



University
of Alcalá



Palacký University
Olomouc



ВОЛИНСЬКИЙ
НАЦІОНАЛЬНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ



Міністерство освіти і науки України

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
Факультет іноземних мов
Кафедра англійської філології та методики навчання англійської мови

Університет Портсмута (Великобританія)

Університет Алькала (Іспанія)

Університет Палацького в Оломоуці (Чехія)

Київський національний лінгвістичний університет

Волинський національний університет імені Лесі Українки

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

МОВА, ОСВІТА, НАУКА СУЧАСНОСТІ: ВИКЛИКИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Матеріали IV міжнародної
науково-практичної конференції

22-23 листопада 2024 р., м. Тернопіль

УДК 811.11+811.13:378

Мова, освіта, наука сучасності: виклики міжкультурної комунікації: матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 22-23 листопада 2024 р.) / За ред. Гарасим Т.О. Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2025. 477 с.

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
(протокол № 6 від 28.01.2025 року)*

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Яків БИСТРОВ,

доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри англійської філології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Еліна КОЛЯДА,

кандидат філологічних наук, професор, завідувач кафедри практики англійської мови Волинського національного університету імені Лесі Українки

Ольга КОСОВИЧ,

доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри романо-германської філології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Ірина ЗАДОРЖНА,

доктор педагогічних наук, професор, проректор із наукової роботи та міжнародного співробітництва Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Микола КЕБАЛО,

кандидат філологічних наук, доцент, декан факультету іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Олена ШОНЬ,

кандидат філологічних наук, доцент, в. о. завідувача кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Тетяна ГАРАСИМ,

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

*Автори несуть відповідальність за достовірність поданої інформації.
У збірнику зберігається стилістика та орфографія авторів матеріалів.
Думки авторів можуть не збігатися з позицією редакційної колегії*

© Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

ЗМІСТ

ЧАСТИНА 1	18
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЛІНГВІСТИКИ В СИНХРОНІІ ТА ДІАХРОНІІ: СТИЛІСТИКА, ЛЕКСИЧНА СЕМАНТИКА, ФРАЗЕОЛОГІЯ І ГРАМАТИКА	19
Бойчук Мар'яна Ігорівна	19
TRANSFORMATIONAL PROCESS OF THE ENGLISH LANGUAGE VOCABULARY	19
Борисов Олексій Олександрович	22
МОВЛЕННЄВИЙ ЖАНР “АНЕКДОТ” У ЛЕКСИКОГРАФІЧНОМУ ПРЕДСТАВЛЕННІ: ЗІСТАВНИЙ АСПЕКТ (НА МАТЕРІАЛІ СУЧАСНИХ БРИТАНСЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ ДЖЕРЕЛ).....	22
Бояркіна Ганна Вікторівна	24
ПРОНОМІНАЛЬНІ ДІЄСЛОВА В СУЧАСНІЙ ІТАЛІЙСЬКІЙ МОВІ	24
Ділай Ірина Петрівна	28
СИСТЕМНА МОДЕЛЬ АНГЛІЙСЬКОГО ДІЄСЛОВА: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ПІДґРУНТЯ	28
Ковальчук Наталя Миколаївна	29
ТЕМАТИЧНА ТИПОЛОГІЯ АНГЛОМОВНИХ АБРЕВІАТУР У ГАЛУЗІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	29
Ковалюк Мирослава Володимирівна, ...	31
Ковалюк Юрій Володимирович	
METAPHORICAL IDIOMS: REVISITING THE CONCEPT AND DISCUSSING THE STATE OF THE ART	31
Крутько Тетяна Валеріївна.....	33
ДОСЛІДЖЕННЯ КОНТЕНТУ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ.....	33
Мироненко Тетяна Платонівна, ...	35
Добровольська Леся Станіславівна	
ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ЛІНГВОСТИЛІСТИКИ РОМАНУ ДЖ.С. ФОЕРА “ВСЕ ЯСНО” В КІНОТЕКСТ	35
Медвідь Марина Миколаївна.....	38
ФОРМУВАННЯ ІНТЕРНЕТ-ВОКАБУЛЯРУ У ПРОСТОРІ ІНТЕРНЕТ-ДИСКУРСУ	38
Нікітіна Наталя Петрівна	40
СЛОВНИКОВА РОБОТА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ІНТЕЛЕКТУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	40
Одарчук Наталя Андріївна, ...	43
Кривенька Д.С.	
ДО ПИТАННЯ СУБМІСИВНОСТІ ТА СУБМІСИВНОЇ АНГЛОМОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ..	43
Остапчук Ірина Ігорівна, ...	46
Задорожна Д.Я.	
THE PRAGMATICAS OF THE DYSPHEMISMS IN MODERN AMERICAN PRESS	46

ОСТАПЧУК ІРИНА ІГОРІВНА, ...	48
МЕЛЕХ А.В.	
THE PLACE OF RP IN THE LANGUAGE IDEOLOGY OF THE UK AND ITS MODERN VARIANT	48
СКОРЕЙКО-СВІРСЬКА ІРИНА ПАВЛІВНА	52
BORROWING PROCESS PECULIARITIES IN THE SPHERE OF TERMINOLOGY	52
ЧАПЛЯ ОЛЬГА СТЕПАНІВНА.....	55
ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ФРАНЦУЗЬКИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ НА ПРИКЛАДІ ЛЕКСЕМИ ‘UN JURY’ (‘ЖУРІ’) В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ НА БАЗІ КОРПУСУ ГРАК (ГЕНЕРАЛЬНИЙ РЕГІОНАЛЬНО АНОТОВАНИЙ КОРПУС) ТА ФРАНКОМОВНИХ КОРПУСІВ.....	55
ШОНЬ ОЛЕНА БОГДАНІВНА	57
EXPRESSIVE SYNTAX OF FICTIONAL DIARY	57
ЯРЕМА ОКСАНА БОГДАНІВНА	61
HASHTAGS AS A NEW FORM OF INTERTEXTUALITY IN SOCIAL MEDIA	61
ТЕОРЕТИЧНІ І ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ.....	64
БАБІЙ ЛЮДМИЛА БОГДАНІВНА.....	64
ПОНЯТТЯ “ІНТЕРМОВА” У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	64
БАБ’ЮК ОКСАНА ВАСИЛІВНА	65
STRATEGIES AND PRINCIPLES FOR SYLLABLE DESIGN IN PROFESSIONAL TRANSLATORS’ TRAINING.....	65
БИКОНЯ ОКСАНА ПАВЛІВНА	67
INTEGRATION OF CULTURAL ELEMENTS IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH TO FUTURE LAWYERS	67
БЛИК ОЛЬГА ІГОРІВНА	69
DEVELOPING BUSINESS MEETING SKILLS IN MULTICULTURAL EDUCATION	69
БЛУМГАРТ СОФІ.....	71
ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІЮВАННІ ТА ЧИТАННІ	71
БОРЦОВЕЦЬКА ВАЛЕНТИНА ДМИТРІВНА	73
VOCABULARY ACQUISITION AND MULTICULTURAL COMMUNICATION: CHALLENGES AND DECISION	73
БОЧАРОВА ІРИНА ВАСИЛІВНА,.....	75
ЛЕТЮЧА ЛЮБОВ ПЕТРІВНА	
МОДЕРАЦІЯ ЯК ОДНА ІЗ ЕФЕКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	75
ВІТОВИЧ ТЕТЯНА БОГДАНІВНА.....	77
THE USE OF INTERACTIVE TEACHING METHODS TO INCREASE THE MOTIVATION OF UNDERGRADUATE STUDENTS IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES.....	77
ВЛАСЮК ІРИНА ВОЛОДИМИРІВНА	80
МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	80

Ворона Іванна Іванівна, ...	83
Кітура Галина Ярославівна	
ВИКОРИСТАННЯ ПЛАТФОРМИ MICROSOFT TEAMS ПРИ ВИКЛАДАННІ ЛАТИНСЬКОЇ ТА ІНОЗЕМНИХ МОВ	83
Гантімурова Наталя Іванівна	85
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ МОВИ ІНОЗЕМНИМИ ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В МЕДИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ	85
Гарасим Ігор Богданович	87
РОЛЬ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ З ЕКОНОМІКИ	87
Гупка-Макогін Надія Ігорівна	89
ДІАЛОГОВИЙ ЖУРНАЛ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПИСЬМІ	89
Даниленко Оксана Олександрівна	91
DEVELOPING PRE-SERVICE ENGLISH TEACHERS' GRAMMATICAL AWARENESS WITHIN INDEPENDENT WORK.....	91
Дацків Ольга Павлівна	95
STRATEGIES OF INCLUSIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHING: A PERSPECTIVE FROM PRE-SERVICE TEACHERS	95
Дмитренко Наталя Євгеніївна	97
ВЗАЄМОЗ'В'ЯЗОК ОЦІНЮВАННЯ І МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	97
Драгінда Ольга Вікторівна.....	99
ASSESSMENT IN TEACHING READING LITERARY WORKS TO UNIVERSITY LANGUAGE STUDENTS.....	99
Дроботун Вікторія Миколаївна	102
ПРОВЕДЕННЯ СПІЛЬНОГО МІЖНАРОДНОГО ОНЛАЙН НАВЧАННЯ (COIL) МІЖ УКРАЇНСЬКИМИ ТА ІСПАНСЬКИМИ СТУДЕНТАМИ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНСТРУМЕНТІВ GOOGLE	102
Дячук Наталя Михайлівна	104
ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДЛЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ АНГЛОМОВНИХ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ.....	104
Задорожна Ірина Павлівна	106
ECLECTIC APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING	106
Зєня Любов Яківна,.....	108
Коломінова Ольга Олегівна,	
Роман Світлана Володимирівна,	
ЦІЛІ НАВЧАННЯ ГОВОРІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ	108
Кавицька Тамара Іванівна, ...	111
Осідак Вікторія Василівна	
ТРАНСФОРМАЦІЯ МЕТОДІВ ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ В УМОВАХ КРИЗОВОГО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	111

КАЛЕНСЬКА ВАЛЕРІЯ ЛЕОНІДІВНА	113
ПЕРЕВІРКА СФОРМОВАНOSTІ НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛІЙСЬКОМОВНОМУ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОМУ ГОВОРІННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	113
КЕЦКО ГАЛИНА ЯРОСЛАВІВНА	115
СУЧАСНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ІСПАНСЬКОЇ ЛЕКСИКИ ЗІ СТУДЕНТАМИ ФАКУЛЬТЕТУ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН	115
КЛИМОВИЧ ЮЛІЯ ЮРІЙВНА	117
ПЕРЕВАГИ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПЕРЕВЕРНУТОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЗВО.....	117
КОСТИК ЄВГЕНІЯ ВОЛОДИМИРІВНА	120
ONLINE PLATFORMS IN LEARNING ENGLISH BY STUDENTS OF INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION	120
КРАВЕЦЬ СВІТЛАНА ВОЛОДИМИРІВНА.....	122
THE APPLICATION OF FILM FRAGMENTS TO ENHANCE INTERCULTURAL COMMUNICATION LEARNING	122
КРАЙНЯК ЛЮДМИЛА КОСТЯНТИНІВНА, ...	124
МАЗУРЕНКО В.	
ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ПЕДАГОГА ЯК СКЛАДОВА ЕФЕКТИВНОГО ОСВІТНЬОГО СПІЛКУВАННЯ	124
КРОХМАЛЬНА МАР'ЯНА ПАВЛІВНА	127
STAGES OF DEVELOPMENT PROSPECTIVE TEACHERS' FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE IN LISTENING THROUGH INDEPENDENT WORK	127
МИКОЛІВ МАРІЯ ВОЛОДИМИРІВНА	129
КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ ТА ПИСЬМІ.....	129
НАЦЮК МАР'ЯНА БОГДАНИНА	132
TESTING CHATGPT'S MULTILINGUAL ABILITIES	132
НИЧКО ОКСАНА ЯРОМИРІВНА	133
APP (APPRENTISSAGE PAR PROBLÈME / PAR PROJET) – UN TECHNIQUE PÉDAGOGIQUE À UTILISER EN FORMATION POUR METTRE LES ÉTUDIANTS EN ACTIVITÉ.....	133
ОЛЕНЧУК ПЕТРО МИХАЙЛОВИЧ.....	135
НАВЧАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	135
ПЕТРУШКОВА АНАСТАСІЯ МИКОЛАЇВНА	138
ESP TEACHER'S ROLE: FROM TEACHER TO AUTONOMY BUILDER	138
ПРИШЛЯК ОКСАНА ЮРІЙВНА,.....	143
ЗАКОРДОНЕЦЬ НАТАЛІЯ ІВАНІВНА	
INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHING INTERCULTURAL COMMUNICATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	143

Руснак Діана Андріївна, ...	146
Тетеля Д.С.	
МЕТОДИКА КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЇ ГРАМАТИЧНИХ ЯВИЩ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ	146
Сайфутдінова Олена Юріївна,.....	149
Зінченко Ольга Андріївна	
ВИВЧЕННЯ MODO SUBJUNCTIVO У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ПРИНЦИПИ І ВИКЛИКИ	149
Салюк Богдана Анатоліївна.....	151
ВИКОРИСТАННЯ ЕМОДЖІ ДЛЯ ЦИФРОВОГО СТОРІТЕЛІНГУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	151
Серняк Оксана Михайлівна.....	153
DEVELOPING CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS OF NOVICE TEACHERS AS A TOOL FOR TEACHING EFFECTIVENESS	153
Сокол Мар'яна Олегівна.....	156
ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ	156
Устименко Ольга Михайлівна.....	158
ЦІЛІ І ЗМІСТ ДИСЦИПЛІНИ “НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ РІЗНИХ ТИПІВ”	158
Христич Ніна Сергіївна, ...	161
Дегтерьова А.О.	
ВЛОГ ЯК ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНІЙ РЕСУРС У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	161
Шевченко Ірина Вікторівна,.....	164
Борисова О.С.	
МЕТОДИ І СТРАТЕГІЇ ІНТЕГРАЦІЇ CLIL У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС З ВИКОРИСТАННЯМ “LIFE VISION. PRE-INTERMEDIATE LEVEL”	164
Шевченко Ірина Вікторівна,.....	166
Велідчук О.М.	
ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ ТЕКСТІВ З МЕТОЮ ВДОСКОНАЛЕННЯ УМІНЬ ЧИТАННЯ НА СТАРШОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ У ЗЗСО	166
Шевченко Ірина Вікторівна,.....	169
Трофименко Д.А.	
МЕТОДИКА CLIL У ЗЗСО: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ	169
Шиманська Віра Володимирівна.....	171
МУЛЬТИМЕДІЙНІ ПРЕЗЕНТАЦІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО АНГЛОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ЕКОЛОГІВ	171
ZHANG LICONG.....	173
FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN THE CONTEXT OF VOCATIONAL EDUCATION REFORM IN CHINA	173

ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО ТА МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ	176
ГАРАСИМ ТЕТЯНА ОЛЕГІВНА	176
DIGITAL STORYTELLING AND LITERARY CRITICISM: INTERPRETATIVE PERSPECTIVES	176
ДЗИСЬ ТАРАС ВАСИЛЬОВИЧ, ...	178
КАТЕРИНЯК АНАТОЛІЙ ПЕТРОВИЧ	
ТИПОЛОГІЧНІ ВІДПОВІДНОСТІ В ТВОРАХ АВСТРІЙСЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ	178
ДОВБУШ ОЛЬГА ІЛЛІВНА	180
LITERATURE AS THERAPY: HEALING WAR-RELATED WOUNDS THROUGH BOOKS ..	180
КЕБАЛО МИКОЛА СТЕПАНОВИЧ, ...	183
СОЛЕНКО АНДРІЙ ВАСИЛЬОВИЧ	
ФІЛОСОФСЬКИЙ НАРАТИВ ПОСТМОДЕРНІЗМУ	183
КЕБАЛО МИКОЛА СТЕПАНОВИЧ, ...	185
СТАСЮК ТАРАС ЮРІЙОВИЧ	
ПОСТМОДЕРНІЗМ У НІМЕЦЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ: ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ	185
КОНДРАТЬЄВА ТЕТЯНА БОГДАНІВНА	187
ОРІЄНТАЛЬНІ МОТИВИ В УКРАЇНСЬКІЙ КУЛЬТУРІ: ТИПОЛОГІЧНИЙ НАРИС (НА МАТЕРІАЛІ ОПОВІДАННЯ МАКСІН ГОНГ КІНГСТОН “ЖІНКА БЕЗ ІМЕНІ” ТА УКРАЇНСЬКИХ ЕТНОГРАФІЧНИХ ДЖЕРЕЛ)	187
КОНОВАЛЬЧУК СВІТЛАНА АНДРІЇВНА, ...	190
БОДНАР А.А.	
СПЕЦИФІКА УКРАЇНСЬКОГО ТА АМЕРИКАНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ КРІЗЬ ПРИЗМУ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛІЗМУ	190
КУЦІЙ ІВАН ПЕТРОВИЧ, ...	194
КУЦА ЛАРИСА ПЕТРІВНА	
ПАМ'ЯТЬ “ЖИТТЄВИХ” ІСТОРІЙ У ХУДОЖНІЙ СТРУКТУРІ ТВОРІВ УЛЬФА СТАРКА	194
ПАВЛЮК АЛЛА БОРИСІВНА, ...	197
МАРЧУК С.М.	
ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ФОРМ І МЕТОДІВ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	197
ПАВЛЮК АЛЛА БОРИСІВНА, ...	199
ПЕТРУЧИК С.С.	
ГЕЙМІФІКАЦІЯ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	199
СЛАЩУК АЛЛА АНДРІЇВНА	201
ПОНЯТТЯ ФЕМІНІСТИЧНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ КРИТИКИ	201
ТРАЧ ХРИСТИНА ВОЛОДИМИРІВНА	205
СОЦІОКУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ МІЖОСОБИСТІСНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В МІЖКУЛЬТУРНОМУ РОДИННОМУ ДИСКУРСІ	205

КУЛЬТУРНА ЛІНГВІСТИКА ТА КОГНІТИВІСТИКА	209
БАНЕВИЧ МАР'ЯНА ЮРІВНА	209
ДИСКУРСОТВІРНА РОЛЬ КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ МЕТАФОРИ	209
БОНДАРЧУК ОЛЕНА ЮРІВНА, ...	211
КАРПЕВИЧ А.М.	
ПОНЯТТЄВИЙ СКЛАДНИК КОНЦЕПТУ “GELASSENHEIT” У НІМЕЦЬКІЙ ЛІНГВОКУЛЬТУРІ	211
ДУБРОВА ОКСАНА ВОЛОДИМИРІВНА	213
QUEER LANGUAGE AS SELF-IDENTIFICATION IN ENGLISH-SPEAKING AUTHORS' WORKS	213
КРИВОНІС МАКСИМ ІВАНОВИЧ	215
СУЧАСНІ КИТАЙСЬКІ ДОСЛІДЖЕННЯ В ГАЛУЗІ КОГНІТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ (НА МАТЕРІАЛІ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ)	215
КУТАЄВА НАДІЯ ОЛЕГІВНА	217
ІРЛАНДСЬКІ КУЛЬТУРНІ ЕЛЕМЕНТИ У ТУРИСТИЧНОМУ ДИСКУРСІ: ФЕНОМЕН ‘CRAIC’	217
ЛУНЬОВА ТЕТЯНА ВОЛОДИМИРІВНА	220
ОБРАЗ ВИШНЕВОГО САДУ В АНГЛОМОВНИХ МЕМУАРАХ ВІКТОРІЇ БЕЛІМ “ЧЕРВОНІ СИРЕНИ”: ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ І КОГНІТИВНОПОЕТОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТИ	220
НЕСТЕРОВИЧ ЮЛІАНА ВОЛОДИМИРІВНА	224
ХОТІВ ЛЕТІТИ І ВКЛЯК НА КОМІ ...”: КОНЦЕПТ “ЖИТТЯ” В ПОЕТИЧНІЙ КАРТИНІ СВІТУ ОЛЕКСИ ВЛИЗЬКА	224
ОСОВСЬКА ІРИНА МИКОЛАЇВНА, ...	227
КРИЧУН АННА МИКОЛАЇВНА	
ЛІНГВОКУЛЬТУРНІ ТА КОГНІТИВНІ АСПЕКТИ КОНЦЕПТУ COSY В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ	227
ОСТАПЧУК ІРИНА ІГОРІВНА	228
CURRENT APPROACHES TO METAPHOR ANALYSES IN DISCOURSE	228
ТАТАРОВСЬКА ОЛЕСЯ ВАСИЛІВНА	231
АНАЛІЗ ТЕМАТИЧНИХ ЕЛЕМЕНТІВ У ТВОРАХ ДЖЕЙМСА НГУГІ (НГУГІ ВА ТХІОНГО)	231
ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА	234
БЕРЛАДИН ОЛЬГА БОГДАНІВНА	234
РЕАЛІЇ СУЧАСНОГО ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА: НЕОЛОГІЗМИ, ПОВ'ЯЗАНІ З ВІЙНОЮ В УКРАЇНІ	234
БИЧОК АЛЛА ВОЛОДИМИРІВНА	235
РОЛЬ І ЗНАЧЕННЯ “КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ” ЯК ПРОБЛЕМА СУЧАСНОГО ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА	235

Бондарчук Олена Юріївна, ...	237
Травіна А.В.	
СПОСОБИ ПЕРЕКЛАДУ СКЛАДНИХ ІМЕННИКІВ У НІМЕЦЬКИХ МЕДИЧНИХ ТЕКСТАХ.....	237
Ваврів Ірина Ярославівна,.....	240
Гураль М.С.	
ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ДИТЯЧОЇ ЛІТЕРАТУРИ	240
Ваврів Ірина Ярославівна,.....	242
Погрібна Н.І.	
ТЕРМІНОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ У ПЕРЕКЛАДІ ТЕХНІЧНИХ ТЕКСТІВ	242
Гречка Вікторія Володимирівна,.....	244
Козіна Ірина Олексіївна	
МЕХАНІЗМИ ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНОГО БАЛАНСУ МІЖ ОРИГІНАЛОМ ТА ПЕРЕКЛАДОМ ТВОРУ (НА ОСНОВІ РОМАНУ Л.М. МОНТГОМЕРІ “ЕНН З ЗЕЛЕНИХ ДАХІВ”).....	244
Клімова Діана Немех	247
ВІДТВОРЕННЯ ОБРАЗУ МАЗЕПИ В УКРАЇНСЬКИХ ПЕРЕКЛАДАХ ПОЕМИ ДЖ. Г. БАЙРОНА “MAZEPRA”	247
Козак Софія Веніамінівна.....	249
ÜBERSETZEN IM DEUTSCHUNTERRICHT: ERWENDUNG VON PASSIV IM DEUTSCHEN UND IM UKRAINISCHEN.....	249
Конкульовський Володимир Вікторович, ...	251
Кардинал В.І.	
ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ РЕАЛІЙ У КІНОПЕРЕКЛАДІ.....	251
Конкульовський Володимир Вікторович, ...	252
Мельник А.П.	
ВІЙСЬКОВА ТЕРМІНОЛОГІЯ У ПЕРЕКЛАДІ: МОВНІ Й КУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ	252
Котневич Яна Ярославівна	254
ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕДАЧІ ІДІОСТИЛЮ БРУНО ШУЛЬЦА В УКРАЇНСЬКИХ ПЕРЕКЛАДАХ “ЦИНАМОНОВИХ КРАМНИЦЬ”.....	254
Криницька Катерина Олегівна.....	257
ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ПЕРЕКЛАДУ: МОТИВАЦІЙНИЙ ФАКТОР ЧИ РОЗВАЖАЛЬНИЙ ЕЛЕМЕНТ?	257
Ніжнік Людмила Іванівна.....	260
СТРАТЕГІЇ ОДОМАШНЕННЯ ТА ОЧУЖЕННЯ У ЛІТЕРАТУРНОМУ ПЕРЕКЛАДІ.....	260
Пасічник Наталя Іванівна,.....	262
Рожко Я.О.	
ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ СЛЕНГУ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ.....	262
Рибина Наталя Вікторівна.....	263
ВИКОРИСТАННЯ АНГЛІЦИЗМІВ В УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ: НЕОБХІДНІСТЬ ЧИ ЗАГРОЗА УКРАЇНОМОВНІЙ АВТЕНТИЧНОСТІ.....	263

Худа Наталя Степанівна.....	265
ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ РОМАНУ ДЖ. АПДАЙКА “ФЕРМА” УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ.....	265
Цепенюк Тетяна Олегівна.....	268
ПЕРЕКЛАД В ЕПОХУ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ	268
Черноватий Леонід Миколайович	271
ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ОНЛАЙНОВОГО КОНТРОЛЮ УСНОГО ПЕРЕКЛАДУ	271
Чумак Галина Василівна, ...	273
Кусяк В.І.	
ВІДТВОРЕННЯ ЕКСПРЕСИВНОСТІ МОЛОДІЖНОГО СЛЕНГУ У ПЕРЕКЛАДІ АМЕРИКАНСЬКИХ ТЕЛЕСЕРІАЛІВ	273
Чумак Галина Василівна, ...	276
Шимків А.І.	
ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ БРИТАНСЬКОГО СЛЕНГУ В АУДІОВІЗУАЛЬНОМУ ПЕРЕКЛАДІ.....	276
Шопін Павло Юрійович.....	279
ОСНОВНІ ПРОБЛЕМИ У ПЕРЕКЛАДІ ДОКУМЕНТІВ ОСОБОВОГО ПОХОДЖЕННЯ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НА АНГЛІЙСЬКУ	279
Шугасєв Андрій Володимирович.....	281
СПЕЦИФІКА ПЕРЕКЛАДУ АНГЛІЙСЬКОМОВНИХ PR-ТЕКСТІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ	281
Шуляк Ірина Михайлівна	285
ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN LITERARY TRANSLATION: A BLESSING OR A THREAT	285
ЧАСТИНА 2.....	287
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЛІНГВІСТИКИ В СИНХРОНІЇ ТА ДІАХРОНІЇ: СТИЛІСТИКА, ЛЕКСИЧНА СЕМАНТИКА, ФРАЗЕОЛОГІЯ І ГРАМАТИКА	288
Візнюк С.Т.....	288
ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКИХ МЕДІАТЕКСТІВ	288
Корчак Л.І.	290
ВЛАСТИВОСТІ ТА ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ УКРАЇНСЬКИХ ТА АНГЛІЙСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ З АНІМАЛІСТИЧНИМ КОМПОНЕНТОМ	290
Криса К.А.	293
КАТЕГОРІЯ ВВІЧЛИВОСТІ ТА ЗАСОБИ ЇЇ АКТУАЛІЗАЦІЇ В АНГЛОМОВНОМУ ХУДОЖНЬОМУ ДИСКУРСІ.....	293
Лисенко Н.В.	296
СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ НА ПОЗНАЧЕННЯ ХАРАКТЕРУ ЛЮДИНИ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ	296

Мельник Ю.В.	298
INTERTEXTUAL PHRASEOLOGISMS AS LINGUISTIC SIGNS OF CULTURAL INFORMATION	298
Чирак І.М.	301
STYLISTIC FEATURES OF THE BUSINESS DISCOURSE	301
ТЕОРЕТИЧНІ І ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ	303
Антипенко А.Ю.	303
КВЕСТ-ТЕХНОЛОГІЯ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ ПРИ НАВЧАННІ ІНШОМОВНОМУ ГОВОРІННЮ СТУДЕНТІВ МОЛОДШИХ КУРСІВ	303
Баранцев Я.А.	306
LES ASPECTS LINGUODIDACTIQUES DE L'ÉVALUATION ET DU CONTRÔLE DE L'ACQUISITION DE COMPÉTENCES DOUCES DES FUTURS ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE	306
Бейгер І.Р.	308
USING LLMs FOR VOCABULARY SKILLS DEVELOPMENT OF PRE-SERVICE ENGLISH TEACHERS	308
Берестюк Л.В.	310
ВИКОРИСТАННЯ ГАДЖЕТІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	310
Бесеганич І.В.	312
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ІНТЕГРАЦІЇ МОВНОГО ТА ПРЕДМЕТНОГО НАВЧАННЯ	312
Бойко М.М.	314
INTERACTIVE TEACHING IN ACTION: TECHNIQUES TO BOOST LANGUAGE LEARNING IN MIDDLE SCHOOL	314
Бойчук Н.В.	317
ПРИНЦИПИ ЗАСТОСУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ МЕТОДИКИ ПРИ НАВЧАННІ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ	317
Гаврилюк О.А.	320
INTEGRATING MULTICULTURAL PERSPECTIVES INTO FOREIGN LANGUAGE TEACHING.....	320
Гнатюк С.А.	322
МЕТОД ІЛЮСТРУВАННЯ ЯК ІННОВАЦІЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ЛЕКСИКИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	322
Головата О.А.	326
INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN EDUCATION: THE KEY TO THE SUCCESSFUL FORMATION OF GRAMMATICAL COMPETENCE IN THE ERA OF DISTANCE LEARNING.....	326
Горохова О.І.	329
ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	329

ГРАБОВА О.В.	333
TESTS AS A TOOL FOR INTEGRATION OF CULTURAL COMPONENT IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING.....	333
ДУБІНЮК Ю.М.	335
АЛЬТЕРНАТИВНА ОСВІТА В УКРАЇНІ: ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ	335
ДЮГОВАНЕЦЬ К.М.	338
THE ROLE OF MULTICULTURAL AWARENESS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING ..	338
ЗАЦЕРКЛЯНА Д.О.	340
НОВІТНІ МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ АВТОМАТИЧНОГО ОЗВУЧУВАННЯ СТАТЕЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ	340
КИРИЛОВА Д.С.	343
ВИКОРИСТАННЯ ГЕЙМІФІКАЦІЇ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ	343
КИРИЛОВА Д.С.	344
ПРОБЛЕМИ МОТИВАЦІЇ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	344
КОМАР Д.В.	346
ONLINE TOOLS FOR CREATIVE WRITING.....	346
КОМЗЮК С.А.	348
ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ.....	348
КОРЕЦЬКА Л.В.	351
ВПЛИВ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ НА РОЗВИТОК РЕЦЕПТИВНИХ НАВИЧОК УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	351
КРИЛОВА Л.М.	353
МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У КРАЇНАХ АЗІЇ	353
КУТЕНЬ О.Ю.	355
РОЛЬ ТА ЗНАЧЕННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	355
ЛАПІЙ А.Ю.	358
КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНЦІЇ ДЛЯ ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ.....	358
ЛІТОВЕЦЬ І.А.	361
ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ПОКРАЩЕННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	361
ЛОТОЦЬКА Х.В.	364
МЕТОДИКИ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	364
МАКАР Л.А.	367
ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	367

Марцинюк Є.В.	368
ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ТА АКТИВНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗЗСО.....	368
Мицишин О.В.	371
FORMATION OF READING AND WRITING SKILLS IN HIGH SCHOOL ENGLISH LESSONS	371
Новосад С.Р.	373
ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ВИКОРИСТАННЯМ КОМП'ЮТЕРНИХ ІГОР	373
Паршивлюк І.О.	376
ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ БАЗОВОЇ ШКОЛИ АНГЛІЙСЬКОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	376
Петрук І.Р.	378
MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN DEVELOPING YOUNG LEARNERS' LEXICAL COMPETENCE.....	378
Підручняк К.Б.	382
INTERACTIVITY IN THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES.....	382
Погода Н.А.	384
METHODOLOGY OF ENGLISH SPEAKING COMPETENCE FORMATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS THROUGH MEANS OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES	384
Попович В.В.	387
USING DIGITAL STORYTELLING FOR TEACHING SPOKEN PRODUCTION.....	387
Правак В.В.	389
ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ДИСТАНЦІЙНОМУ ФОРМАТІ.....	389
Приходько С.О.	391
ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНІХ ТРЕНДІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	391
Прондюк Н.Р.	393
КОНТРОЛЬ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ	393
Рарок К.В.	396
THE USE OF RHYMES AND SONGS IN DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE PHONETIC COMPETENCE OF JUNIOR STUDENTS	396
Рукавець Л.М.	399
МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ПРЕЗЕНТАЦІЇ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ	399
Русіна К.-М.В.	400
HOW DO WE LEARN LANGUAGES?	400
Смик В.В.	402
USING THE PROJECT METHOD TO DEVELOP SPOKEN PRODUCTION OF THE 10TH FORM STUDENTS.....	402

СОСІНСЬКА К.О.	404
USING ROLE-PLAYING METHOD TO DEVELOP SPEAKING SKILLS IN HIGH SCHOOL STUDENTS.....	404
СТЕПАНЮК А.В.	406
ВИКОРИСТАННЯ МУЗИКИ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ЕЛЕМЕНТ КРЕАТИВНОЇ ПЕДАГОГІКИ.....	406
СУКАР Х.В.	408
МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ	408
ФЕЄР Г.М.	411
INTEGRATING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN SECONDARY SCHOOL	411
ЦЕНДРА В.М.	412
THE IMPORTANCE OF FOSTERING A SUPPORTIVE ENVIRONMENT IN THE INCLUSIVE CLASSROOM.....	412
ЧЕРНЕНКО К.Д.	414
ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ ДЛЯ СТВОРЕННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА	414
ШИМАНСЬКА Д.О.	415
ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПРИ НАВЧАННІ ПИСЬМУ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ УЧНІВ 5-9 КЛАСІВ.....	415
ШКІЦЬКА Є.О.	417
ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ПІДХОДУ DOGME ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ	417
ЯРЕМЧУК О.В.	420
НАВЧАННЯ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ: ЕТАПИ І ПРИНЦИПИ.....	420
ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО ТА МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ	423
ГУЛЬЧАК С.Я.	423
ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НЕОЛОГІЗМІВ У ЖАНРІ ФЕНТЕЗІ (НА ОСНОВІ ЦИКЛУ КНИГ БРЕНДОНА САНДЕРСОНА “ХРОНІКИ БУРЕСВІТЛА”	423
МАРЦИНЮК А.Я.	426
ХУДОЖНЕ ОСМИСЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ-ТВОРЦЯ У ЛІТЕРАТУРІ ТА КІНОМИСТЕЦТВІ	426
НЕСТАЙКО В.Т.	429
СИНТАКСИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ІНСТАГРАМ ПОСТІВ АНГЛОМОВНОЇ БЛОГОСФЕРИ КРАСИ	429

КУЛЬТУРНА ЛІНГВІСТИКА ТА КОГНІТИВІСТИКА	433
БЕРЕЗЮК С.В.	433
ПОНЯТТЄВИЙ СКЛАДНИК КОНЦЕПТУ „KRIEG“ У НІМЕЦЬКІЙ МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ	433
Мельничук О.Я.	435
ПОНЯТТЄВИЙ СКЛАДНИК ЛІНГВОКУЛЬТУРНОГО ТИПАЖУ “AKADEMIKER” У НІМЕЦЬКОМОВНОМУ ДИСКУРСІ	435
Мороз А.І.	438
СОЦІОЛІНГВІСТИЧНІ ВАРІАЦІЇ ІДІОСТИЛЮ: КУЛЬТУРНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ВПЛИВИ НА ОСОБИСТІСНЕ САМОВИРАЖЕННЯ НА ПРИКЛАДІ РОМАНУ “О ПРЕКРАСНИЙ НОВИЙ СВІТ” ОЛДОСА ГАКСЛІ	438
Трушковська А.Д.	439
ПОНЯТТЄВИЙ СКЛАДНИК КОНЦЕПТУ "STAMMTISCH" У НІМЕЦЬКІЙ ЛІНГВОКУЛЬТУРІ	439
Чорний Ю.В.	443
МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ В АСПЕКТІ ПЕРЕКЛАДУ	443
Чорний Ю.В.	447
ПРОБЛЕМИ ВІДТВОРЕННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОЇ ТА ЕТНОУНІКАЛЬНОЇ СЕМАНТИКИ У ПЕРЕКЛАДІ	447
ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА	451
Бірквич А.В.	451
ANGLOPHONE FILM DISCOURSE: THEORETICAL OVERVIEW	451
Грабчук В.Б.	453
ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ ОБРАЗІВ ГОЛОВНИХ ГЕРОІНЬ В УКРАЇНСЬКИХ ПЕРЕКЛАДАХ АНГЛОМОВНОЇ ФЕМІНІСТИЧНОЇ ПРОЗИ	453
Гулько М.С.	456
ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОЛІТКОРЕКТНОСТІ	456
Дідора А.Р.	457
ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ВЛАСНИХ НАЗВ У ХУДОЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ	457
Дракохруст Т.В.	460
LEGAL TERMINOLOGY TRANSLATION TACTICS	460
Коваль Є.С.	462
ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ БІБЛІЙНИХ ПЕРЕКЛАДІВ	462
Крушельницька К.З.	465
ПРИЙОМ ЦІЛІСНОГО ПЕРЕТВОРЕННЯ ЯК ЗАСІБ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ АДЕКВАТНОГО ПЕРЕКЛАДУ РОМАНУ РЕБЕККИ КВАН “ВАВИЛОН. ПРИХОВАНА ІСТОРІЯ”	465
Марціяш Х.О.	467
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ ВІЙСЬКОВОЇ ФАХОВОЇ ЛЕКСИКИ	467

СТРИКОВСЬКИЙ А.І.	470
ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВІДТВОРЕННЯ АНГЛОМОВНИХ МІЖНАРОДНО-ПРАВОВИХ ТЕРМІНІВ У ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВІ	470
ТКАЧУК А.В.	474
ПИТАННЯ ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА ПРИ ПЕРЕКЛАДІ КИТАЙСЬКИХ КУЛІНАРОНІМІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ.....	470
ШМОРГАЙ В.В.	476
ПРОБЛЕМАТИКА ВІДТВОРЕННЯ МАНІПУЛЯТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ АНГЛОМОВНОГО ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	476

ЧАСТИНА 1

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЛІНГВІСТИКИ В СИНХРОНІЇ ТА ДІАХРОНІЇ: СТИЛІСТИКА, ЛЕКСИЧНА СЕМАНТИКА, ФРАЗЕОЛОГІЯ І ГРАМАТИКА

Бойчук Мар'яна Ігорівна

*кандидат філологічних наук, викладач,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка*

TRANSFORMATIONAL PROCESS OF THE ENGLISH LANGUAGE VOCABULARY

Language is an organism that is born, develops, changes and might die. Noam Chomsky defines the language as a process of free creation; its laws and principles are fixed, but the manner in which the principles of generation are used is free and infinitely varied. Even the interpretation and use of words involves a process of free creation [2]. As a means of encoding new concepts and relationships, the language currently has a tendency to update its units. The emergence of the new denotatum (either an object or concept) causes the emergence of a meaning or a word. Rearrangement of source text elements enriches language use, facilitates better understanding across various contexts and fulfills communicative purposes. One of the mechanisms of semantic transformations is the process of resemantization, during which the content of a linguistic sign is displaced in order to replace it with a new concept. The lexical unit undergoes transformation, when the word updates obsolete names, changes and adds its linguistic functions.

The process of resemantization of lexical units of the English language, like other lexical semantic transformations, is complex in nature; it is determined not only by intralinguistic, but also by extralinguistic factors (the development of the society which language they function in, the development of the branches of science and technology in which the analyzed terms and neologisms are used, the preferences of native speakers, and national cultural affiliation, etc.). Resemantization is the result of transsemanticity, i.e., a semantic shift or deactualization of the primary nomination and/or a consequence of transfunctionality, i.e., a change in the functions of a word in the text under the influence of its immediate semantic environment, micro- and macrocontext, authorial intention, and pragmatics of the text [3]. A necessary condition for the process of resemantization is a logical, correct definition of the concepts introduced by lexical units, since an incorrectly used or unclear term can lead to misinformation. The

interaction of multilingualism leads to the creation of a new or updated concept. One of the mechanisms of resemantic transformations is the displacement of the content of a lexical unit in order to replace it with a new, specially created context in any field. Such a unit is retained and actively used, expanding the scope of its use.

In daily practice people face new nominations of concepts that are not always clear and accessible to them. Considering language as a dynamic holistic system, it is impossible to exclude the process of returning meaning to the original context. A vivid example is etymological resemanticization. This is a type of semantic process during which the dominant meaning temporarily returns and a certain discrepancy appears between the etymological and dominant. The greater the difference between these two meanings, the easier it is to trace the resemanticization stage. In this regard, there is a need to formulate semantic archaism, which forms new components of the original meaning. The obsolete meaning does not completely disappear, but a clear boundary between them cannot always be drawn. In other words, the loss of meaning occurs more slowly, and the development of the semantics of the corresponding linguistic units becomes more predictable. The intralinguistic reason for this process lies in the limitation of the meanings of the word, to which the mechanism of returning to the previous lexical concept is connected. Otherwise, there may be a threat of identity destruction, disintegration into other linguistic units, or exhaustion of its semantic potential.

The following examples reflect the process of resemanticization. The research has been carried out on religious lexical units. The lexical unit *holy* combines the characteristics of the theonymic subject. The original meaning is related to the Old English *hālig* and the Old German *heil*, which indicate health, happiness, and good luck [5]. This lexical unit is usually used in such meaning as: 1) related to a religion or a god; 2) very religious or pure; 3) deserving special respect or reverence: *the pursuit of peace is our holiest quest* [4]. The process of resemanticization can be traced in the expressions: *holy water* ("water for healing, recovering health"), *the Most Holy Mother of God* ("Savior from pain, sorrow and grief").

We can pursue the process of resemanticization among the names of beings who supernatural powers are attributed to. The primary meaning of the lexical unit *angel* is *a messenger*. Longman Dictionary of Contemporary English [4] provides the following meanings: 1) a spirit who is God's servant in heaven, and who is often shown as a person dressed in white with wings; 2) someone who is very kind, very good, or very beautiful; 3) someone who gives new businesses money, often in exchange for a share of the company. The process of resemanticization can be traced in the following expressions: *the angel of death*, *the angel of hope* (e.g. He acted as an angel of hope for those in despair). Lexical unit *demon* originally meant "*an evil spirit, malignant supernatural being, an incubus, a devil*," from Latin *daemon* "*spirit*," from Greek *daimōn* "*deity, divine power; lesser god; guiding spirit, tutelary deity*" (sometimes including souls of the dead); "*one's genius, lot, or fortune*" [5]. The process of resemanticization can be observed in the expressions: *be a demon for work* ("to work with pleasure"), *the demon of inspiration* ("genius"), *he is a demon at tennis* ("to play tennis well") [6]. We can denote this transformational process in the meanings

indicating essential properties of the supernatural in relation to humans. The religious meaning of the English word *mercy* can be reflected in the following expressions: *at the mercy of God* (“at the power of God”), *tender mercy* (“great mercy”). This lexical unit, from Old French *mercit, merci*, means “reward, gift; kindness, grace, pity”, from Latin *mercedem* (nominative *merces*) “reward, salary, payment, hire” [5]. The process of resemantization can be traced in the meanings of the following phrases: *treat with mercy* “to treat someone with compassion”, *what a mercy we’re safe and unhardened* “what a blessing that we are safe and sound” [6]. Lexical units denoting meanings related to the formation of the creed – *baptism*. From Latin *baptizare*, from Greek *baptizein* “immerse, dip in water,” also figuratively, “be over one's head” (in debt, etc.), “to be soaked (in wine);” in Christian use, “baptize.” This is from *baptein* “to dip, steep, dye, color” [5]. The process of resemantization can be denoted in the phrase *baptism of blood* “immersion in blood” [6].

When considering the resemantic development of a certain lexical unit, a logical choice of the etymon of the analyzed term as its basis arises. In this case, the problem of the initial meaning most often arises. The etymon does not correspond to the dominant context of the word, which hinders the quality of its consideration. The processes of the emergence of the studied components are found in the initial sources. Based on such premises, there is a possibility that the etymon is not in the field of view of semantics and is considered only as a formal aspect of the origin of the concept. It acts as the initial meaning from the position of reality and indicates the elements that form a holistic idea of the religious object.

REFERENCES

1. Найдьонова О.С. Структурно-семантичні особливості лексем на позначення об’єктів матеріального світу концепту РЕЛІГІЯ (на матеріалі англійської та української мов). Проблеми зіставної семантики. 2011. Вип. 10 (2). С. 24–29.
2. Chomsky, Noam. “Language and Freedom.” Lecture. University Freedom and Humane Sciences Symposium. Loyola University, Chicago. 8 Jan. 1970. The Essential Chomsky. Ed. Anthony Arnone. New York: New Press, 2008. Pp. 75–91. URL: <https://chomsky.info/language-and-freedom/#:~:text=Language%20is%20a%20process%20of,a%20process%20of%20free%20creation>.
3. Lehrer A. Semantic fields and lexical structure. Amsterdam : North-Holland Publishing Company, 1974. 225 p.
4. Longman Dictionary of Contemporary English. Oxford. URL: <https://www.ldoceonline.com>
5. The Online Etymology Dictionary URL : <https://www.etymonline.com/search?q=morpheme>
6. The Oxford Dictionary of English Etymology / ed. by C. T. Onions. Oxford :Oxford University Press, 1966. 1042 p.
7. Traugott, E.C. Semantic change : Bleaching, strengthening, narrowing, extension. In : Brown, K. (ed.) Encyclopedia of Language and Linguistics. Oxford : Elsevier Science, 2006. Pp. 124–131.

Борисов Олексій Олександрович

доктор філологічних наук, професор,
Пенітенціарна академія України

МОВЛЕННЄВИЙ ЖАНР “АНЕКДОТ” У ЛЕКСИКОГРАФІЧНОМУ ПРЕДСТАВЛЕННІ: ЗІСТАВНИЙ АСПЕКТ (НА МАТЕРІАЛІ СУЧАСНИХ БРИТАНСЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ ДЖЕРЕЛ)

В межах когнітивно-дискурсивної парадигми мовознавства наукові студії сьогодення активно досліджують численні природні та соціально-організовані мовленнєві жанри. Лінгвістика концептуально та методологічно “бурлить” у цьому руслі, адже вчені-філологи продовжують обговорювати принципи виокремлення жанрів, їхні типологічні ознаки, таксономічні принципи та намагаються здійснити більш повну та всеохоплюючу їхню інвентаризацію за параметрами *форми, семантики, функції, інтенції, стратегії* тощо [2; 3; 4; 9 та ін.]. *Мовленнєвий жанр* розуміємо як тематично, композиційно та стилістично специфічний інваріантний зразок побудови тексту в типовій ситуації соціальної, психологічної та культурної взаємодії людей в певній сфері життєдіяльності суспільства [3, с. 42]. Функціональним призначенням жанрової моделі є те, що вона виступає регулюючою системою, яка задає параметри перебігу комунікації. Відповідно будь-який жанр відображає ту чи іншу комунікативну ситуацію інтеракції індивідів [9, с. 124–125; 12, с. 94].

У цій розвідці ми встановлюємо семантичні межі дефініцій лексем *anecdote* та *анекдот* у британській та українській мовних картинах світу та проводимо їх зіставлення. Для отримання необхідного лексико-семантичного матеріалу використовувалися провідні британські та українські лексикографічні джерела.

Анекдот розуміємо як короткий зв’язний наративний текст, який в один із доречних моментів розгортання взаємодії (в ідеалі) навмисно вимовляється адресантом з метою розсмішити адресата [4, с. 62]. Така динамічна історія про фрагмент повсякденної реальності, відбиваючи певний конфлікт у деякій сфері життя суспільства, характеризується чітким, лаконічним, цікавим та яскравим сюжетом з акцентом на кульмінацію та несподівану (неочікувану, нетипову) розв’язку, яка спричиняє емоційну розрядку у вигляді сміху. Анекдот є емоційно-оцінним текстом, який відбиває суб’єктивне ставлення індивіда до подій в навколишньому світі [4, с. 58].

Анекдот як форма комунікації первісно спрямований на зближення людей, знаходженню взаєморозуміння між ними. Будучи поверхнево монологічним за формою, він є глибоко діалогічним за змістом. Зазвичай, цей жанр є складовою частиною іншого жанру (розмови, бесіди, інтерв’ю тощо), тобто більш широкої комунікативної діяльності, сприяючи (в ідеалі) її оптимізації.

Порівняння дефініцій денотата “*anecdote*” трьох британських словників, якими є Oxford Learner’s Dictionaries, Cambridge Dictionary та Collins Dictionary, відтворює приблизно однакову семантичну картину, пор.,

1. a short, interesting or funny story about a real person or event;
2. a short, often funny story, especially about something someone has done;
3. a short, amusing account of something that has happened [10; 11; 14].

Ядерною семою значень лексеми “anecdote” є ‘story’ (пор., *account is a written or spoken description or record of an event* [14]). Найближчі семи, до яких відносяться атрибутивні компоненти ‘short’, ‘funny’, ‘interesting’, ‘amusing’ (=entertaining and funny [10]) характеризують ключову сему ‘story’. Остання отримує подальшої деталізації за рахунок поєднаних з нею прийменниковими семами ‘about’ та ‘of’ додаткових комплексів семантичних елементів, пор., ‘a real person or event’, ‘something someone has done’, ‘something that has happened’. Бачимо, що найбільш узагальненим смислом є ‘a real person or event’, адже йдеться про особу, яка щось зробила або про щось, що трапилося, що й створило рамки деякої події.

На відміну від попередніх визначень у словнику Longman Dictionary of Contemporary English *anecdote* визначається як *a short story based on your personal experience* [13] з акцентом на особистому досвіді реальних (але лише імплікованих) подій. Оцінні конотації тут відсутні.

Семантичне узагальнення дає змогу змоделювати ідеальну семантичну структуру, яка лежить в основі всіх значень: “**a short funny story about a real person or event**”. Компонент ‘funny’ зосереджує в собі смисли привернення уваги, сміху, розваги, фіксовані семами ‘interesting’ та ‘amusing’.

Українські лексикографічні джерела, вочевидь, спираються на визначення, представлене в Академічному тлумачному словнику сучасної української мови [5; 6; 7; 8]: *анекдот – коротке жартівливе в (здебільшого вигадане) оповідання про яку-небудь смішну подію* [1]. Ядерним компонентом дефініції є ‘оповідання’, яке конкретизується атрибутивними компонентами ‘коротке’ та ‘жартівливе’, а також ‘вигадане’ та ‘реальне’. Оповідання вибудовується навколо деякої події, яка викликає сміх (‘смішна’, ‘подія’). Факт того, що словники подають одне й те саме лексикографічне розуміння лексеми *анекдот* дозволяє говорити про інваріантну модель, яка функціонує в семантиці української мови.

Порівняння двох моделей “**a short funny story about a real person or event**” та “**коротке жартівливе в (здебільшого вигадане) оповідання про яку-небудь смішну подію**” дозволяє стверджувати наступне. Ізоморфними семами є ядра значень (‘story’ та ‘оповідання’), найближчі до ядерних компонентів семи ‘short’ / ‘коротке’, ‘funny’ (making you laugh [13]) / ‘жартівливий’ (який містить у собі жарт (сказане чи зроблене для розваги, сміху) [8]), а також підґрунтя цієї історії – деяка подія (‘event’ / ‘подія’). Інакше кажучи, фіксуємо схожість двох смислів: *коротке смішне оповідання про деяку подію*. Аломорфним є те, що в англійському значенні додатково фіксується рівнозначна за своєю семантичною роллю сема ‘person’, в той час як в українському акцент ставиться на *нереальності* події (‘здебільшого вигадане’) та “надмірному” оцінному маркуванні причини сміху: безпосередньо те, що викликає сміх (*жартівлива історія*), так і сама *смішна* подія.

ЛІТЕРАТУРА

1. Академічний тлумачний словник сучасної української мови в 11 томах [Електронний ресурс], from <https://sum.in.ua>.
2. Боас Т.С. Теоретичні засади дослідження мовленнєвого жанру. *Science and Education a New Dimension. Philology*. 2018. VI (42). Iss. 149. С. 11–14.
3. Борисов О.О. Когнітивно-інформаційна параметризація діалогу у британських та українських різножанрових дискурсивних практиках: монографія / відп. ред. А.В. Корольова. Чернігів: Десна Поліграф, 2016. 376 с.
4. Самохіна В.О. Жарт у сучасному комунікативному просторі Великої Британії та США: монографія. Х.: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2012. 360 с.
5. “Словник української мови” в 11 томах. Київ: Наукова думка, 1970–1980. *Webmezha* [Електронний ресурс], from <http://sum.in.ua>
6. Словник української мови online. Томи 1–14 [Електронний ресурс], from <https://sum20ua.com>
7. Словник Укрліт.org [Електронний ресурс], from <http://ukrlit.org/slovyk>
8. Словник.ua [Електронний ресурс], from <https://slovyk.ua>
9. Шевченко І.С. Концептуалізація комунікативного поведіння в дискурсе. *Как нарисовать портрет птицы: методология когнитивно-коммуникативного анализа языка*: кол. монографія; под ред. І.С. Шевченко. Х.: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2017. С. 114–124.
10. Cambridge Dictionary online [Electronic resource], from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/>
11. Collins Cobuild English Language Dictionary online [Electronic resource], from <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english>
12. Dunmire P. Genre as temporarily situated social action: A Study of Temporality and Genre Activity. *Written Communication*. 2000. Vol. 17. № 1. P. 93–138.
13. Longman Dictionary of Contemporary English online [Electronic resource], from <https://www.ldoceonline.com/>
14. Oxford Learner's Dictionaries online [Electronic resource], from <https://en.oxforddictionaries.com/>

Бояркіна Ганна Вікторівна

старший викладач,

Державний університет “Київський авіаційний інститут”

ПРОНОМІНАЛЬНІ ДІЄСЛОВА В СУЧАСНІЙ ІТАЛІЙСЬКІЙ МОВІ

В романських мовах, що мають дуже багато спільного з їх першоосновою латиною, існує досить чітке розмежування в граматичному аспекті щодо дієслів. Так, наприклад, дієслова можуть бути розподілені на види/категорії: правильні та неправильні, перехідні і неперехідні, модальні, допоміжні, безособові, зворотні та інші. Вони всі мають певні особливості стосовно їх утворення та використання. Проте, найускладнішою формою дієслів, на нашу думку, виступають так звані прономінальні (займенникові) дієслова, що формуються за допомогою додавання займенникових часточок до початкової інфінітивної форми дієслова, через що воно набуває додаткових значень або навіть відбувається заміна його значення [1, с. 61–62].

Слід зазначити, що граматичне явище та поняття “прономіналізації” існує й в українській мові, де воно означає перехід деяких слів з інших частин мови в займенники (походить від лат. “*pronomen*” – “займенник”) в результаті втрати чи послаблення властивого їм основного лексичного значення і набуття узагальнено-вказівного чи неозначеного змісту [3]. На відміну від нашої рідної мови прономіналізація дієслів в сучасній італійській мові має зовсім іншу функцію.

Перш за все, займенникові дієслова слугують для відображення емоційно-експресивного та суб’єктивного сприйняття явищ / оточення під час мовленнєвої комунікації, виступаючи в ролі фразеологічних одиниць. Займенникові дієслова найбільш поширені в усному мовленні у порівнянні з письмовою формою передачі інформації, де емоції нівелюються. Незважаючи на це, в сучасних підручниках та посібниках з італійської мови поступово з’являються приклади прономінальних дієслів, однак вони потребують більш детального розтлумачення. Через відсутність повного списку всіх дієслів (що відносяться до категорії займенникових), а також через брак живих прикладів, які можна почути суто під час усного неформального спілкування, опанування подібних сталих висловів значно ускладнюється. Пронімінальні дієслова виступають в якості емоційного забарвлення мови учасників певної комунікативної ситуації: це свого роду дієслівно-займенникові фразеологічні з’єднання / зрощення, що роблять процес спілкування більш колоритним та “живим”. Їх кількість досить велика, тому вони заслуговують на нашу увагу та детальний розгляд [5].

Перш за все слід виокремити займенникові частки, які додаються наприкінці інфінітивної форми дієслова, та зливаються з нею в єдине ціле. Ці частки (здебільшого – займенники прямого доповнення) можуть бути вжиті окремо, а можуть бути й поєднані між собою. Отже, можна розподілити прономінальні дієслова на такі групи [4]:

1) з часткою “*ci*” (“*andarci, arrivarci, cascarci, darci, entrarci, esserci, farci, metterci, pensarci, perdere, prenderci, provarci, rimetterci, saperci, scapparci, sentirci, starci, tenerci, vederci, volerci*” та інші);

2) з часткою “*la*” (“*capirla, darla, farla, finirla, mandarla, metterla, pensarla, piantarla, prenderla, saperla, smetterla, spuntarla, tirarla*” та інші);

3) з часткою “*le*” (“*darle, prenderle*”);

4) з часткою “*ne*” (“*andarne, averne, darne, dirne, farne, non poterne, sentirne, valerne la pena. volerne*” та інші);

а також комбіновані поєднання:

1) “*ce + la*” (“*avercela, farcela, mettercela*”);

2) “*ce + ne*” (“*corrercene, volercene*”);

3) “*ci + si*” (“*mettercisi*”);

4) “*se + la*” (“*aspettarsela, battersela, bersela, cavarsela, cercarsela, contarsela, darsela, filarsela, godersela, intendersela, legarsela, passarsela, prendersela, ridersela, sbrigarcela, sentirsela, spassarsela, svignarsela, tirarsela, vedersela*” та інші);

5) “se + ne” (“accorgersene, andarsene, approfittarsene, buggerarsene, fregarsene, infischinarsene, intendersene, lavarsene, restarsene, rimanersene, starsene, tornarsene, uscirsene, venirsene” та інші).

Як бачимо, різновидів займенникових часток існує достатньо та учневі/студентові/будь-кому, хто вивчає італійську мову, дуже непросто збагнути та опанувати граматичні (фразеологічні) новоутворення, навіть більше – можна заплутатися в них та загубити мотивацію до вивчення граматики. Проте, прономінальні частки та утворені за їх допомогою прономінальні дієслова вивчаються вже на твердому середньому рівні (починаючи від B1–B2) [6].

З граматичної точки зору вони уявляють собі ускладнені форми інфінітиву, які надалі змінюються згідно з часом дії/події. Також дієвідмінювання нерозривно пов'язане з особою, яка виконує певну дію. Багато хто з нас свого часу чув відому пісню у виконанні легендарного Адріано Челентано під назвою “Il tempo se ne va”, в якій використаний один з найпоширеніших прикладів серед займенникових дієслів (“se ne va”) у формі третьої особи однини теперішнього часу. Для розтлумачення цього вислову потрібно сперш дізнатися оригінальну (інфінітивну) форму дієслова “andare” (“ходити/їхати/піти/поїхати”). Далі додаються займенникові частки “se + ne” і утворюється “andarsene” зі значним підсиленням значення: “піти геть/залишати/забиратися/покинути/тікати” (еквівалент “andare via”). Отже, у відомій пісні співається про те, що час невблаганно плине/минає.

Варто зазначити, що утворення, які мають в своєму складі зрощення зі зворотною часткою “si” (вона перетворюється на “se”, якщо поєднується з іншою часткою), вважаються автоматично зворотними. Тому дієвідмінювання подібних дієслів має бути узгоджено за трьома особами в однині та множині із заміною зворотної частки на “mi/ti/si/ci/vi/si”, як це роблять всі без винятку зворотні дієслова в сучасній італійській мові, незважаючи на час, в якому дієслово вжите. Таким чином, “andarsene” перетворюється на “me ne vado/te ne vai/se ne va/ce ne andiamo/ve ne andate/se ne vanno” в теперішньому часі за граматичним узгодженням з особами, які виконують дію [7]. Так само й в минулому/майбутньому часах, серед яких є прості й комбіновані. Отже, у часі “imperfetto” (минулий недоконаний, що нагадує “past simple” в англійській мові) на відміну від, наприклад, “passato prossimo” (еквівалент “present perfect” в англійській мові) форми дієслова “andarsene” за правилами дієвідмінювання будуть значно легшими: “me ne andavo/te ne andavi/se ne andava/ce ne andavamo/ve ne andavate/se ne andavano”. Проте, у “passato prossimo” маємо певні ускладнення за рахунок того, що додаються допоміжні дієслова, тож вживання та правильне дієвідмінювання будь-якого прономінального дієслова потребує багато практики та мозкових зусиль: “me ne sono andato(a)/te ne sei andato(a)/se ne è andato(a)/ce ne siamo andati(e)/ve ne siete andati(e)/se ne sono andati(e)”. Як бачимо, наведені комбінації достатньо “навантажені”, що свідчить про розвинену, чітко розголужену граматичну структуру сучасної італійської мови.

Серед інших часто уживаних прономінальних дієслів в якості прикладу можна ще навести окремо ті, що мають у своєму значенні емоційні конотації незадоволення та злості: 1) “avercela” (“ce l’hai con me?/ти сердишся на мене?”); 2) “prendersela” (“te la prendi con me?/ти на мене ображаєшся?”), незважаючи на існування простішого варіанта у вигляді зворотного дієслова “arrabbiarsi”. Так само замість звичайного “riuscire a fare qualcosa”, коли щось вдається зробити, можна почути “farcela” (“ce la faccio/ce l’ho fatta = я можу/я зміг це зробити”) або “cavarsela” (“me la cavo/me la sono cavata = я впораюся/я зміг впоратися з цим” з додатковим відтінком, що “мені пощастило або я зміг виплутатися зі складної ситуації”). На заміну поширеному “basta!”/“достить!” чуємо “piantala!”/“припини!” (імперативна форма від “piantarla”/“finire di fare qualcosa”/“завершити, припинити щось робити”) або “smettila!” (також вжите у формі імператива під час звертання до другої особи однини, що походить від “smetterla”, з подібним еквівалентом “finire di fare qualcosa”). Таким чином, вживання займенникових форм дієслів в усному мовленні додає особливого емоційного ефекту [2].

Слід додати, що деякі займенникові дієслова вже міцно увійшли в сучасну італійську мову, тому шукати їм на заміну простіші еквіваленти із подібними значеннями не є раціональним. Наприклад, “me ne frego/me ne infischio”/“мені байдуже, мені все одно” (від “fregarsene/infischinarsene”) замість відомих “non mi importa/non mi interessa”/“мене не цікавить, для мене не має значення” (від “non importare/non interessarsi di qualcosa”) надають ще більшої незацікавленості чимось.

На нашу думку, прономінальні дієслова певним чином нагадують англійські фразові дієслова, що у більшості випадків змінюють своє значення в залежності від вжитого разом із смисловим дієсловом прийменника (одного чи двох) або прислівника, проте їх емоційне забарвлення недостатньо прослідковується.

Отже, робимо висновок, що в сучасній італійській мові мовлення учасника певної комунікативної ситуації із використанням будь-якого прономінального дієслова набуває більшого експресивного відтінку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Una grammatica italiana per tutti, vol. secondo: livello intermedio. Edilingua Pantelis Marin, 2005. 207 p.
2. 10 verbi pronominali che devi sapere in italiano – Italiano Automatico. *Italiano Automatico*. URL: <https://www.italianoautomatico.com/blog/10-verbi-pronominali-che-devi-sapere-in-italiano> (дата звернення: 15.11.2024).
3. §3. Явище прономіналізації в українській мові – Займенник. *Віртуальна читальня освітніх матеріалів*. URL: <https://subjectum.eu/ukrmova/modern/30.html> (дата звернення: 15.11.2024).
4. Italiano per stranieri: i verbi pronominali – Language Advisor. *Language Advisor*. URL: <https://languageadvisor.net/italiano-per-stranieri-i-verbi-pronominali/> (дата звернення: 15.11.2024).
5. *Italiano per stranieri*. URL: <http://italianolinguadue.altervista.org/wp-content/uploads/2012/10/VERBI-PRONOMINALI.pdf> (дата звернення: 15.11.2024).

6. I verbi pronominali italiani: guida completa per stranieri. *Best Italian Classes*. URL: <https://www.bestitalianclasses.com/verbi-pronominali-italiani> (дата звернення: 15.11.2024).
7. The ultimate guide to italian pronominal verbs (verbi pronominali) – *Smart Italian Learning. Private Italian Language Classes Online*. URL: <https://italianpills.com/italian-grammar-2/italian-pronominal-verbs/> (дата звернення: 15.11.2024).

Ділай Ірина Петрівна

*кандидат філологічних наук, доцент,
Львівський національний університет імені Івана Франка*

СИСТЕМНА МОДЕЛЬ АНГЛІЙСЬКОГО ДІЄСЛОВА: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ПІДРУНТЯ

Визначення значущості одиниць та категорій у системі мови – одна з ключових проблем сучасної лінгвістики. Відхід від традиційного структуралістського трактування системи, яке розглядало мову як статичну абстракцію, до системи як структурно-функційної єдності, відкриває нові перспективи для дослідження значення та його актуалізації. Основою таких досліджень є системно-функційна граматики М.А.К. Геллідея [4], а також узуально-базовані теорії когнітивної лінгвістики [3; 5].

Системний підхід у лінгвістиці зародився у працях структуралістів, зокрема Фердинанда де Соссюра, який розглядав мову як систему знаків з відносинами між ними [1]. Однак сучасні дослідження вказують на функціоналізм у його концепції. Поняття системи як множини елементів, що взаємодіють з середовищем, розвивалося в науці і було зокрема представлено Л. фон Берталанфі [2]. Цей підхід стимулював дослідження мови як динамічної системи, що враховує зовнішні чинники.

Теоретичне обґрунтування моделі системного аналізу дієслова в англійській мові опирається на принципи взаємозв'язку, багатоплановості, багатовимірності, ієрархічності та динамічності з врахуванням функційного підходу.

Системно-функційна лінгвістика підкреслює зв'язок мовної системи із контекстом. Система визначається як множина взаємодіючих одиниць, які виконують певну функцію. Дієслово розглядається через призму його системно-функційних особливостей, потенціал до створення шаблонів та конструкцій. Найвищий рівень системної абстракції – це семантика, пов'язана з когніцією, яка вивчається через текст.

Взаємозв'язок системних елементів визначається різними відношеннями всередині системи, але також залежить від зовнішніх чинників. Дослідження дієслова потребує аналізу його лексико-семантичних, граматичних та прагматичних характеристик. Багатовимірний підхід враховує варіативність дієслова.

Системам характерна емергентність – виникнення нових властивостей внаслідок об'єднання елементів. Не виняток і мовна система. Емергентність проявляється в створенні дієслівних шаблонів та конструкцій, які функціонують як єдине ціле.

Ієрархічна організація системи дозволяє їй отримувати інформацію з навколишнього середовища – (кон)тексту. Вертикальна організація системи мови відповідає ієрархічній організації людської когнітивної системи та є підставою для побудови ментальної моделі дієслова. Різні ієрархічні рівні системи породжують закономірності різного порядку.

Функційний підхід до розуміння системи ґрунтується на її цілеспрямованості, телеоголічності. Текст є продуктом вибору з великої системної мережі з метою реалізації певної функції [4].

Викладені теоретичні засади підкреслюють важливість розуміння мовної системи як структурно-функційної єдності. Це відкриває шлях до конструювання ментального портрету дієслова в англійській мові, що фіксує потенціал його значення. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розробку ефективних моделей системного аналізу дієслів як окремих одиниць і як класу дієслова в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сосюр Ф. де. Курс загальної лінгвістики / перекл. з франц. А. Корнійчук, Т. Тищенко. Київ : Основи, 1998. 324 с.
2. Bertalanffy L. von, General System Theory – A Critical Review. *General Systems*. 1962. Vol. VII. P. 1–20.
3. Goldberg A.E. *Explain me this: Creativity, Competition, and the Partial Productivity of Constructions*. Princeton / Oxford : Princeton University Press, 2019. 195 p.
4. Halliday M.A.K., Matthiessen C. *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4th ed.). Oxon : Routledge, 2014. 808 p.
5. Langacker R. W. *Nominal Structure in Cognitive Grammar*. The

Ковальчук Наталя Миколаївна

кандидат педагогічних наук, доцент,
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

ТЕМАТИЧНА ТИПОЛОГІЯ АНГЛОМОВНИХ АБРЕВІАТУР У ГАЛУЗІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Це повідомлення розглядає систему тематичних груп (ТГ) англомовних аббревіатур трьох категорій: “студенти, учні та їхні рівні засвоєння іноземної мови”, “мова як мета навчання або дослідження” і “умови навчання та викладання”. Згадані аббревіатури можна об'єднувати у певні групи за різними ознаками, наприклад, за семантичним принципом. У цьому повідомленні такі групи називаються тематичними, а до складу кожної з них входить певна кількість одиниць, що мають спільну приналежність до певної теми, незалежно

від їхніх структурних ознак. Відповідно, до однієї ТГ можуть входити аббревіатури різних типів, включаючи скорочення, акроніми, анкопи, синкопи тощо. Спільною екстралінгвістичною властивістю аббревіатур однієї ТГ є денотативна ознака, яка стосується позамовної реальності.

Спираючись на аналогічні дослідження галузевої тематичної типології термінів в українській мові [1–5], *актуальність* цієї розвідки обґрунтовується недостатнім ступенем вивчення аббревіатур в англійській мові та необхідністю дослідження відповідної тематичної типології. *Метою* дослідження була розробка згаданих ТГ, а *завданнями* – відбір термінологічного корпусу, його аналіз, формулювання висновків та перспектив.

Теоретичні основи дослідження. Терміносистема англійської мови ґрунтується на певних поняттєвих ознаках, компоненти якої можна об'єднати у ТГ, які тлумачаться як єдності термінів, організованих за спільними денотативними ознаками. Розподіл термінів на ТГ розглядається як важлива складова процесу вивчення терміносистеми. Корпус дослідження включав 100 аббревіатур, відібраних з оригінальних англомовних джерел відповідної галузі. *Результати дослідження.* ТГ проаналізованих англомовних аббревіатур відзначаються варіативністю з точки зору їхньої розгалуженості, компонентного складу, структури, приналежності до частин мови та способів термінотворення. Кількість компонентів досліджених аббревіатур варіюється від одного до п'яти, однак переважна їх більшість має від двох до чотирьох складових. За способом термінотворення переважають акроніми. Спостерігаються випадки омонімії.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Спільні поняттєві ознаки складників усіх ТГ забезпечують їхню тематичну цілісність, логічність і чіткість. Моделі термінотворення, структурні характеристики та способи перекладу аббревіатур потребують додаткового вивчення.

Дослідження проводилось в межах проєкту EU Next Generation EU through the Recovery and Resilience Plan for Slovakia under the project No. 09I03-03-V01-00148.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бородіна Н.С. Основні класифікаційні ряди в українській лінгводидактичній термінології. *Термінологічний вісник: Збірник наукових праць*. Київ : Інститут української мови НАНУ, 2013. Вип. 2(1). С. 145–149.
2. Герасімова О.М. Особливості перекладу термінів (на прикладі прикордонного дискурсу). *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер. Філологія*. 2016. № 22. С. 180–182.
3. Коваль Р., Тиравська О. Проблеми перекладу термінології реабілітації. *Вісник Національного університету “Львівська політехніка”. Серія “Проблеми української термінології”*. Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2017, № 869. С. 39–46.
4. Лепеха Т.В. Лексико-семантичні та словотвірні-структурні особливості судово-медичної термінології : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.01. Дніпропетровськ, 2000. 19 с.
5. Харчук Л.В. Тематична класифікація українських електроенергетичних термінів. *Термінологічний вісник: Збірник наукових праць*. Київ : Інститут української мови НАНУ, 2013. Вип. 2(2). С. 72–77.

Ковалюк Мирослава Володимирівна

кандидат філологічних наук, доцент,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Ковалюк Юрій Володимирович

кандидат філологічних наук, доцент,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

METAPHORICAL IDIOMS: REVISITING THE CONCEPT AND DISCUSSING THE STATE OF THE ART

In the first place, it seems reasonable to revisit the notion of metaphor. If to simplify considerably, two major types of metaphor are important for this study, the linguistic and the cognitive. Consider the definition suggested by Deignan: “A metaphor is a word or expression that is used to talk about an entity or quality other than that referred to by its core, or more basic meaning. This non-core use expresses a perceived relationship with the core meaning of the word, and, in many cases, between two semantic fields”. [1, p. 34]

This definition describes what is known as linguistic metaphor and can be best exemplified with the much-discussed *spill the beans* idiom, wherein *spilling* metaphorically stands for *revealing* and *beans* mean *information*. ‘Revealing’ and ‘information’ are therefore known as non-core meanings of the words *spill* and *beans*. Even though the source and target semantic fields differ, it has been argued [3] that the idiom is analyzable/transparent enough for a proficient language user to deduce its meaning *ad hoc*. However, as noted by Fellbaum [2], they still function as context-specific metaphors because these meanings are only relevant within the specific idiom, i.e., *spill the beans*. In contrast, the cognitive approach to metaphor posits that much of our knowledge is structured by way of mappings between more abstract source domains and more concrete target domains. In layman terms, it can be maintained that the above referenced idioms *play your cards right*, *play it close to your vest*, and *ace in the hole*, which have all originated in gambling, are the living proof of the existence of the LIFE IS A GAMBLING GAME conceptual metaphor. Describing the relationship between linguistic metaphors and conceptual metaphors, it can be best summarized as linguistic metaphor being the semantic realization of conceptual metaphor.

Secondly, the notion of idiom needs to be scrutinized. As suggested by Roos [6], two main types of idioms can be distinguished: *semantic* and *interactional idioms*. Semantic idioms are further divisible into six subclasses: *metaphorical idioms* (also known as dead metaphors), *unilateral idioms* (where only one constituent is idiomatic), *idioms with specialized meanings* (they are described as having additional meaning elements irrespective of the meanings of their single constituents), *idioms with fossilized elements*, *irreversible binomials*, and *grammatically defined types of idioms*. Evidently, metaphorical and unilateral idioms are especially relevant for this study. Roos goes on to further subdivide metaphorical idioms into *metonymic idioms*, such as *red tape*, *idioms denoting nonverbal behaviour*, for example *stiff upper lip*, *idioms with*

additional rhetorical elements, e.g., *rain cats and dogs*, and *proverbial idioms*, such as *rolling stone* [6, p. 211]. According to Wood [9], metaphorical idioms are compositional because their one or more components are interpretable as metaphors. Returning one last time to the *spill the beans* idiom, it can be claimed that the *spill* and *beans* metaphors are idiom-specific metaphors with ‘restricted distribution’ [2]. Using slightly different terminology, Taylor, similarly, calls these metaphors ‘non-productive one-off idiomatic metaphors’ [8, p. 72–73]. Conversely, conventional metaphors have a wider range of usage, i.e., a wider distribution, and their figurative meanings are consistently connected to literal meanings, potentially relying on conceptual metaphors [4]. That said, battle in *running battle* is understood in terms of a dispute or disagreement (cf. *battle royal*, *battle of the giants*, *a pitched battle*, etc.). In other words, metaphors can be considered broader in scope compared to idioms [7, p. 37], meaning that some idioms are motivated by metaphors. Langlotz [5] goes as far as to contend that conceptual metaphor is pivotal for idiom motivation. Yet, care should be taken when looking at the interplay between the idiomatic meaning and the literal meaning in the idioms motivated by source metaphorical images on the one hand and conceptual metaphors on the other hand. Thus, *cat and dog* in *fight like cat and dog* and *red rag* in *red rag to a bull* are source metaphorical images linked to target conceptualizations of two conflicting parties and an object, utterance or act intended to provoke anger, respectively. On the contrary, *tango* in *it takes two to tango* and *fire* in *add fuel to the fire* are prime precursors that, based on these two idioms, the conceptual knowledge is structured via the COOPERATION IS DANCING and ANGER IS FIRE conceptual metaphors.

The final point to be made is that the ample attention paid to metaphors in the scientific literature on idioms may give the erroneous impression that idioms are based on metaphors. Metaphor is not the case in *put your heads together*. Rather it is based on a metonymy. The idiom *rain cats and dogs* can be best described as a prolific hyperbole. In addition, there is little evidence to suggest that metaphor is pertinent to proverbial expressions such as *rise from the ashes* and *cross the Rubicon*. These expressions evoke a situation which is perceived as exemplary for the state of affairs under scrutiny, the former being related to being renewed after destruction, the latter with taking an irrevocable step.

REFERENCES

1. Deignan A. The grammar of linguistic metaphors. *Corpus-Based Approaches to Metaphor and Metonymy* / ed. by A. Stefanowitsch, S.T. Gries. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006. P. 106–122.
2. Fellbaum C. Syntax and grammar of idioms and collocations. *Syntax – Theory and Analysis (Vol. 1)* / ed. by T. Kiss, A. Alexiadou. Berlin: Mouton de Gruyter, 2015. P. 777–803.
3. Gibbs R.W. *Metaphor Wars: Conceptual Metaphors in Human Life*. Cambridge / New York: Cambridge University Press, 2017. 328 p.
4. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live by*. Chicago : The University of Chicago Press, 1980. 242 p.

5. Langlotz A. Idiomatic creativity : A cognitive linguistic model of idiom-representation and idiom-variation in English. Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2006. 326 p.
6. Roos E. Idioms. A User' Grammar of English. Word, Sentence, Text, Interaction / ed. by R. Dirven. Frankfurt a. M., Bern, New York: Peter Lang, 1989. P. 215–241.
7. Schildmier Stone M.A. The Difference Between Bucket-Kicking and Kicking the Bucket: Understanding Idiom Flexibility. Tucson: The University of Arizona Press, 2016. 265 p.
8. Taylor J.R. The Mental Corpus : How Language is Represented in the Mind. Oxford / New York: Oxford University Press, 2012. 384 p.
9. Wood M.M. A Definition of Idiom. Bloomington, Ind. : Indiana University Linguistics Club, 1986. 105 p.

Крутько Тетяна Валеріївна

кандидат філологічних наук, доцент,

Національний університет водного господарства та природокористування

ДОСЛІДЖЕННЯ КОНТЕНТУ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ

Комунікація в соціальних мережах реалізується за допомогою різних каналів і може бути представлена як текстом (коментарі, приватні повідомлення, спілкування у групах та записи на “стіні”), так і зображенням, аудіо- та відеофайлами, а також непрямым, пасивним шляхом у вигляді поширень (shares) та вподобань.

Якщо йдеться про повідомлення на персональних Facebook сторінках відомих осіб, то це – невеликі за обсягом завершені тексти, представлені вербальним, графічним, відео компонентами або їхньою комбінацією. Невеликий обсяг повідомлення зумовлює особливий відбір мовного матеріалу. Структурно-композиційна організація повідомлення, лексико-граматичні засоби та прийоми аргументації сприяють реалізації комунікативного наміру, а саме створенню позитивного образу, зокрема зіркової особистості [2].

Серед основних типів контенту соціальних мереж виокремлюють розважальний, новинний, науково-освітній, діловий, комерційний, рекламний, політичний, суспільний, соціокультурний контент [3]. Кожен із цих типів, залежно від жанрової приналежності соціальної мережі, позиції мовця (урядовець, інтелектуал, представник шоу-бізнесу, громадський активіст тощо) можна поділити на відповідні підтипи: наприклад, звіт, повідомлення, репліка, цитата, посилання тощо [1, с. 172].

Основними чинниками, які визначають спрямованість медіа-контенту на маси, є: оперативність, актуальність, смислова значущість, лексична зрозумілість, логічна організація, тематична спрямованість, достовірність, валідність, посилання на джерела, контекстність, інтерактивність, релевантність, ефективність, глобальна та/чи локальна значущість, умотивованість, постійна створюваність, людиноорієнтованість [4].

Ціннісне наповнення дописів у соціальних мережах може бути досліджено з позицій лінгвопрагматичного та дискурсивного підходу. Відповідно до лінгвопрагматичного підходу ситуація мовленнєвого спілкування може бути представлена певною моделлю-комбінацією взаємозв'язків між компонентами цієї ситуації: адресантом, адресатом, повідомленням та його метою. П. Зернецький виокремлює декілька типів таких моделей:

1. використання адресант-орієнтованих мовленнєвих актів (комісивів);
2. адресат-орієнтовані мовленнєві акти (директиви);
3. міжособистісно орієнтовані мовленнєві акти (етикетиви);
4. використання когнітивно орієнтованих мовленнєвих актів (когнітивів)

[1, с. 172–173].

Відповідно до дискурсивного підходу смислова структура будь-якого тексту складається з різних комбінацій смислових шарів:

1. внутрішні автокомунікації особистості;
2. стосунки особистості з іншою людиною;
3. стосунки особистості зі суспільством та суспільними групами (з народом, нацією, державою, класом, колективом тощо);
4. стосунки особистості з людством;
5. стосунки особистості з природою;
6. стосунки особистості з рукотворним матеріальним середовищем, створеним руками людини;
7. стосунки особистості з духовною культурою;
8. стосунки особистості зі Всесвітом [1, с. 174].

Дослідження макрозв'язності на рівні дискурсу дає дослідникам можливість визначити основний тип контенту, ключові “теми” мовця та тим самим підкреслити його ціннісні константи на рівні цілого дискурсу. Аналіз такого типу дозволяє вивчити й ціннісний аспект записів у соціальних мережах в межах публічного дискурсу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зернецький П.В., Куранова С.І. Лінгвістичні ціннісні параметри дискурсів публічних особистостей епохи глобалізації в соціальних мережах : міжнародні порівняння. *Еволюція цінностей в епоху глобалізації*. 2019. С. 169–176.
2. Крутько Т.В. Вербальні засоби конструювання персонального бренда (на матеріалі персональної Facebook-сторінки зіркової персони). *Науковий вісник Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Сер. Філологічні науки (мовознавство)*. 2020. № 14. С. 98–102. DOI <https://doi.org/10.24919/2663-6042.14.2020.223451>
3. Крутько Т.В. Синтаксичні засоби експресивізації дискурсу соціальних мереж. *Studia Philologica (Філологічні студії)*. 2024. Випуск 23. – у друці.
4. Садівничий В. Типи, види та особливості подачі контенту кросмедіа. *Кросмедіа: контент, технології, перспективи*: моногр. / за заг. ред. В.Е. Шевченко. Київ: ВПЦ “Київський університет”, 2018. С. 49–60.

Мироненко Тетяна Платонівна

кандидат педагогічних наук, доцент,
Миколаївський національний університет імені В.О.Сухомлинського

Добровольська Леся Станіславівна

кандидат педагогічних наук, доцент,
Миколаївський національний університет імені В.О.Сухомлинського

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ЛІНГВОСТИЛІСТИКИ РОМАНУ ДЖ.С. ФОЕРА “ВСЕ ЯСНО” В КІНОТЕКСТ

Анотація: У статті розглянуто теоретичні основи процесу адаптації літературного тексту в кінотекст з моменту виникнення кінематографу. Проаналізовано труднощі, що виникають під час трансформації літературного тексту в кіноформат. Визначено відмінності між літературним текстом і кінотекстом, а також особливості стилістики кожного з них. Автори зазначають, що у сучасному літературознавстві досі бракує об'єктивних критеріїв для дослідження співвідношення між екранізацією та літературним оригіналом. Літературний твір відображає світосприйняття автора, його особистий стиль і почуття. У кіноадаптації ж сприйняття змісту передається через акторську гру і режисерську інтерпретацію, що не завжди збігається з авторським задумом.

Ключові слова: адаптація, літературний текст, кінотекст, образ автора, тип оповіді, екранізація.

Постановка проблеми. Американська література відіграла важливу роль у формуванні культурних орієнтирів Сполучених Штатів Америки, справивши вагомий вплив на мистецтво й культурне середовище країни, зокрема і розвиток кінематографії, що також сприяло становленню національної ідентичності та відображенню унікального американського досвіду, культурних маркерів, що знайшло відгук в світовій літературі та у різноманітних сферах Мистецтва та культури. Літературна спадщина сучасних американських авторів, як Тоні Моррісон, Емі Тан, Дона Делілло, Боббі Енн Мейсон та інших висвітлює теми пошуку ідентичності, свободи, індивідуалізму та рівності, які стали невід'ємною частиною культурного й мистецького дискурсу Америки.

Відображення різних етапів американського життя – від періоду колонізації до Великої депресії та післявоєнної епохи – заклало основу для формування значущих культурних архетипів. Літературні образи незалежних, рішучих індивідів, які долають життєві труднощі, символізували американську мрію. Ідеї "незалежності" та "пошуку свого коріння" набули стійкого відображення в культурі США, також впливаючи на розвиток національного кінематографу, візуального мистецтва й музики. Саме через літературу поширилися цінності демократії, індивідуалізму та прагматизму, які стали важливими культурними орієнтирами для США, формуючи суспільні ідеали та глобальний образ країни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Численні публікації, що з'явилися в першій половині ХХ століття, свідчать про зростаючий інтерес до проблеми кіноадаптації літературних творів. Зокрема, праці Ю. Богомоллова,

Б. Балаша, А. Піотровського, Ю. Тинянова, В. Шкловського, С. Йзенштейна та І. Еренбурга, створені в 1920–1930-х роках, і нині залишаються теоретично значущими. Важливим етапом у розвитку теорії кіноекранізацій стала публікація французького дослідника А. Базена "Адаптація, або кіно як дайджест" у 1948 році, яка відзначила вивчення кіноекранізацій як окремого жанру, що вже зайняв гідне місце у спектрі художніх фільмів [1].

Незважаючи на подальші дослідження, спрямовані на аналіз окремих екранізацій і кінематографічних інтерпретацій літературних творів, науковці знаходяться в постійному пошуку об'єктивних критеріїв для адекватної інтерпретації та відповідності між екранізацією та літературним першоджерелом. Ідеальним вважається такий підхід до екранізації, за якого кінематографісти прагнуть створити екранний еквівалент літературного твору, тобто адаптувати його у кінотекст із збереженням змісту, духу й стилю, що може передати усний текст кінострічки. З точки зору художньої цінності, твір завжди визначається авторським задумом та стилем реалізації. Хоча стилю надається важливе значення в теорії кіно, системного підходу до опису стилю екранізацій поки не розроблено, тому оцінка таких творів часто залежить від суб'єктивних думок критика [5].

Необхідність вирішення питань стимулює подальше дослідження кіноадаптацій літературних творів. Інша причина – академічний інтерес до стрімкого розвитку кінематографа як виду мистецтва та його впливу на суспільство, що вимагає теоретичних основ для аналізу кінотексту як форми масової комунікації.

Як зазначають дослідники, кожен художній твір є результатом образного осмислення та відображення реальності. Літературний текст має емоційний і раціональний вплив завдяки індивідуально-образному стилю автора; він завжди передає авторське бачення світу, поєднуючи правду та вигадку [2].

Таким чином, специфіка художнього тексту полягає в семантичній та естетичній інформації, що втілена у межах індивідуальної художньої структури тексту. Носіями художньої інформації виступають різноманітні художні елементи. У художньому тексті будь-який компонент – як мовний, так і стилістичний – є структурно значущим. Як зазначає Т.Є. Гуцуляк, формальні мовні елементи, включаючи графічні засоби, можуть набути естетичної функції та бути носіями художньої інформації [4].

Мета статті. Завданням наукового пошуку стало проведення порівняльного аналізу художнього тексту та його екранізації на матеріалі роману Дж.С. Фоера "Все ясно".

Виклад основного матеріалу. Історія дослідження кінематографа розпочалася в 1960 році, і за цей період роль кіно суттєво зросла. Можна вважати, що кінематограф перетворився на "наймасовіше з мистецтв". Медіатексти поступово витісняють друковані видання, включаючи художні твори, які, незважаючи на свою стилістичну цінність, поступово втрачають актуальність на тлі стрімких змін. Вербальні твори, що не мають елементів інших семіотичних систем, займають усе менш помітне місце в культурному просторі.

Категорія “образу автора” є важливою лінгвостилістичною категорією, яка об’єднує всі елементи змісту та стилю художнього твору в текстову цілісність. За словами Г.Погребняк образ автора, який визначає ключові підходи в аналізі взаємодії й взаємовпливу кіномистецтва та літератури виступає своєрідним поштовхом для того, “певним чином співвідносити спільні й відмінні риси реальної особистості автора-режисера (а отже творця) з рисами безпосередньо створеного митцем образу кінематографічного автора” [6].

У фільмі, як масовому комунікаційному тексті, категорія “образу автора літературного тексту” також присутня, але виражається у наступній формі: авторське послання та ідея сприймаються через організацію подій, декорацій, гру акторів, діалоги та звукові елементи. У друкованому тексті автор використовує лінгвостилістичні засоби для передачі емоцій, значущих подій та іронії, тоді як режисер реалізує це переважно візуально.

Роман Джонатана Сафрана Фоера “Все ясно” та його екранізація дозволяють проаналізувати авторську стилістику, опис подій та героїв як у друкованому так і у усному текстах кіно [7]. Наприклад, сцена зустрічі героїв на львівському вокзалі в романі подана через іронію та графічні засоби. У фільмі ця сцена зображена по-іншому: образ Алекса набуває комічного відтінку та підкреслює специфічну притаманну південно-українській культурі ідентичність, демонструючи локальні особливості через акценти та візуальне зображення.

Також суттєвою є різниця в передачі наративної перспективи. У романі вона належить до персоніфікованого наратора, представленого Алексом – українським студентом, який стає учасником подій. У фільмі ж наративна перспектива дещо змінюється: Алекс виконує роль коментатора. Через обмеження, властиві фільму, нарація обмежується кількома ключовими сценами, а авторське послання до глядача передається через інтерпретацію режисера, акторську гру та загальну стилістику.

Стилістика роману включає в себе багату сленгову лексику та неправильні граматичні конструкції американської англійської мови, які підкреслюють характер українського персонажа. Наприклад, Алекс використовує неточні слова з тезауруса, що надає його висловлюванням комічного забарвлення і посилює культурну специфіку його образу у кінотексті.

Висновки і пропозиції. Таким чином, при адаптації роману до кіномистецької форми категорії “образ автора”, “мова автора”, “літературний текст” та “екранізована версія” зазнають певних трансформацій. Зокрема, змінюється структура оповіді, зміщується акцент з образу Джонатана на образ діда, вводиться розмовна американська англійська, а діалоги героїв скорочуються. Ці зміни зумовлені особливостями екранної адаптації роману та спрямованістю на кінематографічну комунікацію, що переміщує акцент з вербального на візуальне та навпаки, що в свою чергу дозволяє зберегти лінгвостилістику літературного тексту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гайданка Д.В. Дискурс кіно в ракурсі новітніх парадигм: особливості й типологія / Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Філологія. Одеса, 2015. Вип. 16. С. 99–101.
2. Гуцуляк Т.Є. Художня метафора як джерело формування синонімічних засобів української мови. Філологічні науки. 2013. С. 45–50.
3. Екранізація. Енциклопедія Сучасної України. Код доступу: <https://esu.com.ua/>
4. Левицька О.С. Текст / кінотекст: особливості адаптації творів Джона Фаулза до ігрового кіно / О.С. Левицька // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"]. Сер. : Філологія. Літературознавство. – 2009. – Т. 124, Вип. 111. – С. 65–71.
5. Мельник М.Є. Кінотекст як особливий вид дискурсу // Сучасні дослідження з іноземної філології. 2014. Вип. 12. С. 123–127.
6. Погребняк Г.П. Образ автора в кіномистецтві як відображення картини світу. Частина 2. Авторі і герой: кінематографічний вимір. // Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв. 2020. Вип 1. С. 105–110. DOI: <https://doi.org/10.32461/2226-3209.1.2020.196576>
7. Foer J.S. Everything is illuminated / J.S.Foer. – New York. – 2002. – 276 p.
8. Mast G., Cohen M. Film theory and criticism. Introductory readings / G. Mast, M. Cohen. – New York. – 1985. – 852 p.
9. Naremore J. Film Adaptation. – New Brunswick: Rutgers Univ. Press. – 2000.
10. Prince S. The Discourse of Pictures: Iconicity and Film Studies / S. Prince // Film Quarterly. – 1993. – Vol. 47. – No. 1 (Autumn). – P. 16–28.

Медвідь Марина Миколаївна

кандидат філологічних наук, доцент,
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

ФОРМУВАННЯ ІНТЕРНЕТ-ВОКАБУЛЯРУ У ПРОСТОРІ ІНТЕРНЕТ-ДИСКУРСУ

З появою в нашому житті Інтернету як засобу масового спілкування виникає принципово нова форма комунікації та формується особливий вид вокабуляру – Інтернет-вокабуляр, що має проміжний мовний статус і має риси як письмового, так і усного різновиду мови. Метою дослідження є виявлення специфіки Інтернет-вокабуляру в просторі інтернет-дискурсу.

Інтернет-дискурс розуміємо як “спілкування в глобальній мережі і є різновидом мережевого дискурсу, який, окрім спілкування в Інтернеті, включає ще й комунікацію в інших, зокрема, локальних мережах” [1].

Формування Інтернет-вокабуляру ґрунтується на загальноновживаній лексиці англійської мови та підпорядковується її словотвірним нормам, хоча й має деякі особливості. Найцікавішими нам видаються такі способи словотворення в мережевих жанрах Інтернет-дискурсу:

1. Словоскладення (compounding) – *longphoto* (відео тривалістю менше ніж 90 секунд), *netman*, *domain name*, *cyberspace*, *chat room*, *Bluetooth*, *v-mail*

(voicemail) – усічена основа + повна основа); високо продуктивною є усічена основа *e-* (*electronic*) – *e-signature*, *e-tailer*, *e-zine*, *e-learning*, *e-business*, *e-book*, *e-cash*, *e-commerce*, *e-money*, *e-shop*.

2. Аббревіація (abbreviation) / ініціалізми та акроніми – **DWT** (*Driving While Texting*), **ASL** (*Age, sex, location?*), **BD** (*Big deal*), **FAQ** (*Frequently asked questions*), **DIAF** (*Die in a fire*), **FYI** (*For your information*), **GAL** (*Get a life*), **GFY** (*Good for you*), **HAND** (*Have a nice day*), **HTH** (*Hope this helps*), **POS** (*Parent over shoulder*), **EBD** (*End of business day*), **SOS** (*Same old shit*), **SSDD** (*Same day, different shit*), **SWW** (*Sorry, wrong window (typing in the wrong box)*).

3. Сполучення (blending) – *podcasting* – *iPod*+*broadcasting*; *digerati* – *digital* + *literati*; *netiquette* – *Net*+ *etiquette*; *netizen* – *Net* + *citizen*; *Weblish* – *Web* + *English*; *webzine* – *web* + *magazine*; *screenager* – *screen* + *teenager*; *hackish* – *hacker* + *English*; *webinar* – *Web* + *seminar*; *Wictionary* – *Wikipedia* + *dictionary*; *Zlango* – *lingo* + *slang* (the initial *Z* – after *L. Zamengoff*, the inventor of *Esperanto*).

4. Створення неологізмів (coinage) на основі гри слів – **internot** – людина, яка негативно ставиться до Інтернету; **mouse elbow** (від *tennis elbow*) – фізичні проблеми, спричинені надмірним використанням миші; **clicks-and-mortar** (пор. *bricks-and-mortar*), *freeware* (*software that is available free on CD-ROM or from the Internet*); **shareware** (*software that you use free for a short time than pay for*), **keypal** (пор. *penpal*).

Слід зазначити, що велика кількість нових лексем в Інтернет-дискурсі утворена змішаними способами, напр., лексичні одиниці *ICWUM* (*I see what you mean*), *WURSC* (*Wow, you are so cool*) утворені за допомогою аббревіації з включенням суто комп'ютерного скорочення – так званої звукової аббревіації: *C* for 'see', *U* for 'you'; *R* for 'are'; *M8* (*mate*), *O3* (*out of office*), *W8* (*wait*), *G2G* (*Got to go*), *B4* (*before*), *L8r* (*later*) – буква + цифра.

Зміст Інтернет-вокабуляру характеризується:

1) великою кількістю сленгових слів – *dunno* (*don't know*), *gonna* (*gonna to*), *cuz* (*because*); *da* (*the*), *dat* (*that*), *der* (*there*), *shudda* (*should have had*), *sup* (*what's up*), *wanna* (*wont to*), *yo* (*your*), *wile* (*while*); *plz* (*please*), *soz*, *srly* (*sorry*), *thnx* (*thanks*);

2) використанням емотиконів – *:)*: (*happy*), *L* (*crying*), *%* (*confused*), *:-o* (*shocked*) і великих літер для додання мові експресивності – *JUST DO IT*;

3) великою кількістю аббревіацією фраз і цілих речень – *BRB* (*Be right back*), *Bb* (*Bye Bye*), *Nvm* (*Never mind*), *BTW* (*By the way*), *AFAIC* (*As far as I care; As far as I'm concerned*), *AFAIK* (*As far as I know*), *AFAIR* (*As far as I remember*), *AFK* (*Away from keyboard*), *ASAP* (*As soon as possible*), *AYH* (*Are you high?*), *BBL* (*Be back later*), *BBS* (*Be back soon*), *IACL* (*I am currently laughing*), *ICYDK* (*In case you didn't know*), *IDK* (*I don't know*), *ILU* (*I love you*), *IMO* (*In my opinion*), *IMHO* (*In my humble opinion*), *IMNSHO* (*In my not so humble*), *IRL* (*In real life*), *IYDMMA* (*If you don't mind me asking*), зокрема мають місце суто комп'ютерні скорочення, напр,

цифрові аббревіатури – *I* (знак оклику), *2* (*to, too, two*), *4* (*for, four*);

“звукові” аббревіатури – *C* (*see*), *K* (*okay*), *O* (*oh*), *CU* (*See you*), *B* (*be*), *tho* (*though*), *IC* (*I see*); *OIC* (*Oh, I see*); *Ppl* (*people*),

графічні аббревіатури – *1337* (*Leet*), *S2* (*heart*), *@* (*at*).

4) використанням лексем, утворених у результаті метафоричного перенесення -*flame*, *spam*, *ham*, *salami*, *mirror*, *backdoor*, *traffic*, *virus*, *window*.

Дослідження Інтернет-вокабуляру засвідчило, що словотвірні процеси підпорядковуються законам конкретної мови і впливають на конкретну літературну мову. Попри удаване спрощення нормативної літературної мови, англійська мова, безумовно, збагачується цікавими мовними феноменами, поява яких продиктована сучасними технологіями та темпом життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кокнова Т.А. “Інтернет-дискурс” визначення поняття і загальні характеристики (діахронічний аспект). Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. 2022. № 57.

Нікітіна Наталія Петрівна

кандидат філологічних наук, доцент,

Національний університет “Чернігівський колегіум” імені Т.Г. Шевченка

СЛОВНИКОВА РОБОТА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ІНТЕЛЕКТУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сучасний освітній процес вимагає від педагогів нових підходів до формування мовної компетенції учнів. Словникова робота на уроках української мови відіграє важливу роль у розвитку позитивного інтелектуального фонду молодших школярів. Словникова робота – це цілеспрямоване і постійне розширення активного словника учнів. Оскільки початкова школа є однією із найважливіших ланок освіти, яка формує майбутнє особистості, розвиває її інтелектуальні здібності, то й потребує виваженого фахового підходу до реалізації цих завдань.

Провідним складником становлення інтелекту учнів є насамперед накопичення ними та постійне вдосконалення словникового запасу. Під інтелектуальним розвитком розуміють сукупність якісних та кількісних змін, які відбуваються у пізнавальних психічних процесах дитини під впливом оточення та власного досвіду. Розумові здібності є основою інтелектуального розвитку. Розвиток інтелектуальних здібностей дитини відбувається повсякчасно: під час гри, навчання, спілкування, читання, уявлення тощо. Проте, щоб навчання з будь-якого предмету було цікавим і плідним, учень повинен мати певний словниковий запас для розуміння суті явищ і понять, що в подальшому житті сприятиме успішності та реалізації. Інтелект дитини – це здатність до міркувань, уміння знаходити головне, узагальнювати, розмірковувати, будувати абстрактні картини світу, знаходити взаємозв'язки між явищами та поняттями тощо.

Достатній словниковий запас, сформований у початковій ланці, дозволить учню досягти успіхів у подальшому навчанні, оскільки засвоєння навчального матеріалу відбуватиметься із розумінням абстрактних понять, дозволить висловлювати власні думки логічно, зрозуміло та обґрунтовано, співпрацювати з іншими учасниками навчального процесу; призвичаїть до читання, що стане черговим кроком до формування інтелектуальних здібностей.

Відтак наукова спільнота преймається формуванням комунікативної компетентності здобувачів освіти, яка включає в себе уміння розуміти почуте, відтворювати його, формувати усні та письмові висловлювання тощо. Розвитком словникового запасу здобувачів початкової освіти преймаються такі науковці, як Вашуленко та ін., 2011р., Нікітіна, 2022, Пурис, 2023, Рускуліс, 2021, Сіранчук, 2019, Хижняк, 2023 та ін., зосереджуючи свою увагу на принципах проведення словникової роботи, визначаючи ефективні методи та прийоми розширення словникового запасу учнів. Варто відзначити, що, на жаль, у наш час, час стрімкого розвитку інтернет-технологій, знижується не тільки якісно, а й кількісно словниковий запас учнів, чому сприяє розвинена кліпова свідомість, небажання читати великі за обсягом тексти тощо. Такі науковці, як М. Вашуленко (2011), Г. Пурис (2023), Л. Рискуліс (2021), І. Хижняк (2023) наголошують на тому, що мають місце і практичні недоліки словникової роботи в початковій школі, нерегулярно проводиться робота над збагаченням лексичного запасу учнів, використовуються одноманітні методи над поповненням лексики; незначна увага приділяється роботі над синонімічними, антонімічними поняттями, побічно вивчаються фразеологізми тощо. Усі ці недоліки при формуванні лексичного запасу учнів впливають на рівень інтелектуальних здібностей. Відповідно, як зазначають дослідниці Г. Пурис та І. Хижняк (2023), словник учнів початкової школи потребує постійної уваги та діагностики. Саме це, на їх погляд, дозволить вибудувати індивідуальну траєкторію для збагачення та розширення активного словникового запасу.

Загальновідомо, що словниковий запас учня початкової школи, за умови систематичної роботи вчителя, щодня збільшується на 5-7 слів. Відтак по закінченні початкової школи він має складати близько 12 тис. слів. Звичайно, це кількісний показник. На наш погляд, про якісний свідчать уміння продукувати власні висловлювання, розуміти відтінки значень слів, добирати синоніми та антоніми, тлумачити фразеологізми тощо.

Цікаві форми роботи зі словом на уроках української мови можна використовувати на будь-якому етапі уроку. Важливо це робити при вивченні фонетики, лексики, словотвору, морфології тощо. Наприклад, можна запропонувати учням дібрати синоніми та антоніми до слова “бігти” (у рядок написані слова, які треба розподілити відповідно на два стовпчики: синоніми/антоніми). Слова: гнати, шмигати, сповільнитися, квапитися, шкандибати, стояти, плестися, мчати, нестися, човгати.

Наступним завданням з фразеології буде таке: треба з'ясувати значення фразеологізмів зі словом “бігти” та увести один із них у речення.

- Як з гори бігти.
- Аж мурашки бігають.
- Без штанів під стіл бігати.
- Бігати очима.
- Бігати світами.

Логічним комплексним завершенням попередньої лексичної роботи стане складання зв'язного висловлювання: створіть текст, увівши синоніми та антоніми до слова “бігти”, а також фразеологізми з цим словом. Текст може бути в гумористичному стилі.

Цікавим методом роботи з розвитку словникового запасу учнів є сенкан (складання за певними правилами коротких віршів з 5 рядків).

- 1 рядок – тема (дієслово бігти)
- 2 рядок – опис теми (чотири прислівники)
- 3 рядок – предмети, пов'язані з темою (іменники)
- 4 рядок – речення (скласти речення з теми)
- 5 рядок – висновок (дібрати синоніми до теми)

Отже, відповідно до вищезазначеного можемо зробити висновок, що, збагачуючи словниковий запас здобувачів початкової освіти, систематично вводячи в активний ужиток нові слова, формуємо мовну компетентність. Системність роботи вчителя над збагаченням лексичного запасу учнів сприятиме розвитку мовленнєвої активності шляхом складання усних і письмових висловлювань з використанням нових слів. Аналіз учнями слів за тематичними групами розвиватиме не тільки мовну компетентність, а й здатність узагальнювати, розмірковувати, систематизувати. Уміння знаходити синоніми, антоніми, синонімічні та антонімічні фразеологізми зміцнить загальну інтелектуальну спроможність здобувачів освіти. Креативні вправи сприятимуть гнучкості розуму, перетворенню пасивної лексики в активну, формуванню логічного мислення, здатності узагальнювати здобуті навички. Увесь описаний комплекс вправ розвиває розумовий потенціал учнів, що є фундаментом інтелекту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вашуленко, М.С. (Ред.). (2011). Методика навчання української мови в початковій школі. Київ: Літера ЛТД.
2. Нікітіна, Н. (2022). Формування читацької компетентності як парадигма успішної особистості майбутнього. *NewInception*, (1), С. 52–59.
3. Рускуліс, Л.В. (2021). Лінгвістичні основи формування лексичної компетентності учнів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 77 (2), С. 109–112.
4. Сіранчук, Н.М. (2019). Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови. Київ : ЦУЛ.
5. Хижняк, І., Пурис, Г. (2023). Діагностика розвитку словникового запасу учнів початкової школи. *NewInception*, 1-2 (11-12), С. 27–38.

Одарчук Наталія Андріївна

кандидат філологічних наук, доцент
Волинський національний університет імені Лесі Українки

Кривенька Д.С.

здобувачка другого рівня вищої освіти
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ДО ПИТАННЯ СУБМІСИВНОСТІ ТА СУБМІСИВНОЇ АНГЛОМОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Субмісивна особистість є надзвичайно складним і багатовимірним явищем, яке охоплює різні аспекти людського існування, включаючи як психологічні, так і лінгвістичні. Це поняття має велике значення не лише для розуміння індивідуальних психологічних особливостей кожної окремої особи, але й для глибшого розуміння ширших соціальних структур, які впливають на поведінку і мовну комунікацію індивідів у суспільстві. Вивчення субмісивної поведінки відкриває нові горизонти для дослідження взаємодії між особистістю та соціумом, що дозволяє ефективніше розробляти стратегії підтримки та розвитку особистісного потенціалу. Це, у свою чергу, сприяє вирішенню соціальних проблем, таких як експлуатація та дискримінація субмісивних осіб, що є важливим аспектом для побудови справедливого і рівноправного суспільства [1, с. 15].

Головними причинами багатоаспектного вивчення субмісивності є такі:

1. Вивчення субмісивності може допомогти у розумінні мовної поведінки особистості. Це дає можливість мовознавцям з'ясувати, як і чому люди висловлюють слухняність та ввічливість.

2. До психологічних особливостей субмісивного характеру особистості відносяться ставлення до влади, потреба в підпорядкуванні, водночас зберігаючи почуття власної гідності. Ставлення до влади проявляється в тому, як людина взаємодіє зі своїм безпосереднім начальником. Потреба в підпорядкуванні може бути обумовлена бажанням уникнути конфліктів і підтримувати гармонійні відносини. Підпорядкування часто асоціюється з низькою самооцінкою, оскільки такі люди схильні слідувати за іншими та уникати самостійних рішень [5, с. 62].

3. Соціокультурний контекст вивчає культурні норми, соціальні стереотипи, сімейне виховання, що в сукупності відіграє важливу роль у формуванні слухняної поведінки. У деяких культурах повага до старших та авторитету є більш вираженою, а це впливає на спосіб вияву слухняності. Посилити покірність жінок через соціальні очікування можуть суспільні гендерні стереотипи. Часто вплив сімейного виховання визначає моделі поведінки в дорослому житті [4, с. 91].

4. Лінгвістичний аспект вивчення субмісивності полягає у дослідженні мовних засобів, що демонструють цю рису. Субмісивність перш за все передбачає ретельне формулювання висловлювання, вживання здебільшого

пасивних структур речень та відмовостійких форм. Використання ввічливих виразів, таких як: *"Could you please...?"* або *"Would it be possible to...?"*, сигналізує про підпорядкованість та бажання уникнути конфлікту. Пасивні конструкції на кшталт *"It was decided that..."* замість *"I decided that..."* також вказують на підпорядкованість. Допомагають уникнути прямого заперечення такі форми відмови, які пом'якшують негативні відповіді, наприклад, *"I'm not sure that's possible"* [8, с. 85].

5. Вивчення субмісивності у когнітивному аспекті включає обробку людиною інформації про стосунки із владою, особливо в ситуаціях конфлікту, взаємодію з іншими когнітивними моделями (ментальні структури, які допомагають організувати й інтерпретувати інформацію, і включають схеми, сценарії та інші форми ментальних репрезентацій), які допомагають особистості з'ясувати, як вона сама сприймає своє підпорядкування, та як це впливає на її власну мову та поведінку. Зрештою це сприяє глибшому розумінню взаємодії особистості із зовнішнім світом.

Вивчення субмісивності у міжособистісному спілкуванні відіграє важливу роль у різних сферах, де існує потреба зрозуміти, як люди сприймають своє місце в соціальній ієрархії і як це впливає на їхню поведінку та прийняття рішень. Наведемо деякі з ключових сфер, де вивчення субординації в англomовному середовищі має практичне застосування [2, с. 74]:

- Вивчення субмісивності в мові педагогів. Це допомагає вчителям зрозуміти, як ввічливість і субординація виражаються в мові, що є корисним при викладанні мови, зокрема вивченні мовних норм.

- Дослідження субмісивності використовується для вивчення міжкультурних відмінностей у спілкуванні. В англomовних країнах, таких як США і Великобританія, очікується більш відкрите і пряме спілкування, тоді як в інших культурах слухняність може розглядатися як знак ввічливості і поваги. Розуміння цих відмінностей може допомогти уникнути непорозумінь у міжкультурній комунікації та допомогти міжнародним командам взаємодіяти ефективніше.

- Дослідження субмісивності у психологічному ракурсі може бути корисним спеціалістам, котрі працюють з клієнтами. Це допомагає зрозуміти їхнє ставлення до влади і взаємодії з оточуючими [7, с. 49].

- Вивчення субмісивності з позиції соціології допомагає виявити соціокультурні та гендерні аспекти покірної поведінки.

- За допомогою мовного аналізу компанії можуть використовувати дані про відповідність мовленнєвої поведінки клієнтів, споживачів чи співробітників усталеним нормам.

- У контексті бізнесу та менеджменту вивчення субмісивності може допомогти зрозуміти, як мова впливає на динаміку влади в організації. Підлеглі можуть використовувати "покірні" мовні патерни, щоб уникнути конфронтації або не здаватися агресивними. Це розуміння важливе для лідерів, які хочуть створити відкриту і продуктивну культуру спілкування, де працівники можуть вільно висловлювати свої думки та ідеї [6].

- Вивчення субмісивності в англомовному політичному дискурсі допомагає зрозуміти, як політики та лідери думок можуть використовувати мову для впливу на свою аудиторію. Демонстрація слухняності чи покірливості в певних контекстах або, навпаки, більш категоричне мовлення може впливати на сприйняття виборців і створювати образ слабого/ сильного лідера. Це важливо для ефективних комунікаційних стратегій під час виборчих кампаній та переговорів.

- Соціальні дослідження в англомовних країнах можуть допомогти зрозуміти мову, якою спілкуються вразливі групи, такі як мігранти, біженці та меншини, щоб уникнути конфлікту з владою чи мажорною частиною населення. Ці знання можуть бути використані для розробки програм підтримки, спрямованих на підвищення їхньої впевненості та інтеграцію в суспільство [3, с. 61].

Отже, дослідження субмісивної особистості вимагає міждисциплінарного підходу, котрий охоплює психологічний, соціокультурний, когнітивний, а також лінгвістичний аспекти. Такий комплексний аналіз дозволить краще зрозуміти механізми формування та прояву субмісивності, а також її вплив на комунікацію та соціальну взаємодію. Розуміння особливостей англомовного дискурсу субмісивної особистості може бути корисним для ефективної комунікації в різних соціальних і професійних контекстах, сприяючи уникненню непорозумінь і підтриманню гармонійних відносин.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананко Т.Р. Англомовний корпоративний дискурс: автореф. дис. канд. філол. наук: спец. 10.02.04 “Германські мови”. Харків, 2007. 20 с.
2. Бацевич Ф.С. Нариси з комунікативної лінгвістики. Львів: Вид. центр Львівськ. нац. ун-ту, 2003. 247 с.
3. Бацевич Ф.С. Нариси з лінгвістичної прагматики: [монографія]. Львів: ПАІС, 2010. 336 с.
4. Гнезділова Я.В. Емоційність та емотивність сучасного англомовного дискурсу: структурний, семантичний і прагматичний аспекти: дис. канд. філол. наук: спец. 10.02.04 “Германські мови”. К., 2007. 291 с.
5. Груба Т.Л. Проблема формування мовної особистості як міждисциплінарне поняття. Наукові записки [Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова]. Серія : Педагогічні науки. 2019. Вип. 142. С. 60–69.
6. Монастирська Л.В. Дискурсивна особистість у сучасній лінгвістиці. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. Одеса. 2019. № 39, том 3.
7. Радзівська Т.В. Нариси з концептуального аналізу та лінгвістики тексту. Текст – Соціум – Культура – Мовна особистість: [монографія]. К.: ДП “Інформативно-аналітичне агентство”, 2010. 491 с.
8. Хабермас Ю. Комунікативна дія і дискурс – дві форми повсякденної комунікації. Першоджерела комунікативної філософії. К.: Либідь, 1996. С. 84–90.

Останчук Ірина Ігорівна

кандидат філологічних наук, доцент

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Задорожна Д.Я.

здобувачка другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

THE PRAGMATICS OF THE DYSPHEMISMS IN MODERN AMERICAN PRESS

In the modern English press, dysphemisms are often used to create bright and emotional content that attracts the attention of readers. They play an important role in the construction of evaluative characteristics, as well as in the expression of criticism, sarcasm or contempt for certain persons, groups, events or phenomena. The lexical and semantic features of dysphemisms in the press are still a relevant issue of linguistics and discourse studies, because they depend on the socio-political context of their use, which shape the public opinion of modern society [1].

Such scientists as K. Alan, K. Barij, V.B. Velikoroda, L.R. Nebelyuk, A.N. Katsev, O.A. Sidelnikova, A.M. Ryazanova, etc. devoted their works to the study of these lexemes and collocations [2, p. 6]. However, informational globalization as a driving force for the promotion of certain social ideas determines the need for further study of the use of dysphemisms in modern media for influencing the target audience and forming their pragmatic functions, which determines the relevance of this research.

Dysphemisms in the English media often appear in titles and in the very articles in order to emphasize the sensationalism or emotional intensity of the material. For example, in the coverage of political events or scandals, journalists can use dysphemisms to refer to politicians or political groups, such as "liar", "thug", "buffoon", to create a negative impression and cause emotional reaction from readers. These dysphemisms can have different levels of offensiveness depending on the context: from sarcastic to frankly offensive [5; 6].

The lexical-semantic analysis of dysphemisms in the English press shows that they often contain culturally determined connotations that reflect public attitudes, stereotypes or prejudices. For example, some dysphemisms can be aimed at ethnic, religious or gender groups and be used to emphasize differences or expose certain social problems. It is important to note that dysphemisms that touch on socially sensitive topics can have serious consequences, including increasing hatred or discrimination.

From the point of view of semantics, dysphemisms in the press can also have figurative or metaphorical meaning, which increases their emotional impact. For example, expressions like "economic vampire" or "political puppet" are used to emphasize the parasitic or manipulative features of certain individuals or structures, causing negative attitudes in readers. Thus, dysphemisms become a tool of language manipulation, which allows authors to influence public opinion.

Based on this, it can be argued that dysphemisms in the modern English press are a powerful pragmatic tool that serves to strengthen evaluative statements, create a dramatic effect, and have an emotional impact on the reader. They not only reflect socio-political realities, but also actively shape them, sometimes increasing the polarization of society [3].

Analyzing one of the latest issues of "The New York Times", it was established that the article *"At a Key Moment in Trump's Campaign, a Social-Media Instigator Is at His Side"* dated 12/09/2024 contains several examples of dysphemisms [7].

"Far-right activist" – the description of Laura Loomer as a "far-right activist" has a negative connotation that indicates her extremist views and connection with radical groups.

"Endless stream of sexist, homophobic, transphobic, anti-Muslim and occasionally antisemitic social media posts" – the terms "sexist", "homophobic", "transphobic", "anti-Muslim" are used here (anti-Islamic) and "antisemitic" (anti-Semitic) to emphasize the negative aspects of Loomer's views, which are also dysphemisms [7].

"Toxic" – Senator Lindsey Graham's description of Loomer as "very toxic" is an expression that implies the undesiredness and harmfulness of her influence.

"Social-media instigator" – the description of Loomer as a "social media instigator" conveys her role as a provocateur and instigator of conflicts, which has a negative connotation.

Analyzing the issue of "The New York Times", it was established that in the article *"Trump Defends Debate Performance and Calls for Ending Tax on Overtime"* dated 12/09/2024, it was determined that the text about Donald Trump's speech held in Tucson, Arizona uses dysphemisms, which emphasize the negative features of a person or situation, and also serve to create a certain image. For example, Trump calls debate moderators "nasty", which is an example of dysphemism, which aims to express contempt and distrust of these individuals. This word conveys the impression of their unpleasantness and incompetence, which worsens the perception of their work and accentuates negative emotions [5].

Another example is the use of the term "conquered" when Trump refers to a country as being under the control of foreign powers. This word does not simply describe a physical conquest, but also aims to emphasize the feeling of threat and control by immigrants, which is perceived as a great danger. This creates the image of a country suffering from external invasion.

The term "occupied by a foreign element" is also used to increase fear and sense of danger. This statement is intended to create the impression that the country is being taken over by foreigners, which threatens its integrity and security. The same negative connotation is present in the expression "invading force of criminals", which designates immigrants as criminals who invade the country and are a threat to its citizens [7].

The use of the phrase "desperate and scrambling" describes Trump as a person who panics and will do anything to achieve his goals. This expression emphasizes his instability and attempts to deceive voters in order to gain support. This creates the image of a politician who is ready for any manipulation to maintain his popularity and influence.

All these examples of dysphemisms serve to form a certain negative image of both persons and situations, emphasizing their negative features and creating the impression of a threat or general negativity [4].

'The same old show': Kamala Harris describes Donald Trump's debate performance, hinting at the repetitiveness and irrelevance of his arguments. This can be perceived as a disdain for Trump. "No action plan, concepts!": here Harris emphasizes that Trump has no real plan, only concepts. She mocks him for not providing concrete actions, only abstract ideas. It can also be taken as a dysphemism, as she questions the seriousness of his proposals. Harris also uses the term "Trump abortion bans," which can have a negative connotation, in an attempt to link Trump to restrictions on women's abortion rights. This emphasizes the critical attitude towards his policy [7].

Therefore, the lexical-semantic features of dysphemisms in the modern American press, in particular in the articles of "The New York Times", play an important role in the formation of public opinion and influence on the perception of political and social events (pragmatics). Dysphemisms, expressions used to express a negative attitude towards certain persons or phenomena, often contain veiled or direct disparaging undertones, which helps to emphasize criticism or irony.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вострецова В.О., Решетарова І.В. Дисфемізм: status quo ad praesens. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2009. Вип. 47. С. 184–187.
2. Гончарова Т.В. Лінгвосемантичні особливості дисфемізмів у сучасній англійській мові : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філ. наук / Гончарова Т.В. Донецьк, 2012. 20 с.
3. Гамовська Г. The Use of Language in Newspapers / Г. Гамовська // English (M). 2007. С. 16–19.
4. Casas Gómez M. The expressive creativity of euphemism and dysphemism. Lexis. Journal in English Lexicology. 2012. № 7. p. 43–64.
5. Bangal N. Newspaper Language. / N. Bangal. Focal Press, 1993. 280 p.
6. Reah D. The Language of Newspaper. / D. Reah. Routledge, 2002. 136 p.
7. The New York Times. URL: <https://www.nytimes.com/international/>

Останчук Ірина Ігорівна

кандидат філологічних наук, доцент

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Мелех А.В.

здобувачка першого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

THE PLACE OF RP IN THE LANGUAGE IDEOLOGY OF THE UK AND ITS MODERN VARIANT

In today's globalized world there is an urgent need for the common instrument to conduct international business and other affairs. The English language has successfully

filled this gap and became a *lingua franca*. The most common variant of English is “The British English sociolect and accent known as RP or Received Pronunciation (also known under other names such as “The Queen’s English” or “BBC English”)”. Within the process of modernization and integration of the international area the language faces the changes too, thus, the appearance of the Modern RP in the result. Eventually, the place of RP in the language ideology of the UK and its modern variant are introduced in this paper.

A number of scientists did their research on the matter of our investigation. Lynda Mugglestone explored the history and identity of RP, tracing its development from the 18th century to contemporary discussions on usage and attitudes [8]. Paul Kerswill investigated the dialect levelling and the diminishing prominence of RP, analyzing social mobility and meritocracy's impact on accent variation [11]. Anne H. Fabricius examined sociolinguistic changes in RP, focusing on phonetic variation and the socio-economic factors influencing its evolution [5]. Devyani Sharma led the "Accent Bias in Britain" project, studying how accent perceptions, including RP, affect social mobility and professional opportunities [1]. Joan Beal analyzed the historical development of RP and its role in British society, particularly in relation to social class and regional accents [3]. Peter Trudgill researched sociolinguistic patterns in British English, including the status and perception of RP in relation to other UK accents [16].

First and foremost, it is better to start with the importance of RP in the UK language ideology. The question of why an accent is standardised may arise. “Standardisation occurs when features of a dominant variety are established and maintained. This can happen naturally through language contact with speakers of different accents and dialects” [14]. It is vibrantly connected with the historical overview and even the Industrial Revolution which influenced English to spread worldwide as the most common spoken language. “The historical origins of an English speech standard are commonly traced back to the 16th century [4; 3; 2], when prestige became attached to one type of pronunciation”. According to Honey [6], this development started as early as the 15th century, with the emerging predominance of a variety which was “a fusion of South Central Midlands influences with existing London speech forms” [6, p. 211]. For political and economic reasons, it was the educated speech of the capital and the surrounding areas which emerged as the high-status variant [11]. This shows us how even the accent may indicate people about their status and what to expect from their interlocutors, which exposes the level of their literacy and education at those and even these times. Eventually, this tendency may be called “linguistic prescriptivism”, which “refers to the ideology and practices in which the correct and incorrect uses of a language or specific linguistic items are laid down by explicit rules that are externally imposed on the users of that language” [10].

In the early 19th century, a notable shift occurred across Great Britain. Members of the upper echelons of society nationwide started altering their speech, adopting the pronunciation and patterns associated with the London upper class. And even now the members of the Royal family are implemented by this change. The youth, thus, uses the modern version of RP.

According to Paul Kerswill, “In Britain ... , there are distinctive ways of speaking in each town and city. Sometimes these differences are quite large ...” [11]. However, even the standard is changing. “When a consonant or a vowel starts to change, it is always young speakers (i.e. children, teenagers) who first use the new pronunciation. They do this subconsciously, in order to sound different from adults. Each new generation tries to establish its own identity, and there are various ways in which this happens: young people introduce new ideas and attitudes, new kinds of music, new fashions, and also new ways of pronouncing their native language. As a result, the speech of young people sounds more modern than the speech of older people, which can sound old-fashioned. This is true even in standard accents of English, such as RP” [12].

Thus, the case in point is the tendency and changes of the Modern RP. Well, the changes are in vowels including diphthongs and consonants. There are 8 diphthongs: /eɪ/, /aʊ/, /ɪə/, /aɪ/, /əʊ/, /εə/, /ɔɪ/, /ʊə/. Those at these times may be underestimated and reconsidered to be pronounced in the other way. The younger generation of RP speakers use them in the following course of action: “*beer*” /ɪə/ > /ɪ:/ ; “*chair*” /εə/ > /ε:/; “*poor*” /ʊə/ > /ɔ:/” [12].

Besides diphthongs, the other vowels have been reconsidered. The bright example is the broad sound [æ], in the word “*cat*”; it may be pronounced as more central [a] sound. The upcoming is the vowels /u:/ in “*food*” and /ʊ/ in “*good*”. These vowels were pronounced as back rounded vowels, but today they are articulated with a more central tongue position and less pronounced lip rounding. The vowel /ɔ:/ in words like “*thought*” and “*north*” has also shifted, moving from a relatively low [ɔ:] sound in traditional RP to a higher [ɔ:] sound in modern RP.

The next point to mention is the shift of the consonants. The most significant sound, if it can be called like that, of the many varieties of the British accents, in general, is the glottal stop. Glottaling, the pronunciation of /t/ (and sometimes /d/) as a glottal stop [ʔ], occurs at the end of words and before consonants [12]. It is common in many urban British accents, such as Cockney, Glasgow, Manchester, and Estuary English. Recently, it has become a standard feature in modern RP, especially among younger speakers. The significant instance in this case is the phrase: “The bottle of water”, which contains two glottal stops.

Also, modern RP has incorporated several characteristics from regional accents, including l-vocalisation, where the consonant /l/ is articulated as a vowel-like sound [ʊ] or [w] at the end of words or before another consonant. This feature, originally associated with Cockney and Estuary English, is now common in RP. For instance, “*deal*” has shifted from [di:t] to [di:w], and “*milk*” from [mɪlk] to [mɪwk].

Another modification is the introduction of intrusive r, where [r] sound is added between two words to connect them, as in “*law and order*” ([lɔ: ən...] → [lɔ: r ən...]). Once considered a marker of lower-class speech, this feature has gained broader acceptance in contemporary RP.

Furthermore, the affricates [tʃ] and [dʒ] have emerged from older pronunciations of /tu:/ and /du:/ (as in “*Tuesday*” and “*duty*”), which were originally said as /tju:/ and /dju:/. This shift, influenced by regional accents, has now become standard among younger RP speakers.

Overall, Modern RP represents an evolving version of traditional Received Pronunciation, influenced by regional accents and younger speakers. While RP has historically symbolized social prestige, it has adapted over time, incorporating features like the glottal stop, l-vocalisation, and shifts in vowel pronunciation. These changes reflect broader societal shifts and the desire of younger generations to establish their own linguistic identity, signaling that even established standards like RP are not static but continuously evolving.

ЛІТЕРАТУРА

1. Accent Bias in Britain: Final Report. Accent Bias Britain.
URL: <https://accentbiasbritain.org/wp-content/uploads/2020/03/Accent-Bias-Britain-Report-2020.pdf> (09.11.24).
2. Backley P., Nasukawa K. *Changing English: Modern RP Pronunciation*.
URL: <https://tohoku-gakuin.repo.nii.ac.jp/records/24817>
3. Beal J.C. *English in Modern Times: 1700-1945*. London: Arnold, 2004. Xvi. 264 pp.
4. British Dialects You Need to Know. EF Education First.
URL: <https://www.ef.com/wwen/blog/language/british-dialects-you-need-to-know/> (07.11.24).
5. Fabricius A. *Ongoing Change in Modern RP*. *English World-Wide*, 2002. 23:1. pp. 115–136.
6. Gimson A.C. *An Introduction to the Pronunciation of English*. English Language Book Society and Edward Arnold. London, 1977. 225 pp.
7. Hannisdal B.R. *Variability and Change in Received Pronunciation: A Study of Six Phonological Variables in the Speech of Television Newsreaders*. 2007.
URL: <https://hdl.handle.net/1956/2335>
8. Honey J. *Acrolect and Hyperlect: The Redefinition of English RP*. *English Studies*, 1985. 66:3, pp. 241–257.
9. Largest-Ever Study Into How People Speak Reveals the British Accent as the Most Popular Abroad. *Babbel Press*.
URL: <https://uk.babbel.com/press/en-gb/releases/2020-01-17-Largest-ever-study-into-how-people-speak-reveals-the-British-accent-as-the-most-popular-abroad.html> (05.11.24).
10. Matiienko-Silnytska A. *The Shift from "RP" to "Modern RP" Among the Representatives of the British Royal Family*. *Zapysky z romano-germanskoi filologii*. Odesa : Astroprint, 2023. Iss. 2(51). P. 139–148.
11. Mobility, Meritocracy, and Dialect Levelling: The Fading and Phasing Out of Received Pronunciation. ResearchGate.
URL: https://www.researchgate.net/publication/228583661_Mobility_meritocracy_and_dialect_levelling_the_fading_and_phasing_out_of_Received_Pronunciation (09.11.24).
12. Mugglestone L. *Talking Proper: The Rise of Accent as Social Symbol*. Clarendon Press, 1997. 353 p.
13. Nevalainen T., Raumolin-Brunberg H. *Historical Sociolinguistics: Language Change in Tudor and Stuart England*. Routledge, 2017. 320 p.
14. Received Pronunciation in the Oxford Bibliographies.
URL: <https://www.oxfordbibliographies.com/display/document/obo-9780199772810/obo-9780199772810-0208.xml> (09.11.24).

15. Standardisation and RP. Language Attitudes and Opinions.
URL: <https://www.sheffield.ac.uk/linguistics/home/all-about-linguistics/about-website/branches-linguistics/dialectology/language-attitudes-and-opinions-0>
(09.11.24).
16. Trudgill P. *The Sociolinguistics of Modern RP*// Beverley Collins, Inger M. Mees. Routledge, 2013. 352 p.

Скорейко-Свірська Ірина Павлівна

*кандидат філологічних наук, доцент,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка*

BORROWING PROCESS PECULIARITIES IN THE SPHERE OF TERMINOLOGY

The borrowing of foreign language units is inherent in all the languages at certain stages of their functioning: mutual enrichment of languages has characterised the development of language systems since ancient times. As a rule, in the course of language interaction, units of different language levels are borrowed – phonemes, graphemes, morphemes, lexemes, certain syntactic constructions, etc. However, the sphere of lexical borrowing is the richest and most diverse: in the context of language contacts, one of the most common types of lexical innovations is the transferring of lexical material from one language to another – the borrowing of foreign language lexemes.

The intensity of penetration of foreign lexical items is especially noticeable in terminological systems. Terminology is the most mobile, flexible part of the national vocabulary and has a very high ability to accept foreign language borrowings that form the common universal basis of special vocabulary in different languages. The ability of the terminological system to accept borrowed elements is an indispensable sign of its dynamic development, because for the full development of terminology it is important to take into account both foreign achievements and national traditions. Accordingly, the replenishment of the language vocabulary with scientific terminology is inevitably accompanied by the borrowing of certain foreign words, together with the borrowing of relevant scientific concepts [3].

It is a well-known fact that terminology functions according to the same linguistic laws as the general literary vocabulary, and the transition of foreign specialized vocabulary in terminological systems has much in common with the process of word borrowing in the general literary language. Therefore, the main aspects of the phenomenon of common vocabulary borrowing are also characteristic of the process of borrowing in terminological systems. However, taking into account the fact that terminology is an element of the professional language and serves as a means of professional communication, we note that linguistic phenomena in terminology are also characterized by certain specificity, so the process of foreign language terms borrowing has its own peculiarities.

Thus, in terminology, it is common to borrow units of the lexical level of the language – word-terms, while in the vocabulary of everyday speech foreign elements that pass from the source language system to the target language system can be units of different levels of language – phonology, morphology, syntax, vocabulary, etc. [1, 3].

In terms of terminological borrowings certain peculiarities can also be fixed among the reasons for the occurrence of foreign language units in the system of the language-recipient. As a rule, the penetration of words of foreign origin into the system of a new language is connected with the development of science, technology, culture (extralinguistic factor) and subordinates to interlinguistic laws and interlingual contacts (interlinguistic factor). Accordingly, both general and specialized lexical units are borrowed due to external factors (high level of development of certain sectors in the source language country; borrowing of nominations together with new concepts; globalization, integration processes that contribute to quantitative growth and qualitative diversification of language contacts, etc; authority of the source language and increased interest in its study, etc.) and internal reasons (lack of an equivalent word in the language to name a new object, phenomenon, concept; tendency to replace word-combinations and descriptive phrases with one-word names; a need to make a distinction between concepts that are very close in meaning but with certain semantic differences; derivational productivity of borrowings, etc.).

At the same time, when borrowing terms, written contacts rather than oral ones play a more important role (as in the case of borrowing common vocabulary), and since terminology is borrowed mainly through written means, the professional and linguistic level of the person who first introduces a foreign language term into a new language environment has a significant impact on the borrowed term. Foreign language terminological units are mostly borrowed because of their ability to convey a new concept as accurately as possible, lack of emotional colouring, conciseness and other characteristics inherent in foreign language terms, while they are not of the primary significance in borrowing non-terms. One of the important reasons for borrowing terminological vocabulary is also its internationalization (which is not the leading criterion for common words).

The specificity of the adaptation of foreign language terminological units in the system of the language-recipient is also determined by the fact that as narrowly specialized units they are borrowed due to the need to specialize concepts in a particular sphere and are used, as a rule, in a certain field of human activity. Whereas one of the defining criteria for the complete adaptation of borrowed common vocabulary is its use in different styles of literary language.

The peculiarities of the process of terminological units borrowing are also manifested in the fact that the features of the sign system in terminology are viewed as exceptionally negative features, while in the general literary language they are treated as positive qualities. This primarily concerns synonymy, homonymy, and polysemy. Modern requirements for a term include precision and unambiguity, while for terminological systems the absence of synonymy and homonymy is required [2].

It is worth noting that the borrowing of both terminological units and commonly used lexemes and their adaptation is an active and time-consuming process: once a borrowed word penetrates into the system of the language-recipient, it undergoes certain transformations as it goes through the process of language acquisition. As a rule, the following stages of penetration and adaptation of a foreign language unit in the system of the recipient language are distinguished. The initial stage – the penetration of a foreign language lexeme into the system of the borrowing language: the choice of the method of borrowing is made, the phonetic and graphic transformation of the foreign language word by means of the language-recipient takes place, for example: *reverse* – *реверс*, *server* – *сервер*, *jersey* – *джерсі*, *insert* – *інсерт*; *cursor* – *курсор*.

The second stage of adaptation is characterized by the correlation of the borrowed word with the grammatical categories of the recipient language. The transformation of the borrowing as a result of its further functioning in the system of a new language takes place, for example: *drag* – *драга*, *canister* – *канистра* (the correlation of the borrowings with the grammatical category of gender in the language-recipient); *cluster* – *класстер* – *класстери*, *stapler* – *стенлер* – *стенлери* (the formation of the plural forms of the borrowings according to the rules of the adopting language system).

At the third stage – the stage of complete assimilation – the borrowed word fully conforms to the norms of the language into which it has penetrated; it is also characteristic for the borrowing to participate actively in various linguistic processes on different language levels (to be involved in word formation; to develop both internal and external valency; to undergo semantic and stylistic changes, etc.), for example: *buffer* – *буфер* – *буферний* – *буферність* – *буферизація* – *буферизований*; *scanner* – *сканер* – *сканувати* – *сканування* – *сканувальний*.

When studying foreign vocabulary, it is important to determine the degree of adaptation of borrowings, because successful and complete borrowing process implies the adaptation of foreign words to all the basic characteristic features of the recipient language. With regard to that, full and partial assimilation types are distinguished in linguistics. Full assimilation involves the complete adaptation of the borrowed element to the phonetic (replacement of sounds not peculiar to the source language; shift of stress in the borrowed word; syllable rearrangement, etc.) and grammatical (correlation with the basic grammatical categories; morphemic adaptation, etc.) laws of the language-recipient. Partial assimilation is characterized by the retention of some phonetic or grammatical features of the source language. Retention of the original spelling in borrowed words is also a manifestation of partial assimilation [1].

At the same time, the formation of derivatives of foreign words on the basis of the recipient language, the simultaneous use of national and borrowed elements in the creation of complex lexical units (adaptation on the word-formation level), certain changes in the structure of the meanings of foreign borrowings (lexical and semantic adaptation) – should also be regarded as signs of complete successful adaptation of foreign language units during their functioning in the borrowing language.

Thus, terminology as an element of professional language and a means of professional communication is a part of the lexical system of the general literary

language and functions according to the same laws as the common vocabulary. Accordingly, the main tendencies of the transition of foreign lexical items of common vocabulary from the source language system to the target language system are also generally characteristic of the phenomenon of borrowing terminological units. At the same time, linguistic phenomena in terminology have certain specific features, and correspondingly the process of foreign terms borrowing has its own peculiarities.

REFERENCES

1. Д'яков А., Кияк Т., Куделько З. Основи термінотворення : Семантичний та соціолінгвістичний аспекти : монографія. Київ : Вид. Дім "KM Academia", 2000. 218 с.
2. Медведєва О. Запозичення термінів як чинник лексичної інтерференції. *Українська термінологія і сучасність : Зб. наук. праць*. Київ, 1998. С. 147–151.
3. Picht H., Draskau J. Terminology : An Introduction. The University of Surrey : Department of Linguistic and International Studies, 1995. 265 p.

Чапля Ольга Степанівна

кандидат філологічних наук, доцент,
Львівський національний університет імені Івана Франка

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ФРАНЦУЗЬКИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ НА ПРИКЛАДІ ЛЕКСЕМИ 'UN JURY' ('ЖУРІ') В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ НА БАЗІ КОРПУСУ ГРАК (ГЕНЕРАЛЬНИЙ РЕГІОНАЛЬНО АНОТОВАНИЙ КОРПУС) ТА ФРАНКОМОВНИХ КОРПУСІВ

Фонологічна система мови включає не тільки сукупність фонем, а й відношення між ними. Основою цих відношень є диференційні та інтегральні ознаки фонем [1. с. 162–163]. Диференційними є такі ознаки, що відрізняють одну фонему від іншої через артикуляцію, на акустичній основі, та на основі їхнього сприйняття мовцем. Кількість диференційних ознак фонем у кожній мові є сталою в різних мовах. Основними характеристиками фонем є вокальність/невокальність, консонантність, дифузність, висока тональність, неперервність, дзвінкість, глухість, різкість/нерізкість тощо.

Тож, літера 'u', яка транскрибується у французькій мові як [y], – це голосна, що має характер закритої, лабіалізованої фонемі, яку необхідно вимовляти сильно напружуючи м'язи, витягнувши губи вперед. Фонема [y] може вживатися як у відкритих, так і у закритих складах. Відомо, що фонетична позиція – це звукове оточення фонемі, що створює відповідні звукові умови для її реалізації, положення фонемі щодо інших фонем і місця наголосу у слові [4. с. 26–69]. Фонема [y] може перебувати у сильній наголошеній позиції, тобто позиції максимальної диференціації, а от слабка позиція – це позиція, в якій розрізняється менша кількість фонем, і, відповідно, меншою мірою розрізняються звукові види словоформ. У слабкій позиції фонемі при вимові

можуть зливатися. Так французький приголосний [j], як зазначають більшість дослідників, тобто сонорна фонема [ж], поруч з лексемами [b, [d], [g], [m, [n], [v], [z], [l], [3], [r] вимовляються так, як в українській мові [2. с. 14]. Характерно, що в українській мові фонема [ж] є шиплячим звуком, як і [ш], [ч], [дж]. А от [б], [п], [в], [м], [ф] є губними приголосними, які своєю чергою можуть бути напівпом'якшеними перед голосними 'і', 'ю', 'я'. У французькій мові останні склади є наголошуваними, та ми не можемо стверджувати, що фонема [y] в ненаголошеній позиції – це слабка фонема, і у ненаголошеній позиції звукові види цієї словоформи розрізняються менше. У чинному правописі за 2015 рік зазначено, що транслітерація запозиченої лексики **'un jury'** з французької мови передається через фонему [y], а не [ю] в українській мові, бо фонема [ж] є твердою, а пом'якшення літери 'ж' є старим московським варіантом. Тож, згідно з чинним правописом, в українській мові це слово транслітерується як 'журі'. Та звернімося до сучасного україномовного корпусу ГРАК https://parasol.vmguest.uni-jena.de/grac_crystal/, який активно застосовують в українській корпусній лінгвістиці. Корпус – це велике зібрання текстів, що репрезентує зріз мови в цілому. З дидактичною метою можна перевірити орфографію графічних слів, зокрема тих, що не є початковою формою лексики [3. с. 140]. Отже, зробимо запит у корпусі ГРАК (Grac v.17) [6.]. Оберімо функцію Concordance і мовою CQL зробимо запит за наступною формулою: [lemma="журі|жюри"]. Отже, корпус нам дає 29,880 прикладів транслітерації цієї лексики, та пропонує різні частиномовні варіанти словоформи 'журі/жюри', починаючи з 1911 року. Тепер обмежимо запит, щоб дізнатися, який варіант лексики 'журі' має більшу статистику вживань у різножанрових контекстах в українській мові. Тож, створимо чіткіший запит у корпусі мовою CQL за морфологічними ознаками. У нашому випадку зазначимо, що нам потрібно лексему 'журі/жюри' вжити в середньому роді. Отже, згенеруємо формулу наступним чином: [lemma="журі|жюри"&tag="*.n:.*"] , у якій через відповідні символи створимо задачу для пошуку відповідної словоформи, що вживається в українській мові у середньому роді (правила користування корпусом "Грак" можна знайти легко в Гуглі). Морфологічна розмітка нам підказує, що для позначення середнього роду користуємося літерою 'n'. Статистика, створена на базі корпусу "Grac v.17" свідчить про те, що лексема 'журі|жюри' в середньому роді вживається в різножанрових текстах в українській мові починаючи з 1918 року 29,880 разів. Вибірку здійснено на базі 16 мільйонів 77 прикладів, однак лексему 'журі' за формулою: CQL [lemma="журі"&tag="*.n:.*"] **27,627** (15.51 per million)

Тож можемо зробити висновок, що транслітерація цієї лексики здійснювалась в українській мові в різний проміжок часу.

Звернімось також до франкомовного корпусу https://cql.wortschatz-leipzig.de/#dashboard?corpname=fra_mixed_2012 чи іншого франкомовного корпусу та задамо запит французької словоформи 'un jury' в корпусі мовою CQL за тією ж формулою [lemma="jury"].[5.] Отже, кількість токенів у цьому корпусі становить

35.6 (тридцять п'ять і шість) мільйонів прикладів, з яких 13.603 (тринадцять тисяч і шістсот три тисячних) прикладів з посиланням на лексему 'jury'('журі') за формулою CQL [lemma="jury"] • **13,603**35.6 per million tokens • 0.0036%.

Тож, можемо засвідчити, що поле діяльності вивчення лексеми 'журі', та її колокацій є чималим, і ми можемо скористатися відповідною командою в україномовному корпусі ГРАК, щоб виконати запит, який нам необхідний для аналізу чи вивчення вживання тієї чи іншої лексеми. Ми також можемо ввести мовою CQL пошук лексеми 'журі' за її морфологічними ознаками у франкомовному Лейпцизькому корпусі, послуговуючись підказками, які пропонує корпус для правильного виконання необхідної задачі, чи можливості обрати текст, чи документ, що дозволить зменшити коло пошуку вживання досліджуваної лексеми тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карпенко Ю.О. Вступ до мовознавства. Київ: Академія, 2009. 334 с.
2. Мороз Б.І., Пірко Л.С. Вступний корективно-фонетичний курс французької мови. Львів: Тріада плюс. 2009. 128 с.
3. Фокін С.Б. Комп'ютерні інноваційні технології в перекладацькій та перекладознавчій діяльності / Навчальний посібник. – К.:КНУ ім. Тараса Шевченка. 2019р. – 254 с.
4. Шевченко Л.Ю., Різун В.В., Лисенко Ю.В. Сучасна українська мова. Довідник. К.: Либідь. 1993. 331 с.
5. Корпус Лейпцизький https://cql.wortschatz-leipzig.de/#dashboard?corpname=fra_mixed_2012
6. Корпус ГРАК https://parasol.vmguest.uni-jena.de/grac_crystal/
7. Корпус текстів української мови [moval.info](http://www.mova.info/corpus.aspx?l1=209)

Шонь Олена Богданівна

*кандидат філологічних наук, доцент,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка*

EXPRESSIVE SYNTAX OF FICTIONAL DIARY

Documentary and autodocumentary prose have been popular genres of non-fiction for many years. Following them, a fictional diary has gained popularity as the genre that combines fictional account of events and intimacy of the first-person narration. N Borysenko says that not losing its primary meaning, the diary entered the sphere of literature and became the model for a work of fiction with the original aesthetic setting [1, p. 7] supporting the idea by C. Delafield that diary fiction takes from actual diaries a range of received conventions and both exploits and interrogates them [3, p. 48]. Novels written in the form of a diary have a special appeal to the readers as it creates the impression that the character reveals some secrets only to them and nobody else.

“Nelly Custis' Diary” by Mary Ann Bourne is an example of a fictional diary based on documentary sources. Nelly Custis is a step-granddaughter of George Washington raised by him as his daughter. Mary Ann Bourne uses the form of a diary to show life in the president's household through the perception of a little girl who is only ten when the diary begins. The diary is based on Nelly's letters to her friend Elizabeth Bordley, George Washington's diaries, Martha Washington's letters and recollections of Washington's surrounding. Thus we conclude that “Nelly Custis' Diary” combines features of a documentary diary and a fictional diary. Its style is simple reflecting naïve observation of a little girl and among limited use of stylistic devices syntax stands prominent as means of expressing the narrator's feelings and emotions.

Ecphonesis (exclamation) is the most productive syntactic means in the diary. Different types of exclamatory sentences are used to convey the range of Nelly's emotions.

*“Grandpapa's temperature is gone. **Halleluia!**”* [2, p. 24] – joy of the little girl when her grandfather is better after a dangerous illness.

*“**Misery! Misery!** A fortnight ago a summer cold flew with the window with my name upon it”* [2, p. 62] – Nelly's despair when she falls ill.

*“I am taking music lessons from Mr. Reinagle. He is a demanding teacher. **Our old spinet is to be replaced by a pianoforte!**”* [2, p. 24] – Nelly's excitement and anticipation when she is going to master a new instrument.

*“Mr. Lear took Wash and me to the theater to see “The speaking Figure”. **Mr. Wingall, the principal actor, kissed my hand!**”* [2, p. 28] – Nelly's excitement caused by new experience of being greeted as President's granddaughter.

*His portrait is being painted by Mr. Peale and three of his brothers. **What an artistic family!*** [2, p. 74] – emphatic construction is used to express Nelly's wonder at the fact that there are several artists in the family of Charles Willson Peale, the famous American painter.

There are also examples of combining ecphonesis and capitalization to express Nelly's strong positive emotions:

*“Congress has adjourned, and before it reconvenes in Philadelphia, **WE ARE GOING TO MOUNT VERNON!**”* [2, p. 34] – happiness when Nelly learns that the family is going to spend summer in her beloved childhood home.

*“**GOLDEN DAY!** Cupid, a small mischievous urchin, has taken me by surprise”* [2, p. 102] – happiness when Nelly realizes she is in love.

Ecphonesis is combined with the change of print (italics) to emphasize emotions:

*“Something astonishing happened. **Harriot's brother, George Steptoe Washington, has been married secretly to Lucy Payne, who is fifteen!**”* [2, p. 55] – shock when Nelly realizes how young her relative's bride is.

*“We shall celebrate Grandpapa's birthdate this year with a wedding. **I am to be Mrs. Lawrence Lewis!**”* [2, p. 104] – Nelly's great excitement and happiness when she is about to get married.

Another productive syntactic means is repetition. There are several types of repetition in the diary, the most frequent is ordinary repetition.

*“Grandpapa may die. I cannot keep from tears I am so **frightened**. Grandmama is **frightened** too. She sits tight-lipped by Grandpapa’s bed”* [2, p. 31] – repetition emphasizes Nelly’s feelings when George Washington becomes seriously ill and all members of the family fear for his life.

*“The Anti-Federalists are violently opposed to the treaty and stoned **poor, poor** Mr. Hamilton when he tried to speak in favor of it”* [2, p. 68] – contact repetition is used to show the little girl’s regret when she thinks that that Alexander Hamilton, her Grandpapa’s friend, is treated unfairly by his political rivals.

*“Grandpapa rode over his farms for five hours yesterday in a northeast wind carrying snow, **then** hail, **then** rain and more snow”* [2, p. 111] – repetition of adverb “*then*” expressed Nelly’s irritation at bad and changing weather.

Framing repetition is used to emphasize Nelly’s grief when she loses her Grandpapa and Grandmama in two years as well as her determination to stay strong for her family in her new status of a married lady and mother:

*“**I must conquer my grief**. A dear husband and two precious babies await my care and concern. Another child is on the way. **I must conquer my grief**”* [2, p. 115].

In the diary we found an example of antimetabole when the words are repeated in reverse order. It is used to express Nelly’s unhappiness and misery when her strict Grandmama makes her practice the pianoforte for hours:

*“Grandmama makes me practice for hours on end so I will satisfy Mr. Reinagle. **I play and cry and cry and play**”* [2, p. 46].

One more productive syntactic stylistic means is question-in-the-narrative, a question that is asked and answered by one and the same person. It is used when the narrator questions things and expresses doubts and concerns.

*“They have a big garden with apple trees. It made me long for Mount Vernon. **When will Congress adjourn so we can go home for a time?**”* [2, p. 32] – little Nelly is eager to go home as soon as possible and the question expresses her impatience.

*“Grandmama told Mrs. Powel that when I have a little gravity, I will be a good girl. **I wonder if Mrs. Powel and Grandmama were ever fifteen years old?**”* [2, p. 64] – Nelly is frustrated that her Grandmama and her friend Mrs. Powel consider her too wild for a well-behaved young lady and wonders if they forgot that they were children too.

*“I expect Betsey is happy to have found a husband. **Am I to be a Spinster?**”* [2, p. 76] – when Nelly’s sister marries she feels doubt that she herself will find a husband as she does not have romantic feelings yet.

In “Nelly Custis’ Diary” we observe usage of enumeration:

*“Mrs. Graham’s school teaches **reading, English literature, spelling, grammar, writing, arithmetic, French, and geography** ... I shall also study **embroidery, plainwork and clothwork**”* [2, p. 28] – Nelly is excited about her new school where she will be taught many subjects, much more than her sisters learn with their private tutors.

*“Wash and I have **run** down the hills, **climbed** our favourite apple trees, **raced** along the serpentine walks, **played** touch-wood and hide-and-seek **in the groves, the shrubberies, and the wilderness, played** leapfrog on the bowling green, **jumped** over the Ha! Ha!... and **clanged** the bell in the drying yard”* [2, p. 37] – homogeneous predicates in the sentence are used to emphasize how happy and excited Nelly and her brother Wash are when they arrive home and spend time playing and enjoying their freedom after living in the President’s mansion.

*“Our daytimes are also a nightmare. A mob of people surrounds the President’s Mansion, **huzzahing, demanding** war against England, **cursing** my dear Grandpapa, **crying** for success to the French”* [2, p. 56] – Nelly describes chaos in Philadelphia when the angry mob gathered near the President’s mansion demanding support of the French revolution.

Enumeration is combined with parallelism when Nelly describes her beloved childhood home, Mount Vernon estate, as an idyllic place where she enjoys all sounds and smells:

*“I swing for hours in the swing that has been hung in a tall oak tree and listen to the sounds of the plantation: **the low voices and soft laughter from the spinning house, the sawing of lumber, the slap of paint brush, the chopping of ice blocks in the icehouse, the tap of the shoemaker’s hammer**”* [2, p. 44].

*“It rained last night, and the vegetable garden smells **of damp earth, onions and chives, rosemary, thyme, savory, and rue**. Mount Vernon is alive with smells this hot and humid day – **smoked meat in the smokehouse, lye in the wash house, horses in the stable, and mules in the paddock**. I can even smell **the honey in the beehives**”* [2, p. 50].

In the diary we also observe a particular use of ellipsis for creating a dramatic pause in the text when another thought is introduced.

“Harriot didn’t weep ... not when we could see her” [2, p. 19] – characterizing her cousin Harriot Washington Nelly thinks of her as a person who can control her feelings but at the same time she admits that Harriot can cry when she is alone.

“The President is no king ... but he must comport himself in an admirable manner” [2, p. 23] – noting her impressions of life in the President’s family Nelly supports the idea that the Head of State is not king but he is expected to show dignity and manners that make everybody respect the office.

“Today I am nineteen ... and as yet not engaged” [2, p. 95] – Nelly’s thoughts on her birthday reflect her concern typical of a young lady of her social status that she might not find a suitable match and remain unmarried.

Having analysed “Nelly Custis’ Diary” by Mary Ann Bourne we come to the conclusion that it is a fictional interpretation based on documentary evidence. The form of a diary is pertinent as it provides the reader with the insight into George Washington’s life and times through perception of his step-granddaughter thus making the narration intimate and personal. As it is a little girl’s writing the simple narrative

incorporates limited stylistic means to convey her emotions and impressions among which syntactic means such as ecphonesis, repetition, enumeration, parallelism, questions-in-the-narrative are prominent.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борисенко Н.М. Жанр щоденника у творчості Марії Матіос: типологія і поетика. Південний архів. Філологічні науки. 2021. Вип. 87. С. 6–15.
2. Bourne M.A. Nelly Custis' Diary. Coward, McCann & Geoghegan, 1974. 127 p.
3. Delafield C. Women's Diaries as Narrative in the Nineteenth-Century Novel. Aldershot, Ashgate, 2009. 250 p.

Ярема Оксана Богданівна

кандидат філологічних наук, доцент,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

HASHTAGS AS A NEW FORM OF INTERTEXTUALITY IN SOCIAL MEDIA

Intertextuality as a concept, also correlated with intermediality, interdiscursivity, vertical contexts, and manifested through its forms such as quotation, allusion, calque, plagiarism, pastiche or parody, that is by interconnections between similar or related works perceived by an audience or reader of the text [2]. The above mentioned are the classic forms of intertextuality, but with the transition to social media, the interrelation between media messages, such as posts, stories, reels, tweets, etc. the relation is made through hashtags. Hashtags are a unique and modern form of intertextuality and intermediality, acting as both textual connectors and bridges across media formats. Bonilla and Rosa [1, p. 5] argue that hashtags can create intertextual chains by connecting various tweets on related or even different topics, while Zappavigna [3] highlights that hashtags also indicate the presence of other users within a social network.

