

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ А. С. МАКАРЕНКА
ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНОЇ ТА СЛОВ'ЯНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ
(кафедра іноземних мов)
(кафедра англійської філології та лінгводидактики)
(кафедра теорії та практики романо-германських мов)
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ Г.С. СКОВОРОДИ
(кафедра англійської фонетики і граматики)
IOWA STATE UNIVERSITY, THE USA
UNIVERSITY OF HAMBURG, GERMANY
UNIVERSITY OF ERFURT, GERMANY
JAN DLUGOSZ UNIVERSITY IN CZESTOCHOWA, POLAND
SAKARYA UNIVERSITY, TURKEY
UNIVERSITY OF PARMA, ITALY

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СВІТІ

Матеріали

**V міжнародної науково-практичної
інтернет конференції**



30 листопада 2022 року
м. Суми, Україна

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
A.S. MAKARENKO SUMY STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY
FACULTY OF FOREIGN AND SLAVIC PHILOLOGY
(Department of Foreign Languages)
(Department of English Philology and Linguodidactics)
(Department of Theory and Practice of Romance and Germanic Languages)
H.S. SKOVORODA KHARKIV NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY
(Department of English Phonetics and Grammar)
IOWA STATE UNIVERSITY, THE USA
UNIVERSITY OF HAMBURG, GERMANY
UNIVERSITY OF ERFURT, GERMANY
JAN DLUGOSZ UNIVERSITY IN CZESTOCHOWA, POLAND
SAKARYA UNIVERSITY, TURKEY
UNIVERSITY OF PARMA, ITALY

MODERN TENDENCIES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN THE WORLD

PROCEEDINGS

**of the Vth International Scientific Practical
Internet Conference**



November 30, 2022
Sumy, Ukraine

УДК 811.2+82(1-87):378.14(082)

С 143

Рекомендовано до друку Вченою радою Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол №5 від 22 грудня 2022 року)

Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов у світі : збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної інтернет конференції (м. Суми, 30 листопада 2022 року) / відпов. за випуск Л.І. Ключко. Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми, 2022. 159 с. (Електронна книга).

Редакційна колегія: Л. І. Ключко (гол. ред.), Ю. В. Коробова (відп. ред.), С. М. Коваленко (відп. ред.), Я. Ю. Сазонова, І. І. Пахненко, В. М. Солощенко, С. Г. Телєтова, М. М. Чикалова.

У збірнику опубліковано результати наукових досліджень учасників V Міжнародної науково-практичної інтернет конференції «Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов у світі» у м. Суми, Україна (30 листопада 2022 року). Розглянуто актуальні проблеми іноземної філології, теорії та методики викладання іноземних мов за професійним спрямуванням, проблеми і перспективи розвитку освіти дорослих, іншомовної освіти в закладах вищої освіти, сучасних технологій навчання іноземної мови та літератури в закладах середньої освіти в Україні і світі.

Рекомендовано науковцям, педагогам-практикам, аспірантам та здобувачам вищої освіти у галузях освітніх та філологічних наук.

Modern Tendencies of Teaching Foreign Languages in the World : the Vth International scientific practical conference proceedings (Sumy, November 30, 2022) / Ed. by L.I. Klochko. A.S. Makarenko Sumy State Pedagogical University. Sumy, 2022. 159 p. (Digital book).

Editorial Board: Larysa Klochko (Chief Editor), Yuliia Korobova (Ex. Editor), Svitlana Kovalenko (Ex. Editor), Yaroslava Sazonova, Iryna Pakhnenko, Viktoriia Soloshchenko, Svitlana Tielietova, Maryna Chykalova.

This volume includes the proceedings of the Vth International scientific practical conference “Modern Tendencies of Teaching Foreign Languages in the World” in Sumy, Ukraine (November 30, 2022). The researches focus on actual problems of foreign philology, theory and methodology of teaching FL for specific purposes, adult education, FL education in higher education institutions, modern technologies in teaching FL and literature in secondary education institutions in Ukraine and in the world.

The materials are recommended for researchers, teachers, postgraduate and undergraduate students majoring in education and philology.

