and Modality / A.N. Prior. – Oxford: Clarendon Press, 1960. – 102 p.
483. Prior A.N. Past, Present and future / A.N. Prior.. – Oxford: Clarendon Press, 1967. – 121 p.
484. Quirk R. The Use of English / R. Quirk. – London: Heinemann, 1962. – 196 p.
485. Righter B. Determiners and the syntax of pronominals, relativization and modifier-shift // The semantics of determiners / Ed. J. Van der Amvera. – London, 1980. – P. 135 – 156.
486. Radu J. Bogdan. What do we need concepts for? consc.net/mindpapers/2.7
487. Rayburn L. Principles of Cost Accounting / L. Rayburn. – Irwin, Inc., 1989.– 1464p.
488. Richards J.C., Rodgers T.S. Approaches and Methods in Language Teaching.– Cambridge: Cambridge University Press. 1995. – 482 p.
489. Richard M. Ryan, Edward L. Deci. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions // Journal of Contemporary Educational Psychology. – Volume 25. – Issue 1. – January, 2000. – P. 54 – 67.
490. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and methods in language teaching (2nd ed.). – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 254 p.
491. Richardson Karen, Sydes John. The Business. Pre – Intermediate. Macmillan Publishers Limited, Oxford, 2008. – 160 p.
492. Russel B. On Experience of Time / B. Russel // Monist. – 1915. – V. 25.– 298 p.

493. Shlesinger G.N. Aspects of time / G.N. Shlesinger // Indianapolis.– Cambridge: Cambridge University Press, 1980. – 95 p.
494. Sahlin E. Some and Any in Spoken and Written English / Elisabeth Sahlin.– Uppsala: Offsetcenter ab Uppsala, 1979. – 178 p.
495. Shchleiermacher F. / Asthetik ed. Obedrech / F.Shchleiermacher. – Hamburg, 1984. – 195 p.
496. Shchleiermacher F. On the Different Methods of Translating / F.Shchleiermacher // Theories of Translation: An Anthology of Essays from Dryden Biguenet. – London – Chicago: The University of Chicago Press, 1992. – P. 36 – 35.
497. Spencer W. Kimball Jesus: The Perfect Leader - The Church of Jesus Christ of ... [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.lds.org/.../jesus-the-perfect-leader?..>
498. Springer, L., Donovan, S. and Stanne, M. (1999) 'Effects of small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology: a meta-analysis'// Review of Educational Research, vol. 69, no. 1, 1991 – P. 21 – 51.
499. Steiner G. After Bable: Aspects of Language and Translation / George Steiner. – London, Oxford and New York: Oxford University Press, 1975.– Second edition. – 1992. – 538 p.
500. A thankful Prayer [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.beliefnet.com > Prayer Circles
501. Stoller R. Sex and Gender: On the Development of Masculinity and Femininity. – New York: Science House, 1968. – 383 p.
502. Teeler D. How to Use the Internet in ELT / Donna Teeler, Patricia Gray. – Harlow : Longman : Pearson Education Limited, 2000. – 120 p.
503. Thank You God Quotes, Prayers & Sayings – Thanking the [Електронний ресурс]. – Режим доступу : ...www.thankyoudiva.com/thank-you-god-quotes...
504. Tiberius, R.G. Small Group Teaching: A Trouble Shooting Guide, Kogan Page, London, 1999. – 74 p.
505. The Prayer "Thank You God" - Prayers - Catholic Online[Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.catholic.org/prayers/prayer.php?p=738
506. Ur P. A course in language teaching practice and theory. – Cambridge: Cambridge University Press, 1996. – 175p.
507. Vito Evola. How Body and Soul Interact With the Spiritual Mind: Multimodal Cognitive Semiotics of Religious Discourse[Електронний ресурс] / Vito Evola – Режим доступу : papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1291282

508. Vyvyan Evans. A Glossary of Cognitive Linguistics. – Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd, 2007. – 239p.
509. Warren Bennis. On Becoming a Leader. – New York: A Member of the Perseus Books Group, 2009. – 245p.
510. Werner B. A theory of motivation for some classroom experiences // Journal of Educational Psychology. – 1979. – P. 3 – 25.
511. Werner Erhard. Creating Leaders: An Ontological/Phenomenological Model / Werner Erhard, Michael C. Jensen, Kari L. Granger [Електронний ресурс]. – Режим доступу : beingaleader.net/creating-leaders-an-ontologica
512. What does the Bible say about thankfulness/gratitude? [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.gotquestions.org/Bible-thankfulness-gratit...
513. Williams M., Burden, R. L. Psychology for language teachers: A social constructivist approach. – Cambridge: Cambridge University Press, 1997.– 213p.