Hashtags are inherently intertextual, as they bring multiple “texts” (posts, tweets, articles, videos) together through a single thematic label, often producing layered meanings and interrelations. In contrast to traditional forms of intertextuality, like direct quotation or allusion, hashtags connect content across independent posts without requiring a direct or explicit reference to each other.

The comparison between major types of intertextuality and hashtags can be described as follows (see Table 1).

Like literary allusions, hashtags often **point to wider conversations**, events, or cultural symbols, providing context without explicit detail. For instance, *#ThrowbackThursday* (*#TBT*) alludes to nostalgia, shared memories, and past experiences.

Table 1
Differences between the forms of intertextuality

Aspect	Hashtags	Allusions	References	Quotations	Parody
Purpose	To create social threads around topics, often in real-time.	To evoke or hint at another text, or cultural element.	To provide direct acknowledgment of another text or source.	To reproduce another author's exact words, for emphasis or clarification.	To imitate or mock an existing text.
Interactivity	Highly interactive; invites participation from multiple users, forming communal discourse.	Typically passive; the reader interprets based on recognition of the allusion.	Limited interactivity; primarily acknowledges other works but doesn't encourage further interaction.	Not interactive; generally a one-way acknowledgment of another's text.	Interactive in reception, as it relies on the audience's recognition and interpretation.
Media Use	Primarily digital, used across social media platforms.	Found in literature, art, film, music, and other media.	Common in academic, journalistic, and professional writing.	Used widely in literature, academic writing, speeches, and media.	Common in satire, literature, social media, and visual media like film or comics.
Temporal Flexibility	Highly flexible; hashtags evolve quickly and can gain or lose relevance based on current events.	Often timeless but depends on the enduring relevance of the referenced text or concept.	Generally stable; references are direct and less influenced by temporal context.	Stable; quotations are precise reproductions with fixed meaning.	Temporally flexible but often related to current trends or cultural shifts, adapting to maintain relevance.

Hashtags **enable diverse authors to contribute** to and shape a theme collaboratively. This “collaborative text” is unique to digital spaces, as individual contributions collectively build and evolve the hashtag’s meaning over time. For example, hashtags mostly used to describe Christmas time in London: #londonchristmas #christmasinlondon #visitolondon #londonlife #londonchristmaslights #christmaslondon #christmaslights #christmastree #prettycitylondon #christmascountdown #londonchristmasdecorations #xmas #festivelondon #timeoutlondon #regentstreet #londonatchristmas #mysecretlondon.

Hashtags evolve **as new meanings and uses emerge**. For example, a hashtag can start with a specific event (#Oscars2016) but may later be used in broader contexts, creating a shifting textual network as users adapt it over time. Users began using it to discuss broader topics in film, such as the history of the Oscars, diversity and representation in Hollywood, and the legacy of certain actors or films. For instance, #OscarsSoWhite became a powerful hashtag to discuss racial underrepresentation after controversy over the lack of diversity in nominations, sparking conversations on systemic bias in the industry.

Hashtags also serve as tools of *intermediality* by connecting content across media formats – text, image, video, audio – and even across different platforms (e.g., from Instagram to Twitter). For example, *#Challenge* can tie together video challenges on TikTok, image challenges on Instagram, and tweets on Twitter, creating a unified narrative across platforms. By crossing platform boundaries, hashtags often help bridge diverse media ecosystems. The use of hashtags across networks like TikTok, Instagram, and YouTube allows users to participate in or witness trends in various forms, showcasing intermedial interplay and creating a cohesive experience across diverse media types.

In these ways, hashtags act as contemporary tools of intertextuality, binding diverse voices and content under a shared linguistic or thematic label, and generating a network of related “texts” that users can explore and contribute to in real time.

REFERENCES

1. Bonilla, Y., & Rosa, J. (2015). #Ferguson: Digital protest, hashtag ethnography, and the racial politics of social media in the United States. *American Ethnologist*, 42(1), 4–17. <https://doi.org/10.1111/amet.12112>.
2. Definition of Intertextuality.
URL: https://www.dictionary.com/browse/intertextuality#google_vignette (дата звернення: 10.11.2024)
3. Zappavigna, M. (2015). Searchable talk: the linguistic functions of hashtags. *Social Semiotics*, 25(3), 274–291. <https://doi.org/10.1080/10350330.2014.996948>

ТЕОРЕТИЧНІ І ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

Бабій Людмила Богданівна

кандидат філологічних наук, доцент,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

ПОНЯТТЯ “ІНТЕРМОВА” У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Тема цього дослідження зумовлена важливістю поняття *interlanguage* – “інтермова” під час засвоєння/вивчення іноземної (у нашому випадку англійської) мови. Інтермова чи мова-посередник – це тип лінгвістичної системи, якою користуються ті, хто вивчає іноземну мову. Це перехідний етап, коли учні експериментують з різними мовними формами, намагаючись оволодіти іноземною мовою [2]. Теорію інтермови, як правило, приписують Ларрі Селінкеру, стаття якого “*Interlanguage*” була опублікована в січневому номері журналу *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* у 1972 році. Він визначив інтермову як окрему лінгвістичну систему, яка проявляється, коли ті, хто вивчає другу мову, намагаються висловити значення мовою, яку вони вивчають. Ця лінгвістична система охоплює не лише фонологію, морфологію та синтаксис, а й лексичний, прагматичний та дискурсивний рівні інтермови [3].

Ця концепція є центральною у засвоєнні другої мови (SLA) і характеризується низкою особливостей. Ключовими характеристиками інтермови вважаються її динамічність та постійний розвиток, оскільки вона не є статичною, а постійно змінюється з часом, коли учні вдосконалюють свої мовні навички. Ще однією ознакою є її системність, навіть якщо це може здаватися непослідовним, проте інтермова регулюється правилами. Учні унікальними способами застосовують правила, отримані з L1 і L2, створюючи особисту систему. Наприклад, учні можуть використовувати структури зі своєї L1, намагаючись створити речення на L2.

Шаблони помилок є системними та виявляють основні закономірності такі як узагальнення (неправильне застосування правил L2), перенесення з L1 або брак знань про певні структури L2. Ще однією ознакою інтермови є її варіабельність та гнучкість, оскільки використання мови в міжмовному спілкуванні часто залежить від контексту, тому учні можуть використовувати складніші форми в одній ситуації, але вдаватися до простіших форм в іншій.

С. Кордер (1973) на основі спостережень виділяв три різні стадії інтермови [1]. Перша – це стадія випадкових помилок – досистемна, коли учень лише нечітко усвідомлює їх наявність та певний систематичний порядок. На другій стадії, міжмовного спілкування учень стає послідовнішим у мовному продукуванні, починає засвоювати певні правила. Проте ця стадія характеризується тим, що учень ще не може виправити помилки, навіть, коли на них вказує хтось інший. Третя стадія – це справді систематичний етап, на якому учень може проявляти більшу послідовність у продукуванні цільової мови. Хоча ці правила в голові учня ще не всі добре сформовані, проте вони більше наближаються до системи цільової мови. На цьому етапі учні можуть виправляти свої помилки, коли їм на них вказують навіть дуже тонко.

Останню стадію інтермови називають стадією стабілізації в розвитку, її виокремлює Г.Д. Браун (Brown, 1987). За С. Кордером (1973) це називається постсистематичною стадією. Тут учень має відносно мало помилок і засвоїв їх настільки, що плавність мовлення не є проблематичною. Отже, четвертий етап характеризується здатністю учня до самовиправлення. Система достатньо повна, щоб можна було звернути увагу на ті кілька помилок, які виникають, і виправити їх, не чекаючи коментарів від когось іншого.

Інтермова є надзвичайно важливим етапом у вивченні іноземної мови, що відображає прогрес учня в опануванні цільової мови. Розуміння цієї концепції допомагає викладачам розпізнавати системний характер мовних помилок і краще підтримувати учнів у їхньому поступі до вільного володіння мовою.

ЛІТЕРАТУРА

1. S. P. Corder Error Analysis, *Interlanguage and Second Language Acquisition Journal: Language Teaching & Linguistics: Abstracts* / Volume 8 / Issue 4 / October 1975 Published online by Cambridge University Press: 23 December 2008, pp. 201-218 <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/abs/error-analysis-interlanguage-and-second-language-acquisition/5C9DFA83D40DBD644A6567B71FA9AD98>
2. E. Tarone *Interlanguage Encyclopedia of Language & Linguistics* [Second Edition]. 2006, P. 747-752 <https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/00618-0>
3. Selinker, Larry. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10: p. 201-231.

Баб'юк Оксана Василівна

кандидат педагогічних наук,
Галицький фаховий коледж імені В'ячеслава Чорновола

STRATEGIES AND PRINCIPLES FOR SYLLABLE DESIGN IN PROFESSIONAL TRANSLATORS' TRAINING

Professional translators' training presupposes preparing students for the requirements of the modern market as well as boosting the development of students' autonomy, adaptability, critical thinking, and several other skills, which are necessary

for effective professional growth. That is why the problem of syllabi design is an important one as effective syllabi shape professional translator training.

The analysis of modern literature shows that three main strategies can be applied for syllable design –forward, central and backward. A forward design focuses, first of all, on the content, which to some extent determines methodology and then learning outcomes. The linguistic input is usually based on discourse analysis. This type of design can be used by novice teachers who do not have much experience and thus rely on published materials, external requirements, etc. [2, p. 8–13; 1, p. 236].

A central design focuses on the learning process, the teacher who fully shapes the syllabus and the students as the design process starts with teaching methods and techniques, and then determines learning outcomes and content [4, p. 49–90]. This type of design can be completed by experienced and autonomous teachers, who can rely on their skills and abilities [2, p. 13–14; 1, p. 236].

A backward design starts with needs analysis, which helps to determine the learning objectives. Only after understanding the final results the developers define the content and the process. A very important issue is clear assessment criteria and procedures to prove that the learning outcomes have been achieved [2, p. 29; 1, p. 236].

Teachers must be provided with a sufficient level of autonomy to employ the strategies that are most relevant to their experience, style and skills. However, some basic principles should be taken into account in the syllable design process.

No matter which strategy is used, the target audience and its needs must be the focus. In the case of forward design and central design, where developers start with content and methodology respectively, it is necessary to take into account the characteristics of the target audience, their previous experience, knowledge and skills, as well as their needs and interests. Clear learning outcomes should be defined, along with the assessment criteria, tools and tasks to demonstrate that the outcomes have been achieved.

There should be a reasonable balance of theory and practice, which will provide students with an understanding of the core theoretical framework for practical tasks typically used in professional life. Real-life projects with real-life deadlines, which means working under pressure, can also be included in a syllabus.

In a world where modern technology is developing extremely rapidly, it is important to introduce students to effective computer-assisted translation tools and integrate machine translation and translation management software.

The syllabus should presuppose different types of assessment, including formative assessment, which helps students to track their progress and determine areas of weakness. To provide a well-rounded evaluation of students' skills peer evaluation, self evaluation, external evaluation of students' projects by some expert working in the field, etc. can be applied.

Thus, a teacher must be sufficiently autonomous in developing a syllabus while taking into account current trends in translation, the requirements of the field and the curriculum, target audience, etc.

REFERENCES

1. Баб'юк О. В. Content Strategies of Translators' Training in Colleges. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2023. № 1. С. 232–238.
2. Richards J. C. Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central and Backward Design. *RELC Journal*. 2013. 44 (1). P. 5–33.

Биконя Оксана Павлівна

*доктор педагогічних наук, професор,
Пенітенціарна академія України*

INTEGRATION OF CULTURAL ELEMENTS IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH TO FUTURE LAWYERS

The integration of cultural aspects into teaching English to law students is significant for training them for contemporary legal practice in a rapidly globalizing world. We explore how online resources and cultural content are incorporated into the English language curriculum for law schools in Ukrainian and European universities to develop students' intercultural competence. By understanding the cultural context of legal disciplines, future lawyers are better able to deal with international legal challenges and issues arising in international relations. Culture is closely related to legal interaction.

As V.K. Bhatia (2004; 2008) points out, legal discourse reflects the values and norms of the societies in which it is produced [1–2]. While studying legal science in a foreign language, it is important to gain an insight into not only the technical aspects of legal English, but also the cultural context that helps to frame legal arguments and conduct legal procedures. D.K. Deardorff (2006) defines intercultural competence as the ability to effectively and appropriately communicate with individuals from different cultural backgrounds [3]. In the case of law students, this ability is vital not only for academic growth but also for professional communication in the international legal environment. According to R. Godwin-Jones (2021), online resources are playing a significant role in language learning, providing access to a wide range of authentic materials [4]. These materials include legal texts, international case studies, and multimedia content, which contribute to the expansion of both linguistic and cultural knowledge.

This research study includes a qualitative analysis of the experience of different universities in Ukraine and Europe, with a focus on the use of online resources and cultural interaction in teaching ESP. The study also analyses the scientific literature on the use of digital technologies in teaching legal foreign languages and intercultural interaction.

In some European universities, more and more attention is being paid to the integration of cultural content in legal English classes. For example, the University of Cambridge (UK) offers a Legal English programme that takes into account not only the language used in legal texts, but also the cultural subtleties of legal work in different

legal systems [6]. Such an approach contributes to a better understanding of international law by students, as they learn to understand the cultural diversity inherent in international legal systems.

The University of Cambridge Law Faculty introduces cultural components into its English for Law programmes, in particular, as part of comparative legal studies. Students are involved in the study of case studies that highlight the legal traditions of different countries, including case law and continental law systems [5].

Many universities create online resources to support legal education in English. For example, the University of Edinburgh uses platforms such as *Coursera* and *EdX* to offer additional courses that promote students' understanding of international legal systems and intercultural legal practices [6]. The University of Edinburgh provides a variety of online resources through platforms such as EdX, which allow students to study international legal cases, conduct webinars with lawyers, and participate in virtual discussions on intercultural cooperation. These resources are designed to improve both legal terminology and cultural literacy [6].

Using authentic materials from different legal systems is a common practice in both Ukrainian and European universities. In particular, many universities add materials from the European Union legal system to demonstrate the interaction of law and culture.

Virtual exchange programmes and online forums are actively used to develop intercultural competence. These activities allow students to discuss legal topics and culture while improving their communication and intercultural communication skills. Students participate in interactive online classes, webinars, and discussions of legal issues that demonstrate differences in legal systems and cultural aspects of law. These exchanges allow students to understand cultural differences in legal language and jurisprudence.

In Ukraine, the Penitentiary Academy of Ukraine (PAU) also includes elements of cultural studies in its English-language curriculum for law students, in particular, focusing on issues of the interaction of law, protection of human rights, and international legal norms [7]. PAU offers courses that emphasize the comparative analysis of legal systems, including the penitentiary system, and engages students in the study of cultural and legal practices that define penitentiary and restorative systems in different countries. At PAU, law students get acquainted with English-language materials related to international human rights law and penitentiary practice, studying how cultural differences affect the treatment of prisoners, the development of legal norms, and the design of rehabilitation programmes. Through online resources such as legal research databases and international law platforms, PAU students gain insights into international standards of justice and human rights [7].

These experiences from Ukrainian and European universities show that incorporating cultural elements into legal English classes significantly improves students' ability to understand legal systems in different cultural environments. The use of online resources such as online exchanges, legal webinars and international case studies allows students to gain a deeper understanding of how the legal system functions in different cultural environments. In addition, by interacting with authentic sources, students not only learn the legal language, but also explore the cultural and social components that shape legal systems around the world.

At the same time, the integration of cultural components into the curriculum requires thorough research and careful planning. Educators should ensure that students are aware of the intricacies of different legal cultures, and online resources should be used to supplement, not replace, classroom learning. Effective cultural interaction also requires that students actively engage in learning, intercultural discussions and critical analysis of the role of culture in legal practice.

The inclusion of cultural elements in the teaching of English to future lawyers is an extremely important aspect of legal education in the 21st century. Ukrainian and European universities, including the Penitentiary Academy of Ukraine, are actively introducing these elements into their curricula by using online resources and sharing virtual knowledge. These practices not only improve students' linguistic abilities, but also help them navigate the modern globalised world of law with cultural sensitivity and mutual understanding.

REFERENCES

1. Bhatia V.K. *Worlds of Written Discourse: A Genre-based View*. London: Continuum. 2004. 228 p.
2. Bhatia V.K. Genre Analysis, ESP and Professional Practice. *English for Specific Purposes*, 2008. N. 27, P.161–174.
3. Deardorff D.K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 2006. №10, P. 241–66.
4. Godwin-Jones R. Evolving technologies for language learning. *Language Learning & Technology*. 2021. № 25(3). P. 6–26.
5. University of Cambridge, Legal English Programme.
URL: <https://www.law.cam.ac.uk>.
6. University of Edinburgh, Legal English Resources. URL: <https://www.ed.ac.uk>.
7. Penitentiary Academy of Ukraine. URL: <https://pau.edu.ua>

Білик Ольга Ігорівна

кандидат філологічних наук, доцент,
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

DEVELOPING BUSINESS MEETING SKILLS IN MULTICULTURAL EDUCATION

In today's globalized business world, effective communication skills are indispensable for professional success, especially in multicultural and multilingual contexts. Among these skills, the ability to participate in business meetings stands out as critical. For university students who are preparing for transitioning into the workforce developing these competencies is essential. This paper investigates how a Business Communication course enhances students' ability to engage in business meetings, aligning with the theoretical and practical aspects of teaching foreign languages within multicultural education frameworks.

As higher education institutions increasingly operate in multicultural environments, students must navigate diverse communication styles and cultural norms. Business meetings often serve as events where these differences converge. Therefore, developing meeting participation skills within a multicultural educational framework prepares students for real-world, cross-cultural professional settings. The Business Communication course targets third-year university students, equipping them with the practical communication skills needed to thrive in these diverse environments.

The course is divided into several modules, each focusing on different aspects of business communication, such as writing business emails, creating professional network, delivering presentations, and participating in meetings. The module on participating in meetings is particularly crucial as it integrates various communication skills and applies them in a realistic business context. In an ideal world, a meeting provides an opportunity for people with shared or emerging interests around a common theme to come together and develop those interests. A successful meeting is action-oriented – not just a forum for discussion, but a productive tool for driving progress and achieving results [1, p. 344].

The Meeting Participation Module consists of several key components.

Firstly, students explore various meeting types (decision-making, brainstorming) and the cultural factors influencing meeting behaviors. Then they are prepared for multicultural contexts. Emphasis is placed on preparing for meetings by understanding culturally specific communication norms and expectations. Verbal and non-verbal communication are discussed and students learn strategies for clear articulation and culturally sensitive body language. It is important for students to develop interpersonal skills and learn the basics of cultural etiquette. Training includes managing conflicts and fostering collaboration in culturally diverse teams.

The most important part of the module is role-playing exercises which simulate real-life, multilingual business meetings, providing practical application. Students are given topics for business meeting, for example: the arrangements of a conference, team-building retreat, charity fundraising event organized by your department. Their task is also to compose the agenda and the minutes of the meeting. Before the role-play students learn the vocabulary for chairing and attending meeting.

After the role-play students engage in self-assessment and receive peer feedback, focusing on intercultural communication competencies.

The course enhances students' readiness for multicultural business environments by developing their meeting participation skills. Evaluations demonstrate improved confidence and competence in handling cross-cultural interactions, preparing students for the complexities of global business communication.

The Business Communication course exemplifies an applied approach to foreign language teaching in multicultural education. The development of business skills, particularly the ability to participate effectively in meetings, is essential for university students preparing to enter the workforce. The Business Communication course provides a comprehensive framework for developing these skills, combining theoretical knowledge with practical experience. Through a structured approach that includes preparation, active listening, verbal communication, interpersonal skills, and

role-playing, students are equipped with the competencies needed to succeed in business meetings. The module on business meeting has proven to be effective in enhancing students' communication skills and their confidence in professional settings.

REFERENCES

1. Cotton D., Manser M., McLanachan Di, Avery M. *The Ultimate Business Communication Book*. John Murray Publishers. 2023. 459 p.

Блумгардт Софі

*здобувач третього рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка*

ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІЮВАННІ ТА ЧИТАННІ

У реаліях сьогодення дедалі більшої актуальності набуває питання оволодіння фахівцями іноземними мовами, у тому числі німецькою. Особлива роль при цьому належить вчителям іноземних мов, завданням яких є не лише навчати мові, а й вмінням самостійно її вдосконалювати. При цьому лише автономний учитель може навчити учня самостійно здобувати знання та розвивати навички та вміння.

Аудіювання та читання є рецептивними видами мовленнєвої діяльності, які забезпечують розуміння інформації слухачем та читачем відповідно. Їх цілеспрямований розвиток потребує доволі багато часу, що пов'язано у тому числі й з обсягом текстів для читання та аудіо/відеофонограм для слухання чи перегляду. При цьому методично коректно організована самостійна робота здатна істотно сприяти оволодінню здобувачами цільовими компетентностями, а також вміннями самостійного навчання, саморозвитку та самовдосконалення.

Формування зазначених компетентностей повинно здійснюватись з урахуванням низки дидактичних та методичних принципів.

До дидактичних відносимо принципи: наочності, активності, врахування індивідуальних особливостей студентів, доступності і посиленості, оптимальності; до методичних: комунікативності, автентичності, інтегрованого навчання, професійної спрямованості, розвитку автономії здобувачів, гнучкості [1, с. 112; 2, с. 181; 3, с. 114].

Зупинимось на окремих принципах детальніше.

Принцип наочності передбачає використання схем, списку ключових слів тощо, які можуть супроводжувати процес читання та аудіювання. Важливо, щоб студенти створювали наочні засоби самостійно, наприклад, семантичні карти після прослуховування чи прочитання певної інформації з метою її аналізу чи подальшого використання з комунікативною метою.

Принцип активності спрямований на розвиток інтелектуальної, емоційної, пізнавальної, мовленнєвої та творчої активностей студентів [4, с. 53], при цьому

емоційна активність забезпечується особистісним залученням здобувачів до змісту тексту чи аудіо/відеоповідомлення, яке стимулюється в тому числі запропонованими завданнями. Зазначений принцип також означає розвиток умінь використовувати стратегії, смислової переробки отриманої інформації [4, с. 53–54]. Творча активність реалізується шляхом виконання творчих завдань на основі узагальненого прочитаного чи/та прослуханого матеріалу.

Принцип урахування індивідуальних особливостей студентів у нашому дослідженні передбачає, перш за все, урахування: 1) рівня сформованості компетентностей в аудіювання та читанні; 2) здатності працювати самостійно; 3) індивідуальних цілей здобувачів стосовно цільових компетентностей; 4) інтересів при виборі текстів та аудіо/відеофонограм та форм роботи з ними.

Згідно з принципом доступності і посиленості запропоновані матеріали, завдання тощо повинні бути за змістом та мовним оформленням посильними для студентів та передбачати певні труднощі, які сприятимуть подальшому розвитку навичок та вмінь здобувачів.

Відповідно до принципу оптимальності викладач пропонує достатню кількість матеріалів для опрацювання з відповідними завданнями, які не переобтяжують студентів, а сприяють розвитку в них цільових компетентностей. Цей принцип тісно пов'язаний з принципом урахування індивідуальних особливостей студентів, оскільки для різних студентів оптимальною може бути різний обсяг матеріалів, завдань тощо.

Принцип комунікативності є традиційним для сучасної методики навчання іноземних мов і передбачає моделювання процесу реальної комунікації за допомогою вмотивованого характеру мовленнєвих дій здобувачів, створення відповідних комунікативних ситуацій.

Принцип автентичності передбачає використання автентичних навчальних матеріалів, створених носіями мови з комунікативними цілями. Такі матеріали мотивують студентів до екстенсивного слухання та читання, слугують джерелом мовного та мовленнєвого матеріалу, є взірцем мовлення, містять актуальну інформацію, можуть бути джерелом проблемних ситуацій, а отже здатні стимулювати інтелектуальну, емоційну, пізнавальну, мовленнєву та творчу активності студентів.

Принцип інтегрованого навчання в нашому дослідженні передбачає взаємопов'язане формування навичок та вмінь в аудіюванні та читанні як у рецептивних видах мовленнєвої діяльності. Відповідно до принципу в межах однієї теми передбачено читання та прослуховування/перегляд матеріалів, у яких перегуковуються проблеми, зустрічаються однакові мовні засоби з метою кращого їх розуміння та запам'ятовування. Крім того, інтеграція відбувається і на рівні змісту, коли паралельно з мовою студенти засвоюють і зміст, і в цьому випадку передбачено використання елементів методики CLIL.

Згідно з принципом професійної спрямованості навчальні матеріали, завдання, ситуації, задачі тощо повинні сприяти оволодінню професійно орієнтованими навичками та вміннями, готувати студентів до майбутнього професійного життя.

Принцип розвитку автономії студентів реалізується шляхом: 1) поступового збільшення труднощів; 2) надання студентам можливостей для самостійного визначення рівня сформованості в них цільових компетентностей, індивідуальних труднощів та цілей; 3) надання певних можливостей для вибору траєкторії формування німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні; 4) надання можливостей для досягнення студентами власних цілей; 5) розвиток рефлексивних умінь здобувачів.

Принцип гнучкості забезпечується вільним доступом студентів до матеріалів, можливістю оперативної зміни матеріалів та завдань, розширенням їх переліку відповідно до потреб студентів та специфіки цільової аудиторії.

Перспективами подальших досліджень вважаємо розробку моделі формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні, в якій реалізовуватимуться окреслені принципи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биконя О.П. Теоретико-методичні засади самостійної позааудиторної роботи з англійської мови студентів економічних спеціальностей: дис... докт. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун–т. Київ, 2017. 531с.
2. Дмитренко Н.Є. Методична система автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун–т. Київ, 2020. 708 с.
3. Майєр Н.В. Теоретико-методичні засади формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови: дис... докт. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2016. 735 с.
4. Шевкопляс Л.В. Формування англomовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи: дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2017. 273 с.

Борщовецька Валентина Дмитрівна

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка*

VOCABULARY ACQUISITION AND MULTICULTURAL COMMUNICATION: CHALLENGES AND DECISION

Improving vocabulary skills for multicultural communication among English language learners is a challenge faced by many universities as vocabulary acquisition plays a crucial role in mastering any foreign language. A learner with insufficient amount of vocabulary will not perform well in multicultural communication encountering difficulties and, thus, impeding it. So, lexical knowledge is central to the L2 acquisition and communicative competence [8]. Applied linguists now generally recognize the importance of vocabulary learning and are employing various way to promote it more effectively. Some of them explore specific learning strategies to be used by L2 learners. It is known that strategies are communicative procedures the

learners use in the foreign language learning process. They may also involve mental issues [7]. Learning strategies are the thoughts and actions that individuals use to achieve the target [4]. They could be any kinds of tactics, plans, actions, thoughts which learners have accumulated to facilitate the comprehension, storage, retrieval of the information from their previous experience as well. Language learning strategies contribute a lot to main target communicative competence in multicultural communication, allowing learners to be independent, problem oriented and sociable.

Multicultural communication is becoming available and promising option for online foreign language due to its borderless reach and facilities such as instant messaging, e-mailing, videoconferencing. This option enables L2 learners to facilitate their multicultural awareness and gain the experience in communicating across cultures and understand better their peers and future colleagues from abroad [2; 5].

It should be highlighted that in this respect, they experience the anxiety mastering the foreign language vocabulary [3].

The psychological and psycholinguistic literature interprets anxiety in learning foreign languages as xenoglossophobia, as a body reaction to triggers that leads to either controlled or uncontrolled mental and psychological disbalance demonstrated emotionally, behaviourally or cognitively [9]. It was found that more than half of the surveyed L2 learners mentioned “inadequate knowledge of vocabulary” as a problem that prevents from feeling confident in speaking English spontaneously and effectively in the communicative environment [1].

Modern researches emphasize the importance of fostering awareness and vocabulary skills of multicultural communication in the students of higher educational institutions [2; 6]. These skills are regarded as a prerequisite for the vocational excellence of students and an expected learning outcomes. Multicultural communication will provide the real-life experience not only in vocabulary learning but in verbal and non-verbal communication as well.

It has been highlighted that multicultural communication allows L2 learners to gain the experience through practice in establishing mutual trust, collaborating along with observing, exploring and evaluating the efficiency of multicultural communication approach. It seems to be optimal for the use of authentic language and vocabulary acquisition. We believe, that these findings prove the importance of vocabulary in cross-cultural domain.

The above suggests that the growing vocabulary potential creates more feasible opportunities for the applied linguists to design perfect models of vocabulary learning to facilitate effective multicultural communication.

REFERENCES

1. Alwis, O. Anxiety in speaking English among tertiary-level learners of English as a second language. [M.A. study in Linguistics], University of Kelaniya. 2020. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED603429.pdf>
2. Amara, K. The role of foreign language teaching in enhancing students' intercultural competence. Near East University Online Journal of Education. 2020. 3 (1), Pp. 22–36. <https://doi.org/10.32955/neuje.v3i1.177>

3. Borshchovetska, V., Molotkina, Y., Vitomska, N., Serhiienko, I., & Turitsyna, O. Overcoming vocabulary-related anxieties in students when communicating in the media internationally. *International Journal of Educational Methodology*. 2022. 8(3). Pp. 431–447. <https://doi.org/10.12973/ijem.8.3.431> URL: [IJEM 8 3 431.pdf](https://www.ijem.org/ijem/8/3/431.pdf)
4. Chamot, A.U. Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. 2004. 1(1). Pp. 14–26.
5. Greenhow, C. & Lewin, C. Social media and education: reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning, *Learning, Media and Technology*. 2016. 41(1). Pp. 6–30. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064954>
6. Little, D., & Kirwan, D. *Engaging with Linguistic Diversity (Series: Multilingualisms and Diversities in Education)*, Bloomsbury Publishing. 2019. <https://www.bloomsbury.com/us/engaging-with-linguistic-diversity-9781350072039/>
7. Nunan, D. *Second language teaching and learning*. New York: Heinle & Heinle. 1999.
8. Schmitt, N. *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 2000.
9. Zheng, Y., & Cheng, L. How does anxiety influence language performance? From the perspectives of foreign language classroom anxiety and cognitive test anxiety. *Language Testing in Asia*. 2018. 8(13). Pp. 1–19. <https://doi.org/10.1186/s40468-018-0065-4>

Бочарова Ірина Василівна

кандидат філологічних наук, доцент,
Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана

Летюча Любов Петрівна

кандидат філологічних наук, доцент,
Університет Григорія Сковороди в Переяславі

МОДЕРАЦІЯ ЯК ОДНА ІЗ ЕФЕКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Сучасні освітні технології акцентують увагу на учня як активного учасника освітнього процесу. Як такі, що відповідають потребам освітньої системи, вони, по-перше, направлені на підвищення індивідуальної мотивації й ріст самостійності учня, на виховання й закріплення почуття відповідальності за прийняті під час виконання поставлених задач рішення. По-друге, вони орієнтують учнів на досягнення взаєморозуміння й злагожденості особистісних установок і дій з установками й діями інших членів навчального колективу.

Серед таких технологій завдяки своїй особливій продуктивності привертає увагу технологія інтерактивного навчання, яка набула “широкого поширення в усіх ланках закладів освіти, оскільки є важливим засобом активізації навчально-пізнавальної взаємодії та головне – розвитку її суб’єктів (учнів, студентів, педагогів тощо)” [1, с. 232]. Результатом реалізації технології інтерактивного навчання є отримані під час ефективної взаємодії (інтерації) всіх учасників навчального процесу знання, уміння, навички, а також морально-етичні, творчі та інші якості, які мобілізують і багаторазово збільшують особистісний потенціал кожного учня.

Реалізація цієї технології при навчанні іноземної мови відповідає потребам сучасної освітньої системи та характеризується наступним: опановується значний обсяг нового матеріалу за короткий час; у навчальному процесі задіяні всі слухачі; формуються партнерські відносини суб'єктів навчання, позитивне ставлення до опонента, навички толерантного спілкування; створюються комфортні та сприятливі умови навчання, спеціальна організація та різноманітність форм роботи; розвивається ініціативність учнів, здібності самостійно приймати рішення, знаходити нестандартні варіанти розв'язання особистісно орієнтованих ситуацій; хід та результат професійної підготовки набуває особистісно орієнтованого значення для всіх учасників навчального процесу; майбутній фахівець відчуває власну успішність, набуває статусу суб'єкту взаємодії, приймає участь у процесі навчання на засадах власної освітньої траєкторії [2].

Одним із алгоритмів інтерактивного навчання іноземної мови можна вважати освітню технологію модерації, яка сьогодні активно розвивається, вдосконалюється й застосовується на практиці, спирається на послідовне залучення до спільної діяльності усіх учасників освітнього процесу (як учнів, так і самого викладача) і наступне регулювання цієї діяльності з метою досягнення максимальної ефективності конкретного освітнього заходу (заняття, серії занять, окремого позакласного заходу чи цілої серії заходів). Як супутні виступають також задачі підтримки високого рівня пізнавальної активності, самостійності, умотивованості, організованості всіх учасників освітнього процесу.

На практиці реалізація технології модерації на заняттях з іноземної мови пов'язана із застосуванням таких освітніх інструментів, як мозковий штурм, ментальні карти, шість капелюхів мислення тощо в освітніх групах (учитель <—> учень, учень <—> учень, учитель <—> мала група, учень <—> мала група, мала група <—> мала група, учитель <—> група, учень <—> група).

Застосування кожного з цих освітніх інструментів передбачає: 1) високий рівень систематизації представленого матеріалу; 2) структурування (поділ на фази, етапи, години тощо) освітнього процесу відповідно до виділених інформаційних компонентів; 3) візуалізацію мети, завдань, хід та результати освітнього заходу, їх прозорість для всіх його учасників; 4) взаємозв'язок освітніх та виховних процесів; 5) формування успішно взаємодіючих під час досягнення поставленої мети та завдань освітніх груп; 6) обов'язковий моніторинг і рефлексія індивідуальної й групової діяльності всіх учасників освітнього процесу. Дотримання вищезазначеного дозволяє забезпечити ефективне регулювання й моніторинг самого освітнього заходу та його результатів.

Особливе значення для успішної реалізації технології модерації на занятті з іноземної мови має формування й моніторинг групової діяльності. Практика засвідчує, що робота в гетерогенних групах, які створені з урахуванням відповідних диференційних критеріїв (рівень успішності, вік, рівень сформованості умінь та навичок тощо) протікає найбільш успішно. За такої умови особливо ефективною фазою становлення групи є фаза співпраці й делегування ролей, коли члени групи проявляють бажання й готовність докласти об'єднані зусилля заради досягнення поставленої перед ними конкретної мети.

Групова діяльність на заняттях з іноземної мови направлена перш за все на забезпечення ефективної комунікації у вузькому (у системі мови, що вивчається), так широкому (обмін вербальною та невербальною інформацією, до прикладу, настроями, припущеннями, очікуваннями тощо) значенні.

Досягнення високої якості комунікації учасниками освітнього заходу під час реалізації алгоритмів модерації можливо за умови чіткого сприйняття й розуміння ними інформаційних сегментів, які вони представляють. Це можливо за умови успішної матеріалізації – візуалізації як самої інформації, так і результатів її засвоєння учнями, до прикладу, за допомогою презентацій, плакатів, колажів, театралізації.

Візуалізація різних етапів освітнього заходу забезпечує позитивний емоційний фон, значний рівень концентрації й креативності учнів, ефективно засвоєння й закріплення нових знань, умінь і навичок, саморефлексію, як глибоке розуміння досягнутих результатів і, як результат, підвищення мотивації вивчення іноземної мови. Візуалізовані самими учнями результати освітнього заходу дозволяють викладачу здійснити формальний і неформальний моніторинг діяльності учнів і скорегувати, за необхідності, напрям розвитку освітньої ідеї.

ЛІТЕРАТУРА

1. Староста В. Технології інтерактивного навчання: сутність, класифікація. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2019. №1 (64). С. 232–237.
2. Сучасні методи активізації навчання. URL: https://nmv.zsmu.edu.ua/upload/doc_nmv/pk/sman_interaktyvni_metody_navch_u_vyshchii_shkoli (дата звернення: 02.11.2024).

Вітович Тетяна Богданівна

*викладач англійської мови,
Галицький фаховий коледж імені В'ячеслава Чорновола*

THE USE OF INTERACTIVE TEACHING METHODS TO INCREASE THE MOTIVATION OF UNDERGRADUATE STUDENTS IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES

In today's interconnected world, knowledge of foreign languages, especially English, is becoming increasingly valuable for students preparing for higher education. English skills not only unlock access to educational resources but also expand career paths and support cross-cultural understanding. However, traditional teaching approaches often struggle to sustain student interest and engagement. This challenge has encouraged educators to explore new strategies that make language learning more engaging and effective. Interactive teaching methods have proven to be highly effective in this respect, as they actively engage students in the learning process, promoting teamwork, critical thinking, and practical use of language skills. By creating a dynamic and encouraging learning atmosphere, interactive methods not only boost students' motivation but also make a meaningful impact on their overall language proficiency.

The main goal of interactive methods is to create situations in which students freely express their thoughts, ask questions, discuss ideas and participate in solving real problems. Key characteristics of such methods include cooperation, interaction and practical application of knowledge. Students often work in groups, which helps them acquire teamwork skills and adapt to diverse views and approaches [1].

Interactive methods include such forms of work as role-playing, discussions, group projects, debates, case studies, brainstorming, and simulations. Each of these methods allows students to fully engage in the learning process, making it both engaging and effective. In the context of foreign language acquisition, this approach enables students to not only expand their grammar and vocabulary, but also to apply language in real-world scenarios, boosting their confidence in communication.

Interactive teaching methods open wide opportunities for active involvement of students in the process of learning English, helping to develop all basic language skills. Thanks to interactivity, learning becomes more exciting, and students get the opportunity to actively use the language in different situations, which significantly increases their motivation and interest in classes. Here are some of the most effective examples of such methods.

One of the popular methods is role-playing and simulations, which involve simulating real-life situations. As part of such classes, students play certain roles and interact with each other, communicating in English. For example, one student can play the role of a waiter and the other a patron of a cafe, and they discuss food choices and place orders. This allows students to freely experiment with the language, removes the fear of mistakes, because it is learning in a game form, and prepares them for real communication in similar situations [3].

Another effective approach is group assignments and presentations that encourage students to collaborate on a common topic and present their findings in English. Such activities help students learn how to gather and organize information, collaborate effectively in teams, and enhance their public speaking skills. For instance, the project might focus on the culture of English-speaking countries, environmental issues, or the history of modern technologies. Presentations allow students to deepen their understanding of the material and develop the ability to organize and communicate their ideas to an audience.

A valuable method for fostering argumentation and critical thinking skills is the debate and discussion of contemporary topics. The teacher selects an engaging and relevant issue, which students then discuss, sharing and defending their viewpoints. Topics may include discussions on environmental challenges, current social trends, or updates from the world of technology. These sessions help students expand their vocabulary on topical issues, improve their speaking abilities, and enhance their capacity to listen to and understand others' perspectives [1].

Another interesting method is case studies, or analysis of situations that may arise in life or professional activity. The case method is usually used for in-depth analysis of problem situations and development of effective solutions. For example, students can analyze a business case by discussing challenges faced by a hypothetical company and

suggesting possible solutions. This approach helps to develop both language and analytical skills, teaches students to think in English in difficult situations.

Game-based methods such as quizzes and quizzes are also great for stimulating interest in learning. They include an element of competition, which makes the learning process more exciting and motivates students. For example, a teacher can organize a quiz on grammar, vocabulary or knowledge of the cultures of English-speaking countries. This format promotes active participation, allows you to test students' knowledge in a relaxed way and makes learning interesting [2].

Modern technologies also expand opportunities for interactive learning. Online platforms and apps such as Kahoot!, Quizlet or Duolingo provide a variety of tasks, games and interactive exercises for language practice. Teachers can use these platforms to diversify lessons and engage students in learning outside the classroom. Digital tools allow students to study at their own pace, track their progress and improve their language skills through a variety of engaging tasks.

Interactive teaching methods in pre-higher education significantly increase the efficiency of knowledge acquisition, especially in the study of foreign languages, in particular English. These methods emphasize the active participation of students, which allows them not only to learn new material, but also to practice the application of knowledge in practical conditions. Thanks to this, interactive approaches contribute to the development of critical thinking, communication and social skills, which are important for today's youth in conditions of globalization and high competition in the labor market.

The advantages of interactive methods are especially noticeable in the development of communicative competence. In classes based on discussions, role-plays and simulations, students can practice English communication skills, learn to lead discussions, justify their point of view and respond to the arguments of others. This not only expands their vocabulary and improves their knowledge of grammar, but also helps overcome the language barrier, which is often a problem for many students.

Interactive methods also foster the development of students' autonomy and accountability for their learning. Rather than relying solely on the teacher as the primary source of knowledge, interactive learning encourages students to actively participate in preparing assignments, researching information, and completing projects. For example, in group projects, each student is accountable for their portion of the work, which promotes the development of organizational skills, planning, and teamwork.

Another significant benefit is that interactive methods create a supportive environment where students feel at ease, can express themselves freely, and are not afraid to make mistakes. Learning takes place in a relaxed setting, which enhances motivation and engagement. When students realize they can communicate in English without fear, they become more confident and motivated to continue improving their language skills [2].

However, there are challenges in implementing interactive methods in pre-university education. For instance, not all educational institutions have enough resources or adequately trained teachers to effectively use these methods. Additionally, students may have varying levels of preparedness, which can sometimes make group work more difficult and reduce the effectiveness of interactive sessions.

Conclusion. Interactive teaching methods are an important and effective tool for increasing the motivation and success of undergraduate students in learning foreign languages, in particular English. Thanks to such methods, the educational process becomes active, interesting and practically oriented. Interactive classes promote the development of language confidence, communication skills, critical thinking and the ability to work in a team. In addition, they help students realize the practical value of knowledge, which contributes to the growth of their interest and engagement.

REFERENCES

1. Полонська Т.К. Профільне навчання іноземної мови учнів старшої школи : метод. реком. / Т.К. Полонська. – К. : Пед. думка, 2014. – 80 с.
2. B. Lawrence, and S. Lentle-Keenan. Teaching beliefs and practice, institutional context, and the uptake of Webbased technology. Distance Education. Philadelphia, vol. 34. no. 1. pp. 4–20, 2013.
3. Goodwyn A. English in the Digital Age. Information and Communication Technology (ICT) and the Teaching of English. Cassell, London and New York, 2020. 156 p.

Власюк Ірина Володимирівна

асистент,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Вступ. Сучасний світ, що все більше схиляється до глобалізації (як у соціокультурному, так і в економічному вимірах), потребує якісно нових підходів до оволодіння іноземними мовами. Вочевидь, сам процес навчання мов перетворюється на міст між різними культурами, що, у свою чергу, сприяє зменшенню упереджень і побудові більш гармонійного міжкультурного діалогу. Гадаємо, міжкультурна комунікація в такому контексті є не просто додатковим аспектом у вивченні мов, а органічною складовою, без якої розуміння іншомовного середовища видається майже неможливим.

На наше міркування, міжкультурна комунікація у навчанні іноземних мов є складним феноменом, що охоплює як теоретичний (лінгвістичний, соціолінгвістичний), так і практичний (педагогічний) рівень. З одного боку, це взаємодія мов і культур, яка базується на спільному прагненні зрозуміти "іншого" через призму його мовленнєвої поведінки, культурних кодів та символів. З іншого боку, це активна адаптація навчальних програм до потреб учнів, які (залежно від соціокультурного контексту) можуть потребувати різних стратегій оволодіння мовою для досягнення комунікативної компетенції.

Очевидно, що міжкультурна комунікація у навчанні іноземних мов не лише розвиває здатність до критичного мислення, але й стимулює рефлексію щодо власної культурної ідентичності (цей аспект, на наше переконання, залишається недостатньо дослідженим у сучасній педагогіці). З урахуванням викладеного вище, вивчення іншомовної культури крізь призму мови дозволяє не лише досягнути успіхів у володінні іноземною мовою, але й сприяє особистісному розвитку кожного, хто долучається до цього процесу.

Гадаємо, інтеграція підходів когнітивної лінгвістики, соціолінгвістики та культурології (як методологічної бази) дозволяє створити якісно нові моделі навчання, які забезпечують ефективну міжкультурну взаємодію. На нашу гадку, розвиток таких моделей стає викликом для освітньої системи XXI століття, що потребує не лише оновлення педагогічних практик, а й перегляду усталених теорій навчання іноземних мов.

На наше переконання, міжкультурна комунікація у навчанні іноземних мов стикається з низкою проблем, які виникають як на рівні теоретичного осмислення, так і в практичній площині освітніх методик. Серед основних перешкод можна виділити: невідповідність традиційних підходів до навчання вимогам глобалізованого суспільства, складнощі у подоланні культурних стереотипів, недостатній розвиток інтегративних методик навчання та дефіцит ресурсів для практичного занурення у культурне середовище іншомовних спільнот.

Зокрема, важливо звернути увагу на те, що значна частина сучасних освітніх програм орієнтована переважно на формування граматичних та лексичних навичок, уникаючи складнішого завдання – розвитку міжкультурної комунікативної компетенції. Як зазначають Альварес Валенсія Х.А. та Мікельсон К., сучасний підхід до викладання іноземних мов повинен розглядати міжкультурну комунікацію не як додатковий аспект, а як ключову складову [1]. Гадаємо, така обмеженість існуючих підходів значно знижує ефективність процесу навчання, особливо в умовах багатокультурного середовища.

Ще однією значною проблемою є стійкість культурних стереотипів, що перешкоджають формуванню відкритості до іншомовного середовища. Як зауважує Оберште-Бергхаус Н., навчання іноземних мов має враховувати необхідність розвитку емпатії та здатності до “культурного перемикання”, що дозволяє учням краще адаптуватися до багатокультурного контексту [2].

Очевидно, що ці проблеми вимагають не лише теоретичного осмислення, але й розробки практичних підходів до їх вирішення. Гадаємо, інтеграція технологій комунікативного навчання, як це пропонують Кам М.Ф. та Обдалова О.А., може стати ефективним засобом для розвитку міжкультурної компетенції студентів [3]. Зокрема, використання інтерактивних методик, таких як рольові ігри або ситуаційні вправи, сприяє більш глибокому розумінню мовленнєвих та культурних контекстів.

Крім того, сучасні дослідження акцентують увагу на ролі цифрових технологій у подоланні бар'єрів міжкультурної комунікації. Так, на думку Каханурака С., Діб'ямандали Д. та Манкханга Ч., використання цифрових історій та мультимедійних засобів дозволяє створити інтерактивне навчальне середовище, яке стимулює студентів до активного обговорення культурних особливостей [6]. Такий підхід, на наше переконання, сприяє залученню учнів до рефлексії над культурними відмінностями та збагаченню їхнього особистісного досвіду.

На наше міркування, вирішення зазначених проблем можливе за умови інтеграції підходів когнітивної лінгвістики, що розглядає мову як засіб репрезентації культурного досвіду, та соціолінгвістики, яка аналізує вплив

соціальних чинників на мовленнєву поведінку. Як демонструють дослідження Фаті Дж. та його співавторів, міжкультурна комунікація тісно пов'язана з формуванням ідеального образу "Я" у процесі вивчення другої мови [4]. З урахуванням викладеного вище, інтеграція таких підходів дозволяє розробити інноваційні моделі навчання, що ефективно відповідають сучасним викликам.

Пропонована нижче таблиця (**Таблиця № 1**) систематизує основні проблеми міжкультурної комунікації у навчанні іноземних мов, пропонує шляхи їх вирішення, підкріплюючи кожне твердження відповідними джерелами.

Таблиця № 1. Основні проблеми та їх вирішення у міжкультурній комунікації

Проблема	Прояви	Шляхи вирішення
Невідповідність традиційних підходів до навчання сучасним вимогам	Орієнтація лише на граматичні та лексичні навички	Інтеграція культурних аспектів у навчальні програми
Збереження культурних стереотипів	Упередження до іншомовного середовища	Використання методик "культурного перемикавання"
Недостатність ресурсів для практичного занурення у культурне середовище	Обмеження у доступі до автентичних матеріалів	Залучення цифрових технологій, створення інтерактивних навчальних платформ
Відсутність мотивації до міжкультурної взаємодії	Низький рівень зацікавленості студентів	Використання мультимедійних інструментів, таких як цифрові історії
Недостатня інтеграція когнітивного та соціолінгвістичного підходів	Ігнорування соціальних та когнітивних чинників у процесі навчання	Інтеграція теорій когнітивної лінгвістики та соціолінгвістики у створенні навчальних матеріалів

Проведений аналіз проблематики міжкультурної комунікації у навчанні іноземних мов дозволяє виділити низку висновків, які є важливими як для теоретичного осмислення, так і для практичного втілення в освітніх процесах. На наше переконання, виклики сучасності вимагають переосмислення педагогічних стратегій, адже традиційні методики, орієнтовані переважно на формування мовної компетенції, не враховують міжкультурного виміру, що є ключовим у глобалізованому суспільстві. Використання інтерактивних підходів та інтеграція культурних аспектів у навчальні програми сприяє не лише підвищенню мотивації студентів, але й формуванню у них ціннісного ставлення до культурної різноманітності.

Очевидно, що ефективність міжкультурної комунікації значною мірою залежить від готовності учнів до занурення у іншомовне середовище та їхньої здатності долати культурні стереотипи. Це вимагає створення таких педагогічних умов, які б сприяли розвитку емпатії, толерантності та здатності до

рефлексії. З урахуванням викладеного вище, впровадження цифрових технологій, таких як мультимедійні платформи чи технології цифрового сторітелінгу, стає не лише актуальним, але й стратегічно необхідним. Крім того, методи когнітивної лінгвістики та соціолінгвістики, що акцентують увагу на взаємозв'язку мови, культури і соціального контексту, мають бути інтегровані у навчальні програми для досягнення максимальної ефективності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Álvarez Valencia J.A., Michelson K. A design perspective on intercultural communication in second/foreign language education. *Journal of International and Intercultural Communication*. 2023. Vol. 16, No. 4. P. 399–418.
2. Oberste-Berghaus N. The Role of Teaching Foreign Languages in Developing Intercultural Competence. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2024. Vol. 16, No. 1. P. 1–15.
3. Cam M.F., Obdalova O.A. The technology of communicative training as a means of developing the skills of foreign language intercultural communication of students. *Вестник Томского государственного университета*. 2023. № 488. С. 5–13.
4. Fathi J., Pawlak M., Mehraein S., Hosseini H.M., Derakhshesh A. Foreign language enjoyment, ideal L2 self, and intercultural communicative competence as predictors of willingness to communicate among EFL learners. *System*. 2023. Vol. 115. P. 103067.
5. Casoli-Uvsløkk J., Brevik L.M. Intercultural approaches to second and foreign language instruction: A longitudinal video study. *Teaching and Teacher Education*. 2023. Vol. 134. P. 104309.
6. Kahanurak S., Dibyamandala J., Mangkhang C. Digital storytelling and intercultural communicative competence through English as a foreign language for multilingual learners. *Journal of Curriculum and Teaching*. 2023. Vol. 12, No. 1. P. 14–26.

Ворона Іванна Іванівна

кандидат філологічних наук, доцент,
Тернопільський національний медичний університет імені І.Я. Горбачевського

Кітура Галина Ярославівна

кандидат філологічних наук, доцент,
Тернопільський національний медичний університет імені І.Я. Горбачевського

ВИКОРИСТАННЯ ПЛАТФОРМИ MICROSOFT TEAMS ПРИ ВИКЛАДАННІ ЛАТИНСЬКОЇ ТА ІНОЗЕМНИХ МОВ

Дистанційне навчання давно розглядалося як перспективна альтернатива організації навчального процесу. Карантин, викликаний вірусом Covid-19, вимагав швидкого запровадження дистанційного навчання, що стало серйозним і несподіваним викликом для всіх навчальних закладів України та цілого світу загалом.

Початок війни в Україні змусив частину навчальних закладів вищої освіти знову перейти на дистанційне навчання, яке базується на принципах відкритого навчання, широко використовує комп'ютерні програми різного призначення і

створює за допомогою сучасних телекомунікацій інформаційне освітнє середовище для постачання навчального матеріалу та спілкування. Протягом першого року війни навчання на території усієї нашої країни відбувалося у дистанційному режимі, а згодом почали відновлювати традиційне аудиторне навчання у багатьох містах України. У Тернопільському національному медичному університеті імені І.Я. Горбачевського МОЗ України сьогодні діє змішана форма навчання [2], адже викладачі більшості кафедр навчання студентів проводять в аудиторіях, лише на деяких кафедрах залишилася дистанційна форма навчання через відсутність у корпусі укриття, в якому можуть перебувати студенти та викладачі під час повітряних тривог. На кафедрі іноземних мов навчання та комунікація із студентами і надалі відбувається через ресурси платформи MS Teams. За допомогою цієї онлайн-платформи викладач має змогу проводити онлайн заняття в синхронному режимі, відповідно до затвердженого розкладу, організовувати різні види навчальної діяльності, використовуючи відповідні інструменти для проведення відеоконференцій тощо.

Платформа Microsoft Teams у процесі дистанційного викладання теоретичних філологічних дисциплін пропонує багато опцій для забезпечення інтерактивної взаємодії учасників освітнього процесу, а саме: організація та проведення відеоконференції, обмін повідомленнями, можливість ділитися екраном та документами різних форматів, віртуальна інтерактивна дошка, панель спільного доступу для завантаження презентацій, віртуальний блокнот для нотаток та співпраці, обмін файлами в чаті тощо [3]. Використовуючи ці функції, викладачі можуть ефективно організовувати та проводити онлайн різні види навчальної діяльності, а студенти можуть активно брати участь у них, обмінюватися думками та співпрацювати з іншими учасниками освітнього процесу в режимі реального часу.

Синхронні заняття на платформі MS Teams на кафедрі іноземних мов проводять в режимі реального часу з демонстрацією екрана. До заняття за необхідністю додається перегляд відео та підключається електронна дошка, за допомогою якої студенти відпрацьовують та закріплюють навички перекладу анатомо-гістологічних термінів з української мови на латинську, німецьку чи англійську, вчать аналізувати структуру складних клінічних термінів та значення терміноелементів, правильно формулювати діагнози з різних розділів медицини, виписувати рецепти тощо [1].

Для кращого засвоєння граматичного матеріалу викладач може використовувати схеми, таблиці, показуючи їх на екрані. Здійснити демонстрацію унаочнення у MS Teams можливо через застосунок для створення та відтворення презентацій PowerPoint. Power Point у Microsoft Teams дозволяє викладачу не тільки запропонувати студентам наочні зображення, але й уможливило подальшу роботу із ними: утворення граматичних форм слова, введення лексем у словосполучення і речення, формування питальних, стверджувальних і заперечних речень, складання діалогів.

MS Teams забезпечує усім учасникам освітнього процесу співпрацю в чаті, взаємодію з використанням дзвінків, зустрічей чи подій. Комунікація з групою під час заняття можлива через чат чи підняття руки. Безпосередньо під час заняття проводяться короткі опитування. Заняття можуть записуватися та залишатися доступними для повторного перегляду. Наповнення навчальним контентом здійснюється у папках загального доступу. Здобувачам освіти надаються відеоуроки, конспекти, презентації, матеріали з посиланнями на додаткові ресурси. Зручний обмін файлами та повідомленнями в MS Teams робить освітній процес насиченим та динамічним.

Платформа MS Teams є інструментом, який довів свою ефективність для налагодження навчальної діяльності, що відповідає інтересам учасників освітнього середовища, стимулює індивідуальну активність студентів, сприяє реалізації особистісно-орієнтованого підходу у викладанні іноземної мови та в цілому підвищує інтерес до дистанційного навчання [4]. Застосування платформи MS Teams підвищує та вдосконалює ефективність освітнього процесу, що значною мірою залежить від рівня підготовки викладачів до реалізації дистанційного навчання, а також від готовності та бажання самих студентів навчатися в сучасних реаліях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар Н.В. Технологія “перевернутого навчання” у форматі дистанційного викладання курсу “Латинська мова та медична термінологія”. *International scientific and practical conference “Philological sciences, intercultural communication and translation studies: theoretical and practical aspects”* (26–27 February 2021). Venice, Italy, 2021. Режим доступу : [PDF view of the file 91.pdf \(baltijapublishing.lv\)](#)
2. Ворона І.І., Прокоп І.А., Кітура Г.Я. Особливості змішаного навчання в умовах війни. *Медична освіта*. 2024. № 1. С. 71–77.
3. Самолук Н., Швець М. Актуальність і проблемність дистанційного навчання. *Нова педагогічна думка*. Рівне, 2013. № 1.1. С. 193–197.
4. Сергіна С.В. Викладання іноземної мови в умовах карантину за допомогою сервісу Microsoft Teams. *Соціально-гуманітарний вісник : збірник наукових праць*. Харків, 2020. Вип. 36. С. 55–57.

Гантімурова Наталія Іванівна

викладач,

Тернопільський національний медичний університет імені І.Я. Горбачевського

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ МОВИ ІНОЗЕМНИМИ ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В МЕДИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ

Оскільки Україна є популярною країною для отримання медичної освіти, сюди приїжджають багато студентів з країн, де українська мова не використовується. Так, у більшості західних країн освітні послуги надаються тільки тим іноземним громадянам, які володіють мовою викладання і мають

відповідні сертифікати про середню освіту та попередню мовну підготовку. В Україні ж іноземним громадянам пропонують підготовчі відділення. За висловлюванням О. Ігнатюк, підготовчий факультет для іноземних громадян – це перша направлена сходинка в опануванні базою знань, навичок та умінь у сфері майбутньої професії. Навчання іноземних громадян на підготовчому відділенні (факультеті) – це складний, розгалужений, творчий процес, що залежить від багатьох чинників: вихідного рівня підготовки, психічного стану студентів у період адаптації, здатності засвоювати інформацію на нерідній мові й багатьох інших. Абітурієнти підготовчого відділення (факультету) під час навчання мають набути певну базову сукупність знань, навичок та умінь з обраного фаху [1, с. 40].

Заклади вищої медичної освіти України надають особливу увагу розвитку україномовної компетентності під час навчання іноземних здобувачів вищої освіти. Важливим аспектом є встановлення інтегративних зв'язків між викладачами мовної підготовки та фахового профілю. Також доцільно впроваджувати міжпредметні зв'язки для всіх без винятку спеціальностей. Це дасть змогу студентам опрацьовувати фахові тексти вже під час мовної підготовки.

Для того, щоб оволодіти іноземною мовою, в даному випадку українською, навчитися говорити, читати й писати нею, потрібно усвідомлено засвоїти систему мови в цілому (фонетику, лексику, граматику), а також закономірності мови (зіставлення системи української мови з системою англійської чи інших мов).

У перші місяці навчання майбутнім лікарям-іноземцям потрібно засвоювати численну кількість нових слів, специфічних зворотів і словосполучень української мови. Студенту-медику доводиться вирішувати різноманітні задачі, що вимагають сформованості умінь і знань у різних сферах навчально-професійної діяльності, зокрема комунікувати із пацієнтами під час практичних занять у лікарні, писати історії хвороби, працювати у лабораторіях, брати участь у науково-практичних конференціях тощо.

Для вирішення цих завдань та з метою забезпечення можливості спілкування в україномовному середовищі іноземному студенту-медику необхідно оволодіти навичками та вміннями в усіх видах мовленнєвої діяльності.

Специфіка методики викладання української мови як іноземної вимагає уваги, по-перше, до особливостей україномовного середовища спілкування, по-друге, до засвоєння фахових предметів із перших днів перебування в медичному ЗВО. Це вмотивовує доцільність особистісно орієнтованого підходу до підготовки майбутнього лікаря-іноземця, пошуку таких педагогічних умов, які б максимально сприяли формуванню особистості, спроможної самостійно регулювати власне навчання в медичному закладі вищої освіти [3, с. 15].

На думку Т. Сергієнко, у навчанні іноземних студентів важливо сформувати навички говоріння, що найбільшою мірою реалізуються в типових ситуаціях “лікар-пацієнт” на різних етапах спілкування:

- фактичне спілкування;
- системне опитування;

- об'єктивне обстеження;
- рекомендацій [2, с. 68]

Оскільки курс вивчення української мови є практичним, то його основною метою є оволодіння мовою, що полягає у формуванні комунікативно – професійного спілкування та комунікативної компетенції іноземних студентів.

Отже, вивчення мови іноземних здобувачів вищої освіти, які навчаються в медичних університетах України є важливою складовою їхньої професійної підготовки. Оволодіння мовою не лише сприяє інтеграції студентів у навчальний процес, але й підвищує їхню здатність до ефективної комунікації із пацієнтами та колегами в професійному середовищі. Важливість цілеспрямованого мовного навчання полягає у розвитку комунікативних навичок, які є критичними для успішної медичної практики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ігнатюк, О.А., Сладких, І.А. Сутність поняття “готовність студентів-іноземців груп довузівської підготовки до навчання у вищих технічних навчальних закладах”. Педагогіка: наукові праці, 161 (173), 2011, С. 38–44
2. Т.Сергієнко. Науково-теоретичні засади формування навичок фахової медичної комунікації в іноземних студентів медичних університетів України. Вища освіта України №4. Київ, 2017. С. 66–72.
3. Яковлева Н.В. Психолого-педагогічні умови подолання комунікативних бар'єрів у процесі вивчення іноземної мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07. Київ. 2003. 20 с.

Гарасим Ігор Богданович

здобувач третього рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

РОЛЬ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ З ЕКОНОМІКИ

На сучасному етапі розвитку суспільства іноземна мова стає незамінним інструментом, який забезпечує успішну інтеграцію особистості у професійному середовищі. Володіння іноземними мовами дозволяє орієнтуватися в сучасному світі, виконувати професійні ролі та формувати навички міжкультурного спілкування. Особливо потрібно це в умовах глобалізації, коли знання мови стає ключовим чинником успішної професійної діяльності.

Сучасна мовна освіта характеризується міждисциплінарною інтеграцією, варіативністю, багаторівневістю та акцентом на міжкультурний аспект. Європейська мовна політика заохочує багатомовність, що сприяє розширенню професійних можливостей і полегшує інтеграцію в міжнародне середовище. В останні роки в Україні вивчення кількох іноземних мов є пріоритетом, оскільки це відповідає національним інтересам та сприяє професійному розвитку спеціалістів [1].

Інновації у вищій освіті зумовлюють зміну підходів до навчання. Сучасна освіта орієнтована на засвоєння студентами методів пошуку й аналізу інформації, формування умінь застосовувати знання в практичній діяльності. У зв'язку з цим навчання іноземним мовам має бути спрямоване на активізацію комунікативної, пізнавальної та творчої діяльності. Це передбачає використання інтерактивних методів, які включають новітні інформаційні технології, діалогічний метод навчання та акцент на країнознавство й культурний контекст [2, с. 12].

Для магістрів економічного профілю знання іноземної мови є не лише засобом отримання інформації, а й важливим елементом професійної комунікації. Мовна підготовка забезпечує здатність до налагодження ділових контактів із зарубіжними партнерами, обміну досвідом і виконання професійних завдань у міжнародному середовищі. Це передбачає використання новітніх навчальних технологій, які сприяють інтеграції теорії та практики, розвитку підприємницьких навичок, ініціативності та конкурентоспроможності.

Одним із ключових завдань є формування толерантності й поваги до інших культур. Студенти мають вивчати культурні особливості інших країн, адже полікультурне середовище вимагає навичок міжкультурного спілкування. Вивчення іноземної мови неможливе без розуміння культурного контексту. Недостатньо знати мову – необхідно вміти нею користуватися у професійній комунікації, враховуючи соціальні цінності й традиції іншої країни. За останні десятиліття зросла увага до психолого-педагогічних аспектів підготовки магістрів у галузі економіки. Аналіз наукових джерел свідчить, що проблема формування професійної компетентності завжди була об'єктом зацікавлення дослідників, однак у сучасних умовах вона набула особливого значення. Цей аспект став темою багатьох наукових праць, зокрема таких учених, як В.П. Андрущенко, В.В. Бондаренко, Л.В. Волкова, Н.Л. Замкова, Л.О. Сікорська, О.М. Яцишин.

Знання іноземної мови відіграє ключову роль у становленні сучасного висококваліфікованого спеціаліста в галузі економіки. Для магістрів-економістів, володіння іноземною мовою є не лише засобом доступу до оригінальних джерел інформації, але й важливим інструментом для професійного спілкування. Важливим чинником успішного навчання є взаємодія між студентами та викладачем. Позитивне ставлення до педагога сприяє ефективному засвоєнню матеріалу, тоді як негативне може стати перешкодою в навчанні. Викладач повинен створювати сприятливу атмосферу, заохочувати студентів до активної участі в навчальному процесі та стимулювати їх пізнавальну й творчу активність [3, с. 62].

Володіння іноземною мовою стає важливою складовою професійної компетентності сучасного фахівця. Це не тільки засіб отримання інформації, але й інструмент професійної комунікації та міжкультурного взаєморозуміння. Інтеграція мовної освіти з професійною підготовкою дозволяє випускникам вищих навчальних закладів відповідати сучасним вимогам ринку праці, сприяє їх конкурентоспроможності та ефективності в професійній діяльності. Розуміння

традицій, цінностей та особливостей мислення інших народів допомагає економісту уникати непорозумінь і ефективно співпрацювати в полікультурному середовищі. Таке усвідомлення сприяє побудові гармонійних ділових відносин. Знання іноземних мов робить магістра з економіки більш конкурентоспроможним, адже це відкриває шлях до роботи у міжнародних компаніях і глобальних проєктах. В умовах сучасної економіки така навичка стає не просто перевагою, а необхідністю для успішної кар'єри. Іноземні мови відіграють важливу роль у підготовці магістрів з економіки, адже вони допомагають не лише отримувати нові знання, але й досягати професійних висот у світі, де кордони все частіше зникають.

ЛІТЕРАТУРА

1. Англійська мова та література: Особистісно-орієнтований підхід до навчання іноземної мови. 2004. №1 (47).
2. Бондаренко В. Специфічні методичні принципи навчання іноземної мови. *Актуальні проблеми навчання іноземних мов для спеціальних цілей: Збірник наукових статей*. Львів: ЛьвДУВС, 2019. С. 10–15.
3. Запотічна Р., Посохова А. Особливості навчання іноземної мов здобувачів вищої освіти економічних спеціальностей немовних закладів вищої освіти. *Актуальні проблеми навчання іноземних мов для спеціальних цілей: Збірник наукових статей*. Львів: ЛьвДУВС, 2020. С. 60–64.
URL: <http://dspace.lvduvs.edu.ua/handle/1234567890/3782> (дата звернення: 20.11.2024)

Гупка-Макогін Надія Ігорівна

кандидат педагогічних наук, доцент,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

ДІАЛОГОВИЙ ЖУРНАЛ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПИСЬМІ

Студенти першого курсу факультету іноземних мов дедалі частіше отримують більше практики в говорінні, ніж у письмі. Щоб отримати такий самий досвід у письмі, їм потрібно писати так само часто і регулярно, як вони говорять [1, с. 617]. Подібно до регулярних фізичних вправ або гри на музичному інструменті, їм потрібне “рутинне тренування в письмі” [2, с. 60]. Діалогові журнали пропонують рішення, дозволяючи студентам писати вільно на теми, які для них важливі, що сприяє автентичному самовираженню та мотивації до вивчення іноземної мови.

Діалогові журнали – це неформальні письмові розмови між студентами та викладачами. На відміну від звичайних журналів, які можуть слугувати лише записом думок, діалогові журнали є інтерактивними. Студент пише про теми, які обирає сам, а викладач відповідає на кожен запис, створюючи письмовий діалог, який нагадує розмову. Такий стиль спілкування, ближчий до розмовної мови, ніж до формального академічного письма, проте допомагає студентам почуватися більш комфортно у вираженні своїх думок без страху постійного виправлення.

Для діалогового журналу теми часто обираються студентами, а це дозволяє їм звертатися до власного досвіду, інтересів і проблем. Викладачі можуть заохочувати це, проводячи мозкові штурми, де студенти обговорюють можливі теми, такі як спорт, родина, їжа або інші сфери, які для них важливі. Коли студенти пишуть про те, що їм цікаво, вони схильні глибоко залучатися до розмови та виражати свої ідеї вільніше. Час від часу викладачі можуть призначати теми, але слід переконатися, що вони мають відношення до життя студентів. Письмо на теми, пов'язані з особистим досвідом, допомагає студентам розвивати власну автономність та проявляти індивідуальність у групі [3, с. 25]. Ця особиста зацікавленість може сприяти підвищенню мотивації у вивченні іноземної мови та змістовнішого життя поза та в межах аудиторії.

Діалогові журнали надають викладачам цінні знання про думки, труднощі та прогрес студентів. У великих студентських групах може бути складно взаємодіяти особисто з кожним студентом. Діалогові журнали, однак, забезпечують приватний простір для взаємодії, що дозволяє викладачам зрозуміти індивідуальні потреби, проблеми та інтереси студентів. Викладачі часто відзначають, що діалогові журнали відновлюють їхній інтерес до навчання завдяки ближчому, більш особистісному зв'язку між студентом та викладачем.

Хоча викладач не зосереджується на граматичних виправленнях у записах, однак може проводити міні-уроки для виправлення помилок або заохочувати студентів до самокорекції. Для запровадження діалогових журналів вимагаються наступні кроки:

1. Обрати формат (виберіть між зошитом, бесідою у соціальній мережі або іншим електронним форматом).

2. Забезпечити конфіденційність (визначте, де зберігатимуться журнали і чи можуть студенти брати їх додому; конфіденційність заохочує студентів писати вільно, знаючи, що їхні записи залишаються приватними).

3. Встановити регулярність (вирішіть, як часто студенти будуть писати, з варіантами від щоденних до щотижневих записів; послідовність є важливою для розвитку вправності письма, навіть короткі записи сприяють прогресу з часом).

4. Вирішити, як відповідати на записи студентів (викладачі можуть відповідати на кожен запис або через декілька записів, залежно від свого графіка та кількості студентів у класі).

5. Створити невимушений тон (встановіть, що записи в журналі є неформальними та не оцінюються; діалогові журнали повинні бути без стресу та приносити задоволення).

6. Познайомити клас з діалоговими журналами (поясніть мету і переваги діалогових журналів студента; заохочуйте їх використовувати цю можливість для вільного та неформального письма; встановіть правила конфіденційності та поваги, щоб студенти почувалися в безпеці).

7. Використовувати діалогові журнали для налагодження контакту (викладачі мають бути готові з емпатією реагувати на чутливі теми, що розкриваються в журналах, та дотримуватися конфіденційності).

Викладачі, які використовують діалогові журнали, повинні враховувати баланс між спрямуванням студентів та уникненням їх перевантаження. Відповіді викладачів мають заохочувати до розмови, а не домінувати в ній [4, с. 309].

Отже, такі письмові діалоги, окрім розвитку вмінь та формування компетентності у письмі іноземною мовою, також можуть забезпечити психологічну підтримку студентам, які стикаються зі складними емоціями або особистими викликами в умовах війни в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Holmes, V.L., and M.R. Moulton. 1997. Dialogue journals as an ESL learning strategy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 40 (8): 616–621.
2. Uduma, E.O. 2011. Journal keeping in an ESL classroom: An innovative approach in language learning. *Journal of Education and Practice* 2 (6): 59–63.
3. Vanette, L., and D. Jurich. 1990. The missing link: Connecting journal writing to academic writing. In *Students and teachers writing together: Perspectives on journal writing*, ed. J. K. Peyton, 23–33. Alexandria, VA: TESOL.
4. Young, T.A., and M.L. Crow. 1992. Using dialogue journals to help students deal with their problems. *Clearing House* 65 (5): 307–310.

Даниленко Оксана Олександрівна

доктор філософії, викладач,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

DEVELOPING PRE-SERVICE ENGLISH TEACHERS' GRAMMATICAL AWARENESS WITHIN INDEPENDENT WORK

The issue of developing grammatical awareness of pre-service English teachers is predetermined by students' individual work while learning grammar. The importance of our research lies in investigating ways to raise the grammatical awareness of pre-service English teachers and organize an effective process of teaching grammar.

Grammatical awareness is a part of the individual's language awareness and a component of grammatical competence [2, p. 240; 3, p. 68]. It refers to the student's ability to analyze the grammatical structures of a specific language and consciously recognize them while listening, speaking, reading, and writing. Grammatical awareness presupposes the ability to understand and analyze the ways of forming grammatical structures, norms and features of their functioning and production in the process of communication, as well as how to use them to render appropriate communicative intentions [2, p. 240; 7, p. 390]. Grammatical awareness is regarded as part of a student's reflection on the learning process, his/her awareness of learning style and ways of acquiring foreign language grammatical competence [2, p. 240].

The development of a student's grammatical awareness is determined by the level of the student's autonomy and the ability to carry out independent work on mastering grammatical issues [1, p. 64]. M. Pawlak [5] states that grammatical awareness is developed through monitoring and self-assessment of the process of grammar acquisition by students in order to find and predict difficulties arising within learning grammar [5, p. 12].

Based on the theoretical survey, we treat the independent work of pre-service teachers on developing foreign language grammatical competence as an organized and student-controlled educational activity for acquiring grammatical competence and developing autonomy under the conditions of externally mediated teacher management [1, p. 62]. The elaboration of appropriate independent work activities is based on the analysis of the stages of the process of grammatical awareness development.

While investigating productive grammatical competence, we distinguished the preparatory stage, the stereotypical stage and the variational stage of developing grammatical competence [3, p. 69]. Since grammatical awareness is a component of grammatical competence, its development undergoes the same stages.

In developing our exercises, we adhered to the concept of consciousness-raising developed by R. Ellis [4]. Consciousness-raising aims to make learners aware of specific linguistic features present in the target language [4, p. 85]. Additionally, we considered the theory of processing instruction and the concept of structured input represented by VanPatten [6]. This type of instruction provides strategies to help learners focus on relevant grammatical features in the input and encourages accurate form-meaning associations, ultimately leading to improved comprehension and learning outcomes. [6, p. 438].

Consequently, based on this theoretical background, we provided the subsystem of exercises for developing grammatical awareness within independent work that consists of three groups [3, p. 70]. Each group represents a stage in the development of grammatical awareness.

The first example presents an activity of the first group designed to help pre-service English teachers develop their grammatical awareness through independent work. The objective of this exercise is to identify tense forms and differentiate between the usage of the Future Simple Tense, "be going to," and the Present Continuous Tense.

Example 1.

Instruction: Read the sentences and identify which shows that something will happen in the future, plans and intentions, or fixed arrangements. Tick the correct answer. Explain your choice.

	In the future	Plans and intentions	Arrangements
She will call you later to discuss the project	✓		
I'm going to start a new fitness program next week.		✓	
She is flying to New York on Friday.			✓
She's going to bake a cake for her sister's birthday.			
They will understand your point of view eventually.			

We're going to spend the weekend by the lake.			
They are having a family dinner this evening.			
They are going to renovate their house this winter.			
He will help you with your assignment.			
We are meeting the clients at 10 a.m. tomorrow.			

The second example illustrates an activity of the second group of exercises conducted at the stereotypical stage. It provides practice in using the Future Simple Tense, "be going to," and the Present Continuous Tense to convey future meanings.

Example 2.

Instruction: a) Sue is a foreign language teacher. Using the information in the table talk about:

- what Sue is going to do to start her language school
- Sue's arrangements for the next week
- Sue's hopes and expectations for the future

Use The Future Simple Tense, "be going to", and The Present Continuous Tense.

Plans (intentions)	Arrangements for the next week	Hopes and expectations for the future
choose a name for the language school	meet with a graphic designer	her language school / become popular
find a suitable location	have an appointment with a realtor	innovative teaching methods / make learning enjoyable and effective
to design a curriculum	visit a bank to open a business account	her language school / grow and gain a strong reputation
develop interactive learning materials	attend a seminar about managing small businesses	expand her school
hire experienced teachers	interview candidates for teaching positions	open additional branches

b) Make up a rule to explain when The Future Simple Tense, "be going to", and The Present Continuous Tense are used.

The third example is the exercise of the third group. It focuses on automatizing the usage of the Future Simple Tense, "be going to," and the Present Continuous Tense at the text level.

Example 3.

Instruction: a) Write a letter to your friend about your plans and arrangements for an exciting upcoming weekend. Include:

- arrangements you have already planned.
- intentions or things you are planning to do.
- predictions or decisions made at the moment of writing.

Use The Future Simple Tense, “be going to”, and The Present Continuous Tense. Write at least 120 words.

b) Analyze the use of tenses. Think over the difficulties and their causes after writing the letter.

Thus, we may conclude that the development of grammatical awareness within independent work undergoes the preparatory, stereotypical and variational stages. The exercises for developing grammatical awareness should represent structured input and tasks for reflection on the patterns and functions of grammatical structures.

The issue for further consideration is the elaboration of tasks for developing reflection on mastering English grammar.

REFERENCES

1. Даниленко О.О. Формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі самостійної роботи (англійська мова після німецької): дис. ... наук. ступеня д-ра філософії : 01 : 011 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2024. 326 с.
2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за заг. ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
3. Danylenko O. Developing grammatical competence of prospective teachers learning English after German through independent work activities. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. 2018. № 2. Р. 65–73.
DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.18.2.9>
4. Ellis R. Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press, 1997. 147 p.
5. Pawlak M. The Role of Autonomy in Learning and Teaching Foreign Language Grammar. *Autonomy in Second Language Learning: Managing the Resources. Second Language Learning and Teaching* / ed. by M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, J. Bielak. Cham: Springer, 2017. P. 3–19.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-07764-2_1
6. VanPatten B. Grammar Teaching for the Acquisition-Rich Classroom. *Foreign Language Annals*, 1993. Vol. 26, Issue 4. P. 435–450.
7. Vovk O. Grammatical awareness : conceptualization and internalization. *Освіта і суспільство VI: Міжнародний збірник наукових праць* / під ред. Т. Несторенко, Р. Бернатової. Бердянський державний педагогічний університет. Ополє: видавництво Вищої школи управління і адміністрації в Ополє, Польща. Бердянськ: 2021. С. 389–399.

Дацків Ольга Павлівна

кандидат педагогічних наук, доцент,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

STRATEGIES OF INCLUSIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHING: A PERSPECTIVE FROM PRE-SERVICE TEACHERS

Inclusive education has become a central tenet in modern pedagogy, emphasising the need for teaching strategies that accommodate the diverse learning needs of students, particularly those with special educational needs (SEN). Our study investigated the strategies proposed in the research on inclusive foreign language teaching and their effectiveness as perceived by future foreign language teachers. The study aims to identify and substantiate the most effective strategies in inclusive foreign language classrooms by focusing on pre-service foreign language teachers' training and professional development.

The literature on inclusive education highlights the importance of adapting teaching methods to meet the needs of all students, particularly those with SEN. Studies by L. Florian and K. Black-Hawkins, L.A. Fortepiani and S.A. Marsh emphasise the role of inclusive pedagogy in fostering an environment where all students can succeed [2; 3].

In the context of foreign language teaching, C. Blume, B. Gerlach, B. Roters, T. Schmidt have explored the attitudes and beliefs of pre-service foreign language teachers [1], A. Harris Jones researched challenges and teaching strategies specific to the field of language learning, including differentiation, scaffolding, and the use of multimodal resources [4]. However, despite the existing body of literature, there remains a gap in research explicitly addressing the effectiveness of these strategies as perceived by future educators.

Inclusive foreign language teaching is an approach to language instruction that seeks to include all students, regardless of their abilities or disabilities, by employing various teaching methods and strategies. The term “special educational needs” refers to students with learning difficulties or disabilities that make it harder for them to learn than most students of the same age.

Explicit teaching of strategies in the context of this study was defined as the deliberate instruction of specific inclusive strategies to pre-service foreign language teachers to help them teach more effectively in diverse settings. We agree with Ye. Kharkovskyy who emphasised the importance of professional development as ongoing training and education for teachers to improve their teaching skills and knowledge, particularly in inclusive settings [5, p. 78].

The study was conducted with 90 pre-service foreign language teachers: 56 fourth-year bachelor students who completed the “Catering for SEN Learners” module in the course “Methods of Foreign Language Teaching” and 34 master students enrolled in the elective course “Methods of Teaching Foreign Languages to Learners with Special Educational Needs”. These students were surveyed to evaluate their

perception of the effectiveness of various inclusive teaching strategies before and after related training. The surveys included a ranking system where students rated strategies based on their perceived effectiveness in inclusive classrooms.

A mixed-methods approach was employed, combining quantitative data from surveys with qualitative insights from open-ended responses in focus groups. The survey instruments were developed based on existing literature and included items related to commonly used inclusive teaching strategies. The data were analysed using descriptive statistics to identify the most highly rated strategies. Qualitative responses were coded and analysed to provide context and a deeper understanding of the quantitative findings.

The study results indicate that future foreign language teachers consider specific strategies particularly effective in inclusive settings. Among these, differentiation, which involves tailoring instruction to meet students' needs, was ranked the highest. Scaffolding, where support is gradually removed as students gain independence, was also identified as an effective strategy. Additionally, using multimodal resources, catering to different learning styles and abilities, was perceived as crucial for inclusive foreign language teaching.

The study concluded that training pre-service foreign language teachers in applying inclusive teaching strategies is vital for effectively organising foreign language teaching in diverse classrooms. The need for continuous professional development is also emphasised, ensuring educators can adapt to the evolving demands of inclusive education. Equipping teachers with robust strategies can significantly enhance the quality of foreign language education in inclusive settings.

REFERENCES

1. Blume C., Gerlach, B., Roters B., Schmidt T. The ABCs of Inclusive English Teacher Education: A quantitative and qualitative study examining the attitudes, beliefs and (reflective) competence of pre-service foreign language teachers. *TESL-EJ – The Electronic Journal for English as a Second Language*. 2019. Vol. 22, No. 4. P. 1–18.
2. Florian L., Black-Hawkins K. Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 2011. Vol. 37. No. 5. P. 813 – 828.
3. Fortepiani L. A., Marsh S. A. A. Innovative techniques for developing an inclusive teaching environment. *Advances in Physiology Education*. 2023. Vol. 47. No. 4, P. 904–907.
<https://doi.org/10.1152/advan.00014.2023>
4. Harris Jones A. The discourse of language learning strategies: towards an inclusive approach, *International Journal of Inclusive Education*. 2016. Vol. 20. No. 8, P. 855–870.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1115561>
5. Харковський Є. Особливості фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов для роботи в інклюзивних класах. *Studia Methodologica*. 2023. № 56. С. 78–83.
<https://doi.org/10.32782/2307-1222.2023-56-8>

*Дмітренко Наталя Євгеніївна**доктор педагогічних наук, професор,
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ОЦІНЮВАННЯ І МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Оцінювання іншомовної компетентності студентів відіграє значну роль у формуванні їхньої мотивації до вивчення мови. Основні аспекти впливу оцінювання на мотивацію можна розділити на кілька ключових категорій:

1. Тип оцінювання: формувальне оцінювання (не для фінальної оцінки, а для моніторингу процесу) допомагає створити позитивну мотивацію, оскільки студенти отримують зворотний зв'язок щодо своїх успіхів і можуть бачити свій прогрес. Це підвищує самооцінку, зацікавленість і бажання продовжувати вивчення [5]; підсумкове оцінювання (для визначення фінального рівня) може або стимулювати студентів до більш інтенсивного навчання, або, навпаки, викликати тривогу і стрес [1].

2. Прозорість та зрозумілість критеріїв: коли студенти розуміють, за якими критеріями оцінюються їхні знання та вміння, це підвищує їхню мотивацію. Якщо критерії нечіткі або незрозумілі, це може викликати почуття несправедливості та знижувати бажання вдосконалюватися [3].

3. Інтерактивне оцінювання та зворотний зв'язок: студенти, які регулярно отримують зворотний зв'язок від викладачів (наприклад, щодо своїх мовних навичок та успіхів), відчують себе більш зацікавленими у навчанні. Зворотний зв'язок допомагає вказати на конкретні сфери, які потребують покращення, що робить навчання цілеспрямованим [2].

4. Використання цифрових технологій для оцінювання: інноваційні форми оцінювання, наприклад, інтерактивні тести або мобільні додатки, можуть посилювати інтерес студентів до іншомовного навчання, адже вони часто сприймаються як менш формалізовані і більше схожі на гру.

5. Емоційний аспект оцінювання: постійно високі вимоги можуть призводити до "страху оцінки", особливо коли основною метою навчання стає отримання високої оцінки, а не розвиток компетентності. Дружня атмосфера, навпаки, допомагає зосередитися на реальних успіхах у навчанні [5].

6. Самооцінювання та взаємооцінювання: інтеграція методик самооцінювання і взаємооцінювання (де студенти самостійно оцінюють власні успіхи чи обмінюються зворотним зв'язком) формує відповідальність за навчання і сприяє внутрішній мотивації [4].

Отже, позитивний, об'єктивний і прозорий процес оцінювання може посилювати мотивацію студентів, підвищуючи їхню впевненість та інтерес до навчання.

Аналіз досліджень взаємозв'язку оцінювання і мотивації студентів у процесі вивчення англійської мови дозволяє висловити рекомендації, що оцінювання, яке спрямоване на підтримку мотивації студентів до вивчення англійської мови, може включати такі підходи:

1. Формувальне оцінювання: студенту корисно зосередитися на процесі навчання, а не лише на результаті. Викладачу слід надавати зворотний зв'язок, який вказує на те, як студент може покращити свої знання. Наприклад, відмічайте прогрес у певних комунікативних вміннях чи навичках, щоб студенти розуміли свої сильні та слабкі сторони.

2. Самооцінювання та взаємооцінювання: Заохочуйте студентів оцінювати власну роботу і роботу однокурсників. Це дозволяє їм рефлексувати над власними знаннями, навичками і вміннями і відчувати відповідальність за свій прогрес, що підвищує їхню внутрішню мотивацію.

3. Індивідуалізовані цілі та досягнення: допоможіть студентам встановити особисті цілі та періодично оцінюйте їх досягнення. Це сприятиме почуттю успішності, навіть якщо їхній загальний рівень мови поки що не дуже високий.

4. Гнучкість у виборі завдань: Дозвольте студентам вибирати завдання, що відповідають їхнім інтересам і рівню володіння англійською мовою. Наприклад, у письмовій практиці можна запропонувати теми на вибір, що стимулює інтерес до виконання завдань.

5. Позитивний зворотний зв'язок: хваліть навіть невеликі досягнення студентів, наголошуйте на прогресі, а не на помилках. Короткі похвальні коментарі, на кшталт “Чудовий прогрес у вимові!” чи “Відмінно впорались з цією складною темою!” підтримують мотивацію і впевненість.

6. Використання автентичних матеріалів та життєвих ситуацій: завдання, які відображають реальні комунікативні потреби, наприклад, написання електронного листа або представлення презентації, допомагають студентам побачити реальну цінність мови та підтримують їхню зацікавленість.

7. Ігрові елементи та рейтингові системи: додавайте ігрові завдання або рейтингові системи, де студенти можуть отримувати бали за певні досягнення. Наприклад, система “рівнів” як у відеоіграх заохочує студентів до зростання.

Отже, вплив оцінювання на мотивацію студентів у вивченні англійської мови є критичним, оскільки саме від того, як студент сприймає оцінювання, залежить його інтерес до навчання, впевненість у власних силах і бажання продовжувати навчання. Оцінювання, яке студент бачить як об'єктивне, справедливе та орієнтоване на розвиток, може значно підвищити мотивацію. І навпаки, якщо оцінювання викликає стрес або фокусує увагу на помилках, воно може послабити мотивацію та знизити готовність ризикувати й експериментувати з мовою, що важливо для успішного опанування іноземної мови. Крім того, позитивне оцінювання сприяє формуванню впевненості в тому, що знання та вміння студента прогресують. Оцінювання з урахуванням індивідуальних досягнень дозволяє студенту відчувати прогрес, порівнюючи його не з іншими студентами, а з власними попередніми результатами. Це розвиває внутрішню мотивацію і стимулює студентів докладати зусиль для подальшого покращення своїх навичок і вмінь у процесі вивчення англійської мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Dmitrenko N., Budas I., Koliadych Y., Poliarush N. Impact of Formative Assessment on Students' Motivation in Foreign Language Acquisition. *East European Journal of Psycholinguistics*, 2021, 8(2), 36–50. <https://doi.org/10.29038/eejpl.2021.8.2.dmi>
2. Dmitrenko, N., Budas, I. The Impact of Feedback on Students' Autonomous ESP Learning Outcomes. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 2020, 13(2), 323–333. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/424>
3. Дмитренко Н.Є., Будас Ю.О. Вплив оцінювання іншомовної компетентності на мотивацію студентів. *Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка та психологія*, 2018, Вип. 29. С.178–189. <http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/handle/787878787/1237>
4. Дмитренко Н., Будас Ю. Роль зворотного зв'язку в автономному навчанні професійно орієнтованого англomовного спілкування. *ARS LINGUODIDACTICAE*, 2023, Вип. 11. С. 36–43. <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2023.1.03>
5. Дмитренко Н., Панченко В., Гладка О., Школа І., Девіцька А. Застосування прийомів соціально-емоційного навчання у формувальному оцінюванні майбутніх учителів англійської мови. *Молодь і ринок*, 2024, Вип. 2(222). С. 80–85. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.298742>

Драгінда Ольга Вікторівна

кандидат філологічних наук, доцент,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

ASSESSMENT IN TEACHING READING LITERARY WORKS TO UNIVERSITY LANGUAGE STUDENTS

The use of literature in the EFL classroom, as a meaningful and effective language learning tool, as offered by Maley and other scholars (Carter & Long, 1991; Carter & McRae, 1996; Montgomery et al., 2000; Simpson, 1997, 2004), who advocate the study of language and literature as naturally intertwined [4, c. 191], has been accepted and well-grounded by Ukrainian educators.

Recent studies demonstrate a renewed interest in using literature in the language learning (Daskalovska, Dimova, 2012 Hall, 2015; Matos, 2012; Paran, 2010) [2]. Several researchers claim the need to include literary texts into the L2 curriculum or alternatively advocate a content-based curriculum that would include literature components [6, p. 60].

Incorporating literature in the language classroom can be an effective way to provide a rich and reliable source of authentic language for students to learn and practise; support language development; serve as a springboard for discussions and other language activities; gain insight into the values, beliefs, and experiences of others and deepen cultural understanding among students; help students develop creative skills and critical thinking skills; be a source of inspiration and encouragement for students, to motivate themselves creatively through writing and other forms of artistic expression.

Various types of tasks designed to test literature in the language classroom correspond to the basic principles suggested by A. Paran [5, p. 153–156]:

- Include tasks to test “public knowledge” of the piece of literature learners have read (plot, background, character etc.), and also provide learners with an opportunity to show their private appreciation of it.
- Use a variety of different tasks: “public knowledge” is best tested through multiple choice, true/false, cloze texts, etc. while personal understanding and appreciation of the work can only be tested through extended writing or through creative reactions involving production.
- Ensure transparent criteria by informing students how their work will be assessed.

Recognition of the importance of imaginative and artistic use of language can be found in the CEFR (2001) in illustrative scales for assessing oral communication, reading comprehension and creative writing.

The updated version of the 2020 CEFR clearly emphasises the educational and aesthetic importance of creative texts, including fiction. According to the CEFR creative texts evoke a reaction, and there are four main types of typical response: engagement, interpretation, analysis and evaluation [3, p. 106].

Consequently, two different scales are offered by the CEFR in reference to the types of reaction to literary texts [3, p. 106–108]. The first one, which covers engagement and interpretation, focuses on the impact of a work of fiction on the student as a person. The second scale focuses on analysing and evaluating literary texts (including fiction). This scale is concerned with more formal, intellectual responses. Aspects analysed include the significance of events in a novel, the treatment of the same themes in different works and other links between them, the extent to which a text follows conventions, and more global evaluation of the work as a whole.

According to the CEFR levels, at B2 the student can compare literary works, expressing reasoned opinions and referring to the opinions of others. At C1 level, the analysis goes deeper, including examining how the work engages the audience, how conventional it is and whether it uses irony. At C2 level, the student is able to recognise subtle linguistic and stylistic nuances, identify connotations and critically evaluate the use of language and rhetorical devices in a literary work for a specific purpose [3, p. 107].

In the study, conducted at Taras Shevchenko National University of Kyiv among second-year students of oriental languages and literatures, students (77 learners) read English-language original fiction and translations of selected texts by oriental authors. Each work was accompanied by pre-, while- and post-reading tasks aimed at assessing the students’ learning achievements. The main objective was the formative assessment of the progress made within the EFL course, where an exploration of the pieces of literature was intended to enhance the students’ linguistic awareness, develop their imagination and emotions, and promote a better understanding of other languages and cultures. The tasks for assessing reactions to literary works included: language-based tasks, non-linguistic tasks, linguistic tasks involving L1 and L2, and tasks involving unseen texts [5, p. 156].

Students, especially those in the B2 and above groups, generally rated the tasks positively, finding them interesting and creative. However, in the groups with B1 and below, students had difficulties with the creative writing tasks, although they coped with the comprehension and language tasks. Students appreciated such an approach to literature that allowed them to compare their own culture with that of the language they are learning. Furthermore, the texts included topics relevant to students' lives such as family, love, propaganda, and war, making them more comprehensible.

Conclusively, incorporating literary texts into the EFL classroom proved to provide a rich and engaging context for language learning, facilitate transforming the language classroom into a more dynamic and meaningful learning environment. Thus, the inclusion of literature in the language classroom is an important and valuable aspect of language education, as it can help students to develop their language skills, attain their cultural understanding, and explore the human experiences through the written words. The tasks designed to assess reading of literary works should not only contribute to the development of students' linguistic and literary competence, but also stimulate their personal growth, intercultural understanding and creativity.

The further study may be related to the introduction of AI to creating tasks to assess literature. AI tools may be used to automatically analyse a text, generate answers to questions, explain and expand students' knowledge of a literary work. Providing creative tasks to assess students' reactions to literary works using AI technologies will help reduce negative consequences, such as loss of originality or copyright infringement, and will contribute to a more effective use of these technologies within the framework of academic integrity [1, p. 27].

REFERENCES

1. Андрощук, А., Малюга, О. (2024). Використання штучного інтелекту у вищій освіті: стан і тенденції. *International Science Journal of Education and Linguistics*, 3 (2). 2024. С. 27–35.
2. Єременко, Т.Є., Трубіщина, О.М., Лук'янченко, І.О., Юмрукуз, А.А. Навчання читання англійською мовою студентів мовних факультетів. Навчальний посібник з курсу методики викладання іноземних мов у закладах вищої освіти. Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського. 2018. 201 с.
3. Council of Europe *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion Volume*. 2020. Drahinda, O. Literature assessment practices at tertiary level in Ukraine. *Testing, Evaluation & Assessment Today*. № 7. 2022. P. 26–30.
4. Lin, H. The Taming of the Immeasurable: An Empirical Assessment of Language Awareness. In Paran, A. and Sercu, L. (Eds.). *Testing the Untestable in Language Education / New Perspectives on Language and Education*. 2010. 191–214.
5. Paran, A. 2010 Between Scylla and Charybdis: The Dilemmas of Testing Language and Literature. In Paran, A. and Sercu, L. (Eds.). *Testing the Untestable in Language Education / New Perspectives on Language and Education*. 2010. P. 143–164.
6. Sharma, L. R., Bhattarai, R., Humagain, A., Subedi, S., & Acharya, H. Importance of Incorporating Literature in the Language Classroom. *Nepal Journal of Multidisciplinary Research*. 5(5). 2022. P. 59–74.

*Дроботун Вікторія Миколаївна**асистент,**Київський національний університет імені Тараса Шевченка*

ПРОВЕДЕННЯ СПІЛЬНОГО МІЖНАРОДНОГО ОНЛАЙН НАВЧАННЯ (COIL) МІЖ УКРАЇНСЬКИМИ ТА ІСПАНСЬКИМИ СТУДЕНТАМИ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНСТРУМЕНТІВ GOOGLE

Стрімкий розвиток освітніх платформ та застосунків, а також їх активне впровадження в закладах вищої освіти України під час повномасштабної війни створили нові можливості для освітнього процесу. Ця ситуація спонукала до пошуку інноваційних та ефективних підходів, які б дозволяли не лише працювати в межах навчальної програми, але й залучати студентів до міжнародної співпраці. Одним із таких рішень стала методологія спільного міжнародного онлайн навчання (Collaborative Online International Learning – COIL), яка відкрила нові перспективи для інтеграції українських студентів у глобальний освітній простір.

Експертом цього онлайн навчання вважається Suny Center [1], на базі якого створено глобальну мережу пошуку партнерів, проводяться воркшопи та консультації, а також анонуються останні події. Професор Джон Рубан вважає COIL новою педагогічною моделлю, яка покликана об'єднати для співпраці у віртуальній аудиторії студентів різних культур. Учасники COIL не завжди вивчають однакові дисципліни та навіть можуть навчатися на різних програмах. Саме такі умови колаборації студентів сприяють дослідженню теми в іншому ракурсі, адже з'являється унікальна можливість скористатися досвідом іноземних студентів-партнерів і розглянути чи дослідити тему з нової перспективи [2, 3].

Залучення методології COIL дозволяє проводити цикл занять у змішаному форматі, при цьому основний обсяг опрацювання навчального матеріалу припадає на самостійне поза аудиторне опрацювання в групах.

Вперше на кафедрі методики навчання української та іноземних мов і літератур Навчально-наукового інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка цикл занять COIL було проведено в листопаді 2022 року між 12 студентами 4 курсу, які вивчали східні мови та переклад та 20 студентами 5 курсу, які навчалися за програмою подвійного диплому Бізнес адміністрування та Право Університету Джауме І, м. Кастельон-де-ла-Плана, Іспанія. До проведення другого циклу COIL занять було залучено 14 студентів 3 курсу спеціальності “Середня освіта” та 10 студентів 2 курсу спеціальності “Середня освіта” Навчально-наукового інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка та 20 студентів 5 курсу, які навчалися за програмою подвійного диплому Бізнес адміністрування та Право Університету Джауме І, м. Кастельон-де-ла-Плана, Іспанія.

Метою проведення циклу занять COIL був розвиток академічного письма (есе) та міжкультурної комунікації. Навчальною темою занять обрано тему

дотичну до програм обох університетів: Corporal Sustainability. Мовою спілкування була англійська мова, а інструментами проведення циклу занять COIL обрано інструменти Google: Google Classroom для адміністрування роботи студентів та публікації завдань, Google Meet для проведення онлайн-занять, Google Docs для написання есе, які активно використовують освітяни в навчальному процесі [4].

Поділ студентів на робочі групи відбувався рандомно; і в першому, і в другому циклі занять COIL студенти працювали в парах: в кожній групі по одному представнику від університету, але оскільки кількість студентів була не рівномірна, то були групи, в яких працювали по-трьох.

Отриманий досвід проведення такого виду навчання довів, що перевагою використання інструментарію Google було наступне: по-перше, відсутність потреби проводити знайомство із застосунком, оскільки протягом навчання онлайн в період пандемії 2019 такий інструмент як Google Classroom використовувався в обох університетах для адміністрування навчального процесу; по-друге, легкість в прикріпленні файлів із завданнями до виконання та доступність прикріплення виконаних завдань; по-третє, можливість забезпечення зворотного зв'язку між викладачем та студентом; по-четверте – оцінювання. Функція зазначення терміну кінцевої дати виконання завдання не використовувалася викладачами, оскільки студенти, які перебували в Україні не завжди мали можливість долучитися до виконання завдання вчасно через обстріли, відключення електрики та нестабільний інтернет зв'язок.

Оцінювання продукту академічного письма, а саме есе, виконаного в Google Docs дозволило прослідкувати за допомогою функції “історія” відсоток написаного тексту кожним учасником робочої пари, внесені студентами зміни в тексті та спілкування під час написання.

Google Meet довів ефективність у використанні як основного інструменту ведення відео-комунікації між студентами обох університетів під час спільних онлайн-занять та індивідуальної комунікації між учасниками робочих груп під час написання есе.

Аналіз результатів анкетування першого циклу COIL-занять виявив специфіку організації навчального процесу. Після проведення консультацій щодо структури есе через електронне листування та онлайн-конференції Google Meet, значна частина іспанських студентів здійснювала написання робіт у Google Docs із паралельною комунікацією з українськими партнерами через месенджери. Такий формат взаємодії був зумовлений об'єктивними технічними обмеженнями: нестабільним інтернет-з'єднанням в Україні та відсутністю у частини українських студентів персональних комп'ютерів, що спонукало їх використовувати мобільні пристрої. Незважаючи на зазначені перешкоди, учасники проєкту своєчасно виконали поставлені завдання та продемонстрували належний рівень засвоєння матеріалу. За результатами опитування було встановлено, що робота в Google характеризувалася високим рівнем залученості та практичної цінності, а студенти, які працювали з Google Docs, ефективно використовували функціональні можливості цього інструменту.

Досвід другого циклу занять COIL був успішнішим за перший, і активне використання Google дозволило створити якісний продукт спільної роботи студентів. Зроблені відео-записи знайомства студентів в Google Meet, а пізніше планування та обговорення написання есе, продемонстрували уміння здійснювати міжкультурну комунікацію, вільне володіння лексикою та знання пройденої розмовної теми.

Підводячи підсумок варто зазначити, що використання інструментів Google для проведення спільного міжнародного онлайн навчання сприяло створенню справжнього середовища міжкультурної комунікації, обміну думок та досвіду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Rubin and M. Wilson, et al., *Faculty Guide for Collaborative Online International Learning Course Development*. [Online]. Available: http://www.ufic.ufl.edu/UAP/Forms/COIL_guide.pdf.
2. Center for Innovation in Teaching and Learning. Memorial University of Newfoundland, Canada. *COIL (Collaborative Online International Learning)*. (Oct. 2017). Accessed: Jun. 13, 2019 [Online video]. Available: <https://www.youtube.com/watch?v=dCmkMOSLjjc&t=3798s>.
3. Rzhetskaya N., Dobroskok I., Zaimova D. Networking tools in virtual exchange for cooperation at universities in Bulgaria and Ukraine. *Information Technologies and Learning Tools*. Apr 2020. Vol. 76, issue 2. P. 187–197.
4. Nguyen Thi Hong Nhung, Nguyen Thi Thuy Hue. Use of Google Docs in Teaching and Learning English Online to Improve Students' Writing Performance. *International Journal of TESOL & Education*. 2022. Vol. 2. №2. P. 186–200.

Дячук Наталія Михайлівна

доктор філософії, асистент,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДЛЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ АНГЛОМОВНИХ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ

На сьогодні англійська мова є глобальною мовою комунікації, котра дозволяє спеціалістам із різних країн ефективно співпрацювати, обмінюючись досвідом та знаннями. Відповідно, проблема ефективного навчання англійської мови продовжує бути актуальною й вимагає від сучасного педагога демонструвати гнучкість, креативність та вміти використовувати сучасні технології та ресурси для створення навчального контенту, індивідуалізації навчання та мотивації студентів.

Формування комунікативних умінь є невід'ємним елементом оволодіння іноземною мовою. Вміння правильно та вільно спілкуватися іноземною мовою залежить не лише від знання граматичних правил і лексичного матеріалу, а й від вміння вправлятися у продукуванні усних мовленнєвих висловлювань. Обмежена кількість годин, відведених на аудиторні заняття, часто не дозволяє викладачеві повноцінно забезпечити можливість достатнього вправлення студентів у

говорінні. Відповідно, це вимагає пошуку новітніх рішень для забезпечення максимальної ефективності вивчення іноземної мови. Одним із таких новітніх рішень є використання можливостей штучного інтелекту (ШІ) для навчання.

Думки науковців щодо застосування ШІ в навчальному процесі дещо різняться: від обережного ставлення (Зубенко О.) [3] до схвалення та підкреслення важливості інтеграції ШІ в навчання (Акоп'янц Н. [1], Головка Д. [2], Косова Т. [4], Кириченко Т. та Рідель Т. [6], Пістунов І. [5] та ін.). Відповідно, можна зробити висновок, що зваживши потенційні ризики та переваги, володіючи знаннями про використання ШІ в навчанні іноземних мов, викладач має можливість створити сприятливе середовище для навчання, надаючи студентам можливість розвивати власні здібності та вдосконалювати мовні й мовленнєві вміння найбільш ефективним чином.

Можливості застосування ШІ для вивчення англійської мови є різноманітними: створення текстів, великої різноманітності завдань із ключовою лексикою та граматичним матеріалом, що вивчається та навіть створення аудіоконтенту й забезпечення можливостей усної комунікації студентів з ШІ (наприклад, із застосуванням ChatGPT). Таке впровадження інноваційних методів навчання сприяє підвищенню інтересу до вивчення іноземної мови [7] та надає студентам можливість частого та багаторазового вправлення в спілкуванні англійською мовою.

Тренування комунікації таким чином також стане привабливим для студентів із низьким рівнем володіння мовою, оскільки відсутність аудиторії слухачів дозволяє позбутися страху помилок і негативної оцінки рівня їхньої комунікації з боку однолітків чи викладача. Більше того, ШІ дозволяє також отримати зворотній зв'язок щодо мовних умінь студента, оскільки він/вона, спілкуючись із ChatGPT, може попросити ШІ про відгук стосовно продукowanego ним/нею висловлювання та отримати рекомендації щодо можливостей вдосконалення власних умінь.

Будучи ефективним способом вправлення у спілкуванні іноземною мовою, ШІ також сприяє більшій зацікавленості у вивченні цієї мови, оскільки сучасній молоді комфортно працювати з передовими технологіями. Можливість самостійного контролю власного навчання дозволить студентам також сформулювати відповідальне, свідоме ставлення до навчання та сприятиме формуванню в них самодисципліни.

Загалом, інтегрування можливостей штучного інтелекту в навчальний процес у закладах вищої освіти є ефективним способом вдосконалення не лише граматичних і лексичних умінь, а й способом забезпечення вправлення в усній комунікації іноземною мовою, індивідуалізації навчання та мотивації студентів до самодисципліни й самовдосконалення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акоп'янц Н. М. Використання ChatGPT в процесі вивчення англійської мови: переваги та можливості. *Вісник Національного технічного університету "ХПІ". Серія: Актуальні проблеми розвитку українського суспільства*. 2023. №1. С. 69–72. URL: <http://aprus.khpi.edu.ua/article/view/285617> (дата звернення: 11.11.2024).

2. Головка Д. Ю. Штучний інтелект у діяльності педагога закладу професійної (професійно-технічної) освіти. Навчально-методичний посібник. Біла Церква: БІНПО ДЗВО “УМО” НАПН України, 2024. 73 с.
3. Зубенко О.В. Штучний інтелект і вивчення іноземної мови. *Закарпатські філологічні студії*. 2023. №27(2). С. 80–85.
4. Косова, Т. Роль штучного інтелекту та чату GPT у навчанні англійської мови: плюси та мінуси. *Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти*. 2023. С.204–208. URL: <http://ir.soippo.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/431/1/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D1%8C%202023.pdf#page=204> (дата звернення: 11.11.2024).
5. Пістунов І. М. Штучний інтелект. Прикладні аспекти: посібник. Дніпро: НТУ “ДП”, 2025. 246 с.

Задорожна Ірина Павлівна

доктор педагогічних наук, професор,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

ECLECTIC APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The importance of foreign language acquisition in the modern world has led to the ongoing exploration of the methodologies that facilitate the process. For several centuries experts in foreign language teaching tried to develop a methodology that correlated with the education and linguistic theories dominating at that time, corresponded to the needs of learners, and provided the best possible result.

One of the first major methods, if not the first, was Grammar-translation, which emerged from classical education and involves the explicit explanation of grammatical rules, vocabulary, and structures using the mother tongue with a little focus on listening and speaking.

Inspired by the Enlightenment and developed as a reaction to Grammar-translation Method, the Natural Method introduces a second language to a learner in the way the mother tongue is usually acquired. The Direct Method, which evolved from the Natural Method, encourages students to think in a foreign language without translation, teaches grammar inductively, and focuses on listening and speaking [3, p. 143].

The audiolingual method was influenced by structural linguistics and behaviorism and considered language acquisition to be habit formation through repetitive drills and memorization [3, p. 143].

Dominant methods changed with the change of the dominant educational and linguistic theories. However, we can still observe the features of the above-mentioned methods in classrooms, which proves their substantial theoretical basis and the scope for practical implementation.

After the downfall of the audiolingual method in the 1960s, many new methods appeared, but only some of them survived and still thrive [3, p. 143].

The most popular among them is probably communicative language teaching, which focuses on language as a tool for communication rather than a set of rules and encourages spontaneous communication through role-plays, simulations, etc.

According to task-based language teaching, which is an offspring of the previous method, language is successfully learnt through completing meaningful real-world tasks.

It is impossible to describe all the methods suggested, especially since there is no dominant one now, but rather a combination of methods. Such an eclectic approach is based on the idea that no method can fulfill the needs of all learners in all contexts [1, p. 201]. It is a **context-sensitive** approach that draws from various linguistic theories and pedagogical practices, incorporates techniques from various methods according to learners' cognitive, and social needs aiming at stimulating students' engagement and developing their communicative competence. In case of "informed eclecticism" methods and techniques are selected with a focus on the curriculum objectives [2, p. 158].

Teachers should follow general guidelines in creating the methodological landscape for a particular target group in a particular situation among which B. Kumaravadivelu suggests the following: "maximize learning opportunities", encourage "negotiated interaction", "minimize perceptual mismatches", "activate intuitive heuristics", develop language awareness, "contextualize linguistic input", provide integrated language skills development, promote students' autonomy, "ensure social relevance", foster cultural awareness [1, p. 201]. Some more macro strategies can be added like personalizing linguistic input and output, focusing on individual needs, and individual learning styles, and employing different techniques and tools.

The eclectic approach can accommodate a wide range of target groups and learning contexts. It ensures flexibility, which allows for a blend of techniques, creates an inclusive environment and supports learners' intrinsic motivation by employing a diversity of tasks and activities that appeal to different learning styles. It can also support a balanced and integrated development of different skills — speaking, listening, reading, and writing, as well as reflective and critical thinking skills, etc.

Method design includes the selection of teaching materials, techniques, and tools. In the world of advanced technology artificial intelligence tools are gaining popularity among students and educators. They can support explicit grammar instruction and vocabulary repetition (e.g., Grammarly, Anki, etc.), developing language skills (e.g., Babbel, FluentU, Twee, Replika, ChatGPT, etc.), prompt feedback (e.g., Grammarly, ProWritingAid, etc.), real-world simulations (e.g., ENGAGE).

All this proves the high expectations from foreign language teachers who should obtain good professional training and be willing to further develop acquired knowledge and skills, and keep in touch with modern educational advances to design classroom procedures and methods successfully. Teachers should also be fairly rewarded for meeting such high expectations, especially in a world where education is more dynamic and technologically integrated than ever before.

REFERENCES

1. Kumaravadivelu B. Understanding Language Teaching From Method to Postmethod. Lawrence Erlbaum Associates, 2006. 276 p.
2. Richards J.C., Rodgers T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 3 rd ed. Cambridge University Press, 2014. 171 p.
3. Steinberg D.D., Sciarini N.V. An Introduction to Psycholinguistics. 2 nd ed. Pearson Education Limited, 2006. 329 p.

Зєня Любов Яківна

доктор педагогічних наук, доцент,
Київський національний лінгвістичний університет

Коломінова Ольга Олегівна

кандидат педагогічних наук,
доцент, Приватний вищий навчальний заклад “Український гуманітарний інститут”

Роман Світлана Володимирівна

кандидат педагогічних наук, доцент,
Приватний вищий навчальний заклад “Український гуманітарний інститут”

ЦІЛІ НАВЧАННЯ ГОВОРІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Входження України в європейський освітній простір, фундаментальні зміни, спричинені процесом євроінтеграції та глобалізації, вимагають перегляду, переосмислення та уточнення цілепокладання у сфері вивчення та викладання іноземних мов (ІМ) на сучасному етапі. Адже, як відомо, цілі навчання ІМ мають динамічний характер і залежать від соціального замовлення суспільства, рівня розвитку науки і практики викладання [6, с. 19]. Зокрема, це стосується цілей навчання говоріння учнів старших класів, оскільки теперішній випускник української школи має бути підготовлений до ефективного і успішного спілкування, в першу чергу, усного, іноземною мовою. Так, на слухну думку експертів Ради Європи, “спілкування вважається джерелом мови” (“interaction is considered to be the origin of language”) і є основоположним у навчанні (“fundamental in learning”) [7, с. 70].

Основна мета навчання говоріння полягає в розвитку в учнів здібностей здійснювати усномовленнєве спілкування в різноманітних соціально детермінованих ситуаціях у таких сферах комунікації: приватній (особистій), освітній, професійній [2, с. 100].

Випускники шкіл будь-якого типу повинні:

а) спілкуватися в умовах безпосереднього контакту, тобто розуміти і реагувати на усні висловлювання партнера (у тому числі носія мови, що вивчається) в рамках сфер, тематики і ситуацій, передбачених програмою для шкіл конкретного типу;

б) розповідати про себе і оточення, про прочитане і почуте, висловлюючи своє ставлення як до предмета висловлювання, так і до отриманої інформації [5].

Володіння мовою, як відомо, має рівневий характер. Тому вміння говоріння будуть відрізнятися в учнів шкіл різного типу за такими показниками: ступінь коректності, міцність сформованості вмінь, ступінь охоплення сфер, тем і ситуацій спілкування. Наприклад, після завершення базового курсу учні повинні здійснювати спілкування в найбільш типових повсякденних ситуаціях. У мовленні учнів можливі помилки, які не порушують комунікацію.

Випускники шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов повинні володіти таким набором мовленнєвих умінь, які дозволили б їм спілкуватися у різноманітних ситуаціях, в тому числі й професійно-орієнтованих. При цьому також допускаються деякі неточності щодо використання мовних засобів.

Підготовка випускників гімназій і лінгвістичних ліцеїв повинна відрізнятися таким рівнем, який дозволив би їм користуватися мовою з урахуванням обраних професійно-орієнтованих і особистих інтересів. Їх висловлювання повинні характеризуватися різноманітністю мовних засобів (включаючи мовленнєві і етикетні формули), розлогістю і обґрунтованістю суджень.

Учні цих шкіл повинні вміти легко переходити в розмові на іншу тему, використовувати мовні засоби з урахуванням ситуацій спілкування. Недостатня швидкість, випадкові неточності і неадекватне використання мовних засобів не повинні стати на заваді природному спілкуванню.

Зазначимо динаміку розвитку вмінь говоріння від основної до старшої школи.

Основна школа, заключний етап (8–9 класи).

Характер текстів: діалог-інформування, діалог-міркування, діалог-обмін думками, монолог-опис, повідомлення, розповідь, характеристика.

Мовленнєві вміння:

- запитувати і повідомляти інформацію;
- аргументувати власне висловлювання;
- логічно і послідовно висловлювати свою думку / погляди;
- робити уточнення, доповнення, пояснення;
- висловлювати емоційну оцінку.

Стратегічні (компенсаторні) вміння:

- використовувати перифраз, синоніми з метою уточнення / роз'яснення;
- використовувати тлумачення за допомогою відомих мовних засобів;
- використовувати міміку, жести [4].

Старша школа (10–11 класи).

Характер текстів: дискусія, полеміка, інтерв'ю, доповідь, повідомлення, коментар.

Мовленнєві вміння:

- передавати інформацію, аргументуючи власну точку зору;
- пояснювати, вносити уточнення;
- інтерпретувати думки, що висловлюються;
- логічно і послідовно викладати інформацію;
- робити узагальнення, висновки, підсумки;
- підхоплювати і доповнювати думку партнера у спілкуванні;

- ставити серію запитань (коротких і розгорнутих) з метою отримання необхідної інформації;
- швидко реагувати на поставлені запитання;
- коректно переривати співбесідника;
- концентрувати і розподіляти увагу в процесі діалогічного спілкування;
- обґрунтовано використовувати емоційно-оцінювальні слова, фрази тощо.

Стратегічні вміння

- використовувати відомі мовні засоби для пояснення/тлумачення
- використовувати перифраз для уточнення;
- використовувати синонімічні засоби вираження думки;
- виявляти ініціативу в спілкуванні;
- змінювати тему розмови;
- користуватися перепитуваннями (What? I didn't hear what you said. Sorry? Why? Why do you ask? ...) [5].

Навчання говоріння взаємопов'язано з реалізацією провідної освітньої мети – формуванням соціокультурної компетентності учнів. У процесі вдосконалення вмінь усного експресивного мовлення учні мають оволодіти (хоча б на рецептивному рівні) національно-культурною специфікою іншомовного мовленнєвого спілкування і певними стереотипами поведінки. Передусім це стриманість носіїв мови в ході спілкування при оцінюванні певних фактів, висловленні прохання, скарги, вибачення тощо.

Наприклад, лінгвістично скарга (complain) носіїв англійської мови характеризується: 1) використанням питальної форми для отримання дозволу пояснити свою поведінку, попросити поради або привернути увагу співрозмовника до можливості зміни рішення або ситуації: “Do you have a minute so that we could go over the problem together?”, “I'd like any advice you could give me over the problem I have”; 2) визначенням часткової відповідальності за проблему: “I know that a lot of those problems are mine...”; 3) використанням більш м'яких виразів, як-от: “may be”, “a little”, “perhaps”, “kind of”, “just”, “really” тощо, що демонструє певне відхилення стану речей від очікуваних, невтручання в справи інших (non-imposition).

Перенос таких культурно обумовлених характеристик скарги, як отримання заспокоєння і моральної підтримки в англomовне мовлення порушує її автентичність як мовленнєвого акту і призводить до порушення спілкування. Реакцією носіїв англійської мови в таких випадках можуть бути: 1) зміна теми; 2) запитання; 3) поради, 4) жарт.

Такими наразі є цілі навчання іншомовного говоріння учнів старших класів. Проте, реформування змісту іншомовної освіти, в тому числі прийняття та затвердження Кабінетом Міністрів України Державного стандарту профільної середньої освіти [3; 1], підсилює необхідність в уточненні та оновленні цілей навчання іншомовного говоріння, що мають бути окреслені в навчальних програмах з іноземних мов для старшої школи і відповідно інтерпретовані та реалізовані в підручниках з ІМ.

Дослідження окреслених проблем є перспективним і становитиме предмет нашого подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт профільної середньої освіти. Затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 25 липня 2024 р. № 851
<https://www.kmu.gov.ua/storage/app/uploads/public/66a/3b9/644/66a3b96443c48380633931.pdf>
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва). К.: Ленвіт, 2003. 273 с.
3. Закон України “Про повну загальну середню освіту” (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2020, № 31, ст. 226) // <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
4. Модельна навчальна програма “Іноземна мова 5–9 класи” для закладів загальної середньої освіти (автори: Редько В.Г., Шаленко О.П., Сотникова С.І., Коваленко О.Я., Коропецька І.Б., Якоб О.М., Самойлюкевич І.В., Добра О.М., Кіор Т.М.). Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.07.2021 № 795.
5. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 10–11 класи. Англійська мова. Німецька мова. Французька мова. Іспанська мова.
<https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf>
6. Роман С.В., Зеня Л.Я. Теоретико-методичні засади укладання і вдосконалення навчальних програм філологічного профілю в контексті оновлення змісту вищої мовної освіти: навчальний посібник / Світлана Володимирівна Роман, Любов Яківна Зеня. – Горлівка, 2011. – 112 с.
7. Council of Europe (2020), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at www.coe.int/lang-cefr.

Кавицька Тамара Іванівна

кандидат педагогічних наук, доцент,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Осідак Вікторія Василівна

кандидат педагогічних наук, доцент,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

ТРАНСФОРМАЦІЯ МЕТОДІВ ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ В УМОВАХ КРИЗОВОГО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Перехід до екстреного дистанційного навчання (ЕДН) під час воєнного стану став серйозним викликом для системи вищої освіти в Україні. Викладачам довелося терміново пристосовувати навчальний процес до нових реалій та шукати ефективні інструменти для підтримки безперервного навчання та формувального оцінювання (ФО).

У цьому контексті технології відіграли ключову роль та виявили свій потенціал як гнучкі, доступні та інноваційні інструменти моніторингу прогресу студентів та забезпечення безперервного навчання. Вони також дозволили викладачам надавати своєчасний зворотний зв'язок та коригувати навчання в режимі реального часу, незважаючи на фізичне дистанціювання.

Наявні дослідження з міжнародного досвіду щодо ФО в надзвичайних ситуаціях підкреслюють необхідність гнучкості та емпатії в оцінюванні, а також важливість технологічно вдосконалених методів для підтримки безперервності освіти [1; 2; 3; 4]. Проте дослідження інноваційних технологій оцінювання предметних знань студентів університету в умовах ЕДН залишаються обмеженими, що й спонукало авторів дослідити ефективність використання платформи Book Creator для ФО в курсі "Методика навчання англійської мови в середній школі".

У процесі дослідження платформу Book Creator, розроблену Деном Амосом у 2011 для створення електронних книг та мультимедійних проєктів, було адаптовано для цілей ФО, спрямованих на оцінку його впливу на предметний зміст знань студентів, мотивацію та загальні результати навчання. Дослідження складалося з двох циклів та охопило 32 студенти третього курсу, які спеціалізуються у галузі середньої освіти, та 4 викладачки університету, що є фахівцями з методики навчання іноземних мов. У процесі вивчення програмних тем з методики навчання англійської мови студенти мали створити інтерактивні книги з курсу на платформі Book Creator з метою узагальнення та критичного аналізу пройденого матеріалу, а також розроблення практичних завдань.

Аналіз результатів двох циклів наукової розвідки продемонстрував, що використання Book Creator як інструменту формувального оцінювання в умовах ЕДН має як переваги, так і певні обмеження. У першому циклі спостерігалася нерівномірна успішність студентів у створенні книг на платформі Book Creator. Студенти мали більші труднощі з практичним застосуванням методичних знань, ніж з відтворенням теоретичних концепцій. Зокрема, студенти показали нижчі результати за критеріями "прикладні та завдання" та "мультимодальність".

Ці результати були дещо несподіваними, оскільки одним із ключових завдань курсу є формування у студентів практичних умінь розробляти завдання для навчання та оцінювання учнів. Проте зазначені показники значно покращилися в другому циклі, коли 94% студентів продемонстрували високі бали за всіма критеріями. Така динаміка може бути пов'язана з кращою адаптацією студентів до умов ЕДН, стабільнішим доступом до інтернету та сформованим навичкам та умінням роботи з платформою.

Кореляційний аналіз, проведений за результатами другого циклу, виявив помірний позитивний зв'язок ($r(15) = .633$, $p < .05$) між успішністю студентів у створенні книг на платформі Book Creator та їхніми результатами на семестровому екзамені. Це свідчить про ефективність використання Book Creator для оцінювання прогресу студентів у засвоєнні матеріалу курсу.

Аналіз відгуків викладачів підтвердив, що Book Creator є дієвим інструментом для організації формувального оцінювання та підтримки самостійного навчання студентів в умовах надзвичайних ситуацій. Викладачі

відзначили, що створення книг сприяло формуванню у студентів педагогічних фахових знань, практичних умінь і навичок. Платформа виявилася зручною та доступною як для студентів, так і для викладачів, особливо у регіонах із нестабільним електропостачанням. Можливості платформи щодо багаторазового редагування та доповнення контенту, а також різноманітність способів представлення інформації виявилися ключовими перевагами в умовах ЕДН.

Водночас викладачі вказали на необхідність більш детальних вимог та критеріїв оцінювання для підвищення інформативності книг щодо успішності студентів. Також обмеження безкоштовної версії платформи не дозволяли студентам спільно створювати книги, хоча можливості для взаємного оцінювання та самооцінювання за заданими критеріями все ж були наявні.

Загалом дослідження продемонструвало, що Book Creator може бути ефективним інструментом формувального оцінювання в умовах ЕДН, а також довело, що інтеграція технологій, зокрема платформ для формувального оцінювання, має стати стратегією не лише для надзвичайних ситуацій, а й для постійного застосування в навчальному процесі. Це дозволить підвищити ефективність формувального оцінювання, а також сприятиме розвитку в студентів навичок незалежного навчання, критичного мислення та рефлексії – ключових компетентностей XXI століття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Algouzi, S.I. & Hazaea, A.N. Emergency remote teaching practices: discourse analysis of EFL writing communicative event. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2023. № 10 (706). <https://doi.org/10.1057/s41599-023-02195-8>
2. Bawane, J. & Sharma, R. *Formative assessment and the continuity of learning during emergencies and crises: NEQMAP 2020 thematic review*. UNESCO. 2020. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375239>
3. Hussein, A. Learning EFL online during a pandemic: Insights into the quality of emergency online education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2020. № 19 (11), С. 203–222. <https://doi.org/10.26803/ijlter>
4. Hussein, A. Learning EFL online during a pandemic: Insights into the quality of emergency online education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2020. № 19 (11), С. 203–222. <https://doi.org/10.26803/ijlter>

Каленська Валерія Леонідівна

здобувач третього рівня вищої освіти,
Київський національний лінгвістичний університет

ПЕРЕВІРКА СФОРМОВАНOSTІ НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛІЙСЬКОМОВНОМУ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОМУ ГОВОРІННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Наразі формування навчально-стратегічної компетентності (НСтК) у студентів вищих навчальних закладів (ВНЗ) посідає ключову роль, оскільки у зв'язку з повномасштабним вторгненням в Україну майбутні вчителі англійської

мови обмежені у своїх можливостях. Деякі студенти не мають змоги повноцінно відвідувати практичні заняття в університеті через волонтерську, військову або іншу діяльність. Саме через такі умови вони змушені оволодівати іноземною мовою повністю або майже самостійно без додаткової допомоги викладачів. У цьому їм значно допомагатимуть знання, навички і вміння НСтК, яка уможливорює ефективне засвоєння необхідного матеріалу для покращення як будь-якої комунікативної компетентності в цілому, так і професійно орієнтованого говоріння зокрема.

Метою нашого дослідження є обґрунтування і розробка цілісної підсистеми вправ для формування НСтК у професійно орієнтованому говорінні студентів 4-ого курсу, майбутніх учителів англійської мови. Для перевірки сформованості цієї компетентності ми розробили низку завдань із метою тестування студентів. Тест складається з 5 завдань, які перевіряють знання, вміння й навички студентів у НСтК.

Першим завданням є тест перехресного вибору, який дасть змогу зрозуміти, чи опанували студенти базовими знаннями видів стратегій і професійних ситуацій, які вимагатимуть застосування їх. Здобувачі освіти мають поєднати назву групи стратегій із потенційною проблемою, яка може виникнути під час їхньої майбутньої викладацької діяльності.

Друге завдання має на меті перевірити вміння студентів використовувати компенсаторні стратегії, які є одними з основних для оволодіння професійно орієнтованих говорінням. Саме ця група стратегій дає змогу заповнювати прогалини в знаннях, швидко знаходити антоніми або синоніми до слів, висловлювати ідею, використовуючи різноманітні формулювання, перифраз тощо. У завданні студенти мають замінити виділену частину тексту на професійну тематику, застосовуючи найбільш доречні, на їхню думку, стратегії.

Безсумнівно, потрібно брати до уваги той факт, що професійно орієнтоване говоріння охоплює два ключових складники, а саме діалогічне й монологічне мовлення. Тому третє завдання базується на тестуванні вмінь НСтК у професійно орієнтованому діалогічному мовленні. Однією із ситуацій, коли майбутні фахівці послуговуватимуться цими вміннями, є діалог між вчителем та учнем під час уроків англійської мови. Тому студентам пропонується приклад діалогу, у якому присутні репліки уявного учня, і відсутні – вчителя. Їхнє завдання – досягти комунікативної мети, зазначеної в інструкції, застосовуючи найбільш доречні стратегії. Майбутні вчителі мають змогу продемонструвати більшою мірою свої вміння використовувати афективні, компенсаторні й когнітивні стратегії.

Очевидно, що застосування більшості стратегій важко перевірити, позаяк воно має прихований характер, і студенти не описують алгоритм процесу свого мислення під час говоріння. Авжеж використання когнітивних, метакогнітивних і стратегій запам'ятовування помітити найважче, в той час як застосування компенсаторних, афективних, соціальних стратегій можна помітити у процесі говоріння. Саме із цієї причини четверте завдання – це рольова гра, діалог між двома студентами, у ролі учня і вчителя. Аналогічно, п'яте завдання стосується перевірки сформованості вмінь НСтК у професійно орієнтованому монологічному мовленні.

Оцінювати студентів треба за рекомендованими критеріями. Серед параметрів для аналізу сформованості НСтК ми виокремлюємо досягнення комунікативної мети, використання доречних клішованих фраз, релевантність стратегій заданій ситуації, планування свого мовлення тощо.

На нашу думку, розроблені нами завдання для тестування майбутніх учителів англійської мови на предмет сформованості НСтК у професійно орієнтованому говорінні дають змогу оцінити знання, навички і вміння студентів і в подальшому розробити комплекси вправ для їх покращення, які будуть покладені в основу цілісної методики формування досліджуваної компетентності.

Кецко Галина Ярославівна

асистент,

Львівський національний університет імені Івана Франка

СУЧАСНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ІСПАНСЬКОЇ ЛЕКСИКИ ЗІ СТУДЕНТАМИ ФАКУЛЬТЕТУ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН

Роль лексичного компоненту у вивченні іноземної мови є непроминальною, позаяк власне слова мови конденсують у собі смисл, морфологічні ознаки, граматичне значення. Саме на лексику спирається студент, коли перекладає новий текст або конструює своє висловлення. З огляду на вагу лексичного компоненту, слід чітко виокремити критерії вимог до лексичної компетентності на кожному етапі (семестрі або й тижні вивчення іноземної мови). Недаремно в навчальних програмах та силабусах студенти орієнтуються на лексику за тематичними розділами і недаремно чимало підручників мають назву словників: *Vocabulario (Anaya ELE EN)*, *¡Viva el vocabulario! (EnClave-ELE)*, *Uso interactivo del vocabulario (Edelsa)*, *Vocabulario 8 (SM Ediciones)*. Спостереження за усім мовленням студентів дають змогу виявити, що комунікативної мети студенти досягають насамперед завдяки володінню лексикою, причому комунікація може відбуватися попри неправильне вживання граматичних форм, що майже не вадить досягненню перлокутивної мети.

Аби допомогти студентам із засвоєнням різних способів іспанської номінації, викладачеві слід звернутися до основ лексикології. Доцільно би було під час занять з іспанської мови як іноземної на етапі презентації нової лексики пропонувати студентам, аби вони виявляли в ній морфологічні ознаки різних частин мови; незрозумілі або складні зразки лексики вартували би пояснення викладача. Також корисно було б висвітлювати студентам способи словотвору, принаймні найпоширеніші. Навчаючи лексики, викладач мав би, бодай поверхово, ознайомлювати студентів зі значенням різних іспанських афіксів і наголошувати на їхній повторюваності; відтак, щоб проілюструвати функціонування афіксів в іспанській мові, доречно би було періодично коментувати етимологію окремих лексичних одиниць. Лексикологія стане також

у нагоді, аби донести студентам природу запозичень в іспанській мові, позаяк із запозиченнями пов'язано чимало аспектів ортографії.

Варто зауважити велику значущість слів-інтернаціоналізмів серед пропонованої студентам іспанської лексики; інтернаціоналізми є не лише доречними для тематики міжнародних відносин, а й зручними для продуктивного запам'ятовування. Швидке вивчення інтернаціоналізмів як потрібної для професійного та щоденного спілкування лексики підтримує та наснажує мотивацію в студентів.

Для ознайомлення з зазначеною лексикою важливо запропонувати студентові такі види діяльності, які би виключали помилки. Слід уникати помилок: не давати студентам змоги помилятися, адже, як відомо, пам'ять студента фіксує кожен мисленнєвий хід, кожне рішення і розв'язання, навіть помилкове. Тож навіщо навчати помилок?

Вивчення інтернаціоналізмів, на перший погляд, здається легким завдяки можливості виявити певні закономірності під час перекладу з української мови на іспанську. Так, Сергій Борисович Фокін, сучасний романіст і фахівець з перекладу, лексикографії та лінгводидактики, зазначає: “У контексті українсько-іспанської мовної пари таких закономірностей багато” [2, с. 107], проте науковець говорить про цей переклад насамперед у контексті хибних друзів перекладача: “Типові хибні стратегії та уявлення щодо переходу з однієї мови на іншу, які виникають у свідомості носія двох мов й призводять до помилок” [там само]. Саме тому під час вивчення інтернаціоналізмів особливої уваги слід надати роботі з хибними друзями перекладача. Прості для розуміння і засвоєння інтернаціоналізми можуть міститися, до прикладу, в текстах для екстенсивного читання. Екстенсивне читання – невід’ємна діяльність під час самостійної роботи студента. У словнику лінгводидактики іспанської мови як іноземної *Diccionario de términos clave de ELE* серед чотирьох зазначених завдань екстенсивного читання два стосується засвоєння лексики: 1) розвиток відповідних навичок читання, зокрема навичок використання стратегій; до прикладу, висувати за допомогою контексту значення невідомих слів; 2) засвоєння мови та її складових, себто ... екстенсивне читання сприяє вивченню словника ... (тут і далі переклад мій. – Г.Я. Кецко) [3]. Водночас Ганна Вячеславівна Сингаївська, романіст і фахівець з лексикології іспанської мови, зазначає: “Іншою абсолютно необхідною діяльністю для формування навичок незалежного читання є робота зі словником, уміння підбирати значення слова відповідно до контексту” [4, с. 128].

Важливо наголосити на технічному аспекті вивчення лексики. Так, цінним наводом для фіксування лексики, зокрема іспанської, є запропонувати студентам записувати нові слова від руки, як радить Барбара Оклі: “Завдяки записуванню від руки знання засвоюються краще, ніж завдяки друкуванню [1]”. Ця порада має логічне пояснення: “Написання від руки формує міцніші нейронні структури, ніж друкування” [там само]. І, оскільки ми вже заторкнули нейропедагогіку та нейрофізіологію, згадаймо також, що багаторазове повторення зміцнює синаптичні зв'язки. Перспективними для подальших наукових пошуків в галузі

лінгводидактики залишаються забезпечення навчальних вправ, розробка зазначених завдань (зокрема за допомогою штучного інтелекту) та декомерціалізація відповідних навчальних проєктів (гонитва за матеріальною наживою може вплинути на швидкість навчальних розробок і, відповідно, на їхню якість).

ЛІТЕРАТУРА

1. Оклі, Б. Навчитися вчитися. – Київ: Наш формат, 2019. – 272 с.
URL: <http://flibusta.site/b/645733/read>.
2. Фокін С.Б., “Хибні друзі” перекладача (іспанська, українська мови): словник-довідник / С.Б. Фокін. – К.: УБОІ “Допомога” УСІ” “Капі”, 2015. – 112 с.
3. Cervantes, CVC Centro Virtual. n.d. “CVC. Diccionario de Términos Clave de ELE. Lectura Extensiva.” Cvc.cervantes.es.
URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lecturaextensiva.htm.
4. Syngayivska, G. V., La lectura extensiva como forma de enseñar español. Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики. 2024. No 45. С. 123–135.
URL: <https://semantics.knu.ua/article/view/2391>.

Климович Юлія Юріївна

*доктор філософії, старший викладач,
Житомирський державний університет імені Івана Франка*

ПЕРЕВАГИ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ПЕРЕВЕРНУТОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЗВО

Останнє десятиліття стало справжнім випробуванням для всіх українців та водночас виявило певні недоліки вітчизняної системи освіти. Перш за все, слід акцентувати увагу на необхідності стабільного функціонування цієї сфери, що є надзвичайно важливим для студентів філологічного профілю факультетів іноземних мов. Основною метою їхньої практичної підготовки є формування всіх складових комунікативно-професійної компетентності. Якісне формування продуктивних вмінь здобувачів значно утруднене через відсутність контактної форми взаємодії між викладачами та студентами. Саме тому вища освіта потребує нових методів і форм навчання іноземної мови в контексті професійної підготовки, які б суттєво активізували самостійну роботу майбутніх філологів над засвоєнням нових лінгвістичних знань, а також формування первинних навичок і вмінь володіння іноземною мовою.

Науковці стверджують, що саме перевернуте навчання здатне прийняти один з основних викликів у викладанні іноземної мови, а саме брак часу на ознайомлення з нею [4]. Очевидно, що самостійна робота з матеріалом сама по собі не забезпечує підвищення ефективності навчання, проте на активному (аудиторному) етапі перевернутого навчання викладач має змогу продуктивно використовувати час живої (синхронної) комунікації з аудиторією.

Проаналізувавши існуючі наукові праці з питань перевернутого навчання, досвід науковців з Flipped Learning Network [3], а також власні спостереження за професійною підготовкою майбутніх філологів в мовних ЗВО (зкладах вищої освіти), нами виокремлено переваги перевернутого навчання у порівнянні з традиційними педагогічними технологіями, що окреслені нижче.

Вчені-філологи та методисти вважають, що стратегічний підхід до вивчення іноземних мов полягає в організації навчального процесу в рамках **особистісно-орієнтованого навчання**. У такій системі особлива увага приділяється індивідуальності студента, його потребам та інтересам, що сприяє розвитку та самореалізації в соціальному середовищі. У своїй книзі “Flip Your Classroom” Дж. Бергман й А. Самс підкреслюють, що основним недоліком традиційного навчання є відсутність підготовки студентів до сприйняття матеріалу під час занять, що може бути вирішено за допомогою перевернутого навчання [2]. Крім того, особистісний підхід нерозривно пов’язаний з індивідуальними потребами кожного студента, зокрема наданням персональної підтримки тим, хто її потребує. Інформаційно-комунікаційні технології, які відповідають специфічним освітнім потребам, зазвичай легше впроваджувати в змішаному форматі, зокрема в контексті перевернутого навчання, ніж у традиційному аудиторному середовищі. Прикладами можуть слугувати використання програмного забезпечення для обробки текстів (зміна розміру та стилю шрифту), відеозаписи з титрами, розпізнавання мови тощо.

Однією з важливих переваг перевернутого навчання у професійній підготовці майбутніх філологів є **сприяння активній комунікації**. Досвід роботи мовних закладів вищої освіти свідчить про те, що в традиційній системі викладання значна увага приділяється формуванню так званих lower-order skills, що зводиться до простих вправ: вставити прийменник, перекласти словосполучення, продовжити речення тощо. Відсутність активної комунікації, що є основним елементом у навчанні іноземної мови, часто неможливо компенсувати, адже кількість аудиторного часу не дозволяє ефективно організувати роботу в різних режимах в межах одного заняття.

Спираючись на власний практичний досвід, варто зазначити, що перевернуте навчання покликане сприяти посиленню розумової активності, а також реалізувати потребу студентів у творчості та креативності, тобто формувати higher-order skills, зокрема розвивати критичне та творче мислення. Фундаментальною для студентів мовного ЗВО є здатність орієнтуватися у різних мовленнєвих ситуаціях, аналізувати інформацію, у тому числі, оцінювати факти з точки зору їх відповідності власним інтересам, моральним цінностям, а також самостійно знаходити необхідні та виважені рішення проблем.

Розглядаючи переваги перевернутого навчання, зауважимо, що **менеджмент в межах перевернутого підходу** охоплює не лише адміністративну складову освітнього процесу, але й організаційну діяльність самого викладача. Робота останнього не обмежується підбором навчальних відео та вправ для самостійної роботи, набагато важливішою є готовність до аудиторного етапу навчання, адже саме тоді педагогічна майстерність максимально допомагає у підготовці та проведенні заняття [1].

У більшості випадків впровадження перевернутого навчання не потребує додаткових фінансових витрат, оскільки кожен має доступ до смартфона або ноутбука, а інтернет-зв'язок став невід'ємною частиною соціальних взаємин. Крім того, цей формат забезпечує можливість доступу до матеріалів в електронному вигляді, що усуває необхідність у паперових підручниках та посібниках. Ще однією перевагою є можливість повторного використання раніше підготовлених матеріалів. Безсумнівно, негативне ставлення деяких викладачів до перевернутого навчання може бути зумовлене ймовірним збільшенням навантаження на них, особливо на етапі підбору матеріалів та розробки програм. Проте, незважаючи на значні початкові зусилля, такий підхід дозволяє заощадити багато часу для викладача в майбутньому, адже навчальні відео, записані один раз, можуть використовуватися протягом кількох років.

Відомо, що перевернуте навчання є ефективним лише за умови, що студенти активно опрацьовують навчальні матеріали та виконують усі завдання, які не пов'язані з аудиторними заняттями. **Самостійна підготовка** сприяє продуктивній діяльності в класі під час уроку, стимулюючи учнів до обговорень, оскільки кожен вже має сформовану особисту думку щодо певного концепту. Ще однією перевагою самостійної роботи є можливість виконувати її в зручному для себе темпі та в будь-який час, що є особливо актуальним для студентів ХХІ століття.

Таким чином, всупереч поширеній думці, що перевернуте навчання зводиться лише до перегляду відео вдома, сама концепція є набагато складнішою. Викладач має бути справжнім фахівцем, володіти знаннями на глибокому рівні, а студент – нести відповідальність за виконання завдань та самостійно використовувати набуті знання, вміння та навички в різних комунікативних ситуаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Калініна Л.В., Климович Ю.Ю. Let's Flip: використання засобів перевернутого навчання у процесі формування професійної компетентності майбутніх філологів: навчально-методичний посібник. Житомир: Видавець ПП "Євро-Волинь", 2021. 114 с.
2. Bergmann J., Sams A. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. Washington DC: ISTE, 2012. 111 p.
3. Flipped Learning Network. URL: <https://flippedlearning.org/> (дата звернення: 12.11.2024).
4. Kostka I., Marshall H.W. Flipped Learning in TESOL: Past, Present, and Future. *Applications of CALL Theory in ESL and EFL Environments*. Hershey, PA: IGI Global. 2017. P. 223–243.

Костик Євгенія Володимирівна

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Університет Григорія Сковороди в Переяславі*

ONLINE PLATFORMS IN LEARNING ENGLISH BY STUDENTS OF INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Teaching English in a blended learning environment takes place through the use of modern information and interactive technologies. For creative learning of English in modern conditions, the following modern online tools [1] are used:

1) online dictionaries, including Cambridge online dictionary, Oxford online dictionary, ABBYY, Reverso Context online dictionary, and Lingvo Live dictionary, which are quite effective (with this interactive tool, students get information about the pronunciation of a word in the British and American versions of English pronunciation. These dictionaries also provide information about how each word is interpreted and what context it is used in; interpreting the meaning of a word in English considerably expands the vocabulary, so students learn even more words);

2) online news, viewing which the student gets the opportunity to develop listening skills and substantially expand their vocabulary;

3) chat, where the teacher and students participate (the main focus of this tool is aimed at developing students' writing skills);

4) conduct conversations and conferences using various interactive applications, such as Skype or Viber, or interactive platforms, such as Zoom and Google Meet;

5) social networks, among which the use of Facebook, Instagram and Twitter, etc. is especially popular; for example, when learning English, the posts of famous people in English become interesting to students and students try to understand their meaning, sometimes commenting on these posts also in the language of the author of such posts;

6) mobile applications, the use of which allows students to learn additional practical material, which eventually becomes an essential tool for consolidating the acquired knowledge.

In accordance with the above, it is advisable to consider the following online platforms:

1) online platform Quizlet, based on there are specially designed modules for testing students' knowledge of English (apart from standard modules, the platform also allows developing individual modules for individual specialties of students; based on the platform, one can also listen to the correct pronunciation of words that are new to students, this, for its part, is a good tool for correcting mistakes that students make when learning English);

2) online platform Freerice, based on which in the process of learning English, users, that is, both students and teachers, have the opportunity to learn about the meaning of words that they do not understand (this substantially increases the level of vocabulary because, learning the meaning of words, students and teachers also remember synonyms of unknown words; students can use this platform with any level of English proficiency);

3) online platform Learn English from the British Council, based on which there are a numerous developed flash exercises that can be performed by a student who speaks any level of English, since these exercises are specially grouped by the English proficiency level;

4) online platform Vocabulary.com which provides students with the opportunity to learn new words in their speciality, since the process of learning words is based on associations and illustrations [3].

Among other online tools that also have positive teacher recommendations and are used quite efficiently in a blended learning environment is the Microsoft Teams online platform. At the same time, to facilitate the process of mastering the English language, it is advisable to use the Flipgrid application. The use of this application for the user, especially for students, is free of charge. The main purpose of using the app is to develop communication skills because students can create short video responses and take part in video conversations according to the topic of the lesson. The popularity of using this application has increased especially now, when all institutions of higher education, considering the conditions of pandemic restrictions, provide training for students in distance learning mode.

The advantages of online platforms in learning English by students of institutions of higher education [2] are as follows:

1) mobility, which is expressed in the availability of educational material for each student and its processing, regardless of the place of residence and time (but a special basis for this should be the presence of an internet connection);

2) systematic, which indicates that the assimilation of educational material by students is gradual, since the curriculum provided by the platform is specially designed for the needs and level of knowledge of each student; students must gradually assimilate the educational material provided by the platform programme;

3) interactivity, since the educational process developed based on interactive platforms requires the use of modern innovative technologies;

4) controllability of knowledge, that is, the teacher, even without communicating with the student live, has the opportunity to evaluate the level of knowledge acquired by the student and the acquired competencies.

Thanks to modern interactive tools, teachers get the opportunity to remotely monitor the educational and cognitive activities of students because this does not require face-to-face contact with each student to determine what level of knowledge they have gained while learning English.

REFERENCES

1. Борова Т.А., Маслова Н.І. Деякі аспекти управління процесом вивчення англійської мови студентами із залученням електронних технологій навчання. *Адаптивне управління: теорія та практика. Серія Педагогіка*, 2018. 5 (9). URL: <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/48/32>.
2. Пономаренко О.В., Костик Є.В., Петрова Т.М. Сучасні інструменти креативного вивчення англійської мови в умовах змішаного навчання: досвід українських ЗВО. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія "Педагогіка і психологія"*, 2021. 7(4), 50–57.

3. Харченко Т.І., Гостищева Н.О. Он-лайн ресурси як інструменти реалізації технології змішаного навчання у викладанні англійської мови. *Вісник педагогіки. Наука і Практика*, 2020. 61 (11), 11–14.

Кравець Світлана Володимирівна

*кандидат філософських наук, доцент,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка*

THE APPLICATION OF FILM FRAGMENTS TO ENHANCE INTERCULTURAL COMMUNICATION LEARNING

Introduction

As global interconnectedness increases, intercultural communication competence (ICC) has become essential in education, especially within language and cultural studies. The goal of developing ICC is to equip students with the ability to interact effectively across cultural boundaries, fostering a deeper understanding of different social norms, behaviors, and values. Traditional teaching methods often struggle to convey the nuances of intercultural interactions in ways that are engaging and impactful for students. Film fragments, however, present an innovative pedagogical tool, allowing students to explore intercultural scenarios in authentic, context-rich settings that extend beyond textbook theory [2, p. 45].

1. Theoretical Background

Intercultural communication competence encompasses various dimensions, including knowledge of cultural norms, emotional awareness, adaptability, and language skills. Michael Byram's model, one of the foundational frameworks in ICC, emphasizes the need for students to develop both linguistic and cultural competences to engage meaningfully with diverse groups. Byram identifies five key aspects: intercultural attitudes, knowledge, skills of interpreting and relating, skills of discovery and interaction, and critical cultural awareness [1, p. 38]. Educators use these principles as a basis for developing learning outcomes that are centered on real-life cultural interaction.

In educational settings, films offer an accessible way to present students with complex cultural scenarios in a way that is visually engaging. Through observing characters' language use, behaviors, and attitudes within specific cultural contexts, students gain insights into cultural dynamics that might otherwise remain abstract. Films capture the nuances of speech, non-verbal cues, and social settings, providing an immersive experience that helps students relate theory to practice. For example, by analyzing culturally laden dialogues, students can observe pragmatic language use, humor, and politeness conventions, which vary across cultures [2, p. 46].

2. Pedagogical Value of Film Fragments

Using film fragments in the classroom allows educators to focus on concise, manageable scenes that illustrate specific intercultural themes without overwhelming students. Rather than requiring students to watch an entire film, fragments make it possible to concentrate on moments of high cultural significance, facilitating analysis and discussion around those scenes. This approach not only streamlines the learning

process but also encourages active student engagement, emotional connection, and critical thinking. When students watch these scenes, they are exposed to elements like body language, context-specific behaviors, and conversational norms, which may vary significantly from their own cultural expectations [3, p. 51].

The use of film fragments aligns with principles of active learning, as it requires students to critically engage with the material. Rather than passively observing, students analyze, reflect, and discuss their observations, which fosters a deeper understanding of the underlying cultural factors. For example, examining characters' reactions in a culturally charged situation helps students identify cultural values, such as collectivism or individualism, that influence behaviors. This process of critical observation builds empathy and cultural awareness, helping students become more open and adaptable in their communication [3, p. 52].

3. Implementing Film-Based Learning in the Classroom

Integrating film fragments effectively into ICC education requires a structured approach that maximizes learning outcomes. This approach can be broken down into three phases: pre-viewing, viewing, and post-viewing. Pre-viewing activities help prepare students by setting the cultural context, explaining relevant themes, or introducing vocabulary that may arise during the scene. This preparation ensures that students are equipped to understand the cultural subtleties they are about to observe [1, p. 39].

During the viewing phase, educators may encourage students to take notes on specific behaviors, interactions, or language choices, prompting them to focus on aspects relevant to intercultural learning. The viewing process is often supplemented with guiding questions, which help direct attention toward key cultural markers in the scene. These might include questions like, "What cultural values are evident in this interaction?" or "How does each character's behavior reflect their cultural background?" Such questions promote analytical thinking, helping students move beyond surface observations to examine deeper cultural influences [2, p. 47].

The post-viewing phase is crucial for reflection and discussion. Educators may lead a debriefing session where students share their observations, discuss any cultural surprises, and connect the film's scenarios to their own cultural experiences. This phase can also include activities such as role-playing or case studies, where students practice intercultural communication strategies based on the scenarios depicted in the films. By reflecting on their interpretations and responses, students can solidify their understanding of intercultural principles and identify areas for personal growth in cultural competence [4, p. 60].

4. Benefits and Challenges of Film Fragment Integration

The advantages of using film fragments in intercultural communication education are multifold. They provide authentic, context-rich examples of intercultural interactions, engage students emotionally, and foster empathy. When students witness real-world cultural exchanges, they are more likely to remember and apply the lessons learned to their interactions outside the classroom. Film-based learning thus builds a bridge between theoretical knowledge and practical application, which is essential for developing ICC in a meaningful way [3, p. 53].

However, integrating film fragments is not without challenges. Selecting culturally representative and sensitive films that align with learning objectives requires careful consideration by educators. Moreover, students may sometimes rely on stereotypes or make generalizations about the cultures depicted, which can lead to misconceptions if not addressed properly. Teachers must guide discussions carefully to avoid reinforcing cultural biases, fostering an environment of open-mindedness and critical inquiry instead [4, p. 61].

Conclusion

Incorporating film fragments into intercultural communication education provides an innovative and immersive method for building ICC. By using films to illustrate real-world cultural exchanges, educators can enhance students' cultural awareness and encourage more nuanced understandings of diversity. The structured approach of pre-viewing, viewing, and post-viewing helps students build essential ICC skills in a meaningful and engaging way. As intercultural competence becomes increasingly valuable in our interconnected world, film-based learning offers educators a powerful tool for preparing students to communicate effectively across cultural divides [3, p. 54].

REFERENCES

1. Byram, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Multilingual Matters, 1997, pp. 38–39.
2. Gudykunst, W.B., & Kim, Y.Y. Communicating with Strangers: An Approach to Intercultural Communication”. McGraw-Hill, 2003, pp. 45–47.
3. Kramsch, C. Context and Culture in Language Teaching. Oxford University Press, 1993, pp. 51–54.
4. Tomlinson, B. Developing Materials for Language Teaching. Bloomsbury, 2013, pp. 60–61.

Крайняк Людмила Костянтинівна

*кандидат філологічних наук, доцент,
Західноукраїнський національний університет*

Мазуренко В.

*здобувач першого рівня вищої освіти,
Західноукраїнський національний університет*

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ПЕДАГОГА ЯК СКЛАДОВА ЕФЕКТИВНОГО ОСВІТНЬОГО СПІЛКУВАННЯ

Педагогічне спілкування є ключовим компонентом ефективного навчального процесу, оскільки воно не лише передбачає обмін інформацією між учителем та учнями, викладачем та студентами, але й є процесом розвитку, формування особистості, інтеграції знань та навичок. Спілкування між педагогом та учнем завжди відбувається у контексті суб'єкт-суб'єктної взаємодії, де обидві сторони є активними учасниками процесу. З огляду на це,

важливим стає розвиток педагогом не тільки професійних знань та умінь, але й його емоційного інтелекту, який сприяє кращому розумінню потреб учнів, їх емоційного стану та допомагає в створенні ефективної навчальної атмосфери.

Емоційний інтелект педагога визначається як комплекс емоційних і соціальних навичок, які дозволяють йому адекватно сприймати, оцінювати і керувати як власними емоціями, так і емоціями інших учасників педагогічного процесу. Серед ключових компетенцій емоційного інтелекту виділяють здатність точно ідентифікувати емоції, використовувати емоції для покращення когнітивної діяльності, а також ефективно управляти емоціями в професійному середовищі. Емоційна компетентність допомагає педагогам вирішувати конфлікти, підтримувати позитивний настрій та мотивувати учнів до навчання, що значно підвищує ефективність навчального процесу.