ЗМІСТ/CONTENTS

СЕКЦІЯ 1 / SECTION 1

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ ТА ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА
ACTUAL PROBLEMS OF FOREIGN PHILOLOGY AND LITERARY STUDIES

Ярослав Баранцев. LA MÉTAPHORE COMME UN MODE DE REPRÉSENTATION DU JARGON MILITAIRE DANS LE DISCOURS MÉDIATIQUE FRANÇAIS. Yaroslav Barantsev. LA MÉTAPHORE COMME UN MODE DE REPRÉSENTATION DU JARGON MILITAIRE DANS LE DISCOURS MÉDIATIQUE FRANÇAIS.	8
Ірина Божко. ПРИНЦИПИ ОНІМНОЇ ГРИ. Iryna Bozhko. PRINCIPLES OF HONYM GAME.	12
Віктор Бондаренко. IS RP ON THE WAY TO COMPLETE EXTINCTION? Viktor Bondarenko. IS RP ON THE WAY TO COMPLETE EXTINCTION?	14
Сергій Гречихін. СКОРОЧЕННЯ У НІМЕЦЬКИХ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ ТЕКСТАХ. Serhii Hrechykhin. ABBREVIATIONS IN GERMAN SOCIO-POLITICAL TEXTS.	16
Ангеліна Гриценко, Ірина Малахова. ПРАГМАТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ АБРЕВІАЦІЙ У МОЛОДІЖНОМУ ІНТЕРНЕТ-ДИСКУРСІ (НА МАТЕРІАЛАХ БЛОГІВ У СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ). Anhelina Hrytsenko, Iryna Malakhova. PRAGMATIC POTENTIAL OF ABBREVIATIONS IN YOUTH INTERNET DISCOURSE (ON BLOG MATERIALS IN SOCIAL NETWORKS).	19
Інна Гуменюк. АЛГОРИТМ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ РИТМУ МОВЛЕННЯ УКРАЇНСКИХ БІЛІНГВІВ. Inna Humeniuk. ALGORITHM OF THE EXPERIMENTAL STUDY OF UKRAINIAN BILINGUALS' SPEECH RHYTHM.	23
Тетяна Давидова, Фаїна Ушкалова. ВЕРБАЛІЗОВАНИЙ КОНЦЕПТ <i>INDIVIDUALITY</i> У РОМАНІ МЕЙ МАСК "A WOMAN MAKES A PLAN". Tetiana Davydova, Faina Ushkalova. VERBALIZED CONCEPT OF AN <i>INDIVIDUALITY</i> IN MAYE MUSK'S NOVEL "A WOMAN MAKES A PLAN".	26
Олена Дейнека, Ірина Іванова. НАРИС ОНОРЕ ДЕ БАЛЬЗАКА «ЛИСТ ПРО КИЇВ» – АКТУАЛЬНЕ ДЖЕРЕЛО ВІДОМОСТЕЙ ПРО УКРАЇНУ СЕРЕДИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ. Olena Deineka, Iryna Ivanova. HONORE DE BALZAC'S ESSAY "LETTER ABOUT KYIV" – A RELEVANT SOURCE OF INFORMATION ABOUT UKRAINE IN THE MIDDLE OF THE 19TH CENTURY.	30
Артем Калініченко. БЕСТІАРІЙ: АФЕКТОНИМИ ЯК АНІМАЛІСТИЧНІ МЕТАФОРИ. Artem Kalinichenko. BESTIARY: AFFECTONYMS AS ANIMALISTIC METAPHORS.	34