СПИСОК ІНТЕРНЕТ ДЖЕРЕЛ

514. <http://www.economicsnetwork.ac.uk>
515. <http://www.heacademy.ac.uk>

СПИСОК ЛЕКСИКОГРАФІЧНИХ ДЖЕРЕЛ

516. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов./Ольга Сергеевна Ахманова. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1969. – 607 с.
517. Большая Советская Энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://oval.ru/enc/44918.html>. – дата обращения 03.03.2015.
518. Педагогічний словник / [за ред. М. Д. Ярмаченка]. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
519. Словник банківських термінів. Банківська справа: термінологічний словник / А.Г. Загородній, О.М. Сліпущко, Г.Л. Вознюк, Т.С. Смовженко. – К. : Аконт, 2000. – 605 с.
520. Словник іншомовних слів та терміносполучень – 23000 / укл. Л.О. Пустовіт та ін. – К.: Вид-во “Довіра”, 2000. – 1082 с.
521. Соціальна мережа (Інтернет) [Електронний ресурс] // Вікіпедія: Вільна енциклопедія. – Режим доступу: [http://uk.wikipedia.org/wiki/Соціальна_мережа_\(Інтернет\)](http://uk.wikipedia.org/wiki/Соціальна_мережа_(Інтернет)). – дата звернення 03.03.2015.
522. Энциклопедия банковского дела и финансов / ред. Чарльз Дж. Вулфел.– М.: Корпорация “Фёдоров”, 2000. – 1584 с.

523. Hornby A.S. Oxford Advanced Learners Dictionary of Current English Fifth edition / A.S. Hornby. – New York: Oxford University press, 1995. – 648 p.
524. Oxford Dictionary of Finance and Banking. – 3rd ed. – Oxford : Oxford University Press, 2005. – 678 p.
525. Oxford Student's Dictionary of Current English. - Oxford: Oxford University Press, 1984. – 769 p.
526. The Oxford Dictionary for the Business World. – Oxford : Oxford University Press, 1993. – 996 p.

СПИСОК ІЛЮСТРАТИВНИХ ДЖЕРЕЛ

527. Генрі О. Останній листок: [оповідання] / Генрі О.; [пер. з англ. М. Дмитренка, Ю. Іванова, О. Логвиненка, В. Мусієнка, М. Рядової, Т. Тихонової, М. Тупала]. – Київ: Молодь, 1983. – 224 с.
528. Грін Г. Комедіанти: [роман] / Грехам Грін; [пер. з англ. П. Шарандака]. – Київ: Радянський письменник, 1969. – 270 с.
529. Грін Г. Тихий американець; Наш резидент у Гавані: [романи] / Грехам Грін; [пер. з англ. І. Коваленка, П. Шарандака]. – К.: Вища школа, 1984.– 352 с.
530. Грін Г. Комедіанти: [роман] / Грехам Грін. – Москва: Менеджер, 2003. – 336 с. – (Першотвір).
531. Лондон Д. Мартін Іден: [роман] / Джек Лондон; [пер. з англ. М. Рядової]. – К.: Молодь, 1973. – 336 с.
532. Моем С. На жалі бритви: [роман] / Вільям Сомерсет Моем; [пер. з англ. А. Муляра]. – К.: Дніпро, 1970. – 310 с.
533. Моем С. Місяць і мідяки; На жалі бритви: [романи] / Вільям Сомерсет Моем; [пер. з англ. О. Жомніра; А. Муляра, О. Мокровольського]. – К.: Дніпро, 1989. – 574 с.
534. Моэм С. Острие бритви: [роман] / Сомерсет Моэм. – М.: Менеджер, 2004. – 320 с. – (Першотвір).
535. Селінджер Дж. Д. Над прірвою у житті: [повісті, оповідання] / Джером Девід Сомерсет Селінджер; [пер. з англ. О. Логвиненка, О. Тереха, О. Сенюк, Ю. Покальчука]. – К.: Молодь, 1984. – 272 с.
536. Сноу Ч.П. Пора сподівань: [роман] / Чарльз П. Сноу; [пер. з англ. М. Тупала, Д. Стельмаха]. – К.: Дніпро, 1987. – 376 с.
537. Хемінгуей Е. Фієста; По кому подзвін: [романи] / Ернест Хемінгуей; [пер. з англ. М. Пінчевського]. – К.: Вища школа, 1985. – 520 с.
538. Greene G. The Quiet American: [роман] / Graham Green. – Moscow: Foreign Languages Publishing House, 1963. – 228 p. – (Першотвір).

-
539. Hemingway E. For Whom the Bell Tolls: [роман] / Ernest Hemingway.– Moscow: Progress Publishers, 1981. – 560 p. – (Першотвір).
540. Henry, O. 100 Selected Stories: [оповідання] / Henry, O. – Chatham: Wordsworth Edition Limited, 1995. – 740 p. – (Першотвір).
541. Lee H. To kill a Mocking Bird: [роман] / Harper Lee. – Kiev: Dnipro Publishers, 1977. – 344 p. – (Першотвір).
542. London J. Martin Eden: [роман] / Jack London. – Moscow: Foreign Languages Publishing House, 1953. – 434 p. – (Першотвір).
543. Lott B. Jewel: [роман] / Bret Lott. – New York: Washington Square Press, 1992. – 358 p. – (Першотвір).
544. Maugham W.S. The Moon and Sixpence: [роман] / William Somerset Maugham. – London: Mandarin Paperbacks, 1990. – 220 p. – (Першотвір).
545. Reeman D. Winged Escort: [повість] / Douglas Reeman // Reader's Digest Condensed Books. – Canada: The Reader's Digest Association Ltd, 1976. – P. 211 – 362 p. – (Першотвір).
546. Salinger J.D. The catcher in the rye: [роман] / Jerome David Salinger. – Moscow: Progress Publishers, 1968. – 248 p. – (Першотвір).
547. Snow C.P. Time of Hope: [роман] / Charles P. Snow. – Moscow: Progress Publishers, 1964. – 388 p. – (Першотвір).
548. Waugh E. Prose. Memories. Essays / Evelyn Waugh. – Moscow: Progress Publishers, 1980. – 445 p. – (Першотвір).