Розуміння емоцій і здатність керувати ними є одними з головних чинників емоційного інтелекту. Важливою складовою цього процесу є самосвідомість, тобто здатність педагога усвідомлювати власні емоції, розуміти, як вони впливають на його поведінку та реакції, а також на навчальну атмосферу в класі. Усвідомлення власних емоцій дає можливість педагогу краще контролювати свої почуття, знижуючи рівень стресу та фрустрації, що часто виникають у професійній діяльності. Це, у свою чергу, дозволяє створювати сприятливі умови для взаємодії з учнями, де панують довіра та підтримка.

Існує кілька типів людей залежно від рівня їхньої емоційної самосвідомості. Самосвідомі люди здатні чітко ідентифікувати свої емоції і швидко позбуватися негативного настрою, що робить їх емоційно стійкими. Вони мають високу здатність до самоаналізу і здатні підтримувати емоційний баланс, що є важливим у роботі педагога, який постійно взаємодіє з великою кількістю учнів з різними емоційними станами. Поглинені емоціями люди, навпаки, часто відчують себе під контролем власних почуттів і не можуть ними управляти. Це може призводити до емоційного вигорання і зниження ефективності професійної діяльності. Спостерігачі, хоч і розуміють свої емоції, не намагаються їх змінювати. Така пасивність може негативно впливати на роботу педагога, особливо якщо його емоційний стан постійно перебуває на низькому рівні.

Емоційне самоусвідомлення є основою здатності управляти своїми емоціями, що є необхідним для ефективної роботи вчителя. Педагог, який вміє розуміти свої емоції та правильно ними керувати, здатен створити емоційно комфортну атмосферу в класі. Це особливо важливо, оскільки емоції педагога безпосередньо впливають на учнів. Позитивний настрій учителя стимулює учнів до активності, сприяє зростанню їхньої мотивації та зацікавленості в навчанні. З іншого боку, негативні емоції, такі як злість або фрустрація, можуть створювати в класі напружену атмосферу, знижувати продуктивність навчання і навіть провокувати конфлікти між здобувачами освіти.

Важливим аспектом емоційного інтелекту педагога є його здатність до емоційної емпатії – вміння розпізнавати і враховувати емоційні потреби інших. Це вміння допомагає вчителю не лише краще розуміти учнів, а й знаходити індивідуальний підхід до кожного, враховуючи їхні емоційні стани та

особливості характеру. Пол Екман вказує на те, що різні культури мають свої "правила виявлення" емоцій, які можуть впливати на спосіб, у який педагоги та учні виражають свої почуття. Наприклад, у японській культурі висловлення емоцій у присутності авторитетної особи може бути стриманішим, ніж в інших культурах. Це вимагає від педагога здатності адаптувати свої підходи до спілкування залежно від культурного контексту та особливостей учнів.

Одним із найважливіших аспектів емоційного інтелекту педагога є здатність до емоційної регуляції – управління власними емоціями з метою досягнення професійних цілей. Педагоги, які вміють контролювати свої емоції, можуть ефективніше вирішувати конфлікти, уникати непотрібного стресу та підтримувати продуктивну взаємодію з учнями та колегами. Вміння педагога висловлювати свої почуття чітко і зрозуміло, враховуючи емоційний стан учнів, також є важливою соціальною компетенцією, яка допомагає створювати сприятливе середовище для навчання.

Емоції мають важливий вплив на процес комунікації між педагогом та учнями. Дослідження показують, що люди, спостерігаючи за емоціями інших, мимоволі копіюють вирази обличчя, жести, тон голосу та інші невербальні емоційні маркери. Це явище, відоме як "емоційне зараження", відіграє важливу роль у педагогічному спілкуванні, оскільки настрій педагога може легко передаватися учням. Позитивні емоції вчителя здатні створювати позитивний настрій серед учнів, що сприяє їхній більшій залученості в навчальний процес. З іншого боку, негативні емоції можуть викликати у дітей стрес, зниження мотивації та зосередженості.

Під час взаємодії вчителя та учнів виникає процес емоційного обміну, коли емоційний стан однієї людини впливає на стан іншої. У педагогічному контексті цей процес може відігравати вирішальну роль у формуванні навчальної атмосфери. Вчитель, який активно виявляє свої емоції, передає їх учням, створюючи тим самим певний емоційний фон уроку. Наприклад, якщо педагог проявляє ентузіазм і натхнення, учні теж можуть "заразитися" цими емоціями, що сприятиме їхній активності та залученості до навчання. У той же час негативні емоції вчителя можуть пригнічувати учнів, знижуючи їхню зацікавленість у навчанні.

Таким чином, емоційний інтелект педагога є невід'ємною складовою ефективного освітнього процесу. Уміння педагога керувати власними емоціями, розуміти емоційні потреби інших та створювати емоційно сприятливу атмосферу на уроці сприяє підвищенню мотивації учнів, їхньої успішності та загальної якості навчання. Емоційна компетентність педагога стає ключовим фактором у створенні позитивної навчальної атмосфери, яка стимулює учнів до розвитку, самореалізації та активної участі в освітньому процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Brown, B. Atlas of the Heart: Mapping Meaningful Connection and the Language of Human Experience. Random House. 2021

2. Bru-Luna, L.M., Martí-Vilar, M., Merino-Soto, C., & Cervera-Santiago, J.L. Emotional Intelligence Measures: A Systematic Review. *Healthcare*, 2021, 9 (12), 1696. DOI: 10.3390/healthcare9121696
3. Weng, J., & Cheng, J. The Measurement of Emotional Intelligence: A Critical Review of the Literature and Recommendations for Researchers and Practitioners. *Frontiers in Psychology*, 2020, 11, Article 344. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.00344

Крохмальна Мар'яна Павлівна

*здобувач третього рівня вищої освіти, асистент,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка*

STAGES OF DEVELOPMENT PROSPECTIVE TEACHERS' FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE IN LISTENING THROUGH INDEPENDENT WORK

In the rapidly developing modern society, mastering foreign languages has become one of the top priorities. The main goal of foreign language learning is developing communicative competence, which involves using the language to communicate in educational, professional, and everyday activities. A priority task of contemporary education is to provide future teachers with a comprehensive set of knowledge and skills necessary to improve their foreign language proficiency independently. Given the rapid accumulation of information, there is an increasing need to develop independent learning skills, which will enhance future professionals' ability to understand audio texts and process information by listening.

In this context, organizing independent work on listening comprehension must consider several methodological aspects that help students adapt to a new learning environment and forms of instruction. One of the main issues is the contradiction between the student-centered approach to learning and students' insufficient preparation for independent work, as well as between the growing importance of independent work in the educational process and the underdevelopment of appropriate forms and methods for organizing it. Recognizing this problem necessitates introducing various teaching strategies to develop metacognitive skills that support the development of student's independent activity.

Contemporary foreign language teaching methodology defines listening as an active mental process to perceive and understand spoken messages. This definition suggests that listening is not a passive activity but an active component of learning that requires students to combine skills and apply them according to changing conditions creatively. This approach ensures higher levels of student engagement in perceiving audio texts, promoting the effective development of listening skills [3, p. 320].

Given the importance of the methodological approach, M. Underwood identifies three main stages of teaching listening: the preparatory stage (pre-listening), the main stage (while-listening), and the final stage (post-listening) [2, p. 188]. Each stage has specific tasks and goals, which address different aspects of teaching listening and form an effective teaching methodology. When integrated into independent work, these stages form a systematic framework that fosters autonomy and facilitates a gradual development of students' listening abilities.

Preparatory Stage. The preparatory stage activates linguistic mechanisms and establishes a foundation in lexical, grammatical, and phonetic skills necessary for effective listening. During independent study, this stage enables students to set specific learning objectives and prepare themselves mentally for listening tasks. Students can begin by activating prior knowledge, reviewing relevant vocabulary, and familiarizing themselves with the topic to create a context for understanding the audio material. By encouraging students to engage in prediction exercises or mentally outline potential content, this stage reduces listening anxiety and creates favorable conditions for the listening task ahead [5, p. 183].

Main Stage. The main stage involves active engagement with the audio text, generally through multiple listening. In an independent context, this stage is structured to allow students first to obtain a general understanding and then delve into more detailed analysis upon subsequent listening. For instance, during the first listening, students can focus on capturing the main idea, while during the second, they can attend to finer details. Engaging in supplementary tasks such as gap-filling, event sequencing, or summarizing enhances comprehension by enabling students to interact actively with the content. As noted by O. Martyniuk, such activities support a multi-level perception of information, facilitating general comprehension and detailed analysis [4, p. 393].

Final Stage. The final stage is focused on consolidation and reflection, encouraging students to internalize and critically evaluate the information they have heard. In an independent learning scenario, reflection tasks enable students to connect the audio material to their own experiences and perspectives. Activities such as summarizing the content in their own words, journaling about insights, or recording a verbal summary allow students to process and integrate the content more deeply. As I. Stohniy and L. Nikonorova highlight, reflection is crucial for developing metacognitive skills, as it encourages students to self-evaluate their progress and become more aware of their learning strategies. At this stage, additional analysis of language aspects within the audio text can reinforce understanding and foster continued engagement with the material [5, p. 183; 1, p. 107].

When applied systematically, these three stages provide a comprehensive framework for independent listening practice. The preparatory stage primes students to approach listening tasks with a clear focus, the main stage promotes structured engagement with the material, and the final stage fosters critical reflection and self-assessment. By employing these stages independently, students develop a methodical approach to listening comprehension that they can adapt to various audio materials, from academic lectures to conversational contexts. This approach strengthens their language competence and enhances their ability to self-direct their language learning in a structured and reflective manner [6, p. 343–346].

Thus, developing professionally oriented English listening competence for future teachers is a multi-stage process requiring a meticulous methodological approach. The stages of preparation, active listening, and material consolidation play a crucial role in effectively building listening skills. Each stage ensures systematic skill development – from preparation for comprehension through active listening to reflection and analysis. This approach improves comprehension of audio texts and fosters independent activity among students, serving as a foundation for further professional growth.

A comprehensive approach to forming listening skills through students' independent work promotes the development of metacognitive abilities essential for continuous improvement in a dynamic educational environment. The ability to perceive, analyze, and apply a foreign language enables future teachers to adapt to new professional demands, remain flexible in intercultural communication, and effectively integrate foreign language use within the teaching process.

REFERENCES

1. Rixon, Shelagh. (1986) *Developing Listening Skills*. London: Macmillan. P. 276.
2. Underwood M. (1989) *Teaching Listening*. P. 482.
3. Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін./ за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика. Ленвіт, 2013. 590 с.
4. Мартинюк О.В. Стратегії формування іншомовної аудитивної компетенції студентів на заняттях з практичного курсу англійської мови. 2013. Вип. 34. С. 391–395.
5. Стогній І.В., Никонорова Л.І. Формування навичок аудіювання у студентів вищих навчальних закладів. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. № 33. 2018. Т. 2. С. 183–186.
6. Шевкопляс Л.В. Модель організації навчального процесу з формування англomовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2012. Вип. 101. С. 343–346.

Миколів Марія Володимирівна

здобувач третього рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ ТА ПИСЬМІ

Підготовка майбутніх учителів іноземних мов у сучасних реаліях актуалізується розширенням міжнародних зв'язків України, європейськими прагненнями нашої держави, а відтак і підвищенням ролі англійської мови, що декларується офіційними документами, зокрема, Законом України “Про застосування англійської мови в Україні” [6].

Важливою умовою ефективного міжкультурного спілкування є володіння учасниками комунікації англomовною компетентністю в говорінні та письмі.

Розвиток відповідних навичок та вмінь студентів здійснюється на основі навчальних матеріалів. Актуальність питання відбору навчальних матеріалів для формування англomовної компетентності в говорінні та письмі майбутніх учителів в умовах навчання в магістратурі визначається: 1) їх важливістю для поглиблення знань, формування мовленнєвих навичок та вмінь студентів; 2) взірцевістю, яка передбачає, що здобувачі створюватимуть власні висловлювання з урахуванням

опрацьованих навчальних матеріалів; 3) необхідністю навчання майбутніх учителів здійснювати самостійний відбір навчальних матеріалів як для власних потреб, так і для реалізації професійної діяльності. Таким чином, здобувачі вищої освіти повинні бути не лише ознайомлені з критеріями відбору матеріалу, але й уміти застосовувати їх залежно від цілей.

Услід за А.А. Малотою одиницями навчального матеріалу для формування в майбутніх учителів англомовної компетентності в говорінні та письмі вважаємо тексти (електронні та друковані), аудіофонограми, відеофонограми [4, с. 87–88].

Враховуючи цілі формування англомовної компетентності в говорінні та письмі, викладені нами в попередній публікації [5, с. 309–310], результати аналізу сучасних досліджень з окресленої проблеми, ситуативно-функціональний підхід, згідно з яким відбирається матеріал, що демонструє модель мовної, мовленнєвої та невербальної систем, якими послуговуються носії мови [1, с. 280], виділяємо такі критерії відбору навчального матеріалу: необхідності та достатності, автентичності, тематичності, пізнавальної та професійної цінності, взірцевості, авторитетності джерела.

Зазначимо, що ми не виділяємо окремо критерії для аудіофонограм та відеофонограм, оскільки студенти магістратури володіють мовою на високому рівні і такі критерії, як обсяг повідомлення, темп мовлення тощо не є актуальними. Також ми не виокремлюємо критерію посиленості з окреслених вище міркувань.

Відповідно до критерію *необхідності та достатності* з освітнього процесу вилучаються надлишкові матеріали, які можуть певною мірою його переобтяжувати. Разом із тим, студентам можна пропонувати додаткові навчальні матеріали, які вони можуть використовувати самостійно для вдосконалення певних навичок та вмінь. Такі матеріали можуть розташовуватись, наприклад, на платформі Moodle, до якої студенти мають постійний доступ у процесі вивчення певного курсу.

Навчання в магістратурі передбачає, що майбутні вчителі англійської мови оволоділи англомовною комунікативною компетентністю на рівні C1, а отже здатні розуміти і використовувати автентичні матеріали, створені носіями мови з різними цілями для реальних ситуацій спілкування. Тому на цьому етапі передбачено використання *автентичних* матеріалів, які демонструють багатство мови, розмаїття вербальних та невербальних засобів тощо і можуть слугувати основою для створення автентичних ситуацій.

Відповідно до критерію *тематичності* відбір навчальних матеріалів обмежений темами, які вивчають здобувачі в межах Практичного курсу англійської мови. Разом із тим, за умови цінності тексту чи аудіо/відеофонограми, його відповідності іншим критеріям можливе використання навчального матеріалу, який подекуди виходить за межі теми.

Критерій *пізнавальної та професійної цінності* передбачає, що відібрані навчальні матеріали є цікавими та пізнавальними для студентів; містять нову актуальну інформацію, в тому числі професійну; демонструють вербальну та

невербальну поведінку комунікантів у ситуаціях міжкультурного спілкування, професійних ситуаціях; можуть бути джерелом професійних знань, містять або мають потенціал для створення професійних ситуацій, у тому числі проблемних; відповідають потребам професійного розвитку майбутніх учителів.

Згідно з критерієм *взірцевості* навчальні матеріали є моделлю усного та письмового міжкультурного та професійного спілкування в різних ситуаціях. До прикладу, для написання академічного есе студентам доцільно демонструвати тексти-взірці для розуміння структури, змісту, можливостей вираження авторських думок тощо.

Виокремлення критерію *авторитетності джерела* зумовлено використанням електронних текстів, аудіофонограм та відеофонограм з Інтернету. Серед показників авторитетності виділяють: покликання на інші джерела, сучасність представленої інформації, відсутність упереджених тверджень; приналежність сайту до офіційної установи, організації тощо, визначеність політики сайту, систематичне оновлення матеріалів [2, с. 34; 3, с. 88; 4, с. 101–102; 7, с. 294].

Таким чином, ми визначили і обґрунтували одиниці та критерії відбору навчального матеріалу для формування у майбутніх учителів англomовної компетентності в говорінні та письмі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биконя О.П. Теоретико-методичні засади самостійної позааудиторної роботи з англійської мови студентів економічних спеціальностей: дис... докт. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун–т. Київ, 2017. 531с.
2. Бурак М.І. Взаємопов'язане формування у майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2019. 246 с.
3. Дьячкова Я.О. Формування професійно спрямованої англomовної компетентності в говорінні у майбутніх правознавців: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун–т. Київ, 2014. 402 с.
4. Малота А.А. Методика змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників: дис. ... докт. філос.: 011 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2023. 273 с.
5. Миколів М.М. Цілі та зміст формування в майбутніх викладачів англomовної компетентності в говорінні та письмі засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 2 (106). С. 307–320.
6. Про застосування англійської мови в Україні: Закон України від 27.06.2024 р. № 3760-ІХ. *Відомості Верховної Ради*. 2024. № 38. Ст.243.
7. Синекон О.С. Теорія і практика диференційованого навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх фахівців з інформаційних технологій: дис... докт. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2022. 718 с.

Нацюк Мар'яна Богданіна

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка*

TESTING CHATGPT'S MULTILINGUAL ABILITIES

In linguistic terms, ChatGPT is characterized as a natural-language system capable to define, respond, and generate content in multiple languages (Stikel-Walker, 2022). Over the course of two years, it has aroused immense interest among scientists of various fields and its proficiency in specific languages (e.g. Norwegian, Bulgarian etc.) has been tested (Rettberg, 2022).

The objective of the presentation is to demonstrate ChatGPT's multilingual abilities in the context of understanding multilingualism and plurilingualism as presented by the Common European Framework of Reference (CEFR). Multilingualism is defined as the coexistence of different languages at the social or individual level while plurilingualism is viewed as the dynamic and developing linguistic repertoire of an individual user/learner (Council of Europe, 2020).

The capability of language systems like ChatGPT to interpret and respond in various languages raises intriguing questions. The tool offers translation facilities, assistance in foreign language learning, facilitation in cross-cultural communication, content generation in different languages with various level of complexity and high degree of adaptability. While ChatGPT evolves constantly, supporting over 85 languages by 2023, its proficiency varies across languages, with English being a primary strength due to its English-based system. In practical testing, ChatGPT demonstrates adaptability in generating responses in different languages upon request. However, challenges occur when assessing the naturalness of responses, especially in complex language mixtures and intercomprehension scenarios.

The presentation focuses on the benefits and challenges of using ChatGPT in the context of multilingualism in foreign language teaching. ChatGPT can be viewed as beneficial for multilingual learners as well as for fostering learners' multilingualism. For instance, it offers translation facilities, assistance in foreign language learning, facilitation in cross-cultural communication, content generation in different languages with various level of complexity and high degree of adaptability.

Although ChatGPT is able to produce natural patterns of speech, it tends to fabricate facts and express biased statements. Considering close connection between language and culture, there are issues regarding tool's responses in relation to cultural norms and ethical consideration. FL teachers are concerned about the balance between assistance and thoughtless utilizing of ChatGPT's responses.

For multilingual learners, ChatGPT's ability to provide functional phrases across languages simultaneously is beneficial, aiding in language awareness and cultural understanding. Yet, limitations like linguistic inaccuracies and the tendency to offer translated responses rather than authentic language generation persist.

The presentation will include examples of ChatGPT's abilities in code-switching, multilingual response generating, as well as their comparison and evaluation regarding five different languages.

In conclusion, while ChatGPT presents significant benefits in promoting multilingualism and cross-cultural communication, it also highlights the need for critical evaluation and recognition of its role as a supportive tool in language education, complementing traditional language instruction methods.

By delving into the complexities of multilingual interactions and the evolving landscape of AI language tools, this study sheds light on the opportunities and challenges inherent in leveraging technologies like ChatGPT for language learning and cross-cultural communication.

REFERENCES

1. Council of Europe (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing
2. Stokel-Walker Ch. (2022) AI bot ChatGPT writes smart essays – should professors worry? *Nature*. [doi:https://doi.org/10.1038/d41586-022-04397-7](https://doi.org/10.1038/d41586-022-04397-7)
3. Rettberg J.W. (2022, December 6). ChatGPT is multilingual but monocultural, and it's learning your values. <https://jilltxt.net/right-now-chatgpt-is-multilingual-but-monocultural-but-its-learning-your-values/>

Ничко Оксана Яромірівна

*кандидат філологічних наук, доцент,
Західноукраїнський національний університет*

APP (APPRENTISSAGE PAR PROBLÈME / PAR PROJET) – UN TECHNIQUE PÉDAGOGIQUE À UTILISER EN FORMATION POUR METTRE LES ÉTUDIANTS EN ACTIVITÉ

Parmi les nombreuses méthodes susceptibles d'améliorer la motivation des élèves, la pédagogie par projet est souvent citée, depuis plusieurs décennies. Elle est devenue une pratique quotidienne dans les enseignements professionnels et technologiques et dans l'enseignement supérieur, elle a également été introduite dans d'autres types de filières de certains pays.

Apprentissage par Problème / par Projet est "une stratégie pédagogique visant à faire participer les étudiants à des tâches authentiques du "monde réel", afin d'améliorer l'apprentissage. Les étudiants se voient confier des projets ou des problèmes ouverts comportant plusieurs approches ou réponses, destinés à simuler des situations professionnelles.

Cette approche s'appuie sur des situations variées, contextualisées et présentant un défi. Centrée sur l'étudiant, elle met l'accent sur les activités initiées par l'apprenant et permet l'acquisition de compétences transversales : travail en équipe, autonomie, responsabilisation, raisonnement critique, approche logique et analytique d'un problème, communication, ou encore conduite de projet.

Cette technique démarre par la réalisation d'une ou plusieurs tâches et se termine par la production d'un produit final (modèle, dessin, dispositif etc.). A la fin du projet, les étudiants se soumettent à une restitution écrite et/ou orale présentant le processus et le résultat du projet.

Ainsi, l'APP se base sur la recherche, l'explication et la résolution de problèmes complexes réalistes, voire réels. Elle vise à proposer des situations d'apprentissage similaires à ce que les étudiants pourraient rencontrer dans leur futur métier afin qu'ils puissent développer des compétences nécessaires à la résolution de problèmes. Cette démarche favorise ainsi l'engagement des étudiants dans leurs études : ils deviennent acteurs d'un projet.

Dans cette approche, le processus d'apprentissage débute par un problème : les étudiants, regroupés par équipes, travaillent ensemble à le résoudre. Ils cherchent alors à expliquer les phénomènes sous-jacents en formulant des hypothèses, en les vérifiant par la recherche d'informations et en effectuant une synthèse des informations recueillies. Les étapes suivies par les étudiants pour résoudre le problème se résument ainsi:

- Analyser l'énoncé : identifier, clarifier ou reformuler le problème posé. Les élèves doivent étudier en profondeur le problème présenté et commencer à identifier les solutions possibles pour le résoudre. Ils doivent opter pour une solution innovante et créative.

- Former des équipes : il est important de former des équipes composées d'élèves de différents niveaux et de leur donner les outils nécessaires pour commencer à travailler à la résolution du problème.

- Construire un plan d'action : établir des pistes pour traiter le problème.

- Mettre en œuvre un plan d'action : réaliser une activité (individuelle et de groupe) d'étude, de recherche, de conception et de réalisation.

- Réaliser une synthèse, un bilan collectif et effectuer un retour critique. Présenter la solution : après le travail d'équipe et la recherche d'une solution, il est temps de présenter cette solution aux autres. Cela peut se faire sous différentes formes (la plus appropriée au problème : rapport, présentation, produit, etc.).

- Évaluer le processus et le résultat : cette partie est très importante, car les enseignants devront évaluer les résultats et le processus suivi pour atteindre ces résultats. Il convient d'évaluer à la fois le résultat final et les différentes compétences développées au cours du processus.

Les étudiants travaillent de façon autonome à l'aide de ressources mises à leur disposition. Quand le problème est résolu, ils établissent un bilan de leurs apprentissages. Il est à noter que le temps imparti dépendra du choix posé par l'enseignant. L'APP peut être mis en place dans un module d'une dizaine d'heures ou plus.

La démarche est guidée par l'enseignant qui joue un rôle de facilitateur, accompagnateur. Il présente le problème, guide les étudiants dans leur action et leur donne une rétroaction au besoin. L'enseignant encourage l'autonomie, soutient et oriente la réflexion des étudiants par des questions ou des remarques. Les modalités d'évaluation constituent un facteur clef dans la relation enseignant-étudiant.

Ci-dessus nous vous proposons des tâches à réaliser lors du cours de langue française des affaires. **Thème : Préparer l'arrivée d'un nouvel employé.** Objectif : préparer l'arrivée d'un nouveau salarié et établir un document type des étapes d'accueil pour chaque nouveau poste. Travaillez en petits groupes. Chaque groupe effectue une

étape. **Étape 1** : Vous listez les informations importantes que vous devez fournir au nouvel employé : noms des collègues et leurs fonctions, localisation de l'entreprise (bureau, réception, cafétéria, restaurant d'entreprise, etc.). **Étape 2** : Vous listez les documents importants à fournir au nouveau collaborateur : règlement intérieur, liste de téléphone, etc. **Étape 3** : Vous listez les moyens dont vous disposez : voiture de fonction, téléphone, ordinateur, tickets restaurant, etc. **Étape 4** : Vous définissez le parcours du collaborateur dès son premier jour dans l'entreprise : visites de chantier, présentation d'équipe, réunion, etc. **Étape 5** : Vous combinez le travail de chaque groupe et rapportez le tout sur une carte mentale.

Les deux systèmes éducatifs portent beaucoup d'espoirs pour l'éducation en construisant le savoir des apprenants dans une perspective individuelle et professionnelle, en les initiant en même temps au travail en équipe et à une prise de responsabilité et d'autonomie, ils paraissent motivants et formateurs.

LES RÉFÉRENCES

1. Galand, B ; & Frenay, M. (2005). L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur : impact, enjeux et défis. Louvain -la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
2. Ouellet, L., & Brosseau, J. (2004). CEGEP de Sainte Foy Guide d'appropriation de l'apprentissage par problèmes. [En ligne]. Disponible à l'adresse: [http:// app.cegep-ste-foy.qc.ca/index.php?id=619](http://app.cegep-ste-foy.qc.ca/index.php?id=619). Université de Laval, 2002-2020
3. Fiche conseil DACIP (s. d.). L'approche par projet. Repérée à https://sup.univ-lorraine.fr/files/2020/07/FC_approche_par_projet.pdf
4. Fiche conseil DACIP (s. d.). L'approche par problème. Repérée à https://sup.univ-lorraine.fr/files/2020/07/FC_approche_par_probleme.pdf

Оленчук Петро Михайлович

*здобувач третього рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка*

НАВЧАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Починаючи з лютого 2022 року, в результаті нового етапу війни Росій проти України, простежуються кілька нових соціальних трендів в нашій країні: масова міграція населення: як внутрішня, так і зовнішня; значні зміни на ринку праці; прискорені темпи інтеграції до зовнішньополітичних та військових альянсів: ЄС та НАТО.

Станом на липень 2024 року не менше як 6,18 мільйонів (приблизно 15-16% всього населення до лютого 2022 року) українських біженців було зареєстровано в Європі і не менше ніж як 517 тисяч поза Європою. Також 3,7 мільйонів внутрішньо-переміщених осіб [1]. Це відбулося відносно за короткий час, з лютого 2024 року. Війна продовжується і поки не спостерігається, що вона закінчиться найближчим часом. А, отже, збережеться тенденція до переміщення людей, в тому числі, за межі нашої країни.

Відповідно до “Світового огляду зайнятості та соціальних перспектив” Міжнародної організації праці, зайнятість в Східній Європі знижується і очікується, що таке зниження триватиме до 2025 року [2, с. 52]. І Україна, безперечно, є одним з основних вкладників до цього зниження через війну, яку Росія розв’язала проти нашої країни у 2014 році та масштабувала з 2024 року. Згідно Звіту ринок праці в Україні зазнав низки потрясінь через дестабілізацію в економічній сфері, масовою зовнішньою та внутрішньою міграцією. Це призвело до зниження рівня зайнятості, якості роботи, створення робочих місць та збільшення неформальної зайнятості [2, с. 52]. Загалом рівень безробіття в Україні зріс з 8,6 % у лютому 2022 року до 15,3 % у жовтні 2024 року [3]. Відповідно до тієї ж МОП, одним із способів як українські працівники і компанії можуть пристосуватися до цих трендів, повинно бути здобуття нових навичок, що вимагаються новими економічними реаліями [4]. Переконані, що заклади вищої освіти повинні відігравати якнайбільшу роль в цьому, зокрема, запроваджуючи навчання міжкультурного спілкування/комунікації.

Кількість представництв міжнародних неурядових організацій в Україні значно зросла протягом останніх трьох років. Станом на 23 лютого 2022 року таких було 371, і вже у жовтні 2022 року кількість таких організацій зросла ще на 28 [5]. Припускаємо, що їх кількість продовжувала зростати протягом всього цього часу, зважаючи на війну і збільшення кількості завдань, що ці компанії вирішують. Відповідно, зростає і кількість українців, які працевлаштовуються в цій сфері і стикаються з новим для себе досвідом спілкування з іноземцями та потребою знайти з ними взаєморозуміння та досягти поставлених робочих цілей в цих організаціях.

Щодо комерційного сектора, то навіть попри війну, іноземці продовжують відкривати компанії в Україні. Таких компаній було створено понад 2600 за останніх не повних три роки, серед яких громадяни різних країн, такі як Туреччина, Узбекистан, Польща, Америка, та інші [6].

Ймовірно, що ця тенденція буде зростати і далі, оскільки Україна з 23 червня 2022 року є кандидатом на вступ до ЄС, і, схоже, ми маємо шанс стати членом протягом наступних п’яти років за умови виконання всіх необхідних для цього реформ [7]. Відповідно, наше суспільство та економіка ще більше буде інтегруватися до міжнародної спільноти з 27 країн. Отже, зростатиме і потреба в кваліфікованих працівниках, які знаходитимуть спільну мову з представниками різних націй та культур цих країн.

Таким чином, для того щоб уникнути ситуацію з готовністю професійних кадрів, в якій були Сполучені Штати після закінчення Другої світової війни, коли країна стала світовим лідером, проте була погано готова до цього в певних сферах, як-от: професійна готовність дипломатів. Наприклад, посли Штатів в багатьох європейських та азійських країнах банально не знали національну мову країн, де вони працювали [8, с. 8]. Звичайно, сьогодні світ інший, і приклад майже сторічної давнини може видатися малодоречним, проте тенденції, про які ми говорили вище, ставлять нашу країну в ситуацію, коли задля досягнення успіху, ми маємо інвестувати у вивчення особливостей міжкультурного спілкування та активно це практикувати.

Власне з цієї проблеми неготовності американських дипломатів до роботи в іноземних представництвах і бере свій початок функціонування Інституту закордоної служби США, в якому працював Едвард Холл, який ввів поняття та парадигму міжкультурного спілкування та проводив навчання цьому американських дипломатів у 50-х роках минулого століття, а потім вже і в університетах в кінці 60-х.

Едвард Холл зазначав, що культура це комунікація і комунікація це культура [8, с. 9]. Загалом міжкультурну комунікацію можна визначити як спеціальну форму комунікації між двома або більше представниками різних культур, під час якої відбувається обмін інформацією і культурними цінностями таких культур. І такий процес вимагає не тільки знання іноземної мови, але і знання матеріальної та духовної культури інших людей, і визначає особливості поведінки в спілкуванні [9, с. 80].

Отже, значні соціальні зміни в Україні, спричинені війною, і відображені в міграції населення, переформатуванні ринку праці, та інтеграції до ЄС, НАТО потребуватимуть формування нових навичок та вмінь у сфері міжкультурного спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ukraine: over 6 million refugees spread across Europe. *Regional information centre for Western Europe. United Nations*. URL: <https://unric.org/en/ukraine-over-6-million-refugees-spread-across-europe/> (дата звернення 14.11.2024).
2. World employment and social outlook. Trends 2024. *International Labour Organization*. URL: https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40dgreports/%40inst/documents/publication/wcms_908142.pdf (дата звернення 14.11.2024).
3. Ukraine war economy tracker. *Centre for economic strategy*. URL: <https://ces.org.ua/en/tracker-economy-during-the-war/> (дата звернення 14.11.2024).
4. How did the war impact the Ukrainian labour market. *International Labour Organization*. URL: <https://www.ilo.org/resource/news/how-did-war-impact-ukrainian-labour-market> (дата звернення 14.11.2024).
5. Відповідь на запит на отримання публічної інформації від 28 жовтня 2022 року стосовно надання інформації щодо кількості зареєстрованих міжнародних і вітчизняних неурядових організацій. *Міністерство юстиції України*. URL: https://dostup.org.ua/request/105436/response/365965/attach/1/3027.pdf?cookie_passthrough=1 (дата звернення 14.11.2024).
6. Понад 2,6 тисячі компаній створили іноземці в Україні від початку повномасштабної. *Опендатабот*. URL: <https://opendatabot.ua/analytics/foreigners-business-per-war> (дата звернення 14.11.2024).
7. Україна може отримати членство в ЄС до 2029 року – Єврокомісія. *Суспільне новини*. URL: <https://suspilne.media/869387-ukraina-moze-otrimati-clenstvo-v-es-do-2029-roku-evrokomisia/> (дата звернення 14.11.2024).

8. Everett M. Rogers, William B. Hart, Yoshitaka Miike. Edward T. Hall and The History of Intercultural Communication: The United States and Japan. *Keio Communication Review* No. 24, 2002. P. 3–26. URL: https://hispl.ch/pluginfile.php/72380/mod_resource/content/0/Edward%20T.%20Hall%20and%20The%20History%20of.pdf (дата звернення 14.11.2024).
9. Shirmova T. E. Problems of Intercultural Communication and Their Causes. P. 79–84. URL: <https://ir.kneu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/4336c652-5073-448d-ab0f-96ddc370bff2/content> (дата звернення 14.11.2024).

Петрушкова Анастасія Миколаївна

викладач,

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

ESP TEACHER'S ROLE: FROM TEACHER TO AUTONOMY BUILDER

Abstract

The role of the ESP (English for Specific Purposes) teacher has evolved in response to societal and educational shifts. This article explores the changing nature of the ESP teacher's role, conducting a retrospective analysis based on existing scholarly work, and identifies key aspects of the teacher's multifaceted responsibilities. Initially, the role of the teacher in general education was often teacher-centered, with the educator seen as the authority and primary decision-maker. Over time, this shifted towards a learner-centered model where the teacher acts as a facilitator, encouraging autonomy and student involvement.

The article categorizes these roles into eight key functions: course designer, facilitator, subject-matter researcher, methodology researcher, collaborator, autonomy-builder, evaluator, and project manager. These roles are essential for addressing the specific needs of learners in various professional fields. The research highlights the need for specialized knowledge in both language and the specific discipline being taught, along with a comprehensive understanding of teaching methodologies. The ongoing transformation in the role of the ESP teacher reflects broader changes in the educational landscape, where personalized, context-driven instruction is increasingly prioritized. As ESP education continues to adapt to the demands of a globalized and digital world, teachers must develop new skills, embrace learner autonomy, and foster effective collaboration to remain relevant in the evolving educational environment.

Key words: ESP, teacher role, learner-centered approach, autonomy builder

Problem statement. A teacher, like any other profession, is evolving in accordance with the needs and demands of society. Developments in technology, globalization, wars, and artificial intelligence are significantly shifting the roles of teachers. Many scholars, such as Douglas H. Brown, Wright T., Byrne O., and J. Harmer, have researched the topic of teachers' roles. However, the development of the roles of ESP teachers has not been extensively explored so far.

ESP is not just a matter of Science words and grammar for Scientists, Hotel words and grammar for Hotel staff and so on.[1, p. 19]. It is an approach to language learning,

which is based on learner need. ESP is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning. ELT and ESP have in common is that they are all primarily concerned with communication and learning. ESP should properly be seen not as any particular language product but as an approach to language teaching which is directed by specific and apparent reasons for learning [1].

Aim of the article. The aim of this article is to conduct a retrospective analysis of the role of the ESP teacher. To achieve this, we will define the teacher's role, review classifications of teachers' roles, and trace their evolution in the field of ESP.

The statement of basic materials. According to the British Council the role of a teacher is the relationship between the teacher and learner, particularly in terms of the autonomy the learner has over their learning [2]. Based on this definition there are two main approaches to teaching: teacher-centered and learner – centered. Prior to 1998 most of Europe adhered to a teacher-centered approach, where the teacher was seen as the figure of authority, the sole source of knowledge, and the primary decision-maker, responsible for the learning process. In this model, the teacher acts as both 'controller' and 'assessor' [3, p. 205]. After 1998, there has been a shift towards a learner-centered approach, in which the teacher is viewed as a partner in the learning process. In this role, the teacher becomes a guide, facilitator, negotiator, and encourages learner independence.

Sheerin S. has outlined that learner-centered approach has aspects in common with other approaches:

- Learner Independence / Learner Autonomy
- Self-access or Resource-based Learning
- Learner Training / Learning Strategies
- Task-based Learning

Learner-centered approach creates new roles for Learners and Teachers and changes the relationships between them [4].

Teacher's roles

There are two conceptually different roles based on the approach that is used – teacher-controller (who is compared to a puppet-master standing at the front of the class and controlling everything) and teacher-facilitator (who maintains students' freedom) depending on the organization of the classroom either in teacher-dominated or learner-centred framework[5].

Douglas H. Brown identifies teacher as a:

- Controller: a teacher always in charge of every moment in the classroom.
- Director: “a teacher is like a conductor of an orchestra or a director of a drama” [167]. Students engage in either rehearsed or spontaneous language performance, it is teacher's job to keep the process flowing smoothly and efficiently.
- Manager: a teacher plans, lessons, module and courses and who structures the larger, longer segments of classroom time, but who then allows each individual player to be creative within those parameters.

- **Facilitator:** a teacher step away from the managerial or directive role and allow students, with your guidance and gentle prodding, to find their own pathways to success. A facilitator capitalizes on the principle of intrinsic motivation by allowing students to discover language through using it pragmatically, rather than by telling them about language.

Recourse: role is that the student takes the initiative to come to a teacher. A teacher is available for advice and counsel when the student seeks it [6].

Wright T. categorizes teacher roles into the following:

- **Instructor:** Responsible for direct teaching, providing structured knowledge, and guiding students toward achieving learning objectives.

- **Facilitator:** Helps students engage with the material by providing tools and strategies to explore concepts independently.

- **Manager:** Organizes the learning environment, manages time and resources effectively, and ensures smooth classroom operation.

- **Counselor:** Supports learners emotionally and socially, fostering a positive environment and addressing individual needs.

- **Co-communicator:** Collaborates with students in discussions and tasks, promoting a shared learning experience [7].

Byrne O. emphasizes several key roles for teachers in the context of oral English instruction:

- **Presenter:** Teachers introduce new language structures and vocabulary, providing clear, engaging explanations. They ensure that the material is appropriate for the learners' level and needs.

- **Facilitator:** As facilitators, teachers encourage students to actively engage in speaking activities. This involves creating opportunities for communication and helping students build confidence in using the language.

- **Motivator:** Teachers play a crucial role in sustaining students' interest and motivation by selecting or adapting stimulating materials and activities. Byrne highlights the importance of the teacher's energy and sensitivity in maintaining student engagement.

- **Controller:** During practice phases, teachers monitor student activities to ensure they are focused and productive. They provide guidance and feedback while maintaining the flow of the lesson.

- **Evaluator:** Teachers assess students' progress, identifying their strengths and areas for improvement. This role involves setting clear objectives and aligning instruction with students' developmental needs [8].

J. Harmer outlines out the following roles:

- **Controller:** teachers are in charge of the class and of the activity taking place and are often 'leading from the front.

- **Prompter:** a teacher occasionally offers words or phrases, suggest that the students say something (e.g. Well, ask him why he says that) or suggest what could come next in a paragraph a student is writing, for example.

- Participant: teachers during student discussions, role-plays or group decision-making activities, is of people who ‘stand back’ from the activity, letting the learners get on with it and only intervening later to offer feedback and/or correct mistakes. “There are also times when we might want to join in an activity not (only) as a teacher, but also as a participant in our own right” [9, p. 109].

- Resource: Acts as a source of additional information and guidance when needed (dictionary, website etc.).

- Tutor: a combination of the roles of prompter and resource (e.g. when students are working on longer projects, such as process writing or preparation for a talk or a debate, a teacher can work with individuals or small groups pointing them in directions they have not yet thought of taking [9].

As far as the ESP teacher is concerned, it is important to distinguish between the roles of teachers of English for Specific Purposes (ESP) and those teaching General English (GE) in secondary or higher education. For this reason, we should clarify the difference between an ELT teacher and an ESP teacher.

According to Tom Hutchinson and Alan Waters, the role of the ESP teacher differs significantly from that of the General English teacher in several ways:

An ESP practitioner, in addition to the typical classroom teaching duties, must also handle tasks such as needs analysis, syllabus design, materials writing or adaptation, and evaluation [1].

The majority of ESP teachers have not received specialized training in this field (Hutchinson).

These two differences, emphasized in 1987, are still relevant to the current situation in Ukraine. There are very few universities in Ukraine that include ESP methodology as part of their teacher training programs.

A good ESP teacher has his/her competence built on four pillars: solid English language competence, adequate knowledge of the related HEI disciplines, awareness of specific needs of stakeholders in question (university, students, government, job market requirements, etc.), as well as experience with cultural issues of the current international environment [10, p. 447].

Dudley-Evans and ST John proposed five roles for the: teacher, course designer and materials provider, researcher, collaborator, and an evaluator [11]. We agree with with their identification of these roles. However, we believe some of these roles should be further specified, and additional factors should be considered. The teacher's role is not only shaped by the approach to teaching but also by other influences, such as:

- 1) internationalization of higher education (Balona process);
- 2) conferences on ESP;
- 3) ESP projects – English for Universities project (2014–2017);
- 4) digitalization of education.

Therefore, based on the literature review and qualitative analysis we can identify such 8 ESP roles as

1. course designer – any ESP teacher should design its course to meet the needs of particular learners. Major factor affecting ESP course design are language description, learning theories and needs analysis [1, p. 22].

2. facilitator – an ESP teacher encourages students to actively engage in speaking activities, prioritizing fluency over accuracy. As a facilitator, he or she also works with mixed-ability students and adapts both the delivery of material and the material itself to accommodate varying levels.

3. subject-matter researcher – it is impossible to teach ESP effectively without researching the specific field of study. The teacher must bridge the gap between general language skills and the specialized needs of the learners.

4. methodology researcher – to equip learners with the language skills and communicative competence required to perform specific tasks or succeed in particular professional contexts. Teachers need investigate the approach and methods that are used as this information isn't given in teacher training programmes of the majority of Ukrainian universities.

5. collaborator with subject matter lecturers, university administrators, students, job market requirements etc. Collaboration and support are key components of success. A teacher can be at the forefront of ESP education, proficient in English and culturally aware. However, without effective collaboration with all stakeholders, their efforts are likely to fail.

6. autonomy – builder – the ESP teacher fosters English learning communities, creating private groups on social media or messengers, using asynchronous teaching methods, and applying task-based learning to promote learner autonomy.

7. evaluator – one should evaluate not only course but learner as well. This includes assessing learner progress and course effectiveness.

8. project managers – ESP teachers can take the lead in interdisciplinary cooperation at their higher education institutions by submitting projects that foster collaboration between disciplines.

Conclusions and perspectives of further research. In conclusion, the role of the ESP teacher has evolved significantly from the traditional teacher-centered approach to a more learner-centered, autonomy-building model. This shift is influenced by various factors such as globalization, digitalization, and interdisciplinary needs. ESP teachers now assume a diverse range of roles, including course designers, facilitators, subject-matter researchers, and collaborators, all aimed at addressing the specific needs of learners in professional contexts. As educational approaches continue to change, ESP teachers must adapt to new methodologies, conduct ongoing research, and foster learner independence. Ultimately, the evolving ESP teacher's role reflects the broader changes in education and the increasing demand for specialized, learner-driven language instruction. Further research into the evolving role of the ESP teacher can explore teacher training and professional development in the Slovak and Czech Republic.

ЛІТЕРАТУРА

1. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A learning-centred approach. Cambridge University Press, 1987, P. 188
2. Teacher role URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/>
3. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. 3rd edition. Pearson Longman, 1983, P. 252.

4. Sheerin S.: The learner-centred classroom URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/>
5. Анісімова А.І. Сучасні аспекти методики викладання англійської мови. Теорія і практика / А.І. Анісімова, Л.С. Кошова, Д.: ПБВ ДНУ, 2010., 326 с.
6. Douglas Brown H. Teaching Principles an Interactive Approach to Language Pedagogy, 2nd, 2000, P. 480.
7. Wright T. Roles of teachers and learners, Oxford University Press, Oxford, 1987.
8. Byrne Donn Teaching Oral English, Longman, 1987, P.144.
9. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. 4th edition. Pearson Longman, 2007, P 448.
10. Chmelikova G., Hurajova L. ESP Teachers in the World of Globalisation and Higher Education Internationalisation. *The Journal of Teaching English For Specific And Academic Purposes*. 2019, Vol. 7, No 4, pp. 443–452.
11. Dudley-Evans, T., St. John, M. J. Developments in English for Specific Purposes: A multidisciplinary approach. Cambridge University Press, 1998.

Пришляк Оксана Юріївна

*доктор педагогічних наук, доцент,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка*

Закордонець Наталія Іванівна

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка*

INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHING INTERCULTURAL COMMUNICATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The effectiveness of a specialist's professional activity in the modern labor market largely depends on the culture of his interaction with service users, colleagues, and partners. Naturally, this communication takes place both in the native language and in a foreign language. The practice of communicating with speakers of a foreign language has shown that deep knowledge of a foreign language does not yet guarantee full understanding and the absence of conflicts with native speakers. University graduates lack professionalism in the process of intercultural communication, which is manifested in the insufficient level of formation of their intercultural competence (understanding the specifics of intercultural relations, communications, and interaction; mastering modern strategies of foreign language communication; the ability to respond tolerantly and openly to cultural peculiarities, settle intercultural conflicts, etc.).

Today there is an increasing search for new approaches that will make intercultural learning exciting for students. Many materials and digital manuals appeared in various manuals published that are part of the productions funded by the European Union within the framework of the Erasmus+ – Key Action 2 for the strategic partnership in higher education. For example, MICEP (Mainstreaming Intercultural Competences in Education Project) presented Methodological Manual Compendium Innovative Practices in Intercultural Education, where case studies and various innovative practices from non-formal education are collected [2]. The purpose of such

manuals is to help develop intercultural skills through progressive practices that promote intercultural awareness and learning. Experiential learning will be favored because training in intercultural skills can only be done through an action-oriented approach toward education. This pedagogical approach, which encourages the active participation of all learners, aims to change behaviors, attitudes, knowledge, understanding of others, and actions. Face-to-face teaching and lecturing do not fit these objectives. To be efficient, learning by doing and active teaching methods are more suitable. Learners have to be actors, even authors of their learning: they get involved in their learning by comparing, contextualizing, thinking, analyzing, cooperating, and communicating. The techniques used here lead the learners to innovate their relationships with themselves and relations to the object of knowledge.

The innovative approach presented here encourages exercises around a subject; a theme can be adapted according to the context, the level, the age of the participants, and the objectives and contents – all of which will turn learners into actors. They are bringing representations, images, themes, and stereotypes to construct knowledge and attitudes collectively. This approach aims to lead learners to develop evaluative, critical, and reflexive thinking for themselves. Learning has cognitive, physical, and emotional dimensions, which are included in the approach of an innovative and active pedagogy.

Collaborative or cooperative modes are essential to developing intercultural skills. These learnings aim at developing both the cognitive aspects and social abilities of a person [1].

Forum Theatre is a teaching tool that works as one's representation – it helps know, identify, and recognize prejudices, points of view – and behavioral change, thanks to acting games [5]. It enables the work with stereotypes and cultural stereotypes to discuss, criticize, and transform them within a group. The notion of a group is also central to the Forum Theatre: all the activities proposed are centered around the group. Role plays, case scenarios and theatre contribute to the development of intercultural competencies, for they encourage learners to act differently from what they habitually would, by using new attitudes, norms, or reactions. The game consists of following rules and respecting new norms, values, convictions, and ideas – in other words, discovering a “new identity”.

Role-play or simulation encourages reflective thinking, and develops and practices new language and behavioral skills in a relatively nonthreatening setting. When participating in role-play activities, higher education students are then offered the opportunity to benefit from the development of their professional skills and identity. Furthermore, the enlargement of metacognitive skills is an intrinsic and integral part of the peer-collaborative role-play experience. Additionally, if the intercultural activity is designed in such a manner, the students can be persuaded to autonomously assume a degree of responsibility. By actively participating in first choosing their topic, the students can then proceed to conceptualize an original idea and construct their dialogue while preparing their personalized role-play scenarios [3].

Case Study. We support the opinion of scientists that the “case-study” method contributes to the formation of one's ability to act effectively in non-standard communicative situations, the development of a wide range of information-searching

and practical-professional skills and abilities, primarily analytical, communicative, reflective, which it is important in the process of intercultural interaction, [7]. The advantages of this method in the context of teaching intercultural communication are the use of methods of problem-based and resource-oriented learning for students to acquire skills: teamwork, information-search and presentation activities, holding press conferences, debates, “round tables”, interactive discussions, etc. The presentation of cases activates the complex knowledge of students from various disciplines, and promotes the development of critical thinking, and reasoned formulation of opinions for solving problem situations. Creation of intercultural cases (for example, “Intercultural models of adaptation”, “Culture shock and reactions”, “Influence of a foreign culture on people’s behavior”, “Misjudgments in the intercultural context”, “Ethnic stereotyping”, “Cultural profile of the country”) involves taking into account the principles of interdisciplinary, integration of knowledge, communicativeness, situational, multiculturalism. The purpose of intercultural cases is to promote the development of the creative abilities of the applicants, their independent cognitive activity, and the ability to build intercultural knowledge and work in groups based on partnership. Intercultural cases allow applicants to simulate real situations of intercultural, business communication, to prepare for conducting business negotiations based on various intercultural discourses. With the help of cases, applicants learn to analyze situations, discuss models of masculine behavior of the participants in the situation, and evaluate the choice of strategies of communicative behavior and ways to overcome ethical problems. Intercultural cases ensure the individual's ability and readiness for intercultural dialogue; formation of tolerance; and elementary skills of communicative behavior in professional communication [4].

Intercultural Training \ Intercultural Workshop. Of particular practical value is intercultural training aimed at the development of intercultural behavior, and cognitive and emotional skills necessary for effective communication and interaction in different cultures. The task of intercultural training is to form a system of intercultural knowledge and skills, values and beliefs, attitudes for positive perception of a new culture, appropriate behavioral reactions, and cultural self-awareness in the participants. Intercultural training is of great significance because it develops auditory skills, oratorical skills, improvisational skills, confidence in communication, appropriate habits and manners of behavior, and adaptability to changes in the cultural environment [6].

Based on the analyzed material, we can claim that the implementation of innovative methods of teaching intercultural communication makes it possible to form practical skills of intercultural communication to avoid misunderstandings as a result of cultural differences and the negative consequences of culture shock. Intercultural innovative teaching methodology is beneficial for students for several key reasons:

1. **Promotes Cultural Awareness and Sensitivity:** It exposes students to diverse perspectives, helping them understand and respect different cultures, values, and traditions. This fosters empathy and reduces prejudice or stereotypes.

2. **Enhances Critical Thinking:** Students are encouraged to analyze issues from multiple cultural perspectives, which improves their ability to think critically and solve problems more creatively and inclusively.

3. Encourages Flexibility and Adaptability: Exposure to different teaching styles and cultural norms helps students become more adaptable, which is crucial in rapidly changing environments, whether in education, the workplace, or personal interactions.

4. Improves Language and Communication Skills: Intercultural methodologies often involve multilingual or culturally diverse communication, improving students' language skills and their ability to communicate effectively with people from different backgrounds.

REFERENCES

1. Barkley, Elizabeth F., Claire H. Major, K., and Patricia Cross. 2014. *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty, 2nd Edition*. Jossey-Bass: San Francisco.
2. Compendium Innovative Practices in Intercultural Education. Methodological Manual. (2018). Digital book. Co-funded by the Erasmus+ Programme. Université Paris-Est Créteil, Créteil (translation from French to English). 82 p.
3. Leon-Henri D. Di P. (2017) Role Play: A Practical Way to Teach Intercultural Communication. *Researching and Teaching Languages for Specific Purposes – Cahiers de l'APLIUT* Vol. 36 N°2.
4. Lutsyk, I.H. (2006). Vykorystannia metodu keis-stadi pid chas vykladannia inozemnykh mov [Using the case-study method in teaching foreign languages]. *New learning techno-logies: science and method. Coll., No. 43*, pp. 51–55. [in Ukrainian].
5. Oberlé D. (1989). Créativité et jeu dramatique, Meridiens Klincksieck.
6. Spulber D. (2018). Intercultural education and social contentment., *Geopolitical, Social Security and Freedom Journal*, ISSN:2587-3326 vol. 1, pp. 70–79. DOI:10.2478/gssfj-2018-0004
7. Zhulkivska, A.M. (2014). Zastosuvannia keis-tekhno-hii pry vyvchenni fakhovoi anhliiskoi movy v ekonomich-nomu VNZ Ukrainy [The use of case technology in the study of professional English in an economic university of Ukraine]. *Scientific notes of the National Pedagogical University named after M.P. Drahomanov. Series: Pedagogical and historical sciences, No. 117*, pp. 36–42. [in Ukrainian].

Руснак Діана Андріївна

кандидат педагогічних наук, доцент,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Тетеля Д.С.

здобувач другого рівня вищої освіти,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

МЕТОДИКА КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЇ ГРАМАТИЧНИХ ЯВИЩ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ

Основною метою навчання іноземних мов у ЗВО, зокрема французької мови як спеціальності, є формування у студентів іншомовної комунікативної компетентності, яка розглядається як здатність спілкуватися, використовуючи

мовну систему в соціальному контексті (Dell Hymes). Звідси випливає необхідність оволодіння мовною системою для того, щоб використовувати її в різноманітних комунікативних ситуаціях [1, с. 16].

З когнітивної точки зору, у процесі вивчення іноземної мови розвивається мовна (лінгвістична) свідомість, яка є багатовимірним поняттям [3]. Для деяких лінгвістів (J. Dubois; H. Besse, R. Porquier) лінгвістична свідомість тісно пов'язана із засвоєнням граматики виучуваної мови і розвивається під час формування граматичної компетентності.

Проте, враховуючи той факт, що на заняттях з граматики іноземної мови засвоєння лінгвістичних явищ виучуваної мови (L2) базується на знаннях рідної мови (L1), йдеться радше про розвиток двомовної (білінгвальної) або багатомовної (мультилінгвальної) свідомості [2, 3], де можуть співіснувати дві або більше різних лінгвістичних систем. Іншими словами, поняття мультилінгвальної (багатомовної) свідомості передбачає володіння навичками більш ніж одного мовного коду та вміннями мовця переключатися з однієї мови на іншу, залежно від ситуації [2, с. 11].

Таким чином, під час навчання граматики україномовних студентів, які вивчають французьку мову як іноземну, виникає низка запитань. Зокрема, як зробити так, щоб у свідомості студентів співіснували дві абсолютно різні лінгвістичні системи (українська мова є синтетичною, а французька – аналітичною)? Які види вправ слід використовувати для розвитку багатомовної свідомості на заняттях з граматики? Який навчальний контент слід обрати, щоб найкраще проілюструвати, як граматичні явища функціонують у мовленнєвому контексті? тощо.

Серед різноманітних методів викладання граматики нас особливо цікавлять вправи на концептуалізацію граматичних явищ [1, с. 113], які на основі керованого спостереження та металінгвістичної рефлексії ведуть до свідомого розуміння функціонування граматичних явищ, що вивчаються.

Оскільки кінцевою метою концептуалізації граматичних явищ є свідоме розуміння функцій і значень граматичних форм у мовленні, їхнє навчання відбувається від значення до форми, де ці мовні явища сприймаються як засоби для вираження смислу. Така стратегія навчання відповідає індуктивному підходу: виокремлення цільових граматичних явищ у ситуативному контексті, розуміння та виведення правил та застосування правил у процесі виконання вправ. Єдина відмінність полягає в тому, що правила не надаються у готовому вигляді, студенти повинні висунути гіпотези щодо використання певної граматичної структури та перевірити правильність своїх умовиводів на інших прикладах (під керівництвом викладача) і, таким чином, самостійно сформулювати правило своїми словами, іноді, навіть, не використовуючи граматичну термінологію.

Основними принципами цієї методики є те, що, по-перше, правила повинні бути сформульовані мовою, зрозумілою кожному, тобто рідною мовою, особливо якщо йдеться про початковий етап навчання. По-друге, приклади та тренувальні вправи, зазвичай, мають бути дуже простими, а лексика відома, щоб граматичні

труднощі не ускладнювалися лексичними. По-третє, такий підхід ґрунтується на контрастивному аналізі рідної та іноземної мов, що має на меті підкреслити схожість і відмінності між двома мовами: рідною (L1) та виучуваною (L2).

Щодо відбору навчального матеріалу, тут ми надаємо перевагу корпусу, який складається з автентичних документів (рекламна афіша, гумористичний малюнок, короткометражний фільм або рекламне відео), які представляють реальний соціокультурний контекст, в якому функціонують мовні одиниці. Відповідно, слугуючи “природним” контекстом для вивчення французької мови та моделлю спілкування з її носіями, автентичні документи у процесі концептуалізації граматичних явищ реалізують тематичний компонент ситуації спілкування та сприяють навчанню граматики у реальному комунікативному середовищі.

Отже, процес концептуалізації граматичних явищ французької мови можна розділити на декілька етапів:

1. Спостереження за корпусом, виокремлення граматичного явища у ситуативному контексті, переклад рідною мовою;
2. Формулювання студентами гіпотез рідною мовою про функціонування граматичного явища у мовленні;
3. Перевірка гіпотез на інших прикладах (під керівництвом викладача);
4. Формулювання закономірностей або правил своїми словами рідною мовою (без /або з використанням граматичної термінології), порівняння функціонування виучуваної граматичної структури із рідною мовою для виявлення схожості або відмінностей.

Треба зазначити, що на просунутому етапі навчання, коли рівень володіння французькою мовою досить високий, студенти можуть формувати гіпотези та правила іноземною мовою та використовувати граматичну термінологію, якою вони опанували раніше, на попередніх етапах навчання.

Надалі, виведені правила застосовуються у процесі виконання різноманітних вправ, що мають на меті автоматизацію дій із виучуваним граматичним явищем на рівні речення та на рівні тексту. Це можуть бути вправи на підстановку або трансформацію зразка мовлення, комунікативні завдання, а також вправи на переклад з L1 на L2.

У якості висновку зазначимо, що описана методика концептуалізації граматичних явищ сприяє не тільки усвідомленню функціонування іншомовних лінгвістичних одиниць в усному або писемному мовленні, а й допомагає розвивати у студентів мультилінгвальну свідомість завдяки співвіднесенню та інтерпретації граматичних явищ виучуваної (L2) та рідної мов (L1), вправам на переклад з L2 на L1 та з L1 на L2.

ЛІТЕРАТУРА

1. Besse H., Porquier R. Grammaires et didactique des langues. Hatier / Didier. 1991. 288 p.
2. Coste D., Moore D., Zarate G. Compétence plurilingue et pluriculturelle. Conseil de l'Europe, Strasbourg. 2009. 49 p.
3. Lagarde C. Les conditions d'émergence d'une conscience bi/ plurilinguistique. 2022. [Electronic resource]. Access Mode: <https://journals.openedition.org/catalonia/1665> DOI: 10.4000/catalonia.1665.

Сайфутдінова Олена Юріївна

кандидат філологічних наук, доцент,
Львівський національний університет імені Івана Франка

Зінченко Ольга Андріївна

викладач,
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

ВИВЧЕННЯ MODO SUBJUNTIVO У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ПРИНЦИПИ І ВИКЛИКИ

Суб'єктивний спосіб (Modo Subjuntivo) – це поважна граматична тема для студентів із просунутим рівнем володіння іспанською мовою. Проте з огляду на вживаність суб'єктивного способу і зважаючи на частковий збіг деяких його форм з наказовим способом (заперечна форма наказового способу, 3 особа однини і множини наказового способу), елементи суб'єктивного способу вивчають і на початкових етапах (за таких обставин нерідко практикують запам'ятовування на слух пісень, вивчення текстів на діалогів напам'ять тощо).

Спостереження за мовленнєво-перекладною діяльністю студентів свідчать про те, що суб'єктивний спосіб (Modo Subjuntivo) – це така реалізація дієслова, що дає змогу легко його розпізнати, а помилки з інтерпретацією та вживанням суб'єктивного способу не утруднюють комунікації в цілому.

Загалом навчання граматики іспанської мови як іноземної, на думку Х.М. Бустоса Хісберта, лінгвіста, методиста і викладача Саламанського університету, є проблемним тому, що “викладач мусить стикатися з подвійною трудністю: з одного боку з тим, що єдиного опису немає, натомість їх є багато, до того ж часто вони суперечать одне одному; з іншого боку з тим, що граматичні правила часто є недостатньо обґрунтованими” (тут і далі переклад наш. – Сайфутдінова О.Ю., Зінченко О.А.) [3, с. 48]. Науковець вважає, що, навчаючи студентів граматики, доцільно застосувати *педагогічну граматику*, основою якої є *когнітивна граматика* [Там само, с. 51].

Словник лінгводидактики іспанської мови *Diccionario de términos clave de ELE* визначає *педагогічну граматику* як таку, що має на меті “полегшити розуміння та оволодіння мовою – і через систему, і через різноманітні випадки вживання – для тих, кому ця мова не є рідною” [5]. Педагогічна граматика, виконуючи освітнє завдання, враховує насамперед такі критерії, як актуальність, ефективність, частота і комунікативна доцільність вживання того чи іншого граматичного явища.

Наукові розвідки Аркадія Вікторовича Кабова, вітчизняного дослідника суб'єктивного способу, в яких було здійснено поліфонічний аналіз на матеріялі CORPES XXI, показали, що “загальновживані форми дієслів теперішнього суб'єктивного способу (puedas, podamos, sea, te duermas, te quejes, penséis, ayude, vayamos тощо), притаманні для повсякденного мовлення” [1, с. 133], що є “доказом продуктивності та затребуваності теперішнього суб'єктивного способу в сучасному художньому дискурсі, а отже і в сучасному іспаномовному

суспільстві” [Там само]. Так, лише виявивши правдиву потребу у вивченні суб’єктивного способу, слід розпочинати зі студентами аналіз цього явища.

У світлі когнітивної граматики цінними є розробки та розвідки Ганса-Йорга Буша, мовознавця і лінгводидакта, професора Делаверського університету. Про проблему дидактики суб’єктивного способу Ганс-Йорг Буш висловився так: “Вивчення і навчання Modo Subjuntivo насамперед складне тим, що всі підручники та граматики описують лише різноманітні вживання суб’єктивного способу, проте в них не вказано, що він означає” [6, с. 147]. До когнітивної граматики вдається і Алехандро Кастаньєда Кастро, іспанський мовознавець, методист і граматист, викладач Гранадського університету. Граматиці Modo Subjuntivo Кастаньєда Кастро присвячує яскраву наукову метафору, порівнюючи вживання суб’єктивного способу з моментом гри в шахи: “Це наче ми беремо фігуру (ідею дії, зазначеної в певних аспектах) і намагаємося поставити її на нове місце, наприклад, щоб краще уявити собі наслідки такого ходу, але при цьому ми не відпускаємо фігури і не натискаємо на шаховий годинник” [4, с. 61].

Чималу роль у послідовному системному вивченні суб’єктивного способу відіграє якісна первинна презентація цього граматичного явища студентам. Окремо слід наголосити на значенні ілюстрацій (прикладів) уживання суб’єктивного способу та на важливості добрих перекладів таких ілюстрацій рідною мовою студента. Варто також зауважити, що записувати ілюстративні приклади суб’єктивного способу та речення відповідних багаточислених тренувальних вправ студенти повинні від руки, позаяк, згідно з Барбарою Оклі, “записування від руки більше сприяє запам’ятовуванню, ніж друкування на клавіатурі” [2], адже “за спостереженнями багатьох викладачів записування від руки, імовірно, активує м’язову пам’ять” [Там само].

Перспективними для подальших наукових пошуків у галузі лінгводидактики можуть бути опитування серед студентів щодо доцільності масштабів та способу вивчення суб’єктивного способу, а також опитування серед випускників вищої школи на предмет використання суб’єктивного способу в професійній діяльності молодого спеціаліста.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кабов А.В. Лінгвопрагматика, поліфонія та частотність застосування форм теперішнього суб’єктивного способу іспанської мови в сучасних іспанських та латиноамериканських романах (на матеріалі CORPES XXI) / А. Кабов // Закарпатські філологічні студії. – Видавничий дім “Гельветика”, 2022. – Вип. 24. – С. 128–133. http://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/24/part_1/25.pdf
2. Оклі, Б. Навчитися вчитися. – Київ: Наш формат, 2019. – 272 с.
URL: <http://flibusta.site/b/645733/read>
3. Bustos Gisbert José Manuel *Enseñanza-aprendizaje de componente gramatical Teoría y metodología para la enseñanza de ELE* vol. II. Enseñanza-aprendizaje de los componentes lingüísticos. enClave-ELE 2018
4. Castañeda Castro, A. (2004). *Una visión cognitiva del sistema temporal y modal del verbo español*.
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9758/1/ELUA_Anexo2_04.pdf

5. Cervantes, CVC Centro Virtual. n.d. “CVC. Diccionario de Términos Clave de ELE. Gramática pedagógica.” Cvc.cervantes.es.
URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/gramaticapedagogica.htm
6. Jörg Busch, Hans. *La enseñanza del subjuntivo en EE.UU: el subjuntivo en cláusulas nominales*. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada Concepción (Chile), 47 (1), I Sem. 2009, pp. 145–166. https://www.scielo.cl/pdf/rla/v47n1/art_08.pdf

Салюк Богдана Анатоліївна

кандидат філологічних наук, доцент,
Бердянський державний педагогічний університет

ВИКОРИСТАННЯ ЕМОДЖІ ДЛЯ ЦИФРОВОГО СТОРІТЕЛІНГУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Цифровізація є одним із неунікних процесів осучаснення системи освіти, що охоплює не лише оновлення технічних ресурсів, але й запровадження інноваційних підходів до навчання, зокрема цифрового сторітелінгу.

На відміну від традиційного сторітелінгу, його цифровий формат дозволяє використовувати комп'ютерні програми та онлайн-платформи для створення мультимедійного контенту. Візуальний підхід сприяє тому, що учні легше засвоюють матеріал і виявляють зацікавленість у навчанні. Цифровий сторітелінг може стати корисним інструментом для вдосконалення іншомовної комунікативної компетентності як під час занять в аудиторії, так і у дистанційному чи змішаному форматах.

Емоджі, як “нова форма мови” (вислів Ванесси Леонарді), застосовуються користувачами месенджерів повсякчас, тож варто імплементувати їх на користь навчання англійської мови, наприклад, у цифровому сторітелінгу.

Як відомо, перші графічні позначення емоцій були створені у 1982 році Скоттом Фальманом, професором Університету Карнегі-Меллона, який запропонував емотікони (від “emotion” та “icon”), тобто виражені за допомогою розділових знаків емоції:

:-) передати жарт

:-(передати серйозність

╰_(ツ)_╯ знизуючий плечима чоловік

Але поворотним моментом для появи сучасної візуальної мови став 1999 рік, коли японський художник Шігетака Куріта, який працював із платформою “i-mode” оператора мобільного зв'язку DOCOMO, запровадив емоджі. Сам термін походить від злиття японських слів, що означають “картинка” (絵, вимовляється е) і “символ” (文字, mōji). Куріта мав на меті оптимізувати комунікацію за допомогою невеликих зображень розміром 12x12 пікселів для представлення інформації (але не емоцій), наприклад прогнозу погоди чи технологій, у мобільному інтерфейсі. Початковий набір Куріти зі 176 емоджі зараз зберігається в Музеї сучасного мистецтва Нью-Йорка [6].

Відповідно до стандарту Unicode (версія Emoji 16.0) уніфіковано 3,790 емоджі. Цей стандарт створено для полегшення використання тексту, складеного в основних глобальних системах письма, тому певний емоджі може правильно інтерпретувати будь-який користувач з усього світу. Така універсалізація спричиніє розгляд емоджі як свого роду *lingua franca* 21 століття, що має й відповідні бібліотеки: <https://emojipedia.org/>

Питання розгляду емоджі як окремої мови обговорюється таким вченими, як М. Danesi [2], V. Evans [3], V. Leonardi [4], Н. Miller [5] та інші. Цей цифровий феномен відкритий для інтерпретацій, адже “якщо емоджі можна інтерпретувати по-різному, має сенс вірити, що різні люди можуть створювати різні прийнятні переклади емоджі одного вихідного тексту” [4].

Поки мовознавці розмірковують над коректним описом цієї візуальної мови, методисти застосовують емоджі для цифрового сторітелінгу, заохочуючи учнів розповідати та інтерпретувати історії з їх допомогою.

Наприклад, *Emoji Cave Painting* є вправою зі сторітелінгу, під час якої учні створюють “печерне” повідомлення за допомогою різних емоджі, а потім діляться ними зі своїми однокласниками, які мають розгадати його. Демонструвати повідомлення можна через соціальні месенджери, у чаті конференції Zoom або на онлайн-дошках для співпраці, як-от Miro та Padlet.

Етапи *Emoji Cave Painting*.

1. Підготовка: вчитель знайомить учнів із вправою, підкреслюючи, що повідомлення має бути цілісним та лінійним, де кожен емоджі означає певний концепт. Також важливо переконатись, що всі учні мають доступ до вибраної онлайн-платформи.

2. Створення повідомлення: учні формулюють текст повідомлення, а потім вибирають емоджі, що його візуалізують.

3. Обмін повідомленнями: студенти діляться своїми історіями через обрану платформу.

4. Коли всі завантажуть свої повідомлення, учні “перекладають” його з візуальної мови емоджі на звичайну. Після перекладу пропонується оригінальна історія. Вчитель заохочує обговорення різних інтерпретацій, оскільки різні комбінації емоджі можуть передавати різні історії.

Під час *Emoji Cave Painting* учні залучені до творчого формулювання повідомлень та інтерактивного обміну інформацією. Переклад історій з емоджі на звичайну мову не тільки стимулює розвиток навичок говоріння, але й формує вміння інтерпретувати символи та розуміти різні погляди.

Методист Британської ради Колм Бойд пропонує також використовувати *Emoji Chain Story* для розвитку навичок говоріння. Один учень починає розповідь реченням, потім інший додає речення, продовжуючи розповідь. При цьому кожне нове речення інтерпретує певне емоджі з набору із 20-30 штук, які у випадковому порядку показують, а учні використовують емоджі як натхнення для створення речення. Наприклад:

“Учень А (емоджі “радість” 😊): Альберто вчора почувався надзвичайно щасливим, бо це був день його весілля ...

Учень Б (емоджі “лють” 😡): ... Але раптом він відчув лють, коли зрозумів, що його друг забув принести каблучки на церемонію ...” [1].

Отже, сторітелінг на основі емоджі (Emoji Cave Painting, Emoji Chain Story) веде до творчого самовираження, інтеграції мови, критичного мислення, навичок спілкування та говоріння цільовою мовою. Крім того, учні вчаться розуміти і поважати різні інтерпретації, розуміючи, оскільки різні комбінації емоджі передають унікальні історії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Boyd C. 9 ways to use emojis in English classrooms. URL: <https://t.ly/D6fTg>
2. Danesi M. The semiotics of emoji: The rise of visual language in the age of the internet. London: Bloomsbury Academic, 2017.
3. Evans V. The Emoji Code: The Linguistics behind Smiley Faces and Scaredy Cats. New York: Picador, 2017.
4. Leonardi V. Communication challenges and transformations in the Digital Era: emoji language and emoji translation. *Language and Semiotic Studies*. 2022. Volume 8 (3). P. URL: <http://surl.li/onqeig>
5. Miller H., Thebault-Spieker J., Chang S., Johnson I., Terveen L., & Hecht B. “Blissfully happy” or “ready to fight”: varying interpretations of emoji. *International AAAI Conference on Web and Social Media*, 2016. URL: <https://t.ly/DRI2E>
6. Pardes A. The WIRED Guide to Emoji. URL: <http://surl.li/pphnpix>

Серняк Оксана Михайлівна

кандидат педагогічних наук, доцент,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

DEVELOPING CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS OF NOVICE TEACHERS AS A TOOL FOR TEACHING EFFECTIVENESS

Central to the process of learning to teach is the concept of effective teaching trying to define the competencies needed to be an effective teacher has long occupied the thoughts of professional educators. Instructional expert, classroom manager and psychologist are the roles assigned to this job these days. This is a tall order for beginning teachers.

According to R.D. Moore, “... the first and most notable role performed by a teacher is that of instructional expert; the person who plans, guides and evaluates learning. This role, serves as a core role that the others tend to support” [4, p. 5].

Nevertheless, novice teachers express confidence about their EFL and their teaching skills like lesson planning or syllabus design but classroom management skills are perceived by them as a significant challenge. Talking about the most difficult problems they experience in their first years of teaching, classroom management and discipline consistently rank among the most difficult. Although many guidelines of classroom management are provided in the pedagogical college, beginning teachers continue to feel insecure about maintaining their first classrooms.

Thus, the goal of this article is to outline some aspects of classroom management a novice EFL teacher has to keep in mind providing them with practical ideas to enhance their initial encounter with teaching. Three important elements we are going to highlight are lesson planning, classroom routines and conflict strategies.

The importance of classroom management cannot be overestimated. Managing a classroom is a difficult but essential task the teacher must perform well in order to teach effectively. Attention to such aspects will result in a smoother running classroom and will prevent most of the problems encountered in a classroom.

‘A demanding job in a complex setting’ – this is how teaching profession can be defined nowadays. Even for experienced teachers the challenge is always present. Obnoxious children’s behaviors such as a back talk, ignoring instructions, sauntering late in the class, fooling around, calling names, defying orders and requests, leaving seat without permission, little or no concentration, and deviation from the class principles; cameras off, background noise and distracting screen background in on-line sessions are the misbehavior teachers very often encounter during the class period. All that interferes with instructional time.

No wonder, classroom management is rated as one of the strongest stressors for beginning teachers. Inexperienced teachers feel stressed frustrated even resenting their students. There is more to it, the lack of classroom management skills negatively affect the roles novice teachers assume, their self-esteem, sense of self-efficacy, and ultimately, their permanence in the profession.

The importance of classroom management can hardly be exaggerated. Managing a classroom is a difficult but essential task the teacher must perform well in order to teach effectively.

M. Davis claims “... the teacher’s responsibility here is to deal with negative attitudes trying to make them positive. A classroom must have an effective leader and must be orderly, and discipline must be maintained in order for learning to take place. Attention to such aspects will result in a smoother running classroom and will prevent most of the problems encountered in a classroom. Thus, good classroom management is essential if you are to be a successful teacher” [3, p. 30].

Having at their disposal straightforward, practical advice and some adaptable guidelines for facing the problem, teachers will be able to respond adequately and make positive choices.

One initial step in supporting novice teachers’ knowledge of classroom management is her/his awareness of the vitality of teacher’s preparation for the class.

It is a common knowledge that bored students equal trouble. If the lesson is poorly planned, there is often too much talking and telling from the teacher and not enough hands-on learning and discovery by the students. One aspect to take into consideration is efficient and engaging lesson planning and preparation for the lesson.

K.D. Moore suggests “...over preparing is strongly suggested, especially for novice teachers. Getting materials ready beforehand (e.g., hand-outs, photocopies, movies, audio files), knowing how the equipment works, and deciding how learners will interact/ work at different points in the lesson (e.g., group work, pair work) will enhance teachers' confidence and keep the pace of the class” [4, p. 30].

We all know engaging lessons take both serious mind and time to plan. But they are certainly worth it – for many reasons. Actually, if learners are engaged in learning and interested in what they are studying, they are unlikely to misbehave. However, you may still need to remind learners of the classroom rules and expected behavior.

A persistent problem facing all teachers in many settings is how to get their students' attention. Effective teachers use a variety of strategies to attract and maintain their students' attention strategies

We strongly believe that a teacher must have his own repertoire of attention getters, which may facilitate smooth transitions from activity to activity or get learners back if they are distracted or reset a noisy classroom.

As far as straightforward recommendations are concerned, with younger students, the teacher tries clapping hands three times and teaching the children to quickly clap back twice. This is a fun and active way to get their attention and all eyes on the teacher. Classroom chants (e.g. “– Class! – Yes! – Banana split! – Yes, we know how to sit! e.g. “– Class! – Yes! – Flat tire! – Shhhhhh!”) are some oldies but goodies. It could also be something the teacher does routinely to let them know they have three minutes to finish an assignment or clean up, etc.

Being a psychologist in communicating with younger generation of students is another aspect to consider for a novice teacher. Being confident, organized, reflective and flexible will help the novice teacher stay calm even if the disruptions occur despite careful planning.

P. Anderson reminds “...teachers who lose their tempers and yell at such pupils, or attempt to quell their misbehavior by using cutting sarcasm, are likely to escalate the conflict”. “Do not accuse the child of anything. Act as if you do care, even if you have the opposite feeling at that moment. Ask naive questions such as, “How might I help you?” The student will usually become disarmed because she/he might be expecting you to be angry and confrontational” [1, p. 38].

L. Brown claims that “... effective classroom managers demonstrate a ethos of “warm demander”, that is teachers signify to all that they care for their students and simultaneously hold high expectations for their academic, social and overall continued success” [2, p. 460].

Being flexible in order to be efficient presupposes that the teacher can give in in negotiating with students. It can happen when students ask the teacher to do one activity instead of the other.

According to M. Davis”...a wise negotiator is not engaged in a confrontation with the whole class in order not spend time arguing and not to lose face. Instead, make sure the students know they need to compromise and will have to do the activities the teacher had planned as homework so the class does not fall behind. Be explicit about your rules and the consequences of breaking them, ensuring that these guidelines are both fair and consistently enforced. When students understand what is expected of them, they are more likely to meet those expectations. Remember to acknowledge and reinforce positive behaviors just as much as you correct the negative ones” [3, p. 26].

As a result, if novice teachers enter the classroom with a basic set of techniques and practices, they will have more confidence in initially approaching teaching. The benefits of

mastering the classroom management skills consist in decreasing the likelihood of teacher stress and burnout the prevention of chaotic classroom environments, the establishment of a culture of respect and carte inside the classroom, and the effective time management.

Remembering that every teacher was once a beginner, and with the right strategies, a novice teacher can skillfully handle behavior issues and create a classroom where every student feels valued and engaged.

Finally, the awareness of classroom management strategies will contribute to equip inexperienced teachers with procedures and strategies that can be translated and adapted to their teaching situation and ease the transition from student-teacher to being in charge of a classroom on their own.

REFERENCES

1. Anderson, P. (2019). Classroom Management Strategies for Novice Teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 307–323.
2. Brown, L., & Smith, A. (2021). Classroom Management Practices: A Comprehensive Guide. *Educational Leadership*, 38(4), 451–468.
3. Davis, M. (2017). Novice Teacher Challenges: A Qualitative Study. *Teaching and Teacher Education*, 33(1), 22–37.
4. Moore K. D. Classroom Teaching skills. – USA: Mac Graw-Hill, 1998. 353 p.

Сокол Мар'яна Олегівна

доктор педагогічних наук, професор,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Міжкультурна компетентність є ключовим елементом професійної підготовки майбутніх вчителів НУШ, де культурне розмаїття учнів стає нормою. Міжкультурна компетентність стає невідемним елементом професійної підготовки у контексті полікультурного суспільства. Ця компетентність включає здатність розуміти культурні особливості інших, будувати діалог, толерантно ставитися до різних точок зору та культурних норм. Однак процес формування міжкультурної компетентності має свої труднощі та виклики, які потребують комплексного підходу та ефективних рішень.

Основні перешкоди формування міжкультурної компетентності:

1. Відсутність усвідомлення важливості міжкультурної компетентності

На етапі професійної підготовки її не всі майбутні вчителі розуміють необхідність міжкультурної компетентності, що зумовлено недостатнім досвідом спілкування з представниками інших культур, а згодом зниженням мотивації щодо розвитку цих навичок. “Багато майбутніх вчителів не бачать зв’язку між міжкультурною компетентністю та своєю професійною діяльністю, що значно ускладнює процес формування цієї компетентності” [1, с. 45]. Для подолання цього бар’єру важливо інтегрувати приклади з практики, де міжкультурні знання сприяли вирішенню освітніх проблем.

2. Стереотипи та упередження

“Стереотипи, навіть якщо вони здаються безневинними, можуть негативно впливати на взаємодію вчителя з учнями різних культур” [3, с. 32]. Багато студентів приходять на навчання з уже сформованими стереотипами щодо інших культур. Ці стереотипи можуть впливати на їхнє сприйняття та взаємодію з представниками різних національностей або етнічних груп, що заважає об’єктивному розумінню інших культур. Це свідчить про необхідність включення дисциплін, які допомагають майбутнім педагогам розпізнавати та уникати стереотипного мислення.

3. Обмежений доступ до культурного досвіду

Відсутність практичних можливостей для міжкультурної взаємодії також є перешкодою. У маленьких містах чи однорідних навчальних колективах у студентів часто немає змоги контактувати з представниками інших культур. “Нестача практичних контактів із представниками інших культур призводить до формування обмеженого уявлення про міжкультурні відносини” [2, с. 21]. Практичні заняття із запрошеними гостями можуть допомогти в розширенні такого досвіду.

4. Недосконалість освітніх програм

Більшість педагогічних вишів тільки починають включати міжкультурні компоненти у свої навчальні програми, а тому не забезпечують комплексного та глибокого розвитку відповідних навичок.

Пропонуємо можливі шляхи подолання цих викликів та перспективи розвитку:

1. Залучення практичного досвіду

Організація заходів, де майбутні вчителі можуть зустрічатися з представниками інших культур, сприяє формуванню міжкультурної компетентності у реальних умовах. Варто проводити семінари, на яких студенти обговорюють проблеми міжкультурної комунікації, а також залучати до лекцій представників різних культурних спільнот.

2. Вдосконалення навчальних програм

Необхідно інтегрувати в освітні програми дисципліни, що розвивають навички міжкультурної комунікації, сюди можуть входити культурологія, міжкультурний діалог, психологія комунікацій, міжнародна педагогіка тощо.

3. Міжнародні проєкти та обміни

Міжнародне співробітництво є одним з найефективніших інструментів для подолання культурних бар’єрів. Навчання або стажування за кордоном дозволяють студентам відчувати культурні відмінності на практиці, що позитивно впливає на формування міжкультурної компетентності.

4. Розвиток емпатії та відкритості

Включення в програми підготовки вправ та методик на розвиток емпатії, відкритості до нового досвіду сприятиме кращому розумінню студентами цінностей, норм інших культур.

5. Впровадження оцінювання міжкультурної компетентності

Запровадження критеріїв оцінювання міжкультурної компетентності та відповідних методик дозволить студентам контролювати свій прогрес та мотивуватиме їх до подальшого розвитку.

Отже, формування міжкультурної компетентності у майбутніх вчителів є важливим, але водночас непростим завданням, що вимагає подолання ряду психологічних, організаційних та методичних бар'єрів. Проте, з упровадженням інноваційних освітніх програм, розширенням можливостей міжнародної співпраці, розвитку навичок емпатії та адаптації, можна досягти значного прогресу в цьому напрямі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Іванова О.В. Міжкультурна компетентність майбутніх педагогів: виклики та перспективи. *Вісник сучасної педагогіки*, 2020. 2(3). С. 4556.
2. Гаврилюк Н. Формування міжкультурної компетентності в освітньому процесі. *Науковий часопис*, 2021. 14(1). С. 21–29.
3. Brown, T.L., & Smith, J.A. Overcoming Cultural Stereotypes in Education. *Journal of Multicultural Education*, 2019. 10(4). P. 33–42.
4. Clark, H., Robinson, M., & Patel, K. Assessing Intercultural Competency in Teacher Education. *Educational Psychology Today*, 2019. 23(4). P. 89–98.

Устименко Ольга Михайлівна

кандидат педагогічних наук, доцент,
Київський національний лінгвістичний університет

ЦІЛІ І ЗМІСТ ДИСЦИПЛІНИ “НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ РІЗНИХ ТИПІВ”

Програма дисципліни “Навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти різних типів” пропонується нами для майбутніх учителів іноземних мов – студентів бакалаврату або магістратури спеціальності 014 Середня освіта, які попередньо оволоділи базовим курсом з основ методики навчання іноземних мов учнів закладів загальної середньої освіти, та розрахована на 3 кредити ЄКТС (90 годин, з яких 14 годин відведено на лекційні заняття та 16 годин – на семінарсько-практичні заняття).

Цілями вивчення цієї дисципліни є ознайомлення здобувачів вищої освіти із вимогами до професійної методичної майстерності сучасного вчителя іноземної мови шляхами її розвитку та вдосконалення, що передбачає формування та вдосконалення у студентів здатності здійснювати професійні функції вчителя іноземної мови в закладах загальної середньої освіти різних типів, розв’язувати різнобічні фахові проблеми та виконувати складні завдання в професійно-методичній діяльності з навчання іноземних мов на різних рівнях загальної середньої освіти, як-от: формування в учнів міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності, виховання, освіта і розвиток особистості учня засобами виучуваної мови на уроках та в позакласній роботі з іноземної мови, раннє навчання іноземних мов, навчання іноземних мов учнів підліткового віку, навчання другої іноземної мови, допрофільна підготовка та профільне навчання іноземних мов, навчання іноземних мов у старшій школі за філологічним

профілем, організація самостійної роботи учнів з оволодіння іноземними мовами, впровадження в освітньо-виховний процес сучасних методів, технологій та засобів навчання іноземних мов.

У процесі викладання дисципліни “Навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти різних типів” розкриваються основи методики навчання іноземних мов на різних рівнях загальної середньої освіти в контексті реформи “Нова українська школа”. У здобувачів вищої освіти відбувається формування професійно-методичного мислення й оволодіння фаховими знаннями та вміннями формування в учнів міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності з урахуванням особливостей раннього вивчення іноземних мов молодшими школярами, навчання іноземних мов учнів раннього і пізнього підліткового віку, навчання другої іноземної мови у закладах загальної середньої освіти, допрофільної підготовки та профільного навчання іноземних мов, навчання іноземних мов у старшій школі за філологічним профілем, організації самостійної і позакласної роботи учнів з оволодіння іноземними мовами, а також упровадження в освітньо-виховний процес сучасних методів, технологій та засобів навчання іноземних мов.

Зміст навчальної дисципліни викладено в двох *змістових модулях*. Студенти набувають знань про структуру і склад професійної методичної компетентності сучасного вчителя іноземної мови, функції фахової діяльності, етапи професійного становлення та рівні професіоналізму вчителя іноземної мови, форми і засоби оцінювання його професійної методичної компетентності, а також демонструють розуміння вимог до професійної майстерності сучасного вчителя іноземних мов, шляхів і засобів безперервного професійного самовдосконалення. У першому модулі подаються основи методики навчання іноземних мов на різних рівнях загальної середньої освіти в контексті реформи “Нова українська школа”, в другому – розкриваються особливості формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти різних типів за новітньою освітньою парадигмою, а також сутність, етапи, шляхи розвитку й вдосконалення професійної компетентності сучасного вчителя іноземних мов.

До очікуваних *результатів* вивчення дисципліни “Навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти різних типів” відносимо *знання* про концепцію навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти у контексті реформи “Нова українська школа”, методику раннього навчання іноземних мов, методику навчання іноземних мов у базовій і старшій школі, методику допрофільної підготовки та профільного навчання іноземних мов, методику навчання іноземних мов у старшій школі за філологічним профілем, методику навчання другої іноземної мови, методику організації самостійної та позакласної роботи учнів з оволодіння іноземними мовами, структуру і склад професійної методичної компетентності сучасного учителя іноземної мови, функції фахової діяльності, етапи професійного становлення й рівні професіоналізму вчителя іноземної мови, форми та засоби оцінювання професійної методичної компетентності вчителя іноземної мови.

Відповідно, майбутні вчителі-бакалаври / вчителі-магістри іноземних мов [1] оволодівають *уміннями* демонструвати знання та розуміння методики навчання іноземних мов на різних рівнях загальної середньої освіти в контексті реформи “Нова українська школа”, демонструвати знання та розуміння вимог до професійної майстерності сучасного вчителя іноземних мов, шляхів та засобів безперервного професійного самовдосконалення, реалізовувати методику формування в учнів міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності з урахуванням особливостей раннього навчання іноземних мов, навчання іноземних мов учнів раннього і пізнього підліткового віку, навчання другої іноземної мови, допрофільної підготовки та профільного навчання іноземних мов, навчання іноземних мов у старшій школі за філологічним профілем, організації самостійної та позакласної роботи учнів з оволодіння іноземними мовами, а також упровадження в освітньо-виховний процес сучасних методів, технологій та засобів навчання іноземних мов.

Зміст методичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов за програмою дисципліни “Навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти різних типів” охоплює такі *теми*:

1. Навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти в контексті реформи “Нова українська школа”.

2. Методика раннього навчання іноземних мов.

3. Методика навчання іноземних мов у базовій і старшій школі.

3. Допрофільна підготовка та профільне навчання іноземних мов.

4. Методика навчання іноземних мов у старшій школі за філологічним профілем.

5. Методика навчання другої іноземної мови у закладах загальної середньої освіти.

6. Організація самостійної та позакласної роботи учнів з оволодіння іноземними мовами.

7. Професійна методична компетентність сучасного вчителя іноземної мови.

Навчання студентів за програмою цієї дисципліни здійснюється із залученням проблемних, кейсових, інтерактивних, групових, ігрових, проєктних, комп’ютерних, технологій, технології самонавчання, технології “портфоліо”.

Методами оцінювання процесу і результатів навчання студентів можуть бути усні співбесіди, усні опитування, професійні обговорення, професійні дебати, колоквіуми, електронне тестування, презентації результатів виконання завдань різних рівнів складності, презентації виконаних професійно-методичних завдань, презентації і захисти результатів виконаних індивідуальних та групових проєктних завдань тощо.

Програма дисципліни “Навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти різних типів” урахує вимоги чинного професійного стандарту “Вчитель закладу загальної середньої освіти” [1], зокрема щодо мовно-комунікативної, предметно-методичної, інформаційно-цифрової, психологічної, прогностичної, оцінювально-аналітичної компетентностей, а також компетентності педагогічного партнерства і безперервного професійного розвитку вчителя закладу загальної

середньої освіти. Цю дисципліну можна викладати здобувачам вищої освіти на першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях в якості нормативної або вибіркової дисципліни циклу професійно-методичної підготовки майбутніх учителів-бакалаврів і вчителів-магістрів іноземних мов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про затвердження професійного стандарту “Вчитель закладу загальної середньої освіти” : Наказ Міністерства освіти і науки України № 1225 від 29 серпня 2024 року. – URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity> (дата звернення: 14.11.2024).

Христич Ніна Сергіївна

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Університет Григорія Сковороди в Переяславі*

Дегтерьова А.О.

*здобувач другого рівня вищої освіти,
Університет Григорія Сковороди в Переяславі*

ВЛОГ ЯК ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНІЙ РЕСУРС У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

За останнє десятиліття насичення ринку блог-продуктом викликало поглиблену увагу у лінгвістичному та освітньому середовищі. Необхідність дослідження блогів як носіїв інформації обґрунтовується потребою всебічного аналізу цього явища як засобу масової інформації. Ведення блогів існує в Інтернет середовищі вже понад 20 років, проте все частіше входить в обіг поняття “влог” (від слова “відеоблог”), яке більше відповідає назві інтернет-продукції, яка ще досі називається блогом.

Характерними для структури блогів є невербальні елементи, які маніфестуються різноманітними візуальними, пікторальними, графічними засобами. Вербальний компонент також обов’язковий репрезентант змістовно-композиційної структури блогу. Ми вважаємо, що першорядну важливість має саме вербальний компонент блога, тому абсолютно логічно в обіг входить поняття “влог”.

Метою автора влогу є донесення певної інформації до цільової аудиторії і спонукання або неспонукання її до дії. Для цього застосовуються різноманітні лінгвостилістичні прийоми, метою яких є активізація інтересу аудиторії та створення сприятливих умов для закріплення інформації у свідомості послідовників блогера.

Аналіз теоретичних джерел по темі дослідження показує, що інноваційні блог-технології є надзвичайно дієвими в оволодінні англійською мовою у світлі вимог Нової української школи. Проблему використання блогів з навчальною метою розглядають у своїх працях М. Ананьєва [5], Г. Подосиннікова І. Строганов [1], Н. Христич [2; 3; 4], R. Metruk [6] та ін.

Н. Христич вважає, що “застосування англомовних блогів може значно підвищити мотивацію учнів до вивчення англійської мови, адже текст блогу є мультимедійним, містить багато ілюстративного матеріалу (світлини, схеми, діаграми, графіку, таблиці, малюнки, ескізи, національну символіку, логотипи, типи шрифтів, кольорове оформлення тощо)” [2, с. 138].

Ми розглядаємо влог у структурі предмету “Англійська мова” як цікавий пізнавальний інформаційно-комунікаційний ресурс, який урізноманітнює навчальний процес; створює комунікативні умови для формування англомовної компетентності учнів.

Перевагами влогів є:

- адаптативність відповідно до віку та інтересів учнів;
- актуальний інформаційний зміст;
- гнучкість їх використання в умовах викликів сьогодення;
- урахування індивідуальних потреб учнів;
- інтеграція мовних, мовленнєвих та соціокультурних компонентів навчання мови.

Проаналізуємо деякі можливості блогів/влогів, які варто використовувати у процесі формування англомовної компетентності учнів.

1. Блогінг для розвитку *усного мовлення*. Однією з ключових переваг використання блогів в освітньому процесі є створення реального мовного середовища для відпрацювання практичних навичок мовлення. Можливе створення учителем власного блогу на різноманітних платформах (Blogger, Medium та ін.). Учні можуть не лише слухати матеріал, а й використовувати його у власних висловлюваннях.

2. Блогінг для розвитку *писемного мовлення*. Створення коротких відео або аудіозаписів, де учні розповідають про власний досвід та інтереси, є ефективним методом для тренування й практики писемного мовлення.

3. Блогінг для розвитку *соціокультурної компетентності*. Учні можуть ділитися досвідом англомовного спілкування. В умовах вимушеної міграції з лютого 2022 року багатьом школярам довелося бути закордоном, де англійська мова стала для них мовою спілкування як Lingua Franca. Повернувшись додому, в Україну, школярі продовжують спілкуватися зі своїми інтернаціональними друзями. Маючи міжнародний досвід спілкування, вони по-іншому ставляться до українських національних звичаїв та традицій, розглядаючи їх, як запоруку ідентичності. Спілкування з іншими учнями та носіями мови через соціальні мережі розширює мовленнєвий досвід, дозволяючи українським учням взаємодіяти з різноманітними акцентами, стилями та культурними особливостями.

4. Блогінг для розвитку *індивідуального навчання*. Кожен учень може розвивати свої мовленнєві вміння відповідно до власних інтересів та потреб. Враховуючи різноманітність у стилях навчання, вчителі можуть адаптувати завдання та вправи до конкретних вимог кожного учня, що сприяє більш ефективному навчанню. Завдячуючи соціальним мережам, учні можуть

створювати контент, спілкуватися з однолітками та носіями мови, що розширює їхній мовленнєвий діапазон та збагачує лексичний запас. Використання соціальних мереж дозволяє створити індивідуальний підхід до формування мовних навичок і розвитку мовленнєвих умінь, орієнтований на інтереси та потреби кожного учня.

Ми виділяємо 3 основних аспекта влогів: *мовний*, *комунікативний* та *соціокультурний* у рамках мовної, комунікативної та соціокультурної компетентності учнів. *Мовний аспект* полягає у вивченні будови речень за комунікативною метою та за структурою. *Комунікативний аспект* реалізує комунікативний намір мовця у певному контексті, який є важливим чинником, що розкриває природу міжособистісного спілкування. *Соціокультурний аспект* здійснює значний мотиваційний вплив на вивчення англійської мови; сприяє формуванню національної ідентичності; розвиває мультикультуру; заохочує до міжкультурного обміну; визначає культурні пріоритети сучасної міжнародної спільноти.

Можна стверджувати, що влог-технології є не лише інтерактивною платформою, а й потужним освітнім інструментом для формування англомовної компетентності учнів. Подальше дослідження використання влогів може бути пов'язане із розробкою методичних рекомендацій для їх ефективного використання у ході вивчення різноманітних тем у рамках навчального предмету “Англійська мова” у ЗЗСО.

ЛІТЕРАТУРА

1. Подосиннікова Г.І., Строганов І.О. Формування компетентності старшокласників у англійськомовному писемному мовленні з використанням блогів на засадах інтерактивного навчання. *Іноземні мови*. Київ : Ленвіт, 2023. Вип. 1. С. 3–18. DOI: <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2023.1.278108>.
2. Христич Н.С. Дидактичний потенціал блогів у вивченні англійської мови. *Переяславські студії з лінгвістики та лінгводидактики: зб. наук. пр.* Університет Григорія Сковороди в Переяславі; Переяслав : УГСП, 1(1). 2023. С. 137–142. Серія “Методика навчання іноземних мов і перекладу”.
3. Христич Н.С. Карпенко О.І. Англомовний блог як новий інформаційний феномен в освітньому просторі. *Міжкультурна комунікація і перекладознавство: точки дотику та перспективи розвитку: матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф.*, 3 трав. 2024 р., Переяслав: зб. тез. Університет Григорія Сковороди в Переяславі. Переяслав: Домбровська Я., 2024. Ч. 2. С. 15–18.
4. Христич Н.С. Освітні вебсайти як засіб формування комунікативної компетентності учнів старших класів у курсі вивчення предмета “Англійська мова”. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. 2023. Переяслав, Вип. 17. С. 203–227. DOI: <https://doi.org/10.31470/2415-3729-2023-17-203-227>
5. Ananyeva M. Blogfolios and Their Role in the Development or Research Projects and Advanced Academic Literacy Classes for ESL Students. *Tech Trends*, 2014. 58 (5). pp. 22–26.

6. Metruk R. The Effects of Watching Authentic English Videos with and without Subtitles on Listening and Reading Skills of EFL Learners. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2018. Vol. 14. No. 6, pp. 2545–2553.

Шевченко Ірина Вікторівна

кандидат педагогічних наук, ст.викладач
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

Борисова О.С.

здобувач першого рівня вищої освіти,
Миколаївський національний університет імені В.О.Сухомлинського

МЕТОДИ І СТРАТЕГІЇ ІНТЕГРАЦІЇ CLIL У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС З ВИКОРИСТАННЯМ “LIFE VISION. PRE-INTERMEDIATE LEVEL”

CLIL (Content and Language Integrated Learning) – це сучасний підхід до навчання, що об'єднує засвоєння іноземної мови з вивченням різних предметів. Використання підручника "Life Vision. Pre-Intermediate level" у рамках CLIL створює насичене навчальне середовище, яке допомагає студентам розвивати як мовні навички, так і знання в предметних галузях.

Ключові методи та стратегії інтеграції CLIL включають такі аспекти:

1. Контекстуальне навчання:

– Створення тематичних блоків: поєднання тем підручника з темами шкільних предметів (наприклад, теми "Здоров'я" з біологією, "Подорожі" з географією).

– Використання автентичних матеріалів: залучення відео, аудіо та статей з актуальних тем, які відповідають мовному рівню та змісту предмету.

– Проектна діяльність: створення проектів, що об'єднують мовні та предметні знання (наприклад, підготовка презентації про країну, розробка наукового експерименту з описом результатів англійською).

2. Комунікація:

– Різноманітність типів мовлення: розвиток усіх навичок мовлення (читання, письмо, говоріння, аудіювання) через різні завдання та проекти.

– Співпраця: заохочення роботи в парах і групах для розвитку комунікативних навичок та командної роботи.

– Аутентичні матеріали: створення реальних комунікативних ситуацій через автентичні матеріали.

3. Когніція:

– Розвиток мислення високого рівня: стимулювання учнів до аналізу, синтезу, оцінки інформації та розв'язання проблем.

– Критичне мислення: навчання учнів ставити запитання, оцінювати різні точки зору та формувати власну думку.

– Креативність: заохочення до творчого використання мови та знань.

4. Культура:

- Міжкультурна компетентність: розвиток розуміння культурних особливостей різних країн і народів.

- Толерантність: формування поваги до культурних відмінностей та цінностей.

- Глобальне громадянство: виховання свідомих громадян світу, відкритих до співпраці з представниками інших культур [1].

Підручник "Life Vision. Pre-Intermediate level" забезпечує реалізацію цих стратегій через:

- Багатий вибір тем: охоплює широкий спектр тем, які дозволяють вчителю вибирати матеріал відповідно до інтересів учнів і програми.

- Різноманітні завдання: орієнтовані на розвиток мовних навичок і когнітивних процесів.

- Аудіо- та відеоматеріали: автентичні записи сприяють розвитку навичок аудіювання та зануренню в мовне середовище.

- Проекти: підручник пропонує проекти для практичного застосування знань і навичок.

- Міжкультурний компонент: значна увага приділяється культурним аспектам різних країн, що сприяє розвитку міжкультурної компетентності.

Інтеграція предметного контенту через мовні вправи:

- Створення тематичних словників: складання словників ключових термінів із предметних областей, що вивчаються за підручником. Вони можуть містити переклад і приклади використання слів у контексті.

- Робота з автентичними матеріалами: використання статей, відео, веб-ресурсів і аудіозаписів, пов'язаних із темами підручника, що дозволяє учням ознайомитися з різними типами текстів та вдосконалити навички аудіювання та читання.

- Проектна діяльність: виконання проєктів, які потребують застосування англійської мови та знань з інших предметів, наприклад, презентація на тему екології або відеоролик про здоровий спосіб життя.

Роль запитань і дискусій:

- Відкриті запитання: задавати запитання без однозначної відповіді для стимулювання дискусії, як-от "Які переваги та недоліки використання соціальних мереж?".

- Дебати: організовувати дебати на актуальні теми з підручника, що розвиватиме навички аргументації й відстоювання своєї думки.

- Рольові ігри: створювати ситуації для рольових ігор, де учні використовують англійську для вирішення проблем.

Оцінювання знань учнів:

- Формувальне оцінювання: застосування різноманітних методів оцінювання прогресу протягом навчання, таких як самооцінювання, взаємооцінювання, короткі письмові завдання й усні презентації.

- Сумативне оцінювання: проведення підсумкових контрольних робіт для оцінки рівня засвоєння матеріалу за певний період.

– Портфоліо: ведення учнями портфоліо, де зберігатимуться їхні роботи протягом року, що дозволить простежити їхній прогрес та розвиток[4, с.559].

Отже, інтеграція CLIL у навчальний процес за допомогою підручника "Life Vision. Pre-Intermediate level" дозволяє учням одночасно розвивати мовні та предметні навички. Використання методів проектного навчання, автентичних матеріалів, проблемно-орієнтованого навчання та інтерактивних вправ дозволяє максимально ефективно досягати освітніх цілей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bentley, K. (2010). The TKT Course CLIL Module. Cambridge University Press. [Електронний ресурс]
https://books.google.com.ua/books?id= dxaUFv3vAC&pg=PR3&hl=uk&source=gbs_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false
2. Life Vision Pre-Intermediate level [Електронний ресурс]
<https://drive.google.com/file/d/1j1lmhWKabJ7TOe9Eao5NV2PXDIQkPtU8/view>
3. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press. [Електронний ресурс]
https://assets.cambridge.org/97805211/30219/excerpt/9780521130219_excerpt.pdf
4. Сухомлин О.А. МЕТОДИКА CLIL (CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING) ЯК СУЧАСНА ТЕНДЕНЦІЯ В ОСВІТІ: ПЕРЕВАГИ І ПРОБЛЕМИ [Електронний ресурс]
https://www.researchgate.net/profile/Irina-Nagorna-2/publication/370073200_Slahi_udoskonallenna_form_stimuluvanna_personalu_na_pidpriemstvi/links/643e4706e881690c4be075dc/Slahi-udoskonallenna-form-stimuluvanna-personalu-na-pidpriemstvi.pdf#page=559

Шевченко Ірина Вікторівна

кандидат педагогічних наук, ст.викладач
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

Велідчук О.М.

здобувач другого рівня вищої освіти,
Миколаївський національний університет імені В.О.Сухомлинського

ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ ТЕКСТІВ З МЕТОЮ ВДОСКОНАЛЕННЯ УМІНЬ ЧИТАННЯ НА СТАРШОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ У ЗЗСО

Сучасна освіта вимагає нових підходів до навчання іноземним мовам, зокрема на старшому етапі навчання, коли учні готуються до зрілого життя та професійної діяльності. Дедалі більш популярним стає підхід з використанням реальних текстів, створених носіями мови для повсякденного спілкування. Такий тип текстів відомий як автентичні матеріали. Вони відіграють важливу роль у навчанні читання, оскільки дозволяють студентам зануритися в мовне середовище, отримуючи доступ до реальної лексики, граматики та культурних аспектів країни, мову якої вони вивчають.

Дослідниця А. Захаржевська стверджує, що автентичні тексти дозволяють учням зануритися в реальне мовне середовище, що робить навчання більш релевантним та цікавим. Вони бачать практичне застосування своїх знань, оскільки автентичні матеріали відображають справжні події, культурні реалії та стиль комунікації. Використання таких текстів, як новини, статті з блогів або соціальних мереж, дозволяє учням відчути, що їхні знання є актуальними і корисними в реальному житті. Це особливо важливо для старшокласників, які готуються до професійного та академічного майбутнього [1, с. 104].

Вчений Н. Грант у своїх дослідженнях підкреслює, що автентичні матеріали містять ширший спектр лексики, ніж адаптовані тексти, а також показують приклади вживання ідіом, сленгу та фразеологічних зворотів. Учні, працюючи з реальними текстами, стикаються з лексикою, яка є актуальною в сучасному мовленнєвому середовищі. Наприклад, при читанні статей або перегляді відео на англомовних платформах, вони вивчають нові терміни, що стосуються сучасних тем – технологій, екології, соціальних питань. Окрім збагачення словникового запасу, учні вдосконалюють розуміння граматичних структур, що дозволяє їм краще орієнтуватися в мовних особливостях і синтаксичних конструкціях [2, с. 49].

Автентичні тексти є важливим інструментом для ознайомлення учнів із культурою та традиціями країни, мова якої вивчається. Такі тексти відображають реалії, які є частиною щоденного життя носіїв мови, що дозволяє учням глибше зрозуміти культурні відмінності та краще підготуватися до комунікації в глобальному середовищі. Наприклад, автентичні тексти можуть містити згадки про місцеві свята, культурні особливості або соціальні норми, що робить навчання не тільки інформативним, але й виховним, допомагаючи формувати відкритість і толерантність до інших культур [3, с. 87].

Науковці Т. Журавель і Н. Хайдарі підкреслюють, що робота з автентичними матеріалами, особливо аналітичними текстами та новинними статтями, допомагає учням розвивати критичне мислення. Автентичні тексти часто пропонують різні точки зору, що дозволяє учням аналізувати інформацію, порівнювати джерела та формувати власну думку [4, с. 15]. Викладачі можуть запропонувати учням порівняти різні статті на одну тему, визначити ключові моменти та аргументи, що сприяє розвитку здатності до критичного аналізу та обґрунтування власної позиції.

Дослідник В. Наталин звертає увагу на те, що автентичні тексти часто написані на рівні, що перевищує рівень знання учнів, особливо якщо вони включають специфічні терміни або культурні посилання. Такі матеріали можуть викликати труднощі навіть у учнів із середнім рівнем знання мови. Тому, викладачам доводиться ретельно добирати тексти, які підходять для кожного рівня та потребують мінімальної адаптації, зберігаючи при цьому автентичність матеріалу [5, с. 74].

Незважаючи на бажаність збереження автентичності, деякі тексти необхідно адаптувати, зокрема для початкових рівнів. Це може включати спрощення структури, видалення складної лексики або додавання пояснень, що

дозволяє учням краще зрозуміти зміст [3, с. 89]. Під час адаптації викладач може використовувати техніки контекстуалізації, пояснення важливих термінів або створення підготовчих завдань.

Введення контексту перед роботою з текстом полегшує розуміння і сприяє кращому сприйняттю матеріалу. Викладач може підготувати короткі обговорення або запитання для передбачення змісту, що допомагає учням налаштуватися на тематику тексту [4, с. 17]. Також, корисно проводити вправи на визначення ключових понять, що зустрічаються в тексті, для полегшення роботи з основним матеріалом.

Інтерактивні завдання, як-от групові проєкти чи дебати на основі прочитаних текстів, дозволяють учням глибше опрацювати матеріал. Наприклад, після читання тексту про культурні звичаї країни, студенти можуть обговорити подібності та відмінності з їхніми власними традиціями. Це не тільки покращує розуміння тексту, але й стимулює розвиток комунікативних навичок [2, с. 53].

Автентичні тексти підходять для самостійного читання з подальшим обговоренням. Це дозволяє учням працювати у власному темпі, розвиваючи навички читання для задоволення та підвищення інтересу до самостійного навчання. У процесі обговорення учні можуть висловлювати власні думки, що є важливим елементом для формування навичок критичного мислення [5, с. 76].

Отже, автентичні тексти є важливим ресурсом для підвищення ефективності навчання іноземних мов. Вони не лише допомагають покращити навички читання та граматики, але й сприяють формуванню міжкультурної компетенції та розвитку критичного мислення. Використання таких матеріалів допомагає зробити навчання іноземній мові більш насиченим і різноманітним, а також готує учнів до реальних комунікативних ситуацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Захаржевська А.А. Автентичні тексти у навчанні іноземної мови: теоретичний огляд. Педагогічний журнал. 2021. № 5. С. 103–109.
2. Grant N. Choosing authentic materials: Practical guide for teachers. English Language Teaching. 2020. № 7. С. 48–55.
3. Уїддоусон Х. Поняття автентичності у навчанні мовам. Методика викладання мов. 2019. № 4. С. 87–94.
4. Журавель Т.В., Хайдарі Н.І. Адаптація автентичних матеріалів для навчання. Мовознавство. 2023. № 2. С. 15–18.
5. Наталин В.П. Автентичні тексти та їх роль у формуванні мовної компетенції. Філологічні студії. 2022. № 6. С. 74–81.

Шевченко Ірина Вікторівна

*кандидат педагогічних наук, старший викладач,
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського*

Трофименко Д.А.

*здобувач першого рівня вищої освіти,
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського*

МЕТОДИКА CLIL У ЗЗСО: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ

Методика предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) є одним із сучасних підходів до вивчення іноземних мов, що активно досліджується у європейських та українських освітніх системах. CLIL дозволяє поєднувати вивчення предметного матеріалу з навчанням мови, що забезпечує більш ефективне засвоєння знань. CLIL орієнтований на подвійне завдання: навчання змісту предмету та оволодіння мовою. Основні моделі CLIL включають тематичну інструкцію, захищену інструкцію та додаткову інструкцію [1, с. 113–118].

Такий підхід сприяє розвитку когнітивних навичок, міжкультурної компетенції та підвищенню мотивації учнів [2, с. 543–562].

Впровадження CLIL у середній школі в Україні має свої особливості та виклики. Основними перевагами є інтеграція знань, розвиток навичок критичного мислення та розширення кругозору учнів.

Одним із головних викликів є недостатнє методичне забезпечення та відсутність навчальних ресурсів, що відповідають цій методиці [3]. Для ефективного впровадження CLIL необхідно використовувати мультимодальний підхід, включаючи тексти, відео та аудіо матеріали. Залучення сучасних навчальних підручників із блоками CLIL та Culture допомагає структурувати навчальний процес та підтримує інтеграцію знань [2, с. 543–562].

Проектна діяльність у CLIL-уроках сприяє розвитку комунікативних та письмових навичок учнів. Важливим аспектом впровадження CLIL є підготовка вчителів, які повинні володіти як мовними, так і предметними знаннями [3, с. 162–172].

Професійна підготовка викладачів та кваліфікаційні курси з методики CLIL є необхідними для успішного впровадження цього підходу в освітній процес [1, с. 113–118].

Використання інтерактивних технологій та залучення учнів до активної участі в навчанні підвищує рівень володіння мовою та сприяє кращому засвоєнню матеріалу. CLIL допомагає учням розвивати критичне мислення через активну участь у завданнях, що вимагають аналізу, синтезу та застосування знань [2, с. 543–562].

Інтерактивні платформи допомагають викладачам організовувати активну участь учнів у навчанні, зокрема віртуальне спілкування та дискусії [4, с. 85–88]. Методика сприяє розвитку когнітивних навичок учнів, таких як логічне мислення та систематизація інформації [4, с. 85–88].

Навчання через CLIL забезпечує можливість оцінювати не лише предметні знання, а й рівень володіння мовою, що стимулює різнобічний розвиток [6, с. 134–148].

CLIL вдало поєднується з методами проєктного навчання та використанням автентичних матеріалів, що створює додаткові можливості для вивчення [5, с. 60–66].

Учні розвивають навички іноземної мови у природному контексті, що покращує їхню мовленнєву активність та знижує мовний бар'єр [5, с. 60–66].

Успішне впровадження CLIL вимагає підготовки вчителів, які володіють як мовними, так і предметними знаннями [6, с. 134–148].

Використання CLIL дозволяє економити навчальний час, оскільки учні вивчають мову одночасно із засвоєнням предметних знань. CLIL можна використовувати на різних рівнях освіти і у різних формах, від часткового використання до повного інтегрування у навчальний процес [4, с. 85–88].

Мультимодальні матеріали дозволяють учням засвоювати інформацію через різні канали сприйняття, що підвищує ефективність навчання [7, с. 489–511].

Дослідження показують, що CLIL позитивно впливає на успішність учнів завдяки систематизації знань та використанню мови у реальних ситуаціях [5, с. 60–66].

Отже, методика CLIL у середній школі створює значні можливості для розвитку учнів, поєднуючи предметне та мовне навчання. Завдяки інтеграції міжкультурного аспекту, розвитку критичного мислення і когнітивних навичок CLIL готує учнів до вирішення практичних задач та забезпечує їм глибше розуміння іноземної мови. Впровадження цієї методики в Україні має свої виклики, проте поступове подолання цих перешкод дозволить використовувати CLIL як потужний інструмент сучасної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вовченко О.М., Гончарова Г.С., Канівець З.М. Методика предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) у дії. Імідж сучасного педагога, 2022. Вип. 5. С. 113–118.
2. Coyle D. Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2007. No 10(5). P. 543–562.
3. Першукова О.О. Теоретичні основи розробки навчальних матеріалів для роботи за технологією CLIL. Педагогіка формування творчої особистості, 2018. Вип. 58–59. С. 162–172.
4. Leleka T. The use of CLIL methodology in the English language teaching. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*, 2022. Вип. 203. С. 85–88.
5. Гора Т.В. Реалізація міжпредметних зв'язків на уроках англійської мови засобами технології CLIL. Педагогічний альманах, 2018. Вип. 37. С. 60–66.
6. Пасічник О., Пасічник О. Технологія CLIL як засіб поглиблення компетентнісної спрямованості змісту навчання іноземних мов: зарубіжний досвід та вітчизняні реалії. *Проблеми сучасного підручника*, 2023. Вип. 30. С. 134–148.
7. Roquet H., Pérez-Vidal C. Do Productive Skills Improve in Content and Language Integrated Learning Contexts? The Case of Writing. *Applied Linguistics*, 2017. Vol. 38. Issue 4. P. 489–511.

*Шиманська Віра Володимирівна**доктор філософії, асистент,
Львівський національний університет імені Івана Франка*

МУЛЬТИМЕДІЙНІ ПРЕЗЕНТАЦІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО АНГЛОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ЕКОЛОГІВ

Повсякденна професійна діяльність екологів охоплює широкий спектр завдань, які вимагають не лише глибоких знань у галузі природничих наук, але й розвинених навичок комунікації. Одним із ключових аспектів їхньої роботи є публічні виступи з доповідями чи презентаціями, які покликані висвітлювати результати наукових досліджень, методики та рекомендації щодо оптимізації природокористування, оцінки стану довкілля, територій чи акваторій. Презентації екологів часто включають технічні деталі про стан підприємств, рівень забруднення чи пропозиції щодо впровадження екологічно безпечних технологій. Вони дозволяють не лише донести інформацію до колег, громадськості чи урядових структур, але й переконати у важливості пропонованих заходів. Зазвичай, такі виступи проходять під час засідань, нарад чи зустрічей із представниками бізнесу або органів влади. Екологи також активно беруть участь у вирішенні глобальних екологічних проблем. На міжнародних конференціях і симпозіумах вони презентують результати своїх досліджень, зокрема щодо змін клімату, глобального потепління, також розбирають цілі сталого розвитку, які відбуваються англійською мовою. Таким чином, здатність ефективно представляти інформацію в мультимедійному форматі є невід'ємною складовою професійної діяльності екологів. Розробка якісних презентацій з використанням сучасних технологій підвищує ефективність комунікації та сприяє досягненню поставлених екологічних цілей.

Структуру презентації складають три компоненти: вступ, основна частина і заключна частина. Кожна частина вимагає використання типових, у деяких випадках – своєрідних, мовленнєвих кліше (формул) і засобів міжфразового зв'язку [3]. У вступі традиційно вживаються вирази: *Good morning, ladies and gentlemen; I'd like to introduce myself; My talk will consist of 3 parts; My purpose is.* В основній частині – вирази: *Let's start with; Let's begin with; I'd like to start with; I'd like you to look at the chart / graph; To showcase the idea; A very important idea that we wanted to highlight in the report.* У заключній частині, в якій необхідно підвести підсумки, мовці вживають наступні формули: *In conclusion; Let's summarise; I'll try to answer your questions; Thank you for attention.* Крім того, презентаціям притаманні такі засоби міжфразового зв'язку, як: *moreover, in addition, eventually* та інші [1, с. 71].

Презентація, зокрема монолог-презентація або презентація-довідь, виступає ефективним методом підготовки студентів до професійно орієнтованого монологічного мовлення. Її використання у навчальному процесі забезпечує розвиток ключових навичок, необхідних для професійної діяльності

майбутніх екологів, включаючи вміння логічно викладати інформацію, аргументувати свою точку зору та переконувати аудиторію. Монологічне мовлення, збагачене фаховою лексикою, дозволяє студентам ефективно презентувати свої дослідження, аналізувати складні екологічні проблеми, пропонувати рішення та аргументовано їх відстоювати. Презентації допомагають студентам не лише закріпити мовні навички, але й удосконалити вміння публічних виступів, що є необхідним у їхній майбутній професійній діяльності. Презентація стає не лише навчальним інструментом, а й моделлю реального професійного спілкування, що готує студентів до роботи в умовах глобалізованого світу [2].

Зміст презентації повинен бути ретельно продуманим, інформаційно насиченим і спрямованим на досягнення певної мети. Це вимагає від студентів високого рівня мовленнєвих навичок, зокрема у професійній термінології, та здатності адаптувати зміст для конкретної аудиторії. Поетапне формування лексичної компетентності відіграє важливу роль у цьому процесі, оскільки передбачає послідовне оволодіння професійними термінами, мовними кліше та стандартними формулами, що відповідають меті та структурі презентації [4].

Ресурси для створення презентації: Microsoft PowerPoint, Prezi, Канва, Google презентації. Перший сайт, який ми розбираємо є Prezi. Цей сайт для створення презентацій є чудовим вибором для тих, хто шукає швидкий та якісний результат. Він вважається одним із найбільших конкурентів PowerPoint, і з гідною причиною: ресурс має величезну бібліотеку зображень, діаграм, графіків і макетів, які можна легко налаштувати. Це онлайн-сховище для інтерактивних презентацій, що дозволяє створювати й поширювати їх по всьому світу. Варто зауважити, що платформа працює англomовно, що дає змогу студентам зануритись в англomовне середовище. Користування цим сервісом можливе через спеціальний додаток на телефоні або комп'ютері.

Канва – є найбільш популярний ресурс серед студентів. Ця програма дає можливість змінювати фон, вставляти власні зображення та редагувати їх, або користуватися стоковими фотографіями. Крім того, вона має понад сто шрифтів, які можна коригувати на власний розсуд. Щодо користування, сервіс має свій додаток як для IOS, так і для Android, що забезпечує доступність на різних пристроях. Додаток можна завантажити безкоштовно прямо на сайті, або користуватися безкоштовними можливостями на веб-сайті.

Google презентації – це ідеальний інструмент для спільної роботи з колегами над проектами. За допомогою цього сервісу студенти можуть працювати над презентаціями разом з іншими у реальному часі, роблячи коментарі та використовуючи чат для обговорення деталей. Сервіс пропонує безкоштовні шаблони, які можна легко налаштовувати, додавати картинки, відео, креслення та різні ефекти. Крім того, програма дозволяє малювати графіки і діаграми, вставляти геометричні фігури, додавати анімацію та багато іншого, що є дуже важливим для студентів – майбутніх екологів. Це дозволяє створювати презентації, які вражають своєю красою та інтерактивністю, не витрачаючи на це багато часу і зусиль.

Мультимедійні презентації є ефективним засобом формування лексичної компетентності у процесі підготовки майбутніх екологів до професійного англомовного спілкування. Вони сприяють не лише покращенню засвоєння професійної лексики, але й розвитку комунікативних навичок, підвищенню мотивації до навчання та формуванню навичок роботи з сучасними технологіями. Таким чином, інтеграція мультимедійних презентацій у навчальний процес є важливим кроком на шляху до вдосконалення підготовки фахівців у галузі екології.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авсюкевич Ю.С. Методика навчання презентації англійською мовою студентів економічних спеціальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний університет, 2009. 303 с.
2. Гупка-Макогін Н.І. Відбір відеофономатеріалів для формування англомовної компетентності в аудіюванні у майбутніх фахівців з міжнародної економіки. Педагогічні науки. Вісник ЛДУ БЖД: Збірник наукових праць. 2015. № 12. С. 236–243.
3. Кодлюк І.В. Формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх фахівців з туризму в коледжах: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.02 / Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2019. 274 с.
4. Коробейнікова Т.І. Формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх учителів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2013. 230 с.

Zhang Licong

*здобувач третього рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка*

FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN THE CONTEXT OF VOCATIONAL EDUCATION REFORM IN CHINA

To cope with the changes in this era, China's vocational education is also accelerating the pace of reform. Language is the communication bridge of the "Belt and Road" initiative hard Unicom, soft Unicom, and has a precedent and basic role in the joint construction of the "Belt and Road" [2, p. 1]. Meanwhile, in the context of the "Belt and Road" initiative to enter the second decade, we must pay close attention to the implementation of the reform of foreign language education policy reforms to promote the continuous improvement of national foreign language education. Therefore, Hao Chengmiao expressed the following views: The value logic behind the "China's Foreign Language Education Policy Reform" is concentrated in the comprehensive role of the three important concepts of "establish noble morals, improve core literacy, and maintain the key mind" in the field of foreign language education [2, p. 5].

However, according to the point of Li Dongzheng, different from the traditional foreign language teaching model with teaching materials teaching as the main means, teaching mode and curriculum resources with the characteristics of the main characteristics, integrity, practicality, and personalization have the advantages of flexibility and integration. Whether it is a flip class or a practical scenario teaching, it is the product of the development of Internet technology and the need for new foreign language teaching [3, p. 2].

Further, Xu Mengkun recently pointed out the related issues as follows: "Traditional foreign language education evaluation systems often depend on manual correction and subjective evaluation. There are problems such as low evaluation efficiency, insufficient accuracy, and difficulty in achieving personalized teaching. The rapid development of artificial intelligence technology (AI) has brought new opportunities for the evaluation of foreign language education" [5, p. 4]. Therefore, this idea gives a new direction of discussion, explore the application effect of the intelligent evaluation system in foreign language teaching, provide new ideas and methods for foreign language education evaluation, and promote the application and development of artificial intelligence technology in the field of education.

DU FULEI explains "artificial intelligence writing", that is, a new way of writing by "AI" for text generation and text editing, with three main explicit advantages: first, it can greatly improve writing efficiency; A large number of "high -yield authors" are promoted; third, a large amount of writing materials can be collected through connected computers conveniently to greatly shorten the time for people to collect writing materials. It should be said that artificial intelligence helps the author's writing activities, but we must also treat it rationally [1, p. 1].

Wen XU And Tian Yaling believes that artificial intelligence can not only empower foreign language education and research, but also use the mysteries of human intelligence to achieve new development in foreign language education and research. In these two -way integration, we need to review and position the role of foreign language teachers in teaching activities [4, p. 8]. The rapid development of artificial intelligence not only reshapes our work and life in many fields, but also brings new challenges and opportunities to foreign language education and research.

The analysis of the publication by Xu mengkun allows to claim that "AI" is gradually changing the appearance of foreign language education, providing a more efficient, personalized and intelligent learning experience [6, p. 4]. Through the analysis of the current status of foreign language education and the development trend of artificial intelligence technology, foreign language education interactive platforms with intelligent education, interactive learning and data analysis are proposed. The platform uses artificial intelligence technologies such as natural language processing and machine learning to achieve personalized learning resources recommendation, intelligent learning path planning and real -time learning feedback.

In summary, in China's vocational education, foreign language training will inevitably apply high -tech such as artificial intelligence and virtual reality; the course will also be diversified, emphasizing practicality and applicability; the introduction of international standards to improve the quality of foreign language teaching. In addition,

artificial intelligence can not only give foreign language education and research skills, but also use human intelligence to achieve cross -disciplinary integration. We should actively use the advantages of AI to innovate teaching and research methods to cultivate practical professional practitioners with global vision and cross -cultural exchanges.

REFERENCES

1. Du Fulei. Rationally Treat AI Writing. Applied Writing .10(2024):1.DOI:CNKI:SUN:YYXZ.0.2024-10-017.
URL: <https://chn.oversea.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?filename=YYXZ202410017&dbcode=CJFD&dbname=CJFDTEMP&v=>
2. Hao Chengmiao. A review and prospect of foreign language education policy reform in the past decade in the Context of the "Belt and Road Initiative" . China-Arab Science and Technology Forum (Chinese and English), 2024. No. 09. P. 7–11.
URL: <https://chn.oversea.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFDAUTO&filename=ZAKJ202409002&uniplatform=OVERSEA&v=bjF1ItHQUjtgTfGVZSrY2MHvc-1yxol0oRSzqXTd7itnQdSvLjW-AMHtn2VLNjH>
3. 4Li Dongzheng. "Scenario simulation + role play + personalized customization" special foreign language training. Shanxi Youth .09(2021):35-36. DOI:CNKI:SUN: SXQS.0.2021-09-017.
URL: https://chn.oversea.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFDLASN2021&filename= SXQS202109017&uniplatform=OVERSEA&v=55FqRLkzV1IS6_GAu9B2EgDmmf9F-xl3r5uWJ-PkJIQNvN_snwOguwQ8W8dh-7kY
4. 1Wen Xu, Tian Yaling. Integration of human intelligence and artificial intelligence in foreign language education and research . Foreign Language Audiovisual Teaching, 2024. No. 04. P. 18–24+103. DOI:10.20139/j.issn.1001-5795.20240403.
URL: https://chn.oversea.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFDAUTO&filename=WYDH202404003&uniplatform=OVERSEA&v=1pLA-0E8o7h846U3bH-601R-Z1bLccb_l3GjLDzU66E8cqVRSBJPkTnD6ZnZPb0L
5. Xu Mengkun. Construction and implementation of intelligent evaluation system for foreign language education based on artificial intelligence . Science and Technology Innovation and Application, 2024. No. 26. P. 88–91. DOI:10.19981/j.CN23-1581/G3.2024.26.018.
URL: https://chn.oversea.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFDLAST2024&filename=CXY Y202426018&uniplatform=OVERSEA&v=ytESFu3_vQLAs9uRxhuLIS_dnoY4cRWxTaqMkXbePForgp-MB-izssnpgT4bOzJo
6. Xu Mengkun. Design of interactive platform for foreign language education based on artificial intelligence technology. Science and Technology Innovation and Application, 2024. No. 16. P. 66–68+72. DOI:10.19981/j.CN23-1581/G3.2024.16.015.
URL: https://chn.oversea.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFDLAST2024&filename=CXY Y202416015&uniplatform=OVERSEA&v=ytESFu3_vQKIPVhQsiwU1uq16Pq1wdPYS7fIj5F9yJSoOZzr1lHeiUkBHA4OxX8Q

ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО ТА МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ

Гарасим Тетяна Олегівна

*кандидат філологічних наук, доцент,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка*

DIGITAL STORYTELLING AND LITERARY CRITICISM: INTERPRETATIVE PERSPECTIVES

Storytelling has been an integral part of human culture for many centuries and have served as a means to preserve history, share knowledge, and develop social connections. Traditional storytelling is represented by oral narratives that passed from generation to generation, has been a cornerstone of cultural identity and collective memory. In recent years, however, the emergence of digital technologies has changed the way stories are created, shared, and experienced, giving rise to a new form – digital storytelling.

Digital storytelling combines traditional narrative techniques with such multimedia elements as images, audio, video, and interactive features. As Bryan Alexander defines it, “Simply put, it is telling stories with digital technologies. Digital stories are narratives built from the cyberculture” [1, p. 16]. The term “digital storytelling” is often used to refer specifically to a participatory method that results in ‘a 2- to 5-minute audio-visual clip combining photographs, voice-over narration, and other audio [3].

This modern approach allows storytellers to reach audiences around the world and communicated their messages in innovative ways. While traditional storytelling is often based on personal interactions and collaborative environments, digital storytelling expands these boundaries, allowing them to exist in virtual spaces and be accessed asynchronously by a diverse audience. Despite these differences, digital storytelling is deeply rooted in the principles of traditional storytelling and aims at evoking emotions, sharing experiences, and communicating universal truths.

Digital storytelling restructures the interpretative practice in literary criticism by introducing new modes of participation, interactivity, and multimodal nature into the narrative experience. Unlike traditional literary texts, which are mostly linear and static, digital storytelling often uses non-linear structures, hypertextual, and multimedia elements such as visual, sound, and animation. These features challenge traditional interpretive approaches and require from critics to consider not only the text itself but also its integration with technology and interaction with audience.

Narratology is the study of narrative structure and its elements and provides an important lens for analyzing how digital storytelling deconstructs the relationship

between story and discourse. In traditional storytelling, stories usually follow linear structure with a clear beginning, middle, and end [4]. However, digital storytelling often uses non-linear format and provides branching paths, multiple endings, and user-oriented exploration. These features challenge traditional narrative arcs by revealing the variability and fluidity of the sequence of events created by user choice or interaction.

The multimodal nature of digital storytelling, which combines text, visual, audio and interaction, makes the traditional naratological analysis even more complicated. Each medium contributes to the story in a unique way and creates a layer of meaning that requires an integrated approach to interpretation. For example, visuals convey implicit emotions and settings that complement the text story, while audio elements add atmospheric depth. Interaction plays an important role as users actively shape the progress of the story through decision-making and navigation. It blurs the connection between the author and the viewer and expands the framework of the narrative to explain the viewer and Deconstruction.

The role of the “reader” expands into that of a co-creator or navigator, as digital stories often demand active participation, such as choosing narrative paths or interpreting layered multimedia cues. Reader-response/reader-reception theory emphasizes the active role of the audience in constructing meaning from a text, arguing that interpretation is shaped by the reader’s personal experiences, emotions, and context [2]. In digital storytelling, this theoretical approach becomes particularly relevant, as the medium itself often needs user interaction. Unlike traditional narratives, where the author’s intent and the fixed structure guide the reader’s understanding, digital storytelling empowers the audience to actively engage with the narrative. By making choices, navigating through hypertext, or interacting with multimedia elements, users shape the story’s progression, effectively becoming co-creators of its meaning. This shift in interpretative authority disrupts the traditional author-reader hierarchy.

Stories that allow users to choose paths or endings enable personalized experiences, developing a sense of ownership and emotional involvement in the narrative. Additionally, platforms that engage users blur the boundaries between audience and creator enrich the interpretative process, as the audience brings diverse perspectives and creativity to the narrative. For literary critics applying reader-response theory, digital storytelling offers ground for exploring how these interactions shape meaning.

Digital storytelling amplifies accessibility and diversity in storytelling voices, inviting literary critics to deal with a broader spectrum of cultural and individual perspectives. By bridging literature and digital media, this form of storytelling encourages interdisciplinary methods, blending traditional textual analysis with insights from media studies, narratology, and digital humanities. Consequently, literary criticism evolves to address not only the meaning within a narrative but also the transformative potential of its digital medium.

REFERENCES

1. Alexander B. The New Digital Storytelling. Creative Narratives with New Media. Bloomsbury Academic, 2011. 275 p.

2. Eco U. The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts. Bloomington: Indiana University Press, 1979. 273 p.
3. Lambert J. Where it all started: The centre for digital storytelling in California. In J. Hartley & K. McWilliam (Eds.), *Story circle digital storytelling around the world*. Oxford: Wiley-Blackwell. 2009. P. 79–90.
4. Schmid W. Narratology: an introduction. KG, Berlin, New York: Walter de Gruyter. 2010. 258 p.

Дзись Тарас Васильович

кандидат філологічних наук, доцент,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Катериняк Анатолій Петрович

асистент,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

ТИПОЛОГІЧНІ ВІДПОВІДНОСТІ В ТВОРАХ АВСТРИЙСЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ

Міркуючи про “світову літературу”, німецький класик Й.В. Гете передбачав її неминучі успіхи. З цього приводу він ще 1829 року писав: *“Широкий світ, як би далеко він не простягався, є завжди лише продовженням батьківщини і, коли добре подумати, не дасть нам нічого більше, крім того, чим уже обдарував нас рідний край. Те, що подобається масам, розповсюдиться понад усяку міру й, як це бачимо вже тепер, буде користуватися попитом в усіх зонах і місцевостях; натомість поважні й справді значущі речі навряд чи можуть розраховувати на такий успіх; і все ж ті, хто присвятив себе величному й плодотворному у вищому розумінні, скоріше й ближче спізнають один одного”* [1, с. 93].

Ця концепція пізніше у літературознавчій компаративістиці розгорнулася у типологічні дослідження аналогій у споріднених мистецьких явищах.

Класифікуючи приклади “типологічних сходжень” і розглядаючи проблеми їх порівняльного аналізу, Д. Дюришин аж у 70-х роках ХХ ст. говорив про “міжлітературні синтези”, а згодом розгортав теорію міжлітературного процесу, обґрунтовуючи категорію “міжлітературних центризмів” [7, с. 86–90]. Окремою регіональною формацією міжлітературного центризму середньої Європи словацький вчений вважав взаємозалежність російської, української та білоруської літератур [7, с. 107].

Низка критеріїв географічного, історичного, соціокультурного та естетичного характеру дає можливість співвідносити індивідуальні своєрідні явища національних культур за типологічно співмірними (або й адекватними) параметрами, дозволяє певним чином упорядковувати безпосередню літературну рецепцію текстів свого регіону. Центром тяжіння, **доцентровим** фактором у цій аналітико-синтезуючій процедурі, стає **домінанта**, яка утримує рівновагу структур художнього світу кількох творів саме на **перетині** зближуваних культур і їх творців. Таке зближення може бути історично

необхідним, геополітично випадковим, але внутрішньо закономірним. Отже тут йдеться про конструювання парадигматики на певному етапі компаративістичних студій.

З цього погляду проза Йозефа Рота і, скажімо, Богдана Лепкого 20-х років ХХ століття зближується і виявляє типологічні відповідності не тільки в сприйманні літературно компетентного суб'єкта-реципієнта, а й наявною системою референтних і внутрішньотекстових відношень формує і знаходить адекватного собі адресата.

У випадках міжлітературної рецепції немає значення те, звідки йде стимул взаємодії – чи від сприйняття оригінального тексту, чи від чужих оцінок, зафіксованих у літературно-критичних публікаціях, – істотним виступає саме взаємодія літературних вражень у свідомості, в досвіді реципієнта іншонаціональної культури.

Феномен української міжлітературної рецепції на ґрунті безпосередніх чи опосередкованих контактів людей, дотичних до творчості австрійського письменника Й. Рота, увиразнюється як насильницькими розривами у літературному житті в просторі Австро-Угорської імперії, так і запізнілими взаєминами національних літератур у континуумі європейської культури. Ті взаємини рано чи пізно ставали для читачів відомими фактами, що уявляли високі оцінки ротівських мотивів, характерних для його художнього світу.

Історико-літературні факти невідривні від власне історичних реалій, до складу яких входили і демографічний, і геотопографічний аспекти. Перший конкретизується і специфікується як персональний зріз фабульно-сюжетного рівня прозового твору, а другий – як пейзажно-образний вимір тексту. Щодо цих аспектів міжлітературної рецепції не можна залишити осторонь розгляд й аналіз спогадів, які належать не просто учасникам бойових дій, а й ще до того літераторам, носіям образного бачення людини, взаємин людей на війні, в її буднях, звичаях і злигоднях. Загострене образне відтворення воєнно-військових реалій притаманне насамперед Й. Роту, а водночас і іншим сучасникам Й. Рота, які брали безпосередню участь у війні, були свідками даних подій. Враження, роздуми й оцінки українських публіцистів і письменників слугують тим тлом, на якому набувають певного ступеня достовірності описи Й. Рота, М. Ірчана, Р. Купчинського, Б. Лепкого.

Розгляд творчості Й. Рота ускладнюється творчістю тих українських письменників, які ступали слідами Рота, проживали в тих же містах, що і Рот, були його сучасниками і займалися тими ж видами діяльності, що і він.

Не маючи достеменної інформації про контактні зв'язки поіменованих літераторів, можемо припустити, що саме у культурі того періоду через пам'ять читачів як носіїв словесної культури рано чи пізно протягом ХХ століття буде усвідомлюватися підстава для типологічних зв'язків, виокремлених з потоку культури текстів, що належать кожному з цих письменників. Механізмом, який уможлиблює розгляд, аналіз типологічних зв'язків, є концепт міжлітературної рецепції, яка фактично здійснюється філологічно компетентними читачами, сформованими українською літературою впродовж цілого ХХ століття.

Велика кількість прикладів з текстів Й. Рота і українських письменників не тільки ілюструє певні типологічні відповідності в персонажній, фабульно-сюжетній і поведінкових структурах, у багатьох оцінно-образних парадигмах, а й водночас аргументують концептуально-ідеологічне розходження митців-сучасників, які художньо втілили свої візії образу світу з погляду “втраченого покоління” 20-х років XX століття. Однотипна екзистенційна ситуація, заломлюючись у різних соціокультурних середовищах, дає своєрідні мистецькі явища – співвідносні і разом з тим самодостатні в контексті міжлітературної рецепції.

З цього погляду в міжлітературній рецепції письменників, які творили в період першої світової війни, або моделювали післявоєнну дійсність за різними світоглядно-естетичними орієнтирами, у фікціоналізації світу домінували в різний час то Роман Купчинський, то Мирослав Ірчан, то Йозеф Рот, то Богдан Лепкий.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гете Й.-В. Поезія і правда: Збірник / Упор., вступ. стаття, пер., комент. та показч. імен Б.М. Гавришкова. – К.: Мистецтво, 1982. – 280 с.
2. Гром'як Р.Т. Рівні можливого конструювання парадигматики українсько-польсько-німецьких літературних взаємозв'язків у компаративістиці // Волинська філологічна: текст і контекст. Польська, українська, білоруська та російська літератури в європейському контексті: Зб. наукових праць. Вип. 6.: У 2-х ч. Ч. 1 / Упор. Л.К. Оляндер. – Луцьк: Рвв "Вежа" Волинського національного університету ім. Л. Українки, 2008. – С. 20–32.
3. Наливайко Д. Теорія літератури й компаративістика. – К.: ВД "Києво-Могилянська академія", 2006. – 347 с.
4. Ружмон Дені де. Любов і західна культура / Пер. з франц. – Львів: Літопис, 2000. – 304 с.
5. Ďuríšin D. Theória medzyliterarneho procesu 1. – Bratislava, Ústav svetovej literatury SAV, 1995. – S. 86–115.
6. Johnston W. Österreichische Kultur- und Geistesgeschichte. Gesellschaft und Ideen im Donaauraum 1848 bis 1938. – Wien-Köln-Weimar: Böhlau Verlag G. m. b. H. & Co. KG, 2006. – 508 S.
7. Magris C. Der habsburgische Mythos in der modernen österreichischen Literatur. Neuauflage 2000. – Wien: Zsolnaja-Verlag. – 414 S.
8. Prokop-Janiec E. Miedzywojenna literatura polsko-żydowska jako zjawisko kulturowe i artystyczne. – Kraków: Universitas, 1992. – 340 S.

Довбуш Ольга Іллівна

кандидат філологічних наук, доцент,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

LITERATURE AS THERAPY: HEALING WAR-RELATED WOUNDS THROUGH BOOKS

Bibliotherapy, the therapeutic use of literature, has long been recognized for its ability to support emotional well-being, develop resilience, and address psychological challenges. As a modality of expressive arts therapies, it employs the planned use of

literature as a tool for emotional and psychological support. Introduced by Samuel Crothers in 1916, the practice has since evolved into a therapeutic method that encourages awareness and facilitates the processing of emotions, cognitive challenges, and interpersonal struggles.

The fundamental concept of bibliotherapy is grounded in the transformative power of stories. As Martinec et al. (2022) highlight, “A literary text is a unique combination of form (lexis) and content (logos), as well as structure and meaning, experience and expression, and a reflection of the value system in a particular socio-cultural context” [3, p. 88]. Literature provides a safe space for individuals to explore their emotions, find solace in shared experiences, and gain perspective on their struggles. By engaging with characters who face and overcome adversity, readers can process their own fears, grief, and anxieties, while cultivating hope and faith in better tomorrows. Moreover, books serve as a cultural anchor, preserving identity and memory, which are often threatened during wartime. Stories not only entertain but also offer a sense of belonging, fostering connections between individuals and their communities.

Developmental bibliotherapy, a specific application within educational settings, emphasizes personal growth and mental health maintenance. Selecting age-appropriate literature allows individuals, particularly children and adolescents, to confront and work through challenges. The goals of bibliotherapy include enhancing self-awareness, encouraging positive thinking, managing overwhelming emotions, and nurturing creativity.

Nick Canty outlines the therapeutic process through three key stages: **identification/involvement**, when readers identify with characters or scenarios similar to their own experiences, enabling emotional engagement; **catharsis**, when an emotional release occurs as readers process these connections, allowing for a renewal of feelings; **insight**, when reflection on the narrative’s resolutions helps readers devise strategies to address their own issues. Through these stages, bibliotherapy creates a structured pathway for emotional healing, providing not only solace but actionable strategies for personal growth [2].

A compelling resource that exemplifies bibliotherapy in practice is *The Novel Cure: from Abandonment to Zestlessness* by Ella Berthoud and Susan Elderkin. Designed as a “medical dictionary” for the human psyche, the book suggests literary “prescriptions” for various emotional states and challenges, offering unique insights into the healing potential of stories.

For feelings of **loneliness**, Berthoud and Elderkin recommend Mary Shelley’s *Frankenstein*, a novel deeply rooted in themes of isolation and the quest for belonging. Shelley’s monster, rejected by society and yearning for connection, mirrors the struggles of those facing solitude. The authors poignantly observe, “You need never be lonely with a roomful of novels – or even just the one you’d take with you to a desert island... Be sure to have prepopulated your brain with plenty of characters, ideas, and interesting conversations, gathered from fiction, to ensure your interior world can always be relied upon to keep you company” [1, p. 218]. Similarly, J.D. Salinger’s *The Catcher in the Rye* resonates with readers navigating alienation. Holden Caulfield’s introspective journey offers solace and relatability, providing companionship in moments of disconnection.

Don DeLillo's *White Noise* addresses the **fear of death** surrounding mortality with a blend of humor and profundity. The protagonist, Jack Gladney, confronts his anxiety through philosophical musings and quotidian acts, illustrating the myriad ways humans grapple with the unknown. As DeLillo writes, "An awareness of death is what sets us apart from animals. And how we choose to deal with it... is something that sets us apart from one another" [1, p. 101].

Jean Giono's *The Man Who Planted Trees* serves as a quiet remedy for modern **stress**. The story of a shepherd who transforms barren land through consistent, simple actions underscores the therapeutic power of patience and purpose. Berthoud and Elderkin emphasize, "It's not the results of his labors that brings tranquillity of mind to the shepherd. It's the labor itself – the walking, digging, planting, watching, and waiting" [1, p. 344].

Ray Bradbury's *Fahrenheit 451* reflects the quest for **happiness** in a society devoid of depth. Through Montag's awakening to the transformative power of books, the novel critiques a culture consumed by shallow entertainment, highlighting the emotional void it creates. Bradbury's message resonates profoundly: "Live to the full not by seeking happiness, but by embracing knowledge, literature, truth, and feeling of every sort" [1, p. 172].

Bibliotherapy is more than a therapeutic technique; it is a bridge between human experience and healing, offering pathways for emotional growth, resilience, and recovery. For educators, it provides a means to support students in navigating the complexities of their inner worlds while also addressing the broader psychological impacts of societal crises such as war. In Ukraine, where the scars of conflict are deep, bibliotherapy can serve as a lifeline, helping students and communities process their trauma and rebuild their futures. Guided by resources like *The Novel Cure: from Abandonment to Zestlessness*, which allows adaptation for local contexts, including the addition of Ukrainian authors and culturally relevant recommendations, translating such a book into Ukrainian would provide invaluable support, using the power of stories to mend the wounds of war and nurture hope.

ЛІТЕРАТУРА

1. Berthoud Ella, Elderkin Susan. *The Novel Cure: from Abandonment to Zestlessness: 751 Books to Cure What Ails You*. New York: The Penguin Press. 2013, 476 p.
2. Cauty N. Bibliotherapy: Its processes and benefits and application in clinical and developmental settings. *Logos*, 2017. November (28). P. 32–40.
URL: <https://bit.ly/49si7XC> (дата звернення 17.11.2024)
3. Martinec R., Šimunović D., Jerković V. Various Aspects of Using Bibliotherapy in the Field of Education and Rehabilitation. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 2022. July (58). P. 87–103.
URL: <https://bit.ly/3Vw1hkR> (дата звернення 17.11.2024)
4. Morawski, C.M., Gilbert, J.N. Developmental interactive bibliotherapy. *College Teaching*, 2000. 48(3), P. 108–114.

Кебало Микола Степанович

кандидат філологічних наук, доцент,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Соленко Андрій Васильович

здобувач третього рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

ФІЛОСОФСЬКИЙ НАРАТИВ ПОСТМОДЕРНІЗМУ

Постмодернізм, як твердить більшість самих постмодерністів – не так мистецтво, як тип мислення; не так коло певних культурних явищ, як образ світорозуміння. Перед нами не набір конкретних правил, а розпливчата метафора, котра виражає деякий невизначений “стиль світовідчування”. Досліджуючи постмодерн як феномен філософії, ми можемо сказати, що він є абсолютом сучасної західної культури. Його поширення у сучасному світі зумовило експансію в галуз філософського знання. Поштовхом була публікація книги Римського клубу “Межі зростання”, у якій містився висновок про неминучу глобальну екологічну катастрофу у світі, якщо людство не відмовиться від нинішнього економічного і науково-технічного зростання. Під впливом цього висновку французький філософ Жан-Франсуа Ліотар у книзі “Стан постмодернізму” вперше у загальному вигляді розкрив характерні філософські ознаки постмодернізму.

Слід зазначити, що філософії постмодернізму самої по собі не існує, оскільки постмодернізм у філософії виник якраз із радикального сумніву у можливості самої філософії як деякої світоглядно-теоретичної і жанрової єдності. Доречно говорити не про “філософію постмодерну”, а про “ситуацію постмодерну”. Постмодернізм – це “скандальний”, з точки зору класичних інтелектуальних навичок, тип філософствування “без суб'єкта”: суб'єкт розпався як центр системи уявлень (репрезентацій). Замість звичних категорій “суб'єктивність”, “рефлексивність” з'являються безособові “потoki Бажання”, імперсональні “швидкості”, неоконцептуалізовані “інтенсивності”.

Постмодернізм виявляється на кількох рівнях: онтологічному, гносеологічному та естетичному [1, с. 19]. Усі ці рівні у єдності виробляють специфічне світосприймання постмодерніста.

Формування постмодернізму і його функціонування в системі сучасної західної культури зачіпає сферу, яка стосується не лише світогляду, а й світовідчуття, тієї галузі, де першочерговою стає не раціональна, логічно оформлена філософська рефлексія, а глибоко емоційна, внутрішньо відчутна реакція сучасної людини на довкілля. Звідси осмислення постструктуралістських теорій як концептуальної основи постмодерністської чутливості – факт, хронологічно пізніший, ніж виникнення постструктуралізму і який став предметом обговорення серед західних філософів із середини 80-х років XX ст. [2, с. 660].

Сьогодні постмодернізм проявляється у найрізноманітніших галузях культури. Ним позначають інтелектуальну тенденцію, яка розгалужується в широкий спектр різних і інтерферуючих між собою філософських течій. Це особливий умонастрій, що домінує нині у сферах людської життєдіяльності: культурі, філософії, політиці, економіці, технонауці, сфері планетарного комунікативного паратаксисту тощо. Тому він стає одним із ключових термінів у словнику міждисциплінарного спілкування і вживається з найрізноманітнішими епітетами (філософський, політичний, естетичний, культурологічний) [2, с. 661].

Літературна критика цього напрямку оперує такими філософськими поняттями та категоріями, як-от: “світ як хаос”, “світ як текст”, “свідомість як текст”, “постмодерністська чуттєвість”, “криза авторитетів”, “авторська маска”, “пародійний модус оповідання”, “провал комунікації”, “подвійний код”, “принцип нон-селекції”, “метамова”, “епістемологічна невпевненість”.

Постмодернізм власне і виник як альтернатива такого роду негативному тлумаченню дійсності, що не вписувалася в концепції ні філософської класики, ні філософського модерну, які претендували на універсальність. Плюралізм як реальність і як нова модель сприйняття культури і суспільства в цілому не міг бути аргументований відтворенням базових вихідних ідей філософської традиції, що починається від Платона, Г. Гегеля, К. Маркса. З цієї причини виникла настійна потреба в повній раціональності. Однак замість її розроблення постмодернізм залучив до філософії ірраціоналізм переважно у вигляді семантичної теорії. Це спричинило звільнення власної думки від будь-яких обмежень епохи, привело до деконструкції таких складових компонентів світогляду, як “Бог”, “я”, “мета”, “зміст”, “реальний світ”, “істина”, “абсолютна істина” та інші. Водночас філософський постмодернізм реконструює, іноді абсолютизуючи до абсурду, такі положення класичної філософії, як вчення про відносну істину (заміняючи гносеологічний детермінізм релятивізмом); потребує посилення антидогматизму; заперечує пошук штучних протилежностей (що взагалі розглядаються тільки як символічні); наполягає на відмові від подвійного розгляду явищ світу, тобто пропонує відмовитися від бінарних опозицій типу “раціональне – ірраціональне”, “скінченне – нескінченне”, “старе – нове”, “дух – матерія”, “матеріалізм – ідеалізм”; рекомендує перехід з позицій класичного антропоцентричного гуманізму та позиції гуманізму універсального, екологічний вимір якого охоплює все людство, природу, космос, Всесвіт; стверджує ірраціоналістичний статус мислення [1, с. 21].

ЛІТЕРАТУРА

1. Нев'ярович Н. Культура постмодернізму: (3 літературних напрацювань) / Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2004. – № 7. – С. 19–21.
2. Михида С. Запізнитий відгук на "Дискурс постмодернізму", "або ж "У пошуках нових цінностей". [Український постмодернізм у літературі] /С. Михида// Український філолог: Школи. Постаті. Проблеми: Зб. наук.праць. – Львів.: 1999. – Ч.1. – С. 660–665.

Кебало Микола Степанович

кандидат філологічних наук, доцент,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Стасюк Тарас Юрійович

здобувач третього рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

ПОСТМОДЕРНІЗМ У НІМЕЦЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ: ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ

Постмодернізм – надзвичайно складне та багатовимірне явище сучасної культури, яке й до сьогоднішнього дня викликає наукові дискусії у середовищі літературознавців, філософів, соціологів, культурологів, мистецтвознавців, політологів та інших. Постмодернізм – це етап, який прийшов на зміну модерну: у філософському сенсі, де цим поняттям позначається "сучасність", тобто Новий час і Просвітництво з їх опорою на наукове знання, класичну філософію та ірраціоналістичні течії початку ХХ ст., а також модерну, який був елітарним і багатьом незрозумілим літературним напрямом [1, с. 7]. Якщо легітимність нового філософського етапу не викликає сумніву, то існування постмодернізму як літературно-естетичного періоду зазнає певної критики. Ф. Джеймсон, наприклад, припускає, що постмодернізм є ще однією стадією модернізму, а може навіть й романтизму, наполягаючи на тому, що будь-які риси культури з префіксом "пост" притаманні й попереднім течіям [2, с. 25]. Багато елементів були запозичені з попередньої культури, але головна розбіжність полягає в тому, що модернізм був трагічним, а постмодернізм стає відсторонено іронічним.