Лариса Ключко. THE PRAGMATIC STRATEGY OF PRAISE IN MODERN ENGLISH. Larysa Klochko. THE PRAGMATIC STRATEGY OF PRAISE IN MODERN ENGLISH.	37
Андрій Коваленко. ГЕНДЕРНА СПЕЦИФІКА ОБ'ЄКТИВАЦІЇ КОНЦЕПТУ ЖИТТЄВА ПОЗИЦІЯ У СУЧАСНІЙ АНГЛОМОВНІЙ ПІСЕННІЙ ЛІРИЦІ. Andrii Kovalenko. GENDER SPECIFICITY OF OBJECTIFICATION OF CONCEPT "LIFE POSITION" IN MODERN ENGLISH SONG LYRICS.	39
Руслана Оробінська. ГЕНДЕР ЯК ОБ'ЄКТ СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ. Ruslana Orobinska. GENDER AS AN OBJECT OF MODERN SCIENTIFIC RESEARCH.	42
Ярослава Сазонова. ТІЛЕСНА МЕТАФОРА ЯК ОЗНАКА СОЦІАЛЬНО-ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ. Yaroslava Sazonova. BODILY METAPHOR AS A FEATURE OF SOCIO-POLITICAL DISCOURSE.	45
Валерія Саннікова. МОЛОДІЖНИЙ СЛЕНГ У НІМЕЦЬКИХ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ. Valeriia Sannikova. YOUTH SLANG IN GERMAN SOCIAL NETWORKS.	49
Олена Сverdlenko. ЕКВІВАЛЕНТНІСТЬ В ПЕРЕКЛАДІ. Olena Sverdlenko. EQUIVALENCE IN TRANSLATION.	53
Олена Сидоренко, Лариса Корж-Усенко. ЯВИЩЕ ОМОНІМІЇ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ. Olena Sydorenko, Larysa Korzh-Usenko. PHENOMENON OF HOMONYMY IN THE ENGLISH LANGUAGE.	54
Світлана Телетова. ДО ПИТАННЯ ПРО ЗМІСТ ТЕРМІНУ «ТОПІК». Svitlana Tielietova. ON THE ISSUE OF THE CONTENT OF THE TERM "TOPIC".	58
Ірина Яременко. МОЛОДІЖНИЙ СЛЕНГ В СУЧАСНИХ НІМЕЦЬКИХ ХУДОЖНІХ ФІЛЬМАХ. Iryna Yaremenko. YOUTH SLANG IN MODERN GERMAN FEATURE FILMS.	60

СЕКЦІЯ 2 / SECTION 2

ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ PROBLEMS OF THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES

Катерина Землякова. FEATURES AND IMPORTANCE OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN INTERNATIONAL RELATIONS. Kateryna Zemlyakova.	63
Сабіна Ібрагімова. ФАХОВЕ СПРЯМУВАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ. Sabina Ibrahimova. PROFESSIONAL ORIENTATION WHILE LEARNING A FOREIGN LANGUAGE.	66
Ірина Пахненко. ФОРМУВАННЯ В ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ УМІНЬ НАУКОВОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ.	69

- Iryna Pakhnenko.** DEVELOPMENT OF FOREIGN STUDENTS-PHILOLOGISTS' SCIENTIFIC SPOKEN PRODUCTION SKILLS.
- Марина Рудіна.** МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТРЕНДІВ У МАЙБУТНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ. 73
- Maryna Rudina.** THE METHODOLOGICAL ASPECT OF STUDENTS' TRAINING TO USE MODERN EDUCATIONAL TRENDS IN FL TEACHER'S FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITY.
- Анатолій Савченко.** СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА КРЕАТИВНА РОБОТА СТУДЕНТІВ В ОВОЛОДІННІ ІНОЗЕМНИМИ МОВАМИ. 76
- Anatolii Savchenko.** MODERN TECHNOLOGIES AND STUDENTS' CREATIVE WORK IN FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION.
- Дмитро Усик.** ВИКОРИСТАННЯ НЕОЛОГІЗМІВ У ТЕМІ «ПОДОРОЖ» ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ. 80
- Dmytro Usyk.** THE USE OF NEOLOGISMS WHILE TEACHING LATIN (TOPIC «TRAVELLING»).

СЕКЦІЯ 3 / SECTION 3

ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ В УКРАЇНІ І СВІТІ PROBLEMS AND PROSPECTS FOR ADULT EDUCATION DEVELOPMENT IN UKRAINE AND ABROAD