АВТОРИ ПІДРОЗДІЛІВ МОНОГРАФІЇ:

Розділ І

ЛІНГВОКУЛЬТУРНІ, КОГНІТИВНІ ТА КОМУНІКАТИВНІ АСПЕКТИ СУЧАСНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Т.В. Юрчишин

1.1. Функціональна характеристика висловлювань узагальненого змісту як комунікаційних ресурсів у процесі мовлення

Н.В. Собецька, І.О. Стешин

1.2. Гендерно-комунікативна стратегія, стиль та тональність

Н.С. Луса

1.3. Лінгвістична репрезентація гендерних стереотипів у словесних рекламних знаках

С.М. Рибачок

1.4. Дискурсотвірний потенціал термінологічної лексики

А.В. Грицьків

1.5. Вмотивованість термінологізованої лексики

Л. В. Сандій

1.6. Неологізація економічного лексикону

І. М. Гумовська

1.7. Юридичні терміни в економічному дискурсі: дериваційні моделі

О.І. Дуда

1.8. Два типи субстантивної термінологізації в англійській кредитно-банківській підмові

Л.Ф. Борсук

1.9. Банківський термін у сучасних лінгвістичних студіях

Л.П. Мармураш

1.10. Аналіз природи особистості у когнітивному вимірі

Т.В. П'ятничка

1.11. Час і темпоральність у лінгвістичному просторі

Розділ II

НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО, МІЖКУЛЬТУРНОГО МОВЛЕННЯ

Ю.О. Семенчук

2.1. Формування соціокультурної компетентності майбутніх економістів-міжнародників у процесі інтерактивного навчання іноземної мови

О.В. Кричківська

2.2. Організаційно-педагогічні умови оптимального формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності

О.Я. Ничко

2.3. Методичні аспекти діяльності викладача іноземних мов у розробці навчально-методичного забезпечення заняття з використанням інформаційних технологій

Н.В. Рибіна, Н.Є. Кошіль

2.4. Проблема створення компетентно-модульного професійно-орієнтованого підручника з англійської мови в практиці українського ВНЗ

Л. М. Штохман

2.5. Організація практичних занять з іноземної мови у ВНЗ.

О.Л. Лотоцька, Л.В. Собчук

2.6. Іншомовна комунікативна компетенція сучасного студента-економіста

Ю.В. Грегоращук

2.7. Методика формування професійної іншомовної комунікативної компетенції

І.З. Левандовська

2.8. Формування мотивації до вивчення іноземної мови у студентів економічних спеціальностей

І.Д. Ярошук

2.9. Визначення понять «спілкування», «комунікація» та їх співвідношення у контексті підготовки майбутнього фахівця економічного профілю

І.І. Стецько

2.10. Проблемне навчання як чинник підвищення ефективності навчання на заняттях іноземної мови у немовному ВНЗ

Розділ III

**АКТУАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ У ГАЛУЗІ
ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА**

З.С. Сушко

3.1. Переклад як «компроміс», «перемовини», «естетична інтерференція» художнього твору

О.В. Дудар

3.2. Комп'ютерний дискурс: проблеми перекладу

О.Б. Боднар

3.3. Труднощі перекладу науково-технічних текстів

І.Ф. Шилінська

3.4. Особливості перекладу науково-технічних текстів з англійської мови на українську

Л.З. Загородня

3.5. Засоби вираження категорії генералізації в англійській мові та прийоми перекладу їх українською (*на прикладі перекладу прозових художніх творів*)

Наукове видання

**СУЧАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ У ГАЛУЗІ ЛІНГВІСТИКИ,
МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ
ТА ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА**

Колективна монографія

Науковий редактор: *Н. С. Лиса*
Комп'ютерне макетування: *В. Шпак*
Дизайн обкладинки: *В. Шпак*

Підписано до друку 19.07.2016 р.
Формат 60x84 ¹/₁₆. Гарнітура Times.
Папір офсетний. Друк на дублюванні.
Умов.-друк. арк. 19,11. Обл.-вид. арк 21,21.
Зам. № У250-19. Тираж 300 прим.

Видавничо-поліграфічний центр ТНЕУ «Економічна думка»
46004 м. Тернопіль, вул. Львівська, 11
тел. (0352) 47-58-72
E-mail: edition@tneu.edu.ua

*Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до державного реєстру видавців ДК № 3467 від 23.04.2009 р.*