Особливості постмодернізму пов'язують насамперед з інтелектуальною напругою кінця тисячоліття – не стільки календарним підсумком, як узагальненням європейської культури, що "дійшла свого зросту і сили, та не позбулась своїх проблем".

Деякі вчені вважають, що постмодернізм – це явище, яке виникає в мистецтві впродовж усієї історії людства в періоди його духовних криз [1, с. 10]. Часто його трактують як мистецтво мовчання, порожнечі, смерті, що створює власну мову – недоговореності та мовної гри. Постмодернізм вважається синтезом повернення до минулого та руху вперед, оскільки підбиває накопичення усіх культурних епох. У літературі він проявив себе найяскравіше, виділившись як специфічний тип письма, втілений в експериментах з формою, нелінійному оповіданні, мовній грі, колажі тощо. Тож центральним об'єктом спостережень і експериментувань у постмодернізмі виступає текст, що оголошується єдиною можливістю проявом дійсності.

Постмодерністська література з'явилася на тлі модернізму та перейняла багато його ідей та прийомів, хоча через певні історичні події модернізм не набув належного розвитку в Німеччині, Австрії та Швейцарії порівняно з іншими західноєвропейськими країнами. Через війни німецькомовна література була

відірвана від традицій авангарду і стала надзвичайно провінційною, набувши характерного для того часу націоналістичного фарбування.

Розвинувшись у період між двома світовими війнами, модернізм ставить на п'єдестал індивідуальне розуміння світу, експеримент, розрив з традицією, відмову від реалістичної правдоподібності. Німецька модерністська література носить трагічний характер, її художній світ зображує абсурдність буття (Ф. Кафка), звернення до міфологічної поетики (А. Зегерс, Т. Манн, М. Фріш), песимістичність (Ф. Ніцше, О. Шпенглер), авангардність світу (Б. Брехт). Тогочасна художня практика звертається до мовного експериментування – поєднання комічного з глибоким трагізмом (Р. Вальзер), іронією (Р. Музіль), алюзією (Л. Фейхтвангер).

У сучасних німецькомовних художніх текстах відчувається значний вплив філософії Ф. Ніцше та психології З. Фрейда. Велику спадщину залишили діячі Віденського гуртка, особливо Л. Вітгенштейн з його мовними іграми та рефлексіями аналітичної філософії, основою з яких став лінгвоцентризм – зведення “усіх філософських проблем до проблем мови”.

Поширена думка, що дуже складно побачити в німецькому літературному дискурсі такі притаманні постмодерністичні риси, як грайливість, кодування, пародіювання, сміх, лабіринтизація [5, с. 320]. Майже неможливо уявити, що німецька література може творити за правилами постмодерністської гри [3, с. 29]. Тож не стільки модернізм стає для неї творчим натхненням, стільки романтична традиція, яка і є його провідною алюзією. Проблема генія, культ геніального митця, міфологічність, казковість, фантастичність – основні теми, які наслідував німецький постмодернізм.

У німецькомовних художніх текстах і критиці проблема існування та ідентифікації посмодернізму стоїть дуже гостро. Існує навіть думка про те, що німецького постмодерну не існує взагалі, а сучасна література – це лише нова форма модернізму [6, с. 301]. Німецькі постмодерністські автори дійсно користуються літературною, філософською та мовною традиціями, що склалися в епоху модернізму і мали величезний вплив не тільки на тогочасне культурне життя Європи, але й на сучасний стан гуманітарного знання.

Про німецький постмодернізм вперше заговорили у 1968 р., коли вийшло в світ есе Л. Фідлера “Cross the Border – Close the Gap” (“Стирайте кордони – засипайте канави”), що породило дискусію про роль німецької літератури в Європі та місце постмодернізму у ній. З певним запізненням постмодерністичні тенденції спостерігаються і в німецькому дискурсивному просторі з появою роману П. Зюскінда “Парфюмер”, який презентує новий феномен – німецький художній постмодернізм. Цей феномен виходить з елітарного мистецтва модернізму та намагається пов'язати популярну культуру з високим мистецтвом, що зумовило появу нових способів мовної репрезентації реальності та ірреальності [4, с. 124].

Німецький постмодернізм з'являється на світовій арені у вигляді творів М. Енде, Г. Грасса, Е. Єлінек, С. Крахта, П. Зюскінда, С. Надольни, К. Рансмайра, Р. Шнайдер та ін.

Отже, незважаючи на прагнення постмодерністської культури до універсалізму, література ще не подолати межу національної ідентичності. Постмодернізм у німецькомовній літературі являє собою глибокий синтез не тільки власної літератури і філософії, а й історії. Політичні теми, історії концтаборів, альянзи на тему провини, концептуалізація страху співіснують у літературному тексті на тлі модерністської та романтичної спадщини. Визначальною рисою німецького постмодерністського дискурсу є відхилення від існуючих правил, його форма – дискретність, еклектичність, фрагментарність. Саме така форма дозволяє розглядати постмодерністський текст як сукупність кодів, головним серед яких є мовний. Цей код допускає наявність нелінійної організації текстового простору, актуалізованої у фрагментарності, монтажі, “жіночому письмі”; багаторівневого письмі, полідискурсивності, стратегії подвійного кодування; авторській масці; інтертекстуальності та цитації; пародіюванні, травестійній грі, іронії та іншій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Данильчук О.М. Постмодернізм: характерні особливості та проблеми розвитку. / О.М. Данильчук. – М., 2008. – С. 7–15.
2. Джеймисон Ф. Постмодернізм, або логіка культури пізнього капіталізму / Пер. з англ. П. Дениско. – К.: Курс, 2008. – 502 с.
3. Калинська Л. Поетика постмодерністського українського роману / Л. Калинська. – Київ: Знання, 1998. – 31 с.
4. Jeßing B., Köhnen R. Einführung in die neuere deutsche Literaturwissenschaft / R. Köhnen, B. Jeßing. – Weimar: J.B. Metzler Stuttgart, 2007. – 424 S.
5. Ortheil H.-J. Das Lesen – ein Spiel. Postmoderne Literatur? Die Literatur der Zukunft! / H.-J. Ortheil // Deutsche Literatur. – Stuttgart: MC, 1987. – 592 S.
6. Scheitler I. Deutschsprachige Gegenwartsprosa seit 1970. / I. Scheitler – Tübingen und Basel: A

Кондратьєва Тетяна Богданівна

кандидат філологічних наук,

доцент Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

ОРІЄНТАЛЬНІ МОВТИВИ В УКРАЇНСЬКІЙ КУЛЬТУРІ: ТИПОЛОГІЧНИЙ НАРИС (НА МАТЕРІАЛІ ОПОВІДАННЯ МАКСІМ ГОНІМ КІНГСТОН “ЖІНКА БЕЗ ІМЕНІ” ТА УКРАЇНСЬКИХ ЕТНОГРАФІЧНИХ ДЖЕРЕЛ)

Проблема культурної приналежності України часто поставала предметом дослідження істориків, культурологів, соціологів, літературознавців. Як зазначає І. Куций, в українській науці спостерігаємо зростання наукового інтересу до тематичного комплексу “Україна між Сходом та Заходом”. Науковець наводить детальний огляд праць та різні погляди на цю проблему [5].

Зауважимо, що географічне розташування країни (у центрі Європи), а також певні історичні чинники (запровадження християнства у 988 р.н.е. князем

Володимиром) визначають її прозахідний культурний вектор. Проте, глибший аналіз фольклору, традицій та звичаїв українців, які збереглися ще з дохристиянських, язичницьких часів, дає підстави стверджувати, що українська культура значною мірою тяжіє до східного світосприйняття. Однак, численні дослідження доводять, що “Україну не вдається концептуалізувати суто в категоріях “або–або” – завжди залишається бодай мінімальна можливість компромісної формули “і– і”. /.../ У суперечці між двома поглядами “або–або” правда лежить десь посередині, тобто у просторі “і–і” [3, с. 156]. Таким чином, попри чіткі прозахідні наративи у культурологічному вимірі маємо також і ознаки орієнтального світобачення.

Для підтвердження нашої гіпотези, маємо на меті провести паралелі між звичаями та культурними кодами, які описано в оповіданні американської письменниці китайського походження Максін Гонг Кінгстон “Жінка без імені” та в українських літературних і фольклорних творах.

Китай як культурний простір однозначно визначається як Схід, а отже присутність типологічних відповідностей в українському культурному дискурсі дає підстави стверджувати, що світогляд українців теж має такі риси.

Максін Гонг Кінгстон – американська письменниця китайського походження, яскрава представниця сіно-американської літератури II половини XX століття. Сам факт, що на формування її світогляду впливали дві полярно відмінні культури, дозволяє чітко відстежити у її творчості протиставлення західної та східної парадигм світосприйняття.

Оповідання “Жінка без імені” входить до циклу “Жінка-воїн”, присвяченого художньому відображенню викликів, які поставали перед емігрантами з Китаю у Новому Світі. Особлива увага надається власне культурній складовій. За жанром цей текст є “оповіданням в оповіданні”. Мати розповідає своїй доньці історію її забутої тітки, яка народила позашлюбну дитину і покінчила життя самогубством, щоб вберегтися від осуду. У цьому короткому оповіданні авторка акумулює важливі теми, такі як історичні обставини у Китаї початку XX століття, протиставлення традицій предків та нової культури у свідомості емігрантів, трактування становища жінки у суспільстві, питання самоідентифікації, асиміляції та збереження культурної спадщини.

Як читаємо у П. Герчанівської, якщо Захід асоціюється з науковою раціональністю, прогресом та інноваціями, демократією й ідеалами лібералізму, то Схід – з усталеним досвідом, традиціями, сприйняттям гармонійного порядку як вищої цінності, прагненням досягнути основи світобудови як цілого, не порушуючи її ієрархії та порядку. Якщо Захід віддає пріоритет індивідуально-особистісному, то Схід – колективно-родовому [2, с. 4].

Характеристики, притаманні першій складовій дихотомії Схід-Захід чітко простежуються в аналізованому оповіданні, а також знаходять відлуння в українській етнографічній спадщині. Спробуємо навести кілька яскравих прикладів.

Текст відкривається словами “Не розповідай нікому ...” [1, с. 11], які відтворюють важливість концепту “тиша” у китайській мовній картині світу.

Тиша як табу, заборона оприлюднювати сакральну, таємну або суспільно неприйнятну інформацію. Такий же концепт є притаманним і українській ментальності: “аби раптом люди не дізналися”. Звідси випливає наступна риса східного світосприйняття: важливість колективної думки, приналежність до спільноти. В оповіданні цей концепт передано символом кола “the villagers encircled us” [1, с. 14], а також “round mooncakes, round doorways, round tables” [1, с. 15] описуються як талісмани, що пильнують, аби сім’я була цілісною, де молоді доглядають за старими, а мертві охороняють сім’ю. Читаємо у Максін Гонг Кінгстон, що в Китаї існувало понад 115 термінів на позначення родинних зв’язків, по суті “Усі односельчани були родичами” [1, с. 15]. Подібно і в українців є чимало слів, які позначають родичів, а найпоширеніший концепт – “кум/кума”, який мав би означати хрещених батьків дитини, однак часто це слово використовують, щоб якось позначити, що ця людина близька вам. Вшанування померлих, залишаючи їжу на могилах, теж описано в оповіданні. Такий же звичай маємо і в українців: на Різдво і Великдень залишають кутю чи крашанки на могилах [Див. 4].

Найбільшим переступом вважалося порушити цю цілісність, вийти за коло правил. Тоді ти ставав вигнанцем, якого осуджували і карали. Одним із видів покарання було намастити двері кров’ю тварин. Схожий ритуал був присутній і в українців: мастити двері дьогтем на знак осуду. Жінку, яка народжувала незаконну дитину таврували та зневажали. В укрїнській мові є окремий концепт “покритка”, про який написано чимало художніх творів (наприклад, поема “Катерина” Тараса Шквченка). Порушивши неписані закони спільноти, ти ставав вигнанцем “a tribal person alone”, тебе карали ізоляцією від спільноти. Наприклад, не дозволяли приймати їжу з усіма (an outcast table with leftovers) [1, с. 16]. Адже їжа як і для українців (паска, кутя, коржі з маком, калачі), так і для китайців (mooncakes, rice) має сакральне символічне значення.

Особливу увагу у творі авторка приділяє опису становища жінки. У цьому контексті маємо чимало відповідностей із українською культурою того ж періоду. Максін Гонг Кінгстон зазначає, що “жінка не обирала”, вона не мала жодних прав, її могли видати заміж без її згоди, як співається в українській пісні “Віддала мене моя матінка за діда старого ...”, чи от “вийти за нелюба”. В обох культурах саме на весіллі відбувався обряд ініціації дівчини у статус жінки, який пов’язаний із волоссям. Читаємо у Кінгстон, що жінка востаннє показувала своє волосся на весіллі, а далі “згортала свою індивідуальність у вузлик” [1, с. 20], або ж обстригла волосся. Схожий ритуал зберігається в Україні і по нині. Наприкінці весілля дівчину розплітають, замінюючи білу фату хусткою від свекрухи під символічну пісню “Горіла сосна палала”, у якій є такі слова: “Ой коси, коси ви мої, довго служили ви мені Більше служить не будете — під білий вельон підете, під білий вельон, під хустку ...”. Далі заміжня жінка мусить завжди ходити із покритою головою на знак покори перед чоловіком.

В той же час, жінка виступала берегинею роду “The heavy, deep rooted women were to maintain the past against the flood, safe for returning” [1, с. 21]. Архетип жінки-берегині, хранительки сімейного вогнища і роду є одним із

центральної в українській культурі. І, власне, саме слово “берегиня” походить від “берег”, тобто завдання жінки – пильнувати родинну річку, що життя у сім’ї текло спокійно і впевнено.

Таким чином, наш нарис дає підстави стверджувати, що між українською та китайською концептуальними картинами світу існує чимало паралелей. Відтак, можемо констатувати, що українській культурі притаманні риси Східної філософії та світосприйняття, як от перевага колективного та підкорення індивідуального, сакралізація їжі, суспільні табу, шана померлим, бінарне трактування становища жінки як підкореної особистості, яка в той же час є головною.

ЛІТЕРАТУРА

1. Maxin Hong Kingston. No Name Woman. *The Woman Warrior*. Croydon, UK: CPI Group, 1977. P. 11–22.
2. Герчанівська П. Дихотомія Схід-Захід: історико-культурологічний аспект. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв : наук. журнал*. Київ: Ідея-Принт, 2019. № 1. С 3–8.
3. Грицак Я. Україна між Сходом і Заходом: стара історія на новий лад. Київ: Критика, 2011 – 291с.
4. Золота книга українських традицій та звичаїв /Авт.-ук. І. Скрипник. Донецьк: ТОВ “Агентство Мультипрес”, 2011 – 288 с.
5. Куций І.П. Образи Сходу та Заходу в українській історіографії: між реальним та уявним простором. *Вісник Львівського університету. Серія історична*. Львів: 2019. Спецвипуск. С. 94–108.

Коновальчук Світлана Андріївна

кандидат педагогічних наук, викладач,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Боднар А.А.

здобувачка другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

СПЕЦИФІКА УКРАЇНСЬКОГО ТА АМЕРИКАНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ КРИЗЬ ПРИЗМУ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛІЗМУ

Глобалізація – визначальна риса розвитку сучасного суспільства. Вона є невідворотним трансформаційним процесом всесвітнього масштабу, розширюючи контакти між соціальними або етнічними групами. І впливає не тільки на політичний економічний, соціальний розвиток держав, а й на культурний пласт кожного етносу. Обмін культурними надбаннями між національними спільнотами подекуди викликає взаємне нерозуміння, а відтак стає і причиною гострих конфліктів, причиною яких передусім є значні відмінності в культурі та способі життя різних країн. Адже перебування в мультикультурному середовищі передбачає сприймання й розуміння

унікальності власної культури, а разом із тим – визнання права на існування культурних надбань інших народів, що є складовою національної самосвідомості сучасного суспільства. Звідси – прагнення побудови суспільства, у якому немає місця т.зв. “панівній культурі”. Зростаюча взаємодія культур викликає потребу в розвитку міжкультурної комунікації – науки, “яка вивчає особливості вербального та невербального спілкування людей, що належать до різних національних та лінгвокультурних спільнот” [4, с. 276].

Існує значна кількість трактувань поняття “мультикультуралізм”. Українська дослідниця Н. Висоцька згрупувала їх за своєрідністю тлумачень цього явища:

“• демографічно-описове, яке констатує наявність у суспільстві чи державі етнічно або расово різноманітних сегментів;

• програмно-політичне, котре має на увазі конкретні типи програм та політичних ініціатив, покликаних реагувати на етнічне розмаїття. Такий підхід має на меті врахування інтересів різних етно-національних груп, забезпечення відповідного рівня визнання та самостійності для них, зберігаючи при цьому відповідне бачення національної єдності;

• ідеологічно-нормативне – як гасло чи модель політичної активності, яке ґрунтується на соціологічних та етико-філософських ідеях щодо місця людей з культурно відмінними ідентичностями у суспільстві;

• соціально-трансформативне, спрямоване на викорінення расизму, націоналізму, сексизму та здобуття рівності для всіх груп суспільства;

• історичне, що наголошує на важливості вивчення та розуміння якомога більшої кількості культур та взаємодії між ними” [1, с. 111–112].

Побачити в діяхронії, як змінилося наше сприйняття культури та її впливу на художні твори, допомагає явище мультикультуралізму в художній літературі. Як зазначає проф. Жулинський М., “Література як вид мистецтва також є своєрідним ретранслятором фольклору. Індивідуальна авторська письмова творчість саме й виникла на основі усної традиційної. Навіть письмо модерністів не позбавлене фольклорних елементів” [3, с. 6]. А фольклор – це закодований в символах шлях розвитку етносу, засіб вираження національної ідентичності, духовного світу народу. Навіть сьогодні, в епоху глобалізації та розвитку новітніх комунікацій, фольклор зберігає свою актуальність, звісно, модифікуючись під впливом чинників, котрі трансформують усе суспільство.

Дослідниця компаративістики українського й американського фольклору Головаха-Хіс І. вважає “першою і найвиразнішою рисою сучасної української фольклористики, порівняно з фольклористикою західною ... концентрацію дослідницької уваги на сільських традиціях та їх носіях” [2, с. 34]. Українська фольклористика важливим для себе завдання ставила запис та збереження текстів усної народної творчості, особливо в умовах тотальних заборон та нищення рідної мови й культури. “Іншим суттєвим моментом сучасної вітчизняної фольклористики слід вважати домінування “етнографічного” підходу (термін Б. Холбека) до вивчення виконавця та літературознавчого підходу під час аналізу текстів” [2, с. 34]. Разом з тим, український фольклорист

С. Росовецький наголошував: "... традиційно сприймаючи вітчизняний фольклор майже виключно як селянський, міську усну традицію у нас практично не вивчали. Тож популярні свого часу в Україні розповіді про "життя після смерті", про НЛО ... не сприймаються як об'єкт наукового дослідження" [4, с. 212].

Науковець наводить "ендогенні коди українського фольклору", що їх визначила Грица С.Й.:

а) "Космотеїзм": земля, небо, степи, ріки, моря, сонце, місяць, зорі, вітер – зримо і чуттєво переповнюють його сутність, співдіючи на рівні з живими істотами, виливаються у т. зв. поетичний паралелізм, що, можливо, в жодному зі слов'янських фольклорів не має такої сили виразу, як в українському.

б) Наративність як спосіб самовираження, збереження пам'яті про себе в історичних піснях, думах, баладах, хроніках, легендах, переказах тощо.

в) Надчутливість, рефлексійність, ліризація світу, виражені в образній системі, поезії, мелосі, виконавській манері.

г) Розвинутий в умовах фольклору народний професіоналізм (народні, ремесла, кобзарство).

д) Родово-жанрове розмаїття українського фольклору – поезики, стилістики, зумовлених розмаїттям його етнолокальних нашарувань [5, с. 576].

У жодній країні світу фольклор не відрізняється такою строкатістю, як у США. Саме тут виявляються особливості тих етнічних груп, що утворюють багатонаціональне населення США, які, якщо судити з мови, побуту, суспільного устрою, повністю асимілювалися і підкорилися загально-американським традиціям.

Має свою специфіку й американська фольклористика, суттєвою ознакою якої є те, що "вчені менше уваги приділяють автентичності традицій, унаслідок чого поп-культура, міська культура, сучасні фольклорні форми вважаються фольклором, незважаючи на те, чи це зовсім нові традиції, чи адаптовані сучасністю більш традиційні форми" [2, с. 35].

Як зазначає науковець Отрешко Н.Б., "Історія США є прикладом співіснування багатьох культур в єдиному культурному просторі. У США жоден штат не належить виключно одній етнічній групі, але є утворенням із безліччю співіснуючих етнічних спільнот" [6, с. 19]. Слід зауважити про існування наукової думки про те, що через свій полі етнічний феномен поняття "американський фольклор" не отримало однозначного тлумачення.

Головаха-Хікс І. систематизувала основні тенденції розвитку фольклористики в США впродовж останніх десятиріч:

1. Фольклористи аналізують усі явища повсякденного життя (соціальні норми, етикет, політику, соціальну поведінку і т.д.) як фольклорні традиції. Домінуючим є сприйняття кожного як носія фольклорної традиції (ця тенденція прийшла у фольклористику з праць А. Дандиса і стала основною рисою фольклористики США в ХХІ ст.

2. Фольклористи аналізують усі явища, одночасно фольклор аналізують представники усіх соціогуманітарних наук: соціологи, антропологи, психологи, лінгвісти, політологи і т.д.

3. Знання та вміння інтерпретувати фольклорні традиції та символи цінуються не лише в науковій теорії, але й у практичному житті. Цікавим прикладом може бути робота американських фольклористів та антропологів на сміттєзбірниках в Іраку, щоб краще зрозуміти, як ставиться населення певного району до американців. Із цією самою метою аналізують графіті в небезпечних районах США, країнах Латинської Америки, в Іраку.

4. Окремим пунктом у тематиці на конференціях та в періодичних виданнях визначено *public folklore* – фольклор суспільного сектору. Це праця фольклористів, збирачів, архівістів, учителів або просто небайдужих до народної спадщини з організації фестивалів, виставок, продажу, реклами предметів народної творчості, музики, побуту, організації фольклорного туризму з метою фінансової підтримки окремих районів. Ті, хто займається в секторі *public folklore*, вважають своєю метою “повернення” фольклору до населення шляхом підтримки й реклами народної творчості в будь-якому прояві” [2, с. 37].

Проблема культурної багатоманітності часто породжує непрості виклики, у якій країні вона не функціонувала. Та яку б модель мультикультуралізму не брала країна за основу, основним принципом її на практиці має бути принцип культурної свободи, а фольклор як генетична пам'ять нації створює найкращі можливості для реалізації цього постулату.

ЛІТЕРАТУРА

1. Висоцька Н.О. Концепція мультикультуралізму і питання естетики / Н.О. Висоцька // Питання літературознавства: Науковий збірник. – Чернівці: Рута, 2009. – Вип. 77. – С. 110–121.
2. Головаха-Хікс І. Особливості розвитку американської та української фольклористичної теорії на початку ХХІ століття (порівняльний аспект) // Народна творчість та етнологія, 2011 – № 4 – С. 32–37 – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/43380/06-Golovakha.pdf?sequence=1>
3. Жулинський Микола. Національні культури і проблеми глобалізації // Слово і час, 2002. – № 12. – С. 6–7.
4. Манакін В.М. Мова і міжкультурна комунікація / В.М. Манакін. – К.: Академія, 2012 – 284 С.
5. Росовецький С. Український фольклор у теоретичному висвітленні. – К. : ВПЦ “Київський університет”, 2008 – 623 с.
6. Судакова В.М., Отрешко Н.Б. та інші. Від мультикультуралізму до транскультурності: проблема збереження цінностей цивілізованого співіснування: монографія / – К.: Інститут культурології НАМ України, 2018 – 287 с.

Куций Іван Петрович*доктор історичних наук, професор,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка***Куца Лариса Петрівна***кандидат філологічних наук, доцент,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка*

ПАМ'ЯТЬ “ЖИТТЄВИХ” ІСТОРІЙ У ХУДОЖНІЙ СТРУКТУРІ ТВОРІВ УЛЬФА СТАРКА

Сферу пам'яті у контексті сучасного “повороту” до неї розглядають як поле міждисциплінарної співпраці. Минуле, яке реінкарнує у сфері пам'яті, сьогодні “опинилося у зоні метафоричного моделювання” [4, с. 11]. Хоча впродовж десятиліть теоретики пам'яті працювали насамперед над конструюванням її дефініції і змістового наповнення як каналу передачі досвіду і важливого чинника формування ідентичності. Чи не найінтенсивніший дослідницький інтерес в Україні фіксується у напрямі до студіювання історичних наративів. Це цілком виправдано, оскільки вони постають життєдайною субстанцією, яка перетворює населення на народ і націю. Однією із найважливіших компонентів цієї субстанції є історична свідомість. О. Гриценко, автор найгрунтовнішого на сьогодні міждисциплінарного дослідження “Президенти і пам'ять”, зазначає, що у будь-якому випадку “пам'ять може трактуватися як підсистема з особливими функціями та завданнями. ... Пам'ять ... має включати певну інфраструктуру, котра забезпечує здатність суспільства накопичувати й зберігати достатньо повну й адекватну інформацію (знання) ..., а в потрібні моменти – актуалізувати (переосмислювати) й використовувати її з метою самозбереження, саморегулювання, саморозвитку спільноти” [2, с. 13]. У творах художньої літератури, особливо автобіографічних, пам'ять прив'язує теперішність до минулого, і навпаки – минуле до сучасності, вона “бере безпосередню участь в осмисленні та формуванні історії і водночас є засобом творення майбутнього” [3, с. 82].

Заявлена тема виступу передбачає розгляд двох рівнів пам'яті: індивідуальної та родинної (останню ми дефініціюємо як “життєві” історії). Родинна пам'ять невіддільна від пам'яті культурної, оскільки їх точки фіксації не є антитетичними (родинні традиції, фотографії, книги, ритуали, етика і культура взаємин, обереги духовності). Це так звані “фігури пам'яті”. Оскільки наші спостереження ґрунтуються насамперед на матеріалі індивідуальної пам'яті у художніх творах, то їх об'єктом є фонди пам'яті трьох поколінь. Звідси поняттєво-термінологічний ряд у досліджуваних творах Ульфа Старка не тільки виразнюється (індивідуальна пам'ять, культурна пам'ять, історична пам'ять, родинна пам'ять (“життєві” історії)), але й посутньо уточнюється змістовим наповненням поняття “комунікативна пам'ять”. Останнє особливо проглядається у повістях Ульфа Старка “Диваки і зануди” і “Мій друг Персі, Бофало Біл і я”. Якраз у процесі розгляду пам'яті на матеріалі художніх творів

комунікативна пам'ять є такою, що збальзамовує “дух минулого” (Вордсворт), з руйнуванням у сучасності цього духу і з перспективою його зцілення у майбутньому. А. Ассман пише, що пам'ять-як-досвід мусить бути перенесеною у “скриню” культурної пам'яті і що “жива пам'ять поступається таким чином пам'яті, що спирається на підтримку засобів інформації...” [1, с. 24]. Погоджуючись із авторитетною дослідницею, хочемо уточнити, що у повісті “Диваки і зануди”, наприклад, на перший план проступає “бурхлива метафоризація дискурсів пам'яті” (Л. Нагорна) або ж “сум'яття пам'яті” (Ричардс). Уже на перших сторінках названої повісті прочитуємо епізод про повернення дідуса з притулку для старих – повернення додому. Тут про минуле промовляє не тільки жива пам'ять, а й “живі” речі-метафори, навіть “життєві” історії. Це насамперед “здоровецькі дзигарі”, виготовлені з червоного дерева та латуні, які несамовито бамкали. Крім них, багато годинників стояли, висіли, дзвеніли і цокали. Усі вони йшли, “як попало” – мама Симони (внучки дідуса) про них уже давно не дбала.

У повісті “Мій друг Персі, Бофало Біл і я” варто говорити про пам'ять як процес, а точніше – про пам'ять як життєву історію. Ілюстративною постає пам'ять про Бофало Біла (прізвисько американського мисливця та письменника Вільяма Коді, учасника виступів мандрівного “Цирку Дикого Заходу”, учасника війн з індіанцями). Гострий поштовх сюжетним перепиттям повісті надає розповідь Ульфового дідуса Готфріда, у молодості моряка. Пам'ять його зберегла всі подробиці перебування у Лондоні, де він вперше побачив Бофало Біла. Перебуваючи на причалі, моряк дізнався про виступ знаменитого “Цирку Дикого Заходу”. Щоб мати гроші на квитки, він продав ланцюжок від годинника, що занурював його пам'ять у спогади. Стада диких буйволів, натовпи індіанців і ковбоїв, а найперше постать красеня Бофала Біла на білому коні – все це є у творі як “іманентна сила, як енергія, що діє за власними законами” [1, с. 236]. Яскрава картина кількадесятилітньої пам'яті-спогаду колишнього моряка була б не просто неповною без Еріки, а була б “порожньою”. Крім монети срібного долара, у центр якої влучив Бофало і яку спіймав у повітрі ще молодий тоді Готфрід, була ще одна річ, яка не зникла з пам'яті. Це фотолистівка, на якій красень Бофало Біл сидить на коні у ковбойському капелюсі і щиро усміхається. На своє незміряне горе (не передбачене!), молодий моряк попросив легендарного героя написати на листівці вітання коханий Еріці. Бофало Біл написав: “Еріці Старк із любов'ю, Ваш Бофало Біл” [7, с. 64]. Юна дружина Готфріда повірила у написане, яке увійшло у її одухотворену пам'ять на все життя. Пам'ять Готфріда спонукала його все життя намагатися бути подібним на ковбоя.

У дослідженнях сфери пам'яті як історії життя особистості доцільною для розгляду постає категорія глибини, з якою корелює просторова модель пам'яті. Категорії глибини і простору дають впевненість ученим, як, наприклад, Фройдіві, у тому, “що для похованого в душі завжди існує можливість постання ..., можливість воскресіння того, що довгий час спало, вкрите пилом. Його образ щодо цього являє собою надгробне покривало забуття, що трохи відкривається у вирішальну мить між життям і смертю” [Див.: 1, с. 172].

Стосовно тексту аналізованої повісті, то про “покривало забуття” говорити не доводиться. Ілюстративним постає у творі символ каменя-валуна, своєрідного “суб’єкта випробувань”, який особливо зацікавлює різновікових читачів. Готфрід-старший, дідусь, який і досі палко закоханий в Еріку, стоїть біля каменя-валуна, що здіймається посеред грядки полуниць. Камінь чорний, наче сажа, і круглий – нагадує надгробок. Готфрідові здавалося, що цей камінь з кожним роком усмоктував у своє єство “все горе, злість та розчарування й робився дедалі важчий і чорніший. Дідусь прихилився чолом до його шорсткої поверхні залятого мовчання” [7, с. 95].

У повісті “Тоді я був просто Ульф” вибудовується категоріальний ряд *пам’ять – уява – метафори пам’яті – час випадку – спогад*. Ідентичність імені автора (Ульф Старк) на титулці книжки і головного персонажа (Ульф), конкретизована вікова часовість, щоденникове датування, частотність звертання Ульфа до конкретних літературних текстів, подібність окремих мінісюжетних епізодів у названому та інших творах цього письменника спонукають розглядати їх у контексті художніх автобіографій. Дві мандрівки Ульфа фіксують історію дитинства як історію первинного етапу становлення творчості, зосередження персонажа на літературно-естетичних чинниках. Дослідницьку увагу привертають “життєві” історії реального автора Ульфа Старка, специфіку роботи його пам’яті по відборі фрагментів різновікового досвіду, на сюжетному структуруванні цих фрагментів, на трансформації пам’яті дитинства у художньо-метафоричну тканину творів. Метафори пам’яті прояснюють центральні пункти народження таланту. Ульфою приголомшлива продуктивність пам’яті та уяви втілена у метафорах печери, під’їзду, ящика з піском, пеналу, друкарської машинки, виразних текстових слідів (зорового, запахового, колористичного). “Поле височенної напруги” емоцій (Лежен) забезпечує пріоритет уяви, яка метафорично синкретизується з пам’яттю та увиразнює такі індивідуальні риси Ульфа, як вольовий внутрішній імператив *перевершити всіх*, заглянути у глибини “життєвих” історій у найвіддаленіших точках дитинства, оживити найперші фіксовані літературні досвіди. Центральною метафорою пам’яті у повісті “Тоді я був просто Ульф” постає дім Ульфа. Це простір “завжди первісного духовного начала” (Н.Копистянська). Історія дому Старків – це історія живого динамічного часопростору, який визначає рух екстремальних сюжетних елементів у багатьох творах У. Старка. Як споруда для проживання, він не деталізований. (Унікальний розгорнутий опис родинного дому маємо у творі “Диваки і зануди”. Яскраві метафори індивідуальної пам’яті фіксують неповторність дому ще від часів дідусевого дідуся). Дім у названих творах У.Старка – це життєві історії індивідів, які становлять основу сюжетної дії, що підпорядкована визначальному мотиву становлення майбутнього письменницького таланту Ульфа. Дім майже у кожній із повістей трансформований у духовну споруду, яка готувала Ульфа, щоб з нього “колись щось вийшло” [8, с. 96]. Звідси він і пішов у “білий світ”.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ассман А. Простори спогаду. Форми та трансформації культурної пам'яті. К. : Ніка-Центр, 2012. 440 с.
2. Гриценко О. Президенти і пам'ять. Політика пам'яті президентів України (1994–2014): підґрунтя, послання, реалізація, результати. К. : “К.І.С.”, 2017. 1136 с.
3. Кравець Л. Метафори пам'яті в українській поезії періоду російсько-української війни. Культура слова : Збірник наукових праць. Вип. 99. Київ : Вид. дім Дмитра Бураго, 2023. С. 74–85.
4. Нагорна Л.П. Історична пам'ять : теорії, дискурси, рефлексії. К., ІПіЕНД ім. І.Ф. Кураса НАН України, 2012. 328 с.
5. Нора П. Теперішнє, нація, пам'ять. Пер. з франц. А. Репа. Київ : Кліо, 2014. 272 с.
6. Старк У. Диваки і зануди: роман. Львів : Видавництво Старого Лева. 2015. 160 с.
7. Старк У. Мій друг Персі, Бофало, Біл і я. Вінниця : Теза, 2008. 220 с.
8. Старк У. Тоді я був просто Ульф. Львів : Видавництво Старого Лева. 2017. 128 с.

Павлюк Алла Борисівна

*кандидат філологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки*

Марчук С.М.

*здобувачка першого рівня вищої освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки*

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ФОРМ І МЕТОДІВ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Значення методики навчання зарубіжної літератури пояснюється виключною роллю творів мистецтва слова у житті людини. Читання вчить критично сприймати чужі думки, розмірковувати над ними, зіставляти їх із власними переконаннями [2].

Ніл Гейман у статті “Чому майбутнє залежить від бібліотек, читання та уяви?” (2012) переконливо пояснив важливість читання для розвитку мислення, уяви, почуттів: “Найпростіший спосіб переконатися в тому, що ми виховуємо освічених дітей, – навчити їх читати, і показати їм, що читання приносить задоволення. А це значить, у найпростішому розумінні, знайти книжки, які їм подобаються, дати їм доступ до цих книжок і дозволити їм читати їх” [3].

Для сучасного учня урок зарубіжної літератури – це урок побудований з урахуванням вимог сучасної школи, який відповідає завданням виховання гармонійної всебічно розвиненої особистості, це засіб формування соціально-компетентної особистості учня, здатної оцінювати явища класичного та сучасного мистецтва.

Навчання зарубіжної літератури вимагає використання сучасних методів і методик. Це підвищує інтерес учнів і розвиває їх критичне мислення. Новітній підхід до викладання літератури дозволяє зробити процес навчання

інтерактивним, творчим і близьким до сучасних інтересів молоді. Адже завдання викладача полягає не тільки в тому, щоб дати учням базові знання, але і в тому, щоб направити їх дії на самостійне засвоєння знань, застосовувати методи і прийоми навчання, які роблять уроки насиченими і захоплюючими, пробудити в учнів інтерес до предмету, сприяти створенню позитивного емоційного середовища навчання і розвитку їх здібностей.

Однією з важливих форм сучасного навчання є використання мультимедійних ресурсів, які дозволяють учням отримувати більше візуальної інформації, глибше аналізувати тексти. Завдяки мультимедійним технологіям стає можливим широке урізноманітнення методів, форм та прийомів навчання, які відкривають нові можливості, адже у цьому випадку навчання стає більш ефективним і цікавим [4].

Перегляд відеофрагментів, фільмів та театральних постановок дозволяє краще зрозуміти контекст твору, його культурні та історичні особливості. Серед інтерактивних методів навчання слід виділити групові проєкти та дискусії, які дозволяють учням висловлювати власну думку, обмінюватися ідеями та будувати аргументи. Це сприяє формуванню комунікативних навичок, що є надзвичайно важливими у сучасному суспільстві. Учні можуть, наприклад, створювати презентації про персонажів творів, писати рецензії або інсценувати фрагменти твору.

Не менш важливим методом є порівняльний аналіз, який допомагає учням бачити спільне і відмінне у творах різних авторів та епох. Цей метод сприяє розвитку аналітичних здібностей та кращому розумінню історичного контексту літератури. Важливо також зазначити, що використання технологій, таких як інтерактивні дошки та навчальні платформи, полегшує доступ до різноманітних джерел і дає можливість учням працювати з текстами онлайн, здійснювати колективне обговорення та спільно виконувати завдання.

Отже, на уроках зарубіжної літератури в учнів формуються найважливіші соціально-моральні уявлення й орієнтири. Внаслідок цього виникає необхідність удосконалення методики навчання літератури. Використання сучасних форм і методів на уроках зарубіжної літератури не тільки підвищує рівень зацікавленості учнів, але й сприяє розвитку їх особистісних якостей та формуванню критичного мислення. Сучасні технології та інтерактивні методи навчання дають змогу учням глибше зануритися у світ літератури та розширити свій кругозір.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васильєва І.В. Методика викладання літератури. Харків: Фоліо, 2018.
2. Жуковська Н.О. Мультимедійні технології у школі: практичний посібник. Київ: АССА, 2020.
3. Орлова О.В. Методика навчання зарубіжної літератури: навчально-методичний посібник. Полтава: Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, 2021.

4. Сучасні підходи до організації продуктивного уроку зарубіжної літератури. URL: <file:///C:/Users/Pc/Downloads/%D0%A1%D1%83%D1%87%D0%B0%D1%81%D0%BD%D0%B8%D0%B9%20%D1%83%D1%80%D0%BE%D0%BA%20%D0%BBi%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B8.pdf> (дата звернення: 14.11.2024).
5. Удовиченко, Л. Методика навчання зарубіжної літератури в закладах загальної середньої освіти: навчальний посібник для підготовки до атестації студентів філологів. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, Інститут філології, 2022.

Павлюк Алла Борисівна

кандидат філологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

Петручик С.С.

здобувачка першого рівня вищої освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ГЕЙМІФІКАЦІЯ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Сучасна освіта в Україні стикається з серйозними викликами через пандемію COVID-19 та війну. В таких умовах вчителям важко утримувати увагу учнів, які часто почуваються розгубленими, наляканими або байдужими. Дистанційне навчання чітко виявило дві групи школярів: перші – ті, хто прагнуть і можуть навчатися, другі – ті, для кого навчання не має значення. Окремо виділяються учні, які через фізіологічні особливості потребують спеціальних умов і фахівців для здобуття знань. У цій ситуації виникла нагальна потреба знайти способи впливу на школярів обох груп, забезпечуючи їм мінімум або максимум необхідних знань та навичок для подальшого навчання. У складному онлайн-форматі вчителі звертаються до інноваційних методів, зокрема цифрових технологій. Однак, незважаючи на їхню популярність, ключову роль у налагодженні взаємодії, передачі знань, їх закріпленні та перевірці засвоєного матеріалу продовжують відігравати ігрові методики. Це пояснюється тим, що гра, навіть при серйозних навчальних завданнях, робить процес засвоєння матеріалу простішим і долає вікові та соціальні бар'єри [9].

Гейміфікація у шкільній освіті не є новим явищем, адже її елементи вже давно інтегровані в освітній процес. Використання мотиваційних завдань, квестів та рефлексій на уроках стало звичною практикою для вчителів, яка спрямована на всебічний розвиток учнів незалежно від їхнього віку. Дані методи сприяють збереженню зацікавленості до навчання та підвищенню рівня мотивації школярів [4; 6, с. 281].

Елементи гейміфікації часто супроводжують людину у навчальній та професійній діяльності. В освіті їх використання стало невід'ємною складовою, адже утримати увагу сучасного учня без ігрових практик практично неможливо.

Недаремно модератори проєкту “Нова українська школа” наголошують на їх обов’язковому застосуванні в навчальному процесі [4]. Впровадження гейміфікаційних прийомів дає змогу не лише формувати компетенції, передбачені навчальними програмами, а й зосереджувати увагу на важливих аспектах: створенні позитивного емоційного фону, розвитку гнучкості мислення, роботи у команді та індивідуального самовираження. Це допомагає зберегти мотивацію до навчання, а також сприяє розвитку креативного та критичного мислення, без яких неможливий успішний розвиток сучасного учня [7, с. 304].

Вчитель не тільки надає учням навчальний контент, що є складовою гейміфікації, а й використовує ігрові методи для стимулювання прийняття рішень, пошуку способів розв’язання завдань. Він мотивує учнів до активної участі, вчить долати труднощі та здобувати нові знання через особистий чи колективний досвід помилок [8]. Наприклад, опрацьовуючи твір Ернста Теодора Амадея Гофмана “Лускунчик і Мишачий король” учитель пропонує в ігровій формі завдання “Пригоди Лускунчика”, в якому учні стають частиною казкового світу та допомагають Лускунчику здолати Мишачого короля. Учні можуть розв’язувати загадки, які допоможуть знайти ключ до наступної підказки в місцезнаходженні армії солдатиків. Учні також можуть виконувати завдання, яке стосуватиметься аналізу уривків тексту, щоб розгадати мотиви персонажів та розкрити таємницю Мишачого короля. Додатковим цікавим завданням стане малювання мапи Казкового королівства, використовуючи символи з твору [3].

Наступним прикладом гейміфікації буде рольова гра до твору Астрід Ліндгрен “Пеппі Довгапанчоха” під назвою “Стань Пеппі”. Завдання учнів полягає у розіграві епізодів з книги “Пеппі Довгапанчоха”. У процесі гри вони будуть вигадувати нові пригоди Пеппі, які могли б статися, і представляють їх у групах. Не менш цікавою буде і настільна гра за мотивами пригод Пеппі. Кожен гравець отримує “карти пригод” із завданнями: розв’язати питання за текстом, виконати творче завдання або скласти опис нового персонажа. Наприклад, карта може вимагати: “Розкажи, як Пеппі допомогла знайти піратський скарб” [2].

Під час вивчення казки Г.Х. Андерсена “Снігова королева” у 5 класі можна запропонувати учням знайти вдома предмет, колір якого асоціюється з конкретним персонажем твору, його рисами, деталями чи емоціями, які він викликає. Це завдання стимулює активність, зацікавленість та розуміння тексту [1].

Проте гейміфікація дає учням право на помилку – вони можуть виправити хибне рішення без страху, оскільки кожна відповідь отримує миттєвий зворотний зв’язок. Кожна версія відповіді може стати частиною захопливої історії завдяки сторітелінгу, перетворюючи учнів на співавторів художнього тексту, що сприяє розвитку творчого потенціалу та критичного мислення [5; 8].

Використання гейміфікації на уроках зарубіжної літератури підвищує зацікавленість учнів, формує мотивацію до досягнення результатів і покращує соціальну взаємодію між однолітками, сприяючи активізації пізнавальної діяльності, яка іноді відсутня в традиційних формах навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андерсен Г.Х. Снігова Королева. Ганс Християн Андерсен ; худож. Олексій К. Черепанов ; гол. ред. О.С. Кандиба. Харків : Віват, 2018. 62, [1] С. : кол. іл. (Світ чарівних казок).
2. Астрід Ліндгрен. Пеппі Довгапанчоха. Переклад зі шведської: Ольга Сенюк; малюнки: Ніна Котел та Ігор Вишинський. Київ: Веселка, 1977. 265 с.
3. Гофман, Ернест Теодор Амадей. Лускунчик і Мишачий король: казкова повість Е.Т.А. Гофман; пер. з нім. Т. Гончарук; ред. Т. Стус; худож. Є.Г. Гапчинська. Київ: Меджик букс, 2018. 135 с.
4. Дядікова О. Гра як інструмент: що таке гейміфікація?
URL: <https://mistosite.org.ua/uk/articles/hra-iak-instrument-shcho-take-heimifikatsiia> (дата звернення: 15.11.2024)
5. Ігрові технології як інструмент профілактичної роботи спеціалістів психологічної служби закладів освіти : [навчально-методичний посібник] [упор. Т.В Войцях]. Черкаси : Черкаський ОІПОПП, 2014. 92 с
6. Макаревич О. Гейміфікація як невід'ємний чинник підвищення ефективності елементів дистанційного навчання: наукова стаття. Молодий вчений. 2015. № 2 (6). С. 279–282.
7. Ткаченко О. Гейміфікація освіти: формальний і неформальний простір. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. Вип. 11. С. 303–309.
8. Хроменко І. Застосування ігрових педагогічних технологій на уроках літератури URL: <https://vseosvita.ua/library/zastosuvanna-igrovih-pedagogicnih-tehnologij-na-urokah-literaturi-46834.html> (дата звернення: 16.11.2024)
9. Шість кроків до гейміфікації навчання (із прикладами). URL: <https://ain.ua/2017/12/06/6-krokov-do-gejmifikacii-navchannya> (дата звернення: 15.11.2024)

Слащук Алла Андріївна

кандидат філологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПОНЯТТЯ ФЕМІНІСТИЧНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ КРИТИКИ

Дослідження соціального придушення та мінімізації жіночої літератури вже довгий період часу зберігає свою актуальність. Виникають такі запитання: що таке статева відмінність і як вона була представлена? Як жіноче суспільство опиралось на передумову нерівності між статями? Чи існує жіноча сутність, біологічна чи інша, що породжує “жіноче письмо”? Феміністки, які вірять, що “жінка” створена культурно чи соціально, шукають докази цього процесу саме в літературі. Феміністська критика іноді пов'язана з психоаналізом та/або марксизмом, критикуючи їх маскулінізм і використовуючи їхні ресурси. Це поширюється на фільми/відео, а також на соціальні чи філософські тексти [5].

Феміністична літературна критика – це літературна критика, яка базується на феміністичній теорії або, ширше, на політиці фемінізму. Вона використовує принципи та ідеологію фемінізму для критики мови літератури. Ця школа

думки прагне проаналізувати та описати способи, якими література зображує розповідь про чоловіче домінування, досліджуючи економічні, соціальні, політичні та психологічні сили, закладені в літературі [3]. Можна сказати, що такий спосіб мислення та критики творів змінив спосіб сприйняття та вивчення літературних текстів, а також змінив і розширив канони того, що зазвичай викладають [2].

Традиційно феміністська літературна критика намагалася досліджувати старі тексти в рамках літературного канону крізь нову призму. Специфічні цілі феміністичної критики включають як розвиток і відкриття жіночої традиції письма, так і нове відкриття старих текстів, а також інтерпретацію символіки жіночого письма таким чином, щоб він не був втрачений або проігнорований чоловічою точкою зору та опір сексизму, властивому більшості літератури. Ці цілі разом із наміром проаналізувати письменниць та їхні твори з жіночої точки зору та підвищити обізнаність про сексуальну політику мови та стилю були розроблені Лізою Таттл у 1980-х роках і з тих пір були прийняті більшістю феміністичних критиків [3].

Історія феміністичної літературної критики є масштабною: від класичних творів письменниць дев'ятнадцятого століття, таких як Джордж Еліот і Маргарет Фуллер, до передових теоретичних робіт у жіночих і гендерних дослідженнях авторів "третьої хвилі". До 1970-х років – під час першої та другої хвилі фемінізму – феміністська літературна критика була стурбована жіночим авторством і представленням становища жінок у літературі; зокрема зображення вигаданих жіночих персонажів. Крім того, феміністська літературна критика стурбована виключенням жінок з літературного канону, і такі теоретики, як Лоїс Тайсон, припускають, що це тому, що погляди жінок-авторів часто не вважаються універсальними [7].

Феміністична наука розробила різноманітні способи дослідження літератури, щоб зрозуміти її суть крізь феміністичну призму. Науковці з спільноти, відомої як "Жіноча критика", прагнули відокремити літературний аналіз від абстрактних аргументів, заснованих на дедукції, і натомість пристосували свою критику до більш "обґрунтованих" частин літератури (сюжет, персонажі тощо).

Елейн Шоуолтер припускає, що феміністична критика є "ідеологічним, справедливим, гнівним і застережливим пошуком гріхів і помилок минулого" [6].

Сучасні вчені намагаються зрозуміти точку перетину жіночості та удосконалити своє загальне припущення щодо гендерної політики, звертаючись до різних категорій ідентичності (раси, класу, сексуальної орієнтації тощо). Кінцева мета будь-якого з цих інструментів досягається тим, щоб розкрити та викрити патріархальну напруженість, що лежить в основі романів, і дослідити, як наші основні літературні припущення щодо таких романів залежать від підпорядкування жінок. Більше того, твори, яким історично приділяли мало або взагалі не приділяли увагу, враховуючи історичні обмеження щодо жіночого авторства в деяких культурах, можна зустріти в оригінальній формі та без

скорочення. Це робить кордони літератури ширшими для всіх читачів, а усі найбільші твори літератури висвітлюються без упередженості щодо гендерної системи [9].

У 1979 році Сандра Гілберт і Сьюзен Губар опублікували “Божевільну на горищі” – аналіз жіночої поезії та прози, а також те, як вона вписується у ширший феміністичний літературний канон. Ця публікація стала основним елементом феміністської критики та розширила сферу публікацій, які вважаються феміністськими роботами, особливо в 19 столітті. У книзі конкретно стверджується, що чоловіки в наукових колах переважно розглядали жінок у двох різних категоріях: монстрами чи ангелами [4]. Особлива зосередженість Гілберт й Губар на літературній критиці в царині поезії та інших коротких творах розширила можливості сьогодишнього феміністичного літературного руху.

Сьогодні такі письменниці, як Глорія Е. Анзальдуа робить свій внесок у феміністичний канон, водночас працюючи з іншими формами написання [8].

У 1980-х Хейзел Карбі, Барбара Крістіан, Белл Хукс, Неллі Маккей, Валері Сміт, Гортенз Спіллерс, Елеанор Трейлор, Шеріл Уолл і Шеріл Енн Вільямс зробили значний внесок у протекцію темношкірих феміністок того періоду [1]. У той самий час Дебора Е. Макдауелл опублікувала “Нові напрямки критики темношкірого фемінізму”, в якому закликала до більшої теоретичної школи критики, а не до сучасних робіт, які вона вважала надто практичними. У цій статті Макдауелл також детально обговорювала зображення темношкірих жінок у літературі та те, як воно виглядало більш негативним, ніж зображення білих жінок. З часом ця теорія почала розсіюватися в ідеології. Багато хто вирішив спрямувати дослідження на психологічні фактори досвіду темношкірих. Інші аналізували досвід темношкірих через їхні стосунки із західним світом [5].

Французькі вчені, такі як Юлія Кристева, Елен Сіксу, Люс Ірігаре та Браха Л. Еттінгер, включили психоаналітичні дискурси у свої роботи спираючись на Зигмунда Фрейда та Жака Лакана як спосіб “докопатися до суті” жіночих тривог у тексті, щоб проявити їх повнішою мірою. Сучасні вчені-феміністки в галузі літератури включають Гортензію Спіллерс, Ненсі Армстронг, Аннет Колодні та Ірен Тейлер, які мають різне походження та використовують свій власний суб’єктивний досвід, щоб сформуванати своє розуміння феміністичної літератури. Нині декілька університетських вчених використовують літературний фемінізм під час критики текстів. Інтеграція цієї школи дала науковцям надзвичайно корисний інструмент для постановки питань щодо гендерних відносин у текстах [10].

Сучасна феміністична літературна критика здебільшого бере свій початок у феміністичних рухах другої хвилі 1960-х років. Починаючи з аналізу літератури, орієнтованої на чоловіків, яка зображала жінок як принизливу та пригноблену модель. Такі теоретики як Мері Еллман, Кейт Міллет і Жермен Грір кинули виклик минулим уявленням про жіноче в літературознавчій науці.

Як і інші аспекти феміністської теорії, протягом другої половини двадцятого століття феміністична літературна критика розширилася, включивши значно ширший спектр ідентичностей під загальним терміном “фемінізм”.

Феміністська теорія третьої хвилі й далі прагнула включити більше ідентичностей та аспектів інтерсекційності, і феміністська літературна критика наслідувала цей приклад. Проте фемінізм третьої хвилі та феміністська літературна критика більше стурбовані питаннями раси та інших феміністичних проблем [8].

Як наслідок, різноманітність і характер досліджуваних текстів значно зросли, охоплюючи більше текстів з транснаціональної точки зору, зберігаючи при цьому свою сутність в аналізі того, як суспільство, де домінують чоловіки, впливає на інтерпретацію та творення літератури. У той же час нові феміністські літературознавці досліджують універсальні образи, які використовують жінки-письменниці, щоб розкрити несвідому символіку, яку жінки використовували для опису себе, свого світу, жіночого суспільства в різних часових періодах і національностях, щоб розкрити власне жіночу мову в літературі. Нова феміністська література та критика мінімізують акцент на чоловічому впливі задля того, щоб краще розкрити універсальний жіночий розум у його власному контексті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Binns Amy. *Hidden Wyndham, Life, Love, Letters*. Grace Judson, 2005. 304 p.
2. Fulton Elaine. "Mrs. Dalloway: Sexuality in post-war London." *Examiner* (Nov. 17, 2011). Accessed March 27, 2016. 265 p.
3. Hardy Thomas. *Far From the Madding Crowd*. Massachusetts: Trajectory Classics, 2014. 482 p.
4. Helford Elyce Rae. "Feminism", in Westfahl, Gary. *The Greenwood Encyclopedia of Science Fiction and Fantasy: themes, works and wonders*. Westport, Connecticut: Greenwood, 2005. 17 p.
5. Romaine Suzanne. *Communicating Gender*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. 4 p.
6. Sellers Susan, Plain Gill. *A History of Feminist Literary Criticism*. Cambridge University Press, 2007. 413 p.
7. Wayne Tiffany K. *Feminist Writings, from Ancient times to the Modern World*. Santa Barbara, Greenwood, 2011. 476 p.
8. Wexler Robert Freeman. "Emshwiller Interview (Robert Freeman Wexler interviews Carol Emshwiller)". *Laconic Writer*. Retrieved June 6, 2010.
URL: <https://robertfreemanwexler.com/2010/01/19/emshwiller-interview/>
9. Woolf Virginia. "Orlando: A Biography". In *Selected Works of Virginia Woolf*. London: Wordsworth Editions Limited, 2005. 133 p.
10. Wright Bradford W. "Great Power and Great Responsibility: Superheroes in a Superpower, 1956–1967", in Wright, Bradford W. (ed.), *Comic Book Nation: The Transformation of Youth Culture in America*, Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2009. 18 p.

*Трач Христина Володимирівна**здобувач третього рівня вищої освіти,
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна*

СОЦІОКУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ МІЖОСОБИСТІСНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В МІЖКУЛЬТУРНОМУ РОДИННОМУ ДИСКУРСІ

Сучасна дійсність характеризується зростанням кількості людей, що перебувають у постійному контакті з культурами, відмінними від їхньої рідної. Співіснування культур можливе лише за умови згоди та діалогу (або полілогу) між ними, що призводить до виникнення культурного плюралізму – здатності людини адаптуватися до іншої культури, не відмовляючись при цьому від своєї власної [2, 6]. При культурному плюралізмі жодна культура не втрачає своєї самобутності, а є процесом добровільного опанування представниками однієї культури звичок, традицій та цінностей іншої.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю аналізу рольової парадигми подружніх партнерів у залежності від їхнього положення у родині та культурних особливостей. **Об'єктом** дослідження є діалогічна взаємодія подружніх партнерів з урахуванням вербальних та невербальних компонентів комунікації у міжкультурному родинному дискурсі. **Предметом** дослідження виступає виявлення особливостей організації діалогічної взаємодії міжкультурної пари, один з членів якої є представником американської лінгвокультури, а інший – італійської, з урахуванням рольової парадигми, що склалася у родині. **Матеріалом** слугували 150 фрагментів діалогів міжкультурного родинного дискурсу, що відображають рольову парадигму комунікантів, отримані методом суцільної вибірки з кіносценаріїв художніх фільмів і сучасної англomовної художньої літератури.

Мова є елементом культури та світогляду людей, що створює позамовну дійсність [2]. Взаємодія та вплив культури та мови залучає людей до міжкультурної комунікації, тобто пошуку взаєморозуміння та співпраці, але із усвідомленням культурних відмінностей, які потребують усестороннього вивчення для успішної інтеграції у міжкультурний простір [3]. Усі учасники матримоніального дискурсу знаходяться в єдиному дискурсивному середовищі, що дає їм змогу бути добре обізнаними щодо особливостей і звичок один одного на всіх етапах сімейної діяльності, включаючи комунікативну поведінку [1, 4, 8]. Однак, незважаючи на це, у міжкультурних родинних ситуаціях, зумовлені різними світоглядними орієнтаціями та культурними традиціями, що впливає на розподіл соціальних ролей у сім'ї. Соціальна роль є невід'ємним компонентом онтогенезу, комплексом стандартних загальноновизнаних очікувань, набором психологічних, соціологічних та лінгвістичних характеристик особи, зіставлених з її статусним положенням [3, 7]. Подружні партнери беруть на себе соціальні ролі у залежності від ситуацій, що складаються у родині, культурних цінностей та традицій. Соціальні ролі проявляються у способах розподілу обов'язків, прийнятті рішень, поведінкових

моделях у повсякденних ситуаціях. Найчастотнішими є ролі авторитарного партнера, захисника, опікуна, господаря та вихователя, які варіюються залежно від міжособистісної динаміки в сім'ї [5]. З існуючих ролей, у ході дослідження взаємодії міжкультурної пари, де дружина є представницею американської лінгвокультури, а чоловік – італійської, було виявлено, що соціальні ролі чоловіків-італійців у таких шлюбах мають позитивну або негативну динаміку. Згідно із кількісними показниками, у нашому дослідженні було встановлено, що роль захисника, яка має позитивну функціональність, сприяючи зміцненню емоційних та когнітивних зв'язків між партнерами, представлена у 44% прикладів. Ролі господаря та авторитарного партнера, які позначені негативною комунікативною забарвленістю і створюють передумови для напружених стосунків у родині та для потенційних непорозумінь між партнерами, представлені у 28% та 21% прикладів відповідно.

У наведеному нижче прикладі авторитарний партнер не дає права голосу своїй нареченій-американці. Фернандо використовує поцілунок не просто як жест любові, а як невербальний засіб впливу. Його поцілунок здається палким і тривалим, проте він стає способом увічливо, але твердо обмежити участь жінки у рішеннях стосовно весілля. Він приховано показує, що бажання Марлени не буде враховане. Таким чином, поцілунок має двозначне значення: з одного боку, це вираз кохання, з іншого – інструмент для встановлення меж між партнерами:

(1) *"Wouldn't it be lovely to have something a little less formal? We could all go out to Torcello and sit under the trees at Diavolo."* Fernando kisses me hard and long on the lips, leaves me standing in the middle of the street... I know the kiss says I love you with my whole heart, and I know too that it says we will not traipse out to Torcello with the priest and the pageboys and Armenian monks ... Most clearly of all it says you will not cook for your own wedding [2, p. 12].

Італієць, який виконує роль господаря, звертається до своєї дружини-американки, вказуючи на свої переваги в харчуванні. Він використовує модальне дієслово *"mustn't"*: (*mustn't think I expect*), підкреслюючи свої очікування, тобто італієць намагається обмежити уявлення жінки про те, що їй потрібно робити вдома. Така поведінка викликає у американки почуття незадоволення (*I wonder if he is saying, You mustn't expect me to eat like this each evening...*), оскільки вона суперечить її культурним уявленням про індивідуальну свободу. Чоловік також використовує такі вербальні компоненти, які демонструють його точку зору як господаря дому: вислів (*I prefer simplicity*) вказує на те, що саме такі його уподобання повинні враховуватися, ремарка (*you have so much to do...*) – це спосіб чоловіка надати додаткове обґрунтування своїм словам, не залишаючи місця для обговорення або опору. Таким чином, Фернандо вербально встановлює певні правила, що відображають його погляд на сімейні обов'язки та очікування у його країні:

(2) *"You mustn't think I expect you to set a table like this each evening," he says. "I wonder if he is saying, You mustn't expect me to eat like this each evening..." "I prefer simplicity. Besides," he continues, "you have so much to do... No one bakes bread or desserts or makes pasta at home," he says* [2, p. 8].

Італієць, який виступає в ролі захисника, прагне піклуватися про дружину. Чоловік заборонив дружині працювати в лабораторії, тому що жінка вагітна і така робота може нашкодити майбутній дитині. Це рішення він демонструє за допомогою окличних речень та спонукальної інтонації у голосі, що підкреслює серйозність його намірів. Фраза (*Forget it!*) є виразом його категоричності та рішучості. Італієць не дає привід для сумнівів чи заперечення, чітко даючи зрозуміти, що його рішення не підлягає обговоренню. Джанфранко також робить логічний наголос на слові (*but*) та використовує майбутній час (*I'll arrange everything*), щоб заспокоїти жінку і запевнити її, що все буде вирішено. Він намагається створити враження, що бере все під контроль, тому їй не потрібно хвилюватися про подальші кроки:

(3) *"As far as I remember, you were going to become a research chemist?"*
"Forget it! Now you will not come close to the laboratory! There you can catch something and harm the child." (Gianfranco was completely serious.) *"But ..."*
"I'll arrange everything" [1, p. 7].

Отже, соціальні ролі, які беруть на себе чоловіки-італійці у шлюбі з жінками-американками, можуть варіюватися, залежно від конкретної ситуації та культурних особливостей, що визначають динаміку родинних взаємин.

Висновок. У результаті дослідження встановлено, що чоловіки-італійці у шлюбах з жінками-американками виконують соціальні ролі авторитарного партнера, господаря та захисника. Було виявлено, що для реалізації ролі захисника використовуються спонукальні речення та апелятивні висловлювання з метою продемонструвати рішучість і готовність взяти відповідальність на себе. Для чоловіків-італійців у ролях господаря та авторитарного партнера характерним є використання модальних дієслів у заперечній формі, ремарок та висловів, які вказують на їхні особисті уподобання або вимоги. При цьому невід'ємною характеристикою спілкування є використання невербальних компонентів комунікації, які посилюють закладену комунікативну спрямованість вербальних висловлень.

Перспективи дослідження вбачаємо у подальшому розвитку теорії міжкультурного родинного дискурсу з огляду на сприйняття сім'ї як базової сфери існування людини, у вивченні вербальних та невербальних особливостей реалізації соціальних ролей міжкультурних подружніх партнерів залежно від віку та гендеру.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ануфрієва Н.М., Єрмакова Н.О., Зелінська Т.М. Соціальна психологія: навч. посібник. Київ: Каравела, 2023. 296 с.
2. Мілютіна К.Л., Максимов М.В. Психологія міжкультурної комунікації: навч. посіб. Київ: КНУ, 2014. 228 с.
3. Скриннік Ю.С. Еколінгвістичні виміри зміни соціальних ролей мовців у англомовному побутовому дискурсі. *Одеський лінгвістичний вісник*. Одеса, 2017. № 9. Т. 1. С. 236–239.

4. Brovkina O., Baranova S. Family vs Discourse. *Psycholinguistics*. 2019. 25(2), №2. P. 31–49.
5. Cohen Ph. N. The Family: Diversity, Inequality, and Social Change. USA, W.W. Norton & Company, 2018. 624 p.
6. Manakin V.M. Language and Intercultural Communication. Kyiv, 2012. 288 p.
7. Sapru A. Automatic social role recognition and its application in structuring multiparty interactions: diss. Lausanne, EPFL, 2015. 128 p.
8. Soloshchuk L.V. The Processes of Diversification of the Non-verbal Communicative Components in the Modern English Discourse. *Cognition, communication, discourse*. 2020, № 21. P. 50–60.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

1. Baird J. The Italian's Runaway Bride [Electronic source]. Mode of access: <https://www.amazon.com/Italians-Runaway-Bride-Jacqueline-Baird/dp/0263172864> (Last accessed: 09.11.2024).
2. De Blasi M. A Thousand Days in Venice: An Unexpected Romance [Electronic source]. Mode of access: <https://www.amazon.com/Thousand-Days-Venice-Unexpected-Romance/dp/1616202815> (Last accessed: 08.11.2024).

КУЛЬТУРНА ЛІНГВІСТИКА ТА КОГНІТИВІСТИКА

Баневич Мар'яна Юріївна

асистент,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

ДИСКУРСОТВІРНА РОЛЬ КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ МЕТАФОРИ

Концептуальна метафора є центральним механізмом, за допомогою якого люди розуміють свій світ і взаємодіють з ним. Концептуальна метафора, створена Джорджем Лакоффом і Марком Джонсоном інтерпретується як: "... поняття не просто мовної прикраси, а когнітивний процес, який формує думку та досвід" [3, с. 27]. За допомогою метафори абстрактні сфери розуміються в термінах більш конкретного досвіду. Ця здатність метафори структурувати розуміння відіграє важливу роль у створенні дискурсу, формуванні наративів, ідеологій і колективної свідомості. Метою цього дослідження є висвітлення ролі та впливу концептуальної метафори у створенні дискурсу.

У своїй праці, Дж. Чартеріс-Блек стверджує, що "Метафори є когнітивними відображеннями між двома доменами: доменом джерела (більш звичним і конкретним) і доменом призначення (більш абстрактним)" [1, с. 60]. Наприклад, у метафорі "Час – це гроші" домен джерела (гроші) допомагає концептуалізувати цільовий домен (час). На основі цієї метафори вживаються вирази такі, як "проводити час" або "економити час", які визначають те, як люди думають про час і цінують його.

Концептуальні метафори проникають у мову та мислення, дозволяючи людям обробляти складну інформацію. Важливо те, що метафори не є ізольованими; вони утворюють мережі, які утворюють те, що Дж. Лакофф і М. Джонсон називають "метафоричною когерентністю" [3, с. 59]. Ця узгодженість відображає спільне культурне розуміння та лежить в основі різноманітних дискурсів, формуючи спосіб спілкування суспільств і знаходження комунікативної мети.

Розглянемо детальніше поняття дискурсу крізь призму концептуальної метафори. Цілковито погоджуємось із думкою В.Чернявської стосовно того, що "Дискурс, який розуміється як структуроване спілкування в певному соціальному чи культурному контексті, за своєю суттю є метафоричним..." [5, с. 96]. Метафори допомагають створювати, підтримувати та кидати виклик дискурсам, формулюючи проблеми, керуючи інтерпретаціями та впливаючи на ставлення. Дискурсотвірні метафори залучають події в дискурс, а також є засобом вираження наміру автора до цієї певної події. Втілення концептуальних метафор в дискурсі дає змогу інтерпретувати ідеї, терміни та емоції.

Дослідження показують, що концептуальні метафори важливі як для колективної, так і для індивідуальної ідентичності. Крім того, вони є основним інструментом для передачі вірувань, культурних цінностей і знань нації.

Варто зауважити, що інколи метафори долають розрив між абстрактними поняттями та емпіричними спостереженнями. Наприклад, метафора “Генетичний код” концептуалізує ДНК як мову зі структурою, яку можна читати та перекладати. Подібним чином, Н. Стежко у своєму дослідженні пише, що “Метафори не лише сприяють розумінню, але й впливають на напрями дослідження та формування закономірностей, висвітлюючи певні аспекти явищ і приховуючи інші” [4, с. 58].

Повсякденне спілкування рясніє метафорами, які формують особисті та соціальні взаємодії. Наприклад, метафора “Життя – це подорож” описує життєвий досвід як шлях із віхами, перешкодами та пунктами призначення. Ця метафора впливає на те, як люди ставлять цілі, сприймають прогрес і справляються з труднощами. У міжособистісному контексті такі метафори, як “Стосунки як інвестиції”, підкреслюють емоційний обмін з точки зору витрат і вигод, впливаючи на те, як люди орієнтуються в соціальних зв’язках.

Концептуальні метафори не є ідеологічно нейтральними; вони кодують і увічнюють динаміку влади. Наприклад, такі метафори, як “Ринок як джунгли”, виправдовують неоліберальну економічну політику, розглядаючи ринки як природно конкурентне середовище. Подібним чином метафори в засобах масової інформації, такі як “Іміграція як потоп”, викликають страх і терміновість, впливаючи на громадську думку та політику. Формуючи те, як люди концептуалізують суспільні проблеми, метафори відіграють ключову роль у побудові та підтримці ідеологічних структур. Аналіз показує, що концептуальна метафора служить: щоб переконати аудиторію; пояснювати складні процеси більш звичною мовою; щоб надати простір для поєднання подій і питань загальнополітичного чи культурного характеру. Варто зробити акцент на тому, що “..концептуальна метафора має бути дискурсоутворюючим чинником, який, з одного боку, є потужним засобом впливу на аудиторію, а з іншого – демонструє національну свідомість” [2, с. 20].

Висновок. Роль концептуальної метафори у створенні дискурсу підкреслює її глибокий вплив на людське спілкування та мислення. Структуруючи абстрактні поняття відчутними способами, метафори дозволяють людям орієнтуватися в складних сферах, будувати спільні значення та брати участь у суспільних дискурсах. Від політики та науки до повсякденного життя, концептуальні метафори є незамінними інструментами для формування наративів і спрямування колективного розуміння. Майбутні дослідження повинні продовжувати вивчати динамічну взаємодію між метафорою та дискурсом, особливо в різноманітних культурних та мовних контекстах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Charteris-Black J. *Politicians and Rhetoric: The Persuasive Power of Metaphor*. London: Palgrave Macmillan, 2014. 374 p.

2. Forceville Ch. Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitive framework: agendas for research / Ch. Forceville, E. Urlos-Aparisi // Multimodal metaphor. Berlin-New York: Mouton de Gruyter, 2009. P. 19–44.
3. Лакофф Д., Джонсон М. Метафори, якими ми живемо / Пер. з англ. Н. Климчук, О. Головіна. Київ: Основи, 2004. 280 с.
4. Стежко Н.О. Метафора у науковому дискурсі: когнітивний аспект. Київ: Наукова думка, 2012. 190 с.
5. Чернявська В. Е. Дискурс та його структура. Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2010. 310 с.

Бондарчук Олена Юріївна

кандидат філологічних наук, доцент
Волинський національний університет імені Лесі Українки

Карневич А.М.

здобувачка другого рівня вищої освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПОНЯТТЄВИЙ СКЛАДНИК КОНЦЕПТУ “GELASSENHEIT” У НІМЕЦЬКІЙ ЛІНГВОКУЛЬТУРІ

Інтерпретація поняття “*Gelassenheit*” у німецькій лінгвокультурі може мати різноманітні відтінки та аспекти, в залежності від виконавця, адже його можна класифікувати як емоційний концепт. За визначенням Н. Венжинович **концепт** (лат. *conceptus* – думка, поняття) – *термін, уведений для пояснення процесів мислення і пов’язаний з одиницями ментальних і/або психічних ресурсів людської свідомості; оперативна одиниця пам’яті й усієї картини світу (зокрема мовної); смисли, якими оперує людина в процесах мислення і які віддзеркалюють зміст досвіду і знань, результатів усієї людської діяльності, а також процесів пізнання світу у вигляді певних “квантів” знання* [2, с. 175]. Оскільки кожна людина суб’єктивно сприймає той чи інший концепт, є доцільним розглянути усі його компоненти, а саме поняттєвий складник, образний складник та оцінний складник. У нашому дослідженні ми зупинимось на першому, поняттєвому, складнику. Аналіз цієї лексеми повинен проводитись на кількох рівнях, а саме етап етимологічного аналізу, аналіз дефініцій ключового слова та аналіз синонімів. Для цього скористаємось словниками різного напрямлення.

Німецька лексема ***Gelassenheit*** є іменником жіночого роду та має форму лише однини. Її походження можна простежити через середньовірнонімецьке (mhd.) ***gelāzenheit***, яке мало значення *Gottergebenheit* – “відданість Богові”, “боговідданість”. Це слово, зі свого боку, розвинулося від середньовірнонім. прикметника ***gelāzen*** (сучас. *gelassen* – 1) “спокійний, стриманий, незворушний”; 2) “холоднокровний”). Останній бере початок із давньовірнонімецького (ahd.) префіксального дієслова ***gilāzan*** (IX ст.), яке означало “поводитися, триматися” (“*sich benehmen, gebärden*”) або “залишати, покидати щось, відпускати, відмовлятися від чогось” (“(er-, los-,

unter-, ver)lassen, sich niederlassen”). Відтак від нього в давньоверхньонімецькій (ahd.) і середньоверхньонімецькій (mhd.) утворилися форми дієприкметників *lāzan* та *lāzen*, відповідно, зі значенням “залишений” (сучасний відповідник – *lassen*) [5].

Важливо зазначити, що лексема **gelassen** мала особливе значення в мові містиків і пієтистів (прихильників пієтизму) у XVIII столітті, а саме “відданий Богу”, що буквально означало “той, хто “залишив, покинув” себе та світ і натомість віддав себе Богу”. Однак із часом вона втратила свій релігійний характер і набула більш загального сенсу “поміркований, стриманий в емоціях” (“*maßvoll in der Gemütsbewegung*”) [5].

Якщо звернутись до великого німецько-українського словника, поняття *Gelassenheit* тлумачиться в даному словнику наступним чином – *спокій, холодність, незворушність* [1, с. 271]. У лексикографічних джерелах сучасної німецької мови знаходимо такі визначення цієї лексеми: 1) *gelassene Haltung* [4]; 2) *gelassenes Wesen, Ruhe, Gleichmut* [7].

Досліджуваний іменник **Gelassenheit** має понад 33 синоніми, усі з яких можна розподілити на два синонімічні ряди відповідно до двох головних значень:

1. До першої групи зі значенням “поміркованість, внутрішній спокій і душевна рівновага” відносимо: *Ausgeglichenheit* (“врівноваженість”), *Beherrschtheit* (“самоконтроль”), *Beschaulichkeit* (“споглядальність, спокій”), *Besinnlichkeit* (“споглядання”), *Besonnenheit* (“розсудливість, вдумливість”), *Gemütsruhe* (“душевний спокій, самовладання”), *Gleichmut* (“незворушність, спокій”), *Gottergebenheit* (“відданість Богу”), *Serenität* (“безтурботність”) [3, 4, 5, 8]. Ці лексеми наголошують на здатності людини зберігати спокій, урівноваженість і стриманість у різних життєвих ситуаціях.

2. Друга група зі значенням “незацікавленість або ментальна відстороненість” включає: *Desinteresse* (“незацікавленість, байдужість”), *Gleichgültigkeit* (“байдужість, знеохота”), *Kaltblütigkeit* (“холоднокрівність”), *Überlegenheit* (“зверхність, вищість”), *Wurstigkeit* (“пофігізм”) [3, 4, 5, 8]. Ці слова описують відсутність емоцій і байдужість до подій навколо себе.

Аналіз лексикографічних джерел також дав змогу розгрупувати на дві категорії лексеми, протилежні за значенням до **Gelassenheit**, та утворити два антонімічні ряди:

1) *Nervosität* (“нервозність”), *Unruhe* (“занепокоєння, неспокій”), *Affekt* (“збудження”), *Jähzorn* (“раптовий напад гніву, люті”), *Überreizung* (“сильне роздратування”), *Überspanntheit* (“навіженство”), *Überspannung* (“перенапруга”), *Zorn* (“лють, гнів”);

2) *Interesse* (“зацікавленість”), *Aufgeregtheit* (“позитивна схвильованість”), *Erregung* (“збудження”), *Begierde* (“бажання, пристрасть”), *Beteiligung* (“залученість”), *Neugier* (“цікавість”) [8].

Цікавим є зазначити, що концепт **Gelassenheit** вивчав у своїй творчості німецький філософ-екзистенціаліст Мартін Хайдеггер. Він розглядав його, як сутність мислення, яке не призначене для репрезентації, що концептуалізується

як “медитативне мислення”. Медитативне мислення – це таке мислення, яке мислить істину буття, яке належить буттю і слухає його [6].

З проведеного аналізу різних інтерпретацій поняття *Gelassenheit* стає очевидним, що воно має нюанси, що впливає на його тлумачення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий німецько-український словник. Мюллер В. Видавничий дім “Чумацький шлях”: Київ, 2008. 787с.
2. Венжинович Н. Лінгвокультурологічний аспект мовознавчих досліджень : навч.-метод. посіб. до спецкурсу для студентів філолог. ф-ту / Н. Венжинович. 2-ге вид., допов. і перероб. Ужгород: ФОП Сабов А. М., 2021. 292 с.
3. Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm. *Digitalisierte Fassung im Wörterbuchnetz des Trier Center for Digital Humanities, Version 01/23*. URL: <https://www.woerterbuchnetz.de/DWB> (дата звернення: 08.10.2024).
4. Duden. Deutsches Universalwörterbuch. URL: <http://www.duden.de> (дата звернення: 08.10.2024).
5. DWDS – Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache. URL: <http://www.dwds.de> (дата звернення: 08.10.2024).
6. Heidegger, M. *Gelassenheit*. S. 9–28. Pfullingen: Günther Neske, 1959.
7. Wahrig Deutsches Wörterbuch / comp. by G. Wahrig. München: Bertelsmann Lexikon Verlag, 2002. 1452 p.
8. Wiktionary. Das Freie Wörterbuch. URL: <https://de.wiktionary.org/wiki> (дата звернення: 08.10.2024).

Дуброва Оксана Володимирівна

*кандидат філологічних наук, доцент,
Бердянський державний педагогічний університет*

QUEER LANGUAGE AS SELF-IDENTIFICATION IN ENGLISH-SPEAKING AUTHORS' WORKS

The emergence of queer theory in the early 1990s occurred against the backdrop of significant changes in the American LGBTQ movement, accompanied by internal contradictions and debates. The mainstream activists sought to achieve full integration into society through legislative guarantees of equal rights and overcoming prejudices against homosexuality. Their key objectives were securing the rights for gays and lesbians to marry, freely access goods and services, and serve in the military. They dreamed that homosexual individuals could step away from political struggle and live ordinary middle-class lives.

However, this position faced disagreement from some activists who envisioned the path to freedom much more broadly. They emphasized that the very social institutions that the LGBTQ mainstream sought to join create and maintain various forms of discrimination. They pointed out that marriage as an institution reinforces standards of privacy and monogamy that inhibit the fight for sexual rights and marginalizes people who choose non-monogamous relationships. In their view, the

capitalist system generates economic inequality and worker exploitation. Furthermore, military service as an expression of patriotism leads to social division and violent actions.

In the United States, two parallel processes were developing: the emergence of a new social movement and the formation of a new academic field focused on the study of sexuality. Queer theory grew out of several sources: American sociological studies on the social nature of sexuality, gay and lesbian studies, women's studies, and French philosophical thought that emerged after structuralism.

According to Mariia Teteriuk, one of the leading researchers in queer theory in contemporary academic discourse, "queer theory is not a clear explanatory framework. Rather, it is a set of shared questions, ideas, and claims that a certain group of scholars engages with" [2]. This group usually includes researchers like Judith Butler, Eve Kosofsky Sedgwick, Judith Halberstam, and Teresa de Lauretis, as well as Diana Fuss, Michael Warner, Steven Seidman, and David Halperin.

It is often difficult to say definitively whether a particular author or text belongs strictly to queer theory. This is because "the ideas and concepts from queer theory frequently blend with other theoretical approaches—such as postmodernism (as in the case of Donna Haraway), phenomenology (as in Sara Ahmed), or psychoanalysis (as in Teresa de Lauretis)" [2].

Today, studies of writers' and poets' works through the lens of queer theory have also become an essential part of literary and cultural studies. Among English-speaking writers and poets who have made a significant contribution to queer literature, there are several key figures who not only incorporated queer themes into their work but also expanded perspectives on sexuality, identity, and gender roles. One of the most prominent figures in English-language literature whose queer identity is undeniable is Walt Whitman, who is one of the first American poets to address homoeroticism. His collection *"Leaves of Grass"* (1855) features themes of closeness and love between men. His work laid the foundation for later queer literature. It is also worth mentioning Virginia **Woolf** – the British writer whose novel *"Orlando"* (1928) became a classic of queer literature. It explores themes of gender fluidity and identity as the main character changes gender over centuries. The next one is **James Baldwin**, an American writer and poet, author of *"Giovanni's Room"* (1956), a novel that openly depicts homosexual relationships. Baldwin focused on themes of sexuality, race, and personal struggle, exploring queer identity within the context of African American culture. One of the most influential poets of the Beat Generation, is **Allen Ginsberg**, the author of *"Howl"* (1956). It speaks openly about homosexuality and social alienation, which was revolutionary for its time. Also **Audre Lorde**, an American poet, writer, and activist often wrote about her queer identity, race, and feminism. Her collection *"The Black Unicorn"* (1978) explores the interconnection between queer identity and African roots. A British writer **Jeanette Winterson** in her autobiographical novel *"Oranges Are Not the Only Fruit"* (1985) addresses lesbian identity in a conservative society. Her works explore unconventional forms of love and gender identity. The novel *"The Price of Salt"* (1952), also known as *"Carol"* by **Patricia Highsmith**, became a classic of lesbian literature and was one of the first works to portray a lesbian relationship with a positive

ending. An American poet and representative of the New York School, **Frank O'Hara**, is known for his poetry about homosexuality, urban life, and romantic relationships. His collection *"Lunch Poems"* (1964) contains many such themes.

Thus, these writers and poets laid the groundwork for modern queer literature, exploring complex issues of identity, sexuality, and societal norms through artistic imagery and personal stories. Their influence remains significant today.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дуброва О.В. Цикл Волта Вітмена "Діти Адама" у світлі квір-теорії / Наукові записки університету Острозька академія". Серія "Філологічна" : збірник наукових праць / укладачі : І.В. Ковальчук, Л.М. Коцюк. Острог : Видавництво Національного університету "Острозька академія". 2016. Вип. 61. С. 244–246.
2. Марія Тетерюк. Між дискурсом і матерією: переосмислення тіла у квір-дослідженнях. URL: <https://genderindetail.org.ua/season-topic/tema-sezonu/mizh-diskursom-i-materieyu-pereosmislennya-tila-u-kvir-doslidzhennyah-134304.html> (Дата звернення: 10.09.2024).

Кривоніс Максим Іванович

викладач,

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

СУЧАСНІ КИТАЙСЬКІ ДОСЛІДЖЕННЯ В ГАЛУЗІ КОГНІТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ (НА МАТЕРІАЛІ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ)

Широкі перспективи для проведення зіставного аналізу характерних особливостей ідеографічних (китайська) та флективних (українська) мов вимагають глибокого розуміння проблематики майбутніх розвідок та певних наукових оглядів напрацювань в галузі. Предметом нашого дослідження є особливості дослідження та останні напрацювання напряму когнітивістики в Китаї на матеріалі китайської мови.

Класичні концепції когнітивної лінгвістики з'явилися в Китаї з 1982 року, після публікації робіт Дж. Лакоффа і Ч. Філмора в китайському журналі "Linguistics Abroad" [1, с. 42]. Варто зазначити, що на формування китайської когнітивної лінгвістики вагомий вплив мали теорія когнітивної граматики Р. Лангакера, теорія когнітивної семантики Л. Талмі, теорія когнітивної метафори Дж. Лакоффа, теорія концептуального змішування Ж. Фоконьє та теорія конструктивної граматики А. Голдберга. Однак китайські дослідження мають свою специфіку, оскільки вчені у своїх наукових розвідках зосередились на поясненні лінгвістичних фактів замість обґрунтування та застосування певних когнітивних теорій.

Перші згадки досліджень на материковому Китаї можна знайти в роботі Шень Цзясюаня, де порівнюються репрезентація ментального простору в китайській та англійській мовах. Згодом китайські та американські вчені Дж. Тай (James H-Y Tai) та Френк Ф.С. (Frank F.S. Hsieh) опублікували серію

перекладних статей, у яких описали когнітивно-лінгвістичний підхід до аналізу китайської мови. В цих роботах було описано теоретико-методологічний апарат когнітивної лінгвістики, наприклад “просторова метафора”, “іконічна мотивація”, “символічна концептуалізація”, “принцип часової послідовності”, “принцип часового обсягу” [1, с. 43]. Вказані принципи та методи були в подальшому застосовані для дослідження китайського синтаксису та семантики. Також було доведено взаємодію іконічності та абстрактності часових виразів у китайській мові, доведено відображення культурного впливу на граматичній структурі з допомогою використання понять “сцена”, “зображення”, “схема”, “профіль”, “траєкторія” та “орієнтир”. Згодом інші дослідники провели ґрунтовні розвідки традиційних китайських тематик: категорія числа, частини мови, застосування частки (的) тощо.

Група китайських вчених провела ґрунтовні розвідки в царині дослідження теорії метафори (Лін Шуву), ключових когнітивних дослідницьких напрямів (Вень Сюй), філософських основ когнітивної лінгвістики (Ван Їн). Серед відомих робіт варто згадати праці “Когнітивна прагматика” (Сюн Сюелян), “Вступ до когнітивної лінгвістики” (Чжао Яньфан), “Когнітивна лінгвістика та метафора” (Лан Чунь), “Вступ до когнітивної семантики (Шу Дінфан” та “Дослідження конструктивної граматики” (Ван Їнь) [1, с. 44].

З 2000-х років когнітивна лінгвістика в Китаї вже має у своєму доробку тисячі статей з дослідження прототипу, схем, ментального простору, концептуальної інтеграції, метафори та метонімії, опорної точки, зв’язаності та конструкцій [1, с. 44]. Увага дослідників зосереджена на конструктивній граматиці, поєднанні когнітивних теорій з іншими принципами риторики, соціолінгвістики, комп’ютерної лінгвістики, корпусної лінгвістики, аналізу дискурсу, засвоєння другої мови, письмового та усного перекладу, а також на питаннях культурології та літературознавства.

Якщо коротко підсумувати наукові розвідки Цюань Ваня та Чжун Ліня [1, с. 44–60], то протягом останніх п’ятнадцяти років в Китаї досліджуються *проблеми китайської мови* (зокрема проблема функціонування синтаксичного паратаксису в китайській мові з використанням теорії концептуального змішування Ж. Фоконьє та М. Тернера, проблема синтаксичної іконічності з використанням принципу часової послідовності, питання когнітивної семантики та суб’єктивності інтерпретації ментальних образів в мові, дослідження диспозиційної маніпулятивної ба-конструкції, дитранзитивної заі-конструкції); *дослідження питання категоризації частин мови* (зокрема питання інклюзивної моделі категоризації іменників та дієслів (віднесення китайських іменників в категорію суперіменників, а дієслів в категорію віддієслівних іменників)), дослідження різниці тлумачення концептуальних категорій в китайській та західній класичній теорії та застосування теорії Р. Лангакера про обмежений та необмежений характер морфологічних форм китайських прикметників (проста та редуплікативна форма); *дослідження метафори та метонімії* (зокрема демонстрація особливостей онтологічної та синтаксичної китайської метафори, лексикалізації та граматикалізації buguo (в значенні “просто”) та риторичного феномену китайської

“безперервної метонімії”); дослідження з позиції використання блендінгу та гаплогії (модель Ж. Фоконьє з врахуванням успадкування емерджентних структур); застосування теорій конструктивної граматики (вживання двоперехідних специфічно властивих китайській мові граматичних структур: gei-конструкції (в значенні “давати”), lian-конструкції (в значенні “навіть”)); дослідження частки *de* (дослідження феномену атрибутивного заміщення частки *de* із застосуванням іконічного принципу пріоритетності ідентифікації, використання частки *de* в якості концептуального номіналізатора між людьми та тваринами); вивчення питання існування неправильних речень в китайській мові (два речення без належної пунктуації чи відповідних сполучників) та ін.

В перспективі перед китайськими дослідниками стоїть завдання систематизації теорії китайських мов та діалектів Китаю, залучення ідей традиційної китайської філософії для розробки загальних лінгвістичних теорій, перейняття досвіду та нових міждисциплінарних тенденцій розвитку галузі когнітивної лінгвістики та розробка принципів та методології [2, с. 143], аналіз різниці в інтерпретації відмінностей між носіями китайської мови та їхніми західними колегами в мисленні, поведінці та культурі для пояснення китайських граматичних категорій. Китайські дослідники зосередяться на проведенні зіставного аналізу подібностей та відмінностей різних мовних явищ, аналізу впливу мови на способи когніції та розвиток культури, дослідженнях когнітивного образу та культурного фону граматики китайської мови.

Сподіваємося що зазначені особливості та напрацювання китайських науковців в галузі когнітивних досліджень різних аспектів китайської мови стануть в нагоді для проведення ґрунтовних зіставних граматичних розвідок у вітчизняному мовознавстві та поглибленні наукової інтеграції України та Китаю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Wan Q., Lin Z. Cognitive Linguistics in China. *The Palgrave Handbook of Chinese Language Studies* / ed. by Ye, Z. Palgrave Macmillan, Singapore, 2022. P. 44–65. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-16-0924-4_10 (дата звернення: 15.11.2024)
2. Цзюй Ю. Когнітивна лінгвістика в Китаї: нові тенденції розвитку. *Мовні і концептуальні картини світу*. 2019. Випуск 2 (66). С. 9–16. DOI: <https://doi.org/10.17721/2520-6397.2019.2.19> (дата звернення: 15.11.2024)

Кутаєва Надія Олегівна

здобувач третього рівня вищої освіти,
Львівський національний університет імені Івана Франка

ІРЛАНДСЬКІ КУЛЬТУРНІ ЕЛЕМЕНТИ У ТУРИСТИЧНОМУ ДИСКУРСІ: ФЕНОМЕН ‘CRAIC’

Останнім часом Ірландія здобуває дедалі більшу популярність, приваблюючи туристів не лише своїми природними пейзажами, а й унікальною культурною спадщиною. Проте, попри зростаючий інтерес до ірландської

культури, дослідження використання ірландизмів залишаються недостатньо висвітленими в наукових працях. Саме тому ми вирішили дослідити вживання ірландизмів у сучасному туристичному дискурсі Ірландії за допомогою методу корпусного аналізу.

Дослідження, засновані на корпусних даних, можуть бути проведені з використанням різних корпусів. Однак ми обрали корпус GloWbE (The Corpus of Global Web-based English), який вважається ефективним для аналізу сучасних лексичних одиниць. GloWbE дозволяє не лише виконувати онлайн-дослідження автоматично, але й миттєво отримувати результати, представлені у формі таблиць та стовпчикових графіків. Це великий корпус, що містить приблизно 1,9 мільярда слів тексту з близько двадцяти різних країн, охоплюючи період з 2012–2013 років до сьогодні. Дані GloWbE отримані з Інтернету та включають блоги, форуми, пости у соцмережах. Це робить його зміст синтезом досить неформального матеріалу як усного, так і письмового типу з тенденцією більше до неформального або розмовного кінця стилістичного континууму [1].

Одним із найбільш популярних ірландизмів, який вживається у різних варіантах англійської мови, є лексема “craic”. Незважаючи на її глибокий зв’язок з ірландською культурою, “craic” має англійську етимологію. Первісна орфографія цієї лексеми – “crack” – використовувалася в Північній Англії та Шотландії ще в XVIII столітті. Пізніше, в середині XX століття, ця лексема почала використовуватися в розмовному дискурсі ірландської англійської у формі “craic”, що відповідає орфографії, притаманній ірландській гельській мові [2, 3]. В ірландсько-англійському словнику знаходимо кілька значень слова “craic”: 1. Веселощі. 2. Розмова, спілкування. 3. Шалена людина [4].

‘Craic’ часто вживається у туристичному дискурсі: її можна побачити майже у кожному описі ірландського ресторану. Ресторан традиційної ірландської кухні “Gallaghers Boxtu House”, розташований у центрі Дубліна, організовує кулінарні майстер-класи під назвою “Irish Craic & Cuisine”. Варто зазначити, що ці заходи проводяться вдома у власниці ресторану Анни, яка, будучи місцевою жителькою, забезпечує більш широкий контекст використання терміна “craic” у сучасному варіанті англійської мови.

Лексема “craic” вживається в таких вітаннях, як “What’s the craic?” або “How’s the craic?”, що перекладається як “Що нового?” або “Як справи?”. Жвавий вечір, весела подія чи будь-яка приємна ситуація можуть бути описані як “good craic”. Антонімом є “no craic”, що означає нудну або нецікаву подію. Ідіома “the craic was ninety” описує ситуацію, коли розваги досягають свого піку, і використовується для згадки про особливо бурхливий чи пам’ятний момент [5]. Ця фраза стала популярною завдяки пісні “The Craic Was Ninety in the Isle of Man” сучасного ірландського співака Падді Рейлі (Paddy Reilly) [6]. Застосування дистрибутивного аналізу дозволяє дійти висновку, що лексема “craic” вживається виключно в неформальному спілкуванні та має значну перевагу в ірландській англійській в порівнянні з іншими варіантами англійської.

Одним із аспектів терміна “craic” – атмосфери добродушного жартування та веселоців – є музика та спів. Загалом, музика є центральною складовою ірландської культури. Історично соціальне життя в Ірландії часто організовувалося навколо музики. Лексема “céilí”, яка сьогодні вживається на позначення традиційних ірландських (та шотландських) соціальних танців, спочатку означала просто “візит” – вечірню розвагу, що передбачала відвідування дому, який приймав гостей у певний вечір. Музичні виступи мали неформальний характер, і кожен міг взяти участь, співаючи, граючи на інструменті або демонструючи свої танцювальні здібності. Ця практика залишається актуальною і сьогодні у формі концертів ірландської музики в пабах та ресторанах [7].

Концерти живої музики часто рекламуються під гаслом “Bia, Caint, Ceol agus Craic”, що перекладається з ірландської як “Їжа, спілкування, музика та веселоці”. Ірландські лексеми надають рекламі автентичний відтінок і часто апелюють до емоцій. Вони не лише збагачують рекламу, але й відіграють важливу роль у формуванні культурного іміджу пабів як центрів традиційної ірландської культури.

Не випадково паби з живою музикою вважаються місцями, що відображають справжній дух ірландської нації. Видання Lonely Planet за січень 2012 року зазначає, що паб є основною атракцією для відвідувачів, які приїжджають до Ірландії, і місцем, яке стало синонімом “craic”. Ірландські паби за кордоном функціонують як своєрідні “культурні посли”, що встановлюють міцні зв’язки з Ірландією та сприяють залученню більшої кількості туристів [8].

У результаті дослідження ірландизмів у туристичному дискурсі виявлено, що термін “craic” є не лише важливою складовою ірландської культурної ідентичності, але й суттєвим елементом, який формує гастрономічний досвід відвідувачів. Використання цього слова в меню ресторанів, кулінарних заходах та щоденних вітаннях підкреслює атмосферу добродушності та веселоців, характерну для ірландської культури. Аналіз корпусу GloWbE дозволив виявити, що “craic” має особливе місце в ірландській англійській, відображаючи унікальний стиль спілкування, який сприяє залученню туристів і підвищує популярність ірландських пабів як центрів соціального життя. Ці результати свідчать про необхідність подальшого дослідження ірландських культурних елементів у контексті туризму, що сприятиме збереженню та популяризації ірландської спадщини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Devis M., Fuchs R. Expanding horizons in the study of world Englishes with the 1.9 billion word global web-based english corpus GloWbE. English World-Wide, 2015. № 36. С. 1–28 doi:<https://doi.org/10.1075/eww.36.1.01dav>.
2. Allster. URL: <https://allster.co/pages/craic-northern-irish-phrase>.
3. Wikipedia contributors. (2024, April 2). Craic. In Wikipedia, The Free Encyclopedia. Retrieved 10:00, September 24, 2024, from

- <https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Craic&oldid=1216883099>.
4. Ó Dónaill N. Irish-English Dictionary. 1977. [Online], 2024.
URL: <https://www.teanglann.ie/en/fgb/>.
 5. The Free Dictionary. Craic was 90. Idioms.
URL: <https://idioms.thefreedictionary.com/craic+was+90>.
 6. Wikipedia contributors. Paddy Reilly. In Wikipedia, The Free Encyclopedia. Retrieved 18:05, September 26, 2024, from
https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Paddy_Reilly&oldid=1247297961.
 7. Murphy L. Introduction in ‘The Perception and Practice of Community Music Therapy in Ireland’, 2018. Vol. 18 № 2.
URL: https://voices.no/index.php/voices/article/view/2529/2280#L_Murphy.
 8. Murphy B. Irish pub abroad. Tickling the Palate: Gastronomy in Irish Literature and Culture. Oxford: Peter Lang, 2014. C.191–207.

Луньова Тетяна Володимирівна

кандидат філологічних наук, доцент,

Навчально-науковий інститут іноземних мов

Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

ОБРАЗ ВИШНЕВОГО САДУ В АНГЛОМОВНИХ МЕМУАРАХ ВІКТОРІЇ БЕЛІМ “ЧЕРВОНІ СИРЕНИ”: ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ І КОГНІТИВНОПОЕТОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТИ

Написана англійською мовою книга Вікторії Белім [1] є художньо опрацьованою оповіддю про взаємопов’язані спробу оповідачки дізнатися інформацію про загиблого у в’язниці КДБ родича й становлення усвідомлення нею власної української ідентичності. Книга привернула читацьку увагу, отримала схвальні відгуки критиків і перекладена шістьнадцятьма мовами [2]. Український відповідник назви книги “Червоні сирени: історія моєї української родини” запропоновано в оголошенні Українського Вільного Університету про літературний захід із презентацією цієї книги [9]. Видана у 2023 році, ця книга є наразі однією з тих оприлюднених праць, які надають інформацію про Україну мовою, доступною дуже багатьом читачам. Відповідно аналіз основних образів, вербально репрезентованих у книзі, становить інтерес не лише в суто філологічній площині, а й у площині культурної дипломатії.

Метою даної розвідки є розкрити лінгвокультурологічні й когнітивнопоетологічні аспекти одного з центральних образів книги Вікторії Белім “Червоні сирени” – вербально репрезентованого образу вишневого саду. Методологічно дане дослідження спирається на концептуальні засади і методики аналізу, застосовувані в лінгвокультурології [6; 7], когнітивній поетиці [3; 5; 8] і семіотиці культури [4].

В аналізованому тексті вишневий сад репрезентовано через вербальний опис власного досвіду оповідачки й протагоністки Вікторії, історії життів її родичів і за допомогою інтертекстуальних асоціацій.

Вікторія Белім народилася в Києві за Радянського Союзу в родині з етнічно змішаним складом, підлітком виїхала з матір'ю до США, у дорослому віці оселилася в Бельгії. У книзі вона веде оповідь від першої особи. Це оповідь людини, яка завдяки поїздкам в Україну глибше усвідомлює свою українськість (за материнською лінією) і покращує свої знання про Україну. Відповідно, перспектива оповідачки – це складна перспектива, у якій поєднуються позиції інсайдера в далекому минулому (період дитинства) і флуктуація між позиціями аутсайдера та інсайдера в недалекому минулому (дорослий вік оповідачки). Оповідачка повідомляє про себе, що володіє як українською, так і російською мовами: у дитинстві вона спілкувалася переважно російською, а під час своїх поїздок до України у 2014–2019 роках надавала перевагу українській.

Образ вишневого саду, представлений крізь призму власного досвіду оповідачки, подано в книзі у двох часових відтинках: далекому минулому (дитинство) і недалекому минулому (відвідування України у 2014–2019 рр.). Образ, темпорально пов'язаний з дитинством, містить переважно естетичні та гедоністичні компоненти, наприклад: *“For me it used to be a place for devouring the novels of Jules Verne under the **spreading branches of the cherry trees, the soft rustle of their leaves** accompanying me on my journey to the centre of the Earth.”* [1, с. 72]. Цей образ піддано рефлексії і охарактеризовано як романтизований, наприклад: *“Later, when I left Ukraine for the United States, **my memories of the orchard became romantic fantasies of afternoon teas under the blooming boughs**”* [1, с. 72–73]. Образ вишневого саду, темпорально пов'язаний з недалеким минулим, містить прагматично-діяльнісні й оцінно-ціннісні компоненти. Прагматично-діяльнісні компоненти представлені через опис господарської діяльності по догляду за садом, наприклад: *“I started **whitewashing** all over again, **painting the lower half of the trees as carefully as I could and filling in every crack with the thick paste**”* [1, с. 73]. Оцінно-ціннісні компоненти пов'язані з актуалізацією концептів дім і родинний зв'язок, наприклад: *“I followed my own version of **homecoming ritual**. Upon reaching Bereh and **hugging Valentina** [the narrator's grandmother], I went into the garden and touched the rough bark of the **cherry trees**”* [1, с. 154].

Образ вишневого саду, представлений в оповідді Вікторії про життя її предків (насамперед прабабусі й прадідуся та бабусі по материнській лінії) і родичів одного з нею покоління (насамперед двоюрідного брата) включає прагматично-діяльнісні й символічно-значущі компоненти. Прагматично-діяльнісні компоненти розкриті через опис господарської діяльності у саду, контекстуалізованої у визначений історичний період, наприклад: *“Asya [the narrator's great-grandmother] [...] had long retired from teaching and **poured her passion into her orchard, collecting different varieties of flowers and fruit trees**. Ever the entrepreneur, she took a chance and as soon as **the government allowed small-scale private commerce, she started business selling flowers and fruit at Poltava's central market.**”* [1, с. 26]. Символічно-значущі компоненти пов'язані із семіотизацією праці в саду, наприклад: *“Now I better understand why Asya and Sergiy grew their **cherry orchard** and how they survived the many calamities of the*

twentieth century in the borderlands. *We carry on living and we tend to our garden one day at a time, one tree at a time*” [1, с. 286]. Наведений вище фрагмент має у тексті смисловий зв'язок з фрагментами, у яких здійснюється експлікація семіотичного аспекту української вишивки, наприклад: “*How do I embroider “family ties, raptures and returns” onto a towel?*” I asked” [1, с. 89], “*As for embroidering, the only way to do it is stitch by stitch. At first, it looks likes, runes, but then it forms pattern.*” [1, с. 90]. У своїй взаємодії такі текстові фрагменти сприяють утворенню в тексті смислів, завдяки яким догляд за вишневим садом, як і вишивання, представлені як культурно значуща діяльність, яка з давніх часів була важливою частиною життя українців і яка є одним із засобів транслявання культурної пам'яті через покоління.

Інтертекстуальні асоціації сприяють актуалізації символічно-значущих компонентів образу вишневого саду і пов'язують цей образ з образами української і світової культури, а також із російською культурою. Експлікатором закоріненості образу вишневого саду в українській культурі є цитування двох перших і одного останнього рядків вірша Тараса Шевченка “Садок вишневий коло хати” (в англійському перекладі), наприклад: “*I envisioned our orchard when I read Taras Shevchenko’s renowned poem; ‘A cherry orchard by the house. Above the cherries beetles hum.’ Even Ukrainians like my mother who weren’t fluent in their native language could recite the poem’s romantic coda, ‘And nightingales their vigil keep’.*” [1, с. 73]. Наведений фрагмент містить експліцитну позитивну оцінку цитованої поезії (*renowned poem*), а також коментар щодо вкоріненості цих рядків у свідомості українців (*Even Ukrainians [...] who weren’t fluent in their native language could recite*).

Зв'язки образу вишневого саду із світовою культурою у тексті здійснюються через алюзії на образи давньогрецької міфології (наприклад: “*Pani Olga joked that I was a modern-day Persephone, confined to Hades in winter and released into gardens of Elysium in spring.*” [1, с. 273]), цитування відомого рядка з одного із сонетів Шекспіра (наприклад: “*Until then, I would stay in the cherry orchard. I walk between the tress and rub their rough bark. ‘But thy eternal summer shall not fade,’ I whisper to the garden.*” [1, с. 284]) і використання афоризму з роману “Кандід” Вольтера у якості епіграфа до епілога (наприклад: “*Il fault cultiver notre jardin.*” [1, с. 281]).

Зв'язок образу вишневого саду з російською культурою реалізується через використання цитати з “Вишневого саду” Чехова у якості одного з епіграфів до книги, наприклад: “*It’s so clear, you see, that if we’re to begin living in the present, we must first of all redeem our past and then be done with it forever. / Anton Chekhov, / The Cherry Orchard*” [1, С. xi]. Указана вище цитата наведена після рядка Тараса Шевченка, використаного у якості першого епіграфа у книзі, наприклад: “*Who are we? Of what fathers born? / Taras Shevchenko*” [1, с. xi]. Цитування Чехова семантично пов'язане в книзі з алюзіями на інші широко відомі твори класиків російської літератури, зокрема, Льва Толстого, наприклад: “*He was reading Tolstoy’s War and Peace. I felt more like Pierre Bezukhov, the outsider returning*” [1, с. 44]. Наявність такої мотивованої російськими

культурними образами рамки для концептуалізації дійсності оповідачкою має експлікацію в тексті: Вікторія розкриває, що домашня бібліотека її родичів, сформована за Радянського Союзу, містила книги російських авторів, наприклад: “[...] to us remained their slender carved bookcases, **stuffed three rows deep with leather-bound volumes of Gogol, Dostoyevsky and Lermontov.**” [1, с. 56].

Спираючись на викладене вище, висновуємо, що вербально реалізований образ вишневого саду в книзі Вікторії Белім “Червоні сирени” втілює як індивідуальні смисли, так і культурно значущу для української нації символіку. Прагматично-діяльнісні, оцінно-ціннісні й символічно-значущі, а також естетичні та гедоністичні компоненти образу вишневого саду реалізовані в тесті через розгортання сюжетної оповіді, експлікування рефлексії та інтертекстуальним зв’язкам. Образ вишневого саду постає одночасно культурно контекстуалізованим і персоналізованим, завдяки чому він має семантичну глибину і позбавлений шаблонності. Реалізований в книзі Вікторії Белім “Червоні сирени” образ вишневого саду є одним із ключових результатів інтелектуальних зусиль оповідачки (і авторки) щодо відновлення своєї української ідентичності й транслювання своєї українськості у світ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Belim V. The Rooster House. A Ukrainian Family Memoir. Virago, 2023.
2. Belim V. My book. *Bois de jasmin*, no date. URL: <https://boisdejasmin.com/book-victoria-belim> (дата звернення: 12.11.2024).
3. Cognitive Poetics in Practice / Eds. J. Gavins, G. Steen. London and New York: Routledge, 2003.
4. Lotman Ju. M., Uspenskij B.A., Ivanov V.V., Toporov V.N., Pjatigorskij A.M. Theses on the semiotic study of culture as applied to Slavic texts. Lisse: The Peter de Ridder Press, 1975.
5. Stockwell P. (2002). Cognitive Poetics. An introduction. London and New York: Routledge, 2002.
6. Бондаренко А. Лінгвокультурологія: навчально-методичний посібник. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2021.
7. Загнітко А.П., Богданова І.В. Лінгвокультурологія: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. / за ред. А.П. Загнітка. 3-є вид., перероб. і доп. Вінниця: ДонНУ імені Василя Стуса, 2017.
8. Лінгвокогнітивна поетологія: колективна монографія. Херсон: Видавничий дім “Гельветика”, 2018.
9. Літературний захід з презентацією книги Вікторії Белім “Червоні сирени: історія моєї української родини”. *Ukrainische Freie Universität*, 20 жовтня 2023. URL: <https://ufu-muenchen.de/literaturnyj-zahid-z-prezentacziyeyu-knygy-viktoriyi-belim-chervoni-syreny-istoriya-moyeyi-ukrayinskoyi-rodyny/> (дата звернення: 12.11.2024).

Нестерович Юліана Володимирівна

здобувач третього рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

ХОТІВ ЛЕТІТИ І ВКЛЯК НА КОМІ ...”: КОНЦЕПТ “ЖИТТЯ” В ПОЕТИЧНІЙ КАРТИНІ СВІТУ ОЛЕКСИ ВЛИЗЬКА

Творчість Олексі Влизька є, без перебільшення, унікальним явищем в українській літературі 20–30-х років ХХ століття. У той час, коли в поезії і прозі більшості митців доби “розстріляного відродження” звучали мінорні нотки, навіяні передчуттям близької катастрофи, Венямін літературної сім’ї, як назвав Влизька М. Слабошпицький, оспівував життя, закликав не витратити намарне жодної миті юності, пірнати з головою в бурхливий океан любові і творчості. Улюблений розділовий знак поета – знак оклику, а найбільш уживані образи – серце і сонце.

М. Слабошпицький, аналізуючи відгуки критиків на першу збірку віршів О. Влизька “За всіх скажу”, зазначає: “Так, це, сказати б, дебют поетичного вундеркінда. Справді напродив свіжий голос, потужна енергетика, яскрава стилістика, висока літературна культура (на противагу легіонові тодішніх початківців од плуга й верстата) – все це Влизько ... Дзвінкий мажор поета зазвучав оглушливо контрастно проти монотонного мінору, який запанував тоді у віршах багатьох українських поетів” [2, с. 63–64].

О. Влизько поспішав жити й творити, наче передчував: у нього занадто мало часу. Не перешкодила ні фізична вада (Олекса з дитинства був глухим), ні епоха, у яку йому судилось народитися. Тож не дивно, що в поетичній картині світу митця особливе місце належить концепту “життя”.

У творчості Олексі Влизька лексико-семантичне поле концепту “життя” широке й багатовимірне. У його межах виокремлюємо п’ять лексико-семантичних груп: 1) життя як фізіологічний процес; 2) духовні виміри життя; 3) соціальні стосунки; 4) життя як філософська категорія; 5) природа як середовище життя.

Фізіологія є важливою складовою життя і здоров’я людини, тож закономірно, що вербалізаторами концепту “життя” в поезіях Олексі Влизька є лексеми *серце*, *кров*. Наприклад: “Куди іду, / куди несу / безмежне **серце** – / повне сонцем?” [1, с. 94]. “Вогню, вогню! – Надлюдської любові! / Хай **кров** кипить у грудях молодих!” [1, с. 42]. Образ серця у віршах митця часто є символом жаги до життя, творчого дерзання. Ліричний герой не лише сам прагне активної діяльності й поступу – він хоче запалити своїм натхненням увесь світ: “Якби можна помножити серця, / я помножив би тисячу раз! / І роздав би, роздав би, роздав би, / Як проміння моєї снаги, / Так що світ загорівся, і став би, / І розбив би старі береги!” [1, с. 33].

Життя в його духовному вимірі для ліричного героя Олексі Влизька – це радість, наснага, невгамовність, рух, творча активність, запал. Ліричний герой поезії “Романтикові” звертається до свого уявного співрозмовника зі словами: “Тривай, тривай, о мрійний брате! – / Покиньмо стуму і печаль! / З життям ще

довго треба грати / І нести серце на одчай!” [1, с. 36]. Життя – це неспокій, але неспокій творчий, конструктивний, а не деструктивний: “Гей, ти, серце, сонячно гаряче, / Гей, ти, серце, сонцем золоте, – / Від колиски невгамовна вдача / Оселилась з нами і росте!” [1, с. 41]. Як бачимо, автор використовує вербалізатор *серце* і тоді, коли йдеться не про фізіологічну, а про духовну природу людини. Таким чином, цей образ набуває значення символу і стає суголосним із творчим поривом, запалом. Життя виявляється в постійному русі, діяльності: “Нам треба пісні – бурі, грому, / Нам треба – бомбами слова! / Ні слова, – хто там? – про утому, / У кого скніє голова!” [1, с. 55]. Навіть Україну в поезії “Гесіод” О. Влизько описує як молоду, натхненну і творчу дівчину: “І щасна сонцем, / на чорнозем / виходиш юнню поколінь / зросити лірикою / прозу / перебороти / сон і лін” [1, с. 212].

Ліричний герой не протиставляє себе соціуму, він є його частинкою, готовий дарувати іншим людям свою любов і допомогу: “І птах вогненний, облітаю серцем / По всіх світах, – над людом простягаю / Безмежні крила. – Хай приходять / Під їх покрови. – Як не знайдуть раю, / То знайдуть пекло молодих обіймів, / Вселюдських, сильних, що під ними злоба / Згорить на попіл” [1, с. 42]. Постійне використання епітафему допомагає ще виразніше підкреслити нероздільну єдність ліричного героя і його сучасників. Такий мотив нечасто можна виокремити у творчості митців, адже вони зазвичай є індивідуалістами і радше протиставляють себе соціуму, який, на їхній погляд, не здатний їх прийняти і зрозуміти, аніж готові обійняти палкими, аж пекельними, обіймами, які спопеляють злобу. Символом майбутнього є діти, які повні запалу вести активне творче (у широкому розумінні слова) життя, змінювати світ на краще: “А рядом (слава юнакові!), / Як сонця, повно дітвори. / Здіймають руки догори / Завжди наготові” [1, с. 49].

Життя буває в середовищі природи, частинкою якої є сама людина. Це підкреслюють такі вербалізatori концепту “життя”, як *сонце, світло, тепло, хміль, весна, планета, море, Земля* тощо. Наведемо кілька прикладів їхньої експлікації в поезіях О. Влизька: “Дивіться тихо з-під паркання / На наше **сонце**, нашу путь!” [1, с. 35]; “Ще сіє вітер снігом крізь сита, / А тут, дивись, як **тепло** юнакові!” [1, с. 49]; “А ти махнув на “сірий” будень, – / Сидиш із **Фебом** в небесах!” [1, с. 54]; “В’ється **хміль**, і **серце хмелем** бродить” [1, с. 66]. Ліричний герой поезії “За всіх скажу” настільки любить життя, що хоче наділити ним інші планети: “Так! Ми ростем! Ростем! / На цій землі тепер ми всі поети! / Тож скоро, мабуть, грімно понесем / Запал повстань на всі планети!” [1, с. 63]. У той час рідна Земля вагітна життям: “Знову в патоці / вечір зника, / знову в патосі / пристрасть губ, / і по м’язах / суне снага / соку / в земний / вагітний пуп” [1, с. 123]. Людину ліричний герой О. Влизька порівнює із човном, який плине по бурхливому морі, що уособлює життя.

Чимало лексико-семантичних смислів концепту актуалізуються в межах філософської площини. Так, ліричний герой поезії “Романтикові” закликає “приймати життя без заперечень”, адже з ним “і логіка, і час” [1, с. 36]. Найкраща пора життя – молодість. Молодість асоціюється із самим життям. Ліричний

герой поезії “Жовтень” порівнює перспективи, які несе новий день, із завзяттям і готовністю до праці, творчості, які має він і його ровесники: *“День такий гарячий, сонцеокий – / День, як ми, зухвало молодий!”* [1, с. 38]; *“Скільки в нас одчайного буяння, / Молодечтва буйного принад!”* [1, с. 38]. Важливою складовою життя для ліричного героя О. Влизька постає воля, яка є найбільшим багатством у світі: *“На плантацію вивів і сказав: / – “Стоп! / Ельдорадо тут! Кожний з вас – холоп! / А хто тікатиме, – куля в лоб!” / І подумали люди: “Це тут? Ба ні, – / ми несли Ельдорадо на своїй спині”* [1, с. 167].

У поетичній картині світу О. Влизька концепт “життя” найчастіше представлений позитивними смислами, проте ліричний герой усвідомлює, що, на жаль, воно часто супроводжується стражданням. Один із прикладів останнього – нещасливе кохання: *“Губи твої, / Очі твої, – / темна гнітюча краса! / Вони не мої, / вони нічий, / в них спека пустель не вгаса! ...”* [1, с. 101]. Ліричний герой поезій О. Влизька усвідомлює скінченність життя, внаслідок чого в поетичній картині світу митця виникає низка антитез: *життя – смерть, весна – осінь, нове – старе, свято – будень* тощо.

Варто зазначити: якщо в ранніх поезіях, зокрема у віршах збірки “За всіх скажу”, поет щиро вірить у те, що проживе щасливе, довге, сповнене пригод і творчості життя, то згодом ці візії стають дещо похмурішими, наче вдаваними. У деяких поезіях відчувається нещирість. Наприклад: *“І не згину, не випаду з ока / Стозалізного! Бачите ж, як / Наливаюся зоряним соком / І стремлю, бо ніде не заляк!”* [1, с. 197]. Останні рядки повторююся в тексті поезії двічі. Здається, ліричний герой намагається переконати не стільки читача, скільки себе в тому, що його чекає світле майбутнє. У цитованих рядках звучить не світле передчуття радісного життя, а бажання з усіх сил втриматись за нього, як і в наступному уривку: *“...Занімій, / Поневіро! – Я в себе вдома / У країні й годині своїй”* [1, с. 196]. Як це контрастує з вітаїстично-захопленим *“Якби можна помножити серця, / Я помножив би тисячу раз!”* [1, с. 33] Але схожі зміни в поетичному дискурсі Олекси Влизька є закономірними з огляду на реалії тридцятих років. Олекса Влизько мріяв жити, творити, летіти, та, на жаль, “вляк на комі” на двадцять сьомому році життя.

Отже, лексико-семантичне поле концепту “життя” у творчості Олекси Влизька представлене щонайменше п’ятьма лексико-семантичними групами, концептуальні смисли яких актуалізуються низкою вербалізаторів: 1) фізіологічні процеси (*серце, кров*); 2) духовний світ людини (*радість, наснага, невгамовність, рух, активність, творчість, слово, запал*); 3) соціальні стосунки (*приятель до людей, діти як символ майбутнього*); 4) філософські категорії (*логіка, час, молодість, сучасність, свято, воля, страждання*); 5) світ природи (*сонце, світло, Феб, планета, хміль, весна, Земля, море, річки*).

ЛІТЕРАТУРА

1. Влизько О. Вибрані поезії. Київ : Радянський письменник, 1963. 242 с.
2. Слабошпицький М. Венямін літературної сім’ї. Олекса Визько та інші. Київ : Ярославів Вал, 2008. 288 с.

Осовська Ірина Миколаївна*доктор філологічних наук, професор,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича***Кричун Анна Миколаївна***асистент,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича*

ЛІНГВОКУЛЬТУРНІ ТА КОГНІТИВНІ АСПЕКТИ КОНЦЕПТУ COSY В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Концепт, як ментальний конструкт, відображає сприйняття світу індивідом та суспільством і реалізується через різні лексичні одиниці. Концепт COSY вербалізується в сучасній англійській мові низкою синонімів. Беремо за основу визначення Мартинюк А.П., де “концепт – мінімальна структурна одиниця знання” [6, с. 38]. За допомогою зіставного, статистичного та діахронічного аналізу були проаналізовані синонімічні ряди лексеми cosy, представлені в чотирьох тезаурусах [1, 2, 3, 4].

Досліджувані лексикографічні джерела визначають лексеми comfortable та snug як доміанти синонімічних рядів. У статті розглянуто лексичні одиниці різних типів. Вони мають різне стилістичне забарвлення, функціонують у різних сферах (загальновживані: comfortable, snug; розмовні: comfy тощо), можуть бути представлені як окремими лексемами, так і словосполученнями, є питомо англійськими і можуть бути визначені як синоніми, що реалізують концепт COSY в сучасному англomовному дискурсі.

На підставі аналізу вживання синонімів лексеми cosy у 2022 році згідно з Google Books Ngram Viewer, нами було створено узагальнений синонімічний ряд досліджуваних 29 лексем з пріоритетністю вживання. Google Books Ngram Viewer – це інструмент, який відображає графік частоти вживання фраз у корпусі книг, відповідно до загального числа слів у корпусі, протягом вибраних років. Він має різні корпуси, що охоплюють різні жанри та мови серед яких ми обрали “English” [5]. Це дослідження демонструє, що мова динамічно змінюється. Паралельне збільшення вживання лексем easy “зручний, приємний, затишний” та safe “безпечний” як вербалізаторів концепту COSY може бути пов’язане з ростом інтересу до фізичної безпеки та інших аспектів, де безпека є ключовою.

Діахронічний метод аналізу синонімічних лексичних одиниць, як вербалізаторів концепту COSY, за допомогою онлайн-пошукової системи Google Books Ngram Viewer, дозволив дослідити зміни в їх вживанні та трансформацію цих синонімічних рядів протягом 1800–2022 рр. З’ясовано, що в сучасному англomовному дискурсі найуживанішими та найпріоритетнішими синонімами до лексеми cosy є easy та safe, що свідчить про те, що для британців найважливішими характеристиками затишку є приємність та безпека.

ЛІТЕРАТУРА

1. CALD – Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus Cambridge. University press and assessment: веб-сайт. URL: [Cambridge Dictionary | English Dictionary, Translations & Thesaurus](https://dictionary.cambridge.org/) (дата звернення: 04.10.2024).
2. MWOD – Merriam-Webster Online Dictionary: веб-сайт. URL: <https://www.merriam-webster.com> (дата звернення: 04.10.2024).
3. T – Thesaurus: веб-сайт. URL: <https://www.thesaurus.com/browse/cozy> (дата звернення: 04.10.2024).
4. TCT – The Chambers Thesaurus (2004) Editor: Martin H. Manser Edition: Reprint, revised Publisher: Chambers ISBN: 0550100679, 9780550100672 Length: 1127 pages.
5. GBNV – Google Books Ngram Viewer : веб-сайт. URL: <https://books.google.com/ngrams> (дата звернення: 04.10.2024).
6. Мартинюк А.П. Словник основних термінів когнітивно-дискурсивної лінгвістики. Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2011. 196 С.

Останчук Ірина Ігорівна

кандидат філологічних наук, доцент,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

CURRENT APPROACHES TO METAPHOR ANALYSES IN DISCOURSE

Since the concept of metaphor moved from the humanities (such as philosophy, poetics, and rhetoric) to fields like cognitive science (including linguistics, psychology, and communication studies), the number of theories, hypotheses, and research findings has grown exponentially. The key result of this shift can be captured in one word: variation. There is now an overwhelming array of theories and data suggesting that metaphor may not be a singular notion. While many scholars agree that metaphor involves understanding one thing through the lens of another, this view is not universal now. Moreover, not all real-world instances of metaphor require conceptualizing one thing to grasp another. This has led to a growing debate about the potential for unity amidst such diversity in metaphor theory.

Linguistic science at the current stage of its development is characterized by an integrative paradigm of knowledge (among the Ukrainian researchers there are: V.Z. Demyankov, O.S. Kubryakova, Yu.V. Kravtsova, Yu.S. Stepanov, etc.) [9]. Integrative trends are manifested in conducting research at the intersection of disciplines, combining disparate research, synthesis of methods proposed by various sciences, etc. It was as a result of the action of integration processes that metaphorology appeared as a separate direction, and over time linguistic metaphorology crystallized, which "integrates different approaches to considering a single object of research – metaphors as a phenomenon of language and thinking and far beyond" [9].

The cognitive-scientific approach has emphasized that metaphor is a distinctive figure of thought, rather than merely a figure of speech. However, studies have shown that not all instances of language that could be seen as expressing these figures of thought are understood through active metaphorical mappings between conceptual

domains during ongoing communication. Instead, only those instances that are recognized as metaphors by the speakers and/or listeners are considered as such in the communicative exchange.

In proposing this view, the Deliberate Metaphor Theory (DMT) seeks to address the metaphor paradox. According to DMT, for a metaphor to be recognized as such in communication, it must be understood through some form of cross-domain mapping (or analogy), while instances not recognized as metaphors in communication are not processed metaphorically [8]. Therefore, in DMT, metaphor comprehension focuses not on figures of thought in general, but specifically on those that are treated as metaphors in communication. Drawing on Kahneman's research, DMT also suggests that metaphorical thinking can occur in both fast and slow modes [4].

So, the pure cognitive approach to metaphor was extended to far more integrative theories investigated by R. Gibbs and H. Colson (the centers of metaphorical process are analogy, categorization, conceptual mapping processes) [2], E. Semino (formal variation studies novel vs conventional metaphor, functional variation reveals target domains of metaphor use) [7], Z. Kovecses (conceptual metaphor is postulated to exist on four different levels of schematicity, ranging from image schemas through domains and frames to mental spaces) [5], K. Holyoak and D. Stamenkovic (study variation b/w conventional vs novel metaphor; source of variation at a conceptual level is metaphor aptness; the third source of variation bears on the degrees of concreteness and abstractness of source and target domains) [3].

In addition, W. Kintsch has argued that metaphor may be recognizable as a unified linguistic category, but that it does not exhibit one related psychological process [6]. M. Tendal substantiates his theory as cognitive pragmatics and in his judgments relies on the inferential model of communication by H.P. Grice (significantly transforming it in the perspective of the theory of relevance of D. Sperber and D. Wilson). Metaphor is assigned the role of conveying the intention of the speaker to the recipient. A special role is given to inferences and context [9].

Thus, all these various theories have something in common – the role of a metaphor in psychological processes, discourse and therefore, language as the way to interact. So, the paradox of metaphor comprehension can be resolved by expanding the perspective beyond metaphor in language and thought to include metaphor in communication.

However, DMT calls for a new model of metaphor comprehension that goes beyond the current two-dimensional framework, which typically distinguishes between metaphor and simile, as well as novel and conventional metaphor. This traditional framework, while dominant, limits the scope of what is considered "context." Contrary to a widely held belief, real-world communication is not just a backdrop for individual metaphor comprehension; rather, it plays an essential role in shaping it. This view aligns with the Construction-Integration model developed by W. Kintsch and T. Dijk within the DMT theory over the past few decades [8].

DMT also proposes a 4D model to explain the structures and functions of metaphor. It argues that metaphor encompasses more than just linguistic and conceptual aspects—such as the distinction between metaphor and simile in language

and novel versus conventional mappings in thought. It also involves referential and communicative properties, particularly the distinction between direct and indirect references to the source domain, as well as the difference between deliberate and non-deliberate use in communication.

This is because most metaphors are rooted in lexical polysemy, a key aspect of contemporary metaphor research. As a result, statements containing such metaphors can be ambiguous, allowing for two possible interpretations. They may be understood as *deliberately* metaphorical, requiring an active comparison or figurative analogy, or as *non-deliberately* metaphorical, where no comparison or analogy is needed to convey the intended meaning.

This issue is closely tied to the question of a metaphor's purpose, which is increasingly understood in terms of its role within the specific discourse event in which it occurs [7]. As mentioned earlier, metaphors typically serve the function of conceptualization or perspectivization in language, which represents one level of cognition. However, this function can also serve a broader purpose within the discourse event itself, which constitutes another cognitive level. According to DMT, non-deliberate metaphors do not serve any discourse-related purpose because they are not recognized as metaphors within the communicative dimension of language use, and thus do not contribute to the discourse.

To all the above, it should be mentioned that the analysis of methodological integrative trends will, of course, be incomplete if in the age of information technologies we do not investigate the integrative processes towards corpus linguistics and application of AI. Such techniques allow the processing of large contexts with a metaphorical element with the involvement of computer processing tools (COCA, DeepL, Reverso). It is also worth noting the fact that still a person cannot compete with a computer in terms of objectivity of data, volume, duration of retention and processing of information, as well as in quantitative analysis of linguistic material (word usage in general, frequency of word usage in particular, distribution, conjugation, figurativeness, etc.). However, despite the colossal advantage of computer capabilities, it still cannot identify all the metaphors, generalize, synthesize, model, and interpret. So, integration with corpus linguistics seems like a very promising step, but the human scientist remains the key factor that provides the generalizing and explanatory component in this process.

All in all, The Deliberate Metaphor Theory (DMT) aims to address the metaphor paradox by proposing that for a metaphor to be recognized in communication, it must involve some form of cross-domain mapping or analogy. Metaphor comprehension, in DMT, focuses specifically on those metaphors that are actively treated as metaphors in communication. Building on Kahneman's research, DMT suggests that metaphorical thinking can occur in both fast and slow cognitive modes. Several theorists have extended cognitive approaches to the importance of defining metaphor in communication highlighting the role of inferences and context in metaphor comprehension. DMT proposes a new model that goes beyond the traditional framework of metaphor versus simile and novel versus conventional metaphor, emphasizing that real-world communication plays a crucial role in metaphor

comprehension. Additionally, DMT distinguishes between direct and indirect references, as well as deliberate versus non-deliberate metaphor usage. All these modern trends in the interpretation of metaphor indicate the perspective and relevance of its research.

ЛІТЕРАТУРА

1. Deignan A. *Metaphor and Corpus Linguistics*/Alice Deignan. Amsterdam. Philadelphia: John Benjamins, 2005. 236 p.
2. Gibbs R.W. *Metaphor wars*. Cambridge University Press, 2017. 328 p.
3. Holyoak K.J., Stamenković D. Metaphor comprehension: a critical review of theories and evidence. *Psychol. Bull.* 2018. 144. PP. 641–671.
4. Kahneman D. Thinking, fast and slow. *Critical thinking across the disciplines*. Farrar, Straus and Giroux, 2012. Vol. 27. No. 2. PP. 54–57.
5. Kövecses Z. Standard and extended conceptual metaphor theory. *The Routledge handbook of cognitive linguistics* / Xu W., Taylor J.R. London and New York: Routledge, 2021. PP. 191–203.
6. Lotte van Poppel. The relevance of metaphor in argumentation. Uniting pragmatics and deliberate metaphor theory. *Journal of Pragmatics*. 2020. Vol. 170. PP. 245–252.
7. Semino E., Demjén Z. *The Routledge handbook of metaphor and language*. London and New York: Routledge, 2017. 317 p.
8. Steen G.J. [Thinking by metaphor, fast and slow: Deliberate Metaphor Theory offers a new model for metaphor and its comprehension](https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1242888/full). *Front Psychol.* 2023. No 14. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1242888/full>
9. Ізюмцева Г.В. Сучасна парадигма лінгвометафорологічних досліджень. *Слов'янські мови*. 2018. Випуск 1 (13). С. 80–91.

Татаровська Олеся Василівна

кандидат філологічних наук, доцент,

Львівський національний університет імені Івана Франка

АНАЛІЗ ТЕМАТИЧНИХ ЕЛЕМЕНТІВ У ТВОРАХ ДЖЕЙМСА НГУГІ (НГУГІ ВА ТХІОНГО)

Основними темами, які сьогодні лежать в основі більшості африканських англomовних творів, є вплив західної цивілізації на племінне життя та звичаї. Озираючись, тепер здається лише очікуваним, що зміцнення влади молодії, добре освіченої та сформованої африканської еліти в 1950-х роках призведе до потоку романів і віршів, які відображають руйнування та підриг традиційного способу життя, і водночас спроба африканських письменників відновити красу та чинність своїх рідних культур.

Через це перед африканським прозаїком чи поетом, який обирає писати європейською мовою, постає важке завдання: зобразити власну соціальну та

культурну спадщину як чужою мовою, так і, найчастіше, чужою літературою – роман, драма, метричний вірш. “Проблема”, за словами Д. Максвелла, “полягає в досягненні характерного національного тону всупереч страхітливій силі батьківської мови” (1) – у випадку Нгугі це англійська літературна традиція. Вивчення двох аспектів творчості письменника – теми та мови – може стати першим кроком до визначення того, наскільки цей східноафриканський письменник створив специфічно африканський роман із конфлікту змісту та форми.

З політичних і соціальних причин західноафриканська англومовна писемність мала перевагу над східноафриканською. Перша розповідь про свою рідну країну африканця, який народився в рабстві та пізніше був звільнений, походить від нігерійця XVIII століття Олаудауха Екіно, а в дев’ятнадцятому та на початку двадцятого століть з’явилися інші прозові твори, написані англійською мовою освіченими африканцями у місіонерських школах, серед них Семюель Аджай Кроутер, Африканус Гортон та Едвард Блайден. Ці роки справедливо назвали “періодом учнівства”, коли африканські письменники намагалися наслідувати європейські моделі свого часу. Надто слабкі, щоб встановити справжню літературну традицію, ці твори все ж заклали коріння та перші ознаки протесту, який мав виникнути під час творчого вибуху 1950-х років.

Це також був період інкубації “культурного шоку”, якого зазнала більшість африканців у результаті християнства, який пізніше посилювався у значної меншості, яка здобула університетську освіту.

До середини двадцятого століття найжвавіша літературна діяльність була в Нігерії, де йоруба мала особливо багату усну традицію міфів, легенд і народних казок. Це вміло використав Чінуа Ачебе, чий роман *Things Fall Apart* був одним із найвпливовіших у зображенні впливу британського колоніального панування на життя села Ібо (5).

Хоча ні в якому разі не копіюючи Ачебе – їхні романи дуже відрізняються як структурно, так і лінгвістично – можна повірити, що Нгугі мав намір зробити для народу Гікую те, що Ачебе зробив для Ібо: відтворити частину історії свого народу в тому, що це, по суті, історія позбавлення не тільки землі, але й традицій, звичаїв і вірувань.

Давайте подивимося на тематичний розвиток Нгугі. Його чотири романи охоплюють доколоніальний, колоніальний і постколоніальний періоди, і, перш за все, показують зв’язки та розриви між першим і останнім. Перший із написаних ним романів – *The River Between* – хоч насправді другий опублікований (1965), малює, мабуть, ідеалізовану картину способу життя Гікую під час першого контакту з європейською цивілізацією у формі християнських місій.

У творі *Weep Not Child* (1964) білий поселенець прибуває слідом за місіонером і заволодіває найродючішими землями, а колишніх власників Гікую перетворюють на сквотерів на фермах білих людей.

У третьому романі Нгугі *A Grain of Wheat* (1967) політична війна виграна, і ми знаходимо Кенію напередодні Дня незалежності – Ухуру та Казі.

Масштабна вирубка лісів британцями була причиною сильної посухи, яка вразила землі Гікую після Ухуру. У наступному романі *Petals of Blood* (1977) розповідається про селянина Гікуйю, який трудиться на пустих і зневоднених полях, борючись проти дедалі більш гнітливому альянсу іноземців і нової африканської еліти з їхніми автомобілями, холодильниками та затишною роботою в банках та офісах в Найробі.

За допомогою такого процесу відбору Нгугі підсилює свої символи та створює ефект автентичності, не відчужуючи читача чи окремих його симпатій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Achebe Ch. *Things Fall Apart*. Nigeria: William Heinemann, 1958.
2. Equiano O. *The Interesting Narrative of the Life and Adventures of Olaudah Equiano, or Gustavus Vassa the African*. Heinemann. London. 1967.
3. Jahnheinz J. *A History of Neo-African Literature*. Faber. London. 1968.
4. Maxwell D.E.S. *Landscape and Theme*. John Press (ed): *Commonwealth Literature*. Heinemann. London. 1965.
5. Thiong'o N.W. *A Grain of Wheat*. Kenya: Heinemann – African Writers Series, 1967.
6. Thiong'o N.W. *Petals of Blood*. Kenya: Heinemann – African Writers Series, 1977.
7. Thiong'o N.W. *The River Between*. Kenya: Heinemann – African Writers Series, 1965.
8. Thiong'o N.W. *Weep Not Child*. Kenya: Heinemann – African Writers Series, 1964.

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА

Берладин Ольга Богданівна

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки*

РЕАЛІЇ СУЧАСНОГО ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА: НЕОЛОГІЗМИ, ПОВ'ЯЗАНІ З ВІЙНОЮ В УКРАЇНІ

В умовах глобальних змін, викликаних політичними та соціальними подіями, мова зазнає істотних трансформацій. Війна в Україні, що триває з 2014 року, стала каталізатором для появи нових слів та термінів, які відображають реалії цього складного часу. Неологізми, що виникають у контексті війни, мають важливе значення не лише для мовного розвитку, а й для перекладознавства, оскільки їх точний та адекватний переклад є важливим завданням для фахівців у цій галузі.

Передусім відзначимо, що питання неологізмів в українському контексті в умовах війни знайшло відображення у напрацюваннях таких науковців, як О. Гречаник, І. Клименко, С. Романюк, А. Савченко, Л. Тимошенко та інших. Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що реалії сьогодення надзвичайно актуалізують заявлену проблему.

Неологізм (від грец. νέος – “молодий, новий” і λογισμός – “судження, вислів”) або новотвір – новостворений термін, авторське слово або фраза, що перебуває в процесі входження в загальне використання і ще не включена до загальноновживаної мови [1]; тобто це нові слова або вирази, що з'явилися в мові внаслідок соціальних, технологічних або культурних змін. У сучасній українській мові неологізми, пов'язані з війною, здебільшого стосуються військової термінології, соціально-політичних реалій та повсякденного життя українців.

Генезис неологізмів у контексті війни. Війна в Україні призвела до появи термінів, які раніше були маловідомими або зовсім відсутніми в українській мові. Серед них такі слова, як "дрон", "гуманітарка", "окопна правда", "гібридна війна", "зрадник" та інші. Ці терміни не лише описують нові явища, а й відображають психологічний стан суспільства, його страхи, надії та переживання.

Поява нових термінів активно підживлюється соціальними медіа. Наприклад, платформи як Twitter, Facebook, Telegram стали джерелами інформації та комунікації, де швидко поширюються нові терміни та фрази, стаючи частиною активного вжитку. Це, у свою чергу, ставить завдання їх адекватного відображення у перекладах.

Проблеми перекладу неологізмів. Переклад неологізмів є складним і багатогранним завданням, яке вимагає не лише знання мови, але й культурного контексту.

Принагідно зауважимо, що не всі неологізми мають чітке значення; багато з них є контекстуальними і можуть набувати різних значень залежно від обставин. Однією з основних проблем є відсутність прямих відповідників у цільовій мові. Наприклад, терміни на кшталт "гуманітарка" можуть мати різні значення в залежності від контексту, і їх переклад може варіюватися від "гуманітарна допомога" до "гуманітарна місія".

Ще одним прикладом є термін "кіборги", який в українському контексті стосується українських військових, що захищали Донецький аеропорт. У перекладі на англійську мову цей термін може бути переданий як "cyborgs", що може викликати непорозуміння, оскільки в англійській мові "cyborg" асоціюється з напівмашинами. Тому правильний варіант перекладу повинен враховувати контекст, як-от "Ukrainian defenders of Donetsk airport".

Крім того, неологізми часто містять емоційний заряд, який важливо передати в перекладі. Якщо термін "окупант" в українській мові викликає чітке негативне сприйняття, то його переклад на іншу мову може не відображати цю ж емоційну складову, що призводить до втрати змісту.

Для досягнення поставленої мети при перекладі неологізмів доцільно використовувати різні методи адаптації. Зокрема: калькування (створення нового терміна шляхом буквального перекладу); транскрипцію, описовий переклад (пояснення значення терміна замість перекладу). Необхідно враховувати культурні та соціальні контексти, у яких використовуються неологізми. Важливо бути в курсі змін у мовному середовищі, щоб своєчасно адаптувати переклад до нових реалій.

Таким чином, дослідження неологізмів в умовах війни в Україні набуває особливої актуальності і важливості, створюючи нові виклики для перекладачів, які мають бути готовими до адаптації відповідних методів і технік. Позаяк розуміння природи неологізмів, їх генезису та соціального контексту є ключем до точного та адекватного перекладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Неологізм. Вікіпедія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Неологізм> (дата звернення: [08.10.2024]).

Бичок Алла Володимирівна

кандидат педагогічних наук, доцент,
Західноукраїнський національний університет

РОЛЬ І ЗНАЧЕННЯ “КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ” ЯК ПРОБЛЕМА СУЧАСНОГО ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА

Традиційна проблема вдосконалення навчальної діяльності корелює важливі питання підготовки перекладів й модернізацію системи професійної освіти загалом відповідно до міжнародних стандартів. Таким чином, інтеграція в європейський освітній простір, орієнтація на системи підготовки фахівців у

розвинутих країнах світу зумовили появу нових вимог щодо формування культури професійного спілкування перекладачів, а також її ролі та значення.

За результатами досліджень науковців, її частка у фінансовому успіху фахівця складає від 50 до 85%. Варто зазначити, що рівень обізнаності з основами комунікативної взаємодії, професійність спілкування мають значний вплив на діяльність перекладача. Як свідчать результати проведених нами опитувань, сучасні перекладачі відчують труднощі у спілкуванні під час мовних практик: вони не завжди можуть чітко висловлювати та відстоювати свою думку, уникати конфліктних ситуацій із колегами чи працівниками, долати психологічні бар'єри міжособистісної взаємодії [1].

Спілкування майбутнього перекладача розглядається як одна з найважливіших складових його освіти. Зазначимо, що становленню культури професійного спілкування перекладача притаманна низка особливостей, а саме: необхідно врахувати національні культурні цінності тієї держави, мова якої лежить у центрі комунікації. Разом з тим, потрібно розвивати навички управлінської культури комунікантів. Професійне спілкування сучасного перекладача є зорієнтованим на досягнення кінцевих результатів його професійної діяльності, яке досягається в єдності сформованих навчальних і професійних компетентностей. Потрібно вказати на те, що культура професійного спілкування сучасного перекладача передбачає інтеграцію навчальних і виховних зусиль професорсько-викладацького складу всіх навчальних дисциплін щодо формування здатності та умінь студентів до взаємодії, розвитку професійно-комунікативних умінь працівників навчального закладу, а також використання на практиці у групах студентів новітніх засобів комунікації та застосування інноваційних технологій.

Результати наших досліджень вказують на те, що роль і значення культури професійного спілкування та її ефективність відбувається на основі загальнодидактичних і специфічних принципів. Важливу роль при цьому відіграє особистісно-орієнтоване спілкування, колективна взаємодія, "сходження" до професійної культури, мета яких полягає у формуванні професійної інтерактивної компетенції, розвитку навичок щодо побудови моделей професійного спілкування перекладача шляхом використання ділової комунікативної взаємодії; створення у групах студентів ситуацій професійної співпраці, яка ґрунтується на міжкультурному спілкуванні; а також вивчення, засвоєння і вдосконалення умінь та навичок професійних і лінгвосоціокультурних концепцій із використанням ефективних засобів навчання та виховання. Зазначимо, що формування культури професійного спілкування здійснюється на соціально-політичному (загальному), науковому (особливому) та педагогічному (одиночному) рівнях.

У процесі формування культури професійного спілкування перекладачів важливу роль і значення відіграє вирішення завдань, які ґрунтуються на вихованні у студентів необхідних професійних умінь та якостей; у вивченні та оволодінні знаннями з базових нормативних дисциплін. Важливу роль при цьому відіграють навички та уміння професійно-комунікативної взаємодії.

Студенти-перекладачі повинні розвивати у себе особливості управлінської діяльності, вивчити техніку професійного спілкування, брати активну участь у таких формах організації навчальної діяльності як лекції, бесіди, диспути, практичні заняття, консультації та ін. Незаперечним є той факт, що такі види позааудиторної роботи як круглі столи, ділові зустрічі, а також олімпіади та науково-практичні конференції мають незаперечний вплив на формування культури професійного спілкування перекладача.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бичок А.В. Формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців міжнародного бізнесу і менеджменту: автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук. – Тернопіль, 2010, СПД-ФО Хомацький Ю.Я. (св. ВОЗ №152353). – 24 с.

Бондарчук Олена Юріївна

*кандидат філологічних наук, доцент
Волинський національний університет ім. Лесі Українки*

Травіна А.В.

*здобувачка першого рівня вищої освіти,
Волинський національний університет ім. Лесі Українки*

СПОСОБИ ПЕРЕКЛАДУ СКЛАДНИХ ІМЕННИКІВ У НІМЕЦЬКИХ МЕДИЧНИХ ТЕКСТАХ

Переклад – досить багатогранна галузь людської діяльності. Він часто тісно взаємодіє й з іншими галузями: літературою, наукою, політикою. Медицина теж не є винятком в цьому плані. Відомо, що саме переклад медичних текстів вимагає чи не найбільших зусиль перекладача, його всебічної обізнаності та професійних вмінь. Як і в інших галузях перекладу, завдання медичного перекладу полягає в точній передачі змісту з однієї мови на іншу. Саме в контексті медичного перекладу вирішальну роль відіграють чіткість, ясність та влучність передачі наукових термінів, зокрема й складних іменників, при перекладі з мови оригіналу цільовою мовою. І саме переклад складних іменників у текстах медичного призначення є вочевидь найважчою частиною роботи перекладача цієї галузі. Адже якісний та влучний переклад сприяє точності медичних відомостей і є ключем до вдалої комунікації в професійних колах. Тему перекладу медичної термінології досліджували такі науковці, як Пешкова Т., Хортюк Д., Подвойська О. та інші.

Метою нашого дослідження є описати перекладацькі прийоми відтворення складних іменників у медичних текстах з німецької мови на українську.

Безперечно медична тематика, мабуть, одна з найскладніших. Симптоми хвороби, діагностування, схеми лікування та реабілітаційні заходи, супровідні документи на ліки та медичне обладнання складають область, де неприпустима приблизність формулювань, неточність термінів. Це мова жорстких форм і

кліше, точності і аскетизму. Перекладений матеріал повинен містити ретельно вивірену медичну термінологію, щоб не виявитися причиною неточної діагностики, неправильної інтерпретації досягнень науки, і, як наслідок, грубої помилки в професійній діяльності [2, с. 167].

Наявність специфічної медичної термінології робить переклад особливо важким, але можливим. Сучасні медичні тексти часто містять складні терміни, що є результатом специфічної номенклатури та багатofункціональності мови. Більшість із них є складними іменниками.

Відмінність між термінами та загальнонауковою лексикою вчені пояснюють тим, що термін відбиває часткові, конкретні особливості предмета вивчення, варіюючи залежно від специфіки науки, а загальнонаукова лексика залишається незмінним універсальним атрибутом усіх галузей знання [5].

Чим більше вузькоспеціалізованих термінів використано в тексті, тим більше він спрямований на збереження та передачу знань, які стосуються конкретної наукової сфери. Тому ми згодні з думкою І. Вискушенка, що “чим більший рівень насиченості тексту вузькофаховими лексичними одиницями, тим вищий ступінь його зорієнтованості на акумулювання, збереження та передачу фахового знання відповідної наукової галузі” [1].

Медичний переклад характеризується такими особливостями, як наявність медичної термінології, медичних абревіатур і запозичень. У німецькій мові в медичній сфері певні німецькі терміни вживаються паралельно з міжнародними. Також складають певні труднощі в процесі перекладу складні слова в німецькій мові, яким не завжди відповідає однозначний еквівалент в українській мові [3, с. 88].

Шукалович Г. поділяє всі іменники, пов’язані з медичними текстами, на три групи:

- 1) прості іменники: *der Puls, die Labien, der Nerv*;
- 2) похідні іменники, до яких належать іменники з напівпрефіксами, суфіксами та напівсуфіксами: *der Reinfarkt, die Demenz, die Dilatation, die Injektion, die Subazidität, das Medikament*;
- 3) складні іменники: *die Extrauterin gravidität, der Palmarbogen* [4].

Що не менш важливо, “... переклад багатьох похідних іменників не зафіксовано у словниках, тому що їх значення легко вивести із значення складових елементів. У двохкомпонентному слові останнє слово є опорним, а попереднє означувальним. Останній компонент позначає якусь категорію предмета чи явища, а все складне слово – різновид цієї категорії, наприклад: *die Blutkrankheit* – хвороба крові, *der Dienstarzt* – черговий лікар. При перекладі складних та похідних слів із загальним компонентом слід пам’ятати, що в таких слова загальний компонент в німецькій мові не повторюється, а замінюється дефісом, наприклад: *die Blut- und Urinuntersuchung* – аналіз крові та сечі” [4].

Розрізняють низку методів перекладу, до яких можна віднести транслітерацію, калькування, транскрипцію, дослівний переклад, комбінований підхід, тощо. Деякі з них можна застосувати і при перекладі термінів медичного призначення.

Тетяна Пешкова пропонує кілька способів перекладу текстів медичної літератури. До них можна віднести наступні:

- *конкретизація* – процес набуття терміном більш вузького значення;
- *транскодування* – спосіб перекладу, коли звукова та графічна форма слова вихідної мови передається засобами абетки мови перекладу;
- *калькування* – під терміном калькування розуміється дослівний або буквальний переклад;
- *описовий переклад* – це такий прийом перекладу, коли слово замінюється в мові перекладу словосполученням, яке адекватно передає зміст цього слова, при цьому опис не повинен бути надто докладним і складним;
- *переклад еквівалентом* (рівнозначним відповідником слову або словосполученню, який в абсолютній більшості випадків не залежить від контексту) [2, с. 169–170].

Таким чином, можна вивести низку методів перекладу, що матимуть за стосунок під час перекладу саме складних іменників медичних текстів:

- **Транслітерація** – форма слова зберігається максимально наближеною до оригіналу, інколи з мінімальними змінами. До прикладу, термін “**MRT**” (*Magnetresonanztomographie*) часто транслітерується як “**MPT**”;
- *Калькування (дослівний переклад)* – найпростіший метод перекладу, при якому кожна частина складного іменника перекладається окремо. Наприклад “Knochenmarktransplantation” перекладаємо як “трансплантація кісткового мозку” (*Knochen* – кістка, *Mark* – мозок, *Transplantation* – пересадка або трансплантація);
- *Конкретизація* – вимагає уточнення загального значення терміна, щоб зробити його більш зрозумілим у контексті та відповідати фаховій специфіці тексту. Наприклад термін “Augenerkrankung”. Замість перекладу “захворювання очей” краще застосувати більш конкретизуючий термін “офтальмологічне захворювання”;
- *Описовий переклад* – використовується для термінів, які не мають точного відповідника, пояснюючи їх значення. Наприклад, “Blut-Hirn-Schranke” перекладається як “бар’єр між кров’ю і мозком”.

Як підсумок можна сказати, що переклад термінів медичного спрямування, зокрема й складних іменників, у німецьких медичних текстах вимагає ретельного підходу і освіченості перекладача. Важливо дотримуватися точності і зрозумілості термінів для їх ефективного використання в медичній практиці. Різні методи дозволяють досягнути цілі та донести значення того чи іншого терміна цілком зрозуміло на цільову мову.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вискушенко С.А. Термінологічна насиченість текстів англійської фахової мови. *Науковий вісник Чернівецького університету*. Зб. наук. праць. Чернівці: РОДОВІД, 2014.
2. Пешкова Т. Особливості перекладу німецькомовного тексту медичної літератури. *Філологічний дискурс*. Випуск 8. 2018. С. 166–173.

3. Хортюк Д.О. Особливості перекладу медичних текстів з німецької мови на українську. Наукові праці. *Науково-методичний журнал. Педагогіка*. 2019.
4. Шукалович Г.О. Особливості перекладу німецьких медичних термінів. *Наука і молодь в ХХІ сторіччі*. II міжнародна молодіжна науково-практична інтернет-конференція, ПУЕТ, Полтава, 2016. С. 296–297.
5. Murken A. H. Lehrbuch der Medizinischen Terminologie. Grundlagen der ärztlichen Fachsprache. Stuttgart:Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft, 2005.

Ваврів Ірина Ярославівна

асистент,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Гураль М.С.

здобувач першого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ДИТЯЧОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Перекласти дитячу книгу – це не просто передати зміст з однієї мови на іншу. Це – велика відповідальність, адже від точності та виразності перекладу залежить, чи зможе маленьке серце відгукнутися на історію, чи зможе воно відчувати всю глибину почуттів, закладену автором. Перекладач – це провідник у світ дитячої уяви, і його завдання – зберегти всю красу і чарівність оригінального твору. Переклад дитячої літератури – це багатогранний процес, що вимагає від перекладача не лише знання мови, але й глибокого розуміння культури, вікових особливостей і авторського стилю. Вирішення проблем, пов'язаних з перекладом гумору, гри слів, культурних реалій та стилістичних нюансів, вимагає креативного підходу та гнучкості. Успішний переклад дитячої літератури – це не просто передача змісту, а й збереження тієї магії, яка робить ці твори улюбленими серед дітей у різних культурах.

Метою цього дослідження є аналіз процесу перекладу дитячої літератури як багатогранного і відповідального завдання.

Дитяча література часто сповнена вигаданими словами, незвичними мовними зворотами, а також емоційно забарвленими висловами, тому перед перекладачем стоїть завдання знайти відповідні лексичні рішення, які збережуть оригінальну чарівність тексту. Збереження специфічної стилістики, що підкреслює особливості персонажів, є одним із важливих аспектів перекладу. Діти, які є головними героями багатьох дитячих книг, часто розмовляють спрощеною мовою, яка відрізняється від мовлення дорослих. Наприклад, у перекладі книги *"Чарлі і шоколадна фабрика"* важливо було зберегти специфічну мову героїв, зокрема дітей. До прикладу, Віктор Морозов при перекладі (whangdoodle – вонгдудл, snozzwanger – сноджвангер) [2, 3] залишає вигадані слова без змін, щоб передати відчуття магії та незвичайності, а також зберігає дитячий стиль мовлення героїв, що дозволяє аудиторії відчувати, що персонажі є дітьми, які відкривають для себе щось нове і незрозуміле.

Ще одна проблема, з якою може стикнутись перекладач, це – адаптації тексту до культурних реалій нової аудиторії. Перекладач має вирішити, чи залишати оригінальні культурні особливості без змін, чи "одомашнити" їх, роблячи ближчими до читача. Збереження культурних реалій у перекладі означає зберегти в тексті елементи культури оригіналу, навіть якщо вони можуть бути незрозумілими для аудиторії іншої культури. Це робиться для того, щоб передати автентичність твору та відкрити дітям можливість познайомитися з іншою культурою. Розглянемо на прикладі твору "Мері Поппінс":

"He kissed his wife on her nose and went away to the City. The City was a place where Mr. Banks went every day. There he sat at a large desk and made money. He was very busy with it." [4].