- Олена Гончар. Olena Gonchar.** MEDIATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING TO REFUGEES. 84
- Світлана Коваленко, Оксана Гузенко.** ГЕРОНТОЛОГІЧНИЙ ВЕКТОР БРИТАНСЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ. 88
- Svitlana Kovalenko, Oksana Huzenko.** GERONTOLOGICAL VECTOR OF THE BRITISH EDUCATIONAL POLICY.
- Наталія Осмук.** ПРО ВАЖЛИВІСТЬ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УКРАЇНЦІВ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ. 91
- Nataliia Osmuk.** THE IMPORTANCE OF DEVELOPMENT OF THE UKRAINIANS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE AT THE MODERN STAGE.
- Катерина Пасько.** ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОРОСЛИХ. 93
- Kateryna Pasko.** PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ADULTS' EDUCATIONAL ACTIVITIES MOTIVATION.
- Олена Тригубчак.** МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІТАЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ УКРАЇНЦІВ, ВИМУШЕНИХ ЗАЛИШИТИ БАТЬКІВЩИНУ ВНАСЛІДОК ВІЙНИ. **Olena Tryhubchak.** METHODS OF TEACHING ITALIAN TO THE UKRAINIANS FORCED TO LEAVE THEIR HOMELAND AS A RESULT OF THE WAR. 96

СЕКЦІЯ 4 / SECTION 4

СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ
В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ
STRATEGIC DIRECTIONS OF THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGES
EDUCATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Iryna Bassis. ESL COMPOSITION AS DEVELOPMENT OF STUDENTS' CRITICAL SKILLS.	100
Вікторія Козлова. Viktoriia Kozlova. COMMUNICATIVE ENGLISH LANGUAGE TEACHING AND TASK-BASED LEARNING.	103
Аліна Корнієнко. СТРАТЕГІЇ НАВЧАННЯ ЕФЕКТИВНОГО ЧИТАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ. Alina Kornienko. STRATEGIES OF TEACHING EFFECTIVE READING IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.	105
Юлія Коробова. Yuliia Korobova. INCREASING LEARNERS' MOTIVATION WHILE TEACHING GROUP WRITING.	109
Ганна Подосиннікова, Артем Прядка. ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ «КІНОКЛУБ» У ФОРМУВАННІ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ. Hanna Podosynnikova, Artem Priadka. USE OF THE "FILM CLUB" TECHNOLOGY IN THE FORMATION OF PRE-SERVICE ENGLISH TEACHERS' LINGUASOCIOCULTURAL COMPETENCE.	112
Валентина Ситнікова. ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ. Valentyna Sytnikova. ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS FOR FUTURE TEACHERS OF ENGLISH UNDER MARTIAL LAW CONDITIONS.	115
Ida Skubis. NAUCZANIE RÓŻNYCH ODMIAN NARODOWYCH NA ZAJĘCIACH JĘZYKA OBCEGO.	119
Наталія Тучина. ВИКЛИКИ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ОНЛАЙН В УКРАЇНІ. Nataliia Tuchyna. CHALLENGES OF TEACHING ENGLISH ONLINE IN UKRAINE.	120

СЕКЦІЯ 5 / SECTION 5

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ТЕНДЕНЦІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
ТА ЛІТЕРАТУРИ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
MODERN TECHNOLOGIES AND TRENDS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE
AND LITERATURE IN SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

Malgorzata Witek. LINGUISTIC AND CULTURAL APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING FOR REFUGEES.	124
--	------------