Євгенія Горева переклала таким чином:

"І він неуважно поцілував дружину десь біля носа, помахав рукою дітворі й подався в Сіті.

А Сіті, – діти це чудово знали, – було таке місце, куди містер Бенкс ходив щодня, звичайно, крім неділі й свят, сідав там у велике крісло за великий стіл і робив гроші." [5].

У цьому фрагменті перекладачка зберігає поняття "Сіті" – фінансового району Лондона – замість того, щоб змінити його на загальніший термін, наприклад, "місто". Це дозволяє українським читачам познайомитися з реаліями британської культури. Таке рішення є важливим для підтримки культурного контексту оригіналу.

Важливу роль у сприйнятті тексту молодшими читачами відіграють ритм і мелодика мови, що є також важливою частиною перекладу [1]. Діти, слухаючи або читаючи такі тексти, можуть легко вловлювати ритм і мелодію завдяки коротким і чітким реченням, які звучать природно і гармонійно. М'які інтонації та повтори часто використовуються для створення відчуття затишку та спокою. Наприклад, казки Беатрис Поттер, зокрема історія "Кролик Пітер", вирізняються простотою, теплом і своєрідним ритмом, який робить їх особливо привабливими для дітей. Проаналізуємо приклад із тексту:

"Once upon a time there were four little Rabbits, and their names were–Flopsy, Mopsy, Cotton-tail, and Peter." [6].

В перекладі Валерії Воробйової звучить так:

"Жив собі неслухняний кролик Пітер Пуш. А сестричок його звали Булка, Плюшка і Пампушка." [7].

В оригіналі ми можемо спостерігати чітку структуру речення, що створює приємний, мелодійний ритм. Повторюваність у переліку імен – Flopsy, Mopsy, Cotton-tail і Peter – формує гармонійну звукову картину, що нагадує пісеньку. Інтонаційний підйом на іменах підкреслює їх значення, викликаючи у читача відчуття близькості до персонажів. Переклад успішно зберігає ці ритмічні елементи. Використання зменшувальних форм в українській версії створює теплоту і милість, а епітет "неслухняний" вводить характер персонажа, роблячи його більш впізнаваним для маленького читача. Тут також проявляється ритмічність через перелік імен, а звукові повтори "ш" додають плинності,

підсилюючи дитячу атмосферу. Перекладач створює особливий зв'язок із читачем, забезпечуючи легкість і грайливість, що є важливими для дитячого сприйняття. Ці елементи допомагають залучити увагу малюків і спонукати їх до читання, а також формують їхню уяву про казковий світ, де панують доброта і дружба.

Отже, переклад дитячої літератури є складним і багатогранним процесом, який вимагає від перекладача не лише мовних навичок, а й глибокого розуміння культурних контекстів, вікових особливостей та емоційної насиченості тексту. Перекладачі, як справжні митці, повинні вміло працювати з ритмом і мелодикою, адаптувати культурні реалії та зберігати специфічну мову персонажів. Від їхнього мистецтва залежить, чи зможе кожна дитина, прочитавши переклад, поринути в чарівний світ літератури, відкриваючи нові горизонти та формуючи свої власні уявлення про добро, дружбу та пригоди. Тому успішний переклад дитячої літератури – це не просто передача слів, а справжня подорож у світ уяви, яка здатна залишити глибокий слід у серцях маленьких читачів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василюшин В. Труднощі перекладу творів дитячої літератури / наук. кер. Т. Цепенюк // *Студентський науковий вісник Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2022. Вип. 47. С. 157–159.
URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/26177/3/51_Vasulushun.pdf
2. Роальд Дал. “Чарлі і шоколадна фабрика”. Вид-во “А-ба-ба-га-ла-ма-га”, 2009. С. 105–110.
3. Roald Dahl “CHARLIE AND THE CHOCOLATE FACTORY”. С. 51–53. URL: http://gymnasium152.edu.kh.ua/Files/downloads/Charlie_the_Chocolate_Factory.pdf
4. P.L. Travels. “Mary Poppins”. Вид-во “HarperCollins”, 2024. С. 2
5. Памела Ліндон Треверс. “Мері Поппінс”. URL: <https://tales.org.ua/meri-poppins/>
6. Беатрис Поттер. “Кролик Пітер”. URL: https://xn--80aaukc.xn--j1amh/krolik_piter.html
7. Beatrix Potter. “The Tale of Peter Rabbit”. URL: <http://freebooksforkids.net/peter-rabbit.html>

Ваврів Ірина Ярославівна

асистент,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Погрібна Н.І.

здобувач першого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

ТЕРМІНОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ У ПЕРЕКЛАДІ ТЕХНІЧНИХ ТЕКСТІВ

Технічний переклад є одним із найбільш складних видів перекладу, оскільки він вимагає не лише знання мови, але й глибокого розуміння специфіки галузі. Від правильного перекладу залежить не лише якість сприйняття, але й безпека, зокрема у сферах медицини, будівництва, авіації та інформаційних

технологій [3]. Неточності в термінології можуть призвести до непорозумінь або навіть серйозних помилок, тому знання й використання правильної термінології є критичними для технічних перекладачів.

Технічна термінологія – це спеціалізовані слова та вирази, що використовуються в певних галузях знань або професіях. Вона відрізняється від загальноновживаної лексики тим, що має більш точні значення і використовується для опису конкретних понять, процесів або об'єктів [2].

Технічна термінологія різних галузей має свої особливості. У інженерії використовуються терміни для опису матеріалів, конструкцій і методів виробництва. У медицині – це терміни, що стосуються хвороб, препаратів або медичних процедур. У інформаційних технологіях часто з'являються нові терміни, що описують програмне забезпечення, апаратні засоби або методи обробки даних. Кожна з цих галузей вимагає від перекладача знання специфічних понять і відповідної термінології.

Метою цього дослідження є вивчення основних викликів і проблем, пов'язаних із перекладом технічної термінології, а також аналіз інструментів і методів, які можуть допомогти перекладачам у їхній роботі.

Однією з найпоширеніших проблем є те, що багато технічних термінів можуть мати кілька варіантів перекладу [1]. Наприклад, термін “software” може бути перекладений як “програмне забезпечення” або “софтовий продукт”. У таких випадках вибір правильного варіанту залежить від контексту та галузі, у якій використовується цей термін.

Ще однією важливою проблемою є те, що багато нових технологій та галузей ще не мають усталених відповідників у мові перекладу. Це характерно для таких напрямків, як штучний інтелект, блокчейн або квантові обчислення. Перекладачі повинні створювати або адаптувати терміни, базуючись на існуючих аналогах.

Деякі технічні терміни можуть бути доволі складними з синтаксичної точки зору, що ускладнює їх інтеграцію у переклад. Наприклад, складні конструкції на кшталт “високочастотний індукційний нагрівач із замкнутим циклом охолодження” потребують не лише знання термінології, але й вимагає від перекладача уважності та розуміння його структурних елементів [2].

Використання спеціалізованих термінологічних баз, таких як IATE (InterActive Terminology for Europe) або EuroTermBank, допомагає перекладачам знаходити точні відповідники для технічних термінів. Ці ресурси містять усталені терміни для багатьох галузей, що забезпечує узгодженість і точність перекладу.

Також сучасні інструменти перекладу, такі як Trados, MemoQ або SmartCAT, дозволяють перекладачам працювати з термінологічними базами даних і створювати власні глосарії, що значно полегшує роботу з великими обсягами технічних текстів.

Контекст відіграє важливу роль у перекладі технічних термінів. Один і той самий термін може мати різні значення залежно від галузі. Тому перекладач має глибоко занурюватися у зміст тексту, щоб обрати найбільш точний варіант. Переклад технічних термінів може змінюватися в залежності від національних

стандартів або локальних культурних особливостей [3]. Наприклад, у різних країнах використовуються різні одиниці виміру або стандарти опису технічних процесів. У таких випадках перекладачам необхідно адаптувати текст для місцевої аудиторії.

Технічна термінологія постійно розвивається. Нові терміни часто з'являються через неологізми, запозичення та адаптацію англіцизмів. Для того, щоб залишатися в курсі новітніх тенденцій і змін, перекладачам слід відвідувати спеціалізовані конференції, брати участь у вебінарах та стежити за новинами в галузі.

Отже, термінологічні проблеми у перекладі технічних текстів включають багатозначність термінів, відсутність усталеної термінології, лексичні та синтаксичні труднощі. Вирішення цих проблем вимагає глибокого розуміння контексту і використання відповідних інструментів. Перекладачі повинні регулярно вдосконалювати свої знання у технічних галузях і користуватися сучасними інструментами для підвищення якості перекладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карабан В.І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Київ: Видавничий дім "Київська академія", 2005. 320 с.
2. Кияк Т. Функції та переклад термінів у фахових текстах. Львів: Вид-во ЛНУ, 2018. 250 с.
3. Перебийніс В.С. Деякі закономірності в розвитку термінологічної лексики. Харків: ХНУ, 2010. 180 с.

Гречка Вікторія Володимирівна

вчитель англійської мови, Ліцей №17 "Інтелект" Полтавської міської ради

Козіна Ірина Олексіївна

вчитель англійської мови, Ліцей №17 "Інтелект" Полтавської міської ради

МЕХАНІЗМИ ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНОГО БАЛАНСУ МІЖ ОРИГІНАЛОМ ТА ПЕРЕКЛАДОМ ТВОРУ (НА ОСНОВІ РОМАНУ Л.М. МОНТГОМЕРІ "ЕНН З ЗЕЛЕНИХ ДАХІВ")

Індивідуальний стиль автора та виражальні засоби першотвору неможливо передати дослівно іншою мовою, тому при перекладі використовуються особливі механізми та трансформації художнього тексту, які частково змінюють, але зберігають стилістичне значення й експресивний заряд оригіналу.

Анна Вовченко є сучасною українською перекладачкою, живим, мислячим, небайдужим до минулого, теперішнього й майбутнього слів і їхніх носіїв митцем слова: *"Працюючи з текстом, я намагаюся зробити його частиною своєї щоденної дійсності. Мені важливо дати персонажам книж"ок, з якими працюю, голоси справжніх живих людей зі свого оточення – тоді вони виходять переконливішими. Коли цього немає, переклад і просувається важче, і виходить не таким, як міг би й мав би звучати"*[5]. Її переклад роману Люсі Мод Монтгомері "Енн із Зелених

Дахів” становить особливу цікавість для дослідження, оскільки цільовий текст демонструє професіоналізм та винахідливість перекладачки у доборі засобів.

Хронотопні індикатори – це елементи простору, які допомагають читачу уявити себе учасником описаних подій, надають йому інформацію про звички, погляди та вигляд героїв. При відтворенні означених хронотопів роману перекладач користується трансформаціями, тому що деякі соціо-культурні елементи є неприйнятними для українських реалій. Перекладачка застосовує модуляцію, генералізацію та контекстуальну заміну, подаючи беззастережливий мазь як заспокійливі краплі, оскільки у нашому уявленні мазь ніяк не може бути рідкою: *Go and bring me the bottle of vanilla you used. Anne fled to the pantry and returned with a small bottle partially filled with a brown liquid and labeled yellowly, "Best Vanilla ... "Mercy on us, Anne, you've flavored that cake with anodyne liniment* [4, с. 123]. – *Принеси мені ванілін, який ти використовувала. Енн кинулася до комори і повернулася із пляшечкою, що в ній до половини бовталася якась брунатна рідина, а на стінці була наклеєна жовта етикетка з написом “найкращий ванілін” ... Божже милий, Енн, та ти ж додала у пиріг заспокійливі краплі* [1, с. 118].

Хронотопні маркери побуту представлені під час опису взуття: при відтворенні українською мовою словосполучення *a pair of the daintiest little kid slippers* була використана модуляція – *пара маленьких елегантних туфельок*, так як дитячі ноги мають менший розмір. Авторка фокусує увагу на тому, що туфлі – дитячі, а перекладач змінює акценти і наголошує на тому, що вони гарні.

Культурологічні лакуни – це мовленнєві засоби, які зображають специфічні реалії, стани та процеси, звички та досвід носія певної мови [2, с. 265]. Варто зазначити, що переклад Анни Вовченко практично позбавлений культурологічних лакун, що робить текст зрозумілим та простим для читання. До нечастих прикладів роману Л.М.Монтгомері відносимо звуконаслідування: *Tut, tut* [4] – *Ну годі вже* [1, с. 26], де відбулося одомашнення без позбавлення персонажа поблажливого й підбадьорливого тону. *That's two thirds Wordsworth and one third Anne Shirley* [4, с. 45] – *Це на дві третини Вордсворт і на одну – Енн Ширлі* [1, с. 42]. Англійський поет епохи романтизму Вільям Вордсворт широко відомий у колах носіїв мови оригіналу, але для іншомовної аудиторії перекладачка робить примітку, пояснюючи прізвище, що стоїть поряд з Енн.

Власні назви – певні культурно-історичні та мовні індекси, демонстрація багатства лексичного наповнення мови, відображення специфічних реалій [3, с. 49]. Особлива цікавість власних імен роману “Енн із Зелених Дахів” виявляється в їхній властивості розкривати справжній задум автора, виступати лаконічними характеристиками персонажів. *When I was young I used to imagine it was Geraldine, but I like Cordelia better now. But if you call me Anne please call me Anne spelled with an E* [4, с. 34] – *Коли була маленька, то уявляла, що Джеральдіною, а тепер думаю, що ліпше Корделією. Але якщо ви будете називати мене Енн, то краще вже кажіть Анна* [1, с. 31]. В англійській мові персонаж хоче порушити неможливість писати своє ім'я з англійською літерою “Е” у кінці, а в українському еквіваленті перекладачка приписує героїні бажання

називатися Анною замість Енн. Це передає прагнення дівчинки до самопошуку, відчуття унікальності й ідентичності. Ім'я папуги Ginger, транскрибоване перекладачем як Джинджер, втрачає свою конотацію в цільовому тексті. Для українського читача невідомий переклад “імбир” (рослина позбавлена якогось спеціального забарвлення), що є нехарактерним прізвиськом для птаха з яскравим та кольоровим пір'ям. Щоб зберегти розуміння цільовою аудиторією смислу імені А.Вовченко вдається до додавання опису птаха.

При аналізі перекладу фразеологічних одиниць у романі Люсі Мод Монтгомері “Енн із Зелених Дахів” ми спиралися на класифікацію перекладацьких трансформацій, яка базується на характері міжмовних перетворень [2] та виділяє:

– лексичні трансформації – зміни у лексичному складі мови перекладу (перекладацька транскрипція, транслітерація, та калькування): *Ann Shirley has a very bad temper* – у нашої Енні Ширлі жахлива вдача, *Marilla was not to be moved* – пом'якшити серце Марілли не вдасться, *Catch pneumonia* – схопиш запалення легень;

– граматичні трансформації, що полягають у змінненні граматичного складу мови (інверсія, повтор, дослівний переклад, розчленування речень, об'єднання речень, граматичні заміни): *A model pupil* – вірцева учениця; *The proverbial peck of dirt* – як у тому прислів'ї: “Доки живеш – гряди пожуєш”; *As vain as a peacock* – пишається, як пава (заміна прикметника дієсловом);

– лексико-граматичні трансформації, які полягають у зміні як лексичного, так і граматичного складу одиниць вихідної мови антонімічний переклад та компенсація): *I couldn't keep my eyes open* – очі самі заплющуються; *Made good use of every waking moment* – не гаяла намарне жодної вільної хвилини; *A terrible display of temper* – паскудний вибрик.

Емоції та враження персонажів Анна Вовченко передає з розумінням повноти ситуації, що описується, усвідомивши поведінкову модель образу, підбираючи необхідні еквіваленти, що відповідають ментальності читачів. Українська мова багатша на словникові відповідники, здатні описувати широкий спектр емоцій, у той час як англійська стримана та полісемантична: – *I'm as well as can be expected, thank you, said Anne smilelessly. A blight seemed to have descended on her* [4, с. 53] – Добре, наскільки це можливо, дякую, – відповіла Енн без тіні усмішки. Здавалося, вона вся аж зів'яла [1, с. 49]. Переклад *smilelessly* як без тіні усмішки зберігає стилістичний компонент метафори оригіналу, допомагає не лише зрозуміти пригнічений настрій, але й підсилити драматизм та відчуття трагедії, що описує образ у більшій мірі.

Не зважаючи на те, що художні твори в першотексті та перекладі характеризуються відмінностями лінгвокультурних показників двох мов, талановитий перекладач здатний не лише передати задум автора, а і підсилити та прикрасити оригінал. А Вовченко влучно зазначає: “Я маю відчувати, що могла б поговорити і спробувати порозумітися з його автором. І навіть якби ми не розійшлися друзями чи взагалі посварилися, я маю знати, що після такого

діалогу не відчуватиму відторгнення. Тобто текст має давати мені нову поживу для роздумів, повнішого уявлення про себе й розуміння, якою я хочу бути надалі і якою я бути б не хотіла”[5].

ЛІТЕРАТУРА

1. Монтгомері Л.М. Енн із Зелених Дахів: роман. Львів, 2019. 320 с.
2. Попович Ю.О. Відтворення маркерів соціального статусу літературного персонажа в перекладі (на матеріалі українських перекладів британських художніх творів XIX століття). *Науковий вісник кафедри Юнеско КНЛУ. Серія Філологія*. 2017. Вип. 34. С. 264–272.
3. Шачковська Т.Ю. Вітворення хронотопних індикаторів побуту при перекладі роману Люсі Монтгомері “Енн із Зелених Дахів”. *Дивослово*. 2022. № 5. С. 48–50.
4. Montgomery L.M. *Anne of Green Gables*. London, 2008. 464 p.
5. Вовченко А. Переклад – це територія постійного живого спілкування// <https://pen.org.ua/anna-vovchenko-pereklad-tse-terytoriya-postijnogo-zhyvogo-spilkuвання>

Клімова Діана Немех

викладач,

Харківський національний університет імені Василя Назаровича Каразіна

ВІДТВОРЕННЯ ОБРАЗУ МАЗЕПИ В УКРАЇНСЬКИХ ПЕРЕКЛАДАХ ПОЕМИ ДЖ. Г. БАЙРОНА “MAZEPRA”

Іван Мазепа – ім’я українського гетьмана, яке є імагемою сучасності тобто іконічним кодом, який створює образ країни [4, с. 136] і постать якого стала символом боротьби та свободи. Ця імагема потребує комплексного міждисциплінарного підходу для глибшого осмислення, що викликало потребу вивчення особливостей відтворення образу Мазепи у лінгвоімагологічній перспективі, що і зумовлює **актуальність нашого дослідження**.

Художній образ – ключове поняття в нашому дослідженні, яке є естетичною категорією, що описує особливий спосіб створення уявного світу в мистецтві, який певною мірою співвідноситься з реальним світом через соціальні, культурні, історичні, психологічні та інші явища [3]. Художній образ Івана Мазепи в поемі Джорджа Гордона Байрона – є об’єктом дослідження, в той час коли предметом виступатимуть стратегії відтворення цього образу в англо-українських перекладах Дмитра Загула (1929 р.) та Олексі Веретенченка (1959 р.).

Образ Мазепи, створений Байроном, виник завдяки праці Вольтера “Історія Карла XII, короля Швеції”, який, маючи тісні відносини з людьми, які підтримували зв’язки з гетьманом Пилипом Орликом, поширював уявлення про український дух, про “багатовікову наполегливу боротьбу українського народу, козацько-селянських мас, за національне й соціальне визволення” [4, с. 411]. Тож, спираючись на Вольтера, Байрон уявив та описав гетьмана Мазепу таким чином:

*And I was then, not what I seem,
But headlong as a wintry stream*

Гетьман постає перед нами “шаленим” (*headlong*), а його спритність порівнюється з “крижаним потоком” (*wintry stream*). Мазепа, таким чином, асоціюється з нестримністю і з тим, що жодні труднощі не здатні його зупинити. Перекладачі, в свою чергу ретранслюють образ Мазепи таким чином:

Дмитро Загул	Олекса Веретенченко
<i>Я ж був тоді не той, що нині, А буйний, мов гірський потік</i>	<i>Я сам був інший чоловік, Нестримний, як гірський потік</i>

Слід згадати, що важливою складовою частиною образу Мазепи є його кінь, якому Байрон приділив багато уваги. Невтомність Мазепи поєднується разом із силою його коня. Перед нами постає такий образ:

Shaggy and swift – and strong of limb

That Steed from Sunset until dawn

His chief would follow like a fawn. –

Образ коня, як невтомого та потужного супутника Мазепи передається через його зовнішні характеристики, наприклад “могутні копита” (*strong of limb*) та епітетами “кудлатий та спритний” (*shaggy and swift*). Порівняння коня із “оленом” (*like a fawn*) не було випадковим, адже в українській та англійській культурах “олень” – це символ чистоти, спритності та відродження. Перекладачі відтворюють такий образ коня:

Дмитро Загул	Олекса Веретенченко
<i>Кудлатий і кремезний зріст, Палкий, прудкий, неначе біс, Він пана по-татарськи ніС. Цей кінь од смерку аж до дня За паном біг, мов козеня.</i>	<i>Адже оцей купратий кінь Був невловимий, наче тінь, Неначе блискавка гарячий І зупинявся на постій, Неначе олень молодий</i>

Перекладачі використовують порівняння коня “неначе біс”, що справляє враження шибеника, а порівняння “наче тінь” вказує на спритність та обережність. Порівняння образу коня “мов козеня” та “неначе олень молодий” вказує на спритність.

З огляду на викладене, можна зазначити, що художній образ Мазепи, переданий через алегорії, епітети та порівняння, ефективно підсилює оригінальний зміст та зберігається в перекладах, досягаючи глибшого символічного значення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берегова О.М. Діалог культур: образ Іншого в музичному універсумі. Київ : Інститут культурології НАМ України, 2020. 304 с.
2. Єгорова О.В., Маріна О.В. Стратегії перекладу в сучасній лінгвістиці, *Актуальні проблеми перекладу*. 2014. № 6.
URL :http://www.rusnauka.com/20_AND_2014/Philologia/6_173529.doc.htm (дата звернення : 11.10.24).
3. Літературознавчий словник-довідник. Київ: Академія, 2007. 753 с.
4. Наливайко Д.С. Очима Заходу. Рецепція України в Західній Європі XI-XVIII ст. Київ : Основи, 1998. С. 578 URL: <http://litopys.org.ua/ochyma/ochrus.htm> (дата звернення: 11.10.24).

Козак Софія Веніамінівнакандидат філологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки**ÜBERSETZEN IM DEUTSCHUNTERRICHT:
ERWENDUNG VON PASSIV IM DEUTSCHEN UND IM UKRAINISCHEN**

Das Wesen der Übersetzung ist der Versuch, die Bedeutung einer sprachlichen Einheit durch ein Äquivalent zu erhalten, wenn man von einem Sprachcode in einen anderen wechselt. Wenn wir davon ausgehen, dass diese „Bedeutung“ aus drei verschiedenen Komponenten besteht (semantischer, pragmatischer und inhaltlicher), dann kann Übersetzung als die Ersetzung eines Textes in der Ausgangssprache durch einen semantisch, pragmatisch und textuell gleichwertigen Text in der Zielsprache definiert werden [4].

Da die Genauigkeit der Übersetzung eher in der funktionalen als in der formalen Übereinstimmung mit dem Original liegt, wird deutlich, wie wichtig der Akt des Verstehens des Ausgangstextes im Übersetzungsprozess ist, da es sich nicht nur um eine allgemeine Informationsverarbeitung handelt, sondern um eine komplexe Reihe aufeinander folgender Handlungen, die bestimmte Aspekte beinhalten: den Text mit seiner spezifischen Struktur, den Autor mit seinen Zielen, Fähigkeiten, Annahmen, den Adressaten (die Person, an die das Gesagte / Geschriebene gerichtet ist) und auch die Kommunikationsbedingungen, die voraussetzen, dass der Adressat über das notwendige Vorwissen verfügt [2, S. 49].

Im Deutschunterricht ist es wichtig, die grammatischen Kategorien richtig zu übersetzen. Die Kategorien der Verben, die im Deutschen vorhanden sind, entsprechen im Grunde denen im Ukrainischen. Die meisten Kategorien haben jedoch ihre eigenen spezifischen Merkmale, deren Berücksichtigung und Übersetzung für das Verständnis des Textes entscheidend ist [1, S. 220].

Im Vergleich zum Ukrainischen wird das Passiv im Deutschen viel häufiger verwendet. Besonders verbreitet ist das Passiv in Texten wissenschaftlichen, wirtschaftlichen und teilweise journalistischen Stils. Zur Übersetzung des deutschen Passivs wird oft die Form des Aktivs verwendet. Die Verwendung von ukrainischen Formen auf *-ся* mit passiver Bedeutung ist ebenfalls begrenzt, zum Beispiel: *Das Buch wird von vielen Menschen gelesen.* – *Книгу читає багато людей.*

Eine eingliedrige Passivkonstruktion wird aus transitiven und häufiger aus intransitiven Verben gebildet. Es wird normalerweise als Prädikat in einem unbestimmt-persönlichen Satz ins Ukrainische übersetzt: *Im Zimmer wurde laut gesprochen.* – *У кімнаті голосно розмовляли.* Wenn die eingliedrige Passivkonstruktion deutlich eine Person impliziert, die als Subjekt im deutschen Satz auftritt, kann sie auch mit Verben in der Personalform übersetzt werden: *Bei der Schwester wird aufgeräumt und gekocht.* – *Сестра прибирає та готує.*

Bei der Übersetzung von zwei- und dreigliedrigen Passivkonstruktionen ist es in der Regel möglich, sowohl das Passiv als auch das Aktiv zu verwenden. Bei der Übersetzung von Passivformen ins Ukrainische ist zu beachten, dass Formen mit *-ся*

in der Passivfunktion meist nur die Bedeutung des unvollendeten Aspekts (der imperfektiven Aktionsart) haben. Wenn die Form des Passivs die Bedeutung des vollendeten Aspekts (der perfektiven Aktionsart) hat, werden bei der Übersetzung ins Ukrainische unbestimmt-persönliche Sätze oder passivische Partizipien mit der Kopula „бути“ verwendet: *Die Mängel wurden sehr schnell festgestellt.* – *Дефекти було виявлено дуже швидко.* = *Дефекти були виявлені дуже швидко.*

Bei der Übersetzung des deutschen Passivs werden folgende Transformationen eingesetzt:

- Verwendung von Partizipialkonstruktionen: *Die Grenzen der Ukraine, die in 1991 international anerkannt wurden, gelten als unverletzliche Staatsgrenzen des Landes.* – *Кордони України, міжнародно визнані в 1991 році, вважаються недоторканими державними кордонами країни.*
- Verwendung nonverbaler Konstruktionen, zum Beispiel lexikalische Erweiterung des Verbs in eine verbal-nominale Kombination: *Während die Studienfächer in der Pandemiezeit online unterrichtet wurden, gingen die Studenten nicht zur Uni.* – *Поки в період пандемії викладання навчальних дисциплін велось онлайн, студенти не ходили в університет.* Oder: *Die Marktgrenzen werden erweitert.* – *Відбувається розширення меж ринку.*
- konversive Substitution, das heißt Gebrauch des Aktivs, meist mit Wechsel des Subjekts, Objekts oder Adverbials: *Ich wurde von meiner Schwester abgeholt.* – *Мене забрала (зустріла) сестра.* Oder: *Durch die humanitäre Unterstützung wurde der Bevölkerung stark geholfen.* – *Гуманітарна підтримка сильно допомогла населенню.*

Also die Formen des Passivs und des Aktivs stimmen in beiden Sprachen nicht immer überein. In bestimmten Fällen ist es besser, die Form des Aktivs zu wählen, in anderen Fällen ist es die einzig richtige, da die Übersetzung nur mit Hilfe des Aktivs möglich ist. Die Wahl wird durch den Kontext bestimmt und hängt von der Wortkombination, von der lexikalischen Bedeutung der Wörter, von den Sprachnormen usw. ab. In der ukrainischen Sprache haben nicht alle transitiven Verben passive Formen und nicht von allen transitiven Verben werden im Ukrainischen die Partizipien gebildet. Das ist auch der Grund, warum in bestimmten Fällen der Übersetzer nur aktive Konstruktionen verwenden muss.

LITERATUR

1. Кияк Т.Р., Науменко А.М., Огуй О.Д. Перекладознавство (німецько-український напрям): підручник. Київ: Видавничо-поліграфічний центр “Київський університет”, 2008. 543 с.
2. Козак С.В. Розуміння як важливий когнітивний процес у перекладацькій діяльності. *Міжособистісна комунікація та перекладознавство: сучасні перспективи розвитку*: матеріали І всеукр. наук.-практ. конф. (м. Черкаси, 12 квіт. 2023 р.). Кременчук: НОВАБУК, 2023. С. 48–50.
3. Beck M. Übersetzerisches Verhalten und Vorgehen im Übersetzungsprozess. Winterthur, 2010. 108 S.

Конкульовський Володимир Вікторович

кандидат філологічних наук, доцент

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Кардинал В.І.

здобувачка другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ РЕАЛІЙ У КІНОПЕРЕКЛАДІ

Реалії належать до особливої категорії засобів вираження національно-культурного колориту. Вони називають предмети, явища, об'єкти, характерні для життя, побуту, культури, соціального розвитку одного народу, і малознайомі або чужі іншому народові. Особливістю реалій є те, що в носіїв певної культури і певної мови з ними пов'язуються такі фонові знання та асоціації, які на певному етапі міжнаціональних та міжмовних контактів можуть бути відсутніми у носіїв інших культур і мов [1, с. 145].

Вже довгий час реалії привертають увагу як мовознавців, так і перекладознавців. Р. Зорівчак, І. Корунець, В. Карабан та інші українські науковці досліджували основні підходи до класифікації реалій, найбільш поширені способи перекладу реалій.

Мета нашої роботи полягає у виявленні особливостей відтворення реалій як засобів відображення національно-культурного та історичного колориту в кінотекстах.

Актуальність дослідження пояснюється тим, що питання відтворення реалій залишається одним із найскладніших у перекладознавстві. Його складність полягає у тому, що перекладач повинен не лише відтворити реалію таким чином, щоб вона була зрозуміла українському реципієнту, але й зберегти зміст, смислове та емоційне навантаження, передати колорит і певні конотації, закладені у цій мовній одиниці.

Серед найпоширеніших прийомів відтворення реалій у кінотекстах можна виокремити: транслітерацію/транскрипцію, генералізацію та цілісну заміну [2, с. 69].

При транслітерації передається графічна форма слова мови оригіналу засобами мови перекладу, а при транскрипції – його звукова форма. Ці способи часто застосовуються при передачі іншомовних власних імен, географічних найменувань, назв різного роду компаній, фірм, пароплавів, газет, журналів.

При генералізації слова мови оригіналу, що називають поняття виду, передаються словами мови перекладу, що називають поняття роду. Цей прийом передбачає відтворення реалії мовною одиницею, яка має більш широке значення, ніж та, яку перекладають.

Переклад реалії через прийом цілісної заміни часто використовується у тих випадках, коли транскрипція або транслітерація за тих чи інших обставин неможлива або небажана. Цілісна заміна повинна викликати ідентичну реакцію та асоціації в глядача цільової мови.

На думку багатьох дослідників, вибір прийому передачі реалії також залежить від характеру самої реалії, її місця в лексичних системах, словотворчих можливостей і мовних традицій в мові оригіналу та перекладу, контекстуальної значущості реалії [3, с. 178].

ЛІТЕРАТУРА

1. Зорівчак Р.П. Реалія в художньому мовленні; перекладознавчий аспект. Львів: Іноземна філологія, 1994. 286 с.
2. Карабан В. Теорія і практика перекладу з української мови на англійську мову. Київ, 2003. 608 с.
3. Корунець І.В. Вступ до перекладознавства. Вінниця: Нова книга, 2008. 512 с.

Конкульовський Володимир Вікторович

кандидат філологічних наук, доцент

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Мельник А.П.

здобувач другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

ВІЙСЬКОВА ТЕРМІНОЛОГІЯ У ПЕРЕКЛАДІ: МОВНІ Й КУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ

Військова термінологія є складною та розгалуженою системою, що охоплює різноманітні сфери військової діяльності. Для систематизації та впорядкування військових термінів використовуються різні підходи до їх класифікації. Одним із найпоширеніших критеріїв класифікації військових термінів є їх тематична належність [1, с. 112].

За цим критерієм військові терміни можна поділити на такі групи: терміни військової техніки та озброєння, терміни військової тактики та стратегії, терміни військової організації та управління, терміни військової логістики тощо.

Мета нашої роботи полягає у визначенні та аналізі особливостей перекладу військових термінів для забезпечення точності й адекватності в різних комунікативних ситуаціях.

Військовий термін – це слово або словосполучення, що позначає певне поняття, явище або процес, пов'язані з військовою діяльністю. Військові терміни характеризуються точністю, однозначністю, стилістичною нейтральністю та системністю, що забезпечує їх адекватне розуміння та використання у військовому дискурсі [2, с. 117].

Ще однією характерною ознакою військових термінів є їх інтернаціональний характер. Значна частина військових термінів має іншомовне походження, зокрема з англійської, французької та німецької мов. Інтернаціональність військових термінів зумовлена глобальним характером військової діяльності та необхідністю забезпечення міжнародної комунікації у військовій сфері.

Етимологічний аналіз військових термінів дозволяє простежити не лише їхнє походження, але й культурно-історичні зв'язки між народами та мовами. Запозичення військової лексики відбувалося в процесі тісних контактів між арміями різних країн, під час військових союзів або протистоянь. Наприклад, в українській військовій термінології наявні запозичення з польської (напр., "рота", "штаб"), німецької (напр., "гауптвахта", "фельдфебель"), французької (напр., "батальйон", "ешелон"), турецької (напр., "аскер", "яничар") та інших мов. Ці запозичення відображають складний шлях формування української військової справи та її взаємодію з іноземними військовими традиціями.

При перекладі військових термінів використовуються різні стратегії та прийоми, зокрема транскодування, калькування, описовий переклад, функціональна заміна, генералізація та конкретизація [3, с. 173].

Транскодування передбачає передачу форми терміна засобами мови перекладу, як-от "танк" – "tank". Калькування означає дослівний переклад компонентів, зважаючи на структуру мови, наприклад, "протиповітряна оборона" – "air defense". Описовий переклад застосовується, коли немає еквівалента, і включає опис значення, як-от "бліндаж" – "defensive fortification made of logs and earth".

Генералізація передбачає заміну військового терміна з вузьким значенням терміном з ширшим значенням, наприклад, "бронетранспортер" – "armored vehicle". Конкретизація, навпаки, полягає в заміні військового терміна з ширшим значенням терміном з вузьким значенням, наприклад, "зброя" – "rifle".

При перекладі військових термінів перекладач також повинен враховувати національно-культурну специфіку військової термінології в різних мовах. Військові терміносистеми різних країн можуть мати суттєві відмінності, зумовлені особливостями історичного розвитку, військової організації, доктринальних засад тощо [4, с. 214]. Тому перекладач повинен мати фонові знання про військову культуру та традиції країни, з мови якої здійснюється переклад, а також враховувати можливі розбіжності в концептуалізації та категоризації військових понять у різних мовах і культурах.

Окремим викликом для перекладача є переклад військових термінів-реалій, тобто термінів, які позначають специфічні поняття та явища військової дійсності, притаманні лише певній мові та культурі. Такі терміни часто не мають прямих відповідників у мові перекладу і вимагають застосування комплексних стратегій перекладу, таких як комбінування транскодування та описового перекладу, використання приміток та коментарів, а також консультування з фахівцями військової галузі.

Важливо також враховувати контекст та систему звань у конкретній армії, щоб не лише перекласти термін, а й передати його значення. Використання приміток або таблиць з рангами може допомогти читачеві зрозуміти ці нюанси.

Важливим аспектом перекладу військових термінів є забезпечення інформаційної безпеки та збереження військової таємниці. Військова термінологія може містити чутливу інформацію, яка в різних культурах сприймається по-різному, і її розголошення може загрожувати національній

безпеці. Перекладач повинен дотримуватися принципів конфіденційності, враховувати міжкультурні особливості та можливі ризики неправильного перекладу. У деяких випадках, щоб уникнути розкриття чутливих даних, необхідно вилучати або узагальнювати інформацію.

При перекладі військових наказів або інструкцій важливо зберегти директивний та імперативний характер висловлювань, тоді як при перекладі інформаційних або аналітичних текстів важливо забезпечити нейтральність та об'єктивність викладу інформації.

Переклад військових термінів є складним та багатоаспектним процесом, який вимагає від перекладача ґрунтовних лінгвістичних знань, глибокого розуміння військової справи, врахування контексту та ситуації вживання, дотримання норм та стандартів військової термінології, а також урахування національно-культурної специфіки військових терміносистем. Використання різних підходів та стратегій перекладу дозволяє досягти адекватності та еквівалентності перекладу військових термінів, забезпечити точне та однозначне розуміння військової інформації, а також сприяти ефективній міжмовній та міжкультурній комунікації у військовій сфері.

ЛІТЕРАТУРА

1. Маркелова А. Словник військової прокурорської лексики англійської мови: довідкове видання. Київ: Національна академія прокуратури України, 2018. 144 с.
2. Балабін В.В. Теоретичні засади військового перекладу в Україні: монографія. Київ: Логос, 2018. 492 с.
3. Нікіфорова О.М. Передумови становлення наукової школи військового перекладу в Україні. Лінгвістика ХХІ століття. 2015. С. 107–120.
4. Сидорук Г.І., Сухляк В.Ю. Калькування, описовий переклад та підстановки під час перекладу термінології наукових текстів. *Filologia, sociologia i kulturoznawstwo. Osiągnięcia naukowe, rozwój, propozycje*. 2016. С. 113–115.

Котневич Яна Ярославівна

здобувач третього рівня вищої освіти,

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕДАЧІ ІДІОСТИЛЮ БРУНО ШУЛЬЦА В УКРАЇНСЬКИХ ПЕРЕКЛАДАХ “ЦИНАМОНОВИХ КРАМНИЦЬ”

Термін ідіостиль походить від *ἴδιος* (грец.) – “особливий”, “власний” і *stylos* (лат.) – “стиль”. Вперше термін з’явився у працях з мовознавства як результат дослідження індивідуальних особливостей літературної мови письменників. Тож ідіостиль можна визначити як сукупність індивідуальних стилістичних особливостей мови письменника, які відображають його творче мислення, естетичні уподобання, культурний та життєвий досвід. Ідіостиль формується шляхом вибору мовних засобів (лексика, синтаксис, метафорика, образність тощо) та їх взаємодії в тексті і свідчить про унікальний “почерк” автора.

Вивчаючи особливості ідіостилю Бруно Шульца, слід зауважити, що його творчість належить трьом культурам – українській, польській та єврейській. Він був етнічним євреєм, писав польською мовою і майже все життя прожив у Дрогобичі (сучасна Україна). Сьогодні твори Бруно Шульца по-новому привертають значну увагу літературознавців і лінгвістів завдяки унікальній метафоричності, символізму й поліфонії тексту. Основні акценти досліджень зосереджені на його ідіостилі, який поєднує складну синтаксичну структуру, насичену образність, глибокий психологізм і філософську символіку. Ідіостиль автора потребує аналізу мовних особливостей тексту: неологізми, оригінальні епітети, специфічна ритміка.

Українські переклади Шульца відіграють значну роль у популяризації його творчості в Україні. Найвідоміші переклади належать Юрію Андруховичу і Андрію Шкраб'юку, Андрію Вишняускасу, Івану Гнатюку, Миколі Яковині, Тарасу Возняку та Миколі Ярмолюку. Особливість українських версій полягає в збереженні мелодики та поетичності мови, притаманних оригіналу. Разом із тим доцільно проаналізувати, наскільки вдало перекладачі передають складні метафори, філософські підтексти й синтаксичну напруженість тексту.

Дослідження щодо відтворення ідіостилю автора в українських перекладах мають на меті інтегрувати Бруно Шульца в український літературний дискурс, підкреслюючи культурно-історичний зв'язок між Україною та Польщею. Як наслідок, переклади слугуватимуть матеріалом для порівняльного аналізу, що дасть змогу глибше вивчити механізми передачі ідіостилю Бруно Шульца іншими мовами.

Наприклад, “Przez ciemne mieszkanie na pierwszym piętrze kamienicy w rynku przechodziło co dzień na wskroś całe wielkie lato: cisza drgających słoików powietrznych, kwadraty blasku, śniące żarliwy swój sen na podłodze; melodia katarynki, добыта z najgłębszej złotej żyły dnia; dwa, trzy takty refrenu, granego gdzieś na fortepianie wciąż na nowo, mdlejące w słońcu na białych trotuarach, zagubione w ogniu dnia głębokiego.” [1, с. 7]. Фрагмент з “Цинамонових крамниць” насичений поетизованими метафоричними образами “cisza drgających słoików powietrznych” (тиша тремтливих шарів повітря), “kwadraty blasku” (квадрати сяйва), які мають майже музичний ритм.

Порівняймо з перекладом Юрія Андруховича: “Через темне помешкання на першому поверсі кам'яниці в центрі міста щоденно проходило велике літо: тиша тремтливих шарів повітря, квадрати сяйва, які запекло снили свої мрії на підлозі; мелодія шарманки, вирвана з найглибшої золотої жили дня; два-три такти рефрену, що без кінця грали на фортепіано десь далеко, знемагали під сонцем на білих тротуарах, гублячись у глибинному жарі дня.” [2, с. 6].

У перекладі Андруховича збережено багатий образний ряд, зокрема “тремтливі шари повітря” і “квадрати сяйва”, що передають атмосферу магічного реалізму. У той же час автор, не змінюючи сенсів, використовує більш зрозуміле для пересічного українського читача “в центрі міста”, а не “на ринку”, що буде зрозуміле полякам та хіба мешканцям Галичини. У цьому випадку перекладач, не втручаючись у внутрішню гармонію тексту, додає деталь, яка адаптує реальність твору до розуміння реципієнта.

Звукова гармонія оригінального тексту втілена у ритмізованих фразах “melodia katarynki” та “dwa, trzy takty refrenu”. І в перекладі Ю. Андруховича ця звукова гармонія збережена з більш вираженою консонантністю “мелодія шарманки”, “два-три такти рефрену”.

Розгляньмо інший переклад у виконанні Андрія Шкраб'юка, Андрюса Вишняускаса, Івана Гнатюка, Миколи Яковини, Тараса Возняка. Переклад А. Шкраб'юка: “Через темне помешкання на першому поверсі кам'яниці в Ринку переходило щодня наскрізь ціле велике літо: тиша тремтливих шарів повітря, квадрати блиску, що снили жагучий свій сон на підлозі; мелодія катеринки, добута з найглибшої золотої жили дня; два-три такти рефрену, що знову й знову награвали десь на фортепіано, мліли в сонці на білих тротуарах, загублені у вогні глибокої днини.” [3, с. 16]. Як бачимо, автор перекладу, намагаючись якнайменше відступати від оригіналу, керуючись стратегією доместикації використовує галицизми (“Ринку”, “фортепіано”), які зрозумілі вузькому колу читачів. У цьому випадку необхідно бути прискіпливим щодо якості перекладу як художнього процесу переосмислення тексту засобами іншої мови, а не механічного транслітерування схожих у споріднених мовах слів. Якщо поетична метафоричність образів у цьому перекладі сумнівів не виникає (“тиша тремтливих шарів повітря”, “квадрати блиску”), то задля збереження ритмічності тексту перекладач використовує інверсію “снили жагучий свій сон”, яка наближає текст до написання згідно з нормами польської, а не української граматики, тобто за стратегією форенизації автор зберігає оригінальну польськомовну синтаксичну конструкцію. Окрім того, автор перекладу додає невластиві оригіналу відтінки значень в окремих слів, наприклад “днина”, а не “день”, що повністю відповідає перекладу оригінального тексту.

Микола Ярмолук подає такий варіант перекладу цього уривка тексту: “Через темне помешкання другого поверху кам'яниці на майдані щодня проходило усе величезне літо: тиша тремких шарів повітря, квадрати блиску, які дивилися свої сні на підлозі, мелодія катеринки, видобута з найглибшої золотої жили дня; два-три такти приспіву, які знов і знов грали десь на фортипіано, що загубилися у вогні глибокого дня й умлівали проти сонця на білих хідниках.” [4, с. 5]. Як бачимо, автор перекладу занурюється в культурний контекст і перекладає словосполучення на *pierwszym piętrze kamienicy* як “помешкання другого поверху кам'яниці”, маючи на увазі різне трактування розташування поверхів в українській та польській мовах. Поетично метафоризовані елементи тексту наближені до оригіналу та збережені “тиша тремких шарів повітря” і “квадрати блиску”. Ритмічність тексту збережена максимально близько до оригіналу через накопичення шиплячих приголосних, які найбільше відповідають звучанню польської мови. Також автор вводить елементи української реальності, замінюючи “na rynku” на більш зрозуміле українському читачеві “на майдані”.

Проаналізувавши ці уривки можемо стверджувати, що кожен автор українського перекладу так чи інакше намагається зберегти унікальність стилю тексту Бруно Шульца, використовуючи різні мовні засоби вираження:

діалектизми, занурення у культурологічних контекст, підбір синонімів, які якнайкраще передають ритм оригінального тексту, збереження метафор та цілісних поетичних образів, створених Бруно Шульцом в оригіналі. Шульц будує довгі, складні речення, насичені метафорами і деталями. Андрухович передає цю структуру, майстерно адаптуючи ритміку і образність до української мови. Схожий підхід спостерігається в Ярмолюка (проте не в усіх частинах перекладу), а перекладам Андрія Шкраб'юка, Андрюса Вишняускаса, Івана Гнатюка, Миколи Яковини, Тараса Возняка притаманне значне художнє переосмислення.

Тексти Бруно Шульца наповнені оригінальними метафорами, які змушують читача відчувати кожную деталь описаного світу. Письменник вдало поєднує специфічну, часто архаїчну лексику, образність і філософські теми, використовує рідковживану лексику і архаїзми. Його стиль перетворює текст на багатовимірний простір, що вимагає від перекладача тонкого відчуття ритму, розуміння символіки, змісту та контексту. Перекладачі Шульца демонструють різні підходи до збереження його ідіостилу. Найбільш вдалі з точки зору збереження ідіостилу Бруно Шульца переклади створюють враження "поетичної прози", формуючи у читача особливе його сприйняття – містичне і сповнене глибоким філософським змістом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Schulz B. "Cynamonowe sklepy. Sanatorium pod klepsydrą". Wydawnictwo Marek Derewiecki, Kęty 2014.
2. Шульц Б. Цинамонові крамниці та всі інші оповідання. Переклад Юрія Андруховича. Видавництво Івана Малковича "А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА" Київ 2012.
3. Шульц Б. Цинамонові крамниці. Санаторій Під Клепсидрою. Переклад Андрія Шкраб'юка, Андрюса Вишняускаса, Івана Гнатюка, Миколи Яковини, Тараса Возняка. Львів 2004.
4. Шульц Б. Цинамонові крамниці. Санаторій під Клепсидрою. Переклад Миколи Ярмолюка Київ. Комора, 2023.

Криницька Катерина Олегівна

асистент,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ПЕРЕКЛАДУ: МОТИВАЦІЙНИЙ ФАКТОР ЧИ РОЗВАЖАЛЬНИЙ ЕЛЕМЕНТ?

Ігрові технології навчання активно впроваджуються в освітній процес, зокрема у вивчення іноземних мов і навчання перекладу, що дозволяє не тільки підвищити ефективність навчання, а й підвищувати мотивацію учнів, знизити рівень стресу і поліпшити загальні результати. Згідно з результатами досліджень, використання ігор у навчанні іноземних мов і перекладу допомагає створити динамічну та інтерактивну атмосферу, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу.

Роль ігрових технологій у навчальному процесі

1. Підвищення мотивації студентів

Ігрові технології створюють сприятливі умови для активного навчання, де учні можуть безпечно помилятися та виправляти свої помилки, що зменшує стрес та знижує бар'єри у навчанні. Згідно з дослідженнями Зевченко Т. та Дудик Н., використання ігрових методів у навчанні іноземних мов стимулює інтерес учнів, підвищує їхню активність та покращує ефективність засвоєння матеріалу [4].

2. Розвиток комунікативних навичок

Особливо важливою є роль ігор у розвитку комунікативних навичок студентів, які є критично важливими для майбутніх перекладачів. Макарова К.Г. зазначає, що ігрові методи допомагають майбутнім перекладачам вивчати культуру ділового спілкування через практичні ситуації, які надаються в ігровій формі, зокрема, рольових ігор [5].

3. Активізація пізнавальної діяльності

Ігрові технології сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів. Вони допомагають не тільки засвоїти теоретичний матеріал, а й відпрацювати його в реальних ситуаціях. Як зазначає Головка Н., ігрові технології активізують пізнавальну діяльність, що особливо важливо при навчанні іноземних мов, оскільки дозволяють відчувати справжню потребу використання мови для досягнення конкретної мети [2].

4. Інтерактивність і створення умов для творчості

Ігрові методи дозволяють створити інтерактивне навчальне середовище, в якому студенти не тільки вивчають нову лексику чи граматику, але й можуть адаптувати її до конкретних ситуацій. Чернищук Ю.І. наголошує, що використання ігрових технологій як інструменту компетентнісно-орієнтованого навчання дозволяє учням не лише відпрацьовувати мовні навички, а й розвивати креативність та адаптивність [8].

Типи ігрових технологій у навчанні іноземних мов

Ігрові технології в навчанні перекладу є важливим засобом підвищення мотивації студентів, активізації їх пізнавальних процесів і формування практичних навичок перекладу. Ось кілька прикладів ігрових технологій, які можна застосувати в навчанні перекладу:

1. Рольові ігри:

Студенти виконують визначені ролі, наприклад, перекладача, клієнта або редактора, і разом створюють історії, в яких діють відповідно до своїх обов'язків. Це дозволяє їм вдосконалювати навички усного та письмового перекладу через практику в умовах, що наближені до реальних ситуацій. [2].

Приклад гри: "Перекладач у суді"

Опис: Студенти діляться на групи, кожна з яких виконує роль учасників судового процесу: перекладач, адвокат, суддя, клієнт. Перекладачі повинні передавати юридичні терміни та фрази, адаптуючи їх відповідно до контексту, зберігаючи при цьому точність і юридичну термінологію. Це дозволяє практикувати переклад у реальному житті, де важливо не лише знати мову, а й правильно використовувати галузеву лексику.

2. Ігри на співпрацю:

Ці ігри передбачають групову діяльність, де студенти працюють разом, щоб перекладати складні тексти або створювати власні переклади як група. Це може включати ігри на швидкість, де студенти змагаються, хто зможе швидше й точніше перекласти заданий фрагмент [7].

Приклад гри: "Перекладацька естафета"

Опис: Студенти працюють у групах, одержуючи складні фрагменти тексту, які вони повинні по черзі перекласти. Кожен студент додає переклад до попереднього і редагує текст іншого. Гра триває протягом обмеженого часу, і виграє команда, яка зробить найточніший і найшвидший переклад. Це стимулює командну роботу, покращує навички взаємоперевірки та виправлення перекладу.

3. Перекладацькі квести:

Студенти повинні виконати серію перекладацьких завдань, щоб виконати квест. Кожне завдання може бути пов'язане з певними аспектами перекладу, такими як технічний, юридичний чи літературний переклад [6].

Приклад гри: "Перекладацький квест: Врятувати текст!"

Опис: Студентам дають ряд завдань з перекладу (технічний, юридичний, літературний переклад), які потрібно виконати на час. Кожен етап має свої вимоги: точність перекладу, правильний вибір термінів, стиль. Команди можуть використовувати підказки, але це зменшує кількість балів. Серед завдань – переклад фрагментів інструкцій, договорів чи художніх творів. Завершується квест тим, що учні "рятують" текст, подають його в остаточному варіанті.

4. Драматизація:

Студенти можуть створювати короткі сцени чи інсценізації, використовуючи перекладені тексти, що дозволяє їм відчувати важливість контексту в перекладі, розвиваючи навички адекватної передачі значення мовами [9].

Приклад гри: "Перекладена сцена"

Опис: Студентам даються тексти для перекладу, з яких вони повинні створити короткі сценки або інсценізації. Наприклад, це може бути сцена з літературного твору або діалог, який потребує перекладу між двома мовами. Після перекладу студенти повинні розіграти сцени, враховуючи культурні та контекстуальні відмінності в мовах. Це допомагає відчувати важливість точності перекладу в живому спілкуванні.

Висновки

Використання ігрових технологій в навчанні іноземних мов, зокрема у підготовці майбутніх перекладачів, є ефективним методом, що сприяє підвищенню мотивації, розвитку мовних і комунікативних навичок, а також активізації пізнавальної діяльності. Ігри створюють умови для творчого підходу до вирішення мовних завдань, що є важливим аспектом у професійній підготовці майбутніх фахівців у галузі перекладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Головка Н. Ігрові технології як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів // Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка. – 2015. – № 1. – С. 78–82.

2. Гольтер І.М. Рольові ігри як важливий комунікативний інструмент навчання іноземної мови / І.М. Гольтер // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер. Філологія. – 2018. – № 36, том 2. – С. 45–49.
3. Дехтярьова Т., Скварча О. Використання ігрового методу в процесі навчання української мови як іноземної // Психологічні та педагогічні науки. – 2018. – № 3. – С. 45–52.
4. Зевченко Т.М., Дудик Н.Т. Використання ігрових технологій навчання іноземних мов для підвищення ефективності навчального процесу // Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії: збірник тез доповідей III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Кропивницький, 2019). – Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. – С. 156–159.
5. Макарова К.Г. Використання ігрових технологій у процесі формування культури ділового спілкування майбутніх перекладачів // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. – 2015. – № 4. – С. 120–125.
6. Петрова Т.М., Барбанюк О.О. Сучасні методики підготовки майбутніх філологів-перекладачів: досвід ЗВО // Актуальні проблеми філології та перекладознавства. – 2022. – Вип. 23. – С. 6–11.
7. Ребрій О.В., Пешкова О.Г. Як перекладачі грають в мовні ігри (і перемагають): експериментальне дослідження // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – 2020. – Вип. 92.
8. Чернищук Ю.І. Використання ігрових технологій при вивченні іноземних мов як інструмент компетентнісно-орієнтованого навчання у ВНЗ // Інноваційна педагогіка. – 2022. – № 2. – С. 33–40.
9. Хасанова Е.Р. Драматизація як засіб розвитку вмінь усного мовлення у майбутніх вчителів англійської мови: кваліфікаційна робота магістра / Е.Р. Хасанова; керівник Т.О. Пахомова. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2024. – 85 с.

Ніжнік Людмила Іванівна

доктор філософії, асистент,

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

СТРАТЕГІЇ ОДОМАШНЕННЯ ТА ОЧУЖЕННЯ У ЛІТЕРАТУРНОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Переклад розглядається як акт, у якому “два партнери пов’язані через акт перекладу, іноземець – термін, який охоплює твір, автора, його мову – і читач, реципієнт перекладеного твору. А між ними – перекладач, який передає повідомлення” [4, с. 4]. Намагаючись бути посередником між різними мовами, цінностями чи культурами, перекладачі намагаються зробити їх більш відповідними тому, до чого звик читач перекладу [2, с. 207]. Натуралізація здійснюється в межах формальних граматичних обмежень мови, якою написаний літературний твір, і в межах прагматичної сторони мови, через яку мова відображає культуру. Переклад сприймається позитивно (як знайомий, приємний, естетичний) або негативно (як дивний, заплутаний, неприємний або нецікавий), залежно від того які наші схильності, попередній досвід та рівень культурної адаптації [1, с. 21].

Одомашнення та очуження розглядаються як дві стратегії, що мають справу з культурними факторами у перекладі. Одомашнення стосується адаптації прозорого вільного стилю, щоб мінімізувати незвичайність іноземного тексту для цільової мови читачів. Очуження позначає тип перекладу, що намагається зберегти іноземні особливості оригіналу, культурні відтінки вихідної мови та дозволяє читачеві отримати іноземний досвід читання, розвиваючи обізнаність читача про культурні відмінності [6, с. 60]. Стратегія одомашнення “наближає читача до автора”, пристосовуючи текст до читача [3]. Завдяки одомашненню вихідний текст стає більш доступним для читача цільової мови, а перекладач залишається “невидимим” [5] і створює у читача враження, ніби текст був написаний цільовою мовою. З іншого боку, стратегія очуження звертає читача до письменника”. Це той випадок, “коли читач переходить до іноземного тексту”, що зберігає іноземний колорит [5]. У цьому випадку перекладачі навмисно стають видимими та підкреслюють інакшість тексту з точки зору цільової культури. Через стратегію очуження переклад цільового тексту не відчувається вільним, а в цільовому тексті зберігаються реалії, які вимагають від читача більше зусиль для їх розуміння.

На вибір перекладачем стратегії перекладу впливає багато факторів, такі як намір перекладу, функція перекладу, сприйняття читачами та різні обмеження перекладу. Очуження і одомашнення мають свої переваги, тому обидві стратегії повинні враховуватись. Обираючи стратегію очуження, перекладач залишається вірним оригіналу і може збагачувати культуру цільової мови. Надмірне очуження відхиляється від початкового наміру культурного обміну та не в змозі ефективно передати культуру вихідної мови. Воно ускладнює розуміння цільовим читачам, тому вони нерідко втрачають інтерес до тексту чи культури. Водночас, переклад – хороший спосіб сприяння міжкультурній комунікації. Одомашнення може не брати до уваги іноземні культурні фактори, допомагаючи читачам легше зрозуміти переклад оригіналу. Стратегія одомашнення полегшує сприйняття авторського значення цільовими читачами, але вона також додає культурний стиль цільової мови, що усуває лінгвістичні та соціокультурні характеристики мови оригіналу.

У процесі перекладу стратегії одомашнення та очуження повинні доповнювати і містити один одного діалектично. З боку читача, очуження може співпадати з психологічними потребами під час читання зарубіжних творів. З точки зору культурних обмінів, очуження сприяє поглибленню взаємопорозуміння між різними етнічними групами. Одомашнення стирає міжкультурні конфлікти, надає ширший простір для перекладачів для кращого розуміння мови оригіналу і сприяє міжкультурній комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Koskinen K. Domestication, Foreignization and the Modulation of Affect. In Hannu Kemppanen–Marja Jänis–Alexandra Belikova (eds), *Domestication and Foreignization in Translation Studies*. Berlin: Frank and Timme Verlag. 2012. P. 13–32.

2. Lefevere A. Translation, Rewriting, and the Manipulation of Literary Fame. London–New York: Routledge. 1992. 94 p.
3. Paloposki O., Oittinen R. The Domesticated Foreign. In Andrew Chesterman–Natividad Gallardo–Yves Gambier (eds), Translation in Context: Proceedings of the 1998 EST Conference in Granada, Philadelphia– Amsterdam: John Benjamins. 2001. P. 373–390.
4. Ricoeur P. On Translation [transl. by Eileen Brennan]. London–New York: Routledge. 2006. 43 p.
5. Venuti L. The Translator's Invisibility. A History of Translation. London–New York: Routledge. 2008. 319 p.
6. Zhuo Y. Translation strategies of domestication and foreignization used in network catchwords. Advances in Educational Technology and Psychology. Clausius Scientific Press, Canada. Vol. 6 Num. 4. 2022. P. 59–64.

Пасічник Наталія Іванівна

кандидат філологічних наук, доцент

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Рожко Я.О.

здобувачка другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ СЛЕНГУ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ

Мова постійно розвивається завдяки новим винаходам та змінам, що зумовлює потребу в появі нових слів. Зі зростанням технологій утворюються слова, які раніше не вживались, додаючи мові виразності. З'являються як абсолютно нові слова, так і нові значення старих слів, сформовані шляхом різних мовних процесів. Такі новоутворення часто стають сленгом, відображаючи мовні тенденції, що з часом можуть змінюватися або зникати.

Поняття що таке “сленг” кожен трактує по своєму. Наприклад відповідно до Великого тлумачного словника сучасної української мови термін “сленг” визначається таким чином: “Розмовний варіант професіонального мовлення, жаргон; жаргонні слова або вирази характерні для мовлення людей певних професій або соціальних прошарків, що проникають в літературну мову, набувають помітного емоційно-експресивного забарвлення” [1, с. 1147].

Дослідниця сленгу Л.О. Ставицька вважає, що немає чіткого визначення поняття “сленг”, тому трактує цей термін, як найбільш рухливий прошарок розмовної англійської мови, який містить слова та вирази, запозичені з англійської мови або створені за словотворчими моделями, що існують в англійській мові та використовуються в більш конкретних значеннях завдяки своєму емоційному забарвленню [3, с. 32].

Серед лексики найбільш поширеним є саме молодіжний сленг. Його функціональні особливості яскраво виражені у текстах сучасних ЗМІ, особливо – у мережі Інтернет. “Молодь – найактивніший елемент, що формує сучасний англійський сленг” так вважає С. Б. Флекснер [цит. за 2, С. 70].

Сучасний сленг є відкритою для зовнішнього світу мовною системою. Результатом цього є утворення нових лексичних одиниць. Наприклад, студентський сленг: *biggie* – a big favor або *cabbage* – money.

Отже, розвиток мови є безперервним процесом, який відбувається завдяки змінам у суспільстві, науковим досягненням та технічному прогресу. Новоутворення, зокрема сленг, займають важливе місце у формуванні сучасної лексики, збагачуючи її новими значеннями й відображаючи соціальні та культурні тенденції. Сленг виступає своєрідним індикатором змін у суспільстві, часто розвиваючись у специфічних групах і середовищах, таких як молодіжні кола чи професійні спільноти. Особливо динамічно розвивається молодіжний сленг, який, завдяки відкритості до інновацій та зовнішніх впливів, активно формує сучасну мовну картину та демонструє гнучкість мови у відповідь на нові виклики часу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (2005) С. 1147.
2. Wentworth, Harold and Stuart Berg Flexner Dictionary of American slang : (1975) С. 70.
3. Ставицька Л. Український жаргон (2005). С. 32.

Рибіна Наталія Вікторівна

*кандидат філологічних наук, доцент,
Західноукраїнський національний університет*

ВИКОРИСТАННЯ АНГЛІЦИЗМІВ В УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ: НЕОБХІДНІСТЬ ЧИ ЗАГРОЗА УКРАЇНОМОВНІЙ АВТЕНТИЧНОСТІ

В останні десятиліття процес глобалізації значно вплинув на мовну ситуацію в Україні. Англійська мова, яка є домінуючою у багатьох сферах життя (технології, бізнес, наука, популярна культура), стає джерелом численних запозичень в українській мові. Англіцизми проникають у різні сфери українського суспільства, створюючи потребу в балансі між збереженням мовної автентичності та сучасністю. У цьому контексті особливого значення набуває проблема англіцизмів в українському перекладі: чи є вони необхідністю для передачі нових реалій, чи несуть загрозу для національної мови?

Однією з основних причин активного використання англіцизмів є потреба в термінах для нових понять і технологій. У багатьох випадках вони є зручнішими для використання, оскільки мають стислість, яка зберігає зміст без втрати зрозумілості. Наприклад, слова “маркетинг”, “менеджмент”, “стартап” та “інтернет” майже повністю увійшли до повсякденного вжитку і стали більш зрозумілими для широкого кола людей, ніж можливі українські аналоги.

У сучасному перекладі англіцизми часто вважаються маркером модернізації та інтеграції до світової спільноти. Вони дозволяють передати міжнародний контекст і зменшують ризик розбіжностей у розумінні між культурами. Багато спеціалістів у сфері перекладу погоджуються з тим, що використання

англіцизмів є доцільним, коли українська мова не має влучних відповідників, і коли створення нового слова або адаптація може викликати плутанину у читача. Наприклад, слово “блог” не має повноцінного українського аналога, а його адаптація у вигляді “мережевий щоденник” не викликала значного резонансу у суспільстві, що свідчить про прийнятність англіцизмів у таких випадках.

У той час, як англіцизми сприяють глобальній інтеграції, їх надмірне використання може призвести до зниження автентичності української мови. Деякі мовознавці застерігають, що часте вживання англіцизмів може негативно впливати на розвиток власного словникового запасу української мови, спричиняючи занепад традиційної лексики. Наприклад, слово “проєкт” з часом може бути витіснене англійським варіантом “проект”, а слова на зразок “керівництво” можуть поступитися місцем “менеджменту”.

Багато фахівців у сфері перекладознавства та мовної політики рекомендують помірковане використання англіцизмів, особливо у випадках, коли є можливість адаптації до української мови без втрати змісту. Наприклад, створення нових слів на базі українських коренів, які матимуть достатню зрозумілість і популярність, може стати вирішенням цієї проблеми. Науковці та перекладачі наголошують, що перекладачі мають зберігати культурну унікальність тексту, водночас враховуючи потреби глобальної аудиторії.

Для ілюстрації доцільності чи недоречності англіцизмів у перекладі можна звернутися до перекладів українською мовою у сфері інформаційних технологій та бізнесу. Наприклад, у перекладі технічної літератури, де використання слів “апгрейд” або “дефолт” значно полегшує розуміння. Водночас, у більш художніх або гуманітарних текстах англіцизми можуть спричиняти негативне враження або навіть порушувати стиль тексту.

Використання англіцизмів в українській мові – це питання, яке має як позитивні, так і негативні аспекти. З одного боку, англіцизми дозволяють інтегрувати українську мову в глобальний контекст, роблячи її сучаснішою та зрозумілішою для міжнародної спільноти. Особливо це важливо у сферах, де англійська мова є стандартом – технології, бізнес, інтернет-культура. Використання англіцизмів у таких випадках забезпечує оперативність і точність перекладу, оскільки нові поняття та терміни, які швидко виникають у цих сферах, легко адаптуються в українській мові без потреби у створенні складних аналогів. Наприклад, терміни “маркетинг”, “стартап”, “презентація” сприймаються сучасним українським суспільством позитивно і не викликають проблем з розумінням.

З іншого боку, надмірне захоплення англіцизмами становить певну загрозу для автентичності української мови та її розвитку. Якщо запозичення стає надто частим, це може призвести до втрати національного колориту та унікальних лексичних і граматичних особливостей української мови. Наприклад, використання запозичених слів замість українських відповідників (“менеджмент” замість “керування” або “проект” замість “проєкт”) поступово витісняє рідні слова, послаблюючи мовну самобутність. Це також може спричинити складнощі для старших поколінь, які менш обізнані з англійською мовою, а також для людей, що проживають у сільській місцевості, де англіцизми можуть бути менш зрозумілими.

Оптимальним підходом у використанні англіцизмів є баланс, який враховує як необхідність інтеграції до світової спільноти, так і потребу в збереженні мовної унікальності. Для цього українська мова має використовувати англіцизми лише в тих випадках, коли новий термін дійсно не має відповідника або коли його адаптація сприяє розумінню та сприйняттю тексту. Водночас важливо підтримувати активне створення українських еквівалентів новим термінам, розвивати власні лексичні ресурси і заохочувати вживання цих нововведень у суспільстві.

Отже, питання англіцизмів потребує комплексного підходу з урахуванням культурних, соціальних і мовних факторів. Воно вимагає не лише адаптації української мови до нових умов, але й свідомого підходу до збереження її багатства та ідентичності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Пономарів О.Д. Слово і дух. Лінгвістичні есе про мовні особливості. – Київ: Видавництво Київського національного університету, 2015.
2. Лосєв С.О. Мовна глобалізація та сучасна українська мова. – Харків: Харківський національний університет, 2018.
3. Тищенко М.Г. Англіцизми в українській мові: історія, проблеми і перспективи. – Львів: Львівський національний університет, 2020.
4. Іваненко В.В. Переклад і мовна політика: українська мова в епоху глобалізації. – Київ: Наукова думка, 2017.

Худа Наталія Степанівна

асистент,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ РОМАНУ ДЖ. АПДАЙКА “ФЕРМА” УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Вивчаючи історію американської літератури неможливо залишити поза увагою видатного письменника сучасності, автора більш ніж двадцяти романів, Джона Апдайка. Саме Апдайк один з найулюбленіших та найвідоміших письменників ХХ-го століття. Його романи, оповідання, вірші, критичні нариси перекладені та перекладаються багатьма мовами світу. Проте широкої популярності зажив у літературі саме Апдайк-прозаїк. Перші збірки його оповідань позначені смутком прощання з дитинством і юністю – країною чистоти, щирості, радості. Смуток поступово переростає в тугу, постійне почуття неблагополучності, невлаштованості – в трагічне світовідчуття. Пізніше письменник зазначив, що трагедія буденного існування пересічного американця стала провідною темою його творчості [4, 2514]. Роман “Кентавр” справедливо вважається перлиною усього літературного доробку Джона Апдайка. Саме “Кентавр” приніс автору Національну премію книги у 1964 році

і викликав нескінченні дискусії серед критиків та читачів. Слід також згадати і роман “Ферма”, який справедливо вважають вінцем творчості Апдайка.

Проте творчість письменника є ще недостатньо вивченою і на неї спрямований особливий інтерес читачів та критиків, тому, наша робота присвячена дослідженню основних лінгвостилістичних особливостей перекладу роману Джона Апдайка “Ферма” (“Of the Farm”) українською мовою.

Слід зазначити, що роман “Ферма” можна вважати своєрідним продовженням роману “Кентавр”. У “Фермі” Джон Апдайк втілює свої улюблені теми – стосунки між батьками і дітьми, між дружиною та чоловіком, намагаючись знайти сенс людського існування. Герой Джо Робінсон їде відвідати матір і познайомити її з новою дружиною Пеггі та її сином від першого шлюбу Ричардом. Джо Робінсон постає перед нами, як вже дорослий Пітер, рік тому помер батько, шкільний учитель, і на фермі діда живе самотня мати. В спогадах Джо проходять епізоди, ситуації, які вже знайомі нам з “Кентавра”. Проте неможливо не визнати, що все ж герої різні, вони не продовжують одне одного, між ними відбувся певний розрив.

Герой “Ферми” Джо, прагнучи стабільності і впевненості, покидає дружину, матір своїх дітей, жінку поетичну та витончену, щоб одружитися з жінкою з простим ім’ям – Пеггі. Рекламний бізнес не приносить радості нашому герою, він дає матеріальне забезпечення і можливість побутового комфорту, але не моральне задоволення, якого він прагне. Момент духовної радості, задоволення і щастя настає лише тоді, коли доводиться косити материн луг [1, 15]. Проте Джо ніколи не був справжнім господарем землі і відвідини ферми були тільки своєрідним антрактом у їхньому бурхливому міському житті.

Назва роману “Ферма” є досить символічною. Оскільки ферма – постійний і майже реальний співучасник усіх подій, символ простору, свободи, які майже недосяжні для жителів кам’яних джунглів. Джо втікає від задушливого міста у село, на ферму, яка для нього є втіленням свободи, чистоти; яка є місцем, де можна дихати на повні груди і з’єднатися з природою; місце, де можна не думати про матеріальне, забути про гроші і зосередитися на простому людському існуванні в єдності з природою.

Роман “Ферма” досить складний з стилістичного погляду. Намагаючись створити атмосферу буденності, Джон Апдайк, як справжній майстер слова, використовує безліч стилістичних засобів вираження на усіх рівнях: на фонографічному, на лексичному та на синтаксичному рівнях. Передати усі ці засоби українською мовою є надзвичайно важкою і кропіткою працею. Твори Апдайка перекладені і російською і українською мовами. Серед відомих російських перекладачів, які займались перекладом творів цього автора, варто відзначити О. Калашникову та Н. Хінкіна. На нашу думку, найвдаліші переклади романів “Кентавр” та “Ферма” українською мовою здійснила Марія Габлевич. Її переклад роману є надзвичайно точним, перекладач зуміла зберегти дух твору, внутрішній світ головного героя.

Джон Апдайк у романі дуже часто виділяє слова курсивом а також подає цілі речення написані великими буквами. Цей стилістичний прийом

використовується для підсилення значення сказаного. Такі ж вирази зберігаються і в українському перекладі. Стилїстичний прийом та експресивні засоби вираження на синтаксичному рівні характеризуються різноплановістю, наприклад в романі широко представлені еліipsis та номінальні (іменні) конструкції, які зберігаються у перекладі роману “Ферма” українською мовою: *Pilgrims – Мандрівники*.

Стилїстично незавершене речення, апозіопезис представлений в українському перекладі простими незакінченими або складно-сурядними реченнями: *And Joan -? – А Джоана як?*. Паралелізми, у більшості випадків, перекладаються відповідними паралелізмами української мови, хоча в деяких реченнях ми бачимо конструкції, які не мають нічого спільного з паралелізмами, це можуть бути як прості так і складні речення.

Досліджуючи стилїстичні засоби вираження, доречно згадати також і риторичні запитання, які повністю збережені в українському варіанті; оскільки саме завдяки риторичним запитанням перед читачем постають одвічні проблеми життя людини, проблеми сутності існування: *Are you ready to die? – Ти готовий до смерті?*

Стилїстичні засоби семасіологічного рівня представлені в романі порівняннями, синонімами, гіперболами, антитезами, оксюмороном. Марія Габлевич чудово змогла передати як порівняння так і інші стилїстичні засоби цього рівня.

Отже, роман Джона Апдайка “Ферма” разом із “Кентавром” можна справедливо вважати літературними шедеврами, які варті того, щоб їх читали та перечитували, щоразу відкриваючи для себе нові істини людського буття. Цікавий роман “Ферма” і з стилїстичної точки зору, оскільки у тексті, як показало наше дослідження, представлені практично усі стилїстичні засоби вираження, які сприяють особливому світосприйняттю. А український переклад роману, здійснений Марією Габлевич, є точним та передає основну ідею автора.

ЛІТЕРАТУРА

1. Апдайк Дж. Кентавр. Ферма: Романи / Перекл. з англ. М. Габлевич; Передм. Т. Денисової; Іл. худ. Г. Палатнікова – К.: Дніпро, 1988. – 447 с.
2. Лидский Ю.Я. Очерки об американских писателях XX века. – К.: Вища школа, 1968 – С.2 50–251
3. Некряч Т.Є., Чала Ю.П. Через терни до зірок: труднощі перекладу художніх творів. Для студентів перекладацьких факультетів вищих навчальних закладів: Навчальний посібник. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2008. – 200 с.
4. Updike John // The Harper Single Volume: American Literature. – Longman, – 1999. – 3000 p.
5. Updike John. Of the Farm. – London: Penguin Books LTD, 2007 – 138 p.

Цепенюк Тетяна Олегівна

кандидат філологічних наук, доцент,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

ПЕРЕКЛАД В ЕПОХУ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Глобалізація сучасного світу, стрімкий розиток технологій, мультилінгвальність та прагнення швидко долати мовні бар'єри у процесі міжкультурної комунікації стають основними причинами використання технологій штучного інтелекту (ШІ) як у повсякденному житті, так і в професійному. Впродовж останніх кількох років спостерігаємо швидкі темпи розвитку технологій генеративного ШІ. Міжнародні компанії працюють над удосконаленням уже відомих продуктів та розробкою нових, які б відповідали високим стандартам, були зручними у користуванні і доступними споживачу.

Індустрія перекладу не стоїть осторонь таких інновацій, які, можемо з упевненістю стверджувати, призведуть до революційних змін у сфері надання послуг усного і письмового перекладу та підготовки майбутніх перекладачів. Використання технологій ШІ для здійснення перекладу викликає занепокоєння і чимало запитань, як от: “Чи замінить ШІ перекладача-людину?”, “Чи може ШІ гарантувати якість і точність перекладу?”, “Які переваги та недоліки використання ШІ у процесі перекладу?”, “Чи є високоякісними і надійними дані, що використовуються ШІ?” тощо. Усе це стає підставою для організації і проведення панельних дискусій, конференцій, міжнародних форумів, де науковці, розробники, перекладачі-практики, власники перекладацьких компаній та педагоги намагаються знайти відповіді на ці запитання та виробити універсальний підхід до застосування технологій генеративного ШІ у перекладі. Так, нещодавно (6–8 листопада 2024 року) у Брюсселі (Бельгія) відбувся щорічний форум *Translating Europe Forum* під гаслом “Слова мають значення. Перекладачі в авангарді великих мовних моделей, термінології та ШІ-технологій”. Уже вкотре форум стає дискусійним майданчиком, де учасники обговорюють актуальні для галузі перекладу питання. Цьогоріч основними темами доповідей, серед інших, були технологічна компетентність перекладача, використання ШІ в усному та письмовому перекладі, використання ШІ для управління термінологією, ШІ та контроль якості, генеративний ШІ у продуктах проєкту Європейської комісії *Digital Europe Programme* (eTranslation, eBriefing, eReply), які використовуються у департаменті письмового перекладу Єврокомісії.

Розгляньмо основні інструменти, які використовують алгоритми ШІ, для здійснення усного та письмового перекладу. Але спочатку варто дати визначення цьому поняттю. *Штучний інтелект* (ШІ) – це технологія, яка дозволяє комп'ютерам і машинам імітувати діяльність людини: навчання, розуміння, вирішення проблем, прийняття рішень, творчість і автономію [4]. У письмовому перекладі ШІ найчастіше асоціюється із машинним перекладом, тобто перекладом, який здійснюється комп'ютером та відповідним програмним забезпеченням без участі людини. Найпопулярнішими такими продуктами є усім

відомі **Google Translate** та **DeepL**. **Google Translate** (Google Translator) – це продукт компанії Google, який дозволяє швидко та безкоштовно перекладати окремі слова, фрази, тексти та web-сторінки. Альтернативу йому становлять продукти компанії Microsoft **Microsoft Translator** або **Bing Translator**, які спочатку теж базувалися на моделі статистичного машинного перекладу (перекладач шукав у своїй базі даних найчастіше вживані варіанти перекладу). Згодом компанія вдосконалила продукт, і з 2016 року перекладач працює використовуючи алгоритм нейронного машинного перекладу (НМП), який здатний обробляти речення цілісно, що дозволяє враховувати контекст та синтаксичні зв'язки між словами. Переваги НМП включають плавніші переклади, що краще передають значення оригінального тексту, а також можливість швидкого навчання на нових даних, що сприяє постійному вдосконаленню системи. **Google Translate** та **DeepL** теж активно використовують НМП для забезпечення високоякісного перекладу багатьма мовами. **DeepL**, за твердженням розробника, є найточнішим у світі перекладачем, який гарантує точність перекладу, наближену до людської, забезпечує широку мовну підтримку (понад 30 мов), перекладає цілі документи зі збереженням оригінального форматування у файлах PDF, Word, пропонує декілька варіантів перекладу відповідно до потреб цільової аудиторії, підвищуючи цим ефективність комунікації, та гарантує найвищий рівень захисту даних. Нещодавно компанія представила також автоматичний генератор глосаріїв, однак українська мова поки що недоступна [1]. 15 листопада 2017 року Європейська Комісія запустила безкоштовний онлайн-сервіс **eTranslation**, який працює за алгоритмом НМП, на заміну MT@EC, що працював із використанням статистичного алгоритму. Онлайн сервіс було розроблено у рамках проєкту [*Digital Europe Programme*](#), він є безкоштовним для громадських установ, малого та середнього бізнесу, освітніх закладів та неурядових організацій. Програма перекладає з та на будь-яку офіційну мову ЄС, а також включає арабську, китайську, ісландську, японську, норвезьку, російську, турецьку та українську мови. Відмінною рисою є те, що онлайн-перекладач пропонує обрати один зі стилів (domains) перекладу: EU Formal Language, General Text, Court of Justice case Law, Finance, IP Case Law та Public Health. Як стверджують розробники, якість перекладу є доволі сирою і потребує подальшого редагування. Для користувачів з України необхідна реєстрація [3]. Доступними на ринку є також програма **iTranslate**, яку створила компанія Sonico Mobile, та **Linguee** – онлайн-сервіс для перекладу окремих слів і коротких речень, створений у 2009 році. Характерною ознакою цього продукту є те, що для кожного перекладу він показує приклади використання наведених фраз в інтернет-публікаціях. Як інструмент міжмовного перекладу доволі часто використовується й **ChatGPT**. На відміну від традиційних інструментів перекладу, чат-бот ШІ є дуже гнучким, адже йому за допомогою підказок можна дати чіткі параметри перекладу: врахувати особливості цільової аудиторії, культурні конотації та регіональні відмінності у значеннях слів, зберегти стиль оригінального тексту, адаптувати текст перекладу під певні вимоги, запропонувати скорочений переклад тощо.

Завдяки динамічному розвитку ШІ значних змін зазнала також сфера усного перекладу. Ще донедавна послідовний та синхронний переклад був виключно прерогативою досвідчених перекладачів, а сьогодні він дедалі частіше доповнюється ШІ. Ці системи здатні забезпечувати миттєвий переклад у різних ситуаціях, як от міжнародні конференції або служби екстреної допомоги. Сучасні системи ШІ для перекладу можуть відтворювати такі нюанси мовлення, як тон, ритм, акцент і інтонація. Користувачі можуть завантажувати зразки голосу, що дозволяє ШІ генерувати текст як оригінальною мовою, так і іншими мовами, надаючи можливість налаштування чіткості та стилю. Хоча вони ще потребують вдосконалення, ШІ виступає цінним інструментом для усунення мовних бар'єрів у реальному часі. Розгляньмо декілька інструментів ШІ для синхронного перекладу. За версією сайту www.forasoft.com, найпопулярнішими інструментами є **Boostlingo AI Pro**, **Clevercast**, **Wordly.ai**, **DeepL** та **InterpretBank**. Ці інструменти забезпечують переклад в реальному часі, створюють субтитри та перетворюють усне мовлення у текст під час вебінарів, конференцій та інших дистанційних заходів. Вони легко інтегруються з популярними платформами Zoom, Webex і Microsoft Teams для забезпечення безперебійної багатомовної комунікації. Функція синхронного перекладу доступна також у додатку **Google Translate**. Натиснувши кнопку Transcribe, користувач отримає у реальному часі переклад усного мовлення у вигляді тексту. Схожі функції мають також **You Tube** і **Power Point Presentation**. Намагаючись вийти на ринок усного перекладу, компанія DeepL представила новий продукт **DeepL Voice** – рішення для проведення віртуальних зустрічей кількома мовами і перекладу в режимі реального часу. DeepL пропонує це рішення у двох варіантах – **Voice for Meetings** і **Voice for Conversations** [1]. Зараз триває їх бета-тестування. У січні 2024 року компанія Kudo оголосила про випуск програми голосового перекладу **Kudo AI**. Інструмент ще потребує доопрацювання задля усунення недоліків, як от затримки перекладу у разі швидкого мовлення. Водночас розробники стверджуються, що **Kudo AI** ніколи не зможе замінити перекладача-людину, бо тільки досвідчений лінгвіст здатний розуміти аудиторію так, як це не може зробити машина. Тільки він може визначати значення за інтонацією, розуміти сарказм і вносити зміни та корективи в процесі роботи [2]. Заслужовує на увагу також продукт компанії Vasco **Vasco Translator V4** – голосовий перекладач на понад 100 мов світу. Його також можна використовувати для перекладу тексту на фотографіях, спілкування у чатах та роботи зі словами у текстовому перекладачі.

Безумовно, що всі згадані вище та інші ШІ інструменти мають як переваги так і недоліки. До переваг можемо віднести: швидкий результат; невисоку вартість; безперервний доступ; миттєве розуміння; масштабість.

Разом з тим варто сказати і про їхні недоліки: врахування контексту; труднощі в роботі з рідкісними мовами; питання безпеки; залежність від технічної інфраструктури; відсутність розуміння емоцій; обмежену адаптивність до нестандартного використання мови; етичні міркування та упередженість.

Усе це свідчить про те, що ІІІ у найближчому майбутньому не зможе повністю замінити перекладача-людину. Останньому радше доведеться навчитися співпрацювати з інструментами ІІІ і використовувати їх при підготовці до перекладу, укладанні глосаріїв, управлінні термінологією. Перекладач, вочевидь, займатиметься не самим перекладом, а постредагуванням машинного перекладу задля досягнення високої якості кінцевого продукту. Важливо наголосити на тому, що в освітніх програмах з підготовки майбутніх перекладачів слід запровадити курси для формування у них відповідних компетентностей. Не варто боятися, що ІІІ замінить перекладача, його замінить інший перекладач, який вміє користуватися ІІІ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голосові переклади в режимі реального часу для міжнародної співпраці: веб-сайт. URL: <https://www.deepl.com/uk/products/voice> (дата звернення: 15.11.2024).
2. Andrew Warner. KUDO showcases AI-powered speech-to-speech translation tool at launch event. *Multilingual*: веб-сайт. URL: <https://multilingual.com/kudo-ai-launch-event/> (дата звернення: 15.11.2024)
3. eTranslation. The European Commission's Machine Translation system: веб-сайт. URL: https://commission.europa.eu/resources-partners/etranslation_en?prefLang=uk (дата звернення: 15.11.2024).
4. What is artificial intelligence (AI)? веб-сайт. URL: <https://www.ibm.com/topics/artificial-intelligence> (дата звернення: 15.11.2024).

Черноватий Леонід Миколайович

*доктор педагогічних наук, професор,
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна*

ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ОНЛАЙНОВОГО КОНТРОЛЮ УСНОГО ПЕРЕКЛАДУ

Це повідомлення розглядає проблему забезпечення оптимального співвідношення технології та людини в процесі формування фахової компетентності майбутніх перекладачів. Наявні розвідки у цій сфері засвідчують *актуальність* цього питання, хоча й демонструють певну варіативність у підходах до її вирішення. Зокрема порівняльні дослідження ефективності машинного перекладу (МП), з одного боку, та перекладачів, з іншого, дали суперечливі результати, діапазон яких варіювався від безумовної переваги антропогенного (породженого людиною) перекладу над машинним [3] до тези про більшу ефективність пост-редагування останнього [4], а між цими крайніми точками зору знаходяться автори, які не знайшли суттєвої різниці між ними [2], та ті, що пропонують ідею транс-антропогенного перекладу, що виходить за межі суто антропогенного і додатково включає інформаційно-комунікативні технології, які, проте, розширюють можливості перекладача, а не маргіналізують його [1].

Дослідження впливу на рівень професійної підготовки студентом передачі людиною частини відповідальності за якість перекладу інформаційно-комунікативним технологіям (зокрема МП), є особливо актуальними для України через вимушене застосування онлайнового навчання у значній кількості ЗВО. Невиправданий перекис у бік технологічного компонента може негативно вплинути на розвиток перекладацьких навичок і вмінь майбутнього фахівця, оскільки студенти, захоплюючись технологіями, не виконують обсягу самостійної перекладацької діяльності, достатнього для формування відповідної нейронної системи у їхній свідомості.

Відповідно метою дослідження, описаного у цьому повідомленні, було встановлення ступеня поширення застосування МП студентами у завданнях, які прямо його забороняють, а також стратегії такого прихованого застосування.

За результатами аналізу текстів перекладу 23 студентів Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна (усний переклад з аркуша англійською мовою українськомовного тексту оригіналу науково-технічного спрямування), встановлено, що принаймні третина з них застосовує приховане синхронне пост-редагування текстів, перекладених машиною. Його стратегії варіюються від заміни окремих слів їхніми синонімами, додавання та видалення окремих елементів, зміни синтаксичних функцій слів чи словосполучень до переставлення фрагментів речення, трансформації його структури та штучного уповільнення процесу його зчитування з екрану, включаючи одночасне застосування кількох із згаданих стратегій.

Дослідження проводилось в межах проєкту EU Next Generation EU through the Recovery and Resilience Plan for Slovakia under the project No. 09I03-03-V01-00148.

ЛІТЕРАТУРА

1. Alonso E., Calvo E. Developing a Blueprint for a Technology-mediated Approach to Translation Studies. *Meta*. 2015. Vol. 60. N 1. P. 135–157.
<https://doi.org/10.7202/1032403a>.
2. Daems J., Vandepitte S., Hartsuiker R. J., Macken L. Translation Methods and Experience: A Comparative Analysis of Human Translation and Post-editing with Students and Professional Translators. *Meta*. 2017. Vol. 62. N 2. P. 245–270.
<https://doi.org/10.7202/1041023ar>.
3. Loock R. Traduction automatique et usage linguistique : une analyse de traductions anglais-français réunies en corpus. *Meta*. 2018. Vol. 63. N. 3. P. 786–806.
<https://doi.org/10.7202/1060173ar>.
4. Yang Y., Wang X., Yuan Q. Measuring the usability of machine translation in the classroom context. *Translation and Interpreting Studies*. 2021. Vol. 16. N 1. P. 101–123.
<https://doi.org/10.1075/tis.18047.yan>.

Чумак Галина Василівна

кандидат філологічних наук, доцент

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Кусяк В.І.

здобувачка другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

ВІДТВОРЕННЯ ЕКСПРЕСИВНОСТІ МОЛОДІЖНОГО СЛЕНГУ У ПЕРЕКЛАДІ АМЕРИКАНСЬКИХ ТЕЛЕСЕРІАЛІВ

Вивчення соціолектних форм мови відповідає потребам сучасної лінгвістики, яка розглядає мову в тісному зв'язку з індивідом, його мисленням і світоглядом. У цілому сучасна наукова парадигма базується на принципі відносності кордонів між формами варіювання національної мови, принцип обумовленості мовної диференціації неоднорідністю соціуму доповнюється урахуванням різноманіття соціально-комунікативних ситуацій.

Сленг містить яскраву національно-мовну та соціальну специфіку, тому часто використовується в творах художньої літератури та кінематографу для створення колориту та образності персонажів. Він служить невід'ємною частиною мови і, часто, є одним з основних найбільш проблематичних аспектів перекладу.

Чітко виражений емоційний експресивний стиль у англійській (а особливо в американській-англійській) мові має специфічний, досить неоднорідний прошарок фразеології та загалом лексики, котрий прийнято називати сленгом, котрий застосовується у розмовній мові та є поза звичними межами власне літературної мови. Найбільш важливою особливістю сленгів є властива їм цинічна або груба експресивність, жартівливо-зневажлива образність, презирливий або іронічний відтінок, що вирізняє їх з-поміж подібних синонімічних слів та сполучень слів у літературній мові [1, с. 19].

Проблеми, що виникають при перекладі молодіжного сленгу зумовлені характером контексту; емоційно-експресивним забарвленням та стилістичним відтінком сленгового слова, які необхідно передати, щоб не спотворити задум автора оригіналу; виникненням сленгових одиниць на основі слів літературної мови; необхідністю врахування використання під час їх утворення практичних компонентів значення популярної одиниці сленгу; наявністю еквівалентної лексики в мові перекладу, її специфікою; аудиторією, на яку розрахований переклад; сферою вживання.

Різні аспекти утворення та функціонування сленгу та жаргону у свій час досліджували Е. Патрідж [10], Р. Спірс [11], Т. Траджил [14].

Серед українських науковців дослідженням функціонування молодіжного сленгу та особливостей його відтворення в українському перекладі займалися О. Александрова [1], К. Бондаренко [2], П. Грабовий [3], О. Кондратюк [4] та Л. Ставицька [8] та ін.

Лінгвістична експресивність надзвичайно часто використовується у сленговому мовленні героїв серіалів та анімаційних фільмів. У цих творах режисери та продюсери пропонують глядачу “аудіовізуальний продукт” насичений переживаннями та емоціями. Очевидно, під час діалогів між героями, явище експресивності виникає в результаті реалізації прагматичної функції мови, маючи на меті вираження емоційного ставлення суб’єкта (у нашому випадку – кіногероя) мовлення до об’єкта, про який іде мова, і намагання передати свою думку та ставлення до об’єкта адресату мовлення [6, с. 14].

Розглянемо декілька прикладів із популярного телесеріалу “Надприродне”.

1. – *Wow, why a poop face?*

– *Enough making fun of me.* [12].

У цьому уривку діалогу присутній американський молодіжний сленг “*Why a poop face?*”, котрий в літературній версії означає “Що за невдоволене обличчя?”, іншими словами виражає заперечний подив у словах мовця відносно виразу лиця його співрозмовника, який, у свою чергу, чимось невдоволений. Тим не менш, пропонуємо розглянути наступний варіант перекладу:

– *Ей, що це за незадоволена тика?*

– *Досить мене підколювати*” [6].

Як бачимо, сленг із мови оригіналу було відтворено у цільовій мові як “Що це за незадоволена тика?”, а також було використано сленг “підколювати” вже у другій репліці.

2. – *Hey, check out my totally awesome ninja pencil!*

– *Yeah... no thanks...*

– *Naw, come on...humor me!* [12]

Тут використано фразу *humor me*, що означає “підтримувати щось дурненьке, погоджуватися із ким-небудь у чому-небудь безглуздому, щоб порадувати його” – *ощаслив мене, ну ж бо, заради мене*. Такий сленг був відображений у цільовій мові (українській) наступним чином:

– *Ей, заціни мій відпадний олівець ніндзя!*

– *Емм... ні, дякую ...*

– *Ні-ні, давай же... ощаслив мене!* [6]

Крім того, знову ж таки в українській версії бачимо появу інших сленгізмів, уже українських, а саме: заціни, відпадний. Тим не менш, вважаємо, такий хід в процесі виконання перекладу виправданим, адже він забезпечує належний рівень розкриття персонажу сленгу, у яких перекладачеві довелося відображати сказане без використання українського відповідника до американського сленгу.

У 2001 році Оксфордський словник англійської мови (Oxford English Dictionary) [9] включив цілий ряд нових слів і виразів, які прийшли з телесеріалів і молодіжних журналів та раніше вважалися сленгом і жаргоном. Серед них, зокрема, прийшов із мультсеріалу про Сімпсонів вигук “*D’oh!*”, яким без кінця розкидається Гомер Сімпсон. Це унікальне для англійської мови слово на українську офіційно перекладають по-різному: “*Прокляття!*”, “*От чорт!*” або ж просто “*Д’оу!*”. Гомер використовує його, коли розуміє, що зробив дурість або помилку, або ж сталася якась неприємність. Авторство слова приписують

шотландському акторові Джиммі Фінлайсону, який на одному з телевізійних шоу замість вигуку “Прокляття!” (англійською – *Damn!*), сказав *D'oooh!*, оскільки лягтися на телебаченні було заборонено в ті роки. У Сімпсонах актор, який озвучує Гомера, скоротив його до лаконічного “*D'oh!*”. Вимова слова “*D'oh!*” є торговою маркою компанії 20th Century Fox. Сленг в американській англійській мові у ролі особливого прошарку експресивної лексики таки характеризується певними фонетичними відхиленнями.

Крилатим виразом стала фраза “*I, for one, welcome our new insect overlords*” (“*І я, зі свого боку, вітаю наших нових владик-комах*”), яка прозвучала в серії “*Deer Space Homer*”.

Вигадані слова *cromulent* (із значенням *нормальний, прийнятний*) і *embiggen* (із значенням *збільшуватися, розростатися*), вперше прозвучали в серії “*Lisa the Icopoclast*”, були включені в “Лексикон ХХІ століття” словника Dictionary.com і з'являлися в різних наукових публікаціях.

До числа інших слів, внесених “Сімпсонами” в англійську мову, належали вигук *yoink* і прикметник *craptacular*.

Переклад сленгізмів найчастіше здійснюється за допомогою еквівалентних відповідників, стилістично нейтральних варіантів чи просторіччя. У перекладі сленгу найприроднішим є використання еквівалентних відповідників за наявності їх в мові перекладу. В деяких випадках за відсутності прямого еквіваленту можна обмежитися стилістично нейтральними варіантами, що передають лише загальне значення сленгової одиниці. Якщо розглядати відтворення деяких сленгових одиниць за допомогою стилістично нейтральних варіантів, то слід відмітити, що їх переклад не можна визнати достатньо експресивним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александрова О.В. Варіативність соціолекту молоді (на матеріалі української та англійської мов). Дисертація канд. філол. наук: 10.02.15, Держ. закл. “Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського”. Одеса, 2015. 200 с.
2. Бондаренко К.Л. Лінгвокультурні особливості українського та англійського сленгу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.17 “Порівняльно-історичне та типологічне мовознавство”. Донецький національний університет. Донецьк, 2007. 19с .
3. Грабовий П.М. Зіставлення англійського та українського молодіжного сленгу в лінгвокультурологічному аспекті.
URL: dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/629/1/Graboviy_Article.pdf (дата звернення: 12.10.2024)
4. Кондратюк О. Молодіжний сленг як мовне явище.
URL: <http://www.ji.lviv.ua/n38texts/kondratyuk.htm> (дата звернення: 13. 11. 2024).
5. Масенко Л. Нариси з соціолінгвістики: посібник. Київ: Києво-Могилянська академія, 2010. 243 с.
6. Надприродне. URL: <https://uaserials.pro/172-nadprirodne.html> (дата звернення: 13. 11. 2024).
7. Сімпсони. URL: <https://simpsonsua.tv/simpsony/> (дата звернення: 13. 11. 2024).

8. Ставицька Л. Словник жаргонної лексики української мови.
URL: <http://ukr-zhargon.wikidot.com> (дата звернення: 10. 11. 2024).
9. Oxford English Dictionary. URL: <https://www.oed.com/> (дата звернення: 11. 11. 2024).
10. Partridge E. Slang Today and Yesterday. New York: The Macmillan, 2007. 476 p.
11. Spears R. A. NTC's Dictionary of American Slang and Colloquial Expressions. N.Y.: McGraw Hill, 2020. 7 ed. 560 p.
12. Supernatural. URL: https://www.imdb.com/title/tt0460681/episodes?ref_=tt_ov_epl (дата звернення: 05.10. 2024).
13. The Simpsons. URL: <https://www.imdb.com/title/tt0096697/> (дата звернення: 15. 05. 2021).
14. Trudgill P. Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society. London: Penguin, 2000. 240 p.

Чумак Галина Василівна

кандидат філологічних наук, доцент

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Шимків А.І.

здобувачка другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ БРИТАНСЬКОГО СЛЕНГУ В АУДІОВІЗУАЛЬНОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Сленг як лінгвістичний феномен володіє унікальними характеристиками, які яскраво проявляються в кінематографії. Визначити сленг складно через його перетин з іншими мовними одиницями, такими як жаргон, діалекти та вульгаризми. Сленг, як правило, слугує інструментом для вираження неформальності мовлення, що робить його важливим елементом у формуванні персонажів і створенні правдоподібних діалогів [1, с. 33].

Дослідження підтверджують, що використання сленгу у фільмах не лише відображає сучасну мову, але й сприяє створенню соціального контексту, який віддзеркалює класові, етнічні та вікові відмінності персонажів. Висока частота вживання сленгових виразів свідчить про їхню значущість у формуванні автентичної мовної характеристики персонажів, яка відображає культурні та соціальні аспекти сучасного життя. Сленг стає не лише засобом комунікації, а й важливим інструментом, що допомагає передати емоційний колорит та особливості світосприйняття героїв, надаючи кожному діалогу глибини і виразності. Цей багатогранний мовний феномен сприяє створенню більш реалістичних і переконливих образів у кінематографії, збагачуючи їх художній зміст і комунікативну цінність [5, с. 35].

З лінгвістичної точки зору сленг можна вважати сферою мовної інновації, творчості та виразності. Сленгові слова і фрази, як правило, є результатом креативних процесів утворення нових слів, що надають мові комунікативної гнучкості та різноманітності. Важливо відзначити, що сленг може містити

складні семантичні відтінки, які здатні передавати не лише лексичне значення, але й емоційний контекст. Сленг здатний адаптуватися до змін у суспільстві, зокрема до технологічних новацій та культурних трендів. Сленгові слова можуть швидко входити в ужиток або, навпаки, виходити з нього в залежності від контексту. Цей процес свідчить про живу природу мови та її здатність відображати сучасні реалії. Використання жаргонізмів та сленгізмів у спілкуванні не лише збагачує мову, але й допомагає будувати зв'язки між людьми [2, с. 220].

Переклад сленгу в аудіовізуальних текстах, таких як фільми та серіали, є складним завданням, яке вимагає від перекладача глибоких знань як вихідної, так і цільової мов. Однією з головних перекладацьких проблем є те, що багато сленгових висловів можуть не мати прямих відповідників у цільовій мові, що вимагає творчого підходу до їх адекватного відтворення. Наприклад, жарти, побудовані на сленгових термінах, можуть не сприйматися так само в іншій культурі. Перекладач може обирати між кількома стратегіями: зберегти оригінальний термін, адаптувати його до культурних реалій цільової аудиторії або використовувати описовий переклад. Успішний переклад сленгу у фільмах залежить від розуміння контексту та здатності передати не лише лексичне, а й емоційне значення висловлювань.

Крім того, динаміка мовного розвитку також впливає на процес перекладу. Сленг швидко змінюється, і нові терміни можуть з'являтися та зникати в короткі терміни. Перекладачі повинні бути обізнані щодо актуальності виразів, щоб уникнути використання застарілих сленгізмів, які можуть знецінити переклад. Інтонація та стиль сленгових виразів ще більше ускладнюють завдання, адже жарт чи іронія, які можуть бути легко сприйняті в одній культурі, можуть втратити своє значення в іншій. Прикладом успішного

Переклад британського сленгу в фільмах є складним завданням, оскільки сленг часто не має прямих аналогів в інших мовах, а також відображає культурні, соціальні та історичні контексти. У процесі перекладу можна використовувати різні стратегії, залежно від мети перекладу, аудиторії та специфіки оригінального матеріалу. Методи перекладу можна розділити на прямий і непрямий. Прямий переклад передбачає використання аналогів, транскрипції та калькування, якщо значення зрозуміле з контексту. Непрямий переклад включає трансформації для досягнення стилістичної відповідності оригіналу, зокрема лексичних, граматичних та лексико-граматичних змін. Ці методи перекладу допомагають створити адекватний та точний переклад, зберігаючи стиль і зміст оригіналу.

Однією з основних стратегій є калькування, коли сленгові вирази переводяться дослівно, зберігаючи структуру оригіналу. Однак схожа стратегія працює, коли у цільовій мові є аналогічні вирази, але може бути неефективною, якщо значення виразу втрачається. Інша стратегія – адаптація, яка передбачає заміну сленгу на його еквівалент у цільовій культурі. Іноді доцільно використовувати описовий переклад, що надає пояснення сленгового виразу, як у випадку з "gobsmacked" (шокований), який можна перевести як

"приголомшений" або "не вірю своїм очам", якщо потрібно уточнити значення. Ще однією стратегією є використання збереження оригінального сленгу з приміткою, що дозволяє глядачеві відчути колорит мови [3, с. 15].

Прикладом успішного відтворення британського сленгу в аудіовізуальному перекладі можуть бути фільм і серіал Гая Річі "Джентельмени". Фільм вийшов в українському кінопрокаті у 2020 році і відзначився чудовим перекладом, який зміг відтворити вишукану британську *Quenn's English* та гангстерський Лондонський кокні. "Джентельмени" / *The Gentlemen* від Netflix – це вигаданий світ, де гопники й аристократи, спадкові герцоги і циганські контрабандисти сидять за одним столом та вирішують легальні, напівлегальні та цілком кримінальні справи в антуражі староанглійського маєтку та інших не таких вишуканих декорацій, де кров ллється рікою, травка росте у підземеллі як зачарована, а всі учасники багатоголової кримінальної комбінації намагаються збагатитися і не попастися на гарячому. Відповідно, мовлення головних героїв характеризує їх соціальне та культурне походження, тому вдалий адекватний переклад – половина успіху серіалу.

У перекладі сленгу в фільмах часто застосовують такі прийоми як перестановка та членування. У випадку з фільмами цей метод допомагає пов'язати події або ситуації, пояснивши їх так, щоб вони стали більш зрозумілими для глядачів іншої культури. Наприклад, фрази, які у вихідній культурі містять глибокі асоціації, у перекладі можуть звучати інакше, щоб передати той самий зміст, але через знайомі для аудиторії логічні зв'язки. Декомпресія – ще один важливий прийом у перекладі сленгу в фільмах. Вона полягає у розширенні початкового тексту для збереження усіх відтінків змісту. Це особливо актуально, коли сленговий вираз є коротким, але насиченим культурними конотаціями, які потребують додаткового пояснення. Наприклад, сленгові фрази можуть містити натяки на культурні події чи феномени, які українській аудиторії не завжди будуть зрозумілі, тому переклад потребує додаткового обсягу для повної передачі контексту.

Антонімічний переклад також відіграє важливу роль, коли йдеться про адаптацію сленгу в діалогах персонажів. Застосування цього прийому дозволяє змінювати конструкцію з позитивної на негативну або навпаки, зберігаючи при цьому стиль і тон оригіналу. У фільмах це може проявлятися, наприклад, у тому, що англійська негативна конструкція перекладається українською як позитивна, або навпаки, щоб забезпечити глядачам той самий емоційний відгук. Це дозволяє зберегти емоційність мовлення та адаптувати його до стилістичних і культурних особливостей цільової аудиторії, залишаючи фрази зрозумілими та впливовими [4, с. 661].

Стратегічний підхід до перекладу британського сленгу в фільмах вимагає чутливості до нюансів мови та культури, аби передати не лише зміст, а й прагматичне емоційне забарвлення оригіналу.

Таким чином, сленг у кінематографії відіграє ключову роль, створюючи реалістичність діалогів та допомагаючи глядачам глибше сприймати персонажів через культурні й соціальні відтінки мови. Важливість перекладу сленгу полягає

в тому, що він дозволяє зберегти тон, стиль і емоційний колорит оригіналу, що особливо важливо для передачі культурного контексту в аудіовізуальному перекладі. Для ефективного відтворення сленгізмів перекладачі застосовують різноманітні методи, такі як калькування, адаптація, декомпресія та антонімічний переклад. Вони дозволяють уникнути втрати змісту, передати культурні конотації і зберегти природність мови, що робить образи героїв реалістичними та близькими для аудиторії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко (Руденко) М.Ю. Л.О. Ставицька про історію дослідження аргю, жаргону та сленгу. Система і структура східнослов'янських мов : зб. наук. праць / відп. ред. В.І. Гончаров. Київ : Вид-во Нац. пед ун-ту ім. М.П. Драгоманова, 2014. Вип. 7. С. 33–41.
2. Грабовий П.М. Український молодіжний сленг: сучасна картина світу. Київ: Жовтий, 2010. С. 220–225.
3. Лукьянова Т.Г. Основи англо-українського кіноперекладу: навчальний посібник для студентів 4 курсу освітньо-кваліфікаційного рівня “Бакалавр” денної форми навчання факультету іноземних мов. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. С. 15–17.
4. Liaw J., Dani N., Johari A. Language usage of jargon and slang in strategic studies. Australian Journal of Basic and Applied Sciences. Australia. 2013. № 7(4). P. 661–665.
5. Hotten J.C. A short history of slang, or the vulgar language of fast life. The slang dictionary. East Ardsley; Wakefield; Yorkshire; England: Republished by EP Publishing, Ltd., 1972. P. 3440.

Шопін Павло Юрійович

доктор філософії, доцент,

Український державний університет імені Михайла Драгоманова

ОСНОВНІ ПРОБЛЕМИ У ПЕРЕКЛАДІ ДОКУМЕНТІВ ОСОБОВОГО ПОХОДЖЕННЯ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НА АНГЛІЙСЬКУ

Коли люди мігрують до іншої країни, їм необхідно зареєструватися в місцевих органах влади, бюрократичні процедури яких дають мігрантам можливість долучитися до місцевих мереж підтримки, а також отримати доступ до життєво важливих ресурсів і послуг. Однак відсутність відповідних документів або їхнього перекладу мовою приймаючої країни може призвести до виключення з суспільства та позбавлення прав мігрантів. Українські біженці, які рятуються від російської агресії, також можуть зіткнутися з цією проблемою, оскільки українські документи, такі як картки профілактичних щеплень, свідоцтва про народження та шлюб, атестати про освіту та водійські права, можуть бути неприйнятними і недоступними для місцевої влади, шкіл та лікарень у приймаючій країні через мовний бар'єр. Цю проблему можна пом'якшити або подолати за допомогою перекладу, який слід розглядати як практику, що сприяє залученню та інтеграції, оскільки він дозволяє мігрантам

отримати визнання українських документів з боку місцевої влади, постачальників соціальних послуг та інших суб'єктів. Спираючись на професійний досвід співпраці з благодійними організаціями, які допомагають українцям за кордоном, ми розглянемо виклики, з якими стикається перекладач під час роботи з особовими документами, а саме такі проблеми, як нерозбірливий почерк і нечіткі печатки, низька якість зображень оригіналів документів, друкарські помилки, аббревіатури, скорочення і терміни, тонкощі форматування, часові обмеження і конфіденційність.

Нерозбірливий почерк – одна з найпоширеніших проблем під час перекладу українських документів на англійську мову. Щоб вирішити цю проблему, перекладач повинен знайти інформацію про відповідну тему, установу, організацію чи особу. Так можна краще зрозуміти контекст. Онлайн-ресурси можуть бути корисними для перекладача на цьому етапі. Пізніше можна порівняти різні частини документа або різні документи, заповнені однією і тією ж посадовою особою, щоб зрозуміти особливості її почерку, виявити специфічні літери та манеру письма. **Нечіткі печатки** є поширеною проблемою через те, що багато українських печаток залишають ледь розбірливий слід на оригінальному документі. У цьому випадку можна знайти інформацію про печатку в Інтернеті, оскільки на печатках містяться стандартні дані про організації та підприємства в Україні. Це можливо лише в тому випадку, якщо вдасться ідентифікувати хоча б деякі ключові ознаки та інформацію, що міститься на печатці.

Іноді імена та дані в оригінальному документі можуть містити одруки або помилки, і в цьому випадку перекладач повинен подбати про те, щоб забезпечити найчіткіше тлумачення інформації. Якщо одне й те саме прізвище написано по-різному в різних частинах одного документа або в двох різних документах, перекладач може написати замовнику перекладу примітку, в якій пояснити, що це, ймовірно, була автоматична помилка. Інформація повинна бути наданою таким чином, щоб такі помилки були або виправлені, або чітко зрозумілі саме як помилки. Іноді важко судити про такі випадки, і перекладач повинен використовувати свої професійні знання та проявляти розсудливість, щоб розглянути ці складні питання та успішно вирішити їх, аби клієнти могли отримати доступ до відповідних ресурсів. Це також питання суб'єктності перекладача. У своїй проникливій статті “Ремесло перекладу: документальні практики в імміграційній адвокації у Сполучених Штатах” Сьюзен Біблер Кутен і Веронік Фортен слушно зауважують, що “перекладачі проявляють свою суб'єктність через рішення, які вони приймають щодо вибору слів, формату та філософії перекладу” [1, с. 35].

Абревіатури та спеціальні терміни буває важко перекласти мовою перекладу, тому перекладачеві слід шукати відповідну інформацію в Інтернеті або в словниках, посібниках і наукових статтях. Після того, як перекладач отримав приблизний переклад відповідного терміна, він повинен переконатися, що цей термін вживається так само в цільовій мові. З цією метою варто шукати онлайн (у Google) відповідний термін мовою перекладу, беручи його в лапки (наприклад, “*general blood test*” для перекладу “загальний аналіз крові”), що

дозволяє перевірити вживання терміна в контексті. Варто ще раз наголосити, що скорочення слід повністю розкривати в перекладі, оскільки це робить текст більш зрозумілим для англомовних адресатів.

Таблиці, шрифти та відступи в оригінальному документі можуть бути складними для відтворення в тексті перекладу. Перекладач повинен навчитися користуватися таблицями та різними інструментами форматування в документах Word. Іноді в оригінальному документі рукописні дані винесені за межі відповідних клітинок або стовпчиків таблиці, і в цьому випадку перекладач повинен вирішити, чи зберігати цю особливість, чи адаптувати переклад відповідно до потрібного формату. Краще здебільшого зберігати оригінальне форматування та зовнішній вигляд документа, щоб читач перекладу міг легко звірити його з оригіналом.

Час – це ще одна проблема, яку перекладач повинен враховувати. Деякі переклади є терміновими і мають бути виконані протягом короткого періоду часу. Цей темпоральний виклик вимагає наполегливої та ефективної роботи, а також уміння керувати часом.

Нарешті, **конфіденційність** має важливе значення, оскільки перекладач має справу з персональними даними, які часто захищені місцевим та міжнародним законодавством. Тому перекладач не повинен розголошувати особисту інформацію про клієнтів, щоб захистити їх приватність.

Переклад особових документів має відчутний вплив на якість життя українських біженців і сприяє життєво важливому процесу міжкультурного порозуміння. Вивчаючи практику професійного перекладу, як викладачі, так і студенти вищих навчальних закладів можуть вдосконалити свої навички та отримати цінне розуміння цього складного процесу, який не лише перетинає мовні кордони, а й уособлює силу співпраці з метою сприяння ефективній комунікації та підтримки тих українців, які потребують мовної допомоги за кордоном через російсько-українську війну, що змусила мільйони людей покинути свої домівки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Coutin S.B., Fortin V. The craft of translation: documentary practices within immigration advocacy in the United States. *PoLAR: Political and Legal Anthropology Review*. 2023. Vol. 46. P. 24–38. DOI: 10.1111/plar.12531

Шугаєв Андрій Володимирович

кандидат філологічних наук, доцент,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

СПЕЦИФІКА ПЕРЕКЛАДУ АНГЛІЙСЬКОМОВНИХ PR-ТЕКСТІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Переклад PR текстів має низку особливостей, які відрізняють його від перекладу інших типів текстів. PR матеріали часто створюються для формування позитивного іміджу бренду, просування продуктів чи послуг, а також для ефективної комунікації з аудиторією. Відповідно, переклад таких текстів потребує

не лише точного відтворення інформації, але й збереження стилістичних, культурних та емоційних аспектів, які резонують із цільовою аудиторією. Під час перекладу важливо враховувати культурні відмінності, локальні особливості та очікування аудиторії, а також адаптувати текст до специфіки комунікаційних каналів. Вдалий переклад PR текстів може посилити позицію бренду на міжнародному ринку та забезпечити його ефективну комунікацію з аудиторією.

PR тексти охоплюють широкий спектр форматів, кожен з яких має свої цілі та особливості. Основні типи PR текстів охоплюють: прес-релізи, статті та аналітичні матеріали, новини для соціальних мереж, контент для корпоративних веб-сайтів, промоційні матеріали.

Хотіли б зосередити увагу на першому типі PR-текстів, а саме прес-релізах. Прес-реліз – це офіційний інформаційний документ, створений для інформування засобів масової інформації та громадськості про важливі події, досягнення, ініціативи чи заяви певної організації. Прес-релізи використовують для передачі новинних матеріалів, які мають зацікавити аудиторію і поширитися через ЗМІ. Вони є важливим інструментом у сфері зв'язків з громадськістю, оскільки сприяють побудові репутації компанії чи організації та допомагають контролювати інформаційний простір.

До прикладу, розглянемо англомовні прес-релізи ООН. Прес-релізи ООН мають низку вербальних особливостей, які допомагають організації ефективно доносити інформацію до багатонаціональної аудиторії. Як правило, тексти ООН мають офіційний та формальний стиль, що підкреслює авторитетність і нейтральність організації. Використання дипломатичних формулювань дозволяє делікатно подавати інформацію з міжнародних та спірних питань, забезпечуючи максимально коректний підхід.

Структура прес-релізів ООН чітко визначена: кожен текст включає заголовок, вступ, основну частину, розділену на абзаци, і часто завершується контактною інформацією. Це створює ієрархію інформації, яка дозволяє читачеві швидко знайти ключові тези. Така структура полегшує сприйняття тексту незалежно від національних та культурних відмінностей аудиторії.

Прес-релізи ООН характеризуються широким використанням міжнародних термінів і професійної лексики, зокрема юридичної, економічної, політичної та соціальної. Ці тексти часто містять терміни, що легко зрозуміти на глобальному рівні, такі як “міжнародна спільнота”, “сталість”, “права людини”. Використання таких універсальних понять дозволяє досягати ясності та взаєморозуміння серед людей різних культур.

Важливою рисою прес-релізів ООН є точність і нейтральність подачі інформації. Використовуються лексеми та синтаксичні конструкції, які уникатимуть емоційного забарвлення чи суб'єктивності, що допомагає залишатися організації об'єктивною. Також характерним є часте використання пасивних конструкцій, які допомагають зосередитися на діях та подіях, а не на окремих акторах. Це сприяє створенню неупередженого тону, що є особливо важливим для висвітлення складних питань.

Додатково тексти ООН дотримуються високих стандартів мовної та політичної коректності, що забезпечує відсутність дискримінаційних виразів або політично некоректних формулювань. Завдяки цьому прес-релізи ООН ефективно виконують свою функцію в міжнародній комунікації, сприяючи максимальному порозумінню та підтримуючи репутацію організації на глобальному рівні.

Ось кілька ключових перекладознавчих проблем, які можуть виникнути при перекладі англomовного прес-релізу ООН українською мовою на тематику повеней в Іспанії:

Відтворення термінології: У тексті є багато спеціалізованих термінів, пов'язаних із метеорологією та кліматологією, наприклад, "early warning systems," "common alerting protocol," "anthropogenic climate change," "hydrological cycle," та "extreme weather events." Український переклад таких термінів повинен відповідати загальноприйнятій термінології, щоб забезпечити зрозумілість та узгодженість, зокрема з попередніми перекладами документів ООН.

Складні речення з поясненнями та уточненнями: В тексті є складні речення з великою кількістю підрядних частин і пояснень (наприклад, про підвищення рівня атмосферної вологості та цикли опадів). При перекладі такі висловлювання можуть вимагати переформулювання, щоб зробити їх легшими.

При перекладі фрагмента було використано низку перекладацьких трансформацій, зокрема такі, як перестановка, додавання, випуск, конкретизація та генералізація. Розгляньмо деякі з них на прикладах.

1. **Перестановка:** Для досягнення природнішої структури речень українською мовою змінилася послідовність деяких слів або фраз.

✓ Англійською: *"More than 150 people have been killed in Spain, where a massive search and rescue operation is ongoing even as the rains continue"* [1].

✓ Українською: *"В Іспанії загинуло понад 150 осіб, де триває масштабна пошуково-рятувальна операція, попри те, що дощі не припиняються."*

Тут змінилася структура речення: обставина місця перенесена на початок, що є типовим для українського синтаксису, де другорядні члени речення часто знаходяться на початку.

2. **Додавання:** У деяких випадках додавалися слова для роз'яснення або надання тексту більшої виразності, відповідаючи стилістичним нормам української мови.

✓ Англійською: *"some areas received more than the equivalent of a year's amount of rainfall in the space of eight hours"* [1].

✓ Українською: *"в деяких районах випала кількість опадів, еквівалентна річній нормі, за вісім годин."*

У перекладі додано слово "норма" у фразі "річній нормі", щоб підкреслити значення, зрозуміле для україномовного читача.

3. **Випуск:** В оригінальному тексті є слова або фрази, які не є критичними для розуміння та можуть бути пропущені для уникнення надмірної деталізації.

- ✓ Англійською: *"via the common alerting protocol, she said, referring to the standardized message format for all media, all hazards, and all communication channels"* [1].
- ✓ Українською: *"через систему загальних оповіщень, посиляючись на стандартизований формат повідомлень для всіх засобів масової інформації, всіх загроз та всіх каналів комунікації."*

Фразу "she said" було пропущено, адже вона не є суттєвою для розуміння в українському варіанті, де подібні вказівки часто опускаються, якщо контекст зрозумілий.

Отже, використання цих трансформацій дозволило передати зміст та тон тексту, адаптуючи його до особливостей української мови та забезпечуючи природність і точність перекладу. Відтворення англійськомовних пресрелізів ООН українською мовою є складним завданням, яке потребує точності та стилістичної адаптації. Оскільки пресрелізи ООН стосуються важливих міжнародних тем, таких як зміна клімату, права людини чи економіка, в них широко використовуються спеціалізовані терміни. Перекладачам важливо дотримуватися усталеної термінології, щоб забезпечити узгодженість із офіційними документами.

Офіційний стиль пресрелізів вимагає нейтральності та стриманості. Для цього перекладачам доводиться уникати прямого калькування з англійської та підбирати природні українські конструкції, зберігаючи при цьому точність. Часто для адаптації до українського синтаксису потрібні перестановки, поділ складних речень або навіть перефразування, щоб зберегти ясність і логічність викладу.

Переклад таких текстів також потребує застосування різних трансформацій – додавання, випущення, конкретизації, генералізації та модуляції (смислового розвитку). Це допомагає не лише передати зміст, а й адаптувати його для української аудиторії, враховуючи культурні та мовні особливості. Зокрема, точність особливо важлива під час відтворення кількісної інформації та географічних назв, щоб забезпечити зрозумілість статистичних даних і коректність географічних посилань.

Таким чином, переклад англійськомовних пресрелізів ООН українською потребує ретельної роботи над текстом, що поєднує точність передачі змісту з адаптацією до українського офіційного стилю. Це дозволяє зберегти характерний стиль прес-релізів ООН, зробивши їх доступними і зрозумілими для українських читачів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Організація Об'єднаних Націй. Пресрелізи ООН: веб-сайт. URL: https://news.un.org/en/story/2024/11/1156391?_gl=1*1y1lb5a*_ga*MTY4ODMxNjYxMi4xNzMwNTM0OTIz*_ga_TK9BQL5X7Z*MTczMDUzNDkyMy4xLjAuMTczMDUzNDkyNS4wLjAuMA (дата звернення: 11.11.2024).

*Шуляк Ірина Михайлівна**кандидат філологічних наук, викладач,**Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка*

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN LITERARY TRANSLATION: A BLESSING OR A THREAT

Everyone is aware of AI as a tool that yields high-speed outputs and is cost- and time-sufficient, but in contrast, it may miss the nuanced richness and depth of human language that literary works often convey. The European Council of Literary Translators' Associations (CEATL) also disputes the idea of AI as a tool for easier access to scholarly works. The association members have been observing the rapidly changing landscape of using generative AI in translation. In their statement, they claim that "AI usage standardises translations, impoverishing written cultures and languages in general through, among other things, priming bias (the tendency to be influenced by the first option given to us by the machine) and self-pollution (the machine learning from itself)"[4]. One more concern is that people seem fascinated by the outputs of AI in translation and are using it in falsifying texts and academic writings. The members of the European Writing Council called AI writer a "writoid", provided with typewriters would, in a few eternities, produce all the books in the British Museum"[4]. Translators should not be transformed into "writoids", who "are incredibly fast monkeys with the added ability to compose answers to the prompts that users give them with no intelligence but combinatory power, because "writoids" don't write but compile" [2].

AI translation models are trained on vast amounts of text data, prioritising frequently used words and phrases. As a result, stylistically and culturally marked words and phrases, rare or archaic words, regional dialects, or specialised vocabulary may only sometimes appear in training data. This leads AI to favour more standard, generic words and underrepresent the ones mentioned above. Consequently, this could lead them to gradually disappearance from translation use, diminishing language diversity.

Standard or conventional language patterns become more prevalent than the original linguistic inventiveness. For instance, in 2024, artificial intelligence expert Jeremy Nguyen shared on Twitter an observation: for some reason, the unremarkable word "delve" is used unexpectedly often in the texts generated by ChatGPT. So much so that Paul Graham (also on Twitter), co-founder of Y Combinator and a well-known IT evangelist, considers the presence of this word a sign that AI generates the text. The lexical item "delve" is a household word in the "general" Internet, but it is prevalent in its African segment, particularly in Nigeria. Africans created the dataset on which ChatGPT was trained [1]. It concludes that whatever language is in the dataset, that's what ChatGPT speaks. In addition to "delve", there are a few more AI parasite words that language models use too often: explore, captivate, tapestry, leverage, embrace, resonate, dynamic, testament, and elevate [3].

Additionally, less commonly used words, such as colloquial language that denote geographical surroundings, culture, everyday realities, and socio-historical specifics of a people, nation, country or tribe, often carry historical, regional, and cultural

significance. These unique linguistic choices convey the time and place of a story and give literary works their distinctive style and voice. If AI models replace these with modern or more universal terms, translations might lose essential layers of meaning that give the text depth and authenticity. As a result, the AI-translated texts may lose the author's style, causing a subtle but significant shift in how the text is perceived.

The third point to mention is that literary language often relies on units of creative potential, such as irony, metaphor, wordplay and puns, phrasal verbs, neologisms, creation of proper names, lexical variety (number of the adjectives before the noun and use of adverbs), unusual punctuation, rhyme and metrics, etc. AI may simplify these complexities due to limitations in understanding implied meanings or creative language use, which tends to change the emotional impact of literary texts on their addressees. AI translations may need more emotional precision and interpretive choices than a human translator brings, potentially diminishing the impact of the text on the reader.

Translating literature involves subjective choices about conveying aesthetic or ethical elements of the source text. AI-translated texts need a more personal perspective and may fail to make the interpretive decisions that human translators carefully consider. Literary translators translate texts within their cultural, social, and historical contexts for readers with unique backgrounds. Effective translation demands a deep understanding of these contexts and high creative writing skills. No machine can achieve this without substantial human involvement [2; 4]. While translating, humans may doubt, think over, and change their formal or informal perspectives and language use, but machines do not. AI systems offer just "functional" solutions, and people should have the right to create them.

ЛІТЕРАТУРА

1. Hern A. TechScape: How cheap, outsourced labour in Africa shapes AI English. 2024. URL: <https://www.theguardian.com/technology/2024/apr/16/techscape-ai-gadgest-humane-ai-pin-chatgpt> (дата звернення 01.11.2024).
2. [Manifesto Against Writoids](https://www.theguardian.com/technology/2024/apr/16/techscape-ai-gadgest-humane-ai-pin-chatgpt) URL: <https://againstwritoids.org/manifesto-against-writoids/> (дата звернення 01.11.2024).
3. The Most Common ChatGPT Words. URL: <https://aiphrasefinder.com/common-chatgpt-words/> (дата звернення 01.11.2024).
4. Statement on Artificial Intelligence. URL: <https://www.ceatl.eu/wp-content/uploads/2023/11/CEATL-AI-statement-EN.pdf> (дата звернення 01.11.2024).

ЧАСТИНА 2

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЛІНГВІСТИКИ В СИНХРОНІЇ ТА ДІАХРОНІЇ: СТИЛІСТИКА, ЛЕКСИЧНА СЕМАНТИКА, ФРАЗЕОЛОГІЯ І ГРАМАТИКА

Візнюк С.Т.

*здобувач другого рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
Науковий керівник – канд.філол.наук, доцент Гарасим Т.О.*

ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКИХ МЕДІАТЕКСТІВ

Сучасні медіа відіграють значну роль у формуванні світогляду суспільства, і те, як подається інформація, значною мірою залежить від лінгвістичних стратегій, що використовуються. На перший погляд, лінгвістичні прийоми в медіа – це лише засіб привернення уваги або підсилення емоційного ефекту. Проте їхня роль є значно глибшою: вони впливають на інтерпретацію новин, сприяють поширенню певних поглядів і навіть можуть формувати суспільні настрої.

Функціональні стилі мовлення, зокрема публіцистичний, науковий, офіційно-діловий, художній та розмовний, є базовими для створення медіатекстів в англомовній журналістиці. Кожен із цих стилів має свої специфічні засоби впливу на читача. Вони виявляють себе через різні дискурси – політичний, економічний, культурний тощо.

Згідно з підходом до вивчення дискурсу, визначеним Норманом Фейрклафом, дискурс є комунікативною формою, що тісно пов'язана з такими немовними чинниками, як соціальний, економічний чи культурний контекст. Дискурс можна розглядати як частину цілісного мовлення, де зміст взаємодіє з соціокультурними аспектами, впливаючи на сприйняття інформації. Як зазначає Фейрклаф, "Language is not merely a tool for communication but a powerful medium for constructing and maintaining social structures" [1, с. 34].

У традиційній та цифровій журналістиці, особливо у жанрі новин, медіатексти збагачуються риторичними прийомами, які підсилюють емоційний та інтелектуальний вплив на аудиторію. В умовах цифровізації медіа застосовують такі лінгвістичні методи:

1. Пряме звернення та інклюзивні займенники – використання звернень типу “ви” або займенників “ми” створює відчуття причетності. Це робить інформацію особистою та сприяє довірі до джерела. Наприклад: "We are in this together, and your actions can make a difference." У публіцистичних текстах таке звернення формує довірливий зв'язок між медіа та аудиторією.

2. Риторичні запитання, що не потребують відповіді, стимулюють рефлексію, наприклад "Is our planet ready for the challenges ahead?" Як зазначено в праці Лакоффа та Джонсона, риторичні запитання мають здатність "to shape thoughts by engaging readers cognitively and emotionally" [2, p. 55].

3. Емоційне звернення (пафос) – для викликання співпереживання часто використовуються емоційно насичені слова. Наприклад, репортажі про гуманітарні кризи включають такі фрази: "This devastating flood left thousands without a home – their lives changed forever in a matter of hours."

4. Фреймінг і рефреймінг – подача подій через певну концепцію створює потрібне ставлення до інформації. Наприклад, замість "global warming" медіа можуть використовувати "climate crisis", що акцентує увагу на терміновості проблеми

5. Логічні аргументи – використання статистики або графіків допомагає отримати довіру аудиторії. До прикладу, "According to recent studies, 78% of young adults rely on social media as their primary news source."

6. Мультимедійність – інтеграція тексту з відео, аудіо або інтерактивними елементами підвищує зацікавленість аудиторії.

7. Гібридизація жанрів – поєднання новинних і розважальних форматів сприяє охопленню ширшої аудиторії. Як приклад, "Breaking news meets viral trends: how TikTok reshapes journalism."

8. Емоційність і близькість до читача – вживання неформальних фраз, наприклад: "Sounds unbelievable, right? But it's true!" допомагає встановити зв'язок із читачем.

Лінгвістичні стратегії є ключовим інструментом впливу сучасних медіа на аудиторію. Вони сприяють залученню читачів, адаптують складну інформацію до їхніх потреб і впливають на сприйняття контенту. Проте використання таких методів вимагає дотримання етичних стандартів, щоб уникнути маніпуляцій та викривлення фактів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Fairclough, N. *Critical Discourse Analysis*. London: Longman, 1995.
2. Lakoff, G., & Johnson, M. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
3. Thompson, J.B. *The Media and Modernity: A Social Theory of the Media*. Cambridge: Polity Press, 2005.
4. Van Dijk, T.A. *Ideology: A Multidisciplinary Approach*. London: SAGE Publications, 1998.
5. Wahl-Jorgensen, K. *Emotions, Media and Politics*. Cambridge: Polity Press, 2019.

Корчак Л.І.

*здобувач другого рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Бабій Л.Б.*

ВЛАСТИВОСТІ ТА ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ УКРАЇНСЬКИХ ТА АНГЛІЙСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ З АНІМАЛІСТИЧНИМ КОМПОНЕНТОМ

Тварини завжди відігравали важливу роль у житті людей, особливо на ранній стадії розвитку людства, коли люди та звірі співіснували у природному сусідстві. У людському суспільстві жили ідеї про походження людей від тварини. Грунтуючись на спостереженнях за звичками тварин, і помічаючи їх сильні та слабкі сторони, людина виділяє основні їх і будує свою характеристику. Бо в різних культурах значення зоонімів може відображати відмінності в національних культурних уявленнях, психологічних, ментальних та соціальних особливостей та різноманітних звичаїв, властивих певному мовному співтовариству та культурі в цілому [1, с. 4]. Зооніми дуже часто входять до складу прислів'їв. Всі вони отримали свої характеристики, які закріпилися за ними як в українських народних казках, так і в народній мудрості та у фразеологічних зворотах [2]. Зооніми є частиною мовної системи, також частиною мовної картини світу. “Мова є власність нероздільна цілого народу. ... Народ виражає себе всього повніше і вірніше у своїй мові” [3].

Саме у мові відбиваються історично сформовані у буденній свідомості народу уявлення про світ, про організацію життя, про систему цінностей. Глибинне вивчення мови – її лексики, структури, мовної поведінки носіїв мови – дозволяє описати самотність мислення та психіки етносу, своєрідність його національної культури. Кожен представник етносу як носій мови є і носієм культури. Тому “мовні знаки набувають здатності виконувати функцію символів культури і цим служать засобом уявлення основних установок культури” [5].

Яскравим репрезентантом мовної картини світу, національно-культурного досвіду того чи іншого етносу є фразеологія національної мови. Саме у фразеологізмах відображена народна мудрість, виражаються ціннісні орієнтири етносу. Загальноприйнятим є той факт, що фразеологічний склад мови є “найбільш самотнє його явище” [5] не лише у плані системно-регулярної аномальності, а й у плані висловлювання фразеологізмами національної самотності народу – носія мови [5]. За зауваженням Пак Сон Гу, у зв'язку з цим “особливу важливість представляють дослідження зоонімів, що входять до складу фразеологічних одиниць двох різноструктурних мов з метою опису системи асоціацій, конотацій, пов'язаних у носіїв двох зіставних мов з уявленнями про ту чи іншу тварину в проекції на людину” [4]. Особливе місце у фразеологічній картині мов посідають фразеологізми, що містять образи тварин, за допомогою яких в алегоричній формі описуються особливості зовнішності та

характеру людини. Фразеологічні одиниці такого типу яскраво відображають особливості національної культури, що має практичну цінність при побудові навчання англійської та української мов з позицій міжкультурної комунікації.

Порівняння образів тварин у фразеологічних одиницях різних мов дозволяє не тільки виявити та систематизувати переносні значення відповідних зоонімів, але й зрозуміти, чому в даній мові уособленням тих чи інших якостей людини є саме цей анімалістичний образ, тобто виявити особливості культури народу. У цій роботі розглядаються лише види свійських тварин, найпоширенішими їх видами в наш час є собака і кішка, також до них можна віднести такі види як корова, коза, свиня. Всі вони були розподілені далі за структурною класифікацією а і розташовані в порядку зменшення кількості одиниць з тим чи іншим компонентом. З зоонімом "кіт/кішка", "cat" було виділено 27 одиниць. Вони були розподілені за структурною класифікацією так:

1) номінативні ФО (12 одиниць):

а) субстантивні: "кіт у мішку";

б) ад'єктивні: "драна кішка", "як кішка з собакою", "живучи як кішка", "кіт, що гуляє сам собою", "like a cat on a hot brick/like a cat on a hot tin roof", "to look like something the cat dragged in", "alley cat";

в) адвербіальні: "кіт наплакав";

г) прийменники: не представлено;

2) номінативно-комунікативні ФО (8): "трати в кішки-мишки", "йти коту під хвіст", "тягнути kota за хвіст", "дивитися/облизуватися" як кіт на сметану", "кот got someone's tongue", "play cat and mouse", "let the cat out of the bag", "put the cat among the pigeons";

3) комунікативні ФО (6):

а) прислів'я: "Виллються кішці мишкині слізки", "While the cat's away, the mice will play", "Curiosity killed the cat", "Cat has nine lives";

б) приказки: "Чорна кішка дорогу перебігла", "Кішки шкребуть на душі";

4) вигуківі та модальні ФО (1): "суп з котом".

Номінативних одиниць представлено найбільшу кількість, зокрема номінативно-ад'єктивних, у своїй номінативнокомунікативних трохи менше, ніж номінативних одиниць. Потім трохи менше комунікативних фразеологізмів. Міжметові та модальні фразеологізми наведені одним прикладом.

Далі розглянемо фразеологізми, що включають зоонім "собака", "dog". Загальна їхня кількість склала 19 одиниць. Відповідно до структурної класифікації їх можна поділити на:

1) номінативні ФО (9):

а) субстантивні: собаки на сіні, dog in the manger;

б) ад'єктивні: "собачий нюх", "dog's life", "dressed up like a dog's dinner", "as sick as a dog";

в) адвербіальні: "як собак нерізаних", "із собаками не знайдеш", "як собаці п'ята нога";

г) прийменники: не представлено;

2) номінативно-комунікативні ФЕ (9): “бігти, висунувши язик (втомитися як собака), “любити як собака палицю”, “ганяти собак”, “спускати собаку”, “вішати всіх собак на будь-кого”, “собаку з’їсти”, “go to the “dogs”, “dog ate my homework”, “the tail wagging the dog”;

3) комунікативні ФО (11):

а) прислів'я: “Собака гавкає, вітер носить (караван йде)”, “You can't teach an old dog new tricks”, “Let sleeping dogs lie”, “The dogs bark, but the caravan goes on”, “Better be the head of a dog than the tail of a lion”, “If you lie with dogs, you will get fleas”;

б) приказки: “Собаку, собача смерть (жив собакою, околів псом)”, “Як на полювання їхати, так і собак годувати”, “От де собака заритий”, “Every dog has its day”, “Keep a dog and bark oneself”;

4) вигуків та модальні ФО (0): не представлено.

Комунікативних одиниць представлено найбільшу кількість, зокрема прислів'їв, при цьому номінативних (переважно ад'єктивних) та номінативно-комунікативних одиниць представлено однакова, трохи менша, кількість. Міжметових та модальних прикладів не представлено. Наступний зоонім “корова”, “cow” був компонентом 17 фразеологічних одиниць, які були розсортовані наступним чином:

1) номінативні ФО (9):

а) субстантивні: не представлено;

б) ад'єктивні: “священна корова”, “дійна корова”, “фараонов” і корови”, як корова на льоду, cash cow, sacred cow, awkward as a cow on a crutch”, “cow college”, “the tune the old cow died of”;

в) адвербіальні: не представлено;

г) прийменники: не представлено.

Висока продуктивність названих тварин у складі фразеологічних одиниць пояснюється екстралінгвістично, оскільки домашні тварини відігравали важливу роль у житті людини, звички тварин послужили основою виникнення безлічі фразеологізмів в українській мові.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білодід І.К. Словник української мови. Академічний тлумачний словник : в 11 т. Київ : ВЦ “Наукова думка”, 1970–1980. URL: <http://sum.in.ua/s/ats>
2. Галинська О.М. Природний код культури в українських і англійських інтертекстуальних фразеологізмах. Філологічні трактати. 2011. Т. 3, № 2. С. 45–51.
3. Ковалів Ю.І. Зоонім. Літературознавча енциклопедія : у 2 т. Київ : ВЦ “Академія”, 2007. 608 с.
4. Марценюк О.Г., Ременяк С.В. Структурно-семантичні особливості англійських фразеологізмів-зоонімів та їх україномовні еквіваленти. Молодий вчений. 1.1 (113.1). С. 54–57. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-113.1-13>
5. Кузнєцова І.В., Артеменкова О.К. Значення орнітонімів у складі англійських фразеологізмів. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. 2019. № 43. Т. 2. С. 142–146.

6. Словопедія. URL: <http://slovopedia.org.ua/>
7. The Oxford Dictionary of Idioms / ed. by Judith Siefring. 2nd ed. Oxford : Oxford Univ. Press, 2004. 352 p.
8. Macmillan Dictionary. Springer Nature Limited, 2009–2019.
URL: [https:// www.macmillandictionary.com/](https://www.macmillandictionary.com/)

Криса К.А.

*здобувач другого рівня вищої освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки*

КАТЕГОРІЯ ВВІЧЛИВОСТІ ТА ЗАСОБИ ЇЇ АКТУАЛІЗАЦІЇ В АНГЛОМОВНОМУ ХУДОЖНЬОМУ ДИСКУРСІ

Вивчення категорії ввічливості в англomовному художньому дискурсі є надзвичайно важливим, оскільки ввічливість як соціолінгвістичне явище відіграє ключову роль у комунікативній поведінці, визначаючи способи взаємодії між людьми. У сучасному світі, що характеризується глобалізацією та зростаючою взаємодією між різними культурами, формування комунікативної компетенції на основі ввічливих стратегій стає одним із основних завдань міжкультурної комунікації. Англomовна література як відображення суспільних норм і культурних кодів є надзвичайно важливим джерелом для дослідження того, як реалізується та інтерпретується категорія ввічливості в художніх текстах. Тому, мета дослідження полягає у комплексному аналізі засобів актуалізації категорії ввічливості в англomовному художньому дискурсі, зокрема вивченні лексико-семантичних, синтаксичних і прагматичних аспектів її реалізації у творах сучасних англomовних письменників.

Ввічливість є багатограним соціолінгвістичним феноменом, який виявляється на всіх рівнях людської взаємодії та пронизує кожен аспект щоденного спілкування. Вона відіграє ключову роль у формуванні комунікативної компетенції індивідів, адже забезпечує дотримання соціально прийнятних норм та стандартів поведінки у процесі мовленнєвої діяльності.

Формування наукових підходів до аналізу ввічливості як лінгвістичної категорії відбулося у ХХ столітті. Значний внесок зробили представники соціолінгвістики та прагматики, зокрема Ервін Гоффман та Пенелопа Браун у співавторстві зі Стівеном Левінсоном. Вони вперше розглядали ввічливість як механізм соціальної взаємодії та комунікативного успіху. Гоффман запропонував поняття “лице” (“face”), яке стало основою для концепції “збереження обличчя” в комунікації. Браун і Левінсон розробили теорію універсальної ввічливості, визначивши дві її основні форми – позитивну та негативну. У роботі будемо опиратись на визначення А. Безносової: “Категорія ввічливості – це функціонально-семантична категорія, план змісту якої визначають семантичні компоненти ввічливого спілкування (повага, доброзичливість до співрозмовника, паритетність комунікантів тощо), а план вираження – різнорівневі мовні одиниці, що служать для її репрезентації”

[1, с. 177]. Категорія ввічливості в лінгвістиці належить до функціонально-семантичних категорій, що виконують важливі прагматичні функції у комунікації. Її основною метою є вираження ставлення мовця до співрозмовника, до значущості висловлюваного питання або до ситуації загалом.

Ввічливість у художньому дискурсі характеризується використанням мовних засобів для відображення соціальних, етичних та моральних норм, що надає діалогам реалістичності, незважаючи на вигаданість подій. Поетичність мови додає багатшаровості висловлюванням, роблячи ввічливість гнучкою та інтерпретаційною. Вибірковість художнього дискурсу зосереджує увагу на персонажах, їхніх взаєминах та ситуаціях спілкування, демонструючи зміни мовних норм залежно від соціального статусу чи емоційного стану. Через текст здійснюється контакт з читачем, що дозволяє передати емоційні та моральні аспекти ввічливості, які читач може застосовувати у власному житті.

Ввічливість у художньому дискурсі може бути розглянута через різні структурні компоненти: лексико-семантичні засоби, синтаксичні конструкції, стилістичні фігури та прагматичні маркери.

Основним засобом реалізації ввічливості на лексичному рівні в англійському художньому дискурсі є використання формальних звертань і ввічливих формул, які підкреслюють соціальні статуси та ієрархії між персонажами. Наприклад, звертання “*Sir*”, “*Mr.*” або “*Miss Bennet*” у творах Джейн Остін вказують на повагу та дистанцію між співрозмовниками, підкреслюючи важливість соціальних норм у спілкуванні. Такі форми не лише створюють атмосферу ввічливості, а й відображають культурні та соціальні контексти. Модальні дієслова (“*could*”, “*would*”) також сприяють зниженню імперативності висловлювань, роблячи їх більш тактовними, як у прикладі “*Would you mind watching the phone while I go to the toilet?*” [8, с. 156].

Крім того, у художньому дискурсі важливу роль відіграють метакомунікативні одиниці, такі як “*you know*” або “*as you say*”, які використовуються для встановлення контакту та утримання уваги слухача. Наприклад, у романі “*The Great Gatsby*” конструкція “*you know*” виконує функцію створення близькості між персонажами: “*You know I love you*” [2, с. 126]. Подібні засоби, разом із ввічливими побажаннями (“*I wish you a prosperous New Year*”) [10, с. 363], допомагають підтримувати гармонію та уникати конфліктів, сприяючи реалізації соціальних норм взаємодії.

Синтаксична структура висловлювань відіграє ключову роль у вираженні ввічливості в англійському художньому дискурсі. Одним із найпоширеніших синтаксичних засобів є умовні конструкції, які пом'якшують прямолінійність запитів, наприклад: “*I would appreciate it if you could help me with this task*” [3, с. 168]. Пасивні конструкції, такі як “*A mistake was made*”, дозволяють уникати прямого звинувачення і роблять висловлювання менш конфліктним. Вони сприяють збереженню соціальної гармонії між персонажами. Інверсія порядку слів та розділові запитання є іншими ефективними засобами вираження ввічливості. Наприклад, інверсійна конструкція “*Could you kindly explain?*” є

м'якшою за пряму команду "*Explain this*". Розділові запитання, як у фразі "*And you will marry him, Jane, won't you?*" [4, с. 633], додають тактовності, сигналізуючи про зацікавленість і співпрацю. Ці синтаксичні засоби дозволяють авторам створювати діалоги, що підкреслюють ввічливість і повагу між персонажами, уникаючи прямого тиску та конфронтації.

У межах художніх творів мовленнєві акти, як-от вибачення, подяки та запити, відіграють важливу роль у відображенні соціальної динаміки та міжособистісних відносин між персонажами. Наприклад, використання фрази "*I beg your pardon*" допомагає м'яко висловлювати незгоду або вибачення, підтримуючи ввічливий тон і соціальну гармонію в тексті. Прагматичний підхід дозволяє розкрити культурні особливості мовного етикету, зокрема відмінності між формальними і неформальними стосунками персонажів, а також вплив соціальних норм і статусів на їхню взаємодію. У класичних англійських текстах можна спостерігати, як звертання на кшталт "*Sir*" або "*Madam*" підкреслюють соціальну ієрархію: "*Perhaps you would rather not sit any longer on my knee, Miss Eyre?*" [4, с. 673].

Порівняльний аналіз вираження ввічливості у творах англomовних авторів дозволяє дослідити різні стилістичні й комунікативні особливості художнього дискурсу. Наприклад, у творах Колін Гувер ввічливі вирази створюють емоційний фон і передають приховані почуття персонажів. У романі "*Verity*" взаємодія між Лоуен і Ліоном будується на ввічливих фразах, що приховують справжні наміри: "*I don't really need a lawyer. All she left me was debt, but thanks for the offer.*" [6, с. 18]. Це підкреслює емоційну напругу між персонажами та важливість ввічливих формул у їхніх стосунках. У серії книг Дж. К. Роулінг про Гаррі Поттера ввічливість стає засобом створення багатовимірних соціальних взаємодій. Наприклад, фраза "*I beg your pardon?*" використовується для створення тиску, попри формальну ввічливість. Роулінг також демонструє позитивну ввічливість: "*Would you mind taking Professor Lockhart up to the hospital wing, too?*" [9, с. 244], що свідчить про рівноправність у спілкуванні.

Сара Дж. Маас та Стівен Кінг демонструють інші аспекти ввічливості. Маас використовує ввічливість для побудови складних соціальних та політичних взаємодій, зокрема через сарказм: "*You still enjoy listening to yourself, Eris*" [7, с. 378]. Натомість у творах Кінга ввічливі вирази часто слугують для створення напруги або уникнення конфлікту, як у випадку: "*I think I shall have to ask you to excuse me just now*" [5, с. 103].

Отже, дослідження категорії ввічливості в англomовному художньому дискурсі демонструє, що ця категорія є важливим інструментом комунікації, який автори використовують для відображення соціальних стосунків і етикету.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безноса А.П. Граматичні індикатори вираження ввічливості (з історії вивчення питання). Лінгвістичні студії. 2008. № 17. С. 176–180.
2. Alexander. Chapter 7 HR | PDF | The Great Gatsby. Scribd.
URL: <https://www.scribd.com/document/616427985/Chapter-7-hr> (date of access: 19.10.2024).

3. Bronte A. The Tenant of Wildfell Hall. L.: Penguin Books, 1996. 258 p.
4. Bronte Ch. Jane Eyre. Oxford: Oxford University Press, 2000. 691 p.
5. Colgan J. Talking to Addison. L.: Harper Collins Publishers, 2000. P. 156
6. Hoover C. Verity. Grand Central Publishing, 2022. 368 p.
7. Maas S.J. Throne of Glass. New York City, USA : Bloomsbury YA, 2018. 432 p.
8. Muir Rae. Twice a bride. USA. Harlequin Books. 299 p.
9. Rowling J.K. Harry Potter and the Chamber of Secrets. London, England : Bloomsbury, 2014.
10. Stirling Jessica. The Dark Pasture. UK: Hodder and Stoughton. 1998. 398 p.

Лисенко Н.В.

*здобувач другого рівня вищої освіти,
Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Кочубей В.Ю.*

СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ НА ПОЗНАЧЕННЯ ХАРАКТЕРУ ЛЮДИНИ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

У зв'язку зі зростаючою роллю іноземної мови як засобу міжкультурної комунікації у сучасному глобалізованому світі володіння широким словниковим запасом є ключовою передумовою успішного спілкування та досягнення порозуміння між представниками різних культур. Особливої уваги заслуговує вивчення лексичних одиниць на позначення характеру людини, оскільки вони відображають базові поняття, пов'язані з особистісними якостями та міжособистісними відносинами. Розширення активного словника учнів у цій сфері сприяє розвитку їхніх комунікативних навичок, здатності до самовираження та розуміння інших людей.

Лексика на позначення характеру людини чи окремих характеристик людини викликала інтерес багатьох лінгвістів (Н. Грозан, Н. Курікалова, А. Трибуханчик М.М. Літвінова, тощо). В центрі нашого інтересу знаходяться ті лексичні одиниці лексико-семантичного поля “People’s Character”, які репрезентовані в підручниках англійської мови для 10 класу і відповідно входять до активної лексики старшокласників.

Мета дослідження полягає у з'ясуванні та описі семантичних особливостей лексичних одиниць на позначення характеру людини, представлених у підручниках з англійської мови для 10 класу.

Семантичні особливості лексичних одиниць на позначення характеру людини становлять складну та багатоаспектну систему мовних засобів. Лексичні одиниці на позначення характеру людини формують складну систему взаємопов'язаних елементів, які можуть бути класифіковані за різними критеріями.

К. Дашкова зазначає, що лексико-семантичне поле – це з одного боку набір одиниць, що об'єднані семантичними зв'язками, а з іншого – польова структура, яка має ядро і периферію: при віддаленні від ядра слабшає зв'язок між ядерним

компонентом і семантикою одиниць поля. До ядра належать лексеми з прямим номінативним значенням, тоді як периферію формують одиниці з переносним значенням та стилістично марковані елементи [1, с. 57].

Для досягнення поставленої мети з підручників з англійської мови для 10 класу нами було виокремлено 89 лексичних одиниць на позначення характеру людини, використаних у 123 випадках у підручнику М. Нерсисян, О. Піроженко [5]; 60 лексичних одиниць, вжитих у межах теми “My Family and Friends” 86 разів у підручнику Л. Морської [4]; 80 одиниць, наведених у межах теми “People and Relationships” підручника О.Д. Карпюк [2].

Семантична класифікація лексичних одиниць на позначення характеру людини передбачає виділення наступних тематичних груп: моральні якості, інтелектуальні здібності, емоційний стан, ставлення до праці, соціальні якості. Порівняльний аналіз підручників Л. Морської та О.Д. Карпюк показав, що базовий набір прикметників для опису характеру в обох підручниках збігається на 80%, в той час як є відмінності у способах презентації та закріплення матеріалу.

Таблиця 1

Порівняльна таблиця лексичних одиниць

Семантична група	Підручник Карпюк	Підручник Морської	Збіг
Моральні якості	honest, kind, generous, loyal, sincere, reliable	honest, kind, generous, loyal, trustworthy	✓ 4/6
Інтелектуальні здібності	clever, intelligent, wise, bright, smart	intelligent, wise, bright, brainy	✓ 3/5
Емоційний стан	cheerful, happy, optimistic, enthusiastic	cheerful, happy, joyful, enthusiastic	✓ ¾
Ставлення до праці	hardworking, diligent, ambitious, persistent	hardworking, industrious, determined	✓ ¼
Соціальні якості	friendly, sociable, outgoing, helpful	friendly, sociable, communicative	✓ 2/4

Семантична структура досліджуваних лексичних одиниць характеризується наявністю оцінних компонентів різного типу. Т. Коць зазначає, що оцінність може бути раціональною та емоційною, причому остання часто домінує в семантиці характерологічної лексики. Важливим аспектом є градація оцінних значень у межах лексико-семантичного поля “Характер людини”. Виділяють три основні групи лексичних одиниць: з позитивною, негативною та нейтральною конотацією [3, с. 18]. При розгляді слів на позначення рис характеру (підручник М. Нерсисян, О. Піроженко [5]) було виявлено наступне співвідношення: позитивна конотація – 61%, негативна – 22%, нейтральна – 17%.

У процесі дослідження було виявлено, що лексичні одиниці на позначення характеру людини характеризуються високим ступенем полісемії та багатозначності, що свідчить про складність та багатогранність досліджуваного явища (*the achiever, mean, gentle*).

Цікавим аспектом дослідження є те, що лексико-семантичне поле "Характер людини" включає не лише прямі номінації рис характеру, але й метафоричні та метонімічні перенесення: *The Life of the Party*, *The Lone Wolf*, *a shoulder to cry on* у підручнику М. Нерсисян, О. Піроженко [5].

Синонімічні відношення в межах лексико-семантичного поля "Характер людини" характеризуються особливою складністю та розгалуженістю. Антонімічні пари в системі лексичних одиниць на позначення характеру людини відображають бінарну опозицію позитивних та негативних рис характеру.

Лексичні одиниці на позначення характеру людини відображають культурно-історичний досвід народу та його світоглядні орієнтири та визначаються оцінними значеннями, полісемією, складними синонімічними та антонімічними зв'язками.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці вправ та завдань для відпрацювання та вживання у мовленні різних груп лексики на позначення характеру людини учнями 10 класів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дашкова К.В. Поняття "лексико-семантичне поле" і його структура. Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету. 2020. Вип. 33. С. 56–60.
2. Карпюк О.Д. Англійська мова (10-й рік навчання): підручник для 10-го класу закладів загальної середньої освіти. Рівень стандарту. Тернопіль: "Видавництво Астон", 2018. 256 с.
3. Коць Т.А. Оцінність як лінгвістична категорія: вербальна реалізація і стилістична диференціація. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2021. № 1 (29). С. 18–20.
4. Морська Л.І. Англійська мова (10-й рік навчання): підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Профільний рівень. Тернопіль: Астон, 2018. – 288 с.
5. Нерсисян М.А., Піроженко А.О. "Англійська мова (10-й рік навчання, рівень стандарту)" підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Київ; Ірпінь: ТОВ "Видавництво "Перун", 2018, 192 с.

Мельник Ю.В.

здобувач першого рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Скорейко-Свірська І.П.

INTERTEXTUAL PHRASEOLOGISMS AS LINGUISTIC SIGNS OF CULTURAL INFORMATION

One of the most important language functions is the cumulative one, which enables the process of accumulation and storage of information. At the same time, language is only a mechanism that facilitates the encoding and transmission of culture, and the text, as a constituent unit of language that stores information about history, ethnography, national psychology, national behaviour, etc., is a means of directly reflecting the spiritual world of a person.

The theory of intertextuality was founded in the works of foreign scholars who once noted the important role of the ‘foreign word’, emphasized the dialogism of texts and cultures, and stressed the connections of any text with others, believing that a text does not exist on its own, but is necessarily placed in historical, real or conditional contexts; thus, it is impossible to treat a text as a linguistic unit without a reference to this ‘background’ [1].

The promising ideas of leading scholars were developed by the foreign researcher Julia Kristeva, who proposed the term ‘intertextuality’, understanding this concept as the interaction of different codes and discourses intertwined in a text [1, 3]. At the same time, Julia Kristeva noted that any text is constructed as a mosaic of quotations and is a product of absorption and transformation of another text.

With the regard to the interest of modern researchers in the issues of intertextuality and intertext in prose works of fiction, poetry, and print media, the necessity of studying the peculiarities of functioning in these genres of various phraseological units that have an intertextual character has arisen.

The term ‘intertextuality’ is mainly interpreted from the literary point of view in a broad and narrow sense. In the broad sense, intertextuality is understood as an endless and unlimited dialogue of texts, as a characteristic feature of literature (and culture), as an integral feature of artistic consciousness, which manifests a wide range of intertextual relations. The narrow sense of intertextuality implies considering it as a meaningful and formative component of a work of fiction, as a means of expressing the author’s consciousness (since the author is engaged into a dialogue with ‘other people’s texts’) and reader’s perception [1].

A separate problem of intertextuality is the question of the means of its expression. The most common means of expressing intertextuality is intertext, which is defined differently in linguistic works. Most scholars call intertext a text within a text and interpret it as a means of intertextuality that formally reveals connections with the source text and contains its semantic potential [1, 2].

Taking into account the results of the analysis of key theoretical positions on the problem of intertext, we believe that the most correct definition of intertext was proposed by R. Barthes who considered every text to be an intertext itself, and other texts are present in it at different levels in more or less recognizable forms: the text of the previous culture and the present culture; each text is a new piece of writing combined with previous quotations, fragments of cultural codes, formulas, social idioms, etc., and all this is absorbed by the text and mixed, since there is always a language before and around the text [2]. Thus, this approach shows the specificity of intertext as a result of the interaction of different linguistic and cultural codes.

Codes perform their functions in culture. The latter is understood as a space of cultural or value meanings created by a person in the process of world perception, and codes are secondary sign systems that use various material and formal means to denote cultural meanings. In various ways, the encoded values form a system of cultural codes and a picture of the world in general, revealing the worldview of a particular society.

One of the universal basic codes is language – culture – ‘finds’ signs (sign bodies) to embody its value meanings. Language is the most optimal means of expressing cultural meanings, which contributes to their preservation and transmission; by ‘borrowing’ sign bodies from language to present its meanings, culture transforms many signs of the verbal code into the cultural signs of the verbal code.

Among the verbal signs of culture, a special place is occupied by phraseological units, which in their figurative meaning contain cultural information, the source of which is society, history, literature, mythology, religion, and which is associated with extra-linguistic factors. This means that phraseological units are one of the types of intertexts with inherent linguistic and cultural information.

The foundations of intertextual phraseology were laid in the works of foreign linguists who pointed out that a comparative historical and etymological study of phraseological units requires the investigation of their origins and sources [1]. At the same time, the concept of origin is interpreted more broadly than the concept of source. The former refers to the conductors of interlingual, historical and social influences. The main manifestation of these influences, leading to the formation of the international phraseological fund, is the literature of the nations who speak certain languages, which become leading at certain stages of historical development. Ancient history, literature, mythology, represented by two branches – Greek and Roman, as well as the Bible – are important literary sources of international phraseology. By the source of an international phraseology, a scholar understands its prototype or source material [1].

It is well known that phraseological units arise where there is a need for a figurative, emotional and expressive depiction of realities, and they are formed on the basis of the stratification of numerous prototypes of different life spheres. The main spheres represented in the phraseology, which reflect different aspects of the people’s existence, include: 1) the human body and its parts; 2) the sphere of initial/prehistoric functioning; 3) historical events, facts of life; 4) the plant world; 5) social relations; 6) gestures and facial expressions used to denote emotions, their state; 7) celestial bodies, natural phenomena; 8) units of time, measurement; 9) spiritual culture; 10) customs, rituals, beliefs, spells, etc.; 11) traditional greetings or wishes [1].

Thus, intertextuality as a linguistic phenomenon encompasses the relationship between texts, interpretation and possible variations of one text with the help of the other text unit through the interaction of different codes and discourses. The means of implementing intertextuality is an intertext – the relationship of one text to another; any sign of a quoted culture, an appeal to certain events or cultural facts. A phraseological intertext is a concise text, a quotation borrowed from the everyday life and culture of people. A phraseological intertext is a combination of lexemes with different types of linguistic and cultural information representing a collective generalized addressee who transmits this information to the next generations, identifying their ethnicity and culture.

The linguocultural information of intertextual phraseological units is inherent in their motivation – a psychomental operation of reconstructing the sources of their imagery. The sources of linguistic and cultural information are customs, traditions,

rituals, everyday life, historical and social sources such as the Bible, Christianity, literature, folklore, mythology, ancient heritage, i.e. extralinguistic factors that influence the understanding of the symbolism of intertextual phraseological units by the representatives of different ethnic groups.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галинська О.М. Джерела походження інтертекстуальної фразеології. Тези доповідей X міжн. наук. конф. “Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація” (4 лют. 2011 р.). Харків, 2011. С. 44–45
2. Ролан Барт Від твору до тексту (переклад Юрка Гудзя). *Антологія світової літературно-критичної думки XX ст.* / за ред. Марії Зубрицької. 2-е вид., доповнене. Львів : Літопис, 2001. 832 с.
3. Kristeva Julia Literary and Critical Theory. Oxford Bibliographies. Режим доступу: www.oxfordbibliographies.com

Чирак І.М.

здобувач другого рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

STYLISTIC FEATURES OF THE BUSINESS DISCOURSE

The vocabulary of the official-business style in any language is characterized by the frequent use of terms. Numerous studies [1; 2; 3] have been dedicated to examining the terminology used in the official-business style of the English language.

The vocabulary of official documents can be divided into groups: *scientific and technical vocabulary*, *specialized vocabulary (terms)*, and *general vocabulary*. These groups are closely interconnected. The primary purpose of using specialized vocabulary is to establish formality, clarity, and neutrality in documents written in the official style.

In the official style of English, alongside formal terms, professional jargon, borrowings, and colloquial expressions are also employed. This indicates the presence of a certain degree of emotional and expressive nuance within the official style. Examples include the following:

Metaphor: *lame duck* – (literally: “кульгава качка” – повторно обраний член парламенту чи конгресу) “*an elected official who has not been re-elected but who continues to serve until his present term of office expires*”.

Metonymy: *bench* (literally: лава; місце судді у суді) – склад членів суду; *bench trial* – судовий процес, проведений без присяжних засідателів.

Periphrase: *to dust somebody's jacket* – завдати тілесних ушкоджень.

In criminal law, certain colloquial words can function as terms: *slander* (наклепи), *finding* (вирок суду), *squandering* (In the military domain: to squander, to lavish, to expend, to spend).

In connection with the use of the aforementioned metaphors and colloquial words, it is important to highlight a key point. For a long time, stylistics adhered to the belief that the official-business style lacks emotionality. However, in reality, the emotional

function in such words is merely diminished: *to have the honour, to be pleased, yours sincerely*, etc. The style under study contains established clichés that the writer is expected to follow: *we beg to inform you, on behalf of, provided that*, etc.

In contemporary official correspondence, personal style, naturalness, and simplicity of expression have come to the forefront. For positive responses in official letters, phrases that influence or appeal to the recipient are increasingly used. The “You-attitude”, more characteristic of American correspondence, serves practical purposes.

The highest degree of unification (standardization) is achieved through the use of terminology. The terminology of the official-business style includes the following terms:

1) names of positions: *plaintiff, pretendant; defendant; tenant; paying taxes (person); depositor; leaseholder; contractor; (person) shown above; (person) putting signature below; recipient; adopter; witness; declarant* та інші.

2) Names of documents: *order, direction, biddin; record of proceedings; protocol*, etc.

3) Names of essential parts of a document, such as the sender and recipient, along with their legal addresses: *The Buyer, the Lender, the Owner; назви різних onepaцiй: diary task; with the participation of smb.*

4) The use of common words and expressions in specialized meanings: *picking out* (легкий прибуток за допомогою дрібної крадіжки), *forcing* (примус), *squandering* (розтрата), *commit* (вчинення злочину), *finding* (вирок суду), *beer diplomacy; bread-and-butter letter* (складні слова або голофразис), *black tie, lame duck, benchi* etc.

5) Shortenings: *RPT* – повторить; *OK* – згоду.

6) Abbreviations: *Mr.*

Unlike scientific terminology, the terminology of the official-business style is less abstract.

We have concluded that the vocabulary of the official-business style in English consists of neutral and formal words, clichés, introductory and closing phrases, and terms. Additionally, there is the use of proper names (e.g., in the names of institutions and companies) and indirect references to individuals. Notable features include the usage of words in traditional or historical forms, borrowings and barbarisms, and the extensive application of abbreviations and symbols.

Evaluative words and other emotional expressions in this style are neutralized, appearing as faded metaphors commonly used in diplomatic, military, legal substyles, and business correspondence.

REFERENCES

1. Ковальов Б.Л., Павлик А.В., Федина С.М. Бізнес-комунікації. Суми : Сумський державний університет, 2020. 113 с.
2. Побережна М.П. Бізнес-комунікації: основні поняття.
URL: <https://dspace.nuft.edu.ua/server/api/core/bitstreams/7db06566-2c94-4669-bcc7-03459b3ef630/content>
3. Ting-Toomey S. Language, Communication, and Culture: Current Directions. New York : State University of New York Press, 2009. 271 p.

ТЕОРЕТИЧНІ І ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

Антипенко А.Ю.

*здобувач другого рівня вищої освіти
Миколаївський Національний Університет імені В.О. Сухомлинського
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Добровольська Л.С.*

КВЕСТ-ТЕХНОЛОГІЯ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ ПРИ НАВЧАННІ ІНШОМОВНОМУ ГОВОРІННЮ СТУДЕНТІВ МОЛОДШИХ КУРСІВ

У тезах представлена інформація про дослідження квест-технології як сучасного інтерактивного методу навчання у контексті розвитку творчого потенціалу студентів. Завдяки теоретичним методам дослідження обґрунтовано поняття та різновиди квестів з точки зору різних науковців, визначено поняття творчих здібностей та креативності особистості. І, відповідно, встановлено психолого-педагогічні засади використання квест-технологій у навчанні іношомовному говорінню студентів молодших курсів.

Ключові слова: квест-технологія, веб-квест, інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), інтернет-ресурси, інноваційні технології, творчий потенціал особистості, креативність, здібності.

Актуальність дослідження інтерактивних методів навчання, зокрема квест-технологій, зумовлена їх здатністю підвищувати мотивацію учнів та сприяти розвитку їх творчого потенціалу. Зокрема, у рамках сучасних тенденцій освітнього процесу, акцент у навчанні ставиться на створенні умов для всебічного розвитку учнів, що є особливо важливим в контексті дистанційного навчання. Цифрові технології відкривають нові можливості для навчання та викладання, дозволяють створювати інтерактивні уроки, навчальні ігри та симуляції, що залучають до навчання учнів та розширюють їхні знання. Крім того, інноваційні технології дозволяють розробляти персоналізовані навчальні програми, які враховують індивідуальні потреби та стилі навчання кожного учня [11].

Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в навчально-освітню діяльність з метою покращення її ефективності були запропоновані американськими науковцями Б. Доджем та Т. Марчем ще в 90-х роках ХХ століття. Вони впровадили технології веб-квестів в освітній процес та

започаткували використання даної моделі у якості однієї зі стратегій. За їх словами: “квести призначені для розвитку в учнів та вчителів вміння аналізувати, синтезувати та оцінювати інформацію” [9].

Але незважаючи на те, що питання впровадження квест-технологій було розглянуто ще у 1995 році, психолого-педагогічні засади використання квест-технологій ще потребують окремого обґрунтування.

В.В. Івенко вказує, що освітній квест тлумачать як пошуковий спосіб реалізації освітніх цілей, який, на відміну від власне навчальної діяльності, містить елементи сюжету, рольової гри, пов'язаний з розшукуванням місць, об'єктів, людей, інформації, використовує ресурси певного середовища або ж інформаційні [4].

Веб-квест за концепцією Б. Доджа та Т. Марча визначено як окрему форму квесту із застосуванням інтернет-ресурсів, що призначена для розвитку в учнів та вчителів вміння аналізувати, синтезувати та оцінювати інформацію [9].

Попри виклики електронного навчання (e-learning), і викладачі, і студенти отримують від нього й очевидні переваги: сучасні цифрові технології дають змогу працювати над будь-якими завданнями в групі, обмінюватися думками та ідеями, забезпечуючи кращі результати за короткий проміжок часу [7, с. 183–191].

Поза сумнівом, технології стали невід'ємною частиною викладання у вищій школі, адже зі збільшенням використання ІКТ, навчальні ресурси, що базуються на використанні мережі Інтернет, все більше інтегруються у силабуси. У наш час комп'ютерні технології та Інтернет відіграють все більш значну роль для тих, хто вивчає іноземні мови. Інтернет є особливо важливим інструментом вивчення мови, оскільки він надає доступ до автентичних ресурсів та є одним із найпростіших способів занурення у мову [7, с. 183–191].

Такий підхід, за думкою М.В. Шматко та О.В. Шкуренко, насамперед, мотивує учнів, сприяє розвитку критичного мислення, формує вміння та навички здійснення порівняння, аналізу помилок, знаходження шляхів вирішення проблем та завдань [8, с. 128–134].

Для того, аби краще усвідомити вплив застосування інноваційних технологій та квестів на творчі здібності особистості, варто звернутись до наукових праць видатних вчених та їх трактування понять “здібності”, “креативність”, “творчі здібності особистості”.

На думку Б.М. Теплова, здібність за своєю сутністю є поняттям динамічним, що існує тільки у русі, в розвитку. Б.Г. Ананьєв розглядає здібності як “синтез певних властивостей особистості, що складає її готовність до активної та продуктивної діяльності” в якій-небудь області суспільного життя [2, с. 20–31].

Творчі здібності особистості – це синтез її властивостей і рис характеру, які характеризують ступінь їх відповідності вимогам певного виду навчально-творчої діяльності і які обумовлюють рівень результативності цієї діяльності [5, с. 37–39].

На думку дослідників обдарованості, зокрема Е.П. Торранса, креативність (від лат. creatio – створення) – творчі здібності індивіда, що входять до структури обдарованості в якості незалежного чинника і характеризуються здатністю

продукувати принципово нові незвичайні ідеї, відрізнитися у мисленні від звичних схем, розв'язувати проблемні ситуації незвичними способами [1, с. 8–15].

Творчі здібності самі по собі не гарантують творчих здобутків. Для їх досягнення необхідний "двигун", який запустив би в роботу механізм мислення, тобто необхідні бажання і воля, потрібна "мотиваційна основа" [5, с. 37–39].

Відповідно, проаналізувавши різні джерела, можна визначити, що сучасні науковці підкреслюють важливість впровадження інформаційно-комунікаційних технологій для розвитку творчого потенціалу учнів.

Є.І. Багузіна називає веб-квест-методику однією з оптимальних форм навчання і контролю у закладі вищої освіти. Учена ґрунтовно характеризує переваги використання названої технології, як тієї, що стимулює студентів до самостійного аналітичного і креативного мислення, залучення до об'єктивного оцінювання власних результатів і результатів колег, формування у студентів уміння орієнтуватися у значному масиві інформації, аналізувати, самостійно і критично мислити, працювати в команді і т.д. [10].

М.Ю. Кадемія зосереджує увагу на необхідності інтеграції методу проєктів з використанням Інтернету та рольових ігор. Вчена вказує на особливе місце дослідницької роботи студентів, розглядає веб-квест як інтерактивну методику навчання у інтеграції з традиційною методикою навчання [3, с. 224–230].

У психологічній та педагогічній науці відомі різні підходи до розвитку творчих здібностей у процесі вивчення різних дисциплін, зокрема навчання іншомовному говорінню. І аналіз наукової літератури переконує нас, що проблема використання інформаційно-комунікаційних технологій є багатоаспектною і потребує міждисциплінарного дослідження, особливо використання ІКТ у закладах вищої освіти [6, с. 89–93].

Висновки

Інноваційні технології, зокрема квести та їх різновиди, сприяють формуванню критичного мислення, здатності до самостійного навчання та ефективної роботи в команді. Мають невід'ємний вплив на творчий потенціал та креативність особистості, як рушійна сила їх розвитку. Таким чином, дослідження використання квест-технологій в освітньому процесі, особливо у закладах вищої освіти, є важливим і необхідним, оскільки вони відповідають викликам сучасного інформаційного суспільства і сприяють формуванню мобільної, креативної особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова О.Є До проблеми визначення сутності поняття креативності: проблеми та пошуки. Нові технології навчання: Наук.- метод, зб. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки Київ-Вінниця, 2012, Вип. 71, С. 8–15. (дата звернення: 02.11.2024)
2. Біла, І.М. Модель розвитку здібностей на етапі дитинства. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2017, С. 20–31. (дата звернення: 03.11.2024)

3. Бондаренко, Т.М. Веб-квест технологія як засіб активізації самостійної діяльності майбутніх вчителів початкових класів. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2013, № 13 (272), Ч. II, С. 224–230. (дата звернення: 03.11.2024)
4. Івенко В.В. Використання квест-технології у сучасному закладі дошкільної освіти. Всеукраїнська науково-практична конференція "Досвід роботи вихователів ЗДО: практичні розробки та теоретичні надбання", Житомир, 2020. URL: genezum.org (дата звернення: 05.11.2024)
5. Кривонос О.М. Основні методики формування творчих здібностей. Житомирський державний університет, 2006, С. 37–39. (дата звернення: 02.11.2024)
6. Павленко І.Г., Курліщук І.І. Особливості розвитку творчих здібностей учнів засобами мистецтва в сучасній загальноосвітній школі. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 2020, №70, С. 89–93. (дата звернення: 06.11.2024)
7. Супрун, О., Зайцева, Н., Симоненко, С. Застосування технологій веб-квесту на заняттях з іноземної мови. Людинознавчі студії. Серія "Педагогіка", 2021, вип. 12 (44), С. 183–191.
URL: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.12/44.29> (дата звернення: 05.11.2024)
8. Шматко М.В., Шкуренок О.В. Впровадження технології веб-квесту з інформатики в позашкільному навчанні молодших школярів. Молодий вчений, 2023, № 10 (122), С.128-134 (дата звернення: 03.11.2024)
9. Dodge, B., & March, T. WebQuests in Social Studies Education. Journal of Interactive Online Learning, 2004.
URL: <https://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/3.2.5.pdf> (дата звернення: 06.11.2024)
10. Використання технології веб-квесту на уроках англійської мови ,як засіб активізації навчальної діяльності учнів. Naurok.com.ua
URL: <https://naurok.com.ua/vikoristannya-tehnologi-veb-kvestu-na-urokah-angliysko-movi-yak-zasib-aktivizaci-navchalno-diyalnosti-uchniv-223890.html> (дата звернення: 06.11.2024)
11. Сучасні тенденції у галузі освіти. Освіта.UA.
URL: <https://osvita.ua/news/91458/> (дата звернення: 06.11.2024)

Баранцев Я.А.

здобувач другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник – д-р філол. наук, професор Косович О.В.

LES ASPECTS LINGUODIDACTIQUES DE L'ÉVALUATION ET DU CONTRÔLE DE L'ACQUISITION DE COMPÉTENCES DOUCES DES FUTURS ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Datant tout au moins du milieu du XX^e siècle, le concept de compétences douces, qui sont autrement appelées *soft skills*, ne cesse de se développer, ayant relancé des recherches actives sur les manières d'optimiser l'efficacité de travailleurs au sein d'entreprises contemporaines. Il semble, à juste raison, que le problème de formation de futurs cadres qui sachent gérer efficacement leur activité professionnelle "sur-le-

champ” ne soit guère inouï, étant donné qu’un nombre imposant d’études ont été menées afin d’établir les rapports entre la maîtrise des compétences tout aussi bien techniques que socio-émotionnelles, d’un côté, et la productivité au travail, de l’autre. Néanmoins, il reste une panoplie d’aspects pédagogiques faisant une partie intégrante de ce concept qui n’ont toujours pas été suffisamment abordés et qui, en même temps, devraient donner aux gestionnaires en éducation un aperçu tant soit peu exhaustif de difficultés devant lesquelles des enseignants sont portés à se trouver dans des conditions de surmenage. Or, l’évaluation et le contrôle de l’acquisition réussie de ces compétences du côté de futurs enseignants, et particulièrement ceux et celles dont la spécialisation est liée au français langue étrangère (FLE), en est un aspect incontournable à être étudié plus profondément.

Dans cet ordre d’idées, il importe de mentionner que les compétences douces, à l’encontre du savoir-faire, ne sauraient – ou, du moins, ne semblent pas pouvoir – être mesurées ni évaluées de façon certaine ou objective, ce qui laisse place au caractère controversé du concept même. Cependant, on peut toujours élaborer des systèmes de critères précis (ou des barèmes) afin de délibérer sur le niveau de la maîtrise de ces compétences atteint par des étudiants. À titre d’exemple, S. Whiddett et S. Hollyforde (1999) ont proposé un cadre de compétences (*competency framework*) à visée multilatérale, dans lequel on retrouve des termes qui servent de nominations appliquées à chaque compétence ; qui plus est, ces termes-là constituent tout un cadre englobant des éléments de base tels que des indicateurs de comportement (des énoncés détaillés qui constituent les compétences), des compétences (une liste d’indicateurs de comportement) et des groupes de compétences [3, p. 23]. On retrouve la description abondante des méthodologies d’évaluation de compétences douces dans l’ouvrage de J. Scheerens, G. van der Werf et H. de Boer *Soft Skills in Education* (2020). Dans cette étude, la question de l’évaluation de compétences socio-émotionnelles fait l’objet d’une nouvelle interprétation scientifique. De plus, les chercheurs ont synthétisé des systèmes d’évaluation, qui avaient déjà été développés en science pédagogique, en concluant que dans certains cas, il s’agit de l’évaluation de traits propres à l’individu alors même que les auteurs peuvent s’y référer en termes de compétences [2, p. 174]. Il faudrait préciser que l’analyse des études susmentionnées nous a permis de proposer un cadre de compétences à la base duquel on pourrait évaluer et contrôler le progrès de futurs enseignants en FLE. À l’instar des cadres de compétences utilisés en gestion, on a construit un barème pédagogique qui devrait aider les professeurs à évaluer la performance académique des étudiants en ce qui a trait à l’assimilation de compétences nécessaires pour effectuer des tâches associées à la profession de l’enseignant de français. Ce disant, on essaiera d’en retracer des caractéristiques primordiales.

Le cadre de compétences en question s’appuie sur la typologie de compétences douces que nous avons élaborée dans les limites de notre recherche et qui se compose de quatre catégories majeures de compétences, lesquelles se répartissent de manière suivante : 1) les capacités émotionnelles ; 2) les compétences communicatives ; 3) les habiletés gestionnaires ; 4) les compétences informationnelles et analytiques. Chaque compétence dispose d’une appellation précise ainsi que d’une définition en guise de descripteur ayant pour finalité d’encadrer ses attributs essentiels, qui devraient servir

de base pour évaluer la mesure dans laquelle celle-là se révèle lors de la réalisation d'activités formatrices. On a également consulté et pris en considération le matériel des sources telles que *APA Dictionary of Psychology* et *The Cambridge Dictionary of Psychology* afin de nuancer certains descripteurs, par exemple : “ L'autoprésentation est la capacité de transmettre une certaine image ou des informations spécifiques sur soi-même aux autres” [1, p. 957]. Il est à noter que de telles formulations ne constituent qu'un guide didactique, pouvant être complétées au cas où les conditions d'enseignement d'une discipline académique l'exigeraient.

Un autre élément du cadre de descripteurs qui mérite d'être mentionné est le nombre maximum de points proposés pour évaluer chaque compétence. Le nombre de points indiqué dans le tableau correspond théoriquement à la complexité de la description d'une compétence, mais il peut être corrigé selon l'activité choisie, compte tenu de la possibilité d'élargir le champ des descripteurs. La méthode donnée de systématiser les descripteurs présente également cet avantage qu'elle peut s'intégrer de manière globale dans les programmes académiques à titre d'un bloc à part, selon lequel des points pour l'acquisition réussie des compétences douces sont prévus.

Somme toute, les cadres d'évaluation de compétences douces s'avèrent utiles et pratiques, permettant aux professeurs de faire part de leur réaction ainsi que d'exposer leur jugement concernant la qualité d'acquisition de ces traits personnels par les étudiants en FLE. Il s'ensuit que ce problème devrait s'inscrire dans un contexte didactique plus large, relevant de la nécessité objective de renforcer le lien entre l'éducation et la préparation pour le travail dans un établissement d'enseignement secondaire.

ЛІТЕРАТУРА

1. APA Dictionary of Psychology. 2nd ed. Washington, DC : American Psychological Association, 2007. 1221 p.
2. Scheerens J., van Der Werf G., de Boer H. Soft Skills in Education. Putting the evidence in perspective. Cham : Springer, 2020. 239 p.
3. Whiddett S., Hollyforde S.A Practical Guide to Competencies: How to enhance individual and organisational performance. 2nd ed. London : CIPD House Camp Road, 2003. 144 p.

Бейгер І.Р.

здобувач другого рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

USING LLMS FOR VOCABULARY SKILLS DEVELOPMENT OF PRE-SERVICE ENGLISH TEACHERS

Large language models (LLM) are gradually being integrated into education. They make learning more personalised, interactive and effective [2, p. 8]. Artificial intelligence (AI) has many advantages that can optimise the work of all participants in the educational process. This includes personalisation of the student's educational process, the possibility of modelling individual plans, an adaptation of materials to the

needs and level of each student, and instant feedback that helps monitor students' educational progress. [1, p. 5–6]. All of the above factors will contribute to better academic results for students.

However, there are also concerns, including the deterioration of students' critical and evaluative thinking, the risk of plagiarism, the decline of learning quality, and the potential threat of artificial intelligence replacing teachers [2, p. 11; 4]. Improper use of intelligent systems increases the possibility of using someone else's work without proper citation or passing AI-generated text as one's own [5, p. 95–97]. Moreover, AI will never be able to completely replace the teacher because in the learning process, "human-human" interaction can play a crucial role because to form foreign language competence, particularly lexical competence, students must be able to communicate freely in society in various life situations.

Having analysed all the positive and negative sides, we concluded that the use of LLMs in forming students' lexical competence can significantly improve the results and make the educational process more exciting for students of the 21st century. To confirm our opinion, we will give an example from pedagogical practice and show an example of using LLMs in a class for greater involvement of students in the active use of vocabulary.

During the pedagogical practice, we worked with the 3rd-year students of the Faculty of Foreign Languages of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. We taught a Practical Course of the English Language. The group met 3 times a week. The students used the coursebook *Upstream Proficiency C1* by Virginia Evans and Lynda Edwards and supplementary materials.

Throughout our teaching practice, we used a variety of AI- and LLM-based digital applications during lesson preparation. We encouraged students to use them critically, correctly and skillfully for specific tasks. We found that these applications positively affected the formation of the students' lexical competence.

New vocabulary is best learned in context [3]. LLMs such as ChatGPT, Gemini, and Copilot are indispensable for providing new lexical units in a particular context. We used these models to create thematic texts by providing the prompt vocabulary that should be incorporated into the text, enabling students to understand the meaning and use of certain words and phrases better. In addition, we used LLMs to create activities and questions for in-class discussions based on lexical material.

An important element of every foreign language lesson is the activation phase of acquired knowledge, and it is usually here that students are encouraged to speak and use the learned material. At this stage, the use of LLMs will also be appropriate. For example, in one of our lessons on the topic *Our Changing World*, we prepared a group research activity for students while working on the coursebook reading task The Search for AI. The students worked in three small groups. Each group had to act as developers of one of the LLMs, *ChatGPT*, *Gemini* and *Copilot*, and present their chosen AI, including its development, features, strengths and weaknesses, and any known applications. To do this, the students had to do Internet research about their chosen LLM and write down the key points. After that, their task was to ask the same AI to write a persuasive speech on behalf of its developers, providing in the prompt the

results of their Internet research and a list of vocabulary covered in the lesson. The students then had to re-read the AI-generated speech, take the main ideas and revise it, adding their views and suggestions. At the end of this activity, students gave their speeches in groups and asked questions to learn more about all three LLMs. Based on the outcomes of this and other activities and the students' feedback, we can conclude that incorporating AI and LLMs in foreign language lessons develops students' understanding of the language, enhances their lexical competence, and fosters an interactive and dynamic learning environment.

In summary, with conscious, thoughtful and appropriate use of AI and LLMs, correctly formulated tasks and a controlled process, LLMs will not bring any harm but will help to improve the teaching and learning of foreign languages and take it to a new level.

REFERENCES

1. Романишин І.М., Чухно Т.В., Фийса, Н.В. Трансформація методів навчання й викладання англійської мови у вищій школі: використання штучного інтелекту, аналіз впливу, перспективи. *Академічні візії*. 2024. № 24.
DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10023920>
2. ChatGPT and Artificial Intelligence in higher education: Quick start guide. The UNESCO International Institute for Higher Education 2023. 14 p.
URL: https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2023/04/ChatGPT-and-Artificial-Intelligence-in-higher-education-Quick-Start-guide_EN_FINAL.pdf (last accessed 13.11.2024).
3. Dellar H., Walkley A. Teaching lexically: principles and practice. Delta Publishing, 2017. 152 p.
4. Sullivan M., Kelly A., McLaughlan P. ChatGPT in higher education: considerations for academic integrity and student learning. *Journal of Applied Learning and Teaching*. 2023. Vol. 6. No. 1. P. 31–40. DOI: <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.17>.
5. Tripathi A., Thakar S., Ethical use of AI for academic integrity: preventing plagiarism and cheating. *Ethical frameworks in special education: a guide for researchers*. 2024. P. 93–108.

Берестюк Л.В.

здобувач другого рівня вищої освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ВИКОРИСТАННЯ ГАДЖЕТІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

XXI століття характеризується стрімким розвитком сучасних мобільних технологій і їх впровадженням в іншомовну освіту, створенням інноваційних форм навчання. Мобільне вивчення іноземних мов – це система навчання і контролю, що формується на основі навичок використання різних мобільних пристроїв, а саме смартфонів, ноутбуків, планшетів тощо.

Цифрові технології в сучасному світі є не тільки технічним засобом навчання, а й життєвим середовищем, яке пропонує нові можливості для

навчання в зручний час і в зручному місці, можливість проєктування особистої освітньої траєкторії, можливість навчання з електронних ресурсів. На сьогоднішній день мультимедійні технології на уроках – це не модний пристрій, а засіб навчання.

Вивчення англійської мови з використанням інформаційних технологій – дуже цікавий, легкодоступний і відносно новий спосіб вивчення іноземної мови, який завоював популярність серед багатьох користувачів. Тобто навчання за допомогою пристрою, використання гаджета, який завжди під рукою, – це прекрасна можливість підвищити якість та інтенсивність навчання.

Сьогодні гостро постає проблема використання різних методів навчання, особливо гаджетів, оскільки глобальна пандемія і війна вплинули на активне засвоєння технологій дистанційного навчання, особливо на придбання навчальних матеріалів. Тому вивчення іноземної мови з використанням гаджетів актуальне при викладанні академічних дисциплін. Сьогодні учні широко використовують різні гаджети на заняттях з іноземної мови, так як їм необхідно здійснювати пошук інформації, відправляти різні повідомлення, виконувати навчальні завдання, писати наукові статті та проєкти.

Гаджет дозволяє “використовувати мультимедійні інструменти для об'єднання друкованого тексту, графічних зображень, рухомих відео, статичних фотографій і аудіозаписів” [2, с. 99]. Використання інноваційних інструментів на заняттях створює комфортне навчальне середовище, дозволяючи кожному учневі відчувати свої академічні досягнення та інтерес до предмету.

Соціалізація сучасного молодого покоління відбувається в цифровому світі, де молодь шукає інформацію, вчиться, спілкується, розважається, поглинає велику кількість різноманітного контенту і виконує безліч завдань одночасно. Вони соціально прив'язані до цифрового світу, що призводить до зростання соціально ізольованої активності [2].

Цифровізація у навчанні іноземних мов – це процес, який набирає обертів, і альфа-покоління вже приступило до навчання, тому завдання всіх вчителів – більш активно і систематично використовувати досягнення сучасного цифрового світу, налагоджувати ефективну цифрову співпрацю як із учнями, так і з колегами.

Багато електронних засобів навчання є багатофункціональними. Це електронні підручники та навчально-методичні матеріали, в тому числі матеріали, систематизовані відповідно до вимог програми навчання іноземної мови в школах. Вони повинні не тільки надавати учням необхідний обсяг інформації, а й сприяти формуванню відповідного рівня навичок і умінь для певних етапів навчання.

У міру розвитку інформаційних технологій школярі також ростуть з року в рік, стаючи людьми зі своїми думками та прагненнями [1]. Знання і вміння, які взаємопов'язані з цінностями учнів, необхідні для формування життєвих здібностей і успішної самореалізації в житті, навчанні і роботі.

Використання комп'ютерів на заняттях з іноземної мови значно підвищує мотивацію учнів. Графічні зображення, звуки, рухи, кольори позитивно впливають на весь процес навчання, відкривають великі можливості для

творчості. Крім того, використання комп'ютерних технологій при навчанні англійської мови дозволяє відійти від традиційних форм навчання, підвищити індивідуалізацію навчальної діяльності учнів, оптимізувати засвоєння мовних структур і правил граматики, подолати монотонність занять при формуванні мовних і комунікативних навичок учнів при навчанні англійської мови.

Проте використання комп'ютерів на заняттях, особливо в початкових і середніх класах, має бути обмежене з урахуванням психофізіологічних аспектів навчання. У зв'язку з підвищеною інтелектуальною стомлюваністю учнів рекомендується чергувати роботу за комп'ютером з іншими видами роботи.

Отже, сучасні цифрові технології суттєво змінюють підходи до вивчення іноземних мов, забезпечуючи нові можливості для ефективного та творчого навчання. Використання мобільних пристроїв і мультимедійних засобів стимулює інтерес учнів, підвищує їхню мотивацію і дозволяє адаптувати навчальний процес до індивідуальних потреб. Проте важливо дотримуватися балансу між цифровими методами і традиційними формами навчання, враховуючи психофізіологічні особливості учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Рослик Л. Активність учнів на уроках – ключовий чинник успіху навчання.
URL: <https://naurok.com.ua/aktivnist-uchniv-na-urokah-klyuchoviy-chinnik-uspihu-navchannya129711.html>.
2. Шапран Л.Ю. Дидактичні можливості використання автоматизованих навчальних курсів вивчення іноземних мов.-К.:НУХТ, 2006. С. 98–101.

Бесеганич І.В.

*здобувач другого рівня вищої освіти,
Ужгородський національний університет*

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ІНТЕГРАЦІЇ МОВНОГО ТА ПРЕДМЕТНОГО НАВЧАННЯ

Інтеграція мовного та предметного навчання стає все більш важливою складовою сучасної освітньої парадигми. В умовах глобалізації та інтеграції України до європейського освітнього простору, вона набуває особливої актуальності. Одним із найбільш ефективних інструментів для реалізації такої інтеграції є методика інтегрованого навчання, яка дозволяє поєднувати навчання іноземним мовам із вивченням інших предметів. Вона надає студентам можливість одночасно вдосконалювати мовні навички та здобувати глибокі знання у професійній сфері, що є важливим фактором для підготовки конкурентоспроможних фахівців у глобалізованому світі. У цьому відношенні, дослідження спрямоване на розгляд сучасних підходів до інтеграції предметно-мовного навчання видається актуальним.

В умовах інтернаціоналізації освіти, методика інтегрованого навчання відкриває можливості не лише вивчати іноземні мови, а й опановувати

спеціалізовані знання через призму мови. Це сприяє розвитку гнучкості мислення студентів, допомагає формувати в них уміння працювати з інформацією в міжкультурному та міжнародному контекстах. Зазначена методика особливо важлива для студентів, які мають намір працювати в міжнародних компаніях, оскільки вона дозволяє отримати одразу два важливі для кар'єрного росту компоненти – професіоналізм та високий рівень мовної компетенції [2, с. 22].

Особливістю методики інтегрованого навчання є поєднання чотирьох компонентів: змісту (content), пізнання (cognition), комунікації (communication) та культури (culture). Однак важливо зазначити, що для досягнення максимального ефекту необхідно акцентувати увагу на їх гармонійному поєднанні, а не на окремому розгляді кожного з них. Інноваційний підхід до інтеграції предметно-мовного навчання передбачає не тільки навчання через мову, але й активне використання мови як інструменту для аналізу та дослідження дисциплін. Це дозволяє формувати у студентів комплексний підхід до навчання, де мова стає не лише засобом комунікації, а й інструментом для пізнання нових концепцій та розв'язання проблем [3, с. 14].

В Україні впровадження інтегрованого навчання стало важливим кроком у контексті модернізації освітньої системи та адаптації до європейських стандартів. Вищі навчальні заклади активно впроваджують двомовне навчання, що дозволяє студентам отримувати знання не лише в українському, але й міжнародному контекстах. Наприклад, у Державному університеті “Київський авіаційний інститут” (КАІ) вже кілька років успішно викладаються технічні та гуманітарні дисципліни англійською мовою, що дає змогу студентам працювати з міжнародними стандартами та методами, значно покращуючи їх кар'єрні перспективи [1, с. 18].

Методика інтегрованого навчання послуговується інтерактивними методами навчання, які дозволяють студентам активно долучатися до освітнього процесу. Перші (парне, групове та індивідуальне навчання) сприяють глибшому засвоєнню матеріалу та розвитку критичного мислення. Зокрема, інтеграція технологій дистанційного навчання дає змогу підвищити персоналізацію навчання. Завдяки новим технологіям, студенти можуть працювати з матеріалами, обирати теми та завдання, що відповідають їх професійним інтересам та рівню мовної підготовки. Такі інновації є особливо актуальними в умовах сучасних викликів, таких як пандемія COVID-19, коли освіта швидко трансформувалася у дистанційний формат, що потребує адаптації до нових реалій навчання [4, с. 55].

Нова тенденція у впровадженні зазначеної методики полягає в активному використанні інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), що значно збільшує доступ до навчальних матеріалів та ресурсів, а також підвищує рівень взаємодії між студентами та викладачами. ІКТ дозволяють створювати більш динамічне та інтерактивне середовище для навчання, а також дають можливість зворотного зв'язку, що сприяє коригуванню навчального процесу. Враховуючи глобальні зміни, ІКТ також відкривають нові можливості для студентів з різних

куточків світу, що підвищує інтеграцію міжнародного досвіду в навчальний процес [5, с. 20].

Враховуючи сучасні тенденції, методика інтегрованого навчання є потужним інструментом, що сприяє підготовці висококваліфікованих фахівців для роботи в міжнародному середовищі. Новизна впровадження цієї методики в Україні полягає в активному використанні новітніх технологій, а також у прагненні до інтеграції міждисциплінарних підходів у навчанні. Це дозволяє не лише покращити мовні навички студентів, але й сприяти їх професійному та особистісному розвитку. Для подальшого вдосконалення методики предметно-мовного навчання в Україні необхідно зосередитися на підготовці кваліфікованих викладачів, здатних використовувати сучасні технології та інтегрувати міжкультурні підходи у навчальний процес.

Таким чином, методика інтегрованого навчання є важливим елементом освітнього процесу в Україні, який дозволяє ефективно інтегрувати мовне та предметне навчання. Вона сприяє розвитку професійних, міжкультурних і мовних компетенцій студентів, що дозволяє їм бути успішними в умовах глобалізації та міжнародної мобільності [6, с. 40].

ЛІТЕРАТУРА

1. Carrió-Pastor M.L., Bellés-Fortuño B. *Teaching Language and Content in Multicultural and Multilingual Classrooms: CLIL and EMI Approaches*. Cham: Springer, 2018. 258 p.
2. Coyle D., Hood P., March D. *Content and Language Integrated Learning: A Developmental Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 210 p.
3. Coyle D., Meyer O., Staschen-Dielmann S. *A Deeper Learning Companion for CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 242 p.
4. Davin, K.J., & Donato, R. *Content and Language Integration in Bilingual Classrooms: A Comparative Study of CLIL and EMI Approaches*. Cham: Springer, 2019. 258 p.
5. Eurydice. *The Teaching of Foreign Languages in Schools in Europe*. Brussels: Eurydice, 2012. 148 p.
6. Spratt M., Pulverness A., Williams M. *The TKT Teaching Knowledge Test Course*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 160 p.

Бойко М.М.

здобувач другого рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

INTERACTIVE TEACHING IN ACTION: TECHNIQUES TO BOOST LANGUAGE LEARNING IN MIDDLE SCHOOL

The topic of interactive teaching techniques in English classrooms is particularly relevant for Ukrainian schools, given the ongoing challenges posed by war, displacement, and the psychological toll these events have on students. As many students have experienced disruptions such as fleeing from conflict zones, exposure to stress and trauma, and the loss of a stable learning environment, traditional educational methods often fail to engage them fully. Additionally, the decreased motivation to

study and the difficulties of maintaining focus on academics amid such crises highlight the urgent need for innovative approaches.

Interactive teaching techniques, which emphasise student participation and practical application, offer a means to bridge the gap between theoretical knowledge and real-world learning, helping students regain their confidence and enthusiasm for education while developing crucial language skills in an uncertain environment.

The word “interactive” is derived from the Latin verb *agree*, which means *to do*, and the Latin preposition *inter*, meaning *among*. Gordon Wells described “interaction” as a collaborative activity that establishes a triangular relationship between the sender, the receiver and the context of the situation [3, p. 46–47]. An interactive approach stresses teaching through mutual participation, usually in small groups. It is an active, student-centred, cognitive, indirect and personal approach. The teacher’s role is to act as a coach who organises, encourages and guides student interaction. Practically, the teacher prepares and hands out assignments, then circulates from group to group, listening, encouraging and correcting [1, p. 57].

According to W. Rivers, interactive activities should possess five qualities. They should be communicative, meaningful, expressive, and integrated and provide a limited choice (singular or plural; Present Simple or Past Simple – in case of grammar). Interactive activities incorporating all these qualities include group activities such as interviews, guessing games, dialogues, pantomimes, and role plays. These activities also allow students to adopt the accent, intonation and pronunciation of native speakers, encourage students to forget their inhibitions and dramatise the language, and engage students’ minds and imaginations. Students should remember their interactive English lessons as the ones where they performed, drew, labelled, learnt poems, sang songs, danced, read stories, acted out dialogues and improvised.

As stated by W. Rivers, there are two significant types of classroom interaction: student-to-student and teacher-to-student. The first is based on peer relationships, which allow the maximum degree of communication. Teachers, while interacting with students, despite their authority, should demonstrate that they are willing to mingle and adopt an open and playful attitude towards the students [1, p. 65]. J. Scrivener lists a more extended classification of student grouping: whole class working with the teacher, whole class moving around and mixing, small groups, pairs, and individual work [2, p. 84].

A recent survey we conducted among teachers in Ternopil schools reveals significant trends in classroom interaction techniques. According to the findings, small group work and pair work emerge as the most frequently employed strategies, with approximately 68% of teachers reporting regular use of small group activities and 74% favouring pair work. These methods are preferred over alternative approaches, such as whole-class instruction with teacher-led discussions (utilised by about 48% of respondents) and whole-class mixing and movement activities (which only 32% of teachers implement regularly). Though valued for fostering independent learning, individual work is used less often, with only 26% of teachers indicating its frequent application. These results highlight the prominence of interactive teaching techniques

as educators increasingly prioritise student-centred activities that facilitate engagement, collaboration, and active participation within the classroom.

In light of these findings, we aim to describe three specific activities that effectively promote collaboration and interaction among middle school students. These strategies are designed to engage students actively, encourage teamwork, and develop essential communication skills. Teachers can foster a supportive classroom environment that enhances peer learning and student participation by integrating these interactive techniques.

The “Picture Identity Card” board game is an interactive activity to enhance speaking skills and a healthy competitive spirit. This activity requires a game board with a start and finish line, dice, counters, and picture cards with various character images. Students are divided into groups of four and, together with the teacher, create a track marked by black dots, with every seventh dot coloured red to signify an interactive prompt. During gameplay, each student takes turns rolling the dice and advancing their counter along the track. Upon landing on a red dot, the student selects a picture card and is prompted to describe the character depicted, aiming to provide up to five accurate sentences. Correct statements allow students to move forward, while inaccuracies require stepping back. The game ends when a student has finished or all the cards have been described.

The “Clock Race” activity is a dynamic movement-based activity designed to reinforce students' understanding of time-telling through collaborative competition. To set up the game, the teacher prepares a set of large numbers from 1 to 12, arranging them on the floor in a clock format. The class is divided into two teams, each provided with its own clock layout (or sharing a single clock if space is limited). At the start of each round, students collectively ask “What time is it?” the teacher responds with a specific time, such as “It's a quarter past 11”. Two members from each team then race to stand on the corresponding numbers (e.g., 11 and 3) to display the specified time correctly. Points are awarded to the first team to demonstrate the time accurately, with the game continuing until one team accumulates ten points. To add variety, teams can alternate in stating times for their opponents to display each other's time displays.

The “Seasons Quartet” activity is a language-focused, collaborative card game designed to enhance vocabulary related to seasonal clothing, colours, and grammatical forms. In this game, the class is divided into small groups, and each group receives a set of cards featuring images of clothing items associated with various seasons. The objective is for each student to collect all clothing items relevant to a particular season. The game begins with one student, Student 1, selecting another student, Student 2, and asking, “Have you got something for (autumn)?” If Student 2 has a relevant card, they respond affirmatively, specifying the item, e.g., “Yes, I have a scarf,” and hands over the card to Student 1, who places another card in the centre. Student 2 may either take the card from the middle or request a card from another player. After taking a card, each player must place a card down to maintain an equal number of cards throughout. Variations of this game include categorising cards by colour or distinguishing between singular and plural forms, requiring students to collect either item of a single colour or items grouped by grammatical number. This interactive format supports vocabulary

acquisition, listening skills, and turn-taking while fostering a structured yet adaptable peer interactive environment.

In conclusion, interactive teaching techniques are vital in improving language learning for Ukrainian middle school students. By integrating dynamic, collaborative activities such as the “Picture Identity Card,” “Clock Race”, and “Seasons Quartet” games, teachers can foster an engaging, student-centred environment that supports both language acquisition and social skills development. These methods encourage students to participate actively, think critically, and communicate effectively with their peers. Given the growing emphasis on student engagement and hands-on learning, interactive techniques are precious in preparing Ukrainian students to become confident, skilled language users. Embracing these approaches can lead to a more enriching and impactful educational experience, aligning with modern pedagogical goals.

REFERENCES

1. Rivers W.M. Interactive language teaching. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge University Press, 1987. 219 p.
2. Scrivener J. Learning teaching. The essential guide to English language teaching. Macmillan Education. Oxford, 2011. 431 p.
3. Wells G. Learning through interaction. The study of language development. Cambridge University Press. New York, 1981. 304 p.

Бойчук Н.В.

*здобувач другого рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка*

ПРИНЦИПИ ЗАСТОСУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ МЕТОДИКИ ПРИ НАВЧАННІ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ

Існує значна кількість методик навчання англійської мови, застосування яких залежить від віку учнів, рівня професійних умінь учителя та кінцевої мети заняття. Втім варто зауважити, що найчастіше використовуваною методикою вважається саме комунікативна (*communicative approach*), яка з'явилася у 70-х роках ХХ століття у Великій Британії і майже одразу стала найефективнішою альтернативою класичному підходу навчання іноземних мов. Основною метою цього підходу є націленість на отримання навичок реальної комунікації. Комунікативна методика змінила аудолінгвальний та перекладацький підходи і передбачає заміну пріоритетів із володіння граматикою і розширення словникового запасу на впевнене спілкування мовою, що вивчається, в усіх можливих життєвих ситуаціях.

Навчаючись за комунікативним методом, учні отримують здатність користуватись мовою залежно від конкретної ситуації. Тобто вони навчаються комунікації у процесі самої комунікації. У такому випадку всі розробки та завдання повинні бути виправданими для заповнення дефіциту комунікативних навичок та вмінь. Найбільш важливою характеристикою комунікативного підходу вважається використання матеріалів носіїв мови, тобто автентичної

лексики. Зазвичай взаємодія учнів у класі та із учителем проходить у різних формах, таких як пара, тріада, невелика група та уся група. Люта А.В. у своїй розвідці повідомляє, що об'єктом оцінювання є швидкість усного мовлення, читання та правильність [4, с. 99]. Навчаючи лексики англійської мови за комунікативною методикою, учителі часто застосовують опори різних видів, а саме:

- змістові та смислові;
- словесні та зображальні, які сприяють правильному управлінню контентом висловлювання (текст, мікротекст, план, логіко-синтаксична схема) та засвоюванню лексичного матеріалу;
- мовні ігри, які полегшують спілкування у різних соціальних ситуаціях та в різних ролях [4, с. 100].

Основними освітніми принципами застосування комунікативної методики при навчанні англомовної лексики вважають:

- стимулювання в учнів когнітивних процесів;
- активна участь учнів у процесі навчання;
- заохочення учнів висловлювати свої думки та виражати почуття, використовуючи власний досвід;
- активна навчальна діяльність учнів, як імітація або створення реальних чи реалістичних ситуацій;
- заохочення учнів до колективної роботи;
- спонукання бути відповідальними за власне навчання і розвиток умінь вчитися;
- діяльність учителя на різних етапах уроку у ролі інформанта (*informer*), консультанта (*resource consultant*), спостерігача (*monitor*) [2, с. 8].

У своїй дисертації Дігтяр О.Ю. доводить, що ефективність комунікативного підходу досягається завдяки зведенню до мінімуму використання рідної мови під час проведення занять. У такому випадку необхідно навчити людину думати англійською мовою, щоб вона сприймала її, не проводячи асоціацій із рідною мовою. Одночасно значна увага приділяється саме лексиці, яка необхідна для розмовної мови [1, с. 191].

Погоджуємось із думкою Котковець А.Л., що важливу роль у поповненні лексичного запасу англійської мови відіграє використання Інтернету, адже на його просторах можна створити іншомовне середовище, що є основною вимогою комунікативного підходу навчання іноземних мов. Також можна без значних зусиль отримати доступ до ресурсів віртуальних бібліотек лексичних словників, довідників, аудіозаписів тощо [3].

Аналіз методичної літератури засвідчує, що лексику англійської мови слід вивчати у контексті, тому що таким чином інформація сприймається не як окремий потік непов'язаних між собою слів та фраз, а як цілісний механізм, у якому всі деталі пов'язані між собою. Саме тому для пояснення матеріалу вчитель використовує і вербальні прийоми, такі як кросворди, логічні загадки,

ребуси. У такий спосіб в контексті англійської мови розвиваються різні здібності особистості, і комунікативні у тому числі [8].

Як стверджує Тітова О.В., навчаючи лексики англійської мови, варто використовувати різноманітні ігри, особливо у початковій школі, адже вони створюють можливість для багаторазового повторення лексичного матеріалу. Лексичні ігри допомагають швидше і ефективніше запам'ятати нові слова англійської мови, словосполучення та речення та застосовувати їх у комунікації [7].

Значним є висновок ученої Ніколаєво С.Ю., зокрема про те, що “на середньому і старшому етапах навчання ефективніше застосовувати засоби, які забезпечують “інвентаризацію” словникового запасу, тобто тематичне і словотворче групування лексичних одиниць”. Одним з таких прийомів вважається розробка ментальних карт (mind-mapping) з певної теми, які допоможуть вивчити і практикувати основний зміст лексичних одиниць за допомогою ключових слів, які у вигляді гілочок розходяться від центру [5, с. 259].

Українські науковці Панова Л.С., Андрійко І.Ф. та інші переконані, що для збільшення рівня ефективності процесу вивчення нових слів та участі у комунікаційних процесах учителю доцільно записувати слова на дошці, пояснювати їх значення, а потім чітко вимовляти вголос і спонукати учнів до повторення, а згодом і розвитку ситуативних сцен [6].

Отже, комунікативний підхід вивчення англійської мови є ефективним, особливо в сучасних освітніх умовах, де головною метою є формування навичок живої комунікації. Завдяки цьому підходу учні навчаються використовувати мову в реальних ситуаціях, де важливою перевагою є акцент на автентичні матеріали та інтеграцію Інтернет-ресурсів, які суттєво розширюють можливості для самостійного навчання та розвитку соціокультурної компетентності учнів. Використання ігрових методик та візуальних опор допомагає закріплювати лексику, тоді як застосування таких методів, як ментальні карти, сприяє кращій організації знань. Таким чином, комунікативний підхід забезпечує не лише мовні, але й когнітивні та соціальні навички, що є основою сучасного вивчення англійської мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дігтяр О.Ю. Організація лексичного матеріалу та його засвоєння як фактор, що зумовлює ефективність навчання іншомовної лексики: англійська мова, середній ступінь шкільного навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Володимир, 2009. 191 с.
2. Комунікативні методи та матеріали для викладання англійської мови (Communicative methods and materials) / Перекл. і адапт. Л.В. Биркун. Oxford: Oxford University Press, 1998. 49 с.
3. Котковець А.Л. Реалізація комунікативного методу навчання англійської мови із застосуванням Інтернет-ресурсів. Організаційний комітет: Голова оргкомітету, 2013, С. 91.
4. Люта А.В. Сучасні методи вивчення іноземних мов. *Держава та регіони. Серія: Гуманітарні науки*. 2012. № 2. С. 98–106.

5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб./ кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.
6. Панова Л.С., Андрійко І.Ф., Тезікова С.В., Потапенко С.І. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник. Київ. Видавництво Академія, 2008. 327 с.
7. Тітова О.В. Застосування лексичних ігор у навчанні іноземної мови молодших школярів. 2016. URL: http://www.psyh.kiev.ua/Тітова_О.В._Застосування_лексичних_ігор_у_навчанні_англійської_мови_молодших_школярів (дата звернення: 12.11.2024).
8. Rebecca Oxford, David Crookall. Vocabulary Learning: A Critical Analysis of Techniques. URL: http://www.researchgate.net/publication/265540311_Vocabulary_Learning_A_Critical_Analysis_of_Techniques (дата звернення: 12.11.2024).

Гаврилюк О.А.

*здобувач першого рівня вищої освіти,
Ужгородський національний університет*

INTEGRATING MULTICULTURAL PERSPECTIVES INTO FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Emphasising the necessity of students' all-round development and regarding educational requirements of the 21st century, the research defining the role of multicultural education within the framework of foreign language teaching seems relevant. Recent studies highlight "the critical need to recognize and embrace the diverse cultural tapestry that intricately shapes the language acquisition process" [3, p. 205]. Having examined the role of diversity, several studies have consistently shown an increase in critical thinking among students [2, p. 9]. Establishing the relevant atmosphere in the classroom that directs the teaching process depends on the qualified teacher as the manager of the class. In this regard, the current study advocates for enhancing collaboration among foreign language teachers as an influencing factor of multicultural education articulations and connecting them to the teaching practice.

Taking into consideration the dynamic changes of the modern world, multicultural education makes an important contribution to developing students' sense of national unity and integrity being at the same instant aware of the global issues [4, p. 5]. Ultimately, there seems to be the evidence of the necessity to tailor the current curriculum, enhancing its diversification into multicultural education as a means of students' cultural enrichment and tolerance development [1, p. 424].

The research findings highlight the significance of using authentic materials during the teaching process in the multicultural educational settings, which contribute to raising students' cultural awareness and more profound understanding of the target language. Regarding psychophysiological and cognitive peculiarities of the particular age group it is advisable to provide students with multimodal input to ensure the comprehension of the topic.

Based on the students' level of language proficiency, the foreign language teacher may use some fragments of cartoons, movies, or excerpts from the original literature

that should be thoroughly selected and adapted addressing a range of factors. The noteworthy dimension concerning material selection is its appropriateness for a particular age group and students' abilities to perceive the information. A significant factor that has a huge impact on the overall understanding is the trustworthiness of the chosen materials manifested through avoiding stereotypes and prejudices that represent the issue from a one-dimensional outlook.

Due to the time limits imposed by the school curriculum, the problem of multicultural education implementation may be addressed through the extra curriculum classes organized as an extension of the main course and relevant to the special needs of the particular students' group. The outcome production realized through creating multimodal group projects serves as the verification of students' comprehension.

The study conducted with foreign language teachers highlights the significance of ongoing professional development focused on enhancing sociocultural competence and integrating diverse multicultural perspectives into their teaching practices. The research results testify that integrating multicultural components into foreign language instruction is a transformative process that benefits students, educators, and the broader community. Its effective implementation requires cautiousness, collaboration and ongoing reflection to ensure that all students are represented and respected.

Future studies might focus on how digital tools can stimulate cross-cultural interactions in a foreign language classroom setting.

REFERENCES

1. Haswani F., Baharuddin B., Simbolon N. Multicultural education in English language teaching: a study of paradigms, perceptions, and implementation strategies. *World Journal of English Language*. 2023. № 13(2). P. 424–434. <https://doi.org/10.5430/wjel.v13n2p424>
2. Hummelstedt I.P., Holm G., Sahlström F., Zilliacus H. Diversity as the new normal and persistent constructions of the immigrant other – Discourses on multicultural education among teacher educators. *Teaching and Teacher Education*. 2021. Vol. 108(2). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103510>
3. Molema T. Cultural Diversity in Language Learning: Embracing Multicultural Perspectives in English Language Education. *Addressing Issues of Learner Diversity in English Language Education* / ed. by T. Tran, T. Duong. Hershey : IGI Global, 2024. P. 205-226. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-2623-7.ch012>
4. Silva D. Pre-service teachers' understanding of culture in multicultural education: A qualitative content analysis. *Teaching and Teacher Education*. 2022. Vol. 110(1). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103580>

*Гнатюк С.А.**здобувач другого рівня вищої освіти
Волинський національний університет імені Лесі Українки*

МЕТОД ІЛЮСТРУВАННЯ ЯК ІННОВАЦІЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ЛЕКСИКИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Проблема підвищення якості освіти сьогодні набуває все більшої актуальності, оскільки запити суспільства швидко змінюються. Для вирішення цієї проблеми необхідно повністю модернізувати навчальний процес, обрати найкращі методи викладання та технології організації навчального процесу. Система освіти повинна адаптуватися до цих змін і надавати учням навички та знання, які вони зможуть використовувати в майбутньому. Ефективним способом вирішення цієї проблеми є використання цікавих, креативних, прогресивних та інноваційних методів навчання під час освітнього процесу.

У 2018 році в Україні стартувала Нова українська школа (НУШ) – освітній проєкт, спрямований на модернізацію та підвищення якості освіти [5]. Ідея НУШ народилася в контексті потреб сучасного суспільства, як зазначила колишня міністерка Лілія Гриневич: “Ми повинні вирішити та визначити ядро знань, які потрібно викладати. На додаток до цього ядра знань ми повинні розвивати такі навички, як застосування цих знань для вирішення практичних життєвих ситуацій та розвиток навичок критичного мислення. Таким чином, у дітей мають бути сформовані ключові компетентності, визнані провідними світовими освітніми системами які необхідні для сучасної людини 21 століття. І саме вони ляжуть в основу освітнього контенту нової української школи” [6]. Таким чином, НУШ закликала переглянути традиційні підходи та методи навчання з метою запровадження більш сучасних та ефективних. І саме використання інноваційних методів навчання стало найбільш доцільним у формуванні в дітей компетентісно-життєвих навичок, необхідних у 21 столітті.

Інноваційні методи навчання – це підходи до освіти, які використовують інноваційні ідеї, техніки та стратегії для покращення процесу навчання та досягнення кращих результатів для учнів. Основна мета впровадження інноваційних технологій – підвищити освітній рівень учнів, розвинути їхні творчі здібності, зробити процес навчання більш стимулюючим і цікавим, створити умови для їхньої самореалізації. Використання інноваційних технологій на уроках допомагає учням стати більш зацікавленими в навчанні та зрозуміти, що вони дізнаються з уроків, що призводить до їх активної участі в уроках та взаємодії з однокласниками та вчителями [2, с. 35–36]. Учні доводиться більше працювати, але завдяки цьому вони мають можливість рости і розвиватися.

Інноваційні методи навчання мають на меті

– Стимулювати інтерес учнів. Інноваційні методи навчання часто є більш привабливими для учнів, оскільки вони можуть включати інтерактивність, групову роботу та використання технологій. Це підвищує інтерес учнів до навчання і позитивно впливає на їхню мотивацію.

– Підвищують мотивацію учнів до навчання. Ці методи сприяють кращому засвоєнню матеріалу, оскільки вони активізують учнів і дають їм змогу бути більш залученими в навчальний процес. Це особливо корисно для учнів з візуальним, аудіальним та кінестетичним сприйняттям.

– Розвивають критичне мислення та креативність. Інноваційні методи заохочують учнів думати самостійно, аналізувати інформацію та знаходити рішення складних проблем.

– Вони закладають основи майбутнього життя дитини. Сучасні інноваційні методи навчання можуть передбачати використання новітніх технологій, з якими учні зіткнуться у своєму майбутньому професійному житті. Це можуть бути навички роботи з комп'ютером, програмування та аналіз даних.

– Розвивають креативність. Інноваційні методи навчання можуть стимулювати креативність учнів, дозволяти їм висловлювати свої ідеї та розвивати творчий потенціал. Це особливо важливо в сучасному світі, де креативність та інноваційність стають дедалі ціннішими якостями.

– Підтримка різноманітності стилів навчання: інноваційні методи можуть враховувати різні стилі навчання різних учнів і дають їм змогу здобувати знання у спосіб, який найкраще відповідає їхнім потребам і здібностям [3, с. 145–148].

Основними видами інновацій в освіті є:

Проектна діяльність. Це спільна робота вчителя та учня над створенням певного виду діяльності. Метою проєкту є розвиток вільної і творчої особистості та формування навичок, необхідних для дослідницької діяльності. Проєктне навчання вважається одним з найефективніших методів навчання, оскільки активізує різні аспекти навчального процесу.

Пізнавальна та дослідницька діяльність. Учні беруть активну участь у різноманітних навчальних експериментах і можуть наочно бачити процес і результати. Вчитель ставить перед учнями проблемні завдання, які можна вирішити шляхом дослідження та експериментування.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій. Використання комп'ютерів, планшетів та програмного забезпечення для навчання. Це робить навчання більш доступним, цікавим та ефективним для учнів [1, с. 250–251].

Проблемно-орієнтоване навчання. Розвиток критичного мислення, креативності та співпраці, оскільки учні вирішують реальні проблеми та виклики, поставлені перед ними, а не вивчають традиційні теми.

Навчання у співпраці. Учні працюють разом над вирішенням проблем і проєктів. Такий підхід розвиває навички спілкування, співпраці та командної роботи.

Ігрові навички. Ігрові ситуації сприяють розвитку активних пізнавальних інтересів. Під час уроку діти мають змогу проявити творчість, навчитися працювати в команді та досягати цілей спільними зусиллями.

Портфоліо. Це набір матеріалів, які відображають академічні досягнення, творчість, особистісний розвиток та інші важливі аспекти навчання та життя дитини.

У своїй професійній діяльності я широко використовую інноваційні методи навчання при вивченні лексики з учнями початкових класів. Мною було проведено порівняльне дослідження щодо вивчення лексичного матеріалу учнями двох паралельних 1 класів на тему “Сім’я” використовуючи традиційний метод навчання – репродуктивний метод (запам'ятовування через повторення), та інноваційних метод навчання – метод ілюстрування. Метою мого дослідження було – визначити який метод з двох мною вибраних методів навчання є більш ефективним для вивчення англійської лексики; відсотково відслідкувати рівень запам'ятовування поданих лексичних слів; з'ясувати чи дійсно інноваційний метод ілюстрування покращує результативність навчання.

Проаналізувавши літературні джерела визначила для себе, що традиційні методи навчання зосереджені на репродуктивних техніках. У даному випадку цей метод передбачав повторення лексичних слів та пояснення їх значення через переклад [4, с. 102–104]. Інноваційний метод ілюстрування передбачає використання візуальних матеріалів, у моєму випадку карток з малюнками для пояснення лексичного матеріалу. Цей метод дозволяє дітям асоціювати нові слова з конкретними образами, що значно покращує запам'ятовування і розуміння матеріалу.

Учні 1-А класу засвоювали лексику через репродуктивний метод навчання. Вивчаючи лексику я під час уроку записала на дошці слова, які необхідно засвоїти: “father”, “mother”, “brother”, “sister”, “grandfather”, “grandmother”. Потім по-порядку зачитала кожне слово та пояснила його значення. Учні повторювали за мною. На закріплення побудували прості речення з поданими словами, наприклад “This is my sister”, “This is my mother”.

Учні 1-Б класу засвоювали лексику використовуючи інноваційний метод – ілюстрування. Вивчаючи лексику я записала на дошці слова які необхідно запам'ятати, та до кожного слова показувала дітям малюнки, на яких були зображені члени родини. Учні повторювали слово та зіставляли його з малюнком, шукаючи асоціації. В кінці уроку учні намалювали малюнок на тему “Моя сім'я” та по порядку розказували про членів своєї сім'ї, продовжуючи речення “This is my ...”. Також вказуючи на зображення відповідали на запитання: “Who is this?”, “What is he/she?”.

Результати мого дослідження показали, що лише 60% учнів які вивчали лексичні одиниці за допомогою традиційних методів, змогли запам'ятати нові слова але зробили це з меншою швидкістю та ефективністю. Учні правильно вимовляли слова, але мало хто з них мав розуміння та вмів використовувати їх у реченнях. Також була помітна пасивність учнів під час уроку, оскільки діти просто повторювали слова за мною і це було не цікаво. Учні паралельного класу, які вивчали лексику через метод ілюстрування, показали значно кращі результати – 90% учнів запам'ятали та розуміли вивчену лексику. Завдяки візуальним образам, діти швидше асоціювали нові слова з конкретними картинками. Вони активно брали участь у класній діяльності, із задоволенням малювали свої родини та складали речення про своїх близьких.

Проаналізувавши все вищенаведене можемо зробити висновок, що інноваційні методи, зокрема метод ілюстрування, є більш ефективними для вивчення англійської лексики на тему “Сім'я” в 1 класі. Використання візуальних матеріалів сприяє швидшому запам'ятовуванню нових слів, допомагає учням краще розуміти їх значення і застосовувати в реальних контекстах. Традиційні методи також можуть бути корисними для базового засвоєння лексики, але їх ефективність значно зростає в поєднанні з інноваційними підходами.

Інноваційні методи- це нові підходи, цікаві способи роботи та новаторські ідеї, які допомагають підготувати учнів до життя в сучасному суспільстві, надають їм необхідні навички та знання і сприяють їхньому розвитку як особистостей. Вони розвивають творчу та незалежну особистість, вчать творчо

та масштабно мислити, шукати нестандартні рішення проблемних ситуацій. За допомогою таких методів формуються учні, які здатні йти в ногу з часом, відповідати вимогам сучасного суспільства, з легкістю опановувати нові професії та не боятися труднощів, що виникають.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. К. : Академвидав, 2004. 352 с.
2. Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху. Інформаційно-методичний збірник / Упор. Г.О. Сиротенко. Полтава: ПОІППО, 2006. 124 с.
3. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання [Текст]: наук.-метод. посібник / заг. ред. Пометун: Олена Іванівна. К. : А.С.К., 2006. 192 с.
4. Щербань І.В. Методика викладання іноземних мов у початковій школі: підручник. К. : Просвіта, 2015. 240 с.
5. Концепція Нової української школи (інтернет ресурс) – Режим доступу до ресурсу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
6. Міністерство освіти та науки України (інтернет ресурс) <https://mon.gov.ua/news/liliya-grinevich-shkola-povinna-zrobiti-lyudinu-uspishnoyu-dlya-uspishnoi-kareri-mayut-znachennya-15-tverdi-navichki-znannya-vuzkoprosiyni-vminnya-a-85-vminnya-navchatisya-protyagom-zhittya>

Головата О.А.

здобувач другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник – канд. пед.наук, доцент Дацків О.П.

INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN EDUCATION: THE KEY TO THE SUCCESSFUL FORMATION OF GRAMMATICAL COMPETENCE IN THE ERA OF DISTANCE LEARNING

The modern development of information technologies contributes to rapid changes in the educational environment. The Internet and digital technologies gradually became the basic need of our daily lives, particularly in wartime conditions, when distance learning became an integral part of obtaining an education for Ukrainians. An essential tool for ensuring the effectiveness of distance learning is interactive technology, which promotes the active participation of students in the educational process and enables teachers to adapt it to the individual needs of each student, thereby helping them to form grammatical competence more easily and interestingly. Determining the role and capabilities of interactive whiteboards, online platforms, and virtual classrooms is essential to understanding their impact on education in today's world.

Before considering information technologies and Internet resources that can contribute to forming grammatical competence, it is necessary to introduce this concept.

Having analysed different interpretations of grammatical competence by various scientists such as E. Krotevych, T. Stechenko, O. Vovk, O. Parshykova and others, we can conclude that grammatical competence is a component of language competence, which is part of the structure of foreign language communicative competence. Grammatical competence includes knowledge of the grammatical elements of the language, the ability to adequately use grammatical phenomena in speech activity in various communication situations and understanding and expressing specific content by formulating it in the form of statements built according to the rules of a particular language.

First, due to the pandemic, and later due to the beginning of a full-scale invasion of our country, we were forced to make significant changes to the national education policy, which is now focused primarily on meeting the unique needs of Ukrainians. Because distance learning has become almost the only opportunity for some children to get an education, teachers have to increasingly abandon traditional methods and forms of learning in favour of new Internet resources and information technologies to improve the quality of the educational process.

Foreign and Ukrainian scholars investigated questions regarding the use of various modern technologies during the teaching of a foreign language. O. Pasichnyk proved in his work that the quality of education directly depends on the organisation of the educational process, the chosen methods and forms. The increase in the volume and availability of information leads to the higher intensity of the educational process, its acceleration and rapid changes in educational material and approaches. This requires flexibility in teaching, particularly foreign languages. The advantage of innovative information technologies compared to other educational tools is that they are primarily designed to actively assimilate knowledge by education seekers and improve their skills and abilities [5, p. 162].

T. Kalinichenko noted that in today's globalised world, mastering foreign languages is essential for those who want to succeed in their future professional life. The use of digital technologies is quite valuable in the educational space [3, p. 110].

V. Kovalenko and L. Pylypiuk found that using Internet resources, as one of the modern technologies for teaching foreign languages, makes it possible to effectively organise the educational process and expand the communicative capabilities of students. Such resources also make it possible to organise learning a foreign language based on the principles of openness, adequacy and authenticity. Computer software products are considered a means of objectifying the level of learning foreign languages [4, p. 182].

L. Dovgan also devoted her work to improving the teaching of foreign languages with the help of the latest technologies. She considered a student-centred approach to education, in which students actively study the material before class. During the class, discussions and practical use of acquired knowledge and skills occur. She analysed the "flipped classroom" technique, which is based on the education of students both in and outside it, using a complex of innovative tools and information and communication technologies [2, p. 106]. We will analyse some interactive resources, indispensable tools for the teacher to build grammatical competence during online education.

For centuries, the blackboard has been an invariable attribute of the educational process, but now, teachers need to look for alternatives in distance education. Interactive whiteboards like *Miro*, *Figjam*, and others are excellent substitutes for this device and open endless possibilities for educators. They allow teachers and students to create visually attractive content, such as graphs, charts, tables, etc., that help them learn the material more easily. These boards have various interactive tools, such as stickers, notes, and drawings, which students actively use. They significantly improve the perception of the material and help students better absorb information through visual aids, which is especially important for learning complex concepts. Students are actively involved in the learning process, increasing their interest and motivation. In addition, one of the advantages of such boards is the opportunity for students to work together in real-time on group projects and exchange ideas and comments. Collaboration allows students to discuss grammar rules or complex constructions collectively. It helps to explain and analyse grammar interactively while developing communication skills and understanding of language structures.

Individualisation of education is an essential aspect of the modern world. S. Alekseeva revealed the essence of individualisation of education as a process of formation and development of personal values of education seekers, provision of mechanisms of self-realisation, and self-development. The phenomenon of individualisation is gaining relevance with the widespread of digital technologies [1, p. 292–293]. Interactive whiteboards allow teachers to adapt learning to students' individual needs; everyone can work at their own pace, receiving feedback from the teacher.

In addition to interactive whiteboards, many popular online educational platforms allow students and teachers to use various tools to master new knowledge. Platforms like *Duolingo*, *Memrise*, and *LingQ* are excellent tools for learning foreign languages. They offer exercises in the form of mini-games, where students receive instant feedback on their mistakes, which contributes to better memorisation of grammatical structures. Performing grammar exercises in this form or using visual elements allows students to learn the rules and structures more efficiently.

In addition, many platforms for creating automated tests facilitate assessing students' knowledge and add interactivity to learning. Popular options include *Google Forms* and *Microsoft Forms* for simple, self-graded quizzes, *Quizlet* and *Kahoot!* for game quizzes and flashcards, and *ClassMarker* and *ProProfs Quiz Maker* for creating professional tests with different questions. *Moodle* can be used for systematic courses and progress tracking, while *Socrative* provides real-time testing with instant feedback. These tools allow teachers to diversify the learning process and make assessment more convenient and effective, especially in the distance learning format.

In conclusion, integrating interactive technologies into distance learning has become essential in modern education, especially for Ukrainian students and teachers adapting to new educational demands. Digital tools such as interactive whiteboards and online learning platforms enable a more engaging, flexible, and individualised approach, which is crucial for enhancing grammatical competence and overall language skills. These technologies allow students to engage actively with the material through visual aids, collaborative projects, and personalised learning experiences,

pivotal in distance learning contexts. Moreover, automated testing platforms streamline the assessment process, providing teachers with practical methods to evaluate students' progress while maintaining interactivity in online classrooms. Altogether, these resources enrich the educational process and prepare students for successful communication in a globalised, digital world, making the formation of grammatical competence both achievable and stimulating.

RESOURCES

1. Алексеева С.В. Індивідуалізація навчання у закладах загальної освіти як педагогічна проблема. *ScientificCollection"InterConf"*. 2021. № 42. С. 290–296. DOI: <https://doi.org/10.51582/interconf>. 19-20.02.2021.026
2. Довгань Л. “Перевернуте навчання” як студентоцентризований підхід до викладання іноземних мов. *Молодь і ринок*. 2021. № 5–6 (191–192). С. 104–108. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239324>
3. Калініченко Т.М. Використання цифрових технологій в навчанні іноземних мов: виклики сучасності. *Сучасні методики навчання іноземних мов і перекладу в Україні та за її межами*: матеріали III Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф.(м. Переяслав, 3 грудня 2021 р.). Переяслав, 2021. С. 109–110. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/8761>
4. Коваленко В., Пилипюк Л. Використання комп'ютерно-інформаційних технологій у вивченні іноземної мови. *Інноватика у вихованні*. 2022. № 15. С. 178–186. DOI: <https://doi.org/10.35619/iiv.v1i15.450>
5. Пасічник О.О. Сучасні технології навчання як засіб самореалізації студентів в освітньому середовищі ЗВО. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2019. № 69. С. 162–166. DOI: <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.38>.

Горохова О.І.

здобувач першого рівня вищої освіти
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Поняття “штучний інтелект” досі не має загальноприйнятого визначення у наукових колах, а його трактування суттєво відрізняється залежно від сфери застосування. Для фахівців технічних галузей це слово часто є частиною професійного жаргону. Ідеї, що колись здавалися фантастичними, тепер реалізуються завдяки сучасним інформаційним технологіям, які спираються на високу обчислювальну потужність, обробку великих масивів даних і мережеві засоби.

У “Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні” штучний інтелект визначається як здатність системи точно сприймати зовнішню інформацію відповідно до поставлених цілей, навчатися на основі наявних даних та застосовувати отримані знання для виконання конкретних завдань, а також інтегрувати нову інформацію через взаємодію з довкіллям [4]. З цієї точки зору, освіта має на меті підготовку фахівців, які зможуть створювати і застосовувати такі системи.

Найдьонова О. розглядає штучний інтелект як метафоричний концепт, що позначає набір технологій, розроблених для відтворення окремих функцій людського мислення. Це здатність інтелектуальних систем вирішувати певні креативні завдання, які зазвичай вважаються винятковими для людини [5].

Засновник кібернетики Норберт Вінер підкреслював: “Основна перевага людини – це її здатність оперувати ідеями, які не завжди є цілком зрозумілими... У майбутньому застосування машин охоплюватиме співпрацю між механічними та людськими елементами” [2]. Американський філософ Г'юберт Дрейфус, хоча й визнає можливість формалізації знань, сумнівається в перспективі створення повноцінного штучного інтелекту. На його думку, спроби відтворити людський розум технічними засобами навряд чи будуть успішними, оскільки свідомість і вищі психічні функції є результатом не лише роботи мозку, а й особистісної активності та взаємодії з нервовою системою [3].

Погореленко А. вважає, що штучний інтелект не здатен повністю відтворити людський розум, оскільки технології мають обмеження у передачі всього спектра природних інтелектуальних можливостей [6]. Тому створення ШІ, що повністю повторює людське сприйняття й осмислення реальності, залишається недосяжним у найближчій перспективі.

Поліщук О., зазначає, що між штучним і природним інтелектом існують значні відмінності. У людей інтелект, як здатність до вирішення задач і навчання, завжди пов'язаний з емоціями та соціальним контекстом. Штучний інтелект, навпаки, позбавлений емоційного аспекту і не орієнтований на соціальні фактори [7].

Мар'єнко М. зазначає, що розробка штучного інтелекту вимагає вирішення кількох важливих завдань. По-перше, необхідно перевести неформалізовані знання у формальні категорії, щоб навчити систему ефективно працювати з інформацією. По-друге, потрібно усувати неточні або неповні дані з бази знань, які можуть негативно вплинути на точність висновків штучного інтелекту. По-третє, важливим є постійне доповнення системи новими рівнями знань та аналітичними моделями, що дозволить їй адаптуватися до змін. І, нарешті, необхідно забезпечити захист систем від інформаційного “сміття” [7].

Шаров С.В. зазначає, що штучний інтелект часто пов'язують із нейронними мережами, хоча ці поняття не є тотожними [8]. Нейронна мережа – це технологія, що імітує процес навчання на великій кількості повторень, подібно до роботи людського мозку, та зберігає знання через зв'язки між нейронами. Водночас штучний інтелект охоплює не лише певну технологію, а й кінцевий результат: здатність системи навчатися та використовувати здобуті знання. Штучний інтелект може базуватися на нейронних мережах або інших технологіях, що ведуть до розвитку його можливостей.

Воронкін О.С. вказує, що штучний інтелект являє собою програму, здатну до навчання, яка в процесі своєї роботи набуває нових знань та досвіду, а також ефективно застосовує їх для вдосконалення виконання певних завдань, для яких вона розроблена [1].

У процесі вивчення іноземної мови штучний інтелект може запропонувати навчальні ігри та допомогти в дослідженні та інтерпретації інформації, що

сприяє глибшому засвоєнню матеріалу. Крім того, учні можуть звертатися до ШІ для підтримки під час навчання, пояснюючи свій поточний рівень розуміння та запитуючи про допомогу в поглибленні знань із певної теми. Штучний інтелект може запропонувати різноманітні ігри, вправи та завдання для вдосконалення знань і навичок [9].

Штучний інтелект може стати корисним інструментом для оцінювання знань: після вивчення певної теми учні можуть звернутися до ШІ, щоб отримати оцінку своїх знань. Крім того, ШІ може виконувати роль асистента вчителя, допомагаючи в розробці навчального контенту, генеруючи питання для обговорення, вправи та пропонуючи ідеї для творчих завдань.

Завдяки можливості використовувати ШІ для оновлення навчальних програм, вчителі отримують поради щодо вдосконалення програм, створення нових рубрик для оцінювання та покращення доступності матеріалу для учнів. Застосування ШІ в навчанні іноземних мов відкриває нові можливості для підвищення ефективності освітнього процесу, дозволяючи реалізувати індивідуальний підхід та забезпечити персоналізований зворотний зв'язок, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу. Інтерактивні технології, такі як чат-боти та гейміфікація, дають учням можливість практикувати мовні навички у форматі, що стимулює пізнавальну активність та підвищує мотивацію до навчання [10].

Штучний інтелект сприяє розвитку критичного і логічного мислення, надаючи можливість самостійної роботи з цифровими ресурсами та оптимізації навчального процесу завдяки математичним моделям. Його застосування у вивченні іноземних мов допомагає вчителям створювати навчальні матеріали, оцінювати знання учнів та оновлювати програми відповідно до сучасних вимог.

Попри те, що технології штучного інтелекту лише починають набувати популярності в освітній сфері, їх впровадження вже демонструє значний потенціал для підвищення якості та доступності освіти. Завдяки інструментам на зразок ШІ-наставників, тьюторів, розмовних ботів та мультимедійних технологій можна створювати більш захопливі, ефективні та адаптовані до потреб учнів уроки, що сприяє кращим результатам у вивченні іноземних мов **[Помилка! Джерело посилання не знайдено.]**.

Таким чином, штучний інтелект можна визначити як здатність системи самостійно обирати оптимальні рішення для вирішення завдань та ефективно інтерпретувати інформацію з урахуванням заданих цілей. Загалом, штучний інтелект представляє собою потужний інструмент, який має потенціал кардинально змінити багато аспектів нашого життя. Його можливості обмежуються лише нашою уявою та здатністю впроваджувати нові ідеї в реальність. У науковій літературі продовжують досліджувати нові підходи та застосування штучного інтелекту, що дозволяє сподіватися на ще більш значні прориви у майбутньому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воронкін О.С. Технології штучного інтелекту в професійній діяльності педагога. URL: <https://www.slideshare.net/AlexVoronkin/ss-258176428> (дата звернення: 25.10.2024 р.)
2. Дмитрієва О.І., Єфименко О.В. Особливості впровадження штучного інтелекту в сучасну вищу освіту. Технології доброчесного використання штучного інтелекту у сфері освіти та науки : матеріали всеукраїнського науковопедагогічного підвищення кваліфікації, 31 липня – 10 вересня 2023 року. Одеса : Видавничий дім “Гельветика”, 2023. С. 89–92.
3. Дмитрієнко О.О. Позитивні риси використання ChatGPT в освітній діяльності. Технології доброчесного використання штучного інтелекту у сфері освіти та науки : матеріали всеукраїнського науковопедагогічного підвищення кваліфікації, 31 липня – 10 вересня 2023 року. Одеса: Видавничий дім “Гельветика”, 2023. С. 92–94.
4. Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні: схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 2 грудня 2020 р. № 1556-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text> (дата звернення: 19.10.2024).
5. Найдьонова О. Штучний інтелект в освіті: відповідальне ставлення: бібліографічний покажчик; Центральноукраїн. нац. техн. ун-т. Кропивницький : ЦНТУ, 2023. 11 с.
6. Погореленко А. Штучний інтелект: сутність, аналіз застосування, перспективи розвитку. Економічні науки. 2018. Вип. 32. С. 22–27
7. Поліщук О., Дудченко В. Філософія штучного інтелекту в освітньому процесі. Humanities studies : Collection of Scientific Papers. 2022. Вип. 13 (90). С. 103–109. DOI: <https://doi.org/10.26661/hst-2022-13-90-12> (дата звернення: 19.10.2024)
8. Шаров С.В. Сучасний стан розвитку штучного інтелекту та напрямки його використання. Українські студії в європейському контексті: зб. наук. пр. 2023. № 6. С. 136–144
9. Кадемія М., Візнюк І., Поліщук А., Долинний С. Використання штучного інтелекту у вивченні іноземної мови здобувачами освіти. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми, 2022. С. 153–163. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-63-153-163> (дата звернення: 19.10.2024)
10. Жукевич, І. Трансформація вивчення мов: штучний інтелект як інструмент розвитку мовленнєвих навичок студентів. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2024. Vol. 3. No. 3. P. 45-55 (дата звернення: 19.10.2024)

Грабова О.В.*здобувач другого рівня вищої освіти,**Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка**Науковий керівник – канд.пед.наук, доцент Гупка-Макогін Н. І.*

TESTS AS A TOOL FOR INTEGRATION OF CULTURAL COMPONENT IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

In the modern world, where intercultural communication is becoming an integral part of professional and personal life, learning foreign languages cannot be limited to lexical and grammatical aspects alone. Multicultural education is focused on the formation of intercultural competence, which allows effective interaction with representatives of different cultures. One of the effective means of integrating the cultural component into learning is the use of tests that assess not only language knowledge, but also the level of students' awareness of the cultural realities of the countries whose language is being learnt.

Testing as a definition has two main meanings. In the narrow sense, it is directly conducting a test, and in the broad sense, it is a set of stages that includes planning, development, conducting tests, as well as processing and analyzing their results. This method is widely used in the methodology of teaching foreign languages and cultures. The main requirements for testing include: a mandatory set of tasks that are the same for all participants; clear standardization of the conditions for conducting the test; the standard system of evaluation and results analysis; using averages for objective assessment. [1, p. 55]

Test tasks can serve not only as a means of assessment, but also as a tool for immersing students in the cultural context. For example, through authentic texts, audio materials or situational tasks, students can get acquainted with cultural traditions, social norms, idioms and realities of everyday life. Such tasks contribute to the formation of cultural sensitivity, the development of intercultural communication and a better understanding of the socio-cultural aspects of the language environment.

Testing has a number of advantages:

- objectivity and fairness of assessment: due to predetermined standards of answers, the influence of subjective factors, such as the mood or characteristics of the teacher, is reduced; prompts and cheating are excluded;
- tests are carried out quickly, their results are easy to process. This allows you to focus on analyzing errors and correcting them;
- accuracy and differentiation: due to the special organization of tests, the results can be displayed in points, ratings or detailed scales, and not only in the traditional four-point system.
- tests allow you to simultaneously assess the knowledge of a large number of students and include a significant amount of material. They are also suitable for self-study to control the quality of learning the material;
- testing can be used at any stage of learning, with the same requirements for all students, and it allows for statistical analysis of the results [2, p. 19].

Along with these advantages, it is worth paying attention to the advantages of tests with a cultural component. First of all, this is an increase in student motivation, because tests containing cultural components interest students and help make learning more exciting. Also among the advantages is the formation of intercultural competence. Students learn about other cultures, learn to understand and respect them, which contributes to the development of tolerance. Tasks with cultural context help to better navigate intercultural communications.

A good test should meet three main criteria. Firstly, it should seem fair and appropriate to students, as well as to anyone who wants to know the test results, e. g. head teacher, other teachers, or parents. Secondly, the process of checking the test should not be too difficult or burdensome for the teacher. Finally, the test should provide clear results that fully meet its purpose [3, p. 303].

There are several key aspects to the creating of tests with a cultural component. First, the tests should be adapted to the students' level of language proficiency. For example, for levels A1-A2, it is worth using simple texts about holidays and traditions, while students with higher levels can work with tasks that analyse cultural differences. The second important component is the use of authentic materials. The use of materials such as articles, videos, news, or excerpts from literature increases the quality of the tasks and makes them realistic. The test should simultaneously assess both language skills and cultural awareness of students, without giving preference to only one aspect.

Different types of tasks can be used to integrate cultural context into tests. For example, reading comprehension, where texts can contain material about national holidays, traditions or historical events. For example, students can be given a text about Thanksgiving in the United States with follow-up questions to check understanding or a task to find key information in a description of a traditional British tea party.

Another example is listening, which is based on audio recordings of dialogues containing cultural aspects. For example, students can listen to a description of Christmas celebrations in the United Kingdom and answer comprehension questions, or determine the meaning of idioms from the context of the conversation. It is also useful to include lexical and grammatical exercises that relate to cultural vocabulary. For example, a task where students need to fill in the missing words in a text about local customs.

The main difficulties in adding a cultural component to tests are: the selection of authentic materials that would be understandable to all students; the need to avoid generalizations and stereotypes to ensure the neutrality of tasks, and the development of high-quality tasks of this type takes a lot of time.

Tests with a cultural component are a valuable tool in foreign language teaching. They not only assess knowledge but also foster intercultural competence, which is crucial in today's world. Despite challenges, developing such tests offers a promising approach to combine knowledge assessment with immersion in the target language's culture.

RESOURCE

1. Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. / за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2013. С. 590.
2. Лузан П.Г., Лапа О.В., Пащенко Т.М., Мося І.А., Ваніна Н.М., Ямковий О.О. Методичні рекомендації щодо розроблення валідних тестів у закладах фахової передвищої освіти / за ред. П.Г.Лузан. Київ: ІПО НАПН України, 2022. С. 173.
3. Scrivener J. Learning Teaching. Oxford: MacMillan, 2005. 429 p.

Дубинюк Ю.М.

*здобувач першого рівня вищої освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Науковий керівник – канд. філол.х наук, доцент Людмила Близнюк*

АЛЬТЕРНАТИВНА ОСВІТА В УКРАЇНІ: ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ

Альтернативна освіта в Україні набуває дедалі більшої популярності, особливо в умовах змін, спричинених глобалізацією та війною. Відзначається зростання інтересу до нових форм навчання, таких як домашнє навчання, дистанційне навчання, екстернат та спеціальні програми в приватних школах. Ці моделі дозволяють сім'ям адаптуватися до нових умов, зберігаючи якість освіти для своїх дітей.

Мета дослідження полягає в аналізі альтернативної освіти в Україні, її особливостей, переваг та недоліків, а також вивченні перспектив розвитку.

Альтернативна освіта в Україні представлена різними формами навчання, кожна з яких має свої особливості й переваги. Однією з найпопулярніших є домашнє навчання, що дозволяє батькам самостійно організовувати навчальний процес для своїх дітей. На думку Г. Товканець, сімейна форма навчання створює можливості для вибору програм, які відповідають індивідуальним потребам і можливостям дитини, а також дозволяє визначити зручний темп і стиль навчання. Це сприяє тому, що учні здобувають знання у комфортному середовищі, зосереджуючись на власних інтересах та сильних сторонах. Проте, такий формат вимагає значної залученості й педагогічних знань від батьків, що не завжди є можливим для кожної сім'ї [8, с. 49–52].

Дистанційне навчання набуло особливого значення під час сучасних викликів, таких як пандемія та війна, оскільки надає можливість здобувати освіту незалежно від місця проживання. Використовуючи технології, учні можуть брати участь в онлайн-заняттях, отримувати навчальні матеріали та спілкуватися з викладачами через інтернет. Такий формат не лише розширює доступ до освіти, але й сприяє розвитку цифрових навичок, що є надзвичайно важливим у сучасному світі. Ще однією формою є екстернат, який дозволяє учням складати іспити без постійного відвідування навчального закладу. Ця модель підходить для тих, хто має потребу в гнучкому графіку або поєднує

навчання з іншими обов'язками. Усі ці форми альтернативної освіти є надзвичайно актуальними в умовах змін та необхідності адаптації освітньої системи до сучасних потреб.

Альтернативні освітні системи в Україні істотно відрізняються від традиційної освіти, головним чином завдяки більшій гнучкості у виборі методів і змісту навчання. У традиційній системі освітній процес чітко регулюється державними стандартами та програмами, що визначають обов'язковий обсяг матеріалу для вивчення. Натомість альтернативні освітні моделі дозволяють пристосувати програми під запити та потреби кожного учня, надаючи більшу свободу у виборі тем і підходів. Це сприяє тому, що учні можуть заглиблюватися у ті дисципліни, які дійсно їх цікавлять, і розвивати свої таланти.

Автор З. Берегова у своїй роботі “Альтернативна школа-як одна із основних нових моделей розвитку сучасного навчання дітей” вважає, що альтернативні системи навчання сприяють розвитку критичного мислення, творчих здібностей та самостійності учнів [1, с. 42–44].

У порівнянні з традиційною системою, де переважає механічне запам'ятовування фактів, альтернативне навчання орієнтоване на активне залучення учнів у процес пізнання, розвиток проблемного мислення та участь у проєктній діяльності. Це допомагає учням не лише здобувати нові знання, але й аналізувати, порівнювати інформацію, ставити запитання та шукати відповіді. Такі навички є надзвичайно важливими в умовах швидких змін та викликів, що вимагають адаптивності, креативності й незалежного мислення. Таким чином, альтернативна освіта формує особистостей, які готові до життя у динамічному суспільстві та здатні ефективно реагувати на виклики сучасності.

Як вважає І. Мартинчук, автор роботи “Альтернативні школи України: історія становлення і перспективи. Історичні і політологічні дослідження”, альтернативна освіта стає важливим елементом сучасної навчальної системи, пропонуючи можливість індивідуалізованого підходу, де учень може розвивати свої особистісні якості, спираючись на власні інтереси. Вона підкреслює, що такі школи надають свободу вибору в освітньому процесі, але одночасно мають виклики, пов'язані з відсутністю уніфікованих стандартів, що може впливати на рівень доступу до якісних ресурсів [5].

Г.С. Товканець у статті “Сімейна форма навчання як альтернативна освіта в українському освітньому просторі” також зазначає, що сімейна форма навчання, як одна з моделей альтернативної освіти, створює для дитини індивідуалізоване та комфортне середовище. Проте війна та сучасні соціальні виклики загострили проблему доступу до ресурсів і питання соціалізації, що ставить перед освітньою системою завдання вдосконалення цих форм навчання [8, с. 49–52].

Як зазначають автори Фірсов В.С., Береда Т.М., Хватова О.Г., альтернативні освітні моделі в Україні швидко розвиваються, але на практиці їх упровадження стикається з низкою проблем. Серед основних – недостатня підготовка педагогів для роботи в альтернативних навчальних умовах і обмежений доступ до якісних навчальних ресурсів, необхідних для забезпечення повноцінного навчання [10, с. 35].

На думку Близнюк Л.М., Козак А.В., Шостак У.В. пандемія показала, що навчання в альтернативному форматі, зокрема дистанційному, є можливістю для розвитку нових освітніх методик, але при цьому потребує сучасних матеріально-технічних умов, яких часто не вистачає. Водночас, як вважає Товканець, багато сімей відчують труднощі через нестачу ресурсів, що ускладнює організацію домашнього навчання й перешкоджає ефективній реалізації альтернативних моделей освіти у повсякденному житті [2, с. 102–105].

Як вважають автори, система альтернативної освіти в Україні має значний потенціал для подальшого розвитку, але для цього необхідно вирішити низку викликів. Зокрема, важливо розробити державні стандарти для альтернативних освітніх програм та забезпечити рівний доступ до якісної освіти для всіх дітей. У своїй роботі “Розвиток альтернативної освіти в США”, автори І. Козубовська, В. Палкуш, О. Товканець звертають увагу на те, що розвиток альтернативної освіти потребує впровадження чітких методичних і нормативних засад для гармонійної інтеграції таких форм навчання в традиційну освітню систему [4, с. 62–65].

Перспективи розвитку альтернативної освіти включають інтеграцію альтернативних методик у загальноприйняті освітні практики, що сприятиме створенню більш гнучкої та адаптивної системи освіти, здатної відповідати на сучасні виклики. Вивчення альтернативних моделей шкіл може допомогти в розвитку інновацій у навчанні, що дозволить враховувати індивідуальні потреби дітей та забезпечити більш ефективне навчання в умовах постійних змін.

Висновок. Отже, альтернативна освіта в Україні є важливим елементом сучасної освітньої системи, який відповідає на потреби суспільства у нових формах навчання. Переваги, такі як гнучкість і можливість індивідуалізації, є значними, проте важливо також враховувати виклики, з якими стикається ця система. Вивчення альтернативної освіти відкриває нові перспективи для покращення освітнього процесу в Україні та адаптації його до сучасних умов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берегова З. Альтернативна школа-як одна із основних нових моделей розвитку сучасного навчання дітей. *Дидаскал*, (19), 2019. С. 42–44.
2. Близнюк Л.М., Козак А.В., Шостак У.В. Вивчення іноземної мови в часи пандемії: криза чи шанс. *Інноваційна педагогіка*. 2021. №38. С. 102–105.
3. Вальдорфська педагогіка : в гармонії тіла, душі та духу. *Навчально-методичний посібник [упоряд. О. Передерій]*. Дніпро : Акцент, 2016. 119 с.
4. Козубовська І., Палкуш В., Товканець О. Розвиток альтернативної освіти в США. *Науковий вісник ужгородського університету. Серія: “Педагогіка. Соціальна робота”*. 2021. ВІПУСК 2, № 49. С. 62–65.
5. Мартинчук І. Альтернативні школи України: історія становлення і перспективи. *Історичні і політологічні дослідження*, № 2 (61), 2017. УДК 37.018.58
6. Освіта в умовах воєнного стану: виклики, розвиток, повоєнні перспективи. *Інформаційно-аналітичний збірник*. 2023. 64 с.

7. Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проєктна діяльність: *Науково-методичний збірник/ за загальною ред. С.М. Шкарлета*. Київ-Чернівці “Букрек”. 2022. 140 с.
8. Товканець Г. Сімейна форма навчання як альтернативна освіта в українському освітньому просторі //Молодь і ринок. 2023. №. 1/209. С. 49–52.
9. Фірсов В.С., Береда Т.М., Хватова О.Г. Модель школи вільного вибору “Акцент”. Школа вільного вибору “Акцент”: *Науково-методичний збірник*. Дніпро, 2021. 24 с.
10. Фірсов В.С., Береда Т.М., Хватова О.Г. Організація дистанційної та мережевої форм навчання та створення внутрішньої системи забезпечення якості освіти. Школа вільного вибору “Акцент”: *Науково-методичний збірник*. Дніпро, 2021. 35 с.

Дюгованець К.М.

*здобувач першого рівня вищої освіти,
Ужгородський національний університет*

THE ROLE OF MULTICULTURAL AWARENESS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

With the expanding diversity in classrooms worldwide, integrating multicultural perspectives into education has become increasingly important. This is particularly crucial in foreign language instruction, where the understanding of diverse cultural contexts is essential to meaningful language acquisition. In this respect, the study focusing on integrating multicultural elements in English language teaching seems relevant and promising, since it can shed light on the essential aspects of developing students' intercultural competence and the ability to navigate cross-cultural differences.

Multicultural education transcends mere tolerance of differences, promoting instead a deeper harmony and mutual respect among individuals, which in turn nurtures a positive and collaborative learning environment. The former pertains to “maintaining harmony, providing ethics in other groups' opinions, upholding humanitarian principles” [2, p. 424] and extending multicultural understanding beyond merely respecting differences to fostering unity and ethical interaction within the community.

One of the issues addressed in this research is the need for effective incorporation of multicultural elements in foreign language classrooms to support both linguistic proficiency and intercultural competence among students. The role of instructional materials, particularly textbooks, in integrating multicultural content has been widely recognized. M.H. Tirnaz and M. Morady Moghaddam maintain that teacher education programs must equip teachers with the necessary skills and attitudes to navigate multicultural content effectively [4, p. 88]. Such preparation helps educators be “sensitive to the multicultural and intercultural content” [4, p. 88] in language teaching resources, thereby fostering a classroom environment that respects and promotes diverse perspectives.

While students are often expected to learn a new language, they may encounter prejudices and a limited global perspective that hinder their openness to cultural differences. In their study, N.G. Bal and P. Savas found that many students exhibit stereotypes and lack enthusiasm for exploring other cultures. Furthermore, students often possess only a superficial understanding of their own and target cultures, with limited exposure to international perspectives and global experiences [1, p. 274].

Another aspect of paramount importance is the efficacy of students' first language incorporation in the process of English language learning and the insights that teachers can gain from it. In this regard, V. Petroj discusses how native language structures and patterns continuously influence the acquisition of English, suggesting that tailored instructions can bridge linguistic gaps more effectively [3, p. 46]. Such instruction, which addresses the unique relationship between English grammar and students' native languages, has the potential to "shorten the time and effort needed to learn a certain structure" [3, p. 46] while enhancing cultural comprehension in multicultural settings.

The current study employed a mixed-methods approach, incorporating both qualitative and quantitative data to gain a comprehensive understanding of the effects of multicultural education on foreign language acquisition. The research was conducted in multiple phases to capture insights from students, teachers and classroom observations. Data collection included surveys and semi-structured interviews with teachers and students, classroom observations and a review of teaching materials, particularly textbooks. To assess students' intercultural competence and attitudes toward cultural diversity, pre- and post-study surveys were administered.

The research findings revealed several important insights. Firstly, the students who participated in multicultural activities demonstrated significant improvement in their attitudes toward other cultures, exhibiting increased openness and reduced stereotypes. This aligns with the conception focusing on fostering harmony and mutual respect in multicultural education. Secondly, the teachers also reported a positive shift in students' engagement with the foreign language when cultural contexts were integrated, with students displaying heightened interest and motivation. Consistent with V. Petroj's analysis, students showed improved language comprehension when teachers tried their best to tailor the explanations and instructions that accounted for students' native language backgrounds.

In conclusion, the current research underscores the critical role of multicultural education in enhancing foreign language acquisition and developing students' intercultural competence. Language classrooms can promote not only linguistic proficiency but also cultural awareness and empathy among students by fostering an inclusive learning environment. Integrating multicultural perspectives into foreign language education enriches students' understanding of diverse worldviews and prepares them for meaningful communication in a globalised society. The study highlights the need for ongoing teacher's professional growth and incessant training, selecting diversified teaching materials and a supportive curriculum that values cultural diversity. Implementing these recommendations has the potential to create a transformative educational experience that benefits both students and educators.

Further research could evaluate how authentic materials affect students' cultural awareness and language learning outcomes.

REFERENCES

1. Bal N.G., Savas P. Intercultural language teaching and learning: Teachers' perspectives and practices. *Participatory Educational Research*. 2022. Vol. 9(6). P. 268–285. <https://doi.org/10.17275/per.22.139.9.6>
2. Haswani F., Baharuddin B., Simbolon N. Multicultural education in English language teaching: a study of paradigms, perceptions, and implementation strategies. *World Journal of English Language*. 2023. № 13(2). P. 424–434. <https://doi.org/10.5430/wjel.v13n2p424>
3. Petroj V. The role of native languages on ESL learning. *Asian EFL Journal. Special Edition. Women in TESOL International Conference*. 2016. P. 31–47.
4. Tirnaz M. H., Morady Moghaddam M. Multicultural Content in English Language Teaching Textbooks: The Case of the 'Vision' and 'Top Notch' Series. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*. 2023. Vol. 17(1). P. 73–94. <https://doi.org/10.1558/jalpp.20434>

Зацеркляна Д.О.

здобувач другого рівня вищої освіти,
Харківський гуманітарний університет "Народна українська академія"

НОВІТНІ МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ АВТОМАТИЧНОГО ОЗВУЧУВАННЯ СТАТЕЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

У сучасному швидкоплинному світі особливу увагу привертають технології штучного інтелекту. У 2024 році вони набули нечуваного масштабу: штучний інтелект "навчився" створювати зображення за описом користувача, генерувати програмний код та створювати музику. Проте викладача іноземних мов найбільше зацікавить здатність штучного інтелекту озвучувати будь-який текстовий матеріал, в тому числі статті відомих англомовних видань, що не лише підвищує інклюзію навчального процесу, але й створює безліч нових можливостей навчання.

Тренд полізадачності (multitasking), притаманний сучасному поколінню, на думку науковців, створює "міф економії часу" і "або надає ідеальні переваги, або має побічні ефекти для навчання та робочого процесу" [2, с. 2]. В умовах постійної нестачі часу для саморозвитку можливість прослуховування статей одночасно з виконанням інших завдань значно підвищує їхню привабливість з точки зору молодого читача [3]. Саме цей тренд спонукав видання New York Times (NYT) у квітні 2024 року до офіційної заяви про намір озвучувати всі свої новітні статті штучним інтелектом, з метою "залучення молодших читачів" та "збільшення читацької аудиторії стрічки новин" [1]. За NYT прослідували інші відомі видання, прикладами яких є американські Time, The Wall Street Journal, The Economist та The Washington Post, британський Prospect, японський The Japan Times та інші.

Для розвитку навичок аудіювання аутентичні навчальні матеріали надзвичайно важливі. Завдяки штучному інтелекту викладачі іноземних мов отримали необмежений доступ до актуальних статей, тематично та змістовно різноманітних. Це безпрецедентна можливість використання новітніх матеріалів, не відокремлених від динамічного життя навколо, адже багато років поспіль застарілі навчальні тексти у підручниках демотивували студентів.

На прикладі озвученої статті NYT *“A Diver and His Metal Detector Solved This Nearly 50-Year-Old Mystery”* [4] пропонуємо деякі варіанти опрацювання аудіо матеріалу у навчальному процесі:

1. Запитання закритого типу, або базовий Listening Comprehension: перед заняттям викладач готує перелік запитань з можливістю вибору правильної відповіді, наприклад, true-false, multiple choice (a,b,c), matching (match the beginnings of the sentences to their endings). Перед початком аудіювання можна провести обговорення у парах або малих групах – guessing/predicting the content.

- *True-false: Alex Davis regularly goes diving with his metal detector. (true)*

- *Multiple choice: What do you get to know about Alex?*

a) He is originally from Barbados.

b) He is currently unemployed, but spends almost all the time free diving.

c) He is in his thirties now. (The right answer is c)

- *Matching:*

<i>Alex Davis is</i>	<i>he heard the characteristic sound of finding gold.</i>
<i>When he dived on that day,</i>	<i>with the year 1965, “McMaster University”.</i>
<i>The ring was emblazoned</i>	<i>34 years old.</i>

Варто відзначити зручність у підготовці завдань, адже викладач постійно має перед очима повний транскрипт аудіо з усіма деталями тексту, що дозволяє легко та швидко створити перелік змістовних запитань.

2. Запитання відкритого типу: open questions, gap completion, sentence completion, note-taking.

Open questions можуть бути переліком відкритих запитань до змісту аудіювання, як до загальної ідеї статті (*What is the main idea of this article?*), так і до конкретних деталей (*How long did it take Alex to find the owner of the ring?*).

Прикладом gap completion до наведеної статті будуть завдання з пропущками в оригінальному тексті – в певних реченнях або в цілому тексті:

When he _____ home, Mr. Davis _____ the ring further and _____ that inside the band _____ three letters: FMP. (returned, examined, noticed, were).

Такий тип завдань може стати у нагоді як частина Text Based Presentation, в даному випадку – граматичних форм у Past Simple, але замість читання в основі буде прослуховування історії. Також такий формат аудіювання готує студентів до екзаменаційних завдань формату Use of English, Complete the gaps with one word only.

Sentence completion надає більшого простору для творчого опрацювання матеріалу і може бути використано для будь-якого рівня мовної компетенції починаючи з A2 і вище:

When he returned home, Mr. Davis... (studied the ring and saw the letters; examined the ring and found three letters there; looked at the ring and inside there were the letters FMP, etc.)

Подібні завдання можуть тренувати як навички listening for factual information, так і listening for gist, paraphrasing тощо, які затребувані у різних частинах міжнародних іспитів з англійської мови (Cambridge Language Exams, TOEFL, Pearson English International Certificate та інших).

Note-taking є універсальним завданням, яке не потребує жодної підготовки. Студенти прослуховують статтю та роблять замітки на власний розсуд, або за рекомендаціями викладача помічають головне, потім порівнюють свої записи шляхом обговорення у малих групах.

Важливо, що наявність повністю відредагованих структурованих текстів до аудіювання є великою перевагою у їхньому використанні в навчальному процесі, порівняно, наприклад, з неадаптованими транскриптами до відео на YouTube. Повноцінний текст стане у нагоді студентам з нижчим рівнем мовної компетенції для аудіювання з одночасним переглядом тексту або розвитку навичок читання, тренування вимови, тощо.

Використання статей міжнародних видань у аудіо форматі дозволить розвинути навички говоріння: наприклад, можна дати студентам завдання описати фотографії, котрі майже завжди ілюструють статті, а потім прослухати та перевірити власні припущення; або прослухати, а потім переказати зміст аудіювання з використанням ілюстрацій.

Таким чином, автоматичне озвучування статей відкриває безліч можливостей для розвитку навичок аудіювання, говоріння, читання, тренування сприйняття аутентичного мовлення, створення граматичних та лексичних вправ, заснованих на аудіюванні, розвитку творчого потенціалу студентів, командної роботи, тощо. Тематичне розмаїття та актуальність обраних тем сприятимуть підвищенню мотивації студентів та викладачів. Маємо надію, що розвиток технологій штучного інтелекту і надалі сприятиме урізноманітненню та підвищенню якості навчання іноземних мов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Fisher, Sara (2024) Exclusive: NYT to soon offer most articles via automated voice. [online] Available at: <https://www.axios.com/2024/04/02/exclusive-nyt-to-soon-offer-most-articles-via-automated-voice> [Accessed 12 November 2024].
2. Samaranayake, Pradeepika (2020) Running head: MULTITASKING IN A TECHNOLOGY WORLD 1 Multitasking in a Technology World: Benefits and Drawbacks. [online] Available at: https://www.researchgate.net/publication/338585496_Running_head_MULTITASKING_IN_A_TECHNOLOGY_WORLD_1_Multitasking_in_a_Technology_World_Benefits_and_Drawbacks [Accessed 12 November 2024].
3. Automated Voice Message: Enhancing Communication for Modern Businesses. [online] Available at: <https://play.ht/blog/automated-voice-message/> [Accessed 12 November 2024].

4. Sanders, Hank (2024) A Diver and His Metal Detector Solved This Nearly 50-Year-Old Mystery. [online] Available at: <https://www.nytimes.com/2024/11/12/world/americas/diver-finds-graduation-ring-barbados.html> [Accessed 12 November 2024].

Кирилова Д.С.

*здобувач першого рівня вищої освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки*

ВИКОРИСТАННЯ ГЕЙМІФІКАЦІЇ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

Поява такого нового методу викладання як гейміфікація пов'язана з великою кількістю питань, які зумовлені для покращення якості освіти. У 21 столітті технологій активізується такий метод викладання через гру. Не можна заперечувати того, що гейміфікація несе в собі суспільний характер, з самого дитинства мама навчає свою дитину кольорам, цифрам, через гру. Гейміфікація є відносно новим методом викладання і ще багато викладачів не знають про нього або знають і вважають його не ефективним. Однак він стрімко розвивається і розв'язує питання, які не могли розв'язати протягом багатьох років. Головна ознака, яка відрізняє гейміфікацію від інших ігрових методів, полягає в застосуванні техніки. Гейміфікація, в теорії зарубіжних професорів, характеризується, як ефективний та цікавий метод навчання англійської мови. Щоб не відставати від нових ефектних методів навчання необхідно визнати гейміфікацію, як дієвий метод і модернізувати навчальний план англійської мови.

У світі існує багато різних варіантів трактування слова гейміфікація. Наприклад іноземні дослідники Габе Зіхерманн і Ліндер вважають, що гейміфікація – це такий процес застосування ігрового мислення для того, щоб зацікавити аудиторію та розв'язати актуальні питання. А відомий автор і професор Карл Капп трактує гейміфікацію, як застосування принципів механіки ігрової діяльності, мислення та естетики для збільшення цікавості й мотивації в учнів. Ігрова механіка – це принцип того, як відбувається гра та будова гри.

Сучасним вчителям з англійської мови, які розробляють власну модель курсу з використанням гейміфікаційного методу навчання, є не зайвим проаналізувати дослідження J. Figueroa, який не тільки визначив елементи гейміфікованих знань, а й довів наскільки ефективною є модель застосування освітньої гейміфікації. Вчитель повинен проаналізувати кожен крок і побудувати його в логічний послідовний ланцюг. Першим таким кроком є це зрозуміти, яку мету мають учні. Другий крок розібратися з освітніми завданнями. Третій крок проаналізувати досвід. Четвертий крок обрати ресурси, які допоможуть вчителю. П'ятий крок перетворити це на гру, а точніше на гейміфікаційний метод.

Станом на сьогодні існує незліченна кількість додатків для вивчення англійської, які допомагають учням навчатися легко і через гру. Для вчителів такі додатки теж є корисними тому, що допомагають зацікавити й вмотивувати дітей. Приклади таких додатків: “DuoCards” (вивчення слів за допомогою карток), “RoxyPenguin” (додаток в якому потрібно направляти пінгвіна до правильного перекладу слова) Woodpecker (додаток в якому можна дивитися відео англійською на різні теми), “DuoLingo” (додаток в якому є граматики, слова поділені на теми, рейтингова система). Два професори I.S. Redjact та R. Muhajir досліджували використання додатка “DuoLingo” у курсі “Граматики для писемного мовлення”. Вони дійшли висновку, що цей застосунок може збільшити мотивацію учнів, а також оптимізувати засвоєння навчального матеріалу.

У період жажливих подій, що відбуваються в Україні, дистанційне навчання перетворилося на звичну практику. Гейміфікація стає рятівним методом, оскільки через дистанційне навчання відкриває для такого методу викладання більше перспектив, адже дозволяє занурити учнів в англійське середовище, на додачу сприяє розвитку англійських умінь. У сучасному світі технологій, де популярним є різні блоги, соціальні мережі, сучасний вчитель прагне йти в ногу з розвитком технологій і використовувати гейміфікацію у навчальному процесі. Це дозволяє зацікавити учнів, а також зробити навчання ефективнішим. Саме тому метод гейміфікації є прикладом цікавого, сучасного вивчення матеріалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зеленська Л.Д. Гейміфікація як метод навчання здобувачів вищої освіти англійської мови / Л.Д. Зеленська, К.В. Ковинько // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. пр. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди ; [редкол.: О.О. Матвєєва (голов. ред.) та ін.]. – Харків : ХНПУ, 2019. – Вип. 52. – С. 21–35.
[\[https://dspace.hnpu.edu.ua/items/6329b47f-b511-499e-a1c8-eaba6371d272\]](https://dspace.hnpu.edu.ua/items/6329b47f-b511-499e-a1c8-eaba6371d272)
2. Креготень О.В., Березняк О.П. Сучасні концепції гейміфікації вивчення іноземної мови в нелінгвістичному університеті. Педагогіка формування творчої особистості у вищій загальноосвітній школах 2022. С. 197–201.
[\[http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2022/82/35.pdf\]](http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2022/82/35.pdf)

Кирилова Д.С.

*здобувач першого рівня вищої освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки*

ПРОБЛЕМИ МОТИВАЦІЇ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

На сьогодні вивчення іноземної мови це ключ, який відкриває багато можливостей. Багато досвідчених викладачів кажуть, що не можливо навчити людину, яка не має бажання навчитися. А саме учні не завжди мають мотивацію до вивчення англійської. Діти шкільного віку не можуть зрозуміти всієї цінності знання іноземних мов, для них вона може здаватися не потрібним предметом. І

саме тому на плечах вчителя лежить відповідальність. Викладач повинен показати чому варто вивчати англійську, чим вона буде корисна для дітей, які можливості знання іноземної мови відкриє для них.

Мотивація в той час є пусковим механізмом до будь-якого виду діяльності людини. Мотивація виникає з певної потреби, що формується через протиріччя того, що людина має і того чого їй не вистачає. Коли опанування англійської потрапляє в таке коло прагнень, то таке потреба перетворюється на мотиваційний стимул. І коли в учня з'являється такий мотиваційний стимул, він починає шукати методи реалізації цього прагнення. Однак правильний підбір методу покращення мотивації. Викладання англійської мови являє собою зацікавлення, активізація учнів.

Багато дослідників, такі як С.С. Занюк, Б.Р. Монка, які займалися вивченню поняття мотивації, у своїх роботах здійснювали аналіз мотивації. Вони виділили вміння орієнтуватися в соціокультурному середовищі – основним аспектом. Український сучасний дослідник Н.О. Аристова вважає основним критерієм мотивації наявність пізнавальних мотивів. А дослідник П.М. Якобсона вважає, що учня спонукає навчатися процес пізнання чогось нового і результат від цього пізнання. Професор Є.І. Пасов зазначав про вчительську діяльність те, що вчитель повинен бути сценаристом і актором, щоб змогти підвищити мотивацію учня до предмету.

Викладачі можуть послуговуватись наступними методами для покращення мотивації учня:

1) Змінювати атмосферу. Піти на екскурсію, запросити людей, які могли б показати, акцент людини, яка народилась і проживає за кордоном;

2) Урізноманітнити навчання. Для цього способу нам допоможе такий вид навчального процесу, як геймифікація. Цікаві ігри замість сухого викладання матеріалу, зможуть зацікавити дітей, вмотивувати вивчати мову.

3) Враховувати захоплення учнів. Це дає змогу пов'язати захоплення учня з навчальним матеріалом. Наприклад ми живемо в столітті технологій і дітям буде цікаво подивитися блогера англійською мовою, зробити якусь гру з урахуванням захоплень дітей;

4) Винагорода. Будь-яка дитина буде більш вмотивована коли знатиме, що за це вона щось отримає. Наприклад це може бути сертифікат на невиконання одного домашнього завдання;

5) Процес, а не результат. Варто пояснити учням, що не варто зосереджуватися на результаті. Набагато важливішим є процес. В учня можуть бути погані оцінки за контрольні роботи, але він просто нервує на контрольних, а спілкується мовою вільно.

6) Підбір актуальних і сучасних тем для обговорювання.

Мотивація визначає ефективність початкової діяльності. Отже, після внесення змін в навчальний процес, можна очікувати позитивних змін. Ці зміни подолають проблему мовного бар'єру, підвищать комунікативні навички.

Професія вчителя сама по собі є надзвичайно складною, і мотивувати учнів – це одна із складних задач з якою стикаються вчителі. У вчительському

досвіді будуть учні, в яких немає потенціалу і любові до мов, і неважливо наскільки сильно викладач буде старатися, дитині просто не піддаються мови. Особливо коли ми говоримо про викладачів англійської, то це ще більш складне питання. Оскільки багато дітей не хочуть вивчати свою рідну мову, то що можна говорити про англійську. Незважаючи на такі труднощі робота викладача це віддати частинку себе дитині, можливо не вийде навчити учня своєму предмету, але за те виховати з неї людину, таку яка знає чого хоче і знає, що їй не подобається.

ЛІТЕРАТУРА

1. Козак М.В. Роль мотивації та шляхи її підвищення при вивченні іноземних мов. Науковий вісник Ужгородського національного університету. С. 84–86.
[роль мотивації та шляхи її підвищення при вивченні іноземних мов](#)
2. Тарасенко М.І. Способи підвищення мотивації студентів до вивчення іноземної мови. Теорія і практика.
<https://core.ac.uk/download/pdf/199587079.pdf>

Комар Д.В.

*здобувач другого рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка*

ONLINE TOOLS FOR CREATIVE WRITING

Creativity, the spark that ignites innovation, has been a driving force behind humanity's progress, from early tool-making to today's technological advances. In a rapidly changing world, nurturing creativity in students is essential for keeping up and thriving. A classroom that values creativity becomes a space for exploration and excitement, where students are encouraged to imagine, question, and experiment with new approaches without fear of failure. By incorporating hands-on projects, collaborative challenges, and open-ended discussions, educators can transform learning from a passive experience into an active journey of discovery.

To develop our ability to express ourselves in a creative manner, we utilise creative writing. At the same time, creative writing is a tool that develops many areas of a language [2]. H. Beck defines creative writing as a form of expression that allows students to use their imagination, personal voice, and originality to convey ideas beyond strict factual accuracy or rigid structures [1, p. 211]. It is an artistic expression, characterized by originality, invention, imagination, and inspiration. Unlike academic or expository writing, which focuses on presenting information and arguments, creative writing encourages students to explore themes, emotions, and unique perspectives engagingly. This genre includes various forms, such as poetry, storytelling, and reflective essays, enabling students to experiment with language, narrative techniques, and style. Through creative writing, learners develop their writing skills and enhance their critical thinking, self-expression, and empathy, making it an essential tool in a well-rounded education.

Information and communication technologies are having a profound effect on all aspects of language use, especially in written communication. New forms of computer-mediated writing serve to complement and enhance more traditional forms of writing [3]. Secondary school students all over the world are using various online tools daily and engage in online learning at school.

This paper will present three online tools that can be used in the classroom with 7th-grade students to develop their creative writing skills. *Storybird* is an educational tool designed to enhance writing and reading skills. It uses illustrations to inspire students to write and publish their own stories. The app features age- and level-appropriate video tutorials, writing challenges, quizzes, and other features. Students can use this tool to create comics, which can be very engaging for teenagers. First, they explore comic templates or choose a collection of illustrations that fit a comic strip format, then sketch out a rough outline of their comic, considering characters, setting, and plot, create the comic panels utilising visuals to drive the narrative, with the text serving to support it, ensure that each panel transitions smoothly into the next, edit and refine their work checking for spelling, punctuation, grammar. Finally, they publish their comic on *Storybird*, give it a final review to ensure everything looks and reads correctly, share their comic with classmates, and discuss their creative decisions.

Weebly is a free web app that provides different instruments to create websites. Teachers can create a website with links for students to use in their writing tasks, so there is no need for students to type long URLs in English, which is quite difficult.

The next tool is *Gartic Phone*, which we frequently use with students. It offers a variety of game modes, which help enhance students' creative writing skills. In the regular mode, students work on their descriptive abilities. During the first round, one student writes a sentence, and then a random student draws an image based on that description. Next, other students randomly see the picture and describe it. Finally, everyone can see the results of their collaborative efforts. The next mode is a story mode. In this mode, students begin by creating the start of a story, and then subsequent students continue the narrative. By the end, we had several different stories collaboratively created by various students.

In summary, creativity fuels progress and is vital in education to prepare students for a dynamic world. As an expressive form, creative writing develops students' imagination, critical thinking, and empathy through various forms like storytelling and poetry. Online tools enhance students' creative writing skills, making learning interactive and engaging.

REFERENCES

1. Beck H. Teaching Creative Writing. Palgrave Macmillan, 2012. 212 p.
2. Kamenická J. Judinová L. Creative writing in teaching English as a foreign language. In "humanitné a spoločenské vedy v pregraduálnom vzdelávaní 7 – zborník vedeckých prác a vedeckých štúdií (The Humanities and Social Sciences in Undergraduate Education 7 – non-conference reviewed collection of papers), 2022. Z-F LINGUA Bratislava. URL: https://www.researchgate.net/publication/366382273_Creative_Writing_in_Teaching_English_as_a_Foreign_Language (last accessed: 12.11. 2024)

3. Warschauer M. Technology and Writing. In "International Handbook of English Language Teaching". Boston, MA, 2007. P. 907–917.
DOI: https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_60

Комзюк С.А.

*здобувач першого рівня вищої освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки*

ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

Термін “технологія” веде своє походження від грецького слова “techne”, яке тлумачиться як мистецтво, кмітливість чи навик. Технології включають проведення специфічних процедур та дій, котрі змінюють якість, об’єм, структуру або властивості різних об’єктів чи матеріалів. Згідно із Законом України “Про Національну програму інформатизації”, прийнятим 4 лютого 1998 року, інформаційна технологія визначається як цілеспрямований процес використання комп’ютерної техніки для швидкого оброблення та відшукування даних, а також забезпечення доступу до інформації, незалежно від її розташування [6].

Національний стандарт України ДСТУ 5034:2008 представляє інформаційні технології як сукупність методів, процедур та технічних засобів, задіяних у технологічних операціях з інформацією. Згідно з ДСТУ 2226-93, інформаційна технологія виступає як процес обробки інформації, результатом якого є отримання нових знань або оброблених даних.

Стандарт ДСТУ 2481-94 вводить поняття “інтелектуальної інформаційної технології” що включає збір, зберігання, обробку та використання знань, отриманих через досвід і освіту [7].

ДСТУ 7448:2013 описує інформаційно-комунікаційну технологію як інструмент для підвищення ефективності праці у бібліотечній сфері, інтегруючи методики та технічні засоби в єдиний процес, який фасилітує обробку інформації [1].

За даними ЮНЕСКО, комплекс інформаційних та комунікаційних технологій охоплює розмаїття технологій та ресурсів, що використовуються для комунікації та обміну інформацією [10].

Сучасна освіта активно інтегрує інформаційні технології в різноманітні напрями, забезпечуючи багатогранний підхід до навчання, що значно підвищує ефективність та доступність освітнього процесу, відкриваючи нові можливості для учнів, студентів та викладачів. Завдяки стрімкому розвитку цифрових технологій, освіта трансформується, стаючи більш інтерактивною, гнучкою та індивідуалізованою, що сприяє кращому засвоєнню знань, підвищенню мотивації учнів та їх адаптації до вимог сучасного світу.

Першим і одним із найбільш розповсюджених напрямів є інтерактивне навчання, яке залучає учнів до активної участі у вивченні матеріалу. Як зазначає К.Л. Бугайчук, використання інтерактивних дошок, мультимедійних презентацій, відеоматеріалів, віртуальних лабораторій та освітніх платформ допомагає

візуалізувати складні поняття, роблячи навчання більш цікавим і зрозумілим. Наприклад, інтерактивні дошки в класах дозволяють демонструвати презентації, зображення, відео та виконувати інтерактивні завдання, що підсилює ефект присутності та залученість учнів. Віртуальні лабораторії дають можливість студентам проводити експерименти в безпечному середовищі, досліджуючи хімічні реакції, фізичні явища, біологічні процеси та взаємодії між різними елементами, отримуючи миттєвий зворотний зв'язок без ризику для здоров'я [4, с. 39–43].

Другий важливий напрям – дистанційне навчання, яке дозволяє організовувати освітній процес у віддаленому режимі. Л.М. Близнюк та А.Д. Трушковська наголошують, що завдяки онлайн-платформам (Zoom, GoogleMeet, Microsoft Teams), електронній пошті та хмарним сервісам, вчителі та студенти можуть підтримувати постійну комунікацію та обмінюватися матеріалами незалежно від місця перебування [3, с. 150–154; 2, с. 102–105; 9, с. 150–154]. Під час пандемії дистанційне навчання стало не лише основним способом надання освіти, але й нині воно залишається важливим інструментом, особливо для освіти дорослих, професійної перепідготовки або коли учні не можуть бути присутніми у класі з об'єктивних причин. Цей підхід робить освітній процес більш гнучким та доступним, дозволяючи учням з усього світу отримувати якісну освіту без фізичної присутності.

Третій напрям, що набуває все більшої значущості, – індивідуалізація навчання за допомогою інформаційних технологій. Використання адаптивних освітніх програм та персоналізованих платформ, таких як KhanAcademy чи Coursera, дає змогу кожному учню навчатися у власному темпі, враховуючи свій рівень підготовки та індивідуальні особливості. О.М. Топузова підкреслює, що це особливо корисно для учнів, які потребують додаткового часу для засвоєння матеріалу, або для обдарованих учнів, які можуть вивчати додаткові теми чи працювати наперед [8, с. 100]. Викладачі можуть моніторити успішність кожного учня, отримувати звіти про прогрес та коригувати навчальний процес відповідно до потреб учнів, що робить навчання більш ефективним і результативним.

Четвертий ключовий напрям – організація спільної роботи учнів та розвиток їх комунікативних навичок за допомогою цифрових технологій [5, с. 64]. Групові проекти та командні завдання, виконувані через онлайн-інструменти, розвивають навички співпраці, критичного мислення та вміння висловлювати власну думку. Платформи на кшталт GoogleDocs, Miro, Trello дозволяють учням спільно працювати над проектами в режимі реального часу, обмінюватися ідеями, коментувати роботи інших та розподіляти обов'язки. Це не лише сприяє розвитку соціальних навичок, але й готує учнів до майбутньої професійної діяльності, де вміння працювати в команді є важливим.

П'ятий напрям використання інформаційних технологій в освіті – оцінювання та моніторинг навчальних досягнень учнів. Застосування електронних платформ для тестування, електронних журналів та систем зворотного зв'язку дозволяє вчителям швидко отримувати результати, відстежувати прогрес кожного учня та надавати рекомендації для покращення [5, с. 68]. Платформи, такі як Moodle або GoogleClassroom, не лише

організують навчальний процес, але й забезпечують проведення тестів та збір статистики результатів, що допомагає викладачам краще розуміти слабкі сторони учнів і спрямовувати зусилля на їх подолання.

Шостий напрям полягає у створенні авторських методичних матеріалів, що дозволяють вчителям розробляти власні освітні продукти для використання в навчальному процесі.

Підсумовуючи, впровадження інформаційних технологій у сучасну освіту підвищує ефективність та зручність навчання, сприяє доступу до знань, формує навички самостійності, розвиває творчість та вміння працювати в команді. Цифрові технології розширюють можливості освітнього процесу, роблять його більш гнучким і адаптивним до індивідуальних потреб, надаючи учням інструменти для успішної інтеграції у цифровий світ майбутнього.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бібліотечно-інформаційна діяльність. Терміни та визначення понять (ДСТУ 7448:2013). Мінекономрозвитку України,
<https://lib.nure.ua/storage/app/media/nmbk/doc/dstu.pdf>(дата звернення: 11.11.2024)
2. Близнюк Л.М., Козак А.В., Шостак У.В. Вивчення іноземної мови в часи пандемії: криза чи шанс. Інноваційна педагогіка, 2021. № 38. С. 102–105.
3. Близнюк Л.М., Трушковська А.Д. Традиційний та дигітальний підходи до вивчення німецької лексики: методи та особливості. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 2022. № 82. С. 150–154. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/20746/1/26.pdf>(дата звернення: 11.11.2024)
4. Бугайчук К.Л. Гейміфікація у навчанні: сутність, переваги, недоліки. Дистанційна освіта України 2015 : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. м. Харків, 19–20 листопада 2015 р. Харків: ХАДІ, 2015. С. 39–43.
5. Інформаційні технології в сучасній системі освіти: моногр. Кривий Ріг : Вид. Р.А. Козлов, 2019. 122 с.
6. Про Національну програму інформатизації, Закон України № 74/98-ВР (2022) (Україна). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/74/98-vr#Text>(дата звернення: 11.11.2024)
7. Системи оброблення інформації. Інтелектуальні інформаційні технології. Терміни та визначення (ДСТУ 2481-94).
http://online.budstandart.com/ua/catalog/doc-page.html?id_doc=79130(дата звернення: 11.11.2024)
8. Топузова О.М. Дистанційне навчання в умовах карантину: досвід та перспективи. Аналітико-методичні матеріали. Київ: Педагогічна думка, 2021. 192 с.
9. Трушковська А.Д., Близнюк Л.М. Основи роботи з лексикою на уроках німецької мови: традиційний та дигітальний підходи. Сучасні тенденції розвитку лінгвістики та лінгводидактики: матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф., м. Рівне, 11 трав. 2022 р. Рівне, 2022. С. 150–154.
10. UNESCO Institute for Statistics. Guide to Measuring Information and Communication Technologies (ICT) in Education.
<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/guide-to-measuring-information->

[andcommunication-technologies-ict-in-education-en_0.pdf](#)(дата звернення: 11.11.2024)

Корецька Л.В.

*здобувач другого рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Бабій Л.Б.*

ВПЛИВ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ НА РОЗВИТОК РЕЦЕПТИВНИХ НАВИЧОК УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У сучасному світі, який характеризується глобалізацією та інтеграційними процесами, міжкультурна комунікація відіграє важливу роль у навчанні іноземних мов. Особливо це стосується вивчення англійської мови, яка є міжнародною мовою спілкування. Розвиток рецептивних навичок, зокрема читання та аудіювання, є важливим аспектом вивчення мови. Ці навички дозволяють учням сприймати та розуміти інформацію, що є ключовим у міжкультурній комунікації. Вивчення мови через призму різних культур дозволяє учням дізнатися більше нових слів і виразів, що використовуються в різних соціальних контекстах. Це розширює їхній лексичний запас і сприяє кращому розумінню прочитаного і почутого. Залучення до міжкультурної комунікації допомагає учням розвивати критичне мислення, оскільки вони навчаються аналізувати та оцінювати інформацію з різних культурних перспектив. Це сприяє глибшому розумінню текстів та аудіоматеріалів. Наприклад, обговорення культурних особливостей і традицій різних країн під час уроків сприяє розвитку навичок критичного аналізу та оцінки отриманої інформації.

Слід зауважити, що саме у старших класах школи ці навички стають особливо важливими, оскільки учні готуються до вищої освіти та професійного життя, де знання англійської мови часто відіграє значну роль. Вони є основою мовної компетенції, що сприяє успішній комунікації та інтеграції у глобалізований світ. Вплив міжкультурної комунікації на рецептивні навички можливо представити на рис. 1



Рис.1. Вплив міжкультурної комунікації на рецептивні навички.

Джерело: складено автором на основі джерел 1–2

Міжкультурний підхід у навчанні англійської мови передбачає використання різноманітних автентичних матеріалів, таких як літературні тексти, відео та аудіозаписи, що представляють культурні особливості носіїв мови. Ці матеріали не лише збагачують словниковий запас учнів, але й допомагають їм краще розуміти культурний контекст, у якому використовується мова. Важливою складовою такого підходу є залучення учнів до активної участі у навчальному процесі, що сприяє розвитку їх критичного мислення та вміння аналізувати інформацію з різних культурних перспектив.

Як зазначав у своїх працях Гончаренко С., практичні підходи до інтеграції міжкультурної комунікації включають використання автентичних матеріалів, організацію міжкультурних проектів, віртуальні екскурсії та інтерактивні методи навчання. Використання автентичних текстів, таких як статті, новини, художня література та медіа контент, дозволяє учням ознайомитися з реальними культурними контекстами використання мови. Організація спільних проектів з учнями з інших країн через онлайн-платформи сприяє прямій комунікації та обміну культурним досвідом. Використання технологій для організації віртуальних екскурсій та обмінів дозволяє учням безпосередньо взаємодіяти з культурами інших країн. Це може включати відеоконференції, онлайн-тури музеями та обмін відео листами. Включення інтерактивних методів, таких як рольові ігри, дебати та дискусії, допомагає учням практикувати мову в реальних комунікативних ситуаціях.

Ще однією важливою складовою є підготовка вчителів до роботи з міжкультурними матеріалами. Вчителі повинні володіти необхідними знаннями та навичками для ефективного використання таких матеріалів у навчальному процесі. Необхідно вміло підібрати відповідні матеріали, організовувати міжкультурні дискусії та обговорення, а також оцінювати результати навчання з урахуванням міжкультурного контексту.

Враховуючи важливість міжкультурної комунікації у навчанні англійської мови, можна стверджувати, що використання міжкультурного підходу сприяє значному покращенню рецептивних навичок учнів старших класів. Це дозволяє не лише підвищити їх мовну компетенцію, але й підготувати до ефективної комунікації у глобалізованому світі. Використання міжкультурних елементів у навчальному процесі є ефективним інструментом для підготовки учнів до сприйняття та розуміння культурного різноманіття.

Отже, вплив міжкультурної комунікації на розвиток рецептивних навичок учнів старших класів є значним і багатограним. Використання міжкультурного підходу у навчанні англійської мови дозволяє не лише покращити розуміння прочитаного та прослуханого матеріалу, але й підготувати учнів до ефективної комунікації у глобалізованому світі. Це дослідження підтверджує важливість інтеграції міжкультурних елементів у навчальні програми та підготовку педагогів для роботи у полікультурному середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Byram, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Multilingual Matters, 1997. С. 20–45, 78–103.
2. Гончаренко, С.У. Педагогічні дослідження: Методологія, методи, технологія. Київ: Вища школа, 2008. С. 85–112, 150–175.

Крилова Л.М.

здобувач другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник – д-р. пед.наук, професор Задорожна І.П.

МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У КРАЇНАХ АЗІЇ

У зв'язку з глобалізацією знання іноземних мов, зокрема англійської, стало необхідною частиною навчальних програм та важливим фактором для розвитку в таких сферах, як наука, бізнес та культура. Викладання іноземних мов в Азії є важливою складовою освітніх систем багатьох країн цього континенту. Методики викладання мов у різних країнах Азії значною мірою залежать від культурних, соціальних та політичних особливостей, що приводить до розмаїття підходів у викладанні. Однак, одним із спільних факторів є домінування англійської мови як глобального інструмента комунікації.

У країнах Азії з давніх часів цінують традиції, це проявляється і у освіті. Історично викладання іноземних мов у багатьох країнах Азії було зосереджено

на традиційних методах, зокрема на граматично-перекладному методі. Цей метод був домінуючим у більшості країнах, основна увага приділялася перекладу текстів з рідної мови на іноземну (зазвичай англійську). Цей підхід успішно розвиває навички письма та граматики, проте не сприяє розвитку слухових та розмовних здібностей. Як зазначають Грін і Хендлік (2015), традиційні методи здебільшого розвивають академічні навички, але не сприяють розвитку здатності до спонтанної комунікації, що є важливим аспектом реального використання мови.

Впродовж останніх років, в Азії почали ацинтувати увагу на комунікативному підході навчання мов. Цей підхід акцентує увагу на інтерактивному навчанні та практичному використанні мов. Сінгапур, Малайзія та Південна Корея, активно застосовують комунікативні методи, які спрямовані на розвиток навичок розмовної мови та слухання. Ця практика дозволяє студентам підготуватися до реальних ситуацій комунікації. Як підкреслює Кім (2019), комунікативні методи не лише підвищують рівень мовної компетентності, але й сприяють розвитку міжкультурних комунікаційних навичок, що є надзвичайно важливим у глобалізованому світі.

Активне використання технологій також набрало популярності останнім часом. Інтеграція цифрових платформ, онлайні курси та мобільні додатки суттєво змінюють підхід до вивчення мов та зазнали великого попиту у таких країнах як, Південна Корея та Японія. Наприклад, у Кореї набули популярності онлайн-платформи, які поєднують елементи ігор і адаптивного навчання, що дозволяють створювати індивідуалізовані навчальні шляхи для студентів різних рівнів (Парк, 2020). Такі зміни у системі освіти дозволяють поєднувати теорію з практичним застосуванням та підвищує ефективність мовного навчання особливо за межами традиційних шкіл.

В Японії та Китаї, інтенсивні мовні курси та програми занурення є важливою частиною мовного навчання. Такий підхід дозволяє студентам швидше вдосконалити свої мовні навички завдяки повному зануренню у мовне середовище. У Японії, наприклад, популярними є мовні табори та літні програми, які поєднують мовні заняття з культурними активностями, що довели свою ефективність у підвищенні рівня мовної підготовки (Танака, 2017). Повне занурення у мовне середовище дозволяє студентам застосувати набуті знання у реальних умовах та ще більше зміцнити їхні знання.

Методики викладання іноземних мов в Азії стрімко еволюціонують у відповідь на вимоги глобалізованого світу. Інтеграція традиційних підходів з новітніми технологіями навчання забезпечує студентам всебічну мовну підготовку. З розвитком та вдосконаленням методик навчання іноземних мов, азійські країни створюють основи для більш ефективної та доступної мовної освіти, що сприятиме розвитку міжкультурного обміну та міжнародної співпраці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кім, Ч. (2019). Роль комунікативного підходу в навчанні мов у Сінгапурі та Малайзії. *Журнал мовної освіти*, 15(2), С. 45–56.

2. Парк, Ч. (2020). Інноваційні технології навчання мов у Південній Кореї: мобільні додатки та онлайн-платформи. *Мовне навчання та технології*, 8(1), С. 20–34.
3. Танака, Я. (2017). Ефективність інтенсивних мовних програм в Японії. *Журнал освітніх досліджень*, 22(3), С. 88–01.
4. Лі, С. (2021). Комбіноване навчання іноземним мовам в Азії: перспективи та виклики. *Освіта та технології*, 10(4), С. 112–123.

Кутень О.Ю.

*здобувач другого рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Дячук Наталя*

РОЛЬ ТА ЗНАЧЕННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Розгляд тенденцій модернізації вищої освіти в Україні й вивчення специфіки європейського простору вищої освіти в процесі тривалої співпраці із зарубіжними викладачами та студентами дають змогу виокремити принципові зміни в організації освітнього процесу: скорочення навчальних годин на контактну роботу викладача та студента і збільшення частки самостійної роботи студентів.

Сучасні цілі вищої освіти пред'являють нові вимоги до вищої школи: необхідність підготовки фахівця міжнародного рівня, який володіє сформованими професійними компетенціями і здатний адаптуватися в потоці інформації, що швидко змінюється. Зміна пріоритетів у царині мовної політики, зокрема й у рамках Ради Європи, перенесення акценту на самостійну роботу спонукають викладачів до реорганізації системи самостійної роботи у ВНЗ, до пошуку адекватних технологій управління самостійною роботою учнів. Державний освітній стандарт реалізує компетентнісну модель освіти, що передбачає формування компетентностей як професійного, так і особистісного характеру й зумовлює необхідність удосконалення тих елементів навчального процесу, що дають змогу максимально індивідуалізувати й активізувати процес навчання, тим самим керуючи його якістю. Саме тому одним із важливих елементів навчального процесу виступає самостійна робота учнів.

Багатозначність терміна “самостійна робота студентів” пов'язана з різноплановістю підходів до явища, що розглядається. Учені, які займаються цією проблемою (С.Б. Літвінчук, І.Ф. Підкасистий, І. Шимко, В.К. Буряк), вкладають у термін “самостійна робота студентів” різний зміст. Самостійна робота розглядається ними, з одного боку, “як вид діяльності, що стимулює пізнавальний інтерес, активність, самостійність, і як основа самоосвіти, поштовх до подальшого підвищення кваліфікації, а з другого – як система заходів або певних умов, що забезпечують керівництво самостійною діяльністю студентів” [1; 3; 5; 6]. Ми дотримуємося точки зору Г. Крайчинської, на думку якого “самостійна робота студентів є складним педагогічним явищем, особливою формою навчальної діяльності, що спрямована на засвоєння студентами

сукупності вмінь, навиків та знань. Самостійна робота студентів є важливою не тільки для оволодіння професійною англійською, але й для формування навичок самостійної роботи в учбовій, науковій та професійній діяльності, які є необхідні у вищій школі; для формування навички брати на себе відповідальність за оволодіння навчальним матеріалом, самостійно вирішувати проблему підвищення рівня володіння мовою тощо” [4].

Як форма навчального пізнання представлена самостійна робота в дослідженнях П.І. Підкасистого. Перевагою робіт П.І. Підкасистого є розгляд самостійної роботи з позиції учня і вчителя: для учня це вид пізнавальної діяльності, для того, хто навчає, – засіб педагогічного керівництва [5, с. 150]. З дидактичного погляду самостійна робота і – ширше самостійна діяльність – дає змогу у функціональному аспекті досягати мети діяльності та одночасно виконувати функцію управління цією діяльністю. Це дає змогу наповнити самостійну роботу предметним змістом, який усвідомлюється тими, хто навчається, як безпосередня мета навчальної дії. Основною проблемою при визначенні самостійної роботи студентів є узагальнений характер запропонованих визначень, безвідносно до предмета, що вивчається.

Трактування самостійної роботи з іноземної мови в методичній літературі відрізняється за низкою ознак: самостійну роботу з іноземної мови розуміють як форму організації навчально-мовленнєвої діяльності студентів, розцінюють як засіб організації та управління комунікативно-пізнавальною діяльністю тих, хто навчається, можуть розглядати як індивідуальну роботу із засвоєння, тренування, застосування, творчого використання знань, оволодіння мовною та комунікативною компетенціями тощо. З функціонального погляду самостійна робота з іноземних мов розцінюється як резерв, що дозволяє за певних умов підвищити ефективність навчального процесу, як засіб індивідуалізації навчання іноземної мови, як засіб формування пізнавальної самостійності й активності під час оволодіння мовою.

Під самостійною роботою ми розуміємо пізнавальну діяльність студента, контрольовану ним самим і керовану викладачем. Важливість і необхідність самостійної роботи студентів давно доведена викладачами-практиками і дослідниками, проте реальна її організація залишається вельми актуальною проблемою. Ефективність організації самостійної роботи залежить від успішної співпраці двох взаємодіючих агентів, викладача і студента. Самостійна робота, що розглядається як найважливіший компонент навчальних планів, є доцільною, якщо вона спрямована на розвиток особистості студентів. Обсяг самостійної роботи студентів визначається державним освітнім стандартом вищої професійної освіти. Планований обсяг становить 30 і більше відсотків від навчального навантаження студентів, що потребує методичного та організаційного забезпечення цього виду діяльності.

Слід відзначити крос-культурну значущість самостійної роботи студентів, оскільки саме цей вид взаємодії став актуальним останнім часом. Дослідники Н.В. Максименко, С.А. Скальська, О.М. Вечерок зазначають, що участь у крос-культурному діалозі допомагає виявити різноманітні проблеми, пов'язані з

адекватним викладанням смислу під час спілкування з представниками різних культур [2]. Це дає змогу запропонувати як самостійну діяльність студентам порівняльні крос-культурні дослідження міжнародних цінностей, що може допомогти у здійсненні успішного крос- культурного діалогу. Результативність самостійної роботи підвищується, якщо студент може виступити як творець “особистісного освітнього продукту” [1]. У практиці викладання іноземної мови особистісними освітніми продуктами можуть розглядатися творчі проекти. У рамках країнознавства студенти можуть розробляти такі проекти: банки тематичної лексики лінгвокраїнознавчого спрямування; глосарії безеквівалентної лексики для назви явищ, специфічних для даної країни, її суспільного устрою, культури, географії; інформаційно-дослідницькі проекти (“Культурні традиції”, “Система освіти”, “Великі люди”). На заняттях із практики мови під керівництвом викладача студенти можуть розробляти такі творчі проекти: написання сценарію фільму про факультет/університет; розробка буклету про зарубіжний ВНЗ; соціологічні проекти “Культурні стереотипи”, “Вчитель/викладач ХХІ століття” тощо. Проекти можуть мати міждисциплінарний характер.

Прикладом такої роботи може бути також колективна робота студентів у рамках підготовки до стажування в закордонному ВНЗ або центрі. Студентський колективний проект включає кілька тематичних розділів: – культурно-історична специфіка регіону (міста); – мовні особливості регіону; – культурні стереотипи та їх подолання в міжкультурній комунікації; – культура поведінки в країні мови, що вивчається, тощо. Творчі проекти, розроблені студентами індивідуально або колективно з різних навчальних дисциплін, є складовими компонентами мовного портфеля студента, що містить результати його навчально-пізнавальної діяльності. Пізнавальна активність чинить великий вплив на якість оволодіння іноземною мовою і культурою та виступає як основний стимул розвитку “індивідуальної картини світу” студента. Як матеріал для самостійної роботи студентів (у т.ч. над проектами) доцільно рекомендувати різні навчально-методичні посібники (електронні та ін.), а також Інтернет-ресурси [2; 5].

Формування лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови успішно здійснюється в процесі виконання самостійної роботи на основі електронного навчально-методичного забезпечення самостійної роботи студентів, показниками ефективності якого є: мотивація до виконання самостійної роботи з використанням електронних навчально-методичних засобів, продуктивний характер навчальних завдань, та уміння самостійного виконання різноманітних завдань [3]. Електронне навчально-методичне забезпечення сприяє підвищенню якості самостійної роботи майбутнього вчителя іноземної мови за наявності відповідних педагогічних умов виконання самостійної роботи. Такими є особистісно-діяльнісний характер самостійної роботи студентів, застосування інформаційно-комунікаційних технологій, а також впровадження модульно-рейтингової системи організації самостійної роботи [3].

Сучасні Інтернет-ресурси так само можуть бути успішно використані як дидактична основа для самостійного навчання іноземної мови. Процес інформатизації освітнього простору спонукає викладача використовувати

методи активного навчання, інноваційні методики використання інформаційно-комунікативних технологій. Сайти та блоги, розроблені носіями мови, допомагають підвищити зацікавленість і вмотивованість студентів під час вивчення іноземної мови. Багато викладачів активно використовують у своїй професійній діяльності персональні сайти, які дають змогу об'єднати різноманітні інформаційно-комунікативні технології та сприяють, таким чином, інтенсифікації самостійної роботи [6].

Відтак, самостійна робота є необхідною частиною підготовки компетентного фахівця, адже до структури професійної компетентності входить професійна самореалізація, що передбачає подальшу безперервну самоосвіту і самовдосконалення. Практична реалізація самостійної роботи на основі спеціально створених посібників (електронних тощо), а також Інтернет-ресурсів дає свої позитивні результати.

Отже, самостійна робота студентів є важливою складовою процесу вивчення іноземних мов у педагогічному навчальному закладі та покликана стати основою підготовки сучасних педагогів до їхньої подальшої професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буряк В.К. Самостійна робота як системоутворюючий елемент навчальної діяльності студентів. *Вища школа*. 2008. №5. С. 10–24.
2. Вечерок О.М., Скальська С.А., Максименко Н.В. Крос-культурна адаптація іноземних студентів як складова навчально-виховного процесу.
URL: <https://repository.pdmu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/52254f45-a7fe-4c49-9af8-c70cae1b2fb4/content>.
3. Літвінчук С.Б. Сучасні підходи до організації самостійної роботи студентів у вищій школі. *Наукові праці. Серія: Педагогіка*. 2012. Випуск 146. Том 158. С. 66.
4. Крайчинська Г. Самостійна робота студентів при вивченні професійної англійської. URL: <https://naub.oa.edu.ua/samostijna-robota-studentiv-pry-vyvchenni-profesijnoi-anhlijskoji/>
5. Підкасистий І.Ф. Педагогічні технології: навч. посібник. Х.: Колегіум, 2006. 224 с.
6. Шимко І. Проблеми організації самостійної роботи у вищій школі. *Рідна школа*. 2005. № 8. С. 34–35.

Ланій А.Ю.

*здобувач першого рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
Науковий керівник – канд. пед. наук, викладач Коновальчук С. А.*

КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНЦІЇ ДЛЯ ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Рада Європи визначила список із п'яти ключових компетенцій, якими повинні володіти випускники в умовах розширення та інтеграції ринку праці, старіння населення континенту, зростання міграції та безробіття і, як наслідок, посилення соціальної нерівності:

1. Політичні та соціальні компетенції.
2. Компетенції, пов'язані з життям у мультикультурному суспільстві.
3. Компетенції, пов'язані з володінням усною та письмовою мовою.
4. Компетенції, пов'язані з розвитком інформаційного суспільства.
5. Готовність і здатність навчатися протягом усього життя.

Таким чином, поняття “компетенція” можна визначити як сукупність або єдність знань, навичок і настанов у відповідному контексті, а ключові компетенції можна трактувати як необхідні для розвитку особистості, активної громадянської позиції, соціальної інтеграції та працевлаштування [2, с. 60].

У Європейській системі координат перелічено вісім ключових компетенцій:

- спілкування рідною мовою;
- спілкування іноземною мовою;
- математична компетентність і базові компетенції в галузі науки і техніки;
- цифрова компетентність (компетенції в галузі сучасних інформаційних та цифрових технологій);
- навчальні компетенції;
- міжособистісні компетенції;
- підприємливість;
- соціальна та громадянська компетенції.

Українські науковці по-різному трактують поняття компетенції [2, с. 60–61].

Найпоширеніше в українській науковій літературі визначення компетенції – це сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності, тобто аналітичні здібності, уміння прогнозувати результати діяльності та вміння користуватися інформацією.

Компетенція – це загальна компетенція, що ґрунтується на досвіді, цінностях, здібностях і знаннях, набутих у процесі навчання. [3, с. 85].

Науковці Української академії педагогічних наук на основі міжнародних і національних досліджень виокремили сім ключових компетентностей, спільних для всіх рівнів освіти: освітню, культурну, здоров'язбережувальну, інформаційно-комунікаційну, соціальну, громадянську та підприємницьку, але особливе місце сьогодні посідає мовна компетентність. Це здатність адекватно, доречно і практично використовувати мову в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, міркування тощо), використовувати як мовні, так і немовні засоби (немовні знакові системи) та інтонацію висловлювань.

Аналізуючи феномен мовленнєвої компетенції, можемо розглядати наявність мовленнєвих знань, умінь і навичок у процесі мовленнєвої діяльності людини, спираючись на результати риторики, соціопсихолінгвістики, неориторики, етносоціолінгвістики тощо, що лежать в основі професійно-мовленнєвого спілкування, власної повсякденності людини, соціального, практичного, технічного, комунікативного й професійного досвіду; інтелектуальної, мистецької й організаторської (лідерство, комунікабельність) компетентності; морально-етичної та емоційної.

Таким чином, для оцінювання показника “мовленнєва компетентність та особистісна компетенція” було визначено такі критерії: бездоганне використання та володіння мовною/немовною знаковою системою, мовними нормами та мовленнєвими прийомами в процесі спілкування [2, с. 62].

Навчання іноземних мов в умовах полікультурної освіти має ряд особливостей, що впливають на методи, підходи та результати цього процесу. Ось основні з них:

1. Врахування культурної різноманітності. Полікультурне середовище стимулює взаємодію студентів із різних культурних груп, що допомагає їм не лише вивчати мову, але й ознайомлюватися з культурними аспектами мов, які вони вивчають. Студенти можуть краще зрозуміти іноземну мову через призму культури, що є ключовим для формування міжкультурної компетентності.

2. Міжкультурна комунікація. Навчання мови стає інструментом для міжкультурного діалогу. Студенти не просто вивчають лексику та граматику, але й навчаються ефективно спілкуватися з представниками інших культур, долаючи культурні бар'єри та стереотипи.

3. Інтеграція культурних аспектів у навчальні матеріали. Матеріали для навчання іноземних мов у полікультурному контексті включають не лише лінгвістичні аспекти, але й культурні елементи: історію, традиції, соціальні норми та цінності інших країн. Це робить навчання більш різностороннім та цікавим.

4. Підхід до мовної толерантності. Полікультурна освіта заохочує студентів до визнання й поваги мовної та культурної різноманітності. Важливо, щоб учні розуміли, що немає "правильних" або "неправильних" культур чи мов, кожна має свої унікальні риси.

5. Розвиток критичного мислення. Завдяки полікультурній освіті студенти отримують можливість критично оцінювати власні стереотипи та упередження щодо інших культур, а також аналізувати різні соціальні контексти через призму мови.

6. Методи колективного навчання. Спільні проекти та взаємодія між учнями з різних культур допомагають розвивати мовні навички через діалог і кооперацію, а також сприяють інтеграції мовних знань із різними культурними перспективами.

7. Сприяння особистісному розвитку. Полікультурне середовище сприяє формуванню таких якостей, як емпатія, відкритість до нового, толерантність. Це допомагає учням краще адаптуватися до сучасного глобалізованого світу, де мовна і культурна різноманітність стають важливими складовими життя [4].

Отже, навчання іноземних мов у полікультурній освіті не тільки покращує знання мови, але й розвиває навички міжкультурної комунікації, допомагаючи студентам ефективно діяти в глобальному середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Добротвор О. Комунікативна компетентність як предмет наукового дослідження / О.В. Добротвор // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2013. – Вип. 3. – С. 56–62. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2013_3_8

2. Мудра С. Теоретичні та прикладні аспекти вивчення і викладання іноземних мов у немовних закладах вищої освіти в Україні: формування мовних компетентностей / Світлана Мудра // Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 18 жовтня 2023 р., ВДПУ ім. М. Коцюбинського / гол. ред. О.М. Ігнатова. – Вінниця: ТОВ “Твори”, 2023. – С. 60–62.
3. Радкевич, О.Д., Алькема, В.Г. Формування кадрового потенціалу вищого навчального закладу – основний чинник підвищення якості вищої освіти. Персонал. 2018. Вип. 5(53), дод. 4. С.84–86.
4. Volfovska T.O. Komunikatyvna kompetentnist molodi yak odna z peredumov dosiahnennia zhyttievoi mety / T.O. Volfovska // Shliakh osvity. – 2001. – № 3. – S. 13–16.

Літовець І.А.

здобувач першого рівня вищої освіти,

Волинський національний університет імені Лесі Українки

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Бондарчук О.Ю.

ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ПОКРАЩЕННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Із розвитком цифрових технологій та інтеграцією інноваційних методів навчання в освітній процес різноманітні ігри та ігрові елементи стають особливо важливими інструментами, оскільки вони підвищують залученість здобувачів освіти ЗЗСО, мотивують їх до вивчення мови, а також сприяють активнішому засвоєнню матеріалу в невимушеній атмосфері. Це особливо актуально в умовах дистанційного та гібридного навчання, тому що ігрові практики дають змогу компенсувати нестачу живого спілкування та створюють умови для ефективної взаємодії навіть у віртуальному середовищі.

Метою роботи є описати ігрові методи та технології для застосування на уроках німецької мови, які сприятимуть покращенню комунікативних навичок здобувачів освіти, їхньої впевненості в спілкуванні, а також здатності вільно та невимушено підтримувати діалоги й вести бесіди.

Однією з дієвих методик організації освітнього процесу є ігрова діяльність або гейміфікація. Гейміфікація – це використання окремих елементів ігор у неігрових практиках. Вона відрізняється від інших ігрових форматів тим, що її учасники орієнтовані на ціль своєї реальної діяльності, а не на гру як таку [2, с. 45]. Як інноваційний підхід у процесі вивчення іноземних мов гейміфікацію застосовують для розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності: аудіювання (слухання), читання, письмо та говоріння. У цій роботі увагу зосереджено на останньому аспекті.

Комунікативні навички – це вміння використовувати мову для спілкування в різних контекстах, здатність правильно й ефективно будувати мовні висловлювання задля досягнення своєї мети, а також розуміти висловлювання інших. Вони охоплюють аспекти, як-от вимова, інтонація, словниковий запас,

розуміння мови на слух, застосування правильних граматичних конструкцій у процесі мовлення, здатність організовувати інформацію в зрозумілі речення відповідно до ситуації спілкування тощо.

Ігрові технології для покращення комунікативних навичок на уроках німецької мови умовно розподілимо на три основні категорії: ті, що спрямовані на розвиток навичок монологічного мовлення, діалогічного мовлення та колективного обговорення (участь у дискусіях, нарадах, зборах тощо). Важливо зазначити, що створення та застосування ігор для кожної з цих категорій залежить від багатьох факторів, як-от рівень володіння німецькою мовою (початковий, середній, високий), вік цільової групи, тематика та мета уроку, форма проведення заняття (очна, дистанційна), традиційні або дигітальні допоміжні матеріали тощо. Розглянемо детальніше кожен з категорій:

1. Ігри для розвитку навичок монологічного мовлення: розвивають здатність учнів описувати речі навколо, будувати розгорнуті висловлювання та виражати свої думки щодо певного питання. До прикладу:

– **Гра “Відгадай, хто це або що це”.** Рівень: початковий. Форма: очна. Спосіб: традиційний. Інструменти: картки, ручки, дошка.

Учні дістають картку із зображенням певного предмета навколишнього середовища та, використовуючи лексику до теми, описують його для інших.

– **Гра “Природні катастрофи”.** Рівень: високий. Форма: дистанційна. Спосіб: дигітальний. Інструменти: онлайн-додатки, інтерактивна дошка.

Учні працюють на інтерактивній дошці, де розміщено картинки із зображеннями природних катастроф; їхнє завдання обрати картинку, тезисно прописати головні ідеї на дошці та на їхній основі описати певну природну катастрофу групі: її причини, наслідки, вплив на довкілля, людство тощо.

2. Ігри для вдосконалення навичок діалогічного мовлення: спрямовані на розвиток умінь вести та підтримувати діалог, обмінюватися репліками, ставити запитання та давати відповіді в межах певної теми. До прикладу:

– **Діалогічна гра “Чому?”.** Рівень: середній. Форма: очна. Спосіб: традиційний. Інструменти: картки із запитаннями, дошка.

Учні прописують на картках запитання, як-от „*Warum regnet es heute?*”, і перемішують їх; кожен у певній послідовності витягує картку та відповідає на запитання, розпочинаючи зі сполучника *weil*. Наприклад: „*Warum hast du keinen Hunger? – Weil ich einen Kuchen und 3 Pizzas gegessen habe.*”; „*Warum bist du so müde? – Weil ich die ganze Nacht getanzt habe.*”; „*Warum bist du heute so glücklich? – Weil ich meine beste Freundin gesehen habe.*” [1, С. 32].

– **Гра “Як покращити стан навколишнього середовища?”.** Рівень: високий. Форма: дистанційна. Спосіб: дигітальний. Інструменти: інтерактивна дошка, платформа Zoom, можливості Breakout Rooms (сесійні відеозали).

Викладач розподіляє учнів у пари в Breakout Rooms і розподіляє питання, наприклад: як покращити ситуацію з вирубуванням лісів; як уберегти напівзниклі види тварин; як боротися з забрудненням водою тощо. Учні в парах готують mind-maps, де від проблеми в центрі стрілочками розписують шляхи її вирішення та згодом демонструють свої результати групі.

3. Ігри для розвитку навичок колективного обговорення: сприяють умінням брати участь у різноманітних обговореннях, дискусіях, нарадах, де всі учасники повинні співпрацювати задля досягнення спільної мети. До прикладу:

– **Гра “Кросворди”.** Рівень: середній. Форма: очна. Спосіб: традиційний. Інструменти: картки, ручки, дошка.

Учні слід розподілити на дві групи; завданням кожної є створити кросворд із лексикою до певної теми та придумати запитання для іншої групи. Після цього відбувається обмін кросвордами; група, яка складає кросворд своїх “суперників” найшвидше – перемагає.

– **Гра “Розкажи про ... незабутню подорож, найсмішнішу ситуацію тощо”** (розвиток навичок спонтанного мовлення). Рівень: високий. Форма: очна. Спосіб: традиційний.

Учні слід розподілити на групи по троє-четверо учасників; у кожній із них один учень/одна учениця розповідає певну історію, тоді як інші повинні якомога точніше її запам’ятати. Потім по черзі вони переказують почуте в “ich-Form”, доповнюючи одне одного [1, С. 37].

Висновки. Варіантів організації освітнього процесу за допомогою ігрових технологій із метою покращення комунікативних навичок надзвичайно багато. Викладач повинен вміти адаптовуватися до будь-яких умов, застосовувати найрізноманітніші засоби та інструменти задля ефективного проведення заняття та з огляду на вік цільової групи, їхні потреби тощо підбирати або створювати ігри, які найкраще розвиватимуть ті чи інші мовленнєві навички.

Завдяки іграм здобувачі освіти опановують новий матеріал у невимушеній і цікавій формі та покращують навички як монологічного, так і діалогічного та колективного мовлення. Симуляції ситуацій, інтерактивні діалоги, робота в групах дають змогу практикувати говоріння в наближених до реальних умовах, розвивають навички співпраці й критичного мислення та загалом урізноманітнюють навчальний процес.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гринюкова Р. А. Комунікативні завдання та ігри на уроці німецької мови : навч.-метод. посібник. Кропивницький : КЗ “КОШПО імені Василя Сухомлинського”, 2021. 48 с.
2. Карабін О. Й. Гейміфікація в освітньому процесі як засіб розвитку молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 67. Т. 1. С. 44–47.
3. Шпуляр О. Р. Мовленнєві ігри для використання на уроках англійської мови в початкових класах. *Бібліотека методичних матеріалів “Всеосвіти”*. URL: <https://vseosvita.ua/library/movlennevi-igri-dla-vikoristanna-na-urokah-anglijskoi-movi-v-pocatkovih-klasah-174309.html> (дата звернення: 20.10.2024).

Лотоцька Х.В.

*здобувач другого рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка*

МЕТОДИКИ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Сучасне суспільство значно змінюється під впливом цифрових технологій, які охоплюють практично всі сфери життя. Невід'ємною частиною цифровізації стало впровадження технологій штучного інтелекту (ШІ) в освітній процес. Цей термін зазвичай вживають щодо розробки систем, які здатні імітувати мислення, розуміння значень, узагальнення або навчання на попередньому досвіді, властиві людині. Інтерес до ШІ швидко зростає, і його застосування в освіті є цілком логічним, адже це відкриває широкі перспективи для підвищення ефективності навчання та підготовки сучасних спеціалістів. Однак разом з можливостями постають і нові виклики, що потребують уваги та виважених підходів. Для ефективного використання таких технологій важливо адекватно оцінювати як їхні можливості, так і обмеження.

Застосування штучного інтелекту у навчанні має чимало переваг. Завдяки ШІ можлива персоналізація освітнього процесу: створення індивідуальних програм, що враховують рівень знань, стиль навчання та особливості кожного учня. Так, американські та південнокорейські дослідники вивчали вплив ШІ на вивчення англійської мови та дійшли висновку, що він позитивно впливає на якість навчання. Схожі результати отримали вчені, які досліджували ChatGPT, представлений у 2022 році. Вони встановили, що ChatGPT підвищує ефективність навчання, забезпечуючи якісний зворотний зв'язок, виступаючи співрозмовником і надаючи поради щодо поліпшення володіння мовою.

Штучний інтелект може надавати студентам і школярам доступ до широкого спектру актуальних інформаційних джерел, що допомагає здобувати корисну й повну інформацію для навчання. Використання ШІ підвищує ефективність освітнього процесу завдяки створенню новітніх інструментів і методик.

Однак, поряд із численними перевагами, впровадження штучного інтелекту в освітній сфері може спричинити й певні труднощі. Одним з основних викликів для освітян є потреба в роз'ясненні етичних принципів використання ШІ в навчанні. Наприклад, дослідження, проведене Стенфордським університетом, показало, що студенти активно застосовують ChatGPT для генерації ідей для есе та отримання швидкого зворотного зв'язку на свої роботи. У таких випадках використання ШІ може бути корисним. Водночас генерація повних рефератів або виконання домашніх завдань за допомогою ChatGPT є неприйнятною. Тому важливо пояснювати, що ШІ ефективний для ідейного натхнення чи збору початкової інформації, але не може замінити самостійну роботу. Опанування навичок відповідального та етичного використання технологій стає необхідною компетенцією для всіх учасників навчального процесу [1, с. 55].

Методологічна основа вивчення англійської мови є критичною для досягнення успіху в навчанні. Вона охоплює використання сучасних педагогічних методів й інструментів для створення ефективного освітнього процесу. Одним із найважливіших аспектів є індивідуалізація, яка орієнтована на потреби кожного студента. Застосування інноваційних технологій, як-от штучний інтелект, сприяє покращенню якості навчання й розвитку мовленнєвих навичок. Методологічна основа також має за мету розвиток критичного мислення й самостійності здобувачів освіти для підготовки їх до викликів сучасного світу. У цьому контексті важливо поєднувати традиційні методи з інноваційними підходами, створюючи баланс для оптимального засвоєння лінгвістичних знань і формування іншомовної комунікативної компетентності.

Тому інтеграція ШІ дозволяє впроваджувати інноваційні методи навчання й викладання, спрямовані на підвищення зацікавленості й мотивації студентів. З його допомогою можна створити персоналізовані програми навчання, орієнтовані на індивідуальні цілі й рівень знань кожного здобувача освіти. Така освітня методика перетворює процес навчання у цікаву навчальну гру, де кожен учасник освітнього процесу може сприймати вивчення мови не лише як інструмент спілкування, а й як джерело творчої самореалізації.

До інноваційних методів навчання й викладання можна віднести: застосування інтелектуальних чат-ботів, організацію мультимедійних лекцій з індивідуальним трекінгом, створення віртуальних мовних лабораторій, розробку проектних завдань на основі інтелектуальних систем, проведення аудіо-лінгвістичних імітаційних сесій, впровадження мобільних смарт-додатків, імплентацію технологічних ігор. Ці методи які ґрунтуються на технології ШІ, сприяють більш ефективному вивченню англійської мови, створюють динамічне середовище для навчання й спілкування, надають ще більше можливостей для гнучкої й індивідуалізованої освіти кожного студента [2].

Методики використання штучного інтелекту (ШІ) у навчанні англійської мови включають різноманітні підходи, що сприяють ефективному засвоєнню знань і покращенню мовних навичок. Ось деякі з найпопулярніших методик. **Адаптивне навчання:** ШІ аналізує прогрес кожного учня й підлаштовує матеріал відповідно до його рівня та індивідуальних потреб. Це дозволяє учням вивчати слова, граматику та інші мовні навички у власному темпі, покращуючи результати навчання. **Персоналізовані інтерактивні вправи:** використання чат-ботів та інтерактивних додатків на базі ШІ дозволяє створювати персоналізовані вправи, які стимулюють розмовні навички, допомагаючи студентам отримати практичний досвід через симуляцію діалогів із носіями мови. **Аналіз вимови і акценту:** ШІ-технології можуть аналізувати вимову учня, виявляти помилки й давати рекомендації для вдосконалення акценту. Це особливо важливо для наближення до природної вимови. **Генерація навчального контенту:** інструменти ШІ можуть автоматично генерувати вправи, тексти та завдання на основі певного рівня знань, тематики або навіть інтересів студента. Такий підхід забезпечує різноманітність матеріалів і покращує мотивацію до навчання. **Аналіз текстів і письмових робіт:** ШІ може перевіряти граматику, лексику й структуру написаних текстів, допомагаючи вдосконалити навички письма. Деякі системи надають поради щодо стилю й логіки викладу, що робить роботи більш зрозумілими й професійними. **Ігрові методики та гейміфікація:** за допомогою ШІ можна створювати освітні ігри та інтерактивні курси, які заохочують учнів вивчати англійську мову у цікавій формі. Гейміфіковані завдання сприяють кращому запам'ятовуванню та підвищують мотивацію до навчання.

Отже, за допомогою інноваційних технологій, як-от інтерактивні додатки й онлайн-платформи, студенти зможуть покращити навички читання, письма, говоріння й слухання. Така трансформація методів навчання й викладання англійської відповідно до сучасних умов дозволяє викладачам і студентам одночасно користуватися перевагами як традиційного, так і новаторського підходів: стабільною базовою основою й високотехнологічними можливостями. Ця методика стає ключем до ефективного й цікавого вивчення англійської мови і готує студентів до вільного й безперешкодного спілкування в міжнародному середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Виклюк А.О. Ключові переваги та недоліки застосування штучного інтелекту в закладах вищої освіти у процесі вивчення іноземної мови / Технології доброчесного використання штучного інтелекту у сфері освіти та науки: матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації. Одеса, 2023. С. 51.
2. Вишнякова О. AI та освіта: як штучний інтелект вплине на шкільну освіту.
URL: https://lb.ua/blog/olena_vyshniakova/547626_ai_osvita_yak_shtuchniy_intelekt.html

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Із розвитком інноваційних технологій освітній процес суттєво змінився за останні роки. Оскільки, за допомогою діджиталізації навчання набуло більш інтерактивних та нестандартних методів. Впровадження даних інструментів призвело до зміни традиційного навчання на дистанційне та змішане.

Інноваційні технології в освітньому процесі досліджували О.О. Кравець, Г.В. Мальцева, Н.В. Морзе, І.І. Денисенко та інші вчені. У своїх роботах вони висвітлювали теоретичні основи цифрових технологій та їх види в залежності від типу мовленнєвої діяльності. Кожен дослідник акцентував свою увагу на впровадженні інтернет-ресурсів та мотивації студентів у їх використанні.

Цифрові технології характеризують як інноваційні системи, за допомогою яких процес засвоєння інформації відбувається через візуальні елементи, ігрові підходи та дидактичні матеріали з урахуванням індивідуальних можливостей учня [6, с. 198–199].

За словами О.О. Кравець, викладач повинен мотивувати студентів із залученням їх до використання інтернет-ресурсів, визначенням як саме підійти до “організації навчальної діяльності” в умовах діджиталізації, тобто у формі якісного дистанційного або змішаного навчання [22, с. 216–217].

Оскільки, заняття з іноземної мови не передбачають лекційного напрямку, найкращою формою навчання вважається змішана. Адже, вона рівноцінно поєднує традиційні підходи із новими впровадженнями суспільства. Тобто, змішане навчання визначається вмінням отримувати знання самостійно, за допомогою цифрових інструментів та з викладачем, що дозволяє розвивати особистість студента з урахуванням усіх компонентів навчальної діяльності [11, с. 116].

Дослідниця Н.Б. Морзе класифікує цифрові інструменти в такі групи: сервіси для створення опитувань (Google Forms, Kahoot!), онлайн дошки (Padlet, Whiteboard), для інтерактивних завдань (Learningapps, Quizizz), вивчення слів (Quizlet, Wordart), візуальні карти (Mindmeister, Mind24), візуалізація матеріалів (Canva, Prezi), сервіси Google (Google Classroom, Google Slides) та інструменти для планування (Trello, Wordpress) [55, с. 206–207].

Однак, запропонована таблиця повністю не відтворює можливості онлайн-ресурсів. Із розвитком нейромереж викладачі зіткнулися з новими викликами. Штучний інтелект став мультифункціональним. Тобто, він допомагає у створенні навчального плану, оцінюванні студентів, забезпечує зворотнім зв'язком, пристосовується до індивідуальних вимог, постає віртуальним помічником у виконанні завдань та генерує безліч нових ідей [33, с. 219]. Серед таких нейромереж можна виділити ChatGPT, Google Gemini, Bing Chat та Claude. Однак, існують помічники також і для конкретніших завдань. Так, Junia AI допомагає побудувати текст простішими словами та у меншому обсязі.

На противагу до вищезгаданих інструментів, технології віртуальної та доповненої реальності створюють онлайн середовища, де студенти набувають практичного досвіду на основі інтерактивних симуляцій без фактичного пересування в реальності [44, с. 107]. Так, для занять з іноземної мови існують віртуальні подорожі для дослідження культури, спілкування з персонажами та участь в обговореннях, інтерактивна анімація і також віртуальні ігри [4, с. 108–110]. Прикладами таких помічників є Oculus Quest 2, Google Expeditions та Engage.

Отже, цифрові технології на заняттях з іноземної мови у закладах вищої освіти як предмет дослідження допомагають студентам засвоювати матеріал у всіх видах навчальної діяльності. Дані помічники сприяють динамічному навчанню та створюють захоплюючі й інтерактивні завдання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ковальчук О.С., Смаль О.В., Максимчук Т.В. Імплементація технологій змішаного навчання при викладанні іноземних мов у вищій школі. *Наукові записки національного університету "Острозька академія": серія "Філологія"*. Острог: Вид-во НаУОА, 2020. № 10(78). С. 115–119.
2. Кравець О.О. Використання цифрових інструментів при викладанні іноземних мов. *Удосконалення освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти: збірник науково-методичних праць*. ТДАТУ імені Д. Моторного. Запоріжжя: ТДАТУ, 2024. № 27. С. 215–220.
3. Куклін О., Іванова І., Боровик Т. Моделювання інтеграції штучного інтелекту в освітнє середовище. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2024. №5 (103). С. 207–232.
4. Мельник А. Вплив віртуальної та доповненої реальності на освітній процес. *Гуманітарні науки та мистецтво – збірник тез доповідей наук. конф. ЖДУ імені І. Франка. Секція 1*. 2023. С. 106–115.
5. Морзе Н.В., Вембер В.П., Гладун М.А. Використання цифрових технологій для формування оцінювання. *Open educational e-environment of modern University. Special edition*. 2019. С. 202–214.
6. Mudra S., Minailova A., Tamarkina O., Baidak L., Beresniak O. The use of digital technologies for learning foreign languages in non-linguistic higher education institutions. *Revista EDaPECI*. №24 (1). 2024. С. 197–211.

Марцинюк Є.В.

здобувач другого рівня вищої освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Гордієнко Ю.А.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ТА АКТИВНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗЗСО

У сучасних умовах, коли знання англійської мови є необхідним для успішної інтеграції в глобальне середовище, ефективність освітнього процесу набуває особливого значення. Відповідно до швидкого розвитку інформаційних

технологій і змін у педагогічних підходах, інтерактивні методи навчання стали ключовим засобом для підвищення мотивації та активності учнів. Їх застосування у викладанні англійської мови в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) не лише покращує засвоєння матеріалу, але й дає можливість учням активно залучатися до навчання, розвиваючи навички критичного мислення, співпраці та вирішення завдань.

Інтерактивне навчання є важливим елементом сучасного освітнього процесу, заснованим на активній взаємодії всіх учасників. Термін “інтерактивний” походить від англійського “interact”, що підкреслює важливість спільної діяльності в навчанні. С. Сисоєва стверджує, що інтерактивність є невід’ємною складовою соціальної сторони освіти, а її відсутність може призвести до авторитарного підходу, зосередженого на контролі знань [1, с. 33].

Інтерактивне навчання ґрунтується на співпраці, де учні стають рівноправними учасниками процесу: вони не лише виконують завдання, але й обмінюються досвідом, що розвиває критичне мислення та вміння ухвалювати рішення. Роль педагога змінюється – він стає організатором і консультантом, що підтримує взаємодію й відповідальність учнів за спільні результати [2, с. 121]. Учитель не є головним носієм інформації, а координатором взаємодії, що відрізняє інтерактивні методи від активних, де педагог контролює процес. У такій системі відповідальність розподіляється між учасниками, що формує навички самостійного мислення і співпраці [3, с. 6–7].

Дж. Дівейл та Л. Павлеску підкреслюють, що для успішного вивчення іноземної мови важливо поєднувати традиційні методи навчання з сучасними інтерактивними підходами. Вони зазначають, що інтерактивне навчання сприяє активній взаємодії між учнями та вчителем, що, своєю чергою, підвищує ефективність освітнього процесу. Цей підхід дає можливість повніше використовувати переваги інтерактивного навчання та стимулює учнів до більш активної участі у навчальному процесі [4].

Вважається, що навчальна діяльність учнів формується під впливом комплексу мотивів, які поділяються на внутрішні та зовнішні. Внутрішні мотиви виникають у самого учня, коли він прагне до знань і особистісного розвитку, зокрема через інтерес до предмета. Зовнішні ж мотиви є наслідком впливу таких чинників, як оцінки або контроль з боку вчителів чи батьків, що змушують учнів виконувати завдання. Також є евристична мотивація, яка стимулює творчість через проблемні ситуації, вирішення яких триває поза аудиторією [2].

Інтерактивні методи навчання англійської мови можна класифікувати залежно від їхнього впливу на мотивацію учнів та спектр можливостей, які вони надають. Зокрема, В. Дячук поділяє інтерактивні методи на три групи: методи з широким, середнім і вузьким спектром можливостей. Цей підхід дає можливість вчителям обирати найбільш доречні методи, оскільки класифікація за спектром можливостей надає змогу зрозуміти, наскільки активно метод залучає учнів та сприяє розвитку їхньої мотивації. [3].

Загалом інтерактивні методи навчання англійської мови можна поділити на три основні групи: дискусійні, ігрові та тренінгові. Дискусійні методи включають групові дискусії та розбір практичних ситуацій, ігрові методи охоплюють різноманітні види ігор, а тренінгові методи спрямовані на розвиток комунікативних навичок і емпатії через спеціальні тренінги [3, с. 9].

Технології колективно-групового навчання передбачають спільну роботу всього класу, де учні разом обговорюють певні питання. Ця практика широко застосовується, часто поєднуючись з іншими методами, для розкриття складних аспектів навчального матеріалу, залучення уваги до важливих тем, стимулювання інтересу до навчання та активізації вже отриманих знань. Одним із варіантів цієї технології є метод “Мікрофон”, який дає можливість кожному учаснику по черзі висловлювати свою думку або відповідати на питання. Це сприяє рівномірній участі всіх учнів та допомагає розвивати навички чіткого та переконливого мовлення [1].

Перевага методу “Мікрофон” полягає в його універсальності, оскільки його можна використовувати на різних етапах уроку. Ще однією ефективною методикою є “Незакінчені речення”, яку часто застосовують разом з “Мікрофоном”. Цей метод дає учням можливість глибше висловлювати свої думки та порівнювати їх з іншими, що сприяє кращому розумінню та аналізу обговорюваних питань. Метод “Мозковий штурм” дає можливість учням генерувати різні ідеї та рішення для конкретної проблеми, що сприяє розвитку креативного мислення [2].

Метод “Ажурна пилка”, відомий також як “Мозаїка” або “Джиг-соу”, є ефективним інструментом у навчанні, який забезпечує спільну роботу учнів для засвоєння великого обсягу інформації за короткий період. Цей підхід особливо корисний під час введення нової теми або як доповнення до основного уроку, оскільки він заохочує учнів до взаємодопомоги в навчанні та підвищує їхню активну участь у процесі. Метод також передбачає аналіз конкретних ситуацій, що дає можливість учням краще зрозуміти певні поняття. Аналіз можна проводити як індивідуально, так і в групах, що розвиває навички критичного мислення, вміння формулювати запитання, відрізняти факти від думок та приймати обґрунтовані рішення [2, с. 21].

Метод “Вирішення проблем”, спрямований на розвиток здатності учнів самостійно вирішувати проблеми та приймати колективні рішення. Цей підхід допомагає учням розвивати аналітичні навички та розуміння процесу прийняття складних рішень, що є важливим для їхнього становлення як відповідальних особистостей [3].

Отже, використання інтерактивних методів у навчанні англійської мови значно підвищує ефективність освітнього процесу. Вони не лише сприяють глибокому засвоєнню знань, але й розвивають важливі соціальні та комунікативні навички, що є необхідними у сучасному світі. Ці методи дають можливість учням активно залучатися до навчального процесу, виражати свої думки та навчатися в атмосфері співпраці та взаємоповаги.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сисоєва С.О. Інтерактивні Технології навчання дорослих. К. : Видавництво “ЕКМО”, 2011. 324 с.
2. Пометун О.І., Пилипчатіна Л.М., Сущенко І.М., Баранова І.О. Основи критичного мислення: посібник для учнів 10 (11) класів загальноосвіт. навч. закл. – Київ : Освіта, 2016. 192 с.
3. Комар О. Інтерактивні методи навчання в сучасній дидактиці. *Науковий вісник Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. С. 1–13. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/374/1/interaktivni_metodu.pdf.
4. Dewaele J. M., Pavelescu L. M. The relationship between incommensurable emotions and willingness to communicate in English as a foreign language: A multiple case study. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 2019. No. 15(1). P. 66–80.

Мицишин О.В.

здобувач другого рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Дацків О.П.

FORMATION OF READING AND WRITING SKILLS IN HIGH SCHOOL ENGLISH LESSONS

Today, Ukrainian general secondary education is being actively modernised. One of its essential directions is high school reform. This is due to Ukraine's socio-economic and socio-cultural development and an analysis of the positive school education experience in other countries.

The profile level of training involves orientation towards the future profession, which directs the learning process to in-depth mastery of selected subjects. Elective subjects in the philological profile provide an in-depth study of foreign languages, the content of which is based on integration within the subject area “Philology” on the interconnected and comparative mastery of native and foreign cultures. It should be noted that the profile orientation of foreign language learning is an additional component of the standard level. According to the level, graduates of these classes should master the basics of philological competence in the learning process, improve their personal qualities, learn the norms of behaviour in different cultures, form values, and develop the ability for creative, independent work. The philological profile prepares students for education in pedagogical, linguistic, and other specialised higher educational institutions [5, p. 8].

Given this modernisation, foreign language teachers need to implement new innovative teaching methods, including those for teaching writing and reading. Given the close connection between reading and writing (both types of skills are related, and their material basis is a system of encoded signs in the form of text), teaching reading is carried out simultaneously with teaching writing. However, in the process of reading, thought is decoded by establishing grapheme-phoneme and semantic correspondences, and in the process of writing, thought is encoded [3, p. 4].

Teaching writing requires much time and an individual approach to students, which is difficult to achieve in the classroom system of a mass school. Therefore, the use of collaborative learning methods can help in this case. For example, working in small groups, where students work together, generating ideas, helping each other overcome the so-called writer's block, and checking each other's work, can be one of the effective ways to optimise the job of teaching this foreign language skill, for example, at the lesson where students write a letter of advice. High school students should understand a problem situation, find ways to solve it, give advice, and write their letters using an informal style [4, p. 68–70].

Regarding teaching reading, teachers should increase students' interest in this type of activity in their lessons. Using interactive teaching methods is one of the most valuable ways to increase interest in reading in English lessons. Reading interesting and relevant authentic texts in English can help students master reading skills and enrich vocabulary.

To choose which authentic materials to use in a lesson, teachers must consider the following criteria: the Common European Framework of Reference (CEFR) level, students' familiarity with the text type, students' interests and previous knowledge, and skills needed [2].

Language learners benefit from using authentic materials in many ways. They expose students to real-world language usage. These materials are not designed with specific grammar or vocabulary in mind. Instead, they present the language naturally, meaningfully helping students encounter new language features. This dramatically improves language acquisition [1].

Therefore, effective teaching of reading and writing requires a multifaceted approach. By using these different teaching methods and authentic materials, teachers help students develop strong reading and writing skills that will benefit them in their later studies and real life.

RESOURCES

1. Teacher's Corner – Teaching with authentic materials. American English for English language teachers around the world.
URL: <https://americanenglish.state.gov/resources/teachers-corner-teaching-authentic-materials> (дата звернення: 12.11.2024).
2. Teaching with authentic materials. Onestopenglish.
URL: <https://www.onestopenglish.com/general-english/teaching-with-authentic-materials/1000372.article> (дата звернення: 12.11.2024).
3. Борецька Г.Е. Методика формування іншомовної компетентності у техніці читання. *Іноземні мови*. 2012. № 1. С. 3–8.
4. Полонська Т.К. Профільне навчання іноземної мови учнів старшої школи : метод. рек. К.: Педагогічна думка, 2014. 80 с.
5. Сажко Л.А. Профільне навчання іноземних мов у старшій школі. *Іноземні мови*. 2011. № 2. С. 5–9.

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ВИКОРИСТАННЯМ КОМП'ЮТЕРНИХ ІГОР

З кожним десятиліттям цінність комп'ютерних ігор, як виключно дитячої розваги, все більше видозмінюється на впливовий засіб залучення школярів до вивчення іноземних мов. Однак, в суспільстві досі існує упереджене ставлення щодо ефективності їх використання в навчальному процесі, яке змінювалось від стійкого негативного до нейтрального, а згодом дещо позитивного. Основними факторами змін у баченні ролі комп'ютерних ігор є стрімкий розвиток галузі сучасних технологій і їх доступність, а також наявність освітнього потенціалу, зокрема можливість активізувати когнітивний розвиток та покращити соціальну взаємодію з однолітками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій демонструє постійне зростання у зацікавленості до використання сучасних технологій, зокрема комп'ютерних ігор, на уроках англійської мови. Цінність ігрових технологій описана в роботах зарубіжних дослідників, таких як Е. Курняті, Х. Ян та М. Алпара, а також у багатьох працях вітчизняних науковців-методистів, а саме Н. Ткачової, О. Тур, Л. Ясногурської та Н. Полонської. Основні праці Й. Де Хаана, А. Буровицької, Т. Ковальнової та М. Комогорової зосереджуються на здатності комп'ютерних ігор сприяти активному навчанню та розвитку мовних навичок.

Комп'ютерні ігри мають значний вплив на психологічний розвиток школярів. Це відображається на одному з головних аспектів ефективного навчання, а саме на мотивації учнів. Більше того, використання комп'ютерних технологій зокрема ігор, на уроках підсилює в школярів “жвавий інтерес, спочатку як ігрова діяльність, а потім як навчальна [2, с. 3]”.

Мотивація регулює активність школярів, впливає на наполегливість у навчанні та зусилля, які учні докладають, і є стимулом до вдосконалення дітей, як окремих особистостей. Молодший шкільний вік розкриває передумови для успішного формування мотиваційної сфери, тому цей період несе велику цінність у тому, щоб запобігти виникненню “мотиваційного вакууму” під час переходу до середньої школи [1, с. 5]. Враховуючи це, педагог повинен спрямовувати свою діяльність на створення такого середовища, де кожна дитина матиме можливість розвиватись як індивідуальність, задовільняти пізнавальний інтерес та інші потреби, а в кінцевому результаті, досягати поставленої мети.

Американський дослідник Йі Нік описує три основних компоненти мотивації гравців [7, с. 773]:

- *Соціальний компонент* включає соціалізацію і командну роботу. Перший аспект передбачає розвиток інтересу до взаємодії та обміну думками з однолітками та іншими людьми. Тим часом, як командна робота, акцентує увагу

не на індивідуальній залученості в процесі, а на задоволеності від докладання спільних зусиль групи учасників, а також результату, який виникає внаслідок цієї співпраці.

– *Компонент занурення* передбачає відкриття і втечу від реальності. Активізація бажання дізнатись нову інформацію, створення сприятливого середовища для розвитку зацікавленості і покращення розуміння предмету на когнітивному та емоційному рівні реалізується через перший зазначений елемент. Втеча від реальності допомагає понизити стресові чинники, які виникають в ході активного дослідження матеріалу.

– *Компонент досягнення* ґрунтується на намірі гравця досягнути особистого чи командного успіху, що, зрештою, впливає на мотивацію. Усі вищезазначені аспекти комп'ютерних ігор тісно взаємопов'язані між собою, тому не варто виділяти лише один з них, а навпаки – приділяти рівномірну увагу кожному.

Комп'ютерні ігри несуть за собою низку переваг, серед яких є створення комфортного мовного середовища, що знижує стрес від вивчення нового матеріалу. Проте ефективність використання ігрових технологій залежить насамперед від правильності підходу вчителя до вибору комп'ютерних ігор для використання на уроці, оскільки педагог повинен добре розбиратись у їх функціях і класифікаціях а також вміти поєднувати елементи гри і навчання [5, с. 175].

Важливим є той факт, що комп'ютерні ігри не передбачають чітких часових рамок використання, відповідно вчитель може використовувати їх на будь-якому етапі вивчення теми. До прикладу, для закріплення матеріалу на початкову етапі вивчення достатньо виділити 15–20 хвилин. Згодом ту ж гру рекомендовано використовувати протягом 3–5 хвилин як спосіб повторення вивченого матеріалу, а також як засіб зняття напруги під час уроку [4, с. 231].

Для досягнення максимальної результативності потрібно дотримуватись певних умов, серед яких можна виділити такі [6, с. 8]:

- проінформувати учнів та забезпечити підготовку до участі в грі: ознайомити з правилами, пояснити мету гри, визначити наявний рівень учня;
- надати необхідний дидактичний матеріал;
- чітко сформулювати завдання та пояснити правила гри;
- визначити які вміння та навички школярі повинні здобути у процесі навчальної гри;
- поступово збільшувати складність завдань;
- впевнитися в психологічному комфорті всіх гравців.

На сьогоднішній день проведено ще недостатньою досліджень, які б могли повноцінно оцінити потенціал комп'ютерних ігор у формування фонетичної компетентності. Хоч сучасні технології мають позитивний вплив на навчальний процес, вони також можуть його гальмувати. Оскільки учні початкової школи не повною мірою усвідомлюють мету вивчення мови, вони можуть мати проблеми з концентрацією на двох завданнях одночасно: на грі, як частині відпочинку та грі, як елементі навчання, тому дитина може просто змістити фокус на розважальну складову, не виносячи для себе корисної інформації.

У проведеному нами дослідженні було зафіксовано значне покращення фонетичних знань і навичок у групі дітей, які вивчали англійсько мову за допомогою ігор, ніж в контрольній групі, навчання якої базувалось на традиційних методах викладання мови. Було визначено, що в експериментальній групі якість знань збільшилась на 34% від початкової, а також суттєво зміцнилась мотивація і зацікавленість, що вказує на ефективність використання комп'ютерних ігор на уроках англійської мови.

Звісно, за численними перевагами слідує і недоліки використання комп'ютерних ігор на уроках іноземної мови. Однією з можливих проблем є здатність сучасних технологій викликати залежність від їх використання. Якщо зловживати комп'ютерними іграми, учням згодом може стати нецікаво виконувати інші завдання під час занять.

Крім того, нехтування рекомендацій щодо правильного використання комп'ютерних технологій може призвести до серйозних проблем зі здоров'ям. Діти віком 6–10 років перебувають у періоді кризового розвитку, якому слідує фізіологічні і психофізичні зміни, тому педагогам варто організовувати навчальний процес враховуючи ці аспекти [3, с. 5].

На жаль, на даний момент не всі навчальні заклади повною мірою забезпечені новітніми технологіями. Нестача такого важливого елементу в сучасному суспільстві обмежує можливості педагогів та учнів, а також створює нерівні умови для навчання в порівнянні зі школами, які мають кращий доступ до гаджетів. Ці проблеми потребують комплексного підходу до їх вирішення. Освітнякам слід навчитись досягати балансу в застосуванні комп'ютерних ігор як навчального засобу та в підтримці контролю над їх впливом на здоров'я і психічний стан дітей, а також добиватись кращих умов праці.

Зважаючи на те, що сучасні учні звикли використовувати гаджети в своєму повсякденному житті, доцільно використовувати комп'ютерні технології в навчальному процесі, як елемент чогось звичного, що сприятиме кращій мотивації і залученості в опрацюванні і засвоєнні нової корисної інформації.

Той факт, що комп'ютерні ігри допустимо використовувати на різних етапах уроку значно збільшує їх навчальну цінність, адже навіть їх опосередковане використання на уроках іноземної мови сприяє кращому запам'ятовуванню і збільшує концентрацію учнів. Однак, педагогам варто пам'ятати про негативні наслідки, які можуть нести індиферентність вчителів та зловживання сучасних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гнатюк О.В. Шляхи формування мотивації до навчання в учнів сучасної школи. Київ, 2019. С. 1–5. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/722411/1/Текст.pdf> (дата звернення: 26.10.2024).
2. Коліжук Г.В. Використання сучасних інформаційних технологій у формуванні готовності дитини до школи. URL: <http://surl.li/lcuced> (дата звернення: 26.10.2024).
3. Лаврентьева Г.П. Психолого-педагогічні аспекти використання ікт в початковій школі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2012. №3 (29). С. 1–17. URL: <http://surl.li/qistcf> (дата звернення: 26.10.2024).

4. Мачинська Н.І., Оприск М.А. Теоретичні аспекти використання ігрових технологій на уроках в початковій школі. *Молодий вчений*. № 10 (74). 2019. С. 229–232.
5. Швейгер Н.Р., Ройко Л.Л., Ройко О.О. Використання комп'ютерно-ігрових технологій як засобу формування позитивної мотивації до навчання. *Математика. Інформаційні технології*. Освіта : зб. статей XII Міжнар. наук.-практ. конф. Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2023. № 10. С.173–180.
6. Шевельова В.В. Методика організації ігрової діяльності в початковій школі. *Початкове навчання та виховання*. 2016. № 4. С. 6–9.
7. Yee, N. Motivation for play in online games. *CyberPsychology and Behavior*. 2007. № 9. Р. 772–775.

Паршивлюк І.О.

здобувач другого рівня вищої освіти,
Київський національний лінгвістичний університет

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ БАЗОВОЇ ШКОЛИ АНГЛІЙСЬКОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

В умовах постійних змін в освітньому середовищі, зокрема в контексті інтеграції інформаційних технологій та глобалізації, необхідність адаптації освітніх практик до нових вимог є особливо важливою. Актуальність дослідження зумовлена сучасними тенденціями в освітньому процесі, зокрема необхідністю здійснення навчання в соціально-емоційному аспекті в цілому, та формування англійськомовної комунікативної компетентності учнів базової школи зокрема. В умовах впровадження концепції Нової української школи важливо враховувати значення емоційного інтелекту для розвитку так званих *soft skills*, що є основою для ефективної міжособистісної комунікації та успішної адаптації школярів у сучасному глобалізованому суспільстві. Так, інтеграція соціально-емоційного навчання (СЕН) до процесу вивчення іноземних мов (ІМ) сприяє створенню емоційно сприятливого освітнього середовища, що підвищує мотивацію учнів до опанування ІМ, полегшує засвоєння знань, формування мовленнєвих навичок, розвитку комунікативних умінь, що позитивно впливає на підготовку відповідальних соціально адаптованих особистостей.

Метою дослідження є виявлення ефективних методів формування англійськомовної комунікативної компетентності учнів базової школи з урахуванням соціально-емоційного підходу, а також визначення його впливу на рівень мотивації та успішність навчання.

Аналітичний огляд сучасних джерел, присвячених соціально-емоційному підходу до навчання в цілому та ІМ зокрема, свідчить: 1) СЕН є важливим

складником реформування освіти на всіх рівнях навчання у різних типах закладів освіти в Україні в рамках концепції “Нова українська школа”;

2) основними цілями СЕН є, зокрема розвиток емоційно-етичної компетентності, соціальних навичок та підвищення рівня психоемоційного здоров'я здобувачів освіти; 3) до структурного складу СЕН входять такі компоненти: вміння саморегуляції, емпатія, комунікація, уміння керувати власними емоціями, здатність усіх учасників освітнього процесу конструктивно діяти у стресових ситуаціях та конфліктних ситуаціях, сприяти порозумінню учасників спілкування; використовувати у процесі навчання різноманітні практики концентрації уваги, технологію усвідомленого емоційного реагування та емоційної стійкості, а за потреби звертатися за допомогою [2, с. 16]; 4) ефективність запровадження СЕН залежить від інтеграції вказаних вище умінь до щоденної освітньої діяльності; 5) СЕН сприяє підвищенню рівня мотивації учнів та їхньої активності в навчанні ІМ [1, с. 82]; 6) учитель здійснює значний вплив у процесі соціально-емоційного навчання, зокрема його вплив на формування позитивного емоційного клімату в класі, що передбачає розвиток у педагога емоційно-етичної компетентності [2, с. 18]; 7) методики та інструменти для впровадження СЕН у навчальний процес передбачають різноманітні техніки та технології, а також програми розвитку емоційного інтелекту; 8) інтеграція СЕН у навчальні плани забезпечує гармонійний розвиток учнів, враховуючи їхні індивідуальні особливості та потреби; 9) для успішної реалізації СЕН важлива підтримка з боку адміністрації шкіл, яка повинна забезпечити необхідні умови для впровадження програм.

У межах документу “Аналітичний огляд. Можливості для реалізації соціально-емоційного навчання в рамках реформи Нова українська школа” класифіковано види навчальних заходів, що сприяють розвитку соціально-емоційних компетентностей. Такими формами роботи автори вважають тренінги, рольові ігри та групова робота, які передбачають регулярні заняття з розвитку емоційної грамотності, що сприяє формуванню здорових міжособистісних стосунків серед учнів [1, с. 129].

Крім того, для педагогів важливим є розвиток їхніх власних соціально-емоційних навичок, які входять до емоційно-етичної компетентності, що передбачає надбання ними знань, умінь та навичок, також здатності до комунікації, діючи відповідально й автономно. Сформованість такої компетентності дозволяє їм ефективно та конструктивно взаємодіяти з учнями.

Для успішного формування в учителів емоційно-етичної компетентності важливо щоб у педагогічних колективах мають проходити спеціалізовані тренінги для підвищення рівня своєї емоційної компетентності.

Таким чином, для ефективного навчання ІМ в контексті СЕН в цілому та формування в учнів базової школи необхідно створити умови для функціонування положень СЕН у закладах загальної середньої освіти, що передбачає створенню відповідного емоційного середовища, що сприятиме розвитку емоційної стійкості учнів та їх здатності конструктивно та безпечно

взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу, усвідомлюючи взаємозалежність людей і систем у глобальному світі [2, с. 20].

Перспективами подальших досліджень ми вбачаємо у створенні методики формування в учнів базової школи англійськомовної комунікативної компетентності з урахуванням положень соціально-емоційного підходу до навчання ІМ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аналітичний огляд “Можливості для реалізації соціально-емоційного навчання в рамках реформи “Нова українська школа” (Feasibility Study on Opportunities for SEL within New Ukrainian School Reform) / Гриневич Л., Дрожжина Т., Глоба О. та інші; за заг. ред. Л. Гриневич, С. Калашнікової. – Київ, “Видавнича група “Шкільний світ”, 2021. – 312 с.
2. Міністерство освіти і науки України: Професійний стандарт “ВЧИТЕЛЬ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ” 2024 – С. 18–20.

Петрук І.Р.

*здобувач другого рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка*

MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN DEVELOPING YOUNG LEARNERS’ LEXICAL COMPETENCE

Both language competencies are vital for communication and language acquisition, but teaching grammar has been a core part of teaching for a long time. Almost all learning syllabuses were based mainly on teaching grammar. While grammar was considered a stable system of rules, lexis was considered a system of items. According to S.Thornbury, a great starting point for teaching vocabulary was introducing and developing corpus linguistics, recognising the importance of word chunks, and creating a lexical syllabus [6, p. 14]. Since then, teaching lexical competence has become part and parcel of language acquisition.

The development and growth of corpus linguistics marked a substantial shift in teaching vocabulary [6, p. 15]. Rather than considering lexicon as individual elements to be learned, it demonstrated how words are used in context, how frequently they appear, and where collocations or phrases are typically found. This data-driven strategy enabled teachers to focus on introducing the most relevant and valuable language to students. As a result, vocabulary teaching and learning switched from memorising definitions to comprehending words regarding their pragmatic usage, frequency, and interactions with other words.

Nowadays, textbooks provide lead-in sections, various tasks, crosswords, riddles, discussions, group and pair work, and interactive projects. However, more is needed to involve students in the learning process. They do not want to spend their time watching

and working with books. Students have a short attention span, so it is only possible to keep their attention for part of the lesson with just a book.

The digital age dictates new rules. According to research, the use of multimedia technology in education can lead to significant increases in both attention and memory retention. It has been discovered that interactive and visual learning materials can boost students' attention spans by up to 30%, as they are more engaging than traditional text-based resources [4]. Similarly, a report by the University of California found that students learning with multimedia resources had memory recall rates 20–25% higher than those using conventional textbooks [2, p. 22].

V. Chernysh argues that using multimedia resources and tools facilitates creating and managing the content of foreign language classes, increasing and activating the cognitive activity of students and teachers; individualisation and differentiation of learning and teaching foreign languages, taking into account the learners' characteristics; the organisation of independent work on language learning; motivation to operate with large volumes of information, complex impact on perception; performance of unlimited number of tasks of various types and providing feedback [7, p. 8].

One of the essential advantages of using multimedia resources is the transformation of learning from a purely accumulative process to one that emphasises acquiring, processing, and using knowledge effectively [5, p. 9; 7, p. 8]. This shift allows students to move beyond rote memorisation and engage in active, meaningful learning as multimedia includes visuals, video, audio, animations, text and graphics, digital tools and quizzes.

Visual aids and animations, such as videos, animations, and graphics, can help English language learners understand and acquire new words more easily. Students can form stronger mental associations by presenting visual representations of words, allowing them to remember concepts more effectively. Also, by providing videos, students can learn the word's pronunciation. In such a way, according to the main principles of teaching lexical competence, they can learn words not in isolation but in context and chunks. This contextual learning encourages deeper comprehension and vocabulary application in speaking and writing. Furthermore, integrating visuals that depict synonymic and antonymic associations might help expand one's vocabulary. Students may quickly discover similar terms and comprehend how they connect by graphically grouping words into synonyms and antonym rows. This method broadens their vocabulary and improves their capacity to express ideas accurately [3, p. 122].

Teachers can use online tools and platforms to employ multimedia aids. *Canva* allows educators to create infographics highlighting synonyms and antonyms alongside visuals, making the learning experience more engaging and informative. *Quizlet* is another unique and helpful tool for expanding students' vocabulary. Teachers can create online flashcards with translation, definition, pronunciation and different pictures to help students acquire words. Students can interactively practise words by grouping, taking tests, and matching. *TED-Ed* is a platform that creates educational videos. Teachers can use these to present some words from the topic in context or to explain some difficult terms. These videos frequently use storytelling strategies, animations, and expert insights to explain complex topics in a manner that is easy to comprehend. For example, when teaching new terminology linked to science, literature, or social issues, teachers can use *TED-Ed* videos to give context and

examples, allowing students to see how these terms connect with more significant topics. *iSLCollective* provides a rich resource for teachers looking to enhance their vocabulary instruction through engaging video content tailored to language learning. Teachers can use video fragments from famous films, cartoons and video clips to create tasks. It can be gap-filling or multiple-choice tasks.

Presentation is an effective multimedia tool that enables teachers to easily incorporate a variety of content types – including text, graphics, audio, video, and animations – into a cohesive and interactive learning experience making it simpler to convey information in a way that supports diverse learning styles and keeps students interested. With platforms like *Microsoft PowerPoint*, *Google Slides*, and *Prezi*, teachers can embed text to outline critical concepts, images to provide visual context, and videos to illustrate real-life applications or examples. Teachers may add a brief video to improve listening abilities, accompanied by graphics of vocabulary items from the video. This multifaceted approach not only enhances understanding but also reinforces learning objectives through a variety of sensory channels. *Canva* produces visually appealing presentations without requiring considerable design expertise. Another advantage of applying *Canva* is enabling users to incorporate multimedia elements into presentations. Educators may use *YouTube* videos, audio fragments, and animations to create dynamic and exciting presentations that appeal to various learning styles.

The sense of gaining victory or the sense of competition can motivate students to study. Platforms like *Kahoot*, *Wordwall*, *Blooket*, and *Bamboozle* can add fun to learning while effectively supporting vocabulary building and comprehension checks. *Kahoot* is well-known for its dynamic and competitive quiz style, which enables teachers to build unique quizzes that students can participate in using their smartphones or tablets. The ability to include visuals and sound effects makes vocabulary learning more engaging and pleasant. *Wordwall* offers various interactive activities and games, from matching exercises to multiple-choice quizzes. Teachers can create tailored vocabulary exercises that fit their lesson themes. Gamification task *Blooket* combines trivia and game mechanics to create an engaging learning environment. The platform's flexibility encourages students to explore vocabulary in a collaborative environment, which promotes cooperation and communication skills.

It is worth noting that technology helps teachers conduct classes during online studying. Using video conferencing tools like *Zoom* or *Microsoft Teams*, educators can share their screens to show multimedia-rich materials, allowing for real-time interaction and collaboration with students. These video conferencing technologies frequently incorporate breakout rooms, which would enable students to work in small groups on collaborative projects. This promotes peer interaction and helps students to practice their language abilities in a less formal context. Teachers may monitor these groups and provide guidance and help, improving the learning experience.

Integrating multimedia technology into vocabulary teaching and learning is essential for increasing student engagement and attention span. Educators might transform learning experiences using interactive and visually appealing tools, which capture students' attention more successfully than standard text-based techniques.

RESOURCES

1. Hedge T. Teaching and learning in the language classroom. Oxford University Press, 2000. 454 p.
2. Mayer R.E. Multimedia Learning (2nd ed.). Cambridge University Press, 2009. 303 p. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511811678>
3. Sowton C. Teaching in challenging circumstances. Cambridge University Press, 2021. 232 p.
4. Technology and interactive media as tools in early childhood programs serving children from birth through age 8. Position statement. 2012. 15 p. URL: https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/ps_technology.pdf
5. Thamarasseril I. Edification of multimedia resources: aligning technology for student empowerment. *i-manager's Journal of Educational Technology*, 2014. Vol. 11. No. 3. P. 9–15.
6. Thornbury S. How to teach vocabulary. Pearson Education Limited, 2002. 185 p.
7. Черниш В.В. Інформаційно-комунікаційні засоби формування та удосконалення іншомовної комунікативної компетентності у навчальних закладах різного типу. *Іноземні мови*, 2012. №3 (71). С. 8–17.

Підручник К.Б.

здобувач другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Дацків О.П.

INTERACTIVITY IN THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES

Interactive teaching methods are gaining popularity in education, especially in studying of foreign languages. Traditional methods give way to new approaches where students actively participate in the learning. Interactive methods, such as group work, role-playing, and Internet technologies, make the learning process engaging and compelling, promoting a deeper understanding and practical application of the language. The study of the effectiveness of interactive methods is relevant because they affect success in learning foreign languages. By helping students better absorb material, develop language skills and maintain interest, interactive methods can significantly improve the overall learning experience.

Initially introduced by H. Fritz in 1975, the term “interactive pedagogy” or “interactive learning” refers to educational methods encouraging active participation [1, p. 47]. Meanwhile, “interactive” itself implies the ability to engage in conversation or dialogue. So, **interactive learning** is a unique form of organising cognitive activity that involves creating comfortable learning conditions in which the students feel their success and intellectual capability. The core of interactive learning is the continuous engagement of all participants in the educational process, where no one remains passive. Each participant is involved in active knowledge acquisition through collaboration [5, p. 13].

The learning process unfolds through continuous interactions between teacher and student, student and student, lecturer and student, and so on. The teacher takes on various roles in an interactive learning environment to foster active involvement. As

an organiser, the teacher arranges activities, from group assignments to digital tools, and structures tasks that encourage collaboration, ensuring students have opportunities to interact and learn from one another. As a mentor, the teacher provides guidance, feedback, and encouragement to individual students, supporting their efforts to participate meaningfully. Additionally, as a facilitator, the teacher leads discussions, balancing participation and ensuring all voices are heard, creating a safe space for students to express themselves openly. Through these roles, the teacher creates an environment where interactive learning can thrive, transforming education into a shared, dynamic experience.

The interactive teaching method incorporates techniques that encourage active student involvement, including discussions, collaborative group work, problem-solving tasks and the integration of multimedia resources. One prominent technique in interactive language teaching is *Think-Pair-Share*, an activity based on cooperative learning, a critical component of interactive education. In this activity, students individually reflect on a topic, discuss their thoughts with a partner, and share insights with the larger group. This technique enhances critical thinking and communication skills, allowing students to articulate and refine their ideas through collaboration and mutual support [3, p. 4].

Another widely used method is *role-playing*, where students engage in realistic scenarios requiring them to use the target language in conversation. This approach helps build confidence and allows students to practice vocabulary and language structures in a contextualized way, reinforcing essential language skills. In addition, role-playing facilitates the development of students' ability to convey their thoughts, explain their points of view, and make decisions. It also encourages students to respond quickly to changes. Research has shown that incorporating role-playing games into the educational process can improve students' information perception and learning attitudes due to the interactive nature of engaging directly with content [2].

Group work and project-based learning play a vital role in interactive education, enabling students to work together on common goals and practice language in real-world contexts. These projects can include activities like research, presentations or creative storytelling, which encourage students to problem-solve and negotiate. Such activities foster responsibility and engage students in language use beyond simple memorisation.

As educational standards change and technology becomes more integrated into classrooms, traditional methods have given way to more active and interactive forms of learning. Specifically, the widespread use of computers and the Internet has reshaped teacher-student interactions. *Digital tools* like online platforms and apps, including Kahoot, Quizizz, and Padlet, enable quizzes, polls, and collaborative writing activities tailored to any language level. These technologies would allow educators to design engaging tasks that appeal to diverse learning styles, making language practice more enjoyable and accessible.

Online collaboration tools enhance interactive learning by providing multiple means for real-time and asynchronous communication. Video conferencing platforms, such as Zoom and Google Meet, facilitate live conversations, allowing learners to

engage with peers and teachers across different cultures and languages [4, p. 4]. *Discussion forums and collaborative document editors*, like Google Docs or Miro, offer opportunities for asynchronous collaboration, where learners can exchange ideas, give feedback, and work together on shared projects. These platforms provide an entertaining environment for students to improve communication and collaboration, enhancing the interactive education experience.

In conclusion, incorporating interactive methods in foreign language teaching significantly enhances the learning experience by promoting student engagement and collaboration. These approaches improve language skills and develop critical thinking, creativity, and the ability to adapt to real-life communication scenarios. As technology continues to evolve, it provides new opportunities for interaction, making language learning more dynamic and accessible. By using these methods, teachers can create a more immersive and supportive environment where students actively participate in their learning, ultimately leading to greater success and persistence in foreign language acquisition.

REFERENCES

1. Current problems of improving the quality of education and philology: theory, innovative technologies: collective monograph / Miroshnyk S. et al. International Science Group. Boston: Primedia eLaunch, 2023. 275 p. <https://doi.org/10.46299/ISG.2023.MONO.PED.3>
2. Bilan N., Netreba M. Role-playing games are an interactive method of “event communication” learning in higher education institutions. INTED2021 Proceedings. IATED, 2021. P. 2025–2032. <https://doi.org/10.21125/inted.2021.0443>
3. Kaddoura M. Think pair share: a teaching-learning strategy to enhance students’ critical thinking. Educational Research Quarterly, 2013. Vol.36. No.4. P. 3–24.
4. Perez Peguero L. The Impact of Technology-Enhanced Language Learning on Bilingual Education. International Journal of Scientific Research and Management (IJSRM). 2024. Vol. 12. No. 4. P. 3340–3350. <https://doi.org/10.18535/ijssrm/v12i04.el05>
5. Волкова Н.П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навчально-методичний посібник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.

Погода Н.А.

здобувач другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Гупка-Макогін Н. І.

METHODOLOGY OF ENGLISH SPEAKING COMPETENCE FORMATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS THROUGH MEANS OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES

The speaking skill is the most important skill for understanding a foreign language during its study, even though it is the most difficult to master.

There are three main types of speech situations – interactive, partially interactive, and non-interactive. Phone calls and personal conversations are examples of interactive speech situations, where speaking and listening are alternatives in English. During

interactive speech situations, there is always an opportunity to ask for clarification or additional information. This makes interactive situations much more useful for both the speaker and listener in terms of understanding information. In partially interactive speech situations, the speech is presented to an audience, and the audience cannot interrupt the speaker. In such situations, the speaker can observe the audience and gauge their understanding through gestures and facial expressions. After the speech, the audience can clarify any points of interest during an additional “Questions and Answers” session. Comparing interactive and partially interactive speech situations, non-interactive speech situations lack any interaction between the speaker and viewers, as the speaker simply records their speech for internet, radio, or television sources. In all the situations listed above, speaking skills pose a significant challenge in learning a foreign language, as they cannot be mastered in a day or two. The best solution to this problem is practicing speaking both in and outside the classroom [1, p. 14].

Speech activity is an “active, purposeful process of receiving and delivering verbal messages, mediated by language and conditioned by the communication situation, in the interaction between people” [5, p. 59].

Speech activity, like any other activity, is defined by a phased structure, a concept attributed to S. L. Rubinstein. He identified four main phases of speech activity:

- 1) motivational phase (this phase is realized through the interaction of need, motivation, and the goals of communication as its anticipated outcome. For the methodology of teaching a foreign language, this first phase of speech activity is of particular importance);
- 2) orienting phase (this phase examines the conditions of communication and answers questions like: Who is involved in the communication? For what purpose? Where? When? Thus, it serves as both the planning and internal organization phase for the statement);
- 3) executing phase (in this phase, a person speaks, reads, listens, or writes, realized through a set of speech operations and based on the interaction of psychological and psychophysiological mechanisms);
- 4) control and self-control phase (this phase is a component of the executing phase, where control is carried out during and after communication, assessing its results) [4, p. 178].

Speaking is an important language-learning skill that is not easy to master or teach. There are many reasons why skills like speaking are not developed in general school classrooms. If oral tasks are not part of exams, teachers may not prioritize speaking as a learning goal. Another reason lies in teaching methods. A teacher might use materials that emphasize writing skills and grammatical accuracy. As a result, even communicative teaching methods can be limited to improving writing, reading, and listening skills alone [7, p. 51].

As noted by E.A. Bystrova, communicative competence is the ability and readiness for verbal interaction and mutual understanding. The stages of developing communicative competence in speaking are divided into the initial, intermediate, and advanced stages.

Initial stage – its goal is to establish the foundations of oral communication using a limited, selected set of language and speech material. As a result of learning at the initial stage, the student should become an independent user in terms of speaking the language. This stage can last one to one and a half years.

Intermediate stage – its goal is to enable dialogic and monologic oral communication without noticeable restrictions on language and speech material or communication topics.

Advanced stage – this is the final refinement of communicative competence in speaking, allowing for communication in the most complex situations [6, p. 219–220].

To summarize, speaking as a skill can be developed through language-oriented activities (repetition, retelling). Spoken language has its own rules and can be studied accordingly. Language teaching includes the instruction and practice of sociolinguistic competence (politeness, formality, spoken language) and pragmatic competence (conversation, role-switching, speech acts). Teaching speaking involves instructing in three modes: interactive, transactional, and intermediary [7, p. 104–108].

The implementation of interactive learning involves the integration of interactive technologies.

“Interactive learning technologies are a set of methods, tools, and forms of organizing learning that ensure active interaction among participants in the educational process based on collaboration and co-creativity, aimed at achieving specific didactic goals” [1, p. 14].

Interactive learning technology can be implemented in forms such as pair work, debates, changing triads, discussions, carousel, role-playing, aquarium, decision tree, brainstorming, unfinished sentences, and others [2, p. 78].

An important component of interactive learning technologies is teaching aids [3, p. 5].

“Teaching aids are tools and materials of the educational process that help the teacher organize effective foreign language instruction and assist students in mastering it effectively” [2, p. 78].

Teaching aids are divided into traditional (manuals, textbooks, etc.) and prospective (Internet resources). There are also “paper” and electronic learning tools [3, p. 6].

Another component of interactive learning technologies is the form of learning. There are four levels of organizing learning forms: organization of the educational process, organization of the teaching system, organization of the lesson, and organization of student work [3, p. 8].

In summary, interactive learning technologies are an integral part of interactive learning.

Interactive learning is a form of cognitive activity aimed at creating conditions where students feel successful. It is an active learning process during which the teacher and students interact.

The use of interactive learning is considered incomplete without the application of interactive technologies. Interactive technologies are the comprehensive use of methods, tools, and forms of learning to achieve the expected results.

REFERENCES

1. Волкова Н.П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навч.-метод. посіб. Дніпро, 2018. 359 с.
2. Голодюк Л.В. Інтерактивні методи навчання на уроках англійської мови. URL: <https://naurok.com.ua/interaktivni-metodi-navchannya-na-urokah-angliysko-movi-263727.html>
3. Коваль Т.І., Кочубей Н.П. Інтерактивні технології навчання іноземних мов. НДУ ім. М.Гоголя. 2011. 11 с.
4. Морська Л.І. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник. Київ: Ленвіт, 2013. 591 с.
5. Ніколаєва С.Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. 2-ге вид., перероб. та доп. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.
6. Тарнопольський О.Б., Кабанова М.Р. Методика викладання іноземних мов у вищій школі: підручник для студ. мовних спец. закладів вищої освіти. Вінниця: Нова книга, 2020. 384 С.
7. Pakula H.-M. Teaching speaking. *Apples –Journal of Applied Language Studies*. 2019. № 13.
8. Rao P.S. The Importance of Speaking Skills in English Classrooms. *Alford Council of International English&Literature Journal*. 2019. № 2.

Попович В.В.

здобувач другого рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

USING DIGITAL STORYTELLING FOR TEACHING SPOKEN PRODUCTION

Digital storytelling is an effective teaching method that improves students' oral communication abilities by fusing creativity and technology. This approach enhances technical proficiency, teamwork, and critical thinking, enabling students to express themselves more effectively. Digital storytelling, made possible by programs like *Adobe Express*, increases audience participation and boosts public speaking confidence.

Creativity is a crucial 21st-century skill that equips students to tackle real-world challenges. It fosters innovative thinking and enhances cognitive abilities such as problem-solving, adaptability, and emotional intelligence. Creativity helps students explore their identities and communicate ideas in unique ways in education, making learning more engaging and meaningful [3].

Oral communication, a vital skill for academic and professional success, benefits significantly from creative methods like storytelling. Educators can help students develop their voice and narrative skills by integrating creativity into communication exercises, preparing them for diverse communication scenarios [3].

Digital storytelling is a pedagogical approach that combines traditional storytelling with digital technologies such as images, audio, video, and animation. This method transforms the storytelling process, making it more dynamic and interactive [2].

According to D. Kim D., H.-R. Park, and O.Vorobel, digital storytelling not only facilitates the development of technical skills but also allows students to explore personal and social narratives, creating deeper connections with the material [1, p. 358].

Creating a digital story typically involves brainstorming, scripting, editing, and presenting, helping students practice critical thinking and refine their communication skills. This experiential learning approach effectively enhances oral proficiency and boosts digital literacy [2].

Adobe Express is an intuitive platform that empowers students to create professional-looking digital stories with minimal technical expertise. This tool lets users combine visuals, text, and voiceovers, making it an excellent resource for storytelling projects. In my classroom, *Adobe Express* has effectively encouraged students to articulate their thoughts and ideas through multimedia presentations. The tool's simplicity allows students to focus on crafting compelling narratives, while its collaborative features facilitate peer feedback and revisions, enhancing both their spoken production and technical skills.

Research indicates that digital tools like *Adobe Express* in storytelling projects increase student engagement and motivation, particularly for those who might struggle with traditional oral presentations. The visual and auditory elements help students convey emotions and ideas more effectively [1, p. 361; 3].

Benefits of digital storytelling in oral communication, in addition to improved spoken production skills, include but are not limited to enhancing engagement and motivation, building confidence, and developing critical thinking and empathy.

Digital storytelling captivates students by merging creativity with technology. The iterative process of creating and presenting digital stories helps students overcome anxiety associated with public speaking. They gain confidence as they rehearse and refine their stories with feedback from peers and teachers [2]. Students learn to analyse complex ideas and present them coherently by crafting narratives. Storytelling fosters empathy as students explore diverse perspectives and experiences [2].

In summary, digital storytelling combines communication, technology, and creativity. Teachers may create an exciting learning environment that fosters students' creativity, critical thinking, and digital literacy while improving their oral communication abilities by utilising various digital storytelling tools in their teaching contexts. This method gives pupils the tools they need for the future and prepares them for academic success in a foreign language.

REFERENCES

1. Kim D., Park H.-R., Vorobel O. Enriching Middle School Students' Learning Through Digital Storytelling: A Multimodal Analytical Framework. *ECNU Review of Education*. 2024. Vol. 7. No. 2. P. 357–383.
DOI: <https://doi.org/10.1177/20965311231182159>
2. Thing 6: digital storytelling. *Cool tools for school*, 25.01.2016. URL: <https://cooltoolsforschool.net/digital-storytelling/> (last accessed 12.11.2024).
3. Weigle S. and Caprino K. Digital storytelling: an exciting teaching tool. *MiddleWeb*, 13.09.2021. URL: <https://www.middleweb.com/45799/digital-storytelling-an-exciting-teaching-tool/> (last accessed 12.11.2024).

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ДИСТАНЦІЙНОМУ ФОРМАТІ

В сучасних умовах глобальної діджиталізації освіти та збільшення потреб у дистанційному навчанні особливої актуальності виникає питання ефективного викладання іноземних мов онлайн. Формування навичок та вмінь, необхідних для ефективного здійснення комунікації іноземною мовою, тривалий час є одним з основних завдань викладання на всіх освітніх рівнях. Особливої уваги це набуло зі зміною підходів до оцінки якості освіти і переходу до оцінювання результатів навчання на основі компетентістного підходу.

Науково-теоретичні і практичні аспекти проблеми застосування інформаційних технологій у викладанні іноземних мов, які почали досліджувати в останні десятиліття 20 ст. з появою комп'ютера та інтернету, залишаються актуальними. Це пояснюється динамікою розвитку технологій, які створюють нові можливості для викладача іноземної мови, а з іншого боку обумовлюють необхідність постійного оновлення методів та форм викладання, що пов'язане із застосуванням цих технологій. Зокрема, аналізу інтерактивних методів навчання іноземних мов присвятили свої розвідки Brown H., Moore M., Pradono S., et al., Siti Fatimah Omar., та інші. Інформаційні технології в освіті, в тому числі у викладанні іноземних мов, розглядаються в роботах багатьох науковців, серед яких Годованець Н.І., Грицюк О.С., та інші.

Останнім часом предметом наукового інтересу багатьох науковців стали питання, пов'язані з хмарними технологіями, які дослідники класифікують як інтерактивні інформаційні технології, які аналізуються в цій публікації. В дослідженнях з цього питання прослідковується наявність двох підходів. До першого відносимо дослідження, в яких розглядаються загальні питання хмарних технологій та аналізу застосування окремих цифрових інструментів (програм, платформ, мереж, застосунків); праці другої групи присвячені методам навчання з використанням інтерактивних інформаційних технологій, зокрема інтерактивної дошки. У навчанні іноземним мовам, інтерактивні методи застосовуються з метою створення умов і навчальних ситуацій, в яких відбувається взаємодія між суб'єктами навчання в індивідуальній, парній та груповій формах. До інтерактивних методів навчання іноземної мови відносять презентацію, рольові ігри, дискусії, обговорення, проекти, творчі завдання [4, с. 92]. Дослідники виділяють неситуативні (діалог) та ситуативні (ігрові – імітаційні та неімітаційні, неігрові) інтерактивні методи навчання. Інтерактивна навчальна аудиторія перетворюється з місця, де відбувається пасивне передавання знань від викладача до студентів, на спільноту зі спільною метою та відповідальністю за результати навчання, де студента мотивує навчатись не тільки викладач, а й інші студенти, зростає також їх самотивація.

Фізична дистанція, що існує між учасниками навчального процесу в форматі онлайн, створює певний бар'єр, ускладнює комунікацію, уповільнює динаміку та зменшує інтенсивність роботи групи, послаблює можливості викладача. Особлива увага має приділяти забезпеченню постійного зворотного зв'язку та моніторингу успішності студентів [5, с. 89]. Це реалізується через регулярні онлайн-консультації, автоматизовану перевірку завдань, взаємооцінювання студентів та створення електронного портфоліо.

Багато застосунків є схожими за функціоналом, що ставить перед викладачем проблему вибору, оскільки використовувати одразу велику кількість застосунків доволі складно і недоцільною. Але і можуть відрізнятися за іншими параметрами, тому, потрібно витратити багато часу та зусиль, щоб розібратися в цьому і використовувати не окремі функції застосунку, а весь його потенціал. Іншою проблемою можуть бути також обмежені можливості для завантаження застосунків на пристрій. Важливим аргументом на користь обмеження кількості застосунків є також те, що необхідність навчитися користуватися великою кількістю інструментів, стежити за завданнями, які треба виконувати на різних сайтах та в застосунках, може заплутати та демотивувати студентів.

Варто згадати також платформу для створення інтерактивних презентацій Pear Deck, яка є ефективним інструментом для проведення онлайн-заняття в цікавому та інтерактивному режимі. Ця технологія дозволяє створити інтерактивну презентацію, або перетворити на інтерактивну будь-яку презентацію створену в інших форматах. Перевагою Pear Deck є те, що вона дозволяє створювати цілісне заняття, додавши до слайдів, крім тексту та картинок, файли будь-яких форматів, в тому числі аудіо та відео, посилання, створювати різноманітні інтерактивні завдання, які стимулюють активне залучення студентів, які виконують їх одночасно на своїх сторінках, а викладач в режимі реального часу може одночасно бачити роботу всієї групи і корегувати чи пояснювати, де це необхідно. Для організації навчальної роботи найкраще обрати одну з навчальних платформ, наприклад Moodle, Google Classroom, Edmodo, тощо. В своїй роботі застосовуємо програмне забезпечення Microsoft Office 365, яке відповідає зазначеним вище застереженням, є зрозумілим, зручним та багатофункціональним навчальним простором, який є єдиною системою і містить велику кількість корисних застосунків. Зокрема там є електронна пошта, хмарне сховище, програми Word, Excel, PowerPoint, Sway, Stream, Whiteboard, Forms, та інші. Перевагою цією програми є також те, що з неї можна заходити в інші застосунки, наприклад Kahoot, і завантажувати створені там завдання на платформу, або посилання на інші інструменти в розділ "Завдання" або в чаті. Важливим елементом є віртуальний клас Teams, в якому є всі функції, необхідні для організації роботи групи, прямого спілкування за допомогою чату, телефонного та відеозв'язку, відеоконференції, та застосунок OneNote Class Notebook, в якому є особисті кабінети студентів та спільний простір для парної або групової роботи.

Тому, розглядаючи питання оптимального вибору, на мою думку, варто враховувати такі аспекти: доступність, оскільки потрібні функції часто доступні

тільки в платних версіях, в той час як для реалізації завдання можна використати інший інструмент, який є безкоштовним; частоту використання; багатофункціональність; простоту в користуванні.

Отже, застосування інтерактивних методів та інтерактивних інформаційних технологій у викладанні іноземної мови в онлайн- форматі є важливим чинником підвищення вмотивованості та залучення студентів в навчальний процес під час дистанційного навчання. Результати впровадження інтерактивних методів у дистанційному навчанні демонструють стійку позитивну динаміку у засвоєнні матеріалу [6, с. 22].

Подальші дослідження мають зосередитися на розробці нових методик та оцінці їх ефективності в різних освітніх контекстах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ланських О.Б., Дернова Т.А., Рябцева І. Роль інтерактивних платформ у вивченні іноземних мов. *Інноваційна педагогіка*. Черкаси, 2022. С. 18–23.
2. Мойко Ю.Р., Використання сучасних інтерактивних методів на уроках англійської мови в середній школі. *Молодіжна наукова ліга*. Запоріжжя, 2020. С. 25–27.
3. Сергеева Г. Інтерактивні методи у викладанні іноземної мови онлайн. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Харків, 2023. Вип. 61. С. 200–205.
4. Спирін О.М., Новицька Т.Л., Яцишин А.В. Електронна бібліотека як засіб інформаційно-аналітичної підтримки науково-педагогічних досліджень. *Цифрова трансформація освіти і науки: теорія і практика*. Київ, 2019. С. 86–111.

Приходько С.О.

здобувач першого рівня вищої освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНІХ ТРЕНДІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Наука і техніка не стоїть на місці, так само як і методи викладання. У зв'язку з цим постає питання: як зробити процес навчання англійської мови максимально ефективним та цікавим для учнів? Одним із рішень є впровадження освітніх трендів, що активно розвиваються завдяки інноваціям у сфері технологій та педагогіки. Ці тренди надають розширити можливості викладання, допомагають адаптувати підхід до кожного учня, а також стимулюють їх до активного залучення в навчальний процес.

Серед найпопулярніших трендів, що вже знайшли своє застосування в освітньому середовищі, можна виділити гейміфікацію, віртуальне навчання, персоналізований підхід, а також використання інтерактивних та адаптивних технологій. Кожен із них має свої особливості та переваги, що дозволяють покращити не лише рівень засвоєння знань, а й розвивати комунікативні та критичні навички учнів.

Почнемо з найбільш поширеного освітнього тренду, а саме – віртуальне навчання. Цей освітній тренд увійшов в наше життя під час пандемії і перебуває на піку популярності. Віртуальне навчання є ключовим у дистанційних онлайн школах з вивчення мов. Дистанційне навчання зазвичай реалізується у двох форматах: синхронному (коли всі учні одночасно беруть участь у заняттях) та асинхронному (який дозволяє учням опановувати матеріал і спілкуватися з викладачем у зручний для них час) [1, с. 42–44]. Основними платформами є Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, Skype.

Персоналізоване навчання (ПН) розглядається як індивідуально-орієнтований підхід, який в режимі реального часу відображає навчальні результати учня, надаючи широкі можливості для управління освітнім процесом. У традиційній системі навчання, як правило, немає детальних профілів учнів з актуальною інформацією про їхні знання та навички, відсутній індивідуальний навчальний шлях, а освітнє середовище не має гнучкості (“один підхід для всіх” (one-size-fits-all)). Персоналізоване навчання впроваджується завдяки завданням різних рівнів складності, підказок та підтримки, гнучкій послідовності засвоєння матеріалу та різноманітного набору завдань. Головним його недоліком є часозатратність при його реалізації [2, с. 59–61].

Використання інтерактивних платформ та додатків на уроках англійської мови забезпечує підвищення зацікавленості учнів, полегшує засвоєння матеріалу та робить навчальний процес більш динамічним і різноманітним. Вчителі роблять уроки все більш інтерактивними, тому не є новими YouTube, Spotify, TedTalks. Набирають популярність віртуальні дошки, такі як Padlet чи Jamboard. Вони дозволяють організувати інтерактивні обговорення, де учні можуть писати коментарі, завантажувати зображення та ділитися ідеями в реальному часі.

Гейміфікація в освіті полягає у впровадженні ігрових елементів і дизайну ігор для підвищення якості навчання та активного залучення учнів до освітнього процесу. Тобто термін гейміфікація не означає тільки ігри на гаджетах. Вона спрямована на створення мотивуючого й захоплюючого середовища, що сприяє більш ефективному засвоєнню знань і розвитку навичок. Основними елементами, які використовуються в гейміфікації, є бали, нагороди, рейтинги, челенджі та прогрес-бари [3]. Ігрові платформи для класу, як-от “Kahoot!”, “Migo” або “Quizizz”, дозволяють створювати інтерактивні вікторини та тести, у яких учні змагаються один з одним у реальному часі.

Колаборативне навчання на уроках англійської мови зосереджується на співпраці учнів, що дозволяє їм розвивати комунікативні навички через активну взаємодію в групах чи парах. Цей підхід надає можливість зануритися в реальні мовні ситуації, які покращують мовленнєву практику, стимулюють обмін ідеями та сприяють кращому засвоєнню знань. Колаборативне навчання може бути органічно введене в структуру заняття як групові дискусії, рольові ігри, проєктна робота [4].

ЛІТЕРАТУРА

1. Лотоцька А.В., Пасічник О.Г. Організація дистанційного навчання в школі: методичні рекомендації. Смарт освіта. 2020. С. 42–44. URL: – https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/06/GRYF_Metodychni_rekomendatsii-dystantsiy-na_osvita_razvoroty.pdf
2. Якубов, С.В. Персоналізоване навчання у загальноосвітній школі. Основні визначення та шлях до впровадження. *Директор школи*. 2016. № 9. С. 59–61.
3. Переяславська С.О. та Смагіна О.О. Гейміфікація як сучасний напрям вітчизняної освіти, OpenEdu, 2019. С. 250–260 URL: <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/230#.XY2yN0YzaUk>
4. Arta, B. Multiple Studies: The Influence of Collaborative Learning Approach on Indonesian Secondary High School Students' English-Speaking Skill. *English Language Teaching Educational Journal*, 1(3), 2018. P. 149–160.

Прондюк Н.Р.

здобувач другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

КОНТРОЛЬ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

Контроль у навчанні іноземних мов є важливим елементом освітнього процесу, оскільки він дозволяє не лише оцінити рівень засвоєння знань студентами, але й коригувати навчальні методики, адаптувати матеріали до їхніх потреб. Особливо це актуально в закладах фахової передвищої освіти, де студенти повинні не лише володіти мовою на базовому рівні, а й бути готовими до застосування іноземної мови в професійній діяльності.

Головною метою контролю є оцінка рівня мовної компетентності, що дозволяє визначити ступінь засвоєння матеріалу та ефективність навчання. Контроль у навчанні іноземних мов має не лише діагностичну функцію, а й виконує роль корекції навчального процесу, забезпечуючи його гнучкість і відповідність потребам студентів.

Згідно з думкою ряду науковців, контроль є важливим інструментом для визначення прогресу студентів, виявлення проблем, що виникають у процесі засвоєння матеріалу, а також для перевірки результативності використаних методів навчання. Педагоги, зокрема Д. Браун, трактують контроль як процес збору інформації, який дозволяє зрозуміти, наскільки успішно учні засвоїли вивчений матеріал [2, с. 4]. На думку Т. Полонської, контроль є важливою частиною управлінської діяльності, оскільки він дає змогу виявляти відхилення від запланованого навчального процесу та коригувати стратегії викладання для досягнення кращих результатів [1, с. 369]

З огляду на вищесказане, контроль можна розглядати як механізм, що допомагає не лише оцінити рівень знань студентів, але й вдосконалювати педагогічну практику, коригувати методи навчання і підтримувати високий

рівень якості освіти в цілому. Це дозволяє викладачам отримувати важливу інформацію для прийняття обґрунтованих управлінських рішень щодо подальшого розвитку навчального процесу.

Контроль у процесі навчання іноземних мов є ключовим інструментом для відстеження прогресу студентів та адаптації навчальних методів. Він забезпечує системність у засвоєнні знань, формуванні навичок та умінь, а також допомагає викладачам ухвалювати обґрунтовані рішення щодо змісту та методів викладання. Контроль може включати різні форми, такі як діагностичний, поточний і підсумковий, та має відповідати критеріям валідності, надійності, практичності й автентичності, щоб відображати реальні потреби комунікативної компетентності студентів і готувати їх до використання мови в реальних життєвих ситуаціях [2, с. 6].

П. Націон виокремлює кілька основних типів контролю, що використовуються в процесі вивчення іноземних мов: діагностичний контроль, поточний контроль і підсумковий контроль. Кожен із цих видів контролю має свої цілі, методи проведення та специфіку, що сприяє досягненню оптимальних результатів у навчанні [5, с. 58].

Додаткові методи контролю, як-от самоконтроль і взаємоконтроль, сприяють розвитку відповідальності студентів за власний навчальний процес і формуванню навичок самооцінювання. Студенти можуть обмінюватися своїми роботами для взаємоперевірки або вести портфоліо, де фіксують свій прогрес і досягнення.

Альтернативні методи контролю також дедалі більше використовуються в сучасній методиці викладання [5, с. 63]. Так, науковці виокремлюють такі методи контролю, як портфоліо, проєктну роботу. Портфоліо надає можливість студентам демонструвати свої досягнення у динаміці, а проєктна робота дозволяє застосовувати іноземну мову в реальних ситуаціях, розвиваючи навички критичного мислення й співпраці.

Тестування є одним із традиційних засобів контролю знань, яке дозволяє як студентам, так і викладачам оцінити ступінь засвоєння матеріалу. Тести допомагають виявити слабкі та сильні сторони процесу навчання. Оксфордський словник визначає тест як процес перевірки знань або здібностей людини шляхом відповідей на питання [6].

Також розрізняють кілька типів мовних тестів, орієнтованих на оцінювання як окремих компонентів мовних знань (граматики, лексики), так і рецептивного розуміння (аудіювання, читання). Мовні тести на основі результативності передбачають оцінювання мовних навичок у комунікативних контекстах [5, с. 64].

Контроль знань і вмінь студентів на заняттях з іноземної мови базується на кількох ключових принципах, які забезпечують ефективність та об'єктивність оцінювання. Серед ключових принципів виокремлюємо валідність, надійність, об'єктивність, прозорість, систематичність та зв'язок із навчанням [2, с. 5].

Крім цих принципів, важливо враховувати зручність проведення оцінювання, його різноманітність та автентичність, а також забезпечувати зворотній зв'язок. Кожен із принципів спрямований на досягнення об'єктивного,

справедливого та зрозумілого оцінювання, що дозволяє як викладачам, так і студентам покращувати процес навчання і зосереджуватись на розвитку мовних компетентностей.

Принцип валідності означає, що інструменти оцінювання повинні бути спрямовані на перевірку тих знань та вмінь, які дійсно необхідні для успішного засвоєння іноземної мови. Оцінювання не повинно бути формальним або вузьким, а повинно охоплювати всі аспекти мовної діяльності: розуміння, говоріння, читання та письмо. Крім того, важливою умовою є надійність оцінювання, тобто здатність отримати однакові результати при різних умовах і у різних студентів.

Прозорість та систематичність є іншими важливими принципами ефективного контролю. Студенти повинні чітко розуміти, за якими критеріями їх оцінюють, і як їхні результати впливають на загальний процес навчання. Систематичність оцінювання забезпечує стабільність і передбачуваність, що дозволяє студентам оцінювати свій прогрес і вчасно коригувати свої помилки.

Зворотній зв'язок є не менш важливим елементом у процесі контролю. Він дозволяє не тільки оцінити рівень знань, але й мотивувати студентів до подальшого вдосконалення. Регулярний і конструктивний зворотній зв'язок дає можливість студентам зрозуміти свої слабкі сторони та отримати рекомендації щодо покращення результатів [2, с. 21].

Різноманітність форм контролю, таких як тести, усні відповіді, письмові роботи, проекти та рольова гра, дозволяє максимально об'єктивно оцінити рівень володіння мовою. Крім того, автентичність завдань і матеріалів, які використовуються для оцінювання, наближає навчання до реальних ситуацій, що дає студентам змогу застосовувати отримані знання на практиці [3, с. 109].

Очевидно, що, ефективний контроль знань та вмінь студентів у вивченні іноземної мови в закладах фахової передвищої освіти ґрунтується на комплексному підході, який охоплює всі аспекти процесу навчання. Це дозволяє забезпечити високий рівень підготовки майбутніх фахівців, готових до реальних професійних викликів, і сприяє розвитку не тільки мовних компетентностей, але й критичного мислення, комунікативних навичок та здатності до самостійної роботи.

У підсумку, контроль знань і вмінь студентів на заняттях з іноземної мови є важливим елементом процесу навчання в закладах фахової передвищої освіти. Він має бути комплексним, об'єктивним і справедливим, забезпечуючи можливість студентам не лише продемонструвати свої знання, а й отримати конструктивний зворотній зв'язок для подальшого розвитку. Різноманітні методи контролю та оцінювання знань сприяють якісному навчанню, надаючи як студентам, так і викладачам можливості для корекції власної роботи й досягнення освітніх цілей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Полонська Т. Особливості контролю навчальних досягнень учнів початкової школи з іноземних мов на засадах компетентнісного підходу. *Збірник наукових праць*. 2019. № 26. С. 369–374.

2. Brown H. D. Language Assessment: Principles and Classroom Practices. New York : Pearson Education, 2004. 324 p.
3. Grabe W., Stoller F. L. Teaching and Researching Reading. Harlow: Pearson Education. 2002. 291 p.
4. Jang E. E., Wagner M., Park G. Mixed Methods Research in Language Testing and Assessment. Annual Review of Applied Linguistics. 2014.
5. McNamara T. Language Testing. Oxford: : Oxford University Press, 2000. 140 p.
6. Oxford English Dictionary / ed. by J. Simpson, E. Weiner. 2nd ed. Clarendon Press, 1989.

Парок К.В.

*здобувач другого рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка*

THE USE OF RHYMES AND SONGS IN DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE PHONETIC COMPETENCE OF JUNIOR STUDENTS

Mastering oral speech and reading aloud is generally impossible without stable auditory, pronunciation, rhythmic and intonation skills. That is why developing students' phonetic competence is one of the basic features in teaching a foreign language. Phonetic competence is an important step both in the practical mastery of the pronunciation mechanism and pronunciation rate and in the development of speaking skills. Therefore, it is important to develop phonetic skills at the primary school age in particular, since it is at this age that the student's speech and pronunciation start to develop.

The goal of the article is the theoretical analysis of factors of developing articulatory phonetic competence at the initial stage of studying EFL as well as sharing some practical experience of using songs, poems and riddles in the classroom of elementary school.

Modern methodology of teaching EFL defines phonetic competence as “... the ability of an individual to correctly articulate and intonate their utterances and understand the speech of others, which is based on a complex and dynamic interaction of relevant skills, knowledge and phonetic awareness” [4, p. 110].

At the initial stage of training, it is necessary to lay the foundation for good pronunciation, which involves correct intonation, observance of pauses, knowledge of the peculiarities of the stress of words in a sentence, as well as correct articulation. This is necessary for the normal functioning of the oral speech of students.

In teaching EFL, the essence of developing the phonetic skills consists in training sounds, sound combinations, intonation patterns and units of speech, different communicative types of sentences and a coherent text [11, p. 16].

In a non-native environment, it is problematic to achieve a completely correct pronunciation identical to the speech of a native speaker. For this reason, the goal is to achieve comparatively correct pronunciation in learners.

S. Nikolayeva gives the definition of approximate pronunciation “...as a pronunciation in which, as in literary pronunciation, there are no phonological errors,

but which, unlike literary pronunciation, allows non-phonological errors, that is, those that do not interfere with understanding oral statements and reading aloud in this language” [3, p. 112].

Teaching pronunciation in elementary school is one of the main tasks, since the basic mechanisms are formed at the initial stage of learning a foreign language, and it is easier to correct phonetic errors in the future. It is necessary to emphasize that well-formed pronunciation skills are of great importance not only in terms of speaking, but also in understanding speech, since the person who perceives information relies on sound images already known to him.

R. Ellis states that “...it is these abilities that can be considered the basis for the development of a junior schoolchild and the formation of his ability to communicate in a foreign language within the framework of a dialogue of cultures, which is one of the most important goals of foreign-language education in primary school. And the specifics of the age of the junior schoolchild is such that the success of his mastery of a new language is determined by the success of the actual learning activity” [5, p. 62].

The advantage of younger schoolchildren is also the potentially great possibilities of long-term memory, which is explained “by the presence of the phenomenon of “imprinting”, that is, absorbing of language material in the mind under the condition of the necessary motivation, stimulus. Practice, for example, proves that with the stimulation of playful or cognitive motivation and consistent orientation towards achieving the practical result of learning new material, children remember certain foreign words, phrases, language clichés, poems, song lyrics, etc. quite easily and firmly” [9, p. 25].

In our opinion, learning in the first grade creates an appropriate propaedeutic basis for the child's encounter with a foreign language in the next, second grade. It contributes to its general language development, the acquisition of skills and abilities in educational activities, social and socio-psychological orientation in the children's team and in general in human society.

The factors analyzed above prove the correctness of the introduction of a foreign language, starting from the second grade of a secondary school. At this age, children's memory is better developed, especially auditory short-term, auditory attention, ability to imitate, imitation, thinking and cognitive processes, reflection, creative imagination.

Authentic materials increase the children's level of involvement and concentration. This is the main accurate reason why rhymes and songs are the chief models of teaching basic lessons to a child in the early years of life” [6, p. 105].

Another important reason is that songs make up a powerful means of teaching English at the initial level. We can use songs as a classroom activity in order to enrich students' vocabulary or to improve their grammar and pronunciation. Since they play an important role in the process of learning and using the mother tongue, they are also quite important in the learning of any foreign language, especially for young learners.

T. Murphey considers that “songs and rhymes present a lot of linguistic material in a natural linguistic context. Words in songs and rhymes are meaningful to the learner. In general they use simple conversational language with a lot of repetition. Therefore songs and rhymes stick in the learner's mind and the words and expressions

used are memorized more easily. Besides, songs and rhymes provide many possibilities for constant repetition and revising as important mechanisms of the language acquisition [10, p. 156].

According to C. Straeter-Lietz, "... poems, rhymes, chants and songs could be used to give a feeling for the rhythm of the spoken language. Many well-known rhymes make use of the natural rhythm of the English language. Practising intonation through reciting rhymes and poems is mostly funny and very effective. To vary the sometimes boring pronunciation teaching it is a proven remedy using rhymes and rhythmic chants, e.g. with minimal pairs" [12, p. 9].

During English learning lessons, singing activities and singing rhymes and songs help to develop some skills in the students including word pronunciation and word stress. When learning a song words are related with meaning and students are more motivated" [12, p. 14].

In summary, based on the results of the implementation of the system of exercises in working with students, the proposed method of forming the phonetic competence of primary school students is effective, as it contributes to the achievement of the following results: students' vocabulary is replenished; pronunciation and intonation of utterances improves; knowledge about the culture and traditions of the country whose language is studied is enriched; the students' worldview and their cognitive interests expand; positive motivation to learn a foreign language increases.

REFERENCES

1. Бабенко Н.А. Навчаємо фонетиці: від 6 до 15. Харків: Основа, 2007. 4 – 35с.
2. Ніколаєва С.Ю. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
3. Ніколаєва С.Ю. Практикум з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах Посібник. Київ: Ленвіт, 2004. 360 с.
4. Тернієвська Є.Й. Особливості формування англомовної фонетичної компетенції учнів початкової школи. Проблеми сучасної філології: лінгвістика, літературознавство, лінгводидактика: зб. наук. праць, присвячений 25-річчю кафедри філологічних дисциплін. – Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2016. 109.113 с.
5. Ellis, R. Second Language Acquisition. – Oxford: Oxford University Press, 1985. 150–198 p.
6. Geyer, V. Songs and Rhymes in Teaching English at Primary Schools. Munich, GRIN Verlag, 2001. 105 p.
7. Griffiee, D. T. Songs in Action. – London: Prentice Hall, 1992. 66 p.
8. McCray, R.K. 31 Popular Nursery Rhymes For Kids in English. – Amazon Digital Services LLC – Kdp, 2022. 20 p.
9. Medina, S.L. The effect of music on second language vocabulary acquisition. – National Network for Early Language Learning, 1993. 25 p.
10. Murphey, T. Music and Song. – Oxford: Oxford University Press, 1992. 54–65 p.
11. Roach, P. English Phonetics and Phonology. A practical course. – Cambridge University Press, 2009. 3–12 p.
12. Straeter-Lietz, C. „First experiences“ in Fremdsprachenfr ühbeginn: München, 1999. 9 p.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ПРЕЗЕНТАЦІЇ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ

У сучасному світі знання англійської мови є необхідним компонентом успішної кар'єри у сфері туризму. Уміння ефективно презентувати ідеї та інформацію англійською мовою може стати вирішальним чинником у прийнятті на посаду роботодавцем та розвитку кар'єри майбутніх фахівців у цій галузі.

Для формування умінь презентації англійською мовою у майбутніх фахівців сфери туризму важливо враховувати кілька ключових аспектів. Перш за все, необхідно вдосконалювати знання англійської мови, включаючи лексику, граматику та вимову. Це дасть змогу говорити впевнено та чітко перед аудиторією, що є важливим для успішної презентації [1].

Другим важливим аспектом є розвиток навичок публічного виступу. Майбутні фахівці повинні вчитися контролювати свої емоції, впевнено виступати перед аудиторією та уміти ефективно взаємодіяти з нею. Також важливо вміти створювати цікаві та змістовні презентації, які будуть привертати увагу слухачів.

Третім аспектом є розвиток навичок комунікації. Майбутні фахівці повинні вміти взаємодіяти з різними аудиторіями, включаючи іноземців, туристів та колег. Важливо вміти адаптувати свою мову та стиль спілкування до конкретної ситуації та аудиторії.

Методика формування умінь презентації англійською мовою майбутніх фахівців сфери туризму включає в себе поглиблення знань англійської мови, вдосконалення вмінь публічного виступу та комунікації. Важливо прагнути до постійного вдосконалення цих навичок, щоб забезпечити успішну кар'єру у сфері туризму та досягти професійних цілей [2].

Для ефективного формування умінь презентації англійською мовою майбутніх фахівців сфери туризму, можна використовувати різні методи навчання. Один з найефективніших методів – практика. Учням можна пропонувати проводити регулярні тренування презентацій перед групою однокурсників або викладачем. Це допоможе розвинути навички публічного виступу та отримати конструктивний відгук для подальшого вдосконалення.

Також важливо включати в навчальний процес рольову гру, де учні можуть відтворювати ситуації з реального життя, наприклад, ведення туристичного екскурсу або презентацію туристичного продукту. Це допоможе учням відчувати себе в ролі професіонала та навчити їх ефективно комунікувати з клієнтами [3].

Крім того, важливо використовувати сучасні інформаційні технології в навчанні, наприклад, відео- або аудіоматеріали для вивчення вимови та інтонації. Сучасні онлайн-ресурси також можуть бути корисними для самостійного вивчення англійської мови [4].

Отже, формування умінь презентації англійською мовою майбутніх фахівців сфери туризму передбачає поєднання практичних вправ, рольової гри, використання сучасних технологій та постійне самовдосконалення. Здійснення цих заходів допоможе учням стати впевненими та професійними презентаторами, що відкриє перед ними багато можливостей у сфері туризму та допоможе досягти успіху у їхній професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авраменко О.В. Особливості підготовки майбутніх фахівців туристичної індустрії до міжкультурної комунікації. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених та студентів*. 2018. Вип. 21, ч. 4. С. 22–26.
2. Анісімова Н.Г. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців сфери туризму в процесі вивчення іноземних мов. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка. 2021. № 9. С. 136–141.
3. Бевзенко Л.Д. Методика навчання лексики іноземної мови майбутніх фахівців туристичної індустрії. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія “Лінгвістичні науки”. 2017. № 1. С. 58–63.
4. Березіна Н.А. Розвиток комунікативної компетенції студентів-туризмознавців засобами англійської мови. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія"*. Серія: Філологічна. 2022. № 44. С. 41–45.

Русіна К.-М.В.

здобувач другого рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

HOW DO WE LEARN LANGUAGES?

Learning is often perceived as a straightforward process of acquiring information, but underlying it is an intricate physiology involving memory formation, neural connections, and the brain's unique capacity to reorganise itself through experience. By exploring the biological and physiological aspects of learning, we gain a profound understanding of how the mind continuously transforms to integrate new information, enabling both conscious and unconscious mastery of knowledge and skills.

The human brain is a vast, interconnected network of neurons, the fundamental cells that facilitate communication and storage within this complex biological machine. Memory formation is an early step in learning, starting with sensory inputs that flow through specialised areas like the entorhinal cortex, that works as a filter for incoming information and hippocampus, where memory starts forming. These regions act as filters, initiating the process by which sensations and facts are organised into meaningful memories. These memories become stabilised in the neocortex, where they contribute to long-term consciousness. This architectural progression from sensory capture to neocortical embedding reveals that learning is not static but evolves through cellular reorganisation [2, p. 17].

The brain's neurons act in response to stimuli, and as they connect through synapses, patterns emerge that represent thoughts and memories. Repetition strengthens these synaptic connections, making it easier to retrieve familiar knowledge. This process serves as an example of the dynamic nature of memory, which is reshaped each time it is recalled. In this way, learning is far from a passive act; it is an active reshaping of neural pathways, where each encounter with information subtly modifies previous memories.

Learning is not confined to childhood, our brains holds an astonishing capacity for reorganisation throughout life. This neural plasticity allows adults to recover lost functions or obtain new skills through persistent training. In this way, structured experience-driven learning continues to shape the brain's structure, supporting skills from language acquisition to complex reasoning [1, p. 121].

Interestingly, the brain also seems predisposed to certain types of learning at specific stages, highlighting "sensitive periods" where exposure to stimuli is most effective. For example, phoneme recognition fades if not reinforced by experience during early development. Targeted instruction and practice continue to alter brain structures, fostering growth in regions linked to the skills being acquired. This phenomenon was explored by Patricia Kuhl [3], and later explained and exemplified in the connection to the brain functions in the book "How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition (Informal Learning)" [1, p. 121].

Environments play an undeniable role in learning and brain development, as well. Enriched settings, offering sensory variety and social interaction, lead to noticeable changes in brain structure and bolster problem-solving skills. Furthermore, engaging in learning-intensive activities promotes synapse formation in brain areas relevant to the tasks, whereas physical activity alone primarily enhances vascularisation without the same cognitive benefit [1, p. 118–120]. Both social context and sensory engagement influence brain plasticity, particularly in early development but also persisting into adulthood. The role of experience in forming and refining synaptic connections highlights the adaptive quality of our brains, which evolve in response to the complexity and diversity of our interactions with the world.

In recent years, research has provided a detailed understanding of the brain processes involved in language. Specific areas of the brain appear to specialise in distinct language-related tasks, such as processing spoken words, reading, speaking, and generating language internally. However, it remains uncertain whether these distinct patterns in brain organisation for oral, written, and listening abilities require separate training to effectively enhance each skill. If these interrelated language skills indeed rely on independent neural areas, coordinated practice may offer a more effective approach, allowing learners to transition smoothly between speaking, writing, and listening.

The ability to remember, comprehend, and memorise certain information is strongly connected to sleep. Sleep is critical in consolidating learning, and the evidence suggests that each phase of sleep serves unique purposes in solidifying memory [2, p. 210–211]. Rapid Eye Movement (REM) sleep aids in pattern recognition and creative problem-solving, enabling the mind to weave associations and recognise

complex relationships that might remain unnoticed during waking hours. Experiments demonstrate that individuals who sleep shortly after learning retain and comprehend information better than those who remain awake, with improvements in retention ranging between 10 to 30%. While stages of slow-wave sleep (deep sleep), are essential for consolidating factual knowledge, such as vocabulary and formulas, solidifying these elements within the cerebral cortex. These stages, also linked with emotional processing, suggest that sleep may help the brain dissociate facts from their emotional context, aiding memory to retain knowledge without the original stress of its acquisition.

Learning is both a physiological and experiential journey. Through repeated neural activation, consolidated by sleep and enriched by interaction with varied environments, the brain adapts to the demands placed upon it. This adaptation is not simply a biological response but a profound reshaping of cognitive frameworks that enables humans to thrive in ever-changing conditions. Learning is about fostering a flexible, continuously evolving mind, capable of reshaping itself to understand and interpret the world anew.

REFERENCES

1. How people learn: brain, mind, experience, and school: expanded edition / eds. J.D. Bransford, A.L. Brown, R. R. Cocking, Donovan Pellegrino J.W. Washington, DC: The National Academies Press, 2000. 374 p.
2. Carey B. How we learn: the surprising truth about when, where, and why it happens. New York: Random House, 2014. 272 p.
3. Kuhl P.K. Early linguistic experience and phonetic perception: implications for theories of developmental speech perception. *Journal of Phonetics*. 1993. No. 21. p. 125–139.

Смик В.В.

*здобувач другого рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Дацків О.П.*

USING THE PROJECT METHOD TO DEVELOP SPOKEN PRODUCTION OF THE 10TH FORM STUDENTS

The project method is an effective way to develop the speaking competence of high school students. The use of project work helps to improve students' speaking skills, as well as to develop critical thinking, creativity and learning autonomy [2, p. 21; 3, p. 6–8]. This method helps create an authentic language environment where students can actively use lexical and grammatical structures within the topics corresponding to the syllabus. The study aims to determine the effectiveness of using the project method in teaching speaking to grade 10 students in Ukrainian general secondary institutions.

The main task of teaching spoken production is to improve foreign language communication skills. Improving these skills makes it possible to independently solve communicative and cognitive tasks, including the ability to express personal attitudes to the information, facts and events perceived. In other words, in the process of

speaking, an opinion is expressed, and the process of speech activity is closely related to mental activity. It has been established that the following mental processes are closely related to mastering foreign language speaking along with thinking: memory, imagination, perception, attention, imitation.

Speech production is the process by which thoughts are translated into speech. This includes the selection of words, the organisation of relevant grammatical forms, and then the articulation of the resulting sounds by the motor system using the vocal apparatus.

There are three main types of speech production: narrative (story, report), description and reflection, which, in turn, are divided into a number of subtypes with their own linguistic, compositional and intonational features.

The study will involve 10th grade students who work according to the curriculum of the Ministry of Education and Science of Ukraine for grades 10–11 [4, p. 22]. The programme involves the development of students' spoken production, including the ability to speak in appropriate situations, describe objects of everyday environment, events and activities, talk about everyday life, past events and plans for the future, as well as convey the content of books, films or performances, expressing their attitude to them. The length of statements is at least 20 sentences, which helps to develop structured speech.

The project method of teaching is a student-centered instructional approach where learners engage in real-world projects to gain knowledge and skills. It focuses on students applying what they learn by working on tasks that involve critical thinking, collaboration, and creativity.

Different types of projects are used to develop spoken production: research, creative, informational, practice-oriented, role-playing, and environmental. Research projects promote analytical thinking, creative projects promote creativity, informational projects promote the structured presentation of knowledge, and practice-oriented projects help students apply language skills in real-life situations. Role-playing projects promote language practice in social contexts, while environmental projects develop environmental awareness.

All types of projects support the development of communication and independent expression skills. Project topics can include such areas of communication as personal, educational, public, as well as genres of spoken production: narration, description, reflection and argumentation.

Using the project-based method in teaching spoken production skills is an effective way to improve the speaking skills. The project method is designed to teach students to think independently, establish cause and effect relationships, and solve problems by drawing on knowledge from different fields.

The project method has a lot of advantages. First of all, this method has a communicative focus, which is the purpose of learning a foreign language. In addition, this method increases students' motivation to learn English, the student reveals his or her creative potential, is active in the educational process and has the opportunity to apply their knowledge, which meets the requirements of person-centred learning.

REFERENCES

1. Bell S. Project-based learning for the 21st century: skills for the future. *The Clearing House*, 2010. Vol. 83. No. 2. P. 39–43.
<https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
2. Haneef A. Empowering language learners through a project-based approach. *Voices*, 2024. P. 21–22.
3. Thomas J.W. A review of research on project-based learning. Autodesk Foundation, 2000. 48 p.
4. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 10–11 класи. Київ: Міністерство освіти і науки України, 2017. С. 22–23.

Сосінська К.О.

*здобувач другого рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка*

USING ROLE-PLAYING METHOD TO DEVELOP SPEAKING SKILLS IN HIGH SCHOOL STUDENTS

Developing effective speaking skills is essential for high school students learning a foreign language, especially in multicultural educational settings. Role-playing activities provide a dynamic method for enhancing these skills, allowing students to engage in realistic communication scenarios that simulate real-life situations. This method encourages students to overcome language barriers, gain confidence, and develop cultural awareness—key components for meaningful interaction in various social contexts.

The method of role-playing games is a highly effective strategy for cultivating productive speaking skills among high school students. This approach enriches the educational experience by introducing realistic and engaging scenarios that mimic genuine communication. Through this interactive gaming methodology, learners not only enhance their speaking abilities but also surmount language barriers, boost their self-esteem, and cultivate intercultural awareness. The emphasis on meaningful interaction aligns with the view that “communication should be at the heart of language learning, allowing students to both use the language and better internalize its structures” [1, p. 33]. Role-playing, thus, provides a secure environment where students can experiment with language use without fear of failure, encouraging self-expression and building the foundation for real-world communication.

As a form of active learning, role-playing is predicated on the principle that the most impactful learning occurs through practical engagement. In line with social learning theory proposed by Albert Bandura, students gain knowledge and skills by imitating and experimenting within a secure environment where errors do not carry severe repercussions” [2, p. 47]. This is particularly pertinent in the context of speaking instruction, as role-playing allows students to practise the language without the apprehension of making mistakes.

In the contemporary educational landscape, the utilisation of role-playing techniques offers numerous benefits. Primarily, role-playing activities enable learners

to articulate their ideas freely, engage in improvisation, incorporate new vocabulary, and enhance their verbal expression, thereby fostering creativity and spontaneity. Within the framework of multicultural education, this approach aids in comprehending the variances in cultural practices and communication styles across different societies. Furthermore, through rigorous language practice, students refine their speaking abilities, particularly in areas such as pronunciation, speech rhythm, and intonation, while also advancing their overall speaking competence. Role-playing as a teaching method is grounded in the principles of active learning, where students acquire skills by actively engaging in meaningful tasks. According to social learning theory, students benefit from environments that encourage practice and interaction. This aligns with the statement that “role-play is particularly valuable in situations where it is difficult to discuss or to formulate opinions spontaneously without practice” [3, p. 156].

The application of the role-playing technique encompasses several progressive stages, each contributing to the attainment of educational objectives and ensuring that students feel at ease when using the language. The structure of role-play looks the following way:

- Preparation and introduction to the topic. At this stage, it is important to prepare the students for the game: the teacher should explain the topic, set learning objectives and introduce the students to the roles they will have to play.
- Distribution of roles and provision of instructions. The teacher chooses a scenario appropriate to the level of preparation of the students and determines the roles that the students will play during the game.
- Conducting a role-playing game. Students, having assumed certain roles, have to perform their tasks, interacting with others according to the scenario. During the role play, the teacher encourages them to use new vocabulary and idiomatic expressions.
- Analysis and feedback. After the end of the game, the teacher conducts a discussion: analyzes which moments were difficult, which mistakes the students made and how they can be avoided in the future. Students have the opportunity to reflect on their experience, which increases their confidence in future language use.

Role-playing games not only help to develop language skills, but also have a positive effect on the psychological comfort of students. During the game, they can "go beyond" their usual communicative boundaries and overcome the speech barrier. This is especially useful for introverts and those who feel anxious when speaking in public or communicating in a foreign language. In the role of a fictional character, they more easily overcome the fear of mistakes, and also feel more freedom to experiment with language [2, p. 48].

It is known that the playful element of learning a foreign language significantly reduces stress levels, which is especially important for teenagers in high school who feel academically and emotionally stressed. The game format helps create a "safe space" where students can speak without fear of criticism or evaluation. This helps them to focus on the content of the utterance and not on formal errors, which in turn contributes to better adaptation to real speech situations. The interactive, game-like

structure of role-playing also reduces students' anxiety about speaking. "Language learning through games is a unique process that reduces stress and promotes cooperative skills" [1, p. 12]. By engaging in character roles, students can express themselves without the fear of criticism, which lowers language anxiety and encourages a more natural flow of conversation.

Due to the active use of technology, digital role-playing games can be used in online learning, which reproduce real scenarios using video communication or special platforms for language learning. For example, the use of simulation programs that allow interaction with virtual characters or other participants in conditions close to reality. This is useful, especially for high school students who actively use digital devices and can implement role-playing games even remotely [4, p. 103].

Incorporating role-playing into the curriculum has added value as a means of building important social skills such as cooperation, understanding and empathy. The use of authentic materials, digital tools and adaptation of methods to the needs of students create a wide range of opportunities to increase the effectiveness of this method.

REFERENCES

1. Diane Larsen-Freeman. Language Teaching Methods. Office of English Language Programs. Washington. 1990. 65 p.
2. Feng Liu, Yun Ding. Role-play in English Language Teaching. School of foreign languages. 2009. 54 p.
3. Harmer, J. The Practice of English Language Teaching. Longman. 1990. 388 p.
4. Johnson Keith. Communication in the Classroom. Longman. 1981. 152 p.

Степанюк А.В.

*здобувач першого рівня вищої освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки*

ВИКОРИСТАННЯ МУЗИКИ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ЕЛЕМЕНТ КРЕАТИВНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Метою дослідження є аналіз ролі музики як інструменту креативної педагогіки у навчанні німецької мови. Музика є багатограним елементом, що сприяє розвитку мовленнєвих та культурних компетенцій учнів, полегшує запам'ятовування лексики та граматики, а також підвищує мотивацію до вивчення мови [3]. Дослідження має на меті виявити ефективні підходи до використання музики на уроках, визначити методи адаптації музичних матеріалів для різних вікових груп, а також описати психологічний вплив музики на процес навчання.

Актуальність дослідження зумовлюється сучасним вектором розвитку освітніх технологій і методів, які фокусуються на використанні креативних підходів до навчання, особливо у сфері вивчення іноземних мов. Використання музики на уроках не тільки полегшує засвоєння лексики та граматики, але й

сприяє загальному розвитку слухових навичок, креативного мислення та комунікативної компетенції. Музичні елементи допомагають створити сприятливу атмосферу для навчання, підвищити мотивацію учнів та зробити заняття більш інтерактивними.

У сучасній креативній педагогіці музика відіграє важливу роль як засіб активізації емоційного інтелекту учнів. Вона допомагає більш глибоко зрозуміти мову через занурення в культурні контексти [1; 3]. Музика може викликати емоції та створити невимушену навчальну атмосферу, яка сприяє засвоєнню мови. Цей емоційний зв'язок також може допомогти краще закріпити зміст навчання. Використання музики при вивченні іноземної мови дозволяє об'єднати креативне мислення з навчальними завданнями, активуючи різні когнітивні процеси, такі як асоціативне мислення, інтуїція та запам'ятовування [2]. Крім того, музика допомагає створити позитивну навчальну атмосферу, що спрощує сприйняття матеріалу, знижує рівень стресу та підвищує мотивацію.

Музичні матеріали можна адаптувати для будь-якого рівня знань, вибираючи прості пісні з повторюваними лексичними одиницями для початківців або ж композиції з багатим словниковим запасом для просунутих учнів. Це дозволяє викладачу використовувати музику для розвитку мовленнєвих навичок відповідно до рівня кожної групи, включаючи збагачення словникового запасу, розширення знань з граматики та орфоєпії [1; 2].

Популярні пісні зазвичай містять сучасну лексику та ідіоми, що є корисним для засвоєння живої сучасної мови. Музика, знайома учням або та, яка відповідає їхнім смакам, допомагає встановити емоційний зв'язок із матеріалом. Знайомство з музикою дає студентам можливість поговорити про свій власний музичний вибір і вподобання. Це сприяє розвитку внутрішньої мотивації, оскільки вони мають можливість висловитися про особисте. Учні можуть обговорювати зміст пісень, аналізувати мовні конструкції та порівнювати культурні аспекти, що підвищує їхню зацікавленість у навчанні. Використання пісень пропонує різні можливості для розвитку вимови, словникового запасу, граматики та культурних знань.

Поділ на рецептивні (аудіювання та читання) та продуктивні навички (говоріння та письмо) добре показує, наскільки різноманітно можна використовувати музику. Для тренування чотирьох мовленнєвих діяльностей використовуються різні методичні прийоми:

Аудіювання: Слухання пісень допомагає учням удосконалювати навички сприйняття іноземної мови на слух. Після прослуховування учні можуть виконувати завдання на розуміння тексту, заповнення пропусків у тексті або обговорення змісту почутого.

Читання: Пісенні тексти є чудовим інструментом для читання. Вони не лише ознайомлюють учнів із різноманітною лексикою, але й допомагають освоїти особливості побудови речень.

Говоріння: Музика стимулює учнів висловлювати свої думки та емоції щодо прослуханої пісні, а також обговорювати її зміст, що сприяє розвитку навичок говоріння та формулювання власної думки.

Письмо: Учням можна запропонувати написати рецензію на пісню, створити власні вірші або текст на основі прослуханого матеріалу, що дозволяє вдосконалити їхні навички письма.

Отже, музика має потужний психологічний вплив, створюючи емоційний фон, що сприяє покращенню концентрації, зниженню тривожності та підвищенню мотивації. На уроках мови музика стимулює позитивні емоції, полегшуючи засвоєння знань і активізуючи роботу мозку. Мелодія і ритм сприяють кращому запам'ятовуванню мовних одиниць, оскільки учні швидше асоціюють слова з певними мелодіями чи ритмами, що робить процес навчання більш ефективним та приємним.

Використання музики на уроках німецької мови є ефективним елементом креативної педагогіки, оскільки сприяє створенню мотивуючого навчального середовища та полегшує засвоєння мовного матеріалу. Музика дозволяє учням всебічно розвивати мовленнєві навички, підвищує їхню мотивацію та зацікавленість, допомагає краще зрозуміти культурні аспекти німецької мови. Завдяки музичним матеріалам викладачі можуть застосовувати різноманітні методичні прийоми, що урізноманітнюють навчальний процес, роблячи його більш інтерактивним, комплексним і результативним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондарчук О.Ю., Рись Л.Ф., Семенюк Т.П. Застосування пісень на заняттях з німецької мови. Актуальні питання гуманітарних наук. Вип. 78, том 1, 2024. С. 270–277.
2. Крекотень О.В. Мультиmodalний підхід до роботи з автентичними ресурсами на занятті з іноземної мови. Науковий журнал “Інноваційна педагогіка”. № 20. Том 2, 2020. С. 56–71.
3. Falkenhagen Ch. Musik im Fremdsprachenunterricht. Tübingen : Narr Francke Attempto, 2019. S. 22.

Сукар Х.В.

*здобувач другого рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка*

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

У сучасному освітньому просторі все більшій актуальності набуває питання ефективного формування мовленнєвих компетентностей учнів, зокрема лексичної компетентності. Особливо гостро це питання постає у старших класах, коли учні готуються до подальшого навчання у вищих навчальних закладах та професійної діяльності. Одним із перспективних підходів до вирішення цього завдання є використання методики кооперативного навчання, яка дозволяє створити сприятливе середовище для активного засвоєння лексичного матеріалу та розвитку комунікативних навичок.

Кооперативне навчання як педагогічна стратегія базується на принципах взаємодії, взаємодопомоги та взаємної відповідальності учнів у процесі навчання. Ця методика не лише сприяє більш ефективному засвоєнню навчального матеріалу, але й розвиває соціальні навички, критичне мислення та вміння працювати в команді. У контексті формування лексичної компетентності кооперативне навчання відкриває широкі можливості для створення автентичних ситуацій спілкування, активізації пасивного словникового запасу та формування стійких асоціативних зв'язків між лексичними одиницями.

Лексична компетентність є невід'ємною складовою загальної мовленнєвої компетентності учнів і визначається як здатність особистості до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань та лексичної усвідомленості. У контексті старшої школи формування лексичної компетентності набуває особливого значення, оскільки саме в цей період відбувається активне розширення словникового запасу учнів, зокрема за рахунок професійно-орієнтованої та абстрактної лексики [1].

Кооперативне навчання, як методичний підхід, передбачає організацію навчального процесу у малих групах, де учні працюють разом для досягнення спільної мети. Ключовими елементами кооперативного навчання є позитивна взаємозалежність, індивідуальна відповідальність, стимулювання особистої взаємодії, розвиток соціальних навичок та групова обробка результатів. У контексті формування лексичної компетентності ці елементи створюють унікальне середовище, де кожен учень має можливість активно використовувати нову лексику в різноманітних комунікативних ситуаціях [2].

Одним з ефективних методів кооперативного навчання для розвитку лексичної компетентності є “Джигсоу” (Jigsaw). Цей метод передбачає розподіл навчального матеріалу на частини між учнями в групі. Кожен учень стає експертом у своїй частині, а потім навчає інших членів групи. У контексті вивчення лексики, це може бути застосовано для роботи з тематичними групами слів, фразеологізмами або лексико-семантичними полями. Такий підхід не лише сприяє глибшому розумінню значень слів, але й розвиває навички їх контекстуального використання.

Іншим ефективним методом є “Круглий стіл” (Roundtable), який є корисним для активізації вже вивченої лексики та розвитку навичок її використання у мовленні. Учні по черзі додають по одному слову або фразі до спільного тексту або діалогу, що створюється групою. Цей метод стимулює швидке пригадування лексичних одиниць, розвиває навички їх комбінування та використання у контексті, а також сприяє розвитку креативності та спонтанного мовлення.

Метод “Думай-Працюй у парі-Ділись” (Think-Pair-Share) є ефективним для розвитку навичок використання нової лексики у монологічному та діалогічному мовленні. Учні спочатку самостійно обдумують відповідь на поставлене питання, використовуючи цільову лексику, потім обговорюють свої ідеї в парах, і нарешті діляться результатами з усім класом. Це дозволяє учням спочатку активізувати свої знання, потім перевірити та розширити їх у парній роботі, і нарешті застосувати в ситуації публічного виступу.

Кооперативні проєкти є ще одним потужним інструментом для формування лексичної компетентності. Учні працюють у групах над створенням спільного продукту (наприклад, презентації, відео, підкасту) на певну тему, використовуючи цільову лексику. Такі проєкти не лише мотивують учнів до активного використання нової лексики, але й створюють умови для її застосування в різних контекстах та модальностях (усне мовлення, письмо, аудіювання).

Метод “Карусель” (Carousel) є ефективним для повторення та закріплення лексичного матеріалу. Учні рухаються від однієї “станції” до іншої, виконуючи різні завдання, пов’язані з вивченою лексикою (наприклад, підбір синонімів, антонімів, створення словосполучень, використання слів у реченнях). Цей метод дозволяє учням працювати з лексичним матеріалом у різних аспектах, що сприяє формуванню міцних лексичних навичок.

Кооперативне складання оповідання є творчим методом, який стимулює використання широкого спектру лексичних одиниць у зв’язному тексті. Учні по черзі додають речення до спільного оповідання, використовуючи при цьому цільову лексику. Цей метод не лише активізує вживання нових слів, але й розвиває навички їх контекстуального використання, стимулює креативність та покращує розуміння стилістичних особливостей мови.

Оцінювання лексичної компетентності в умовах кооперативного навчання також має свої особливості. Воно повинно враховувати не лише правильність використання лексичних одиниць, але й активність участі у групових завданнях, здатність пояснювати значення слів іншим, креативність у використанні нової лексики. Такий комплексний підхід до оцінювання стимулює учнів до активної участі в навчальному процесі та сприяє формуванню стійкої мотивації до розширення свого словникового запасу [3].

Використання кооперативного навчання у формуванні лексичної компетентності учнів старших класів дозволяє створювати сприятливі умови для активного засвоєння та використання нової лексики. Різноманітність кооперативних методів дозволяє охопити різні аспекти роботи з лексичним матеріалом, від введення нових лексичних одиниць до їх активного використання у мовленні. Кооперативне навчання не лише сприяє кращому запам’ятовуванню та розумінню лексики, але й розвиває важливі соціальні та комунікативні навички. Учні вчаться працювати в команді, ефективно спілкуватися, критично мислити та брати на себе відповідальність за власне навчання та навчання своїх однокласників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горячий С.С. Використання інтерактивних технологій для формування лексичної компетентності на уроках англійської мови. URL: <https://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/8291/1/%d0%9c%d0%b0%d0%b3%d1%96%d1%81%d1%82%d0%b5%d1%80%d1%81%d1%8c%d0%ba%d0%b0%20%d1%80%d0%be%d0%b1%d0%be%d1%82%d0%b0%20%d0%93%d0%be%d1%80%d1%8f%d1%87%d0%b8%d0%b9%20%d0%a1.%d0%a1.pdf> (дата звернення: 20.10.2024).

2. Голуб Н.Б. Методи навчання української мови учнів гімназії та ліцею. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740407/1/%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F_%D0%B4%D1%80%D1%83%D0%BA_%D0%BE%D1%81%D1%82..pdf (дата звернення: 20.10.2024).

Феєр Г.М.

*здобувач другого рівня вищої освіти,
Ужгородський національний університет*

INTEGRATING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN SECONDARY SCHOOL

As artificial intelligence technology (hereinafter – AI) is advancing rapidly, its applications have expanded globally across various spheres of human life, including the field of education. AI technologies revolutionized conventional methods in foreign language instruction, presenting innovative opportunities for enriching and interactive language learning. In this respect, the research focusing on integrating AI tools in English language teaching in secondary school seems promising as it can shed light on their benefits and drawbacks in the educational process.

The aim of the current study is to explore how AI can enhance English language instruction at the secondary school level.

Currently, the development of artificial intelligence is focused on assisting people and enhancing their capabilities [3, p. 81]. The former holds significant potential for English language teaching in secondary schools. AI tools can personalize learning paths, adapting to students' unique needs, proficiency levels, and learning styles. This personalized approach is particularly beneficial in addressing psychological factors, such as enhancing students' motivation and reducing anxiety. Moreover, AI tools facilitating collaborative tasks encourage social interaction and cross-cultural awareness, which are vital in a multicultural learning environment.

Several AI tools can enhance English language instruction in secondary schools, offering personalized and interactive learning experiences. Chatbots, like Duolingo's AI-driven bot, provide communication practice, simulating real-life situations to build fluency. Adaptive learning platforms like Quizlet and Memrise offer vocabulary and grammar exercises, adjusting to students' individual progress. AI-based writing assistants like Grammarly aid in refining writing skills by providing grammar and style corrections. MOOCs have become "today's nontraditional and rather informal modes of learning and teaching environments on demand" [1, p. 147]. These AI tools collectively support the development of diverse language skills, making English language teaching more accessible and efficient in secondary education.

Shengquan Y. and Yu L. assume that "in the age of AI, the grand challenges we are confronting are how to perceive, adjust, evaluate, and manage the processes of teaching and learning with AI technologies" [2, p. 5]. Integrating AI in English language teaching at the secondary school level poses several challenges. First, there is the issue of accessibility and resources, as not all schools have the financial or technological

capacity to implement AI-driven tools. Additionally, teachers may require specialized training to effectively incorporate AI, which can be time-consuming and costly. There are also concerns about students' data privacy and the ethical implications of monitoring their learning progress. Furthermore, AI tools might lack the understanding necessary to address individual emotional or cultural needs, potentially impacting students' engagement and fostering the influence of affective factors.

Integrating AI in English language teaching within secondary schools enhances students' engagement and lesson clarity, facilitating immediate feedback. This approach stimulates students' intrinsic motivation for learning, activates their cognitive abilities and communication skills. AI also aids in supports individualized learning, fosters learners' autonomy and intensifies the teaching-learning process through independent engagement with digital resources.

The prospects for further research lie in the in-depth study of implementing AI tools in teaching English to primary school students.

REFERENCES

1. Khadimally S. Applications of Machine Learning and Artificial Intelligence in Education. Hershey : IGI Global, 2022. 271 p.
2. Shengquan Y., Yu L. An Introduction to Artificial Intelligence in Education. Singapore : Springer Nature Singapore Pte Ltd., 2021. 198 p.
3. Зубенко О.В. Штучний інтелект і вивчення іноземної мови. *Закарпатські філологічні студії*. 2023. Вип. 27. Т. 2. С. 80–85.

Цендра В.М.

*здобувач першого рівня вищої освіти,
Ужгородський національний університет*

THE IMPORTANCE OF FOSTERING A SUPPORTIVE ENVIRONMENT IN THE INCLUSIVE CLASSROOM

Nowadays, the education of children with disabilities is one of the most controversial and widely-discussed areas in modern education. Recognizing every child's right to education, the entire educational system has undergone prominent transformation to meet the needs of students with Special Educational Needs (SEN).

Concerning a person's performance, special educational needs means a restriction in the capacity of the person to take part in and reap the benefits of the educational process due to physical, sensory or mental health disorders as well as learning disabilities or any other conditions, creating educational barriers and posing serious obstacles in learning.

In order to ensure equal access to quality education and create an amicable environment for all learners, inclusive education, which emphasizes personalized teaching methods and highlights accommodating individual learning needs within a framework grounded in democracy, humanism, and justice, has been implemented into mainstream schools.

Primary approaches to understanding inclusion for individuals with disabilities include the medical and social models.

Social model:

- Recognizes every learner as unique, without labeling them as flawed.
- Emphasizes each individual's strengths alongside challenges.
- All participants work together to support inclusion and celebrate diversity.
- School-based support services available to all, not isolated from regular programming.
- Schools and society evolve to meet individual needs, fostering an inclusive learning community.

Medical model:

- Learners are seen as needing diagnosis, treatment, and categorization.
- Interventions focus on making the learner adapt to societal norms.
- Specialized schools and services treat needs separately from mainstream education.
- Experts determine and address the learner's needs, often isolating them.
- The problem is perceived within the learner, not requiring systemic adaptation. [2]

For the personal growth and education of children with special educational needs (SEN) in integrated settings, several key concepts are considered to be vital. First of all, general education authorities must be in charge of the inclusion of SEN students, providing learners with specialized staff in regular schools. Secondly, engaging parents and disability organizations in learning processes enhances support, fostering social and cognitive development of such students. Thirdly, the development of inclusive education relies on teachers, who are responsible for designing tailored learning plans ensuring all students engage meaningfully in the learning process. That means teachers require extensive knowledge of inclusive teaching methods, subject mastery, and skills to support diverse learners effectively since a teacher's expertise and sensitivity significantly impact students' personal growth and comfort within an inclusive setting.

Moreover, ICT tools are essential to use in inclusive education so as to support the growth of children with special educational needs (SEN). It helps create adaptive opportunities for students with disabilities, allowing for enhanced communication, compensatory support, and the integration of alternative communication devices. Educators can also use ICT to facilitate visual and interactive learning, adjust for sensory needs, and design personalized lessons [1].

REFERENCES

1. Kolbina, L., Kasianenko, O., Sopivnyk, I., Karskanova, S., & Chepka, O. (2023). The role of inclusive education in the personal growth of a child with special educational needs. *Amazonia Investiga*, 12(64), 156–164.
2. Типова програма “Методика навчання англійської мови”. Освітній ступінь бакалавра. Івано-Франківськ: НАІР, 2020. 126 с.
https://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/the_new_presett_curriculum_.pdf

Черненко К.Д.*здобувач першого рівня вищої освіти,**Національний університет "Чернігівський колегіум" імені Т.Г. Шевченка*

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ ДЛЯ СТВОРЕННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА

Інтерактивні методи навчання – це підходи, за яких студенти беруть активну участь у навчальному процесі. Це включає дискусії, групову роботу, рольові ігри, кейс-методи та інші форми активного навчання [1].

Інтерактивні методи вивчення іноземних мов у мультикультурній освіті є ефективними для розвитку мовних навичок і формування міжкультурної компетенції. Вони сприяють активній участі студентів у навчальному процесі, підвищують мотивацію та допомагають адаптуватися до різних культурних умов.

Застосування інтерактивних методів у процесі вивчення іноземних мов відіграє ключову роль у формуванні полікультурного середовища. Вони сприяють активній взаємодії між студентами, допомагають створити атмосферу взаємоповаги до різних культур і стимулюють зацікавленість у пізнанні світу

Питанням полікультурної освіти та виховання сьогодні займається багато науковців, у яких виділено теоретичних аспекти полікультурної освіти Г. Абібуллаєва, Р. Антонюк, М. Байрам, Дж.Бакстер, Дж.Бейкер, О. Ковальчук, В. Кочетков, В. Кузьменко. Продemonстровано поняття мовної особистості та другої мовної особистості Г. Богин, Б. Бенедикт Е. Верещагін, Ю. Караулов, В. Махінов, І. Халєєва, І. Петрової, Г.Яцикевічус.

А.І. Богданова зазначає, що полікультурне освітнє середовище сприяє успішній інтеграції особистості у національну та світову культуру, формує як власне етнічну так і загальнонаціональну самосвідомість індивіда. Багатокультурне середовище формує багатокультурну особистість, зовсім іншу, більш гармонійну форму існування сучасної людини, допомагає їй знайти своє місце в системі взаємозв'язків на соціальному, культурному, економічному та інших рівнях [2].

І. Петрова стверджує, що полікультурне середовище формує особистість, впливаючи на її погляди та цінності. А. Косагова і М. Дьякова доповнюють, що таке середовище сприяє як універсальному пізнанню, так і діалогу між культурами.

На думку дослідників Л. Бережної, Н. Борицько, Г. Волкова, основною ознакою полікультурного освітнього середовища є орієнтація на гуманістичні цінності в розвитку особистості кожного учня. Захист права осіб на отримання освіти. Гарантувати всім студентам свободу вибору свого освітнього шляху. Формування в учнів готовності до збереження та відтворення культури. Розкриття творчого потенціалу суб'єкта освітнього процесу [3].

Використання інтерактивних методів у навчанні іноземних мов не тільки сприяє розвитку мовних навичок, а й сприяє формуванню особистості, здатної ефективно взаємодіяти в полікультурному суспільстві.

Ці методи розвивають в учнів емпатію, здатність до критичного мислення, вміння адаптуватися до нових ситуацій, уміння знаходити спільну мову з представниками різних культур.

Це допомагає навчити студентів глибше розуміти культурні цінності та норми інших етнічних груп, поважати різноманітність і бути відкритими до нових ідей та досвіду.

Отже, завдяки інтерактивному методу студенти не лише вивчають мови, а й набувають навичок глобального громадянства, стають більш толерантними, гнучкими та готовими до викликів сучасного мультикультурного світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Інтерактивні методи навчання: перелік з 5 найкращих методів. GOSTA – український портал | Актуальні теми, безліч напрямків. URL: <https://gosta.media/nauka-ta-osvita/interaktyvni-metody-navchannia-perevahy-ta-vykorystannia-v-suchasnij-osviti/> (дата звернення: 07.11.2024).
2. Поликультурная образовательная среда как феномен современной духовной жизни общества КиберЛенинка. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polikulturnaya-obrazovatel'naya-sreda-kak-fenomen-sovremennoy-duhovnoy-zhizni-obschestva> (дата звернення: 07.11.2024).
3. Щербакова А.В. Створення полікультурного навчально-виховного середовища як педагогічна умова формування полікультурної компетентності студентів-медиків // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 6(59). – 2013. – С. 243–251, С. 245.

Шиманська Д.О.

здобувач другого рівня вищої освіти,

Волинський національний університет імені Лесі Українки

Науковий керівник – канд. філол.наук, доцент Галапчук-Тарнавська О.М.

ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПРИ НАВЧАННІ ПИСЬМУ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ УЧНІВ 5-9 КЛАСІВ

Сучасний світ стрімко змінюється під впливом технологічного прогресу, і сфера освіти не є винятком. Одним із найпотужніших інструментів, здатних трансформувати підходи до навчання, є штучний інтелект (ШІ). Його можливості активно впроваджуються у різні аспекти навчального процесу – від персоналізованого підходу до автоматизації перевірки завдань. У контексті вивчення іноземних мов, зокрема англійської, ШІ відкриває нові горизонти для вдосконалення таких важливих навичок, як письмо. Розвиток навичок письма є складним і багатогранним процесом, що вимагає від учнів значних зусиль для опанування граматики, лексики, стилістики та вміння творчо висловлювати думки. Для вчителів цей процес також є викликом, адже навчання письму потребує індивідуального підходу до кожного учня, а також значного часу на перевірку робіт і надання зворотного зв'язку. Штучний інтелект здатний аналізувати письмові роботи, виявляти помилки, пропонувати корекції та навіть

генерувати персоналізовані завдання. Це робить процес навчання більш ефективним, зручним та цікавим. Штучний інтелект відкриває нові можливості для освітнього процесу, пропонуючи інструменти, які можуть значно покращити якість навчання.

Візьмемо до прикладу методистів, таких як Олена Костюк та Наталія Грінченко, які активно досліджують використання штучного інтелекту в освіті.

Олена Костюк, зазначає, що такі платформи, як NoRedInk, дозволяють учням розвивати свої навички письма через індивідуально адаптовані завдання. Вона звертає увагу на те, що ШІ може допомогти учням удосконалити стиль письма, граматику і навіть структуру тексту, надаючи рекомендації в реальному часі. Її роботи також включають обговорення потенціалу цифрових технологій для інтеграції в класах, що підвищує ефективність навчання, зокрема через автоматичні системи для перевірки письмових робіт і надання рекомендацій щодо поліпшення текстів 10(3).

Наталія Грінченко акцентує увагу на тому, як нові технології можуть допомогти вчителям адаптувати уроки, створювати інтерактивні вправи та використовувати сучасні методи для розвитку критичного мислення учнів 12(5).

На сьогодні існує низка платформ, які успішно застосовуються для вдосконалення письма англійською мовою. Серед них найбільш популярними є: **Write & Improve** – це безкоштовна платформа для навчання письма, розроблена Кембриджським університетом. Вона надає зворотний зв'язок на основі внесених текстів, вказуючи на помилки та пропонуючи шляхи покращення. Перевагами є фокус на розвиток навичок письма та відсутність фінансових витрат. Недоліками є менша гнучкість у налаштуваннях у порівнянні з іншими інструментами.

ChatGPT – це генеративна мовна модель, яка надає учням допомогу у створенні текстів, роз'ясненні граматичних правил та генеруванні ідей. Перевагами є креативний підхід, можливість навчання через діалоги та персоналізація. Недоліками є ймовірність плагіату та потреба у постійному контролі з боку вчителя.

Grammarly – це платформа для перевірки письма, яка пропонує корекції граматики, стилістики та пунктуації. Перевагами є автоматична перевірка текстів та можливість налаштування під різні стилі письма, що особливо корисно в академічному контексті. Недоліками є обмежена функціональність у безкоштовній версії та ризик формування залежності учнів від автоматичних коректорів. Водночас важливо забезпечити контроль із боку вчителя, щоб уникнути зловживань або плагіату. Впровадження штучного інтелекту в навчальний процес відкриває нові можливості для трансформації освітньої системи України.

Знання про можливості ШІ-інструментів, таких як Grammarly, Write & Improve або ChatGPT, дозволять вчителям ефективніше організовувати навчальний процес. Олена Костюк та Наталія Грінченко, досліджуючи використання штучного інтелекту (ШІ) в освіті, висвітлюють важливість цих технологій у навчанні іноземних мов. Вони підкреслюють, що інструменти на основі ШІ можуть значно покращити ефективність навчання, зокрема завдяки

персоналізованим підходам, автоматичному аналізу помилок і розробці адаптованих завдань. Використання таких технологій сприятиме персоналізації навчання, оскільки ці інструменти здатні адаптуватися до індивідуальних потреб кожного учня.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грінченко, Н. (2023). *Штучний інтелект у навчанні іноземних мов: можливості та виклики*. Педагогіка і сучасність, 12(5), 22–36.
2. Костюк, О. (2022). *Використання штучного інтелекту в навчанні іноземних мов: інноваційний підхід*. Журнал "Освітні технології", 10(3), 45–59.
3. Cambridge English (2023). *Write & Improve*. Cambridge University Press. Retrieved from <https://writeandimprove.com>.
4. Grammarly (2023). *Grammarly: Writing Assistant*. Retrieved from <https://www.grammarly.com>.
5. OpenAI (2023). *ChatGPT: Generative Pretrained Transformer*. Retrieved from <https://openai.com/chatgpt>.

Шкіцька Є.О.

*здобувач другого рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
Науковий керівник – д-р. пед. наук, професор Задорожна І.П.*

ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ПІДХОДУ DOGME ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

У сучасній освіті все більша увага приділяється розвитку комунікативної компетентності учнів, зокрема у вивченні іноземних мов. Одним із перспективних підходів, що набуває популярності в методиці викладання, є запропонований Скоттом Торнбері в 2000-х роках підхід Dogme [4]. Він відомий своєю відмовою від традиційних підручників на користь навчання без обтяження матеріалами (materials-light), що спрямоване на невимушене спілкування, навчання в діалозі (conversation-driven) та імпровізацію, спонтанне мовлення (emergent language) [5]. До того ж, головну роль на уроці відіграє саме учень і його інтереси, а не заздалегідь підготовлені навчальні матеріали та план уроку. Такі засади підходу передбачають живу взаємодію між учнями і вчителем, гнучкість у виборі тем, орієнтацію на інтереси самих школярів [5]. Саме це робить його цікавим і новітнім підходом для формування іншомовної комунікативної компетентності в говорінні українських учнів основної школи.

У нашій попередній роботі [7] ми виокремили наступні переваги цього підходу з огляду на реалії української освіти:

1. Студентоцентризм. Підхід Dogme зосереджує увагу на студенті, його очікуваннях і можливостях, що сприяє підвищенню мотивації та кращому засвоєнню матеріалу.

2. Фокус на комунікації. Основою Dogme є навчання через спілкування, що дозволяє вивчати граматику відповідно до комунікативних задач, допомагаючи ефективніше розвивати комунікативну компетентність.

3. Гнучкість у плануванні. Dogme забезпечує свободу вибору тем і матеріалів, орієнтуючись на інтереси студентів і їхній рівень знань, що дозволяє дотримуватися принципу адаптивності.

4. Універсальність. Підхід не залежить від граматичних чи лексичних особливостей мови, що робить його універсальним для навчання різних іноземних мов.

5. Непереобтяження матеріалами. Dogme дозволяє зосередитися на цілях заняття замість матеріалів та форми уроку, оскільки переобтяження завданнями часто знижує ефективність уроків.

6. Адаптивність до різних рівнів. Дослідження показали [1; 2; 3; 5], що Dogme можна ефективно використовувати для навчання студентів різних рівнів, так студенти з низьким рівнем володіння мовою часто демонструють більший інтерес та кращі навички говоріння та письма [7].

Окрім цього, нами також були окреслені наступні недоліки й труднощі у застосуванні підходу Dogme:

1. Сором'язливість школярів може ускладнювати реалізацію основного принципу Dogme – навчання через комунікацію. Багато школярів, особливо на початкових етапах вивчення мови, можуть відчувати стрес через необхідність постійно спілкуватися іноземною мовою, що впливає на ефективність навчання та їхню впевненість у власних силах.

2. Відсутність чіткої структури занять і вивчення нових лексичних і граматичних одиниць без попереднього планування може призвести до хаотичного подання матеріалу, що порушує послідовність навчання і ускладнює систематичне засвоєння мовного матеріалу.

3. Недостатній досвід вчителя може перешкоджати ефективному використанню Dogme, оскільки цей підхід вимагає від учителя вміння імпровізувати, швидко реагувати на запитання школярів і проводити багатотемне спілкування. Вчителям-початківцям може бути складно виконувати такі завдання, що може збільшувати їхній рівень стресу і потребувати значної підготовки.

4. Ризик неінформативного спілкування через відсутність чітко визначених типів діалогу та інструментів для контролю змісту комунікації. Це може призвести до того, що заняття матимуть меншу освітню цінність, особливо якщо діалоги не містять інформативного або навчального змісту [7].

Так, із урахуванням викладеного вище, для оцінки **доцільності** застосування підходу Dogme у формуванні іншомовної комунікативної компетентності в говорінні учнів основної школи нами було проведено **опитування** серед учнів 6-9 класів [6]. Загальна кількість респондентів становила 31 особу, що надало можливість отримати репрезентативні дані для основної школи. Дослідження було спрямоване на виявлення ставлення учнів до активностей, які орієнтовані на комунікацію, оцінку їхніх потреб і рівня

впевненості у спілкуванні іноземною мовою, а також зацікавленості учнями активностями, що відповідають принципам Dogme-підходу в навчанні англійської мови.

Опис результатів дослідження. Значна частина респондентів повідомляє, що комунікація англійською на уроках трапляється часто (48,5%) або дуже часто (35,5%). Переважна більшість учнів (83,9%) зазначає, що на уроках англійської мови вони мають активну практику говоріння. Проте результати нашого опитування показують, що не всі учні розуміють у чому саме полягає навчання говорінню іноземною мовою, плутаючи його з розвитком читання і фонетичних навичок.

Так, описуючи вправи на говоріння на уроках англійської, близько 18% опитаних зазначили читання діалогів або текстів як превалюючу практику. Приблизно 37% учнів згадали складання діалогів за поданими шаблонами або роботу в парах, а 26% опитаних зазначили відповіді на питання вчителя, як основний вид вправ на говоріння. На нашу думку, такі результати можуть свідчити про доволі обмежені можливості для практики мовлення та формування іншомовної комунікативної компетентності в говорінні у школярів.

Окрім цього, говорячи про частоту практики англійської мови через обговорення тем, що обираються самими учнями, з нашого опитування бачимо, що 38,7% учнів отримують таку можливість регулярно, а ще 35,5% – іноді. Це свідчить про часткову реалізацію принципів Dogme, однак 26% учнів повідомляють про те, що можливості обговорювати цікаві для них теми трапляються рідко, або майже ніколи.

Близько половини учнів (48,4%) мають можливість обговорювати свої ідеї без попередньої підготовки, тоді як 38,7% роблять це рідко. Порівняно невеликий відсоток (12,9%) зазначив, що така практика є недостатньою або повністю відсутньою. Це вказує на обмеженість умов для спонтанного вираження думок, що може бути викликом для реалізації підходу Dogme, який базується на вільній комунікації. Доцільним вирішенням цієї проблеми, на наш погляд, може слугувати введення в навчальний процес більшої кількості практики мовлення у спонтанних дискусіях, що сприятиме підвищенню комунікативних навичок і впевненості учнів у говорінні іноземною мовою.

Однак, незважаючи на це, 74,2% опитаних зазначили, що відчують прогрес у говорінні за останній рік, а 51,6% учнів зазначили, що уроки англійської в школі їм дуже допомагають почуватися впевненіше в говорінні. Така статистика вказує на загальну ефективність навчання у розвитку комунікативної компетентності, хоча є і незначна частина учнів (9,7%), які не відчують значного прогресу. Такі результати нашого опитування підкреслюють необхідність і важливість адаптації підходу Dogme у навчанні говоріння англійською мовою з урахуванням індивідуальних потреб учнів.

Зібрані відповіді на питання щодо побудови уроку навколо ідей та запитань учнів демонструють, що лише 22,6% опитаних відчують, що уроки часто побудовані на їхніх власних ідеях. Більшість учнів зазначають, що така практика трапляється рідко (12,9%) або взагалі відсутня (22,6%). На нашу думку,

запровадження підходу Dogme дозволило б зробити уроки більш гнучкими та орієнтованими на учнів, що сприяло б розвитку їхньої іншомовної комунікативної компетентності через інтеграцію особистих інтересів у навчальний процес [6].

Отже, з огляду на попередньо проведені нами наукові розвідки та опитування українських школярів основної школи, ми можемо дійти висновку, що підхід Dogme має потенціал для підвищення мотивації та розвитку комунікативної компетентності, оскільки акцентує увагу на спонтанному спілкуванні та темах, цікавих учням. Проте для успішного впровадження в шкільній системі цей підхід потребує адаптації: важливо поєднувати його з традиційними методиками, щоб забезпечити необхідну структуру навчання для учнів, які потребують більшої підтримки вчителя, зокрема на початкових етапах. На нашу думку саме комбінований підхід дозволить зберегти гнучкість, залучати учнів до активної комунікації та водночас надасть необхідну основу для зміцнення впевненості в спілкуванні англійською мовою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Coşkun A. Dogme: What do teachers and students think? *International Journal of Research Studies in Language Learning*. 2017. P. 33–44.
2. Nguyen N.Q., Phu, H.B. The Dogme approach: A radical perspective in second language teaching in the post-methods era. *Journal of Language and Education*. 2020. P. 173–184.
3. Scott Thornbury “Dogme teaching unplugged” URL: <https://www.youtube.com/watch?v=GgwxmHelxeY> (access date 27.04.2024).
4. Thornbury S. A dogma for EFL. *IATEFL Issues*. 2000. P. 153.
5. Thornbury S., Meddings L. Teaching Unplugged. Dogme in English Language Teaching, 2009. 104 p.
6. Шкіцька Є.О. Опитування для учнів основної школи (Відповіді). 2024. URL: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1Zxn6p6tdxooVN8um9svYQzBEOQBLvrtxBOGpFDq9sHg/edit?usp=sharing> (дата звернення 12.11.2024).
7. Шкіцька Є., Задорожна І. Застосування підходу Dogme в навчанні іноземних мов в Україні: переваги, виклики, можливості. *Франкофонія в умовах глобалізації і полікультурності світу* : зб. тез VI міжнар. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 16-17 трав. 2024 р. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2024. С. 143-147.

Яремчук О.В.

здобувач другого рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

НАВЧАННЯ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ: ЕТАПИ І ПРИНЦИПИ

Розвиток інформаційних технологій та виклики сучасного суспільства модернізують процес вивчення лексики на уроках іноземної мови. Сучасна школа постійно проводить процес адаптації до запитів суспільства та

удосконалює методи вивчення іноземної мови. Запорукою успішного вивчення мови учнями середніх класів є дієві методи, які будуть підвищувати показник рівня знань, мотивувати, розвивати інтерес та розширювати їх світогляд.

Так, С. Мартиненко і Л. Хорунжа у своїй науковій праці зазначають, що методи є певним способом цілеспрямованого процесу навчання учнів середньої школи, виконання якого дозволить досягнути поставленої цілі [2, с. 56].

Практика викладання показує, що доцільним у процесі вивчення іноземної мови є застосування різноманітних ігор на уроці, що дозволить учням багаторазово використовувати лексичні одиниці. Вони сприяють більш швидкому запам'ятовуванню іншомовних слів, речень, звернеть і словосполучень. Проте, правила гри необхідно пояснювати українською мовою з одночасною подачею дидактичним матеріалів, що збільшить рівень вивчення іншомовних слів. Такої позиції дотримується О. Тітанова, відзначаючи важливість використання різноманітних ігор у процесі проведення уроку для дітей середньої школи [3].

Запам'ятовування лексики передбачає застосування декількох етапів, які будуть допомагати учням середньої школи легко і максимально їх засвоювати. Дані етапи повинні формуватись із врахуванням максимально можливого навантаження на середньостатистичного учня середньої школи та не перевищувати встановлений ліміт, оскільки вивчення за умови перевищення ліміту буде неефективним. Основні етапи засвоєння лексики іншомовних слів відображенні на рисунку 1.

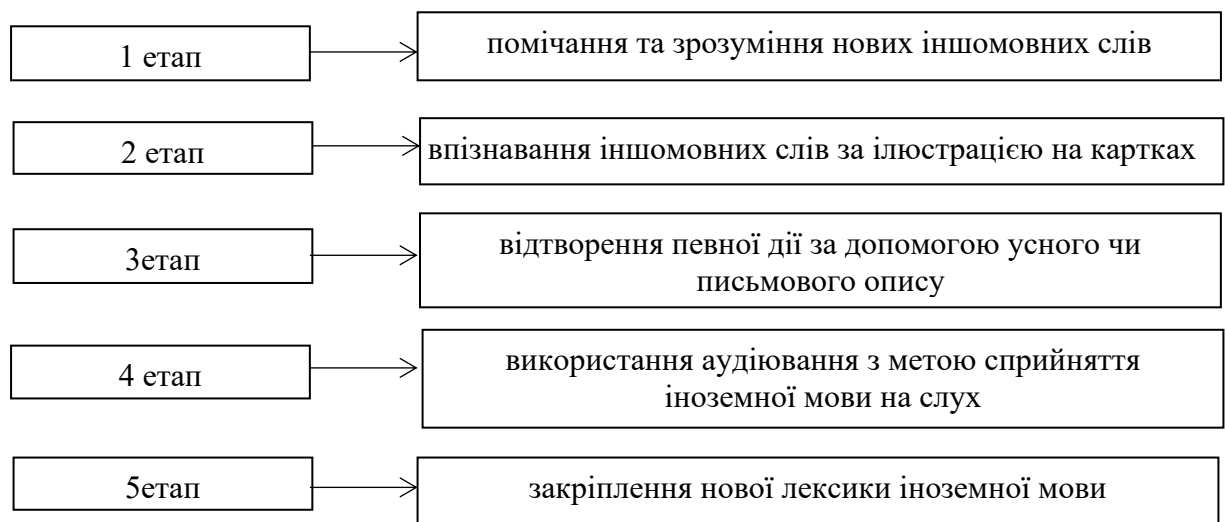


Рис.1. Етапи засвоєння іншомовної лексики

Вивчити іноземну мову означає опанувати лексику та її структуру, відповідно дотримуючись принципів функціональної системи. Це є основним завданням для учнів середньої школи. Дотримання цих принципів дозволить оволодіти іноземною мовою та підвищити комунікативну компетентність (співвідносити мовні засоби з вимогами спілкування). Виокремимо наступні принципи організації навчання учнів середньої школи у процесі вивчення іноземної мови:

1) принцип системності, який передбачає впорядкованість та послідовність надання мовного матеріалу учням середньої школи у повному взаємозв'язку з усіма рівнями мовної системи;

2) принцип комунікативності, який передбачає застосування іноземної мови відповідно до специфіки діяльності, певної ситуації, мовних явищ та теми;

3) принцип індивідуалізації, який передбачає урахування індивідуальних та психологічних особливостей учня, які безпосередньо впливають на рівень успішності оволодіння іноземною мовою;

4) принцип науковості, який передбачає формування навчального процесу із врахуванням специфіки спілкування іноземної мови, мовних контактів і закономірності її розпізнання;

5) принцип посиленості, який передбачає вибір вправ та навчальних матеріалів відповідно до рівня підготовки учня і його можливості розуміти поданий курс.

Слід відмітити, що запропоновані принципи організації засвоєння іноземної мови є найбільш доцільними в вивченні лексики, та є важливим елементом процесу вивчення мови.

Отже, дотримання послідовності етапів та врахування принципів навчання іншомовної лексики дозволить вчителю забезпечити логічну організацію навчального процесу, підібрати найбільш доцільні завдання, що сприятимуть швидшому та більш ефективному засвоєнню іншомовної лексики учнями та допоможуть їм удосконалити орфографію, усвідомити зв'язок між граматиною та лексикою для забезпечення ефективної іншомовної комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гусленко І.Ю., Змійова І.В. Конспект лекцій з дисципліни: Методика навчання іноземних мов. Народна Українська Академія. 2018. 64 с.
2. Мартиненко С. М., Хорунжа Л. Л. Загальна педагогіка: навч. посіб. Київ: Знання, 2002. 175 с.
3. Тітова О. В. Застосування лексичних ігор у навчанні іноземної мови молодших школярів. 2016. URL: <http://www.psyh.kiev.ua/> / Тітова_О.В._Застосування_лексичних_ігор_у_навчанні_англій_ської_мови_молодших_школярів.
4. Mohammad Waheed. Teaching Language Methods and Approaches. URL: http://www.academia.edu/36425796/Teaching_English_Language_Methods_and_approaches.

ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО ТА МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ

Гульчак С.Я.

*здобувач другого рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка*

ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НЕОЛОГІЗМІВ У ЖАНРІ ФЕНТЕЗІ (НА ОСНОВІ ЦИКЛУ КНИГ БРЕНДОНА САНДЕРСОНА “ХРОНІКИ БУРЕСВІТЛА”

У сучасній літературі жанр фентезі займає особливе місце, привертаючи увагу читачів унікальними світами, дивовижними персонажами та захопливими сюжетами. Однією з головних характеристик фентезійних творів є використання неологізмів – нових слів, створених авторами для позначення нових понять, реалій або ж відображення особливостей культурних і магічних світів. Неологізми надають текстам фентезі особливої виразності, створюючи специфічну мовну реальність.

У “Хроніках Буресвітла” Брендон Сандерсон активно використовує авторські неологізми, щоб занурити читача в світ Рошару – світу зі складною екологією, багатою культурою та магічною системою, що розвивається під впливом потужних штормів. Неологізми Сандерсона не лише визначають фізичні та магічні характеристики світу, а й допомагають передати його культурні та соціальні особливості. Це зокрема:

1. Назви людей, наприклад: "Windrunner" – представник одного з орденів Лицарів Радіантів, яким властива здатність маніпулювати буресвітлом для польоту. Вітерогонці, як Каладін, не лише володіють магічними здібностями, але й захищають слабких, що підкреслює їхню соціальну роль у світі; "Truthwatcher" – інший орден Лицарів Радіантів, члени якого мають дар передбачення і здатність бачити істину. Вони займаються дослідженням та аналізом, їхня діяльність спрямована на розкриття істини про світ, який їх оточує; "Parshendi" – назва народності, яка має особливий зв'язок зі штормами та здатність змінювати свою форму відповідно до їхнього стану або обставин. Ця раса сприймається іншими як загадкова і навіть ворожа, через що має важливе значення у суспільному житті Рошару;

2. Географічні назви, наприклад: "Alethkar" – одна з найбільш впливових країн на Рошарі, відома своєю військовою силою і гордими правителями. Назва підкреслює велич країни і її роль у конфліктах, що розгортаються на Рошарі; "Shinovar" – регіон, що відрізняється від решти світу, оскільки захищений від

штормів гірськими хребтами. Унікальні кліматичні умови цього регіону формують свою флору і фауну, що є винятком для планети. Назва вказує на культурну ізолюваність і відособленість цього регіону; "Kholinar" – столиця Алеткару, місто з багатою історією та культурною спадщиною. Назва підкреслює важливість цього міста як центру політичного життя та символу могутності королівства; "Pur lake" – велике озеро, відоме своєю унікальною екосистемою. Його спокійні води символізують гармонію і природний порядок, контрастуючи з хаотичними Буресвітлами.

3. Магічні явища та терміни: "Stormlight" – буресвітло, магічна енергія, яка накопичується в дорогоцінних каменях під час потужних бур. Цей термін позначає основне джерело магічної сили, яке є життєво необхідним для багатьох магічних істот і людей, наділених здібностями. Буресвітло символізує силу природи, яка є як творчою, так і руйнівною; "Lifespren" – духоподібні істоти, пов'язані з життєвою силою, які з'являються, коли виникає енергія життя. Lifespren є індикатором здоров'я та активності живих істот, підкреслюючи зв'язок магії з природою; "Spren" – духоподібні істоти, які асоціюються з емоціями, природними явищами або магічними силами. Spren є важливою складовою магічної системи, оскільки вони часто є індикаторами змін або реакцій на події у світі. Наприклад, Angerspren з'являються, коли люди відчують злість.

4. Релігійні і міфологічні поняття, наприклад: "Almighty" – Верховний бог, якого вшановують більшість народів Рошару. Він уособлює світло, праведність і порядок. Назва підкреслює абсолютність і беззаперечність його влади, а також його роль як верховного захисника проти сил темряви; "Honor" – бог, який символізує чесність, справедливість і моральні цінності. Його культ пов'язаний з ідеєю Лицарів Радіантів, які дотримуються принципів честі. Поняття "Honor" є основою для моральної системи світу, і цей неологізм відображає важливість етичних принципів; "Odium" – божество, що уособлює ненависть, злість і руйнівну силу. Він є головним антагоністом і джерелом зла, яке загрожує світу. Назва "Odium" передає відчуття абсолютної темряви та агресії, що протиставляється цінностям, які уособлює "Honor".

5. Назви рослин і тварин, наприклад: "Rockbud" – рослина, що має захисну оболонку у вигляді твердого панцира, який розкривається лише за сприятливих умов. Така назва підкреслює міцність і здатність до виживання в суворих умовах. Rockbud є типовим прикладом рошарської флори, що пристосувалася до частих штормів, зберігаючи насіння і листя під захисним покривом; "Chull" – велика тварина з панциром, яку використовують як в'ючну тварину. Назва Chull відображає фізичну силу і витривалість цієї істоти, а також її значущість у місцевому сільському господарстві. Завдяки своїй міцній оболонці, Chull здатні протистояти штормам і транспортувати вантажі на великі відстані.

Загалом, семантика авторських неологізмів у "Хроніках Буресвітла" Брендона Сандерсона відображає багатогранність світу Рошару та його культурні, соціальні і магічні аспекти. Кожна з груп неологізмів – від назв людей

і географічних об'єктів до магічних явищ та назв флори і фауни – допомагає сформувати повну картину світу, що є абсолютно відмінною від нашого.

Брендон Сандерсон у своєму циклі "Хроніки Буресвітла" створює безліч неологізмів, використовуючи різноманітні словотвірні засоби. Найчастотнішими є такі способи словотворення: композиція (словоскладання) (stormlight, windrunner); афіксація (lighteyes, darkeyes); калькування з інших мов (наприклад, surgebinding – неологізм, утворений від "surge" (приплив енергії, з латинського surgere, що означає "підніматися") і "bind" (зв'язувати)); конверсія (soulcasting, lashing); створення повністю нових слів (spren – унікальне слово, що позначає духів, пов'язаних з різними природними явищами та емоціями; nahn – термін, що використовується для позначення класів у соціальній ієрархії Рошару; sadeas – ім'я роду чи титул).

Завдяки використанню різних способів словотвору для творення неологізмів, світ Сандерсона постає перед читачем як цілісний, багатовимірний і живий, з унікальною лексикою, яка підкреслює глибину і продуманість фентезійної реальності.

Отже, неологізми в "Хроніках Буресвітла" Брендона Сандерсона виконують важливі функції, які допомагають формувати унікальний, багатошаровий світ, повний магії, міфології, соціальної складності та культурних традицій. Вони не тільки створюють атмосферу і допомагають читачеві зрозуміти особливості життя на Рошарі, але й розкривають глибші філософські та моральні теми, що є ключовими для сюжету. За допомогою ретельно розроблених термінів Сандерсон підкреслює внутрішні конфлікти персонажів, розкриває їхню мотивацію та додає емоційної насиченості оповіді. Таким чином, неологізми стають невід'ємною частиною стилістики фентезійного жанру, дозволяючи авторам надавати вигаданому світу цілісності, глибини та реалістичності. Успішне використання неологізмів у фентезі допомагає не лише окреслити межі вигаданого всесвіту, а й створити зв'язок між читачем і світом, де кожне нове слово є вікном у багатий і продуманий всесвіт.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александрук І.В. Когнітивні та мовні механізми утворення неологізмів та okazіоналізмів у творах жанру фентезі (на матеріалі творів сучасних англійських та американських авторів). *Науковий вісник Рівненського інституту ВНЗ ВМУРоЛ "Україна"*. 2010. № 1. URL: http://www.univerua.rv.ua/VNS1/Aleksandruk_I.V.pdf
2. Власенко І.В. Типи okazіоналізмів в жанрі фентезі (на матеріалі англійської, німецької, української та російської мов): дис. ... канд. філол. наук: 10.02.15 / Чорномор. нац. ун-т ім. Петра Могили; Державний заклад "Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського". Одеса, 2018. 258 С.
3. Sanderson B. The Way of Kings. URL: <https://www.rulit.me/books/the-way-of-kings-read-341459-1.html>

Марцинюк А.Я.

*здобувач першого рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Кондратьєва Т.Б.*

ХУДОЖНЕ ОСМИСЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ-ТВОРЦЯ У ЛІТЕРАТУРІ ТА КІНОМИСТЕЦТВІ

Проблема відповідальності людини-творця за свої винаходи часто привертала увагу митців. Адже її моральні та етичні аспекти викликали неоднозначне трактування у різні епохи. Мотивом і джерелом натхнення для винахідників та учених є служіння людству, усе починається із благородної та гуманної мети, але наслідки часто обертаються на протилежні. Розглянемо приклади, як же описано цю проблему у творах художньої літератури, а також у фільмах.

Віктор, головний герой роману Мері Шеллі “Франкенштайн, або Сучасний Прометей” (1818) зображений як людина науки, яка фактично переймає функцію Бога та набуває здатності створювати нове життя. А. Трівіно висловлює ідею, про те, що не можна сприймати Бога та людину окремо, оскільки творець завжди пов’язаний зі своїм творінням: “сприйняття Бога як всюдисущого, всемогутнього і відокремленого від людської природи є хибним, оскільки Бог створює розум своїх створінь і досконалість Всесвіту. Однак, якщо бог не відокремлений від людської природи, бог є розумом, як і людина, або людина є розумом, як бог, тому що люди створені за образом Бога” [1, с. 7].

У романі М. Шеллі вчений не зміг передбачити, яке ж місце і роль займе його творіння у реальному житті. Інша назва твору “Сучасний Прометей”, яка акцентує на схожості цих двох персонажів: обоє були першопрохідцями в обраній ніші й постраждали внаслідок своїх вчинки, маючи спочатку добрі наміри.

До цієї теми неодноразово звертаються митці і в ХХ столітті. Так, наприклад, шотландський письменник Алсадар Грей пише про це у книзі “Roog things” (1992). За сюжетом, проводячи дослід над дівчиною Беллою, вчений Годвін не лише здійснює прорив у науці, але й почувається “батьком”, відповідальним за вчинки свого творіння. Він надає їй свободу волі, яку Белла, врешті-решт, використовує, щоб піти від свого творця.

У одноіменній кіноадаптації Йоргоса Лантімоса (2023) сцени фільму змінюються з чорно-білих на кольорові й загальна атмосфера стає більш жвавою, коли Белла ступає на шлях розвитку своєї особистості та набуває феміністичних ідей.

Згодом, подорослішавши, вона починає досліджувати світ, що не завжди приносить добро оточуючим. З часом, вона повертається до людини, яку називала Богом або Батьком, і ставить низку запитань стосовно свого існування та походження. “Моє минуле стало занадто цікавим. Я хочу зараз усі подробиці” [10, с. 232].

У тексті твору читаємо, що Годвін Бакстер навіть проводить паралелі із біблійною історією Адама та Єви: “Ви не в змозі це розділити, тому що ніколи не були батьком, ніколи не створювали чогось нового і чудового. Творцеві любо спостерігати за тим, як його дітище живе, відчуває та діє самотійно. Я прочитав три роки тому і не міг зрозуміти невдоволення Бога, коли Єва та Адам вирішили пізнати добро і зло – вирішили бути Богоподібними. Це мала б бути його найбільша година гордості” [10, с. 100].

Схожі оптимістичні почуття спочатку висловлює й Віктор Франкенштайн: “Новий вид благословив би мене як свого творця та джерело; багато щасливих і чудових натур завдячують своїм існуванням мені. Жоден батько не міг би вимагати такої вдячності своєї дитини, яку я заслужив би від них” [9, с. 50].

Проте згодом, зрозумівши руйнівну силу монстра, дослідник визнає, що його експеримент приніс не стільки користі, як шкоди для суспільства: “Я створив істоту, з силою тіла, що була набагато вищою за мою [...] Я випустив у світ проклятого негідника, що насолоджувався бійнею та нещастям” [9, с. 79].

Продовжуючи тему трагічного результату людської винахідливості варто згадати батька ядерної бомби Роберта Оппенгеймера, який є прототипом історичного фільму режисера Крістофера Нолана “Опенгеймер” (2023), на основі біографічної книги “Тріумф і трагедія Дж. Роберта Оппенгеймера” написаної Каєм Бердом і Мартіном Дж. Шервіном. Головний герой відрізняється від Віктора Франкенштайна та Годвіна Бакстера тим, що зумів створити не модифіковану живу істоту, а знаряддя масового вбивства. Перший ядерний вибух в історії – операція “Трініті”, відбувся 16 липня 1945 року. За своєю потужністю він дорівнював вибуху 21 кілотонни тротилу. Невдовзі американські війська скинули ядерні бомби на Хірошіму й Нагасакі, що призвело до сотень людських жертв.

Як зазначає у статті культурознавець Т. Течера, фізик, відкривши незнану до цього силу атомної бомби, прийняв відповідальність за її нищівне використання: “Чоловік, який починає з прагнення знати найновіші речі, які тільки може знати людина, потім виростає, щоб взяти на себе відповідальність за Манхеттенський проєкт, і закінчує вірою в те, що він певним чином відповідає за атомну енергетику в післявоєнному світі” [11]. Побачивши наслідки Манхеттенського проєкту вчений заявив: “Тепер я став Смертю, руйнівником світів” [12, с. 3]. Надалі, упродовж життя він був прихильником ідеї ядерного стримування.

У 21-ому столітті, методи ведення війни багато в чому базуються на дослідженнях Оппенгеймера. Певні політичні діячі вважають себе богами, здатними керувати цим світом, як їм заманеться. Як зазначає японо-американський історик Цуйюші Хасегава, путін використовує ядерний шантаж у війні проти України: “Війна путіна в Україні відродила ядерну проблему як актуальну. Володимир Путін часто погрожує застосувати ядерну зброю. Тим часом президент США Джо Байден і західний альянс були обережні у своїй військовій допомозі українцям, щоб обмежити українські військові операції та не спровокувати путіна розширити війну у світову війну, яка, безсумнівно, включатиме ядерну зброю” [2, с. 3]. Це ще одна річ, яку не передбачив і про яку пошкодував би Роберт Оппенгеймер.

Мотив творіння, що вийшло з-під контролю митця і наробило лиха часто прослідковується у світовій культурі, що спонукає нових дослідників брати відповідальність за свої дії. У книзі “Маленький принц” Антуан де Сент-Екзюпері слушно зазначив: “Ти завжди відповідаєш за тих, кого приручив” [13, с. 73]. Як доводить наше дослідження: люди несуть однакову відповідальність за те, що створили, або чим заприсяглися опікуватись.

У цьому дослідженні, ми провели паралелі між різними епохами та побачили, до чого може призвести безвідповідальність творця. У романі Мері Шеллі Віктор Франкенштайн створив монстра, що вбивав людей. Це змусило винахідника змінити погляд на дослідження і розкаятися у вчиненому. Роман “Poor things” став готичним переосмислення “Франкенштайна”, де безумний вчений пересадивши мозок дівчини у тіло її матері, отримав унікальну живу істоту. Годвін усвідомлює, що цей дослід є аморальним і саме це спонукає істоту скоїти спробу самогубства. Згадуючи про видатного фізика Роберта Оппенгайма, ми з'ясували, що його жага до знань та прагнення стати першопрохідцем у галузі ядерної фізики, обернулися катастрофою для людства, про що науковець, очевидно, пошкодував. Як сказав сам вчений: “фізики пізнали гріх; і це знання, яке вони не можуть втратити” [12, с. 10]. Перефразовуючи, можемо додати, що кожен із зазначених у цій роботі творців згодом побачив аморальність свого творіння і засумнівався у його користі. Можливо, людей великого розуму часом настільки засліплює власне ego, що вони не здатні передбачити наслідків своїх вчинків. Сподіваємося, історичні та літературні приклади стануть застереженням для майбутніх поколінь.

ЛІТЕРАТУРА

1. Triviño A.L.A. : Discovering the vision of creation in Frankenstein, 2018. 8 с.
2. Hasegawa T. : Reflections on Oppenheimer, the War in Ukraine, and Democracy in America. The Asia-Pacific Journal, Japan Focus. Volume 21, Issue 10, Number 2. 2023. 5 с.
3. Sherwin P. : Frankenstein: Creation as Catastrophe. Modern Language Association, 2013. 22 с.
4. Cambra-Badii I., Guardiola E., Baños J. : The Ethical Interest of Frankenstein; Or, the Modern Prometheus: A Literature Review 200 Years After Its Publication. Volume 26, pages 2791–2808. 2020.
5. Coulardeau J. : Oppenheimer, when The US started to lose their ethics. Université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne. 2024. 11 с.
6. Berrington E., Honkatukia P. : An Evil Monster and a Poor Thing: Female Violence in the Media. 2002. С. 50–72.
7. Fox N. : Viewing Poor Things Through the Eyes of the Feminist Canon. Southern New Hampshire University. 2024. 30 с.
8. James A. Hijiya : The "Gita" of J. Robert Oppenheimer: The "Gita" of J. Robert Oppenheimer. University of Pennsylvania Press. Vol. 144, No. 2, pp. 123-167. 2000. 45 с.
9. Shelley M.: Frankenstein. Kharkiv: Folio, 2023. 267 с.
10. Gray A. : Poor Things. New York: Harcourt Brace Jovanovich 1992. 342 с.

11. Techera T. : Oppenheimer and the Last Great America. Religion & Liberty Online Archives. 2023.
12. Rajendra K. Bera : Oppenheimer quotes the Bhagavad Gita. Acadinnnet Education Services. India. 2018. 19 с.
13. Сент-Екзюпері А. де. Маленький принц : казкова повість / пер. з фр. Л. Кононович; акварелі автора. – Київ : ВИДАВНИЦТВО РМ, 2024. 96 с.

Нестайко В.Т.

здобувач другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

СИНТАКСИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ІНСТАГРАМ ПОСТІВ АНГЛОМОВНОЇ БЛОГОСФЕРИ КРАСИ

Пост у соціальній мережі вирішує низку комунікативних завдань: встановлення контакту, позиціонування, інформування, демонстрацію аудиторії діяльності компанії та/або особистості, отримання оцінки цієї діяльності.

Під поняттям “пост” ми розуміємо наступне значення: це субжанр інтернет-комунікації, що характеризується низкою жанроутворювальних властивостей: двокомпонентною структурою, що включає презентацію, що ініціюється адресантом, з однією сторони, та реакцію у вигляді коментарів інших членів спільноти – з іншої; полікодовим характером (компоненти у його складі – вербальні та невербальні коди); інтенційністю та інтенсивністю комунікативної взаємодії, коли метою базової інтенції спілкування в рамках конкретного співтовариства виступає формування соціального капіталу його учасників [3, с. 80].

У ряді особливостей поста в соціальних мережах вищезгаданих акаунтів зазначимо такі.

1. З погляду прагматики ці тексти відрізняються оперативністю поширення та отримання інформації, що робить їх одним із найбільш затребуваних каналів комунікації серед представників різних соціальних груп, компаній та навіть органів влади, наприклад:

"New skincare routine is up on my story—don't miss it! ✨ These products are game-changers, and I'm sharing the details so you can glow too. 💖💫 #SkincareTips #GlowUp"

Це речення відображає прагматичні якості дописів про красу в Instagram, будучи лаконічним, інформативним і привабливим, заохочуючи негайну взаємодію та обмін інформацією між різноманітною аудиторією.

2. У повідомленнях блогерів може поєднуватися особиста та робоча інформація, що відображає особливості професійної діяльності (відвідування заходів, показів мод, конкурсів краси і т.д.), в цих акаунтах користувачі можуть ділитися і враженнями про проведене дозвілля, відпочинок, сімейні події.

"Had an incredible time backstage at the London Fashion Show this weekend—so inspiring to see all the talent and creativity! ✨💫 Sharing a few snaps from the runway"

and my favorite look of the night. Also, a big thank you to everyone who joined our live Q&A yesterday—it was so much fun connecting with you all! ❤️ Now off for a cozy family brunch to unwind. 🍷🌸 #FashionShow #BeautyBloggerLife #FamilyTime"

Ця публікація демонструє переплетення професійного досвіду (відвідування подій) з особистими роздумами (сімейний час), типове для багатогранної природи акаунтів б'юті-блогерів.

3. Тексти мають діалогічний характер. Соцмережі дозволяють набір технічних механізмів, за допомогою яких підтримується безперебійний зворотній зв'язок у вигляді коментарів, відгуків, підписки на новини, групових дискусій, подальшого добровільного розповсюдження інформації користувачами мережі у вигляді "репостів", участі в опитуваннях та інш. Можливість будь-якого користувача мережі включитися в дискусію призводить до різкого збільшення вокативів: вони починають репліки ланцюжка коментарів.

"Hey beauties! ❤️ What's your go-to product for dry winter skin? 📱 Let me know in the comments—I'm always looking for new favorites to try! 😊 Don't forget to vote in my stories for your top skincare ingredient: Vitamin C or Hyaluronic Acid? 📦 Can't wait to hear your thoughts! Also, tag a friend who needs this glow-up advice! ✨ #SkinCareCommunity #BeautyTalk"

Цей приклад ілюструє, як такі дописи заохочують взаємодію через коментарі, опитування та теги, дозволяючи користувачам брати активну участь в обговореннях і сприяючи циклам зворотного зв'язку, які посилюють поширення вмісту. Використання вокативів ("Hey beauties!") підкреслює розмовний тон, типовий у ланцюжках коментарів.

4. У зв'язку з масовим переходом користувачів на мобільні пристрої для текстів характерний відносно невеликий об'єм, що технічно обмежується можливостями кожної мережі. Так, в один пост у мережі "Інтсаграм" можна додати 2000 друкованих знаків без пробілів.

"Glow update! ✨ Just tried the new hydrating serum from GlowSkin Co., and it's a must-have for anyone battling winter dryness. My skin feels plump, radiant, and oh-so-soft! 📱 ✨ Full review in my highlights—check it out and let me know if you've tried it too! 💬 #WinterSkinCare #GlowUp"

Ця публікація лаконічна, ефективно передає ключову інформацію та не перевищує обмеження кількості символів Instagram, що робить її придатною для читання на мобільному пристрої. Короткі, привабливі речення відповідають звичкам швидкого споживання користувачів на платформі.

5. Повідомлення відрізняє імпліцитний рекламний характер: який завжди демонструючи явно свою мету, автори текстів акцентують увагу на корисній, цікавій та привабливій інформації. Так, навіть вітальні промови з нагоди будь-яких святкових дат використовуються як інформаційний привід для анонсування майбутніх тренінгів, лекцій, навчальних курсів або самопрезентації, розповіді про особисті або командні досягнення.

"Happy Holidays, lovelies! 🌟💫 Wishing you all joy, love, and glowing skin this festive season! 💖 As we wrap up an incredible year, I'm so excited to announce my upcoming *Glow Like a Pro* skincare workshop launching in January! 🌟 We'll dive into winter routines, product layering, and insider tips to keep your skin radiant year-round. Can't wait to share this journey with you—stay tuned for more details! 💌 #GlowWorkshop #BeautyEducation #SkincareGoals"

Цей допис поєднує святкове привітання з оголошенням про майбутній семінар, тонко рекламуючи подію, зосереджуючись на цінній та привабливій інформації для аудиторії.

Соціальна мережа як жанр інтернет-комунікації має відповідну тематику, комунікативні цілі, стилістичні особливості, а усне мовлення за допомогою писемного виявляють на будь-якому рівні певної структурної організації такого жанру: фонетичному, граматичному, лексичному, синтаксичному і графічному. Так, рисою синтаксису такого мовлення є тенденція до аграматизму, тобто відхилення від синтаксичних і пунктуаційних норм літературної мови з боку продуцента тексту. Але, через відсутність безпосереднього контакту і неможливість використання невербальних засобів спостерігаємо надмірну кількість непотрібних розділових знаків, таких як: *what????777*, *wow !!!!!*, *where r u????*, *well...u know ... I want ... to ask u ...*

"OMG!!! 🤩 This foundation is LIFE!!!! Have you tried it yet??? Let me know!!!
💖💫"

"Well... I was thinking... maybe I should share my skincare routine?? What do u think... should I??? 😞"

"Wow!!!!!! This palette is EVERYTHING!!!!!! 😊💧 Can't believe how pigmented it is!!!!!!"

Тому, аграматизм проявляється найчастіше в недостатній або неправильній розстановці таких розділових знаків або їх відсутності, порушенні формально-синтаксичного зв'язку між частинами висловлювання, анаколуф, порушенні порядку певних слів у реченні, відсутності інверсії в деяких питаннях: *i fine = I am fine, me is, you feeling better now?*; і різного роду обривах, апосіопеза і прозіопеза, наприклад: *take yo shoes off when yu walk in the house..!*; *deny deny deny !!* [62]. А ось пропуск слів, допоміжних слів, порушення узгодження між членами речення наслідуює неправильне вживання великих літер, тобто це є капіталізація і декапіталізація, *i don't know, how ya doin, i got enuf, thN = then, nEd = need*.

Отож, мова в соціальних мережах реалізується за допомогою різних каналів і може бути репрезентована письмовим текстом, зображенням, аудіо та відеофайлами. Тому, письмовий текст застосовується значно частіше, через те, що саме таку форму користувачі вживають для надання 90% інформації.

Отож, можна стверджувати, що соцмережа, як жанр інтернет-комунікації володіє певною тематикою, комунікативними цілями, стилістичними особливостями, а вираз певного усного мовлення за допомогою письмового

виявляється на всіх рівнях структурної організації такого жанру: фонетичному, лексичному, синтаксичному морфологічному і графічному. Таким чином, соціальні мережі, де здебільшого відбувається спілкування за допомогою писемних текстів, створюють новий спосіб комунікації, яка за зовнішнім виглядом нагадує усний різновид розмовного стилю. Використання знаків-символів, не властивих традиційній писемній мові, створення ефекту звукової мови, послугування певними словесними формулами, наближають писемний різновид комунікації до його усного варіанта.

ЛІТЕРАТУРА

1. Boardman M. The Language of Websites. New York: Routledge, 2004. 102 p.
2. Crystal D. Internet Linguistics: A Student Guide. London: Routledge, 2011. 172 p.
3. Гудзь Н.О. Інтернет-дискурс: структурна специфіка та конститутивні ознаки. *Наукові записки. Серія: Філологічна*. Випуск 35. Острог: Видавництво Національний університет "Острозька Академія", 2013. С. 79–81.

КУЛЬТУРНА ЛІНГВІСТИКА ТА КОГНІТИВІСТИКА

Березюк С.В.

здобувач другого рівня вищої освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Бондарчук О.Ю.

ПОНЯТТЄВИЙ СКЛАДНИК КОНЦЕПТУ „KRIEG“ У НІМЕЦЬКІЙ МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ

Концептуальний аналіз є одним із ключових методів дослідження мовної картини світу, адже саме через концепти мова відображає систему уявлень народу про навколишній світ. Концепт „KRIEG“ (війна) є одним із фундаментальних в німецькій мовній картині світу, так як війна, будучи суспільним явищем, має великий вплив на колективну пам'ять, соціальні цінності та національну ідентичність. Це поняття охоплює не лише фізичний конфлікт, а й широкий спектр емоційних, етичних, політичних та культурних аспектів, які формують комплексне розуміння цього явища.

Мета нашої розвідки – проаналізувати словникові дефініції ключового слова *Krieg* для вивчення поняттєвого складника концепту „KRIEG“. Дефініційний аналіз лексичних одиниць є одним із розповсюджених методів дослідження концептів, який використовується як самостійно, так і в поєднанні з іншими підходами. Його основною метою є виокремлення елементарних одиниць змістового плану, тобто сем, з яких формується значення слова. Цей метод полягає в детальному вивченні словникових визначень певної лексичної одиниці для аналізу її семантичної структури [1].

Для аналізу змістового наповнення концепту „KRIEG“ було взято визначення з таких лексикографічних словників: *Deutsches Wörterbuch (Gerhard Wahrig)* (D1), *Duden* (D2), *DWDS* (D3) та *PONS* (D4).

Дефініційний аналіз лексеми KRIEG

№		D1	D2	D3	D4
1	<i>Bewaffnete Auseinandersetzung zwischen Staaten, Stämmen od. Völkern</i>	+			
2	<i>ständiger Kampf, dauernde Feindschaft</i>	+			
3	<i>Mit Waffengewalt ausgetragener Konflikt zwischen Staaten, Völkern</i>		+		
4	<i>größere militärische Auseinandersetzung, die sich über einen längeren Zeitraum erstreckt</i>		+		

5	<i>Organisierte militärische Auseinandersetzung meist großen Ausmaßes und längerer Dauer zwischen Staaten, Militärbündnissen, ethnischen, sozialen oder anderen Interessengruppen</i>			+	
6	<i>mit großem Aufwand geführte staatliche oder gesellschaftliche Agitation bzw. Aktion gegen etw. oder jmdn.</i>			+	
7	<i>heftige, meist langwierige Auseinandersetzung</i>			+	
8	<i>eine mit militärischer Gewalt geführte Auseinandersetzung zwischen zwei oder mehreren Staaten</i>				+

Порівняння визначень поняття „KRIEG“ із різних лексикографічних джерел показує, що кожне з них розкриває це поняття з різних аспектів, акцентуючи на різні характеристики війни. У визначенні „*Bewaffnete Auseinandersetzung zwischen Staaten, Stämmen od. Völkern; ständiger Kampf, dauernde Feindschaft*“ [5] наголошується на збройному конфлікті між державами, племенами або народами. Воно також включає аспект постійного конфлікту і тривалої ворожнечі, що розширює розуміння війни як не тільки події, але й як тривалої ворожнечі між сторонами.

У визначенні словника DUDEN „*Mit Waffengewalt ausgetragener Konflikt zwischen Staaten, Völkern; größere militärische Auseinandersetzung, die sich über einen längeren Zeitraum erstreckt*“ [2] йдеться про війну як великий військовий конфлікт, що акцентує увагу на масштабності війни, а також вказується на тривалий період, який охоплює війна.

Визначення зі словника DWDS „*Organisierte militärische Auseinandersetzung meist großen Ausmaßes und längerer Dauer zwischen Staaten, Militärbündnissen, ethnischen, sozialen oder anderen Interessengruppen; mit großem Aufwand geführte staatliche oder gesellschaftliche Agitation bzw. Aktion gegen etw. oder jmdn.; heftige, meist langwierige Auseinandersetzung*“ [3] є найбільш детальним і включає не тільки організований військовий конфлікт великого масштабу і тривалості, а й також підкреслює можливість конфліктів між різними військовими альянсами, етнічними, соціальними або іншими групами. Цей словник розширює розуміння війни не тільки як військове протистояння, але й як соціально-політичну акцію.

Словник PONS надає найпростішу дефініцію „*Eine mit militärischer Gewalt geführte Auseinandersetzung zwischen zwei oder mehreren Staaten*“ [4]. У цьому випадку війна визначається як військовий конфлікт між двома або більше державами з використанням військової сили.

Незважаючи на відмінність поданих визначень концепту „KRIEG“, можна виділити кілька ключових сем. Усі джерела одностайно трактують „KRIEG“ як **збройне зіткнення** між різними суб'єктами – державами, народами, альянсами або групами. Визначення з *Duden* (D2) та *DWDS* (D3) акцентують на **масштабі** конфлікту, який охоплює значні території та ресурси. У дефініціях цих же словників також наголошується, що війна є **тривалим** процесом. *DWDS* (D3) виділяє **організованість** війни, що підкреслює не стихійність, а цілеспрямований і контрольований характер військових дій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Куті К.Ю., Єсипенко Н.Г. Поняттєвий складник концепту rain. Науковий вісник Чернівецького університету. Германська філологія. 2020. Вип. 822. С. 13–23. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvchnugf_2020_822_4 (дата звернення: 07.10.2024)
2. DUDEN. Deutsches Universalwörterbuch. DUDENVERLAG. S. 900
3. DWDS. Der deutsche Wortschatz.
URL: <https://www.dwds.de/wb/Krieg?o=krieg> (дата звернення: 08.10.2024)
4. PONS. Wörterbuch.
URL: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung-2/deutsche-rechtschreibung/krieg> (дата звернення: 08.10.2024)
5. Wahrig Gerhard. Deutsches Wörterbuch. Bertelsmann Lexikon Institut. S. 792

Мельничук О.Я.

*здобувач другого рівня вищої освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Бондарчук О.Ю.*

ПОНЯТТЄВИЙ СКЛАДНИК ЛІНГВОКУЛЬТУРНОГО ТИПАЖУ “AKADEMIKER” У НІМЕЦЬКОМОВНОМУ ДИСКУРСІ

Актуальність дослідження лінгвокультурного типу “Akademiker”, полягає у визначенні ролі, яку цей образ відіграє в культурі німецькомовного світу. Давні традиції впливу на розвиток освіти, науки, а також суспільства в цілому світі мали багато німецьких, австрійських та швейцарських академіків. Лінгвокультурний аналіз дозволяє детальніше зрозуміти, як відображається в мові культурне ставлення до інтелектуальної діяльності, освіти, соціальної відповідальності та наукових досліджень. Сьогодні все більшого значення набувають освіта та наукові знання, тому вивчення мови вчених стає все більш актуальним для розуміння культурної ідентичності та соціальної ролі інтелектуалів.

Метою нашого дослідження є аналіз поняттєвого складника лінгвокультурного типу “Akademiker” у німецькомовному дискурсі. Наше дослідження ґрунтується на словниках: тлумачні словники Duden, Brockhaus; спеціалізований словник з лінгвокультурології Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache.

Термін “лінгвокультурний типаж” фокусується на вивченні типажів як об’єктів лінгвістичних і культурологічних досліджень, але його тлумачення виходить за межі наукової парадигми лінгвістики та культурології.

Мовні та культурні концепти перебувають у свідомості індивідів і груп [4, с. 75]. Саме у свідомості відбувається взаємодія мови і культури, а тому лінгвокультурологічні дослідження є водночас когнітивними дослідженнями [3, с. 117]. Концепти є осередком культури в ментальному світі людини: “Концепти – це ніби маса культури в людській свідомості, те, що дозволяє культурі входити в ментальний світ людини. А з іншого боку, концепт – це те, через що людина входить у культуру і, в деяких випадках, впливає на культуру” [1, с. 40].

Зміст лінгвокультурних концептів складається з трьох елементів: поняттєвого, образного і ціннісного [3, с. 109]. Поняттєві елементи концепту включають мовну фіксацію, позначення, опис, структуру ознак, дефініцію та співвіднесеність ознак концепту з певним поняттям. Образний елемент концепту включає такі ознаки, як зорові, слухові, тактильні, смакові тощо, тобто ознаки, що мають відношення до практичного пізнання. Ціннісний елемент концепту формують цінності, які лежать в основі концепту в мовній свідомості. Оскільки концепти є одиницями культури, їхнім центром завжди є ціннісність [3, с. 129]. Саме наявність ціннісного елементу відрізняє культурні концепти від інших ментальних одиниць, якими оперує сучасна наука, таких як когнітивні концепти, фрейми, скрипти, архетипи, гештальти, меми та понятійні категорії [3, с. 128]. Сукупність концептів, проаналізованих з точки зору цінностей, формує світову систему цінностей.

Поняттєвий складник має на меті зобразити, як німецька мова відображає основні категорії ключового слова “Akademiker”, такі як освіта, дослідження, етичні норми та соціальний статус.

Етимологія слова “Akademiker” давня і пов’язана з розвитком філософської думки та освітніх традицій у Європі. Етимологія слова “академія” (яке лежить в основі слова “академік”) – латинське “academia”, що походить від давньогрецького “*Ἀκαδημία*” (*Akadēmía*). Назва походить від саду легендарного героя Академа, який заснував знамениту філософську школу Платона в Афінах. Пізніше латинське слово “академія” стало означати навчальний або науковий заклад [4, с. 70].

Прикладом слів-корелятів німецької та української з розбіжністю у всіх значеннях можна вважати академік – “*der Akademiker*”. Українське слово означає “дійсний член академії”. Німецький варіант перекладається як “людина з вищою освітою”. Це похідне слово від латинського *akademia* – “навчальний заклад”. Те саме походження має і німецьке запозичення. Першоджерелом же є грецька *akademia*, утворена від імені власного Академ. Академіями у Стародавній Греції називали навчальні та наукові заклади, а академіками – викладачів. Очевидно, на етапі паралельного запозичення і відбулися розбіжності, хоча у значеннях обох слів є компонент співвіднесеності з вищим навчальним закладом.

У німецькому та українському науковому дискурсах наголос на гендері не призводить до втрати семантичної ясності чи двозначності речення. У науковому дискурсі можна простежити засоби словотворення на позначення чоловіків і жінок за родом діяльності, статусом і професією.

У німецькій мові слово “Akademiker” використовується для позначення академічно освічених людей і тих, хто працює у сфері досліджень та освіти. Цей термін є результатом тривалої традиції підкреслювати важливість наукових знань і культурного розвитку [3, с. 65].

У сучасному німецькомовному дискурсі термін “Akademiker” має кілька значень, які варіюються залежно від контексту: “освідчений” – стосується людини, котра навчалась в університеті або іншій академічній установі; “академік” – людина, котра займається науковими дослідженнями (наприклад:

проводить дослідження, пише наукові роботи на різні тематики, бере участь в конференціях) [5]; “інтелектуал” – людина, котра володіє глибокими знаннями. Такі люди здатні до критичного мислення, аналітичного сприйняття інформації та соціальної відповідальності [5].

В українській мові існує кілька еквівалентів для “*Akademiker*”, залежно від контексту, в якому він вживається: “академік” – використовується в Україні для позначення науковців та інших подібних наукових установ; “науковець” – людина, котра займається науковими дослідженнями, викладанням або науковою діяльністю; “освічена людина” – людина, котра інтелектуально розвинена, займається різними дослідженнями або викладацькою діяльністю [1, с. 79].

Термін “*Akademiker*” має ширше значення в німецькому дискурсі, ніж українське слово “академік”, тому важливо враховувати контекст при перекладі або використанні цього терміну. У німецькій мові термін “*Akademiker*” не відповідає українському перекладу (в українській – випусник ВНЗ, особа з вищою освітою, художник) [2, с. 132].

Етимологія “*Akademiker*” має глибоке коріння, що сягає давньогрецької та латинської мов, і в сучасному німецькому дискурсі позначає людей з академічною освітою та тих, хто працює в галузі науки та освіти. Поняття охоплює широкий спектр значень, від науковців до інтелектуалів, і посідає важливе місце в академічному та культурному житті німецькомовного світу. В українській мові воно еквівалентне “академік”, “науковець” або “освічена людина”, залежно від контексту [3, с. 64].

ЛІТЕРАТУРА

1. Кочерган М.П. Вступ до мовознавства. Київ: ВЦ “Академія”, 2000. 368 с.
2. Кійко С.В. До семантичної структури українсько-німецьких міжмовних омонімів. Актуальні проблеми германської філології в Україні та Болонський процес: Тези II Міжнародної наукової конференції. Чернівці: Книги-XXI, 2007. С. 132–136.
3. Літвінова В.В. Порівняльна лексикологія німецької та української мов. 3-є вид. Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2015. С. 63–68.
4. Триндяк І.М. “Хибні друзі перекладача” в текстах газетно-публіцистичного стилю. Закарпатські філологічні студії. 2019. Вип. 9. Т. 2. С. 69–74.
5. Brockhaus 'Konversationslexikon. Autorenkollektiv, FA Brockhaus in Leipzig, Berlin und Wien, 14. Auflage, 1894-1896 URL: <https://www.retrobibliothek.de/retrobib/stoebern.html?werkid=100150> (дата звернення: 16.10.2024).
6. Das digitale Wörterbuch der deutschen Sprache des 20. URL: <https://www.dwds.de/> (дата звернення: 16.10.2024).
7. Duden. Sinn und sachverwandte Wörter und Wendungen. Wörterbuch der treffenden Ausdrücke/bearbeitet von W.Müller. Mannheim (Wien) Ztrich: Bibliographisches Institut, 1972. Bd. 8. 797 S.
8. Merkel A. Wir brauchen Ingenieure und technische Akademiker. 04.10.2008. URL: http://www.bundestkanzlerin.de/nn_707282/Content/DE/Podcast/2008/2008-10-04-Video-PodcastWirbrauchenIngenieureundtechnischeAkademiker/2008-10-04-video-podcast.html. Дата звернення: 05.10.2024.

Мороз А.І.

здобувач другого рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Гарасим Т.О.

СОЦІОЛІНГВІСТИЧНІ ВАРІАЦІЇ ІДІОСТИЛЮ: КУЛЬТУРНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ВПЛИВИ НА ОСОБИСТІСНЕ САМОВИРАЖЕННЯ НА ПРИКЛАДІ РОМАНУ “О ПРЕКРАСНИЙ НОВИЙ СВІТ” ОЛДОСА ГАКСЛІ

Метою дослідження є аналіз мовного самовираження персонажів у романі Олдоса Гакслі “О Прекрасний новий світ!” через призму ідіостилю та соціолінгвістики, з акцентом на мовні особливості, що пов’язані з соціальним статусом, гендером і соціокультурним контекстом. Особлива увага звертається на те, як різні соціальні групи використовують мову для вираження влади, освіти або підлеглості соціальній системі, а також як ці мовні стратегії взаємодіють із соціокультурним контекстом.

Ідіостиль, який є важливою лінгвістичною категорією, відображає індивідуальні мовні особливості людини. Водночас він не існує в ізоляції, а є результатом впливу соціальних і культурних факторів, що визначають мовне самовираження особистості. Ідіостиль пов’язаний з соціолінгвістикою, яка вивчає варіації мови залежно від соціальних контекстів, таких як культурне походження, гендер, соціальний клас і мовний контакт. Важливо підкреслити, що ідіостиль не лише відображає індивідуальні уподобання, а й соціокультурний контекст, у якому функціонує мова [3, с. 117].

У романі Олдоса Гакслі “О Прекрасний новий світ!” мовлення персонажів чітко відображає їхній соціальний статус і підкреслює нерівність у суспільстві. Люди вищого статусу використовують складні і офіційні вирази, які підкреслюють їхню освіченість і владу. Наприклад, фраза “*Community, Identity, Stability*” [1, с. 7]

Персонажі з нижчим статусом використовують прості, повторювані фрази, що відображають автоматичність їхнього мислення та підкореність системі. Наприклад, речення “*But every one belongs to every one else*” [1, с. 43] символізує злиття індивідуумів у єдину соціальну машину без місця для особистого вибору чи самовираження. Між персонажами з різним соціальним статусом виникають мовні бар’єри, які підкреслюють їхню нерівність. Приклад “*You can’t make flivvers without steel-and you can’t make tragedies without social instability*” [1, с. 151], демонструє контраст між тими, хто має право на самостійне мислення, і тими, хто підкорений контролю.

Між чоловіками та жінками спостерігаються різниці в мовній поведінці, що відображає їхні соціальні ролі. Жінки зазвичай прагнуть уникати конфліктів, додають емоційність та описовість до своїх висловлювань: “*Why don’t you take soma when you have these dreadful ideas of yours? You’d forget all about them*” [1, с. 167]. Чоловіки, натомість, висловлюються впевнено та рішуче, що

підкреслює їхню незалежність і відмову від підкорення: “*But I don’t want comfort. I want God, I want poetry, I want real danger, I want freedom, I want goodness. I want sin*” [1, с. 163].

Ці гендерні стратегії в мовленні не лише відображають внутрішні переживання персонажів, а й допомагають створити атмосферу соціальної нерівності та боротьби за індивідуальність.

Таким чином, мова персонажів у романі відображає їхній соціальний статус, гендерні ролі та взаємодію з соціокультурним середовищем. Мовні варіації вказують на різницю між соціальними групами і служать інструментом для виявлення цінностей, що домінують у світі роману, а також для демонстрації конфліктів між індивідуальністю та соціальною системою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Huxley, Aldous. *Brave New World*. London: Chatto & Windus, 1932.
2. Simpson, Paul. *Stylistics: A Resource Book for Students*. London: Routledge, 2004.
3. Wardhaugh, R. *An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, 2010. URL: https://www.academia.edu/31761449/An_Introduction_to_Sociolinguistics

Трушковська А.Д.

здобувач другого рівня вищої освіти,

Волинський національний університет імені Лесі Українки

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Бондарчук О.Ю.

ПОНЯТТЄВИЙ СКЛАДНИК КОНЦЕПТУ "STAMMTISCH" У НІМЕЦЬКІЙ ЛІНГВОКУЛЬТУРІ

Під впливом певного національного світобачення, архетипних уявлень, культурно-історичного досвіду народу формується ментальний образ світу, основою якого є система базових для кожного народу концептів [1, с. 24]. Концептуальні дослідження мовних явищ є важливим інструментом для глибшого розуміння культури та менталітету носіїв мови, оскільки концепти відображають специфічні уявлення про світ, притаманні певній лінгвокультурі.

Об’єктом цього дослідження є концепт “Stammtisch” у німецькій лінгвокультурі, а **предметом** – поняттєвий складник обраного концепту. Відповідно, **метою роботи** є розглянути та описати поняттєвий складник концепту “Stammtisch” у німецькій лінгвокультурі.

З погляду когнітивної лінгвістики та психології концепт – “це одиниця ментальності, свідомості, пам’яті, якою оперує людина в процесі мислення та за допомогою якої здійснюється, зберігається та відображається зміст досвіду та знань”; із погляду лінгвокультурології – “це одиниця, яка виражає етнонаціональну специфіку та вербалізується в словах, фразеологізмах та інших мовних засобах” [2, с. 70]. У структурі концепту виокремлюють три складники: поняттєвий, образний та оцінний. Предметом дослідження цієї роботи є саме

поняттєвий складник концепту, що є його мовною фіксацією, позначенням, іменем, знаковою структурою, дефініцією [3, с. 74]. Алгоритм дослідження поняттєвого складника концепту “Stammtisch” складається з трьох етапів: етимологічний аналіз, аналіз словникових дефініцій та аналіз синонімів.

Термін *Stammtisch* існує з кінця XVIII століття. Тоді городяни регулярно збиралися на товариські зустрічі в заїжджих дворах, винних домах і кав’ярнях. У сільській місцевості та невеликих громадах членство за столом завсідників було пов’язане з вищим соціальним статусом. Аж до другої половини XX століття “сільський стіл для постійних гостей” складався здебільшого з поважних осіб, як-от мер, лікар, аптекар, учитель, лісник, заможні фермери, а також були окремі столи для художників і письменників [10].

На сьогодні збори завсідників уже не прив’язані до соціального статусу. Основну увагу зосереджено на знайомстві, об’єднанні в колі близьких людей, обміні спільними інтересами й захопленнями [8]. Тому можна твердити, що такі зібрання набули більш фамільярного та інтимного характеру. З лінгвістичного ж погляду цей процес характеризуємо як розширення лексичного значення одиниці: від вузького “столу/зборів для поважних осіб” до ширшого “столу/зібрань для найближчих друзів, родичів, колег, однокласників тощо”.

Німецька лексема *Stammtisch* є складною сполукою, що складається з двох слів *Stamm* (сучасн. знач. 1) “основа (слова)”; 2) “стовбур, колода”; 3) “плем’я, рід, коліно”) і *Tisch* (“стіл”). Лексема *Stamm* походить від протогерманського *stamniz* зі значенням “стовбур”, яке, зі свого боку, бере початок із протоіндоевропейського кореня *sta-* зі значенням “стояти, міцно закріпитися, залишатися непохитним”. Значення “плем’я, рід” уперше було зафіксовано в 1530-х роках. Лексема *Tisch* походить від латинського слова *discus*, що спочатку означало “миска, блюдо, тарілка” (“*Schüssel, Gericht, Platte*”), а згодом, у середньолатинській мові, набуло значення – “стіл, парта, трибуна” (“*Tisch, Schreibtisch, Podium*”). Латинське слово, зі свого боку, бере початок із грецького *diskos* – “диск (для метання)” (“*Scheibe, Wurfscheibe*”) [9]. Отож можна прослідкувати появу сучасного значення *Stammtisch* – “стіл для постійних гостей (у кафе, ресторані тощо); компанія завсідників; зібрання завсідників” [4, с. 572].

Перейдемо до аналізу словникових дефініцій. За допомогою п’яти онлайн-та двох паперових тлумачних словників [5; 6; 7; 11; 12; 13; 14] виокремлено чотири значення концепту *Stammtisch*, які становлять його денотат (таблиця 1):

1. “стіл для постійних гостей, відвідувачів, завсідників (у кафе, ресторані тощо)” – “(*meist größerer*) *der immer gleiche (reservierte) Tisch in einer Gaststätte, an dem sich bestimmte Stammgäste regelmäßig zusammenfinden*” [7; 11];

2. “компанія завсідників, постійних гостей” – “*sich regelmäßig an demselben Tisch in einer Gaststätte versammelnder Kreis von Personen*” [7];

3. “зустріч, збори завсідників” – “*regelmäßiges Zusammenkommen, Sichtreffen eines Kreises von Stammgästen am Stammtisch*” [5; 6];

4. “година/день, коли гості, постійні відвідувачі збираються за столом для завсідників” – “(*umgangssprach.*) *Tag und Stunde, an dem sich die Stammgäste um den Stammtisch zusammenfinden*” [7]; “*der Tag, an dem dieser Kreis sich trifft*” [13].

Таблиця 1

Аналіз словникових дефініцій концепту *Stammtisch*

№		W5	W6	W7	W11	W12	W13	W14
1	Tisch in einer Gaststätte, an dem sich bestimmte Stammgäste regelmäßig zusammenfinden	+	+	+	+	+	+	+
2	sich regelmäßig an demselben Tisch in einer Gaststätte versammelnder Kreis von Personen	+	+	+	+	+	+	+
3	regelmäßiges Zusammenkommen, Sichtreffen eines Kreises von Stammgästen am Stammtisch	+	+	-	-	-	-	+
4	Tag und Stunde, an dem sich die Stammgäste um den Stammtisch zusammenfinden	-	-	+	-	-	+	-

Отже, виділяємо такі семантичні ознаки лексеми *Stammtisch* на основі аналізу словникових дефініцій: частотність (*regelmäßig*); дія або процес (*zusammenfinden, zusammenkommen, sich treffen, versammeln*); суб'єктність (*Stammgäste, Kreis von Personen, Gruppe von Personen*); локалізація (*Gaststätte, Gastraum, Gasthaus, Lokal*); форма прояву (*Treffen, Zusammenkommen*).

До найближчих синонімів лексеми *Stammtisch* належать: **Stammtischrunde** (“компанія, товариство завсідників” – тут і далі укр. переклади Т.А.); **Tafelrunde** (“товариство за столом”); **Freundeskreis** (“коло друзів”); **Trinkgesellschaft** (“компанія, товариство тутешніх”); **Trinkrunde** (“товариство тутешніх”) [7]. Окрім того, завдяки особливостям словотвору німецької мови проаналізовано такі похідні лексичні одиниці, частотність вживання яких на сьогодні, однак, є низькою з огляду на статистику в лексикографічних джерелах:

– **Stammtischbruder** – “постійний відвідувач, постійний учасник зібрань завсідників” (“*umgangssprach.: Mann, der zu einem Stammtisch gehört*”); **Stammtischschwester** – “постійна відвідувачка, постійна учасниця зібрань завсідників” (“*umgangssprach.: Frau, die zu einem Stammtisch gehört*”) [7];

– **Stammtischpolitik** – “непрофесійна політична дискусія за столом завсідників” (“*abwertend: naive politische Diskussion; unqualifiziertes, unsachliches Politisieren am Stammtisch*”); **Stammtischpolitiker** – “учасник такої дискусії” (“*männliche Person, die Stammtischpolitik treibt*”); **Stammtischpolitikerin** – “учасниця такої дискусії” (“*weibliche Person, die Stammtischpolitik treibt*”) [7];

– **Stammtischniveau** – “ступінь залученості, активність у розмовах за столом завсідників” (“*Grad des Engagements und/oder Wissens bei Unterhaltungen in einer Stammtischrunde*”) [14]; **Stammtischparole** – “гасло, слоган товариства завсідників”; **Stammtischstrategie** – “головний, керівник товариства завсідників; той, хто очолює дискусію”; **Stammtischweisheit** – “майстерність, мудрість, продемонстрована за столом завсідників” [7];

– **Stammtischkneipe** – “паб завсідників, постійних відвідувачів” [7].

Висновки. Отже, поняттєвий складник концепту *Stammtisch* містить чотири основні значення: 1) “стіл для постійних гостей, завсідників”; 2) “компанія, група завсідників”; 3) “зустріч, збори завсідників”; 4) “година/день зібрання завсідників”. Етимологічний аналіз концепту дав змогу простежити лінгвістичний процес розширення лексичного значення від “*столу/зборів для поважних осіб*” у XVIII-XX століттях до “*столу/зібрань найближчих друзів, родичів, колег, однокласників тощо*” із кінця XX століття й дотепер.

ЛІТЕРАТУРА

1. Башук Н.П. Концепт “РОБОТА/ARBEIT” в українській та німецькій лінгвокультурах. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвуз. збірник наук. праць молодих вчених Дрогобицького держ. педаг. уні-ту імені Івана Франка*. Дрогобич : Видавничий дім “Гельветика”, 2022. Вип. 48, Том 3. С. 23–29.
2. Манакін В.М. Мова і міжкультурна комунікація : навч. посіб. Київ : ВЦ “Академія”, 2012. 288 с.
3. Матіяш-Гнедюк І.М. Аналіз понятійного складника структури концепту family (діахронний аспект). *Закарпатські філологічні студії*. Ужгород : Видавничий дім “Гельветика”, 2018. Т. 1, Вип. 5. С. 73–77.
4. Мюллер В. Великий німецько-український словник: близько 170 000 слів та словосполучень. 3-тє вид., випр. та доп. Київ : Чум. Шлях, 2008. 792 с.
5. Duden. Deutsches Universalwörterbuch. URL: <http://www.duden.de/> (дата звернення: 27.09.2024).
6. Duden. Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim : Mannheimer Morgen Großdruckerei und Verlag GmbH, 1989. 1816 p.
7. DWDS – Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache. URL: <http://www.dwds.de/> (дата звернення: 27.09.2024).
8. Lesting S. Erfolgreich einen Stammtisch Gründen. Wermelskirchen : Lesting Media, 2019. 92 p.
9. Online Etymology Dictionary. URL: <https://www.etymonline.com/> (дата звернення: 28.09.2024).
10. Schneider G., Toyka-Seid C. Das junge Politik-Lexikon: Stammtisch. *Die Bundeszentrale für Politische Bildung*. URL: <https://www.bpb.de/kurzknapp/lexika/das-junge-politik-lexikon/321185/stammtisch/> (дата звернення: 29.09.2024).
11. The Free Dictionary by Farlex. URL: <https://de.thefreedictionary.com/> (дата звернення: 28.09.2024).
12. Uni Leipzig: Wortschatz-Portal. URL: <https://corpora.uni-leipzig.de/de> (дата звернення: 28.09.2024).
13. Wahrig Deutsches Wörterbuch / comp. by G. Wahrig. München : Bertelsmann Lexikon Verlag, 2002. 1452 p.
14. Wiktionary. Das Freie Wörterbuch. URL: <https://de.wiktionary.org/wiki/> (дата звернення: 28.09.2024).

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ В АСПЕКТІ ПЕРЕКЛАДУ

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими питаннями. У сучасному глобалізованому світі міжкультурна комунікація відіграє ключову роль у розвитку міжнародних відносин, бізнесу, освіти, науки й технологій. Взаємодія між представниками різних культур є фундаментом взаєморозуміння, співпраці та досягнення спільних цілей. Міжкультурна комунікація сприяє обміну знаннями, ідеями, культурними традиціями та цінностями, а також розвитку різних сфер суспільного життя. Однак, через значні мовні, культурні та світоглядні відмінності між народами, ефективне спілкування між представниками різних культур не завжди є можливим без втручання професійного перекладу. Питання адекватного та точного перекладу стає особливо важливим в умовах, коли помилки в міжкультурній комунікації можуть призвести до непорозумінь, конфліктів і навіть соціальних чи політичних ускладнень [1, с. 8].

Переклад у міжкультурній комунікації виступає не тільки як засіб відтворення текстової інформації, але і як інструмент, що дозволяє зберегти культурні й світоглядні цінності оригіналу. Однак саме ця функція перекладу часто є надзвичайно складною, адже кожна культура має свої унікальні реалії, світоглядні концепти, традиції, мовні ідіоми, які не мають безпосередніх відповідників в інших культурах. Тому при перекладі важливо враховувати культурний контекст оригіналу, а також адаптувати його до культури, яка приймає інформацію. Наприклад, різні культурні моделі етикету, невербальної комунікації, гумору та образності можуть кардинально впливати на сприйняття тексту, і перекладач має враховувати ці фактори, щоб зберегти не лише зміст, але й контекст і стилістику оригінального повідомлення.

Формулювання мети дослідження. Основною метою цього дослідження є виявлення специфічних аспектів міжкультурної комунікації в процесі перекладу, аналіз труднощів і викликів, що виникають перед перекладачами, а також пошук ефективних підходів та стратегій, які дозволяють забезпечити адекватний, зрозумілий і культурно адаптований переклад. Зокрема, в роботі досліджуються методи адаптації культурних маркерів, засоби відтворення стилістичних особливостей тексту, а також методологічні підходи до відображення національно-культурних реалій у перекладі. Метою є також підкреслення важливості міжкультурної комунікації у формуванні взаєморозуміння між народами, збереженні культурного різноманіття та уникненні міжкультурних конфліктів, що можуть виникати через непорозуміння або некоректний переклад.

Новизна дослідження полягає в комплексному аналізі аспектів міжкультурної комунікації в контексті перекладу, що дозволяє виявити нові підходи до взаємодії мовних і культурних бар'єрів у процесі міжкультурного

спілкування. Особливу увагу приділено вивченню перекладу як засобу міжкультурної адаптації, де мовні та культурні фактори взаємодіють і можуть спричиняти значні труднощі та інтерпретаційні неточності.

Вперше в контексті цього дослідження зроблено акцент на інтеграції теоретичних моделей міжкультурної комунікації в практику перекладу, що дозволяє розглядати перекладача не тільки як лінгвіста, а й як посередника між культурами, який враховує соціокультурні та психологічні особливості обох комунікантів. Зокрема, аналізуються типи культурних бар'єрів, які можуть виникати при перекладі текстів з різних мовних і культурних контекстів, а також методи їх подолання.

Крім того, дослідження пропонує нові підходи до класифікації культурних особливостей, що мають важливе значення в процесі перекладу, та аналізує роль культурної інтерпретації в створенні точного й ефективного перекладу. Окремо виділено важливість розвитку міжкультурної компетенції перекладачів для забезпечення адекватного передавання не лише лексичного, але й культурного контексту в перекладі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Міжкультурна комунікація в аспекті перекладу охоплює широкий спектр аспектів, пов'язаних з мовою, культурними цінностями, світоглядом та особливостями соціального життя. Для досягнення високої якості міжкультурної комунікації важливо враховувати декілька основних факторів [2, с. 181–184].

1. Культурно-специфічні елементи та реалії. Кожна культура має свої специфічні елементи, такі як традиції, звичаї, історія, побут, які суттєво впливають на сприйняття і тлумачення інформації. Наприклад, англійська фраза *"to pull oneself up by one's bootstraps"* має культурний підтекст, що вказує на особисту ініціативу та самодостатність, характерні для західних культур. Проте прямий переклад українською мовою буде не зовсім зрозумілим. В такому випадку перекладач може використати фразу, яка передає подібний зміст, але адаптовану до української культурної традиції, наприклад: *"вибратися з труднощів самостійно"*. Таким чином, метою перекладу є не буквально відтворення оригінального тексту, а створення адекватного культурного еквіваленту, зрозумілого для представників іншої культури.

У процесі перекладу ідіоматичних виразів, які мають культурно зумовлене значення, може виникнути проблема через відсутність точного аналога в мові перекладу. Наприклад, англійське вираз *"to break the ice"* (буквально: "розбити лід") означає "полегшити атмосферу, зробити спілкування менш напруженим". При перекладі на українську, цей вираз може бути не зовсім зрозумілим без культурної адаптації. Тому, для досягнення точності перекладу, необхідно замінити його на аналогічний вираз, наприклад, "вийти на контакт" або "порушити мовчання".

2. Невербальні культурні коди. Окрім текстуальної інформації, важливим аспектом міжкультурної комунікації є невербальні коди: жести, міміка, особливості поведінки, що часто відображають культурні цінності та традиції. Наприклад, у східних культурах надмірна емоційність у спілкуванні може

вважатися неприйнятною, тоді як у західних культурах емоційне вираження може сприйматися як щирість і відкритість. При перекладі культурно значущих текстів, таких як літературні твори або фільми, перекладачі часто стикаються з необхідністю врахування цих невербальних аспектів. Це може вимагати додаткових пояснень, коментарів або адаптацій, що дозволять зберегти культурну специфіку оригінального твору.

3. Етикетні норми та соціальні ролі. Етикетні норми відіграють значну роль у міжкультурній комунікації, особливо коли йдеться про офіційне спілкування, бізнес-перемовини або дипломатичні контакти. Наприклад, у японській культурі важливою частиною етикету є система вшанування статусу співрозмовника через звертання, поклон, дотримання формальних правил ввічливості. У західних культурах, таких як американська або європейська, звернення до співрозмовника на ім'я є звичною практикою, яка вказує на демократичність і відкритість. При перекладі текстів, що стосуються ділового або офіційного спілкування, перекладач має враховувати ці відмінності, щоб уникнути непорозумінь і зберегти належний рівень ввічливості й поваги в контексті іншої культури [3, с. 9–16].

4. Стилiстичні особливості та гумор. Особливо складною задачею в міжкультурній комунікації є переклад гумору, оскільки гумор часто ґрунтується на грі слів, культурних відсиланнях, стереотипах або іронії, які можуть бути зовсім незрозумілими для іншої культури. Наприклад, британський гумор відомий своїм сарказмом та іронією, які можуть бути незрозумілими для представників азійських культур, де гумор заснований на інших принципах. Перекладач повинен вибрати оптимальну стратегію, аби передати зміст і ефект гумористичних елементів, іноді навіть шляхом створення абсолютно нових жартів, що відповідають культурному контексту цільової аудиторії.

Гумор є однією з найбільших проблем для перекладачів, оскільки часто ґрунтується на культурних особливостях або мовних гріках. Наприклад, жарт про гру слів або пун можна важко передати в іншій культурі без втрати смислу. У фільмах чи книгах гумор, що заснований на місцевих реаліях, може потребувати адаптації або переробки. Прикладом може служити гумор у британському серіалі, де пун на *"football"* (як термін для американського футболу в США) вимагає переосмислення для аудиторії, що не знайома з такими нюансами.

5. Релігійні та світоглядні аспекти. Релігія та світоглядні установки є важливими аспектами культурної ідентичності, які часто відображаються в текстах. При перекладі текстів, пов'язаних із релігійною тематикою, потрібно особливо уважно підходити до вибору слів, щоб не порушити чутливих культурних та релігійних питань. Наприклад, переклад текстів, пов'язаних з ісламською культурою, повинен враховувати специфічні вимоги до зображення релігійних обрядів, понять та символів, оскільки невірне трактування може призвести до непорозумінь і навіть образити релігійні почуття. У цьому контексті перекладачі застосовують методології культурного адаптування, що дозволяють зберегти сенс і зміст, не порушуючи релігійні норми і традиції [4, с. 147–150].

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок.

Проблематика міжкультурної комунікації в аспекті перекладу є важливою та складною темою, що потребує комплексного підходу та врахування багатьох аспектів. Результати цього дослідження свідчать про те, що переклад є не просто відтворення слів і речень, але й відтворенням культурного контексту, значень та ідей, які можуть бути глибоко вкоріненими у світогляді певної культури. Перекладач, виступаючи посередником між культурами, несе відповідальність за збереження сенсу, стилістики та культурного контексту оригіналу.

Подальші дослідження у цій галузі можуть бути спрямовані на більш глибоке вивчення окремих аспектів міжкультурної комунікації, таких як специфіка перекладу гумору, адаптація етикетних норм, способи відтворення невербальної інформації та вплив релігійних факторів на процес перекладу. Іншим перспективним напрямом є розробка нових методик та інструментів, що полегшують роботу перекладача, зокрема, з використанням сучасних технологій та штучного інтелекту, що дозволить досягти більш точного й культурно адаптованого перекладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрієнко Т.П. Когнітивні чинники, що визначають вибір стратегії перекладу. Т.П. Андрієнко. Філологічні трактати. 2012. № 3. С. 5–13. URL: <https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/30075/1/Andrienko.pdf>
2. Гаврилюк Н.М. The definition of blended learning. Н.М. Гаврилюк. Актуальні проблеми сучасної транслятології, лінгвокраїнознавства та теорії міжкультурної комунікації : збірник матеріалів V Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції з міжнародною участю, 3 жовтня 2020 року. гол. ред. Н.Л. Замкова. – Вінниця : Редакційновидавничий відділ ВТЕІ КНТЕУ, 2020. С. 181–184. URL: http://10.0.2.150/docs/Zbirnyky_konferents/2020/Aktualni%20problemy%203%20zhovtnia%202020.pdf
3. Іваницька Н. Міжмовна трансформація номіналізації в науковому дискурсі. Н. Іваницька. Актуальні проблеми сучасної транслятології, лінгвокраїнознавства та теорії міжкультурної комунікації : збірник матеріалів VI Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції з міжнародною участю, 4 жовтня 2021 року. гол. ред. Н.Л. Замкова. Вінниця : Редакційновидавничий відділ ВТЕІ КНТЕУ. 2021. Ч. 1. С. 9–16. URL: http://10.0.2.150/docs/Zbirnyky_konferents/2021/4.10.21%201.pdf
4. Ковалевська Т. І. The legacy of p. Grice: conversational implicature. Т. І. Ковалевська. Актуальні проблеми сучасної транслятології, лінгвокраїнознавства та теорії міжкультурної комунікації : збірник матеріалів V Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції з міжнародною участю, 3 жовтня 2020 року. гол. ред. Н.Л. Замкова. Вінниця : Редакційновидавничий відділ ВТЕІ КНТЕУ. 2020. С. 147–150. URL: http://10.0.2.150/docs/Zbirnyky_konferents/2020/Aktualni%20problemy%203%20zhovtnia%202020.pdf

Чорній Ю.В.*здобувач другого рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка*

ПРОБЛЕМИ ВІДТВОРЕННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОЇ ТА ЕТНОУНІКАЛЬНОЇ СЕМАНТИКИ У ПЕРЕКЛАДІ

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими аспектами. У сучасній лінгвістиці проблематика передачі етноунікальної та лінгвокультурної семантики займає центральне місце, особливо в умовах зростаючої глобалізації та взаємопроникнення культур. У процесі перекладу стає важливим не лише адекватно передати зміст, а й зберегти оригінальне смислове навантаження, яке несе текст у культурному, етнічному та соціальному аспектах. Лінгвокультурна семантика охоплює особливості мовних одиниць, що відображають специфічні риси певної культури або етносу, включаючи унікальні поняття, фразеологізми, гумор, алегорії, символіку тощо [1, с. 228].

Відтворення таких елементів у перекладі становить серйозну проблему, оскільки потребує як глибоких знань про культуру мови-оригіналу, так і здатності до пошуку оптимальних відповідників у мові перекладу. Неправильне відтворення лінгвокультурної семантики може призвести до спотворення значення, втрати комунікативного ефекту, а інколи й до образи представників оригінальної культури. Ця проблема є особливо актуальною у сфері художнього перекладу, оскільки саме у літературних текстах найбільш концентровано представлено культурно-етнічний компонент.

Формулювання мети дослідження. Метою даного дослідження є вивчення основних проблем, які виникають при відтворенні лінгвокультурної та етноунікальної семантики під час перекладу, та пошук оптимальних методів для подолання цих труднощів. Основну увагу буде приділено аналізу особливостей перекладу культурно забарвлених елементів, таких як фразеологізми, символи, метафори та інші мовні одиниці, що несуть етнічну унікальність, а також визначенню впливу різних перекладацьких стратегій на збереження комунікативного ефекту оригіналу.

Новизна дослідження полягає в комплексному аналізі проблем відтворення лінгвокультурної та етноунікальної семантики у перекладі, зокрема в контексті специфічних труднощів, які виникають при передачі культурних та етнічних особливостей мови через мовні засоби іншої культури. У роботі запропоновано нові підходи до вирішення проблеми неперекладних слів і виразів, що містять культурно зумовлені значення, а також вперше в такому контексті досліджено роль національних особливостей мовних конструкцій в формуванні перекладацької стратегії.

Однією з основних новацій є аналіз конкретних прикладів лінгвокультурних феноменів, які можуть бути адаптовані до мовного середовища перекладу через концептуальні зміни, трансформації та калькування, що відповідають національним традиціям і культурному контексту. Особлива увага приділяється

взаємозв'язку між мовними одиницями, їх етнокультурними коннотативними значеннями та способами їх адаптації для збереження не тільки точності, а й емоційної та соціокультурної наповненості тексту.

Крім того, у роботі розглядається вплив лінгвокультурної ситуації на вибір методів перекладу в залежності від типу тексту, а також роль етнічної ідентичності автора й аудиторії перекладу. Це дозволяє поглибити розуміння перекладацького процесу в умовах культурної адаптації та запропонувати нові рекомендації для практичного застосування в сучасному перекладознавстві.

Виклад основного матеріалу дослідження.

1. Лінгвокультурна семантика та її відтворення у перекладі.

Лінгвокультурна семантика – це сукупність смислів, пов'язаних із національними особливостями культури, які закріплені в мовній системі. Ці семантичні елементи часто є унікальними, вони можуть не мати прямих відповідників у мові перекладу і потребують специфічних підходів для їх передачі. Наприклад, поняття "hugge" у данській культурі позначає стан затишку і задоволення від простих речей, але його адекватна відтворення потребує значного роз'яснення або трансформації, що викликано відсутністю аналогів у більшості інших мов. Перекладач має враховувати специфіку сприйняття таких понять у культурі цільової мови, щоб зберегти смислову цілісність [2, с. 19].

Прикладами труднощів у перекладі лінгвокультурної семантики можуть бути реалії та культурні коди, які несуть важливу для розуміння тексту інформацію, але в іншій культурі вони можуть бути зовсім не зрозумілими. Так, при перекладі українського слова "вишиванка" на англійську може знадобитися додаткове пояснення або опис, оскільки воно несе специфічне етнокультурне значення, яке може втратитися при буквальному перекладі.

Переклад "Мазепа" як імені історичної постаті українського гетьмана: у англійських країнах цей термін може бути незнайомим, тому в деяких перекладах вводиться додатковий опис: "Ivan Mazepa, the Ukrainian Cossack leader", щоб передати всю історичну значущість.

Назви свят: "Різдво" на українську мову часто перекладається як "Christmas", але в контексті української релігійної культури вживається вираз "православне Різдво", що підкреслює відмінність в святкуванні.

2. Етноунікальні мовні одиниці: проблеми та стратегії відтворення.

Етноунікальні мовні одиниці – це вирази, які є властивими лише певному етносу або культурі. Вони можуть включати специфічні географічні назви, національні страви, традиційні символи та інші елементи, що відображають унікальність етносу. Прикладом може слугувати японське слово "hanami" – традиційне святкування милування квітами сакури. У перекладі на інші мови це слово потребує адаптації, оскільки його значення є частиною виключно японської культури [3, с. 360].

Термін "шабаш" у українській мові має специфічне значення, що пов'язане з народними традиціями, відьмами та міфологією. У англійському перекладі він може бути переданий як "witches' sabbath", або більш загально через "pagan gathering", в залежності від контексту.

Основними перекладацькими стратегіями для таких одиниць є транслітерація, адаптація, калькування та культурний коментар. Однак кожен із цих методів має свої обмеження. Транслітерація зберігає звуковий образ, але не розкриває семантики, тоді як адаптація може призвести до втрати оригінальної символіки.

Наприклад: фраза "to pull oneself up by one's bootstraps" (буквально *підняти себе за допомогою власних чобіт*, означає самотійно досягти успіху, не покладаючись на допомогу інших) у перекладі на українську мову потребує адаптації. Наприклад, це можна передати через сталий вираз: *"стати на ноги самотійно"*.

3. Стратегії перекладу фразеологізмів та ідіом із лінгвокультурним компонентом.

Фразеологізми та ідіоми є особливо складними для перекладу елементами, оскільки вони несуть подвійний семантичний та культурний сенс. Український фразеологізм "покидати рідну домівку" (йти з рідного дому, переїжджати) може бути важко зрозуміти в контексті іншої культури, де поняття "дім" чи "рідне місце" не має такої емоційної прив'язаності. В такому разі слід ввести контекстуальне пояснення або замінити вираз на *"leave one's hometown"*.

Ефективною стратегією у таких випадках є використання функціональних аналогів або створення описових конструкцій. Наприклад, при перекладі на англійську фразеологізм "перемивати кістки" може бути переданий через англійський відповідник "to gossip", або ж за допомогою опису ("to discuss someone's private life in detail"). Іноді перекладачам доводиться жертвувати формою заради змісту, аби зберегти комунікативний ефект, особливо у випадках із гумористичними або сатиричними текстами.

4. Використання культурних пояснень та адаптацій як засобу збереження комунікативного ефекту.

Культурні пояснення є необхідними, коли оригінальний текст містить безпосередні або опосередковані відсилки до культурних реалій, які є малозрозумілими для аудиторії іншої мови. Наприклад, у перекладі з англійської на українську часто виникає необхідність пояснення історичних та культурних контекстів, які можуть не бути відомими українським читачам. Це стосується посилок на американські святкування, як-от День подяки, або символи, як-от статуя Свободи, які для носіїв англійської є частиною національної свідомості, але для української аудиторії можуть бути менш значущими.

Культурна адаптація полягає в частковій або повній заміні культурних реалій на зрозуміліші та доступніші для іншої культури відповідники. Така стратегія є ефективною, коли текст орієнтований на широку аудиторію та вимагає зрозумілості. Однак культурна адаптація може призвести до зникнення автентичності тексту, що робить необхідним зважений підхід до її використання [4].

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Проблеми відтворення лінгвокультурної та етноунікальної семантики у перекладі є складними та багатограними, вимагають високого рівня професіоналізму від

перекладача та розуміння не тільки мовних, але й культурних особливостей обох мов. Успішне відтворення таких елементів можливе лише за умови правильного вибору перекладацьких стратегій, таких як культурний коментар, адаптація, транслітерація, калькування, а також використання функціональних аналогів для збереження комунікативного ефекту.

Подальші дослідження у цій галузі можуть зосередитися на розробці методологічних рекомендацій для перекладу лінгвокультурних та етноунікальних елементів у різних жанрах текстів, таких як наукова література, юридичні документи, публіцистика, художні твори тощо. Зокрема, цікавим напрямом для подальшого вивчення є дослідження можливостей машинного перекладу та штучного інтелекту у відтворенні культурно забарвленої семантики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зацний, Ю.А. Сучасний англомовний світ і збагачення словникового складу. Львів: ПАІС. 2007. С. 228. URL: <https://moodle.znu.edu.ua/mod/resource/view.php?id=312792>
2. Сітко А.В. Відтворення комунікативної семантики англійських інтерогативних конструкцій у перекладі (автореф. дис. ...). Одеса, Україна. 2011. С. 19. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/530/1/Sitko.pdf>
3. Сітко, А.В., Кеніч, Л. Переклад запозичень в англійській науково-технічній літературі. Фаховий та художній переклад: теорія, методологія, практика: Х міжнар. наук.-практ. конф., К.: НАУ. 7-8 квітня 2017 р.: тези доп. С. 359–363. URL: https://dspace.nau.edu.ua/bitstream/NAU/28151/1/%D0%9F%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4_%D0%B7%D0%B0%D0%BF%D0%BE%D0%B7%D0%B8%D1%87%D0%B5%D0%BD%D1%8C_%D0%B2_%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D1%96%D0%B9%D1%81%D1%8C%D0%BA%D1%96%D0%B9_%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%BE-%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D1%96%D1%87%D0%BD%D1%96%D0%B9_%D0%BB%D1%96%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%82%D1%83%D1%80%D1%96.PDF
4. Cambridge Dictionary. Retrived Febryary 15. 2020. URL: <https://dictionary.cambridge.org/>

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА

Біркович А.В.

*здобувач першого рівня вищої освіти,
Ужгородський Національний університет*

ANGLOPHONE FILM DISCOURSE: THEORETICAL OVERVIEW

Introduction. It is not a novelty that the film industry continues to become an increasingly global spectrum. Films have significantly impacted society: they inspired change and shaped culture in profound ways. Besides, films are trendsetters, influencing fashion styles, hairstyles, and even language use. As a result, more and more researches are and will be done to find the connection between two straight lines – a film and a language. Linguists are eager to know how it affects our lives, and how this “provokes” the emergence of “new languages” or notions like “film discourse”, new words, namely sociolects, or film genres – action crime comedy. Accordingly, the purpose, just as practical value, was to find out how films influence the development of language, just as language affects the development of the film industry?

Main part. In modern linguistics, the notion of the “discourse” itself has become an important object of study, influenced by the need to consider social information and context in linguistic research. During some time, several linguists (Z. Harris, Robert E. Longacre, and Michael Halliday) studied its notion and functions within linguistics. And, eventually, suggested that “discourse” is believed to be a kind of language that describes and explains how sentences are connected in both spoken and written communication, focusing on coherence and meaning. Then, we had to “discover” that the notion of “film discourse” is considered to be a phenomenon due to not being fully “explored,” although this phenomenon is at the intersection of numerous disciplines and at the epicenter of scientific research not only in linguistics but also in comparative literature studies, sociolinguistics, linguistic and philosophical anthropology, philosophy of semiotics and film semiotics, critical discourse analysis, and cinematography theory [1, p. 99]. Different linguists have their own interpretations of film discourse, with common points including the idea that:

1. Film discourse refers simultaneously to optical (perceived by sight) and auditory (perceived by hearing) sign systems.
2. Film discourse is non-biological (cultural) natural semiotics, the occurrence of which is not planned or organized.
3. Film discourse refers to complex multi-level semiotics. It has subsystems of signs that form a certain hierarchy. Signs in such semiotics are combined according to certain rules, and changing the order of the location of one sign we change the meaning of the whole combination of signs.

4. Film discourse is an open semiotics that has the ability to interact with the environment.

5. Depending on the approach to research, the units of cinema discourse can be considered the minimum non-discrete image units; large segments (frame, plan), which in addition to the visual component include movement, sound, etc.; chain of frames.

6. Cinema discourse is a multi-code semiotics, which is based on several codes that operate within each generating system [2, p. 6].

The types of film discourse are distinguished depending on its classification. As an example, there is the classification according to a number of criteria proposed by I.M. Lavrninenko [3, p. 43–44] and later researched and formulated by D.V. Haydanka in her work “Cinematic discourse in the light of contemporary research paradigms: peculiarities and classification”: according to the content criterion, according to the purpose and communicative principles, by the nature of the informativeness component, by genre and target audience [1, p. 100].

Over the past few years, uniting multimodal analysis, cultural shifts, and advancements in AI have opened new doors and created new trends for understanding how discourse operates and affects films and whole film industry. For instance, as all people are different, films are not the same either. That is why under the influence of new formations in the language and film industry, we have different film genres for different types of people. Undoubtedly, each genre has its characteristics (using different language units and formations is a part of it). That is why, a new film genre was introduced in the cinematography – action crime comedy. In this hybrid but dynamic film genre, the suspense and thrill of crime and action are balanced with humor, making the story catchy yet lighthearted with a great aftertaste.

Moreover, in such genre, sociolects or language varieties are often used. According to Trudgill, sociolect is “a variety or lect which is thought of as being related to its speakers’ social background rather geographical background”, this clearly means that sociolect is the language spoken by a particular social group sharing the same features [4, p. 89–90]. However, these relatively “new” language formations have caused quite a stir among linguists, as no concrete definition has yet been proposed, we can generally define them as the language spoken by a particular social group sharing the same features, conveying social identities, values, and cultural peculiarities, often through slang, idiomatic expressions, and distinctive speech patterns. Quite often translators face challenges in translating sociolects in films, as direct translations may not capture the connotations and social markers specific to the source culture. Apart from that, it is a hard work to transfer the original context, preserving character uniqueness, and maintaining humor and wordplay. That is why translators must carefully balance linguistic accuracy with cultural authenticity to effectively convey sociolects in films. Each choice impacts how international audiences perceive the characters and story, making it a complex task that requires cultural knowledge and understanding of the author's objectives.

Conclusions. Due to rapid development, the film industry started to intertwine with all well-known areas, which resulted in the formation of “film discourse.” Since this phenomenon can interact with the environment, a bunch of new formations in all

possible areas appeared, especially in language. Then, we observed that the emergence and use of sociolects in films function as a powerful tool to create unique characters and backgrounds. However, these sociolects often carry different aspects that do not have direct equivalents in other languages. Therefore, we should understand that the challenges of translating sociolects emphasize the crucial role of translation in cross-cultural communication. It works as a reminder that translation is not merely a rendering from one language to another; it is also a sociocultural process, which requires unrealistic hard work and a large knowledge foundation. Hence, if we use and translate sociolects through the prism of film discourse in a dynamic genre such as action crime comedy, there will be an opening door to a new perspective on how language both shapes and is shaped by society.

REFERENCES

1. Гайданка Д.В. Дискурс кіно в ракурсі новітніх парадигм: особливості й типологія. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія. 2015. Вип. 16. С. 99–101.
2. E.D. Baxtiyorovna. Film Discourse in the Contemporary World: Semiotics and Analysis / E. D. Baxtiyorovna // Indonesian Journal of Innovation Studies. – 2022. – Vol.18. – P. 6.
3. Лавриненко И.Н. Критерии классификации кинодискурса / И.Н. Лавриненко // Вісник ХНУ. Серія “Дискурсологія. Семантика і прагматика”. – 2012. – № 1003. – С. 41–44.
https://www.researchgate.net/publication/366941659_A_Sociolinguistic_Exploration_of_Sociolects_in_Translation

Гребчук В.Б.

*здобувач другого рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка*

ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ ОБРАЗІВ ГОЛОВНИХ ГЕРОІНЬ В УКРАЇНСЬКИХ ПЕРЕКЛАДАХ АНГЛОМОВНОЇ ФЕМІНІСТИЧНОЇ ПРОЗИ

Під час перекладу художньої літератури завдання перекладача полягає у правильному, еквівалентному та адекватному відтворенні авторського стилю, жанрових особливостей твору, а також образів літературних героїв.

Як зазначає О.В. Шум, унікальність художнього перекладу полягає в тому, що оригінал може бути перекладений безліч разів і кожен наступний переклад обов'язково відрізнятиметься від попереднього [2, с. 110]. Слід наголосити що у процесі художнього перекладу необхідно зберегти індивідуальну своєрідність оригіналу, зберегти той естетично – емоційний вплив та ефект, який оригінал справляє на читача. Такий же ефект має виникати у того, хто читає переклад твору. Це стосується також відтворення образів літературних героїв: особливостей їх зовнішності, рис характеру, мовлення, поведінки, світогляду, ставлення до подій у творі.

Наприклад, у романі Волтера Тевіса “Хід Королеви” автор описує головну героїню Бет наступним чином: *Even then, she was **clearly plain*** [7, с. 11].

Цей уривок в українському перекладі Елли Євтушеко перекладено так: *Уже тоді було очевидно, яка вона незугарна* [1, с. 11]. У першу чергу, у реченні змінено синтаксичну структуру: з простого воно стало складнопідрядним, було використано прийом додавання. До того ж, слово *plain* має дещо інше значення, ніж слово *незугарна*. Цей український відповідник має більш негативну конотацію. Речення можна перекласти інакше, зберігаючи оригінальний сенс, синтаксис, довжину речення та традиційну конотацію слова *plain*: **Вже тоді вона була непоказною сірою мишою.**

Проте, варіант у перекладі Елли Євтушенко навіть краще передає негативне ставлення Бет до своєї зовнішності, яке простежується протягом всього роману.

В певний момент Бет на короткий час змінює своє ставлення до зовнішності і бачить як гарнішає, коли у неї піднесений настрій, а саме після кількох перемог у шахах. Ці зміни також детально описані.

*The cheeks were **flushed with color** now and her eyes **looked more alive than she had ever seen them*** [7, с. 66]. В українському перекладі: *Її щоки налилися рум'янцем, а очі були живішими, ніж будь-коли* [1, с. 102]. Автор міг би використати типову для англійської мови структури **than ever before**, але навмисно ввів до цієї структури особу **she** – головну героїню з метою акцентувати увагу саме на зміні суб'єктивного ставлення Бет до власної зовнішності, її сприйняття себе. Цю художню деталь не вдалося зберегти при перекладі. Для збереження цієї деталі можна перекласти фрагмент наступним чином: ... *А очі виглядали такими **жвавими**, якими вона ще ніколи не бачила їх у своєму відображенні.*

У романі Елізабет Гілберт “Місто дівчат” є героїня мюзиклу –господиня нелегального бару в часи сухого закону, жінка у складних життєвих обставинах. Ось як про неї співають у мюзиклі, який часто згадується в романі: *I want her to be called **Mrs. Alabaster**. It sounds ostentatious and a lot of words can rhyme with it. Use longer words to rhyme: **Taskmaster, Toastmaster, Oleaster*** [8, с. 206].

В українському перекладі Ганни Лелів: *Я хочу, щоб героїню звали **місіс Калевала**, звучить пафосно й загадково, і з таким прізвиськом можна заримувати багато слів. Заримує якісь довгі слова: **раювала, сплюндрувала, тамувала*** [5, с. 238].

Бачимо, що для досягнення схожого ефекту та естетичного впливу на читача було використано прийом цілісної заміни імені героїні і відповідно, наступних слів, які римуються з її іменем. Такий хід потребував креативності та сміливості з боку перекладачки.

У роману Шарлоти Бронте “Джейн Ейр” є декілька опублікованих українських перекладів, які досить суттєво відрізняються один від одного. Коли Джейн дуже лякається незрозумілих звуків в червоній кімнаті, де її замкнули, вона благає тітку:

“Oh, aunt, have pity! Forgive me! I cannot endure it—let me be punished some other way!” [6, с. 22].

У перекладі Петра Соколовського: *Ой тітонько, згляньтесь на мене! Простіть мені! Я цього не витримаю! Покарайте мене якимось інакше! ...* [3, с. 17]. У перекладі Маріанни Кіяновської: *Ох, тітонько! Згляньтеся! Пробачте мені! Покарайте мене як завгодно інакше!* [4, с. 23]

Бачимо, що перекладачі по – різному переклали вигук “Oh”. Маріанна Кіяновська вдалась до транслітерації, а Петро Соколовський врахував прагматичний аспект перекладу, змінив вигук на більш поширений в українській мові та більш притаманний дитині. Обидва перекладачі переклали “aunt” як “тітонько”, використавши зменшувано – пестливу форму, проте в оригіналі цього немає, інакше авторка б використала стово “auntie”.

До того ж, Джейн дуже не любила своєї тітки, ніколи не прикидалася і не приховувала своїх справжніх почуттів, тому точно не називала б її лагідно, навіть просячи про щось. Ми вважаємо, що доцільніше перекласти це звертання “тітко”.

У перекладі Маріанни Кіяновської також спотворений зміст, адже Джейн точно не була згідна на те, щоб її покарали: “як завгодно”.

У наступному фрагменті, у свій останній вечір життя у тітки Джейн розмірковує над тим, що її життя там переважно було нещасним й важким, але й у ньому зрідка бували щасливі миті: *Even for me life had its gleams of sunshine* [6, с. 54]

В перекладі Петра Соколовського ця фраза передана так: *Навіть в моєму житті інколи проглядало сонце* [3, с. 46]. В перекладі Мар’яни Кіяновської наступним чином: *Навіть у моєму житті часом яскраво світило сонце* [4, с. 45].

Ці два переклади зовсім по-різному зображають героїню, її мовлення і навіть світогляд.

Переклад “яскраво світило” є невірним, адже саме слово *gleam* має визначення *a faint or brief light*, слабке світло. В обох перекладах бачимо однакову синтаксичну трансформацію, зміну підмета і присудка, додавання слів “часом” або іноді, яких немає в оригіналі.

Ми ж спробували перекласти цей фрагмент ближче до оригінального синтаксису та авторської інтенції: *“Навіть мені життя дарувало проблиски сонця”*.

З наведених прикладів можемо зробити висновок, що для відтворення авторського стилю та образів головних героїнь літературних творів використовуються переважно синтаксичні та лексичні трансформації, а в окремих випадках навіть цілісна заміна.

Перекладач сприймає текст літературного твору, і зокрема образи героїнь суб’єктивно, тому переклади одного ж того твору зазвичай суттєво відрізняються, якщо вони виконані різними перекладачами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Тевіс Дж. У. (2021). *Хід королеви*. КСД.
2. Шум О.В. Особливості відтворення авторського стилю А. Куркова (на матеріалі перекладів роману “Пикник на льду”). *Наукові записки Національного університету “Острозька академія”*: серія “Філологія”. Острог: Вид-во НаУОА, 2019. Вип. 6(74), червень. С. 110–112.
3. Бронте Ш. (2023) *Джейн Ейр*. Навчальна книга – Богдан.

4. Бронте Ш. (2024) *Джейн Ейр*. Книголав.
5. Гілберт Е. (2023) *Місто дівчат*. ВСЛ.
6. Brontë, C. (1847). *Jane Eyre: An Autobiography*.
7. Tevis, W. S. (1983). *The Queen's Gambit*.
8. Gilberth E. (2019). *City of Girls*. Bloomsbury Publishing.

Гулько М.С.

*здобувач другого рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка*

ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОЛІТКОРЕКТНОСТІ

Політична коректність (ПК) є складним явищем, яке має значний вплив на суспільну комунікацію та перекладацьку діяльність у сучасному світі. Вона охоплює широке коло мовних практик, спрямованих на уникнення висловлювань, які можуть вважатися образливими або дискримінаційними щодо певних соціальних груп.

Вперше ідеї ПК з'явилися у 20-му столітті, коли соціальні та політичні рухи на Заході, зокрема в США, почали висловлювати вимоги щодо більш інклюзивного та справедливого мовлення. Цей процес значно активізувався під впливом феміністичного руху, руху за права афроамериканців та інших соціальних ініціатив, спрямованих на захист прав маргіналізованих груп. Відповідно, політкоректність стала потужним інструментом у боротьбі за соціальну рівність та зміцнення прав людини. Це сприяло утвердженню в суспільстві мовних норм, які не тільки відображають сучасні цінності, але й створюють умови для їхнього посилення [4, с. 141].

Як зазначає Д.В. Сью [6], у процесі перекладу політкоректної лексики постає проблема збереження інклюзивного значення оригіналу та його соціально значущих нюансів. Іноді для цього потрібно виконати дослівний переклад. Наприклад, при перекладі терміна “a person with a disability” використовують фразу “людина з інвалідністю”, що акцентує увагу на людській гідності й уникає стигматизації, характерної для застарілих некоректних виразів. Проте перекладачі можуть стикатися із проблемами у виборі відповідників для деяких термінів, адже необхідно враховувати як нормативні особливості мови перекладу, так і сприйняття цільової аудиторії. Тому актуальність теми ПК в перекладі зростає, вимагаючи від перекладачів не лише знань у сфері лінгвістики, але й розуміння культурних особливостей та сучасних тенденцій [3]. Наприклад, замість прямого перекладу “homeless person” як “безхатко” можна використати описовий варіант “людина, що втратила житло” або ж “особа без постійного місця проживання”. Це є прикладом адаптації перекладу, що знижує ризики непорозумінь [2, с. 285–286].

В умовах глобальної комунікації ПК викликає потребу в адаптації мовних стандартів, що забезпечує соціальну згуртованість та мінімізує ризики конфліктних ситуацій між представниками різних культур. Це питання є

особливо актуальним у контексті перекладу, оскільки перекладачі повинні враховувати, що політкоректні терміни, які поширені в одній культурі, можуть бути незрозумілими або навіть неприйнятними в іншій [1]. Межі прийнятності політкоректної лексики можуть значно відрізнятися залежно від соціокультурного контексту, що особливо важливо для фахівців у сфері перекладу, які працюють над збереженням культурної ідентичності та забезпеченням поваги до різноманіття у процесі міжкультурної комунікації [5].

Отже, політкоректність є соціолінгвістичним феноменом, який відіграє значну роль у сучасному суспільстві та впливає на всі аспекти комунікації, зокрема переклад. Сьогодні політична коректність дозволяє не лише відобразити цінності інклюзивності та рівності, але й створює виклики для перекладачів, які повинні забезпечити відповідність тексту культурним і соціальним нормам цільової аудиторії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баранова Н.М. Етика : навчальний посібник. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2015. 323 с. URL: <https://cutt.ly/PyLNfxs>
2. Сінна Л.Ю. Політична коректність як інструмент впливу в сучасному англomовному дискурсі. Вісник Одеського національного університету. Серія: Філологія. 2018. № 56. С. 283–287. – URL: <http://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v56/63.pdf>.
3. Hsieh, E. The Politics of Translation and Interpretation in International Communication. URL: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228613.013.701>.
4. Karachun, Y.G., & Davydenko, N. Political correctness in political discourse: Theory of ideological aspect. Alfred Nobel University Journal Of Philology. 2023. Vol. № 2 (26/2). P. 139-150. URL: https://phil.duan.edu.ua/images/PDF/2023/2_2/9.pdf
5. Martín Ruano, M.R. Issues in Cultural Translation. The Routledge Handbook of Translation and Culture. Routledge, 2018. URL: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315670898-14/issues-cultural-translation-rosario-mart%C3%ADn-ruano>.
6. Sue, D. W. Race Talk and the Conspiracy of Silence: Understanding and Facilitating Difficult Dialogues on Race. URL: <https://www.skidmore.edu/cltl/documents/RaceTalkAndTheConspiracyOfSilence.pdf>

Дідора А.Р.

здобувач другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Загородня Л.З.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ВЛАСНИХ НАЗВ У ХУДОЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Переклад художньої літератури становить особливу складність, оскільки передбачає не лише передачу інформаційного змісту, а й збереження емоційного та культурного контексту оригіналу. Однією з інтригуючих і складних проблем

є переклад власних назв. Складність перекладу власних назв іншою мовою зумовлена їхньою складною семантичною структурою, яка може відображати культуру та національні особливості певної країни. Це особливо важливо при перекладі літературних творів. Якість перекладу може погіршуватися, якщо перекладена назва не вимовляється цільовою мовою, що особливо важливо для комерційних продуктів, розрахованих на широку аудиторію.

Термін “власна назва” має як широке, так і вузьке тлумачення. У загальному розумінні власною назвою може бути будь-яке слово або група слів, що позначає об’єкт (особу, місце тощо) і пишеться з великої літери [6, с. 25]. Філософи запропонували широке визначення власних назв, зокрема Т. Гоббс вважав їх не лише окремими словами, а й “дескрипціями”, розгорнутими виразами, що підкреслюють певні аспекти об’єкта.

У сучасній лінгвістиці власні назви часто розглядаються як такі, що маркують лексичні одиниці, на відміну від загальновживаних лексем, які їх позначають. На думку В.В. Лучика [5, с. 136], власні назви виконують такі основні функції:

- 1) здатність називати (номінативна функція);
- 2) ідентифікаційну, пов’язуючи назву з певним об’єктом;
- 3) індивідуалізації та диференціації, виділяючи об’єкт із класу подібних об’єктів і протиставляючи його іншим.

Аналіз праць, присвячених власним назвам, свідчить про те, що їхні семантичні характеристики визначаються такими взаємопов’язаними чинниками, як індивідуальність і неповторність названого об’єкта, а також специфічна роль власної назви в мовленні.

Розглянемо способи перекладу імен персонажів книги Ренсома Рітса “Дім для особливих дітей” з англійської мови українською. Головний герой твору – хлопчик на ім’я *Джейкоб Портман*. Ім’я Яків має єврейське походження і означає “стежити”, “слідувати”, “послідовник Бога”. Сучасне ім’я *Джейкоб* походить від біблійних імен, таких як *Яків (Iakobos)* [8].

Ім’я ще одного персонажа – *Бронвін Брентлі*. Ім’я “*Бронвін*” має валлійське походження від кельтського “*bron*”, що означає “*breasted*”, а груди символізують материнство і материнську любов. Приклад із книги ілюструє це: “У *Бронвін* дуже розвинений материнський інстинкт до інших дітей, особливо до наймолодших” [2].

А.Г. Гудманян виокремлює п’ять основних способів інтеграції іншомовних назв у текст під час перекладу власних назв. До них відносяться :

- 1) безпосереднє включення іншомовної назви з оригінальною графікою в текст з іншою графікою (трансплантація);
- 2) використання додаткових знаків і символів, коли типових способів написання мови перекладу недостатньо;
- 3) транслітерація, яка полягає в автоматичній заміні запозиченого імені відповідними літерами мови перекладу;
- 4) переклад;
- 5) практична транскрипція.

Перші два способи науковець вважає непридатними для передачі іншомовних власних назв за допомогою української графічної системи [1, с. 26].

М. С. Педан вказує на різні підходи до перекладу власних назв, серед яких “перекладацька транслітерація та транскрипція, калькування, описовий переклад, приблизний переклад, трансформаційний переклад” [8]. Проте науковець зазначає, що “для точного відтворення унікальних елементів вигаданого світу перекладачеві іноді доводиться порушувати правила та вигадувати власні okazionalizmi” [8].

Деякі перекладознавці також розрізняють напівкальку, функціональну заміну та створення неологізмів, а також змішування кількох прийомів, наприклад, поєднання транслітерації з елементами транскрипції.

Основні стратегії перекладу власних назв включають адаптацію, транскрипцію, калькування та повну заміну імені або назви. Розглянемо детальніше згадані методи.

1. **Адаптація** використовується для того, щоб зробити назву більш зрозумілою для читача, враховуючи фонетичні або культурні нюанси мови перекладу [3].

2. **Транскрипція** передбачає передачу власної назви в оригінальній вимові з мінімальними змінами, зі збереженням звукової схожості, що має вирішальне значення, якщо автор вклав у неї специфічне звукове або символічне значення [3]. Наприклад: “*Jacob Portman*” можна перекласти як “*Джейкоб Портман*”, зберігши пізнаваність персонажа.

3. **Транслітерація** – це формальне відтворення оригінальної лексичної одиниці за допомогою алфавіту мови перекладу; це алфавітна імітація форми оригінального слова. Вона застосовується, коли вихідна і цільова мови мають різні графічні системи (наприклад, англійська та українська), і відповідне вирівнювання літер (або графічних одиниць) дозволяє обмінюватися власними назвами між мовами. Англійські власні імена можуть бути транскрибовані, транслітеровані або частково перекладені та транслітеровані українською мовою. Наприклад: *Bronwyn Brantley* [7] стає “*Бронвін Барнтлі*” шляхом транслітерації.

4. **Транспозиція** – це використання власних назв з різної мови з однаковим лінгвістичним походженням для представлення один одного, незважаючи на різні форми. При транспозиції слово або фрагмент оригінального слова передається українською мовою за допомогою тих самих лексичних засобів, що й у мові-джерелі. Як правило, використовуються варіанти імен, що простежуються до імен-прототипів (наприклад, біблійних, латинських чи грецьких) [4]. Наприклад: ім’я *Г’ю Аністона* прийшло в англійську мову через нормандську знать зі старофранцузької (імена на кшталт *Hugo*, старофранцузьке *Hugues*, старофранцузьке *Hugo* та латинське *Hugo*) [8].

5. **Калькування** передбачає дослівний переклад імені або його компонентів, коли ім’я має очевидне значення. Цей метод підходить для імен із семантичним значенням, важливим для розуміння контексту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гудманян А.Г. Відтворення власних назв у перекладі: автореф. дис. д-ра філол. наук: 10.02.16. Київ, 2000.

2. “Дім дивних дітей” [Електронний ресурс]. 2016. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Дім_дивних_дітей.
3. Карабан В.І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми. Вінниця : Нова книга, 2004. 576 с.
4. Корунець І.В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад): Підручник. Вінниця : Нова книга, 2003. 448 с.
5. Лучик В. Спроба охопити неохопне. *Українська мова*. 2010. №2. С.135–140.
6. Gardiner A. The Theory of Proper Names. London, NY, Toronto : Oxford University Press. Geoffrey Cumberlege, 1954. 76 p.
7. Ransom Riggs. Miss Peregrine’s Home for Peculiar Children. Philadelphia: Quirk Books, 2011. 352 p.
8. Valentine T. The Cognitive Psychology of Proper Names. On the Importance of Being Ernest / Tim Valentine, Tim Brennen, Serge Bregart. London and NY : Routledge, 1996. 212 p.

Дракохруст Т.В.

здобувач другого рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

LEGAL TERMINOLOGY TRANSLATION TACTICS

Legal translation, as a separate type of translation activity, is closely related to comparative studies in the field of law. In particular, the translation of legal terms is one of the key problems in the translation of legal texts. This is a well-known difficulty, due to a number of reasons, among which it is worth highlighting the specific features of legal terms. In particular, difficulties arise due to differences between the legal systems of different states, which leads to differences in the scope of meanings of similar terms. Another common problem is the lack of translation equivalents for certain terms in other legal systems.

There are three main types of interaction between concepts of different legal languages:

1) Equivalent concepts in the target language – when the term has an exact equivalent in the target language, for example: *contract* – *контракт*, *jurisdiction* – *юрисдикція*, *plaintiff* – *позивач*, *defendant* – *відповідач*, *evidence* – *докази*.

2) Partial equivalence – when legal concepts in different languages do not completely coincide, but there are similar terms that can be used as adapted equivalents. For example: *common law* – *загальне право (певні відмінності, оскільки в Україні відсутня система прецедентного права)*, *trust* – *траст (аналогічний інститут в українському праві представлений, але з відмінностями)*, *tort* – *делікт (загальне поняття збігається, але система регулювання може відрізнятися)*, *consideration (in contracts)* – *винагорода або зустрічне задоволення (частково збігається з англійським концептом)*, *bail* – *застава (можливі культурні та правові відмінності у застосуванні)*.

3) Lack of equivalents – when there is no corresponding concept in the target language, and the translator has to resort to descriptive translation or create new terms, for example: *habeas corpus* – *право на оскарження затримання (описовий переклад, оскільки прямий аналог відсутній)*, *plea bargain* – *угода про визнання провини (відсутній як усталений інститут в українському праві)*, *estoppel* – *принцип заборони суперечливості (описовий переклад, оскільки точного поняття немає)*.

These cases determine the approaches to the accurate and adequate transmission of legal terms in the translation process, concepts that are close or similar to the target language [2, p. 43].

The latter group causes particular difficulties in the translation process. The absence of similar or similar concepts in the target language is due to the fact that the terms in the original text are not sufficiently developed in the language of the translated text. For example, new terms have appeared that denote concepts that did not exist in science, economics or law. In this case, the translator must find the closest equivalent in order to choose the most successful translation option. The only advice in this case is the constant work of translators not only in the field of foreign language proficiency, but also in deepening basic knowledge.

The use of neologisms (with comments on the translation) is another way to solve this problem, but precisely because its use is limited by the norms of the language and jurisprudence as a science, another type of difficulty, which has recently gained considerable relevance, is that the terms of the source language can be transmitted using some terms of the target language, so the translator must be aware of the degree of intended correspondence of the target language. Thus, the term “*ордер на арешт*” corresponds to the American “*arrest warrant*” and the British “*bench warrant*”.

When translating these terms, it is necessary to take into account the peculiarities of the legislation of Great Britain and the United States. Of course, taking into account the peculiarities of the legislative and legal system of the country, this means the translator's ability to navigate the legal system. As well as concepts related to the legal spirit and legal practice of the state. For example, “*місто – графство*” in England will be “*county of city (of town)*” (“*county*” – “*графство*”), and the correct translation of the term “*місто–округ*” in the USA will be “*a metropolitan town / county*” (“*county*” – “*округ*”).

The problems caused by the complexity of some translations have led to a proposal to translate all the important terms of the legal language of Western countries into Latin in order to facilitate communication and facilitate the process of legal translation [1, p. 25]. Of course, it should be noted that Latin has a significant influence on the legal vocabulary of both English and other languages. Many terms in legal English have their original origin, but the influence of Roman law and, as a result, the Latin on which it worked is obvious.

Legal translation is closely related to comparative legal studies, as it involves the adaptation of legal terms to different legal systems. The main problems are the specificity of terms, differences between legal systems, partial or complete absence of equivalents in the target language, which often requires descriptive translation or the

creation of neologisms. The translator must take into account the nuances of the legislation and legal practice of the relevant countries. At the same time, the globalization of legal terminology, in particular the use of Latin that facilitates the unification of the translation.

REFERENCES

1. Conley J.M., O'Barr W.M., Rules versus Relationships: The Ethnography of Legal Discourse. University of Chicago Press, USA, 1990. P. 20–25.
2. Kjær A.L., Madsen M.R., Paradoxes of European Legal Integration. Routledge, NY, 2016. 356 p.

Коваль Є.С.

*здобувач другого рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка*

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ БІБЛІЙНИХ ПЕРЕКЛАДІВ

Аналіз історії розвитку біблійних перекладів допомагає краще зрозуміти особливості перекладу англomовних євангельських проповідей. Через ознайомлення з історією біблійних перекладів ми можемо зорієнтуватися як змінювалися тлумачення священних текстів з плином часу, ознайомитися з культурним, політичним та релігійним контекстом, в якому виникали біблійні переклади. Це також дозволяє нам зрозуміти як різні підходи до перекладу впливали на формування проповідницьких традицій та богословських концепцій, які зустрічаються в англomовних євангельських проповідях. Крім того, як зазначав всесвітньо відомий історик християнства і богослов Ярослав Пелікан, історія Біблії – це передусім історія друкованих Біблій. Також історія Біблії, це ще й історія друкарства, місії і проповіді [1, с. 217]. Отож, давайте ознайомимося з історією розвитку біблійних перекладів.

Історія біблійних перекладів налічує дві з половиною тисячі років. У ній виділяються п'ять періодів: період до християнської ери, період християнської ери до винаходу друкарства, період від винаходу друкарства до появи першого Біблійного товариства, період діяльності біблійних товариств XIX і XX століття та період сучасності.

Період до християнської ери в історії біблійних перекладів охоплює час, коли святі книги Старого Завіту, а саме Тора, Пророки та Писання ще не були доступні для багатьох народів їхніми рідними мовами. В цей період біблійні тексти існували переважно єврейською, частково арамейською і давньогрецькою мовами. З поширенням єврейських громад за межами Палестини виникла потреба в перекладі святих текстів для тих, хто не володів єврейською мовою. Найбільш значущим перекладом цього періоду стала Септуагінта – грецький переклад священних писань. Вважається, що цей переклад почався приблизно в III столітті до н.е. в Александрії, в одному з культурних і релігійних центрів того часу, і продовжувався протягом кількох століть. Септуагінта була надзвичайно

важливою, оскільки багато єврейських діаспор, особливо в Александрії, говорили грецькою мовою і не могли читати оригінальні єврейські тексти.

Септуагінта стала основним текстом для єврейських громад, що говорили грецькою, а також вплинула на ранніх християн. Багато з перших християнських авторів і богословів, зокрема апостол Павло, використовували Септуагінту, оскільки це був найбільш доступний і зрозумілий переклад для багатьох людей того часу. Крім Септуагінти, існували й інші переклади біблійних книг на різні мови:

- Переклади на арамейську мову, такі як Таргум, які були популярні серед євреїв, які жили в Месопотамії.
- Переклади на латинську, арабську та інші мови згодом.

Таким чином, період до християнської ери в історії біблійних перекладів відзначався виникненням необхідності переведення священних текстів для ширшої аудиторії та важливими перекладами, які стали основою для наступних етапів історії біблійних перекладів.

Період християнської ери до винаходу друкарства (І ст. н.е. – середина XV ст.) охоплює час, коли біблія була доступна лише у рукописах. Перші християнські переклади біблії виникли для того, щоб зробити священні тексти доступними для людей, які не володіли єврейською чи грецькою мовами. У IV столітті св. Єронім створив Вульгату – латинський переклад біблії, який став основним для Західної церкви. Поширення біблії у цей період відбувалося в основному через монастирі, в яких ченці вручну переписували тексти. Це вимагало значних зусиль і часу. Переклади на різні мови, зокрема латину, сирійську, грецьку допомогли забезпечити доступ до біблії для різних народів. Однак, через відсутність друкарства, книги були дорогими й рідкісними, і це обмежувало їхню доступність для широких верств населення. Цей період був важливим для розвитку біблійних традицій у християнському світі.

Період від винаходу друкарства до появи першого біблійного товариства (середина XV – кінець XVIII ст.) був важливим етапом у поширенні біблії. Винайдення друкарського станка Йоганном Гутенбергом у середині XV століття стало революцією в історії книгодруку. Перше надруковане видання біблії – це Гутенбергова Біблія 1455-го року. Друк дав можливість значно збільшити тиражі біблії та знизити їх вартість.

У цей період відбувалося активне перекладання біблії на національні мови. Завдяки цьому біблія поступово ставала доступною для різних верств населення. Видатним прикладом є переклад біблії німецькою мовою Мартіна Лютера (1522-1534), який значно вплинув на розвиток протестантської реформації. Інші важливі переклади того часу включають англійський переклад Вільяма Тіндала (1525), а також численні видання біблії французькою та іспанською мовами.

Водночас з розвитком друкарства, у XVIII столітті, з'являються перші біблійні товариства, зокрема “Британське та Іноземне біблійне товариство” (1804), яке стало першою організацією, яка активно займалася перекладом та розповсюдженням біблії. Цей період став основою для подальшого масового поширення біблії серед широких верств населення, що мало великий вплив на релігійне життя, освіту та культуру.

Період діяльності біблійних товариств XIX і XX століть став вирішальним у розповсюдженні біблії по всьому світу. В 19 столітті з'явилося багато нових біблійних товариств, які активно працювали над перекладами біблії на різні мови та її масовим поширенням серед різних народів. Одним з основних осередків такої діяльності стало “Британське та іноземне біблійне товариство”, засноване в 1804 році, яке стало прикладом для інших організацій. Товариство не тільки перекладало біблію на нові мови, а й забезпечувало її дешевими та доступними виданнями, що дозволяло кожному бажаючому мати свій власний примірник Святого Письма.

У цей період активно поширювалася місіонерська діяльність, завдяки якій переклад біблії здійснювався на мови тих народів, що не мали письма, або на мови, які були малопоширеними. Наприклад, в середині 19 століття були завершені переклади біблії на китайську, індійські мови, а також на мови багатьох африканських народів.

Протягом 20 століття біблійні товариства продовжували свою роботу, здійснюючи переклади на нові мови, а також розширюючи свою діяльність за межами традиційних християнських країн. Важливим моментом стало також впровадження нових методів друку, що дозволило значно знизити вартість біблії і зробити її доступною для більш широких верств населення.

Діяльність біблійних товариств у 19 і 20 століттях також включала створення нових версій біблії, які враховували сучасні мовні та наукові досягнення. Завдяки цьому, біблія була доступна не лише як релігійний, а й як культурний і науковий текст для людей з різних куточків світу.

Період сучасності в історії біблійних перекладів охоплює кінець XX та XXI століття і характеризується швидким розвитком технологій, які значно покращили процес перекладу та поширення біблії. Завдяки новітнім лінгвістичним дослідженням, комп'ютерним програмам і базам даних, переклади біблії стали точнішими та швидшими. Сучасні методи дозволили працювати з оригінальними текстами, враховуючи історичні та культурні контексти, що зробило сучасні переклади більш доступними для широкої аудиторії.

Сучасні біблійні товариства, такі як “Союз біблійних товариств” та “Американське біблійне товариство”, активно займаються перекладом біблії на нові мови, зокрема на мови, якими говорять корінні народи або мови, які раніше не мали письма. За останні десятиліття біблію було перекладено на понад 700 мов, що охоплює більше 95% світового населення.

Сучасні переклади, такі як “Нова міжнародна версія” (NIV) чи “Біблія у сучасному перекладі”, орієнтовані доступність для сучасних читачів, при цьому зберігаючи точність оригінальних текстів. Таким чином, Біблія стала доступною не лише як релігійний, але й як культурний та науковий ресурс для людей по всьому світу.

Отже, історія розвитку біблійних перекладів є важливим інструментом для розуміння перекладу євангельських проповідей. Вивчення цієї історії дозволяє глибше осмислити, як змінювалися підходи до тлумачення священних текстів, а також як культурні, політичні та релігійні контексти впливали на формування

різних варіантів перекладів. Історія біблійних перекладів, таким чином, є необхідною для розуміння розвитку богословських концепцій і мовних особливостей, які формують сучасні євангельські проповіді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ярослав Пелікан. Кому ж належить Біблія? Історія Святого Письма крізь століття / Пер. з англ. – К.: Дух і літера, 2011.
2. David G. Horrell. Translation and the Bible / Oxford: Oxford University Press, 2006.
3. Bruce M. Metzger. The Bible in Translation: Ancient and English Versions / Grand Rapids: Baker Academic, 2001.

Крушельницька К.З.

*здобувач другого рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка*

ПРИЙОМ ЦІЛІСНОГО ПЕРЕТВОРЕННЯ ЯК ЗАСІБ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ АДЕКВАТНОГО ПЕРЕКЛАДУ РОМАНУ РЕБЕККИ КВАН “ВАВИЛОН. ПРИХОВАНА ІСТОРІЯ”

Забезпечення якісного художнього перекладу неможливе без перекладацьких перетворень. При цьому особливі труднощі для перекладача становить передача стилістичних характеристик оригіналу. Одним із засобів, що сприяє досягненню адекватності перекладу є прийом цілісного перетворення. Серед причин застосування такого прийому можна зазначити відмінність комунікативних традицій носіїв англійської та української мов.

Мета дослідження – проаналізувати використання прийому цілісного перетворення у романі Р. Кван “Вавилон. Прихована історія” задля визначення його ролі в досягненні адекватного перекладу.

Актуальність дослідження полягає в зростаючому попиті на твори зарубіжної художньої літератури в українському перекладі.

Переклад літературних творів – це водночас складна й цікава сфера в перекладознавстві. Перекладачу необхідно не лише відтворити зміст твору, а й відобразити ідіостиль автора та емоційний, естетичний і культурний аспекти вихідного тексту. Для адекватного відтворення вказаних елементів перекладачі вдаються до низки трансформацій.

Як стверджує В.І. Карабан, перекладацькі лексичні трансформації – різного роду зміни лексичних елементів вихідної мови задля адекватного відтворення їх семантичних, стилістичних та прагматичних характеристик. При цьому під час перекладу враховуються мовні норми цільової мови. Лексичні трансформації застосовуються у випадку, коли для перекладу лексеми вихідної мови словникові відповідники не підходять з точки зору значення та контексту [1, с. 300]. Однією з таких трансформацій є прийом цілісного перетворення, що є певною формою смислового розвитку. При застосуванні цієї трансформації відбувається перетворення внутрішньої форми будь-якого елемента: слова чи речення. При

цьому відсутній зв'язок між формою одиниці цільової мови та мови оригіналу, адже не використовуються ні словникові, ні контекстуальні відповідники слів. Це лексична трансформація, що передбачає переосмислення та передачу сенсу за допомогою інших слів. Така перекладацька трансформація, на думку А.В. Рудої, є основним інструментом відтворення фразеологізмів, сленгу та жаргонної лексики [5, с. 79].

Досить часто перекладачі вдаються до прийому цілісного перетворення задля адекватного перекладу фраз повсякденного вжитку. Прикладом застосування цієї перекладацької трансформації може бути наступний уривок з роману “Вавилон. Прихована історія” Р. Кван: ***‘Don’t mention it.’ Robin reached into his pocket, pulled out his purse, and began counting out coins*** [4, с. 138]. – **Не переймайся.** – Робін поліз до кишені, дістав гаманець і почав відраховувати монети [2, с. 158]. У мові оригіналу така репліка використовується задля того, аби ввічливо відповісти на подяку. Перекладачу вдалося обрати відповідник з ідентичною функцією.

Для ілюстрації прийому цілісної адаптації також можна розглянути наступний уривок: *A nicely cosmopolitan group, aren’t you? **Welcome to Oxford!** How are you finding it?* [4, с. 72]. – Чудова космополітична група, еге ж? **Ласкаво прошу до Оксфорда!** Як він вам? [2, с. 87]. В англійській мові словосполучення “welcome to <...>” є поширеною формою привітання, котра передає гостинність. Для відтворення семантичної функції в цільовій мові перекладач використав словосполучення “ласкаво прошу”. Зауважимо відсутність прямого зв’язку між формою одиниці мови перекладу та мови оригіналу. У наступному прикладі прийом цілісного перетворення використано задля адекватного перекладу словосполучення “welcome back”: *On the first day of term, they went up to the eighth floor for a special introductory seminar with Professor Playfair. **‘Welcome back.’** Normally he lectured in a plain suit, but today he’d donned a black master’s gown with tassels that swished dramatically around his ankles* [4, с. 155]. – У перший день семестру вони піднялися на восьмий поверх на спеціальний вступний семінар професора Плейфейра. – **З поверненням,** – зазвичай він проводив лекції в костюмі, але сьогодні вбрався в чорну викладацьку мантію з китицями, що ефектно гоїдалися навколо ніг [2, с. 176]. Таке формулювання використовують для того, аби привітати особу після певного періоду відсутності. Тому перекладач підібрав фразу, яка використовується в цільовій мові в ідентичній ситуації.

Наведемо приклад застосування прийому цілісного перетворення для вказівки напряму руху: *Anthony waved for them to follow him up the central staircase. **‘This way’*** [4, с. 74]. – Ентоні жестом показав їм їти за ним до головних сходів. – **Сюди** [2, с. 89].

В наступному прикладі прийом цілісного перетворення використано для відтворення ідіоматичного виразу: *Ramiz Rafi Mirza had always been a clever boy. He had a prodigious memory, **the gift of the gab*** [4, с. 269]. – Раміз Рафі Мірза завжди був розумником. Мав неймовірну пам’ять, **гарно підвішений язик** [2, С. 293]. У вихідній мові вираз “the gift of the gab” означає здатність говорити переконливо, з легкістю та впевненістю [3]. В цільовій мові це

відтворено фразеологізмом зі схожим значенням: “*гарно підвішений язык*”. Таким чином відбулося переосмислення та передача сенсу за допомогою інших слів.

Прийом цілісного перетворення також виявлено при відтворенні фрази “*that’s it*”: *If she doesn’t, her silver supply dries up, and her imperial capacities shrink considerably. That’s it* [4, с. 388]. – *Якщо ні, її срібний запас вичерпається, а імперські спроможності суттєво зменшаться. Ось у чому суть* [2, с. 418]. Задля конкретизації та адекватної передачі суті оригінального повідомлення використано фразу “*ось у чому суть*”.

Отже, прийом цілісного перетворення є ефективним рішенням, яке допомагає переосмислити сенс вихідного повідомлення і забезпечити адекватний художній переклад. При перекладі роману “Вавилон. Прихована історія” застосування вищезгаданого перетворення виявилось доречним задля відтворення фраз повсякденного вжитку та ідіоматичних виразів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карабан В.І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми. Вінниця, 2004. 560 с.
2. Кван Р. Вавилон. Прихована історія. Харків : Жорж, 2023. 584 с.
3. Cambridge Dictionary URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата звернення: 01.11.2024).
4. Kuang R. Babel: An Arcane History. Harper Voyager, 2022. 546 p.
5. Руда А.В. Лексико-граматичні трансформації під час перекладу розмовної лексики англomовного кінодискурсу. *Львівський філологічний часопис*. Вид. 7-ме., 2020. С. 77–81. DOI: <https://doi.org/10.32447/2663-340x-2020-7.13> (дата звернення: 01.11.2024).

Марціян Х.О.

здобувач другого рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ ВІЙСЬКОВОЇ ФАХОВОЇ ЛЕКСИКИ

У статті розглядаються особливості військового фахового дискурсу. Обґрунтовується специфіка військової фахової лексики з огляду на її лексико-семантичні та стилістичні особливості у парадигмі лексикології та перекладознавства. Аналізуються способи відтворення англійської військової термінології засобами української мови.

Ключові слова: *військовий дискурс, лексико-семантичні особливості, способи перекладу, структура військової термінології, лексико-семантичні групи.*

Постановка проблеми. У зв’язку з розширенням карти військових дій як в Україні, так і в інших країнах світу, виникає потреба у вивченні військових процесів, видів озброєння та інших аспектів, пов’язаних з бойовими діями. Окрім

цього, в останні роки спостерігається стрімкий розвиток військової науки і техніки, що зумовлює виникнення нової термінології у цій галузі та поповнення фахової мови військовослужбовців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження питань, присвячених лексичним, лінгвосоціальним та перекладацьким аспектам військової фахової лексики знаходять відображення в багатьох наукових розвідках, зокрема у працях В. В. Балабіна, Н. К. Войцеховської, О. С. Колесник, І. Крафт та ін.

Метою статті є виявлення лексико-семантичних особливостей військової фахової лексики та встановлення засобів її відтворення у перекладі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Військовий дискурс є комунікативною підсистемою мовлення, що реалізується у вигляді тексту у поєднанні з прагматичними, соціокультурними, психологічними позалінгвіальними аспектами [1]. Компонентами військового дискурсу є: дискурс, пов'язаний з воєнними діями та діяльністю військовослужбовців, дискурс засобів масової інформації та дискурс політиків. Окрім цього, існує поділ військового дискурсу у контексті його форми – монологічний, що знаходить своє відображення у наказах, розпорядженнях, доповідях тощо, та діалогічний, який реалізується у комунікації політиків, військових журналістів, військовослужбовців [3].

Слід також зауважити, що у контексті військового дискурсу також виокремлюється формальний та неформальний тип. У результаті аналізу наукової літератури можемо зазначити, що основою військової лексики передусім є термінологія, а також субстандартна лексика, неологізми та сленг. Окрім цього, часто застосовуються аббревіатури для зручності у процесі комунікації [5].

Зважаючи на тематику нашого дослідження, важливо розглянути лексико-семантичну специфіку військової термінології, основними характеристиками якої є: однозначність у співвіднесенні термінів в межах однієї сфери військової справи; номінативність термінології; стилістична нейтральність; системність термінів [4].

Значний вплив на військову лексику мають й позамовні фактори, що зумовлює зацікавленість у лексико-семантичних групах, належність до яких і зумовлює особливість тієї чи іншої лексеми. Лексичну семантичну групу розуміємо як об'єднання назв зі спільною гіперсемою, що є невід'ємним значенням усієї групи. У контексті військової фахової лексики виокремлюємо 6 основних груп: відносини людей (*area bird* – *днювальний*); фізична діяльність (*jawbone* – *наказувати*); звільнення / відпустка (*anchor chain liberty* – *самовільне залишення військової частини*); людина та навколишній світ (*fantod* – *емоційне напруження*); озброєння (*rifle* – *рушниця*); військові споруди (*checkpoint* – *блокпост*).

Лексико-стилістичні особливості військового дискурсу полягають у наявності стилістично маркованої лексики, до якої відносять військові неологізми та військовий сленг. Також деякі науковці відносять сюди і застосування стилістичних засобів, таких як метафори, епітети, каламбури тощо [1; 3].

Відтак, зазначені особливості зумовлюють низку труднощів у процесі їх перекладу. Під час здійснення перекладу англійської військової термінології українською мовою слід враховувати також труднощі, викликані відмінностями в граматичному аспекті мов, багатозначністю термінів, системою скорочень, наявністю лексико-стилістичних засобів та безперекладних реалій [1, с. 12].

У нашому дослідженні проаналізовано труднощі та способи перекладу військових термінів, аббревіатур, лексико-стилістичних засобів та неологізмів. Аналізуючи військову термінологію та труднощі її перекладу, слід зауважити необхідність урахування контексту, в якому функціонує той чи інший термін. Яскравим прикладом може слугувати багатозначний термін *unit*, що може відтворюватись за допомогою таких українських відповідників, як *підрозділ; частина; відділ; секція; елемент; прилад; пристрій; вузол; агрегат; комплексний блок; установка (система озброєння тощо); апарат; комплект (обладнання тощо); компонент; ланка; модуль; одиниця (фізичної величини); одиниця виміру / вимірювання*.

У процесі дослідження особливостей перекладу військової термінології виокремлено групи лексики, що становлять найбільші труднощі. До першої групи належать терміни на позначення іншомовних реалій, що відповідають українським та мають аналоги в українській мові. Зазначені терміни становлять незначні труднощі у процесі перекладу. Наприклад: *military defences* – *військові укріплення (оборонні споруди)*. Способами перекладу цієї групи військових термінів можуть слугувати: транскодування: *machine* – *машина*; *base* – *база*; переклад за допомогою лексичного аналога у разі, якщо форма українського терміну не відповідає формі англійського: *block* – *клин затвору*; калькування багатоконпонентних англійських військових термінів: *radar horizon* – *радіолокаційний горизонт*.

До другої групи належать терміни на позначення іншомовних реалій, відповідники яких відсутні в українській мові, однак характеризуються наявністю аналогів, наприклад: *HQ Support Services Directorate (NATO)* – *Директорат служби забезпечення штаб-квартири НАТО*.

Третю групу складають терміни, що позначають реалії іншомовної дійсності, відсутні в українській військовій галузі та не мають загальноприйнятих українських термінологічних відповідників, наприклад: *blowback* – *віддача затвора*; *drastic measures* – *ефективні дії, спрямовані на досягнення успіху*; *alert hangar* – *ангар вильоту по тривозі*. Основними способами відтворення зазначених термінів є: опис значення англійського терміну (*lay eggs* – *скидати бомби, заміновувати*); дослівний переклад (*fire detector* – *датчик пожежі*); часткова або повна транслітерація (*armaster-sergeant* – *майстер сержант*); транслітерація та дослівний переклад (*master gunnery sergeant* – *майстер-гарматний сержант*); транскрипція і транскрибування (*ensign* – *енсін*).

Здійснено також аналіз відтворення військових скорочень, у результаті якого виокремлено способи їх відтворення, а саме: переклад за допомогою відповідного скорочення (*DMZ (demilitarized zone)* – *ДМЗ (демілітаризована зона)*); переклад за допомогою відповідника: *ADC (Air Defense Command)* – *УППО*

(Управління Протиповітряної Оборони); переклад повною формою слова (*RUF* (*Rules for the Use of Force*) – *правила застосування сили*; транслітерація чи транскрипція (*NLAW* – ЕнЛоу).

У матеріалах нашого дослідження застосовуються також метафори, які відтворюються за допомогою їх контекстуальних заміन на аналоги української мови, наприклад *'there's no silver bullet'* – “панацеї не існує”, *'fall under someone's boot'* – “насти під чийось чоботом”; *'to hammer at'* – “відкидати”, “забивати на щось”.

Досліджено також особливості відтворення неологізмів та встановлено такі способи їх перекладу: описовий переклад (*de-alerting* – зняття зі стану бойової готовності, *casper* – *солдат, що ухиляється від виконання певного завдання*); переклад за допомогою еквівалента (*demining* – розмінування); калькування (*fourth generation warfare* – *зброя четвертого покоління*).

Висновки й перспективи подальшого дослідження. Таким чином, військова лексика характеризується низкою лексико-семантичних особливостей, які є необхідними для урахування у процесі здійснення перекладу. Перспективи подальшого дослідження вважаємо у дослідженні специфіки перекладу військового сленгу як складової військової фахової мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балабін В.В. Визначення поняття “військовий переклад”. *Філологічні трактати*. 2018. № 3. Т. 10. С. 7–14.
2. Войцеховська Н.К. Конфліктний дискурс в українській художній літературі : структурний, семантичний, комунікативний і лінгвокогнітивний аспекти : дис. ... докт. філол. наук: 10.02.01. Київ, 2018. 512 с.
3. Колесник О.С. Концепт війна в аспекті лінгвосеміотики та лінгвокультурології. *Мовні і концептуальні картини світу*. Київ, 2014. Вип. 48. С. 216–230.
4. Погонєць В.В. Особливості англomовного військового дискурсу. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: “Філологія”*. 2019. № 39. Т. 2. С. 67–70.
5. Kraft I. Military Discourse Patterns and the case of Effects-Based Operations. *Journal of Military and Strategic Studies*. 2019. Vol. 19. Is. 3. P. 78–113.
6. Remarks in Kyiv by Secretary of Defense Lloyd J. Austin III. URL : <https://ua.usembassy.gov/remarks-in-kyiv-by-secretary-of-defense-lloyd-j-austin-iii-on-ukraines-fight-for-freedom/> (Accessed: 05.11.2024).

Стриковський А.І.

здобувач другого рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВІДТВОРЕННЯ АНГЛОМОВНИХ МІЖНАРОДНО-ПРАВОВИХ ТЕРМІНІВ У ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВІ

На початку третього тисячоліття посилення багатомовної професійної та міжкультурної комунікації, зумовлене інтеграційними й глобалізаційними процесами, надає перекладацькій діяльності особливого значення. В Україні

роль перекладу зростає також у зв'язку з поступовим входженням національної правової системи до європейського правового простору та необхідністю гармонізації національного законодавства з міжнародним правом. Це, своєю чергою, акцентує увагу на проблемах узгодження термінології правових систем, забезпечення змістовної та структурно-функціональної відповідності українських законодавчих актів до європейського правового прототипу, а також адекватності їхнього перекладу англійською мовою.

Зазначимо, що проблему відтворення англомовних міжнародно-правових термінів висвітлено в багатьох працях вітчизняних й зарубіжних вчених, фахівців з перекладознавства. Серед них – А. Ляшук [1], В. Романченко [2], О. Чепурна [3], О. Чередниченко [4], О. Шкута [5] та ін.). Проте аналіз наукової літератури показує, що основні теоретичні підходи до відтворення англомовних міжнародно-правових термінів потребують поглибленого дослідження.

Мета статті – обґрунтування основних підходів до відтворення англомовних міжнародно-правових термінів у сучасному перекладознавстві.

У зв'язку із триваючим вступом України в Європейський Союз, зосередимося на обґрунтуванні основних підходів до відтворення англомовних міжнародно-правових термінів на прикладі законодавства ЄС.

Так, відповідно до тематичного критерію, терміни правової системи ЄС поділяються на такі групи: лексика, що позначає приєднання або вступ до Євросоюзу; терміни, які виражають належність до ЄС; лексика, пов'язана з політикою Євросоюзу; терміни, що стосуються фінансових та економічних понять і установ; а також лексика, яка стосується органів, комітетів і комісій Євросоюзу [2; 4]. У контексті проблем стандартизації та уніфікації термінології на сучасному етапі розвитку термінознавства дослідники використовують такі поняття, як “стандартизація”, “гармонізація”, “упорядкування”, “унормування” та “уніфікація” [1].

Під час перекладу правничої термінології ЄС застосовуються різні лексичні трансформації, які дозволяють забезпечити адекватність і точність перекладу. Серед найпоширеніших виділяють:

1. Переклад за допомогою лексичного еквівалента – передбачає використання готового відповідника у мові перекладу. Наприклад: “legal case” – “судова справа”, “common law” – “загальне право”, “forensic medical examination” – “судово-медична експертиза”, “corporal punishment” – “тілесне покарання”, “family law” – “сімейне право”, “assassin” – “убивця” [4].

2. Калькування – передбачає дослівне відтворення структури слова або словосполучення. Наприклад: “according to law” – “відповідно до закону”, “multiple accredit” – “множинне акредитування”, “accomplice of attempt” – “співучасник у замаху на життя” [1].

3. Транскрибування – передбачає передачу звучання оригінального слова за допомогою фонем мови перекладу. Наприклад: “ultra vires” – “поза компетенцією”, “securutization, lex scripta” – “писаний закон” [5].

4. Транслітерація – передбачає відтворення вихідного слова через алфавіт мови перекладу. Наприклад: “barrister” – “баррістер”, “viceconsul” – “віце-консул”, “solicitor” – “солісітор”, “legitimism” – “легітимізм”, “vice-chancellor” – “віце-канцлер” [2].

5. Описовий переклад – пояснення значення слова через словосполучення, наприклад: “official accusation” – “офіційне звинувачення у злочині” [3].

6. Приблизний переклад – передбачає передачу основного значення слова зі збереженням відмінного лексичного фону, наприклад: “notary public” – “державний нотаріус”, “police photographer” – “судовий фотограф” [2].

7. Переклад із допомогою аналога – передбачає використання одного із синонімічних відповідників. Наприклад: “claim” – “позов”, “претензія”, “notice” – “повідомлення”, “заява” [5].

8. Створення неологізму – введення нового терміну, відсутнього у правовій системі мови перекладу, наприклад: “has-been” – “політичний” діяч, який утратив свій вплив”, “stay-in” – “пікетування” [5].

Перелічені трансформації дозволяють враховувати специфіку правової системи, культурні відмінності та лексичні нюанси мови перекладу.

Аналіз практики перекладознавства показує, що часто трапляються випадки труднощі у комбінуванні цих трансформацій у процесі перекладу однієї термінологічної одиниці. Через деякі розбіжності в граматичних, синтаксичних та морфологічних будовах англійської й української мов дуже часто доводиться під час перекладу використовувати різноманітні трансформації.

Аналіз практики перекладознавства виявляє, що переклад термінологічних одиниць часто супроводжується труднощами у комбінуванні трансформацій через відмінності в граматичній, синтаксичній та морфологічній будові англійської та української мов. Це змушує перекладачів застосовувати різноманітні трансформації для досягнення адекватного результату. При цьому в процесі перекладу також виділяють чотири основні типи трансформацій:

1. Перестановка – зміна порядку слів у реченні, наприклад: “prosecutorial judgement” – “рішення обвинувальної влади”.

2. Заміна – використання іншого лексичного або граматичного елемента, наприклад: “Criminal Justice Act” – “Закон про кримінальне правосуддя”.

3. Додавання – доповнення терміну для передачі змісту, наприклад: “citizen’s arrest” – “затримання правопорушника цивільною особою”.

4. Вилучення – скорочення або виключення складових частин, наприклад: “sea lawyer” – “акула” (“спеціаліст із морського права”).

Зазначимо, що вказані трансформації можуть поєднуватися, утворюючи складні, комплексні рішення для адекватного відображення змісту. Проведений аналіз свідчить, що через стислість англійських термінів у перекладі на українську найчастіше використовується додавання, тоді як вилучення застосовується значно рідше [3; 4].

Результати аналізу способів перекладу простих термінів ЄС свідчать, що найчастіше застосовується перенесення загальноновживаного значення, наприклад: “accord” – “угода, домовленість, згода, погодження”; “accurate” –

“точний, правильний; ретельний”. На другому місці за частотою використання знаходиться смисловий розвиток, як у випадках: “pardon” – “помилування, амністія; прощення; індульгенція; помилувати, амністувати; прощати, вибачати, залишати без покарання”; “competent” – “належний, законний, дієздатний, правоздатний”. Третє місце займає транскрибування, а далі слідує адаптивне транскодування (“address” – “адреса”). П’яту позицію займає додавання, а найрідше використовується транслітерація (“formalism” – “формалізм”). Щодо складних термінів і термінів-словосполучень правничої термінології ЄС, найпоширенішим способом перекладу є калькування, наприклад: “belated opposition” – “запізніле заперечення, запізнений протест”. Рідше в цьому випадку застосовуються перестановка разом із додаванням слів (“visa abolition agreement” – “угода про скасування візового режиму”) та вилучення слів (“larceny of goods found” – “привласнення знахідки”).

Важливо підкреслити, що для комуніканта текст оригіналу й текст перекладу є рівноправними формами одного повідомлення, що забезпечує їхню рівноцінність у функціональному навантаженні.

Отже, переклад правничої термінології англійською мовою є особливо важливим у контексті євроінтеграції України. Цей процес має низку специфічних особливостей, які перекладач повинен враховувати, оскільки помилки у перекладі можуть спричинити конфлікти між сторонами юридичного дискурсу, подання судових позовів або навіть припинення співпраці. Переклад правничої термінології ЄС вимагає не лише знання мови, а й спеціальних знань у відповідній галузі права, а також розуміння специфіки правовідносин, до яких належить термінологія. Найпоширенішими лексичними трансформаціями при перекладі є переклад за допомогою лексичного еквівалента, калькування, транскрибування, транслітерація, описовий переклад, приблизний переклад, переклад із допомогою аналога, переклад шляхом створення неологізму. Перекладач повинен добре орієнтуватися у чинному законодавстві, володіти спеціалізованою юридичною лексикою та знати особливості застосування англійської правничої термінології в конкретному контексті. Це забезпечує точність і коректність передавання значення термінів у юридичних текстах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ляшук А.М. Семантична структура юридичних термінів української та англійської мов : дис. канд. ... філол. наук. Київ, 2017. 268 с.
2. Романченко В.І. Лінгвістичні аспекти становлення терміносистеми правових документів Європейського Союзу (на матеріалі німецької та шведської мов) : автореф. дис. ... канд. філол. наук. Київ, 2013. 20 с.
3. Чепурна О.В. Особливості методичної роботи над англійськими юридичними текстами у процесі перекладу. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Сер. : Філологічні науки*. 2013. №2. С. 321–325.
URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduepf_2013_2_46.
4. Чередниченко О.І. Євролект і проблеми його перекладу.
URL : <http://anvsu.org.ua/index.files/Articles/evrolect.htm>.

5. Шкута О.Г. Репрезентація структурно-семантичних характеристик англomовних юридичних термінів українською мовою (на матеріалі офіційних текстів міжнародно-правових документів). *Вісник КНЛУ*. 2017. № 2. С. 147–155.
6. A Glossary of the European Union / Ed. Alistair Jones. Edinburgh : Edinburgh University Press, 2008. URL : books.google.com.

Ткачук А.В.

*здобувач другого рівня вищої освіти,
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Лахмотова Ю.В.*

ПИТАННЯ ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА ПРИ ПЕРЕКЛАДІ КИТАЙСЬКИХ КУЛІНАРОНІМІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

На українських теренах поняття про китайську культуру зароджувалось ще з дуже давніх часів, коли територією України проходив шовковий шлях. Про більшу досвідченість можна казати, коли великою частиною Європи та Азії правила Монгольська Імперія, а у Китаї правлячим верхів'ям була династія Юань [7, с. 70].

Систематизація перекладу і транскрибування китайських власних назв українською все ще в процесі свого вдосконалення, адже довгий час українська школа сходознавства перебувала під значним впливом російськомовних дослідників. Тому сходознавці зараз, розуміючи необхідність власної системи інтерпретації, починають активно пропонувати свої варіанти перекладу реалій різних тематичних направленостей. Кулінароніми є одними з них і потребують неабияких фонових знань від перекладача для найточнішого варіанту перекладу.

Власне сам термін кулінаронім відноситься до понять гастрономічного дискурсу, і як складові концепту лінгвокультурології, кулінароніми вказують особливості національної свідомості, мислення людей певної етнічної, культурної чи мовної спільноти через страви та продукти, які представники тієї чи іншої соціальної групи вживають у повсякденні. Вони часто стають джерелом національних та соціокультурних стереотипів [6, с. 224]. Розуміння культурного фону назви страви сильно допомагає перекладачу краще підібрати стратегію перекладу.

Коли перекладач формує перекладацьку стратегію, він не повинен обов'язково обмежуватись конкретним ланцюгом дій, а може перемикатись між різними методами та техніками, обмеженими лише загальними межами обраних орієнтирів. Також вибір послідовності рішень залежить від сенсу початкового тексту, мети перекладу, особливостей сприйняття реципієнта, інше. У своєму підручнику "Вступ до перекладознавства" [3], Олександр Ребрій звертає увагу на такі два види стратегій: "одомашнення" та "очуження". Стратегія "одомашнення" передбачає найдетальніше збереження закладеного з самого початку сенсу, але за таких умов текст втрачає форму тексту, що створить проблеми для розуміння

реципієнтом тексту-результату перекладу. З іншого боку є “очуження”, у якому увага приділяється формі, тобто оригінальний сенс відходить на задній план, а вперед висуваються суб’єктивні перекладацькі рішення автора, орієнтовані на публіку реципієнтів. Також слід звернути увагу на способи перекладу. О. Ребрій виділяє способи транскрипції, транслітерації та калькування.

Для загальної оцінки результатів перекладу, використовують терміни “адекватний переклад”, “еквівалентний переклад”, “буквальний переклад”, “точний переклад” і “вільний переклад” [4, с. 178]. Самі китайські науковці радять при перекладі китайських кулінаронімів наближатися до буквального перекладу, використовуючи стратегію одомашнення. Це пов’язано з тим, що для китайських перекладознавців є дуже важливим зберегти оригінальні назви топонімів, культурних та соціальних реалій, які відображають автентичність і походження страви. К. Аменадор і Ван Дживей, студенти університету Дженджов, проаналізували у своїй статті найбільший в Китаї академічний цифровий репозиторій даних (CNKI) і виявили, що для перекладу китайських меню широко використовуються стратегії транслітерації, дослівного перекладу, змішаного перекладу та вільного перекладу [5, с. 5].

Для сучасних українських перекладознавців також постає проблема використання транскрибування і транслітерації як способів перекладу китайських власних назв, які іноді присутні у назвах страв. Кілька років тому, у співпраці з інститутом сходознавства ім. А.Ю. Кримського, було випущено навчальний посібник “Пекін vs Бейдзін, Чжуанци чи Джванци: проєкт української практичної транскрипції китайської мови” [2]. У ньому представлено і обґрунтовано нову форму української транскрипції на основі китайської системи транскрипції пін’їнь. Таке нововведення значно полегшує систематизацію перекладу.

В українському сучасному перекладі існує чудовий приклад, який представляє спроби інтерпретувати китайські кулінароніми у баченні Катерини Завертайло, викладеному в її книжці “Мурахи лізуть на дерево” [1]. Авторка запропонувала різні варіанти перекладів назв, використовуючи різні стратегії та методи перекладу. До прикладу сама назва книжки це буквальный переклад назви однієї з традиційних китайських страв “蚂蚁上树” (пін’їнь: mǎyǐ shàngshù). У інших випадках, пані Завертайло використала одночасно і спосіб транскрипції і калькування, наприклад у страві “ранковий чай по-гвандонськи” (оригінал: “广东早茶”, пін’їнь: guǎngdōng zǎochá): транскрибування було виконано по відношенню до топоніму Гвандон, а калькування до інших слів у назві. Перекладачка також використала стратегію очуження, коли запропонувала перекласти традиційні “饺子” (пін’їнь: jiǎozi) як “пельмені”. Такий вибір еквіваленту пов’язаний з тим, що не існує дослівного перекладу назви, проте є схожий за інгредієнтами і виглядом варіант в сприйнятті українського реципієнта.

Українські перекладознавці та сходознавці все ще працюють над більш детальною систематизацією перекладу китайських кулінаронімів і інших реалій китайськомовного походження. Науковці ведуть дискусії щодо доцільності використання дослівного, “буквального”, перекладу, або повного адаптування під вихідну мову, українську. Необхідно враховувати культурні та історичні особливості як мови оригіналу, так і мови перекладу. Тому неможливо сказати що лише один спосіб або одна стратегія є найкращими, і як показує практичне використання, саме поєднання різних методів дає найвідповідніший переклад кулінаронімів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Завертайло К. Мурахи лізуть на дерево. Київ : Сафран, 2020. 288 с.
2. Кірносова Н.А., Цісар Н.З. Пекін vs Бейдзін, Чжуанцзи чи Джванцзи: проєкт української практичної транскрипції китайської мови : навч. посіб. Київ : Сафран, 2020. 128 с.
3. Ребрій О.В. Вступ до перекладознавства: конспект лекцій для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня “Бакалавр” факультету іноземних мов. Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2016. 116 с.
4. Яблочнікова В.О. Перекладацька адекватність та еквівалентність. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. 2019. Т. 1, № 38. С. 177–179.
5. Amenador K.B., Wang Z. The Translation of Culture-Specific Items (CSIs) in Chinese-English Food Menu Corpus: A Study of Strategies and Factors. SAGE Open. 2022. Vol. 12, no. 2. URL: <https://doi.org/10.1177/21582440221096649> (date of access: 05.11.2024).
6. Cherkashyna T.Y., Bieliavska M.Y., Satanovska H.S. Gastronomic Discourse of the Contemporary French-Language Novel. Transcarpathian Philological Studies. 2023. Vol. 1, no. 28. P. 224–228. URL: <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2023.28.1.41> (date of access: 01.11.2024).
7. Wu D., Cheung S. Improvising Chinese Food Overseas. The Globalization of Chinese Food. University of Hawai‘i Press. 2002. P. 56–70.

Шморгай В.В.

*здобувач другого рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка*

ПРОБЛЕМАТИКА ВІДТВОРЕННЯ МАНІПУЛЯТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ АНГЛОМОВНОГО ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Сучасний політичний дискурс є важливим засобом формування громадської думки, і маніпулятивні технології, які активно використовуються в ньому, сприяють контролю над соціальними процесами. Однією з ключових проблем є перенесення маніпулятивних стратегій, що розвиваються в англomовному політичному середовищі, до української мовної системи. Використання цих технологій у національному контексті потребує ґрунтовного аналізу механізмів їх адаптації та їхнього впливу на сприйняття політичних повідомлень.

Лінгвокультурні особливості значною мірою впливають на характер сучасного англомовного політичного дискурсу, що робить маніпулятивні технології надзвичайно дієвими. Використання лінгвокультурних прийомів дає можливість політикам впливати на масову свідомість, спрямовуючи сприйняття політичних подій у вигідне для них русло. В умовах сучасного світу, де інформація поширюється миттєво, ці прийоми застосовуються не лише для передачі конкретних повідомлень, а й для створення певної суспільної атмосфери, яка сприяє формуванню конкретних політичних уявлень і настроїв [1].

Маніпуляція в політичному дискурсі може здійснюватися як через прямі, так і через непрямі методи. Прямий метод маніпуляції полягає в явному вираженні вимог, що робить наміри маніпулятора зрозумілими для адресата. У цьому випадку політик чітко заявляє свої наміри, а його мета стає очевидною. Натомість непряма маніпуляція орієнтована на зовнішнє середовище та впливає через непрямі, приховані меседжі, що робить кінцеві цілі маніпулятора менш очевидними для об'єкта впливу. Цей спосіб маніпуляції може бути більш складним для розпізнавання, оскільки він включає використання таких мовних конструкцій, які не прямо заявляють про наміри, але все ж таки ведуть до певних висновків чи дій.

Прямі методи лінгвістичної маніпуляції включають мовні засоби з чітко визначеними значеннями, спрямованими на досягнення певної комунікативної мети. Наприклад, декларативні або питальні висловлювання можуть мати іллокутивні сили, що підкреслюють важливість повідомлення або закликають до конкретних дій. Така мовна стратегія є прямим способом впливу, що не залишає місця для неоднозначності та направлена на досягнення конкретних результатів у комунікації.

Натомість непрямі методи вираження комунікативної інтенції ґрунтуються на використанні мовних форм, які здійснюють іллокуцію без прямого збігу зі значенням слів. У таких випадках наміри мовця залишаються прихованими, створюючи опосередкований вплив на адресата. Це дозволяє зберігати певний рівень двозначності, що надає маніпуляції більш витонченого та неочевидного характеру. Непрямі методи маніпуляції часто передбачають використання імплікатур, метафор, натяків чи умовних висловлювань, що дають змогу маніпулятору контролювати сприйняття інформації без відкритого тиску чи нав'язування конкретних рішень. Така стратегія дозволяє здійснювати вплив на підсвідомому рівні, не вдаючись до явних маніпуляційних технік [2].

Маніпуляція в перекладі, літературі та ідеології тісно пов'язана з тим, як ідеологічні фактори впливають на процес вибору та передачі інформації. У сфері перекладу ідеологія часто грає вирішальну роль в адаптації тексту для конкретної аудиторії. Це означає, що переклади, які відповідають ідеологічним нормам і культурним цінностям цільової аудиторії, мають більші шанси на підтримку та публікацію. Перекладач, враховуючи культурні та ідеологічні особливості, здійснює маніпулятивний вплив, який може бути як явним, так і прихованим. Це робить процес перекладу важливим інструментом маніпуляції, особливо коли йдеться про політичні чи соціокультурні тексти [3].

Джуліан Турі підкреслює, що ідеологія перекладача є невід'ємною частиною вибору кожного слова та всього перекладацького процесу. Це твердження акцентує увагу на тому, як перекладацькі рішення – у лексичному, стилістичному чи навіть акцентуаційному плані – можуть нести як свідоме, так і несвідоме ідеологічне навантаження. Таке навантаження значною мірою впливає на сприйняття оригінального змісту у цільовій культурі, оскільки через переклад можуть бути акцентовані або затінені певні ідеї та аспекти оригіналу, що, у свою чергу, формує певне ставлення до цих ідей у новому контексті [4].

Одним із ключових аспектів маніпуляцій є використання специфічних мовних конструкцій, здатних викликати певні емоційні реакції у аудиторії. В англomовному дискурсі часто застосовуються стратегії, спрямовані на створення контексту “друга” та “ворога”, що дає політикам можливість ефективно формувати громадську думку [1]. Перенесення таких стратегій в український мовний контекст вимагає не тільки лексичних змін, але й обов'язкового врахування культурних та соціальних особливостей. Для української мови важливо зберігати точність і емоційну виразність при трансформації контексту, адже навіть незначні зміни у формулюваннях можуть значно вплинути на сприйняття повідомлення аудиторією.

Особливу увагу слід приділити трансформації фразеологічних одиниць та стереотипів, характерних для англomовного політичного дискурсу. Наприклад, ідеологічні маніпуляції через метафори в англійській мові, як-от “war on terror”, можуть бути переосмислені в українському контексті з урахуванням соціокультурних і політичних реалій [5]. Така адаптація часто призводить до зміни значення оригінального виразу або до маніпуляції сприйняттям політичних подій, що створює нові виклики для аналізу цих процесів. Мовні конструкції, що в одному контексті мають чітке значення, можуть у іншому зберігати двозначність або отримувати нову інтерпретацію, що значно змінює їхній вплив на аудиторію. Тому важливо досліджувати, як такі метафори і фразеологізми можуть бути адаптовані для української мовної системи та який ефект це має на політичне сприйняття громадян.

Отже, проблематика адаптації маніпулятивних технологій англomовного політичного дискурсу до української мови є складною і багатогранною. Вона охоплює не лише лексичні й граматичні трансформації, але й вимагає глибокого розуміння культурно-політичних особливостей кожної з мовних систем. Адаптація маніпуляційних стратегій, враховуючи ці особливості, є важливим аспектом, оскільки навіть незначні зміни у мовному вираженні можуть суттєво вплинути на ефективність політичного впливу. Дослідження цього процесу має значення для розвитку наукових уявлень про взаємодію мов і політики, особливо в умовах глобалізації, коли культурні та ідеологічні впливи між мовами і культурами стають дедалі більш інтенсивними.

ЛІТЕРАТУРА

1. Phillips, M. *Manipulation and Political Discourse*. London: Routledge, 2020.
2. Searle, J.R. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University Press, 1975. – С. 69.

3. Shuttleworth, M. Bytes and Mouthfuls: Sorting the Usable from the Risible in Machine Translation, In Bulletin of the Institute of Translation and Interpreting, September-October, 2004
4. Toury, G. The Nature and Role of Norms in Translation, In The Translation Studies Reader, ed. by L. Venuti. London, Routledge, 2000. 198- 211 p
5. Lakoff, George. Moral Politics: How Liberals and Conservatives Think. University of Chicago Press, 2016.

**Підписано до друку 28.01.2025 р. Формат 60 х 84/16.
Папір друкарський. Гарнітура Times.
Умовних друкованих аркушів – 32,84.**