Вікторія Вербицька. ВИКОРИСТАННЯ ПОТЕНЦІАЛУ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ СПІЛКУВАННЯ НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ. Victoria Verbytska. THE POTENTIAL OF NON-VERBAL MEANS OF COMMUNICATION IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM.	127
Марина Кочмак. МЕТОДИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МАС-МЕДІА У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ. Maryna Kochmak. METHODOLOGICAL POTENTIAL OF MASS MEDIA IN FORMING ENGLISH LEXICAL COMPETENCE OF PROFILE SCHOOL STUDENTS.	130
Валерія Кривочкіна. ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРЕДМЕТНО-МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ (CLIL) ЯК ПРОВІДНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЄВРОПІ. Valeriia Kryvochkina. IMPLEMENTATION FEATURES OF CONTENT-LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL) AS A LEADING METHOD IN FL TEACHING IN EUROPE.	134
Ольга Мілютіна. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ЗАСАДАХ ГЛОБАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО ОСВІТИ. Olha Miliutina. TEACHING A FOREIGN LANGUAGE BASED ON A GLOBAL APPROACH TO EDUCATION.	137
Юлія Назаренко. ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ПОТЕНЦІАЛЬНОГО СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ УЧНІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ. Yuliia Nazarenko. WAYS OF FORMING THE ENGLISH LEARNERS' POTENTIAL VOCABULARY.	140
Руслана Панченко. РОЛЬ МОТИВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ. Ruslana Panchenko. THE ROLE OF MOTIVATIONAL METHODS OF ASSESSING STUDENTS' LEARNING ACHIEVEMENTS IN THE ENGLISH LESSON.	143
Вікторія Поміляйко. CREATING THE SITUATION OF SUCCESS. Viktoriia Pomiliaiko. CREATING THE SITUATION OF SUCCESS.	146
Анастасія Скиба. PRINCIPLES OF ORGANIZING DISTANCE EDUCATION IN SENIOR SCHOOL. Anastasiia Skyba. PRINCIPLES OF ORGANIZING DISTANCE EDUCATION IN SENIOR SCHOOL.	148
Вікторія Солошенко. «ДИТЯЧИЙ УНІВЕРСИТЕТ У ВАЛІЗІ»: ІННОВАЦІЙНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОЄКТ НІМЕЧЧИНИ. Viktoriia Soloshchenko. «CHILDREN'S UNIVERSITY IN A SUITCASE»: AN INNOVATIVE EDUCATIONAL PROJECT IN GERMANY.	150
Ірина Чуричканіч. ІНФОГРАФІКА ТА ЇЇ ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ: НАЙВИДАТНІШІ ПРИКЛАДИ ПРАКТИКІВ СЬОГОДЕННЯ. Iryna Churychkanych. INFOGRAPHICS AND ITS IMPLEMENTATION. THE MOST OUTSTANDING EXAMPLES OF TODAY'S PRACTITIONERS.	153
Ольга Шумакова. THE ESSENCE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE. Olha Shumakova. THE ESSENCE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE.	156

СЕКЦІЯ 1 / SECTION 1

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ ТА ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА ACTUAL PROBLEMS OF FOREIGN PHILOLOGY AND LITERARY STUDIES

Iaroslav Barantsev

Superviseur scientifique – Iryna Bozhko

Candidate ès sciences philologiques, maîtresse de conférences

Université d'État pédagogique A. S. Makarenko de Soumy

Soumy, Ukraine

LA MÉTAPHORE COMME UN MODE DE REPRÉSENTATION DU JARGON MILITAIRE DANS LE DISCOURS MÉDIATIQUE FRANÇAIS

De nos jours, dans ce premier tiers du XXI^e siècle, il est devenu tout à fait convenable d'analyser les phénomènes linguistiques à la lumière des principes que met en avant le paradigme anthropocentrique. Il est d'autant plus nécessaire d'étudier le langage en relation étroite avec l'individu qui le produit que rien ne paraît caractériser l'anthroposphère qui ne soit pas reflété dans le langage. À cet égard, on pourrait attribuer un intérêt scientifique particulier aux nominations procédant de différents sociolectes pour établir les rapports entre les facteurs socio-professionnels et proprement linguaux. Vu la situation globale d'aujourd'hui, y compris la guerre en Ukraine ayant secoué tout le continent européen et – en général – le monde entier, le domaine militaire vient à l'avant lorsqu'il s'agit de focaliser l'attention sur les changements marqués par des faits externes sur le développement d'une langue, et c'est le jargon militaire qui, de son côté, reste un objet de recherches multilatéral. Bien que le jargon en tant que tel ait déjà été envisagé à plusieurs reprises dans un nombre de travaux scientifiques, la question des moyens de sa représentation dans différentes formes de discours n'a pas encore été suffisamment examinée, d'où son aspect actuel.

Il faudrait, avant tout, apporter des précisions à propos de certains termes que l'on utilisera ci-après. Par le discours médiatique on entendra toute actualisation du langage au sein des moyens de la diffusion de masse d'information dont le produit est un texte considéré sous l'angle de prémisses contextuelles et en fonction du genre

auquel il appartient, cette définition n'étant pas, toutefois, exhaustive ni la seule admissible. Il est à noter que le discours médiatique comprend non seulement la production textuelle des médias de masse tels que la presse écrite ou la radio, mais aussi celle du Web au sens de la communication virtuelle ouverte. Le concept de métaphore, à son tour, aurait été évoquée pour la première fois par Aristote et a évolué, au cours des siècles, d'une figure de style en rhétorique aussi bien qu'en d'autres disciplines, notamment la logique, la linguistique et la psychologie, pour s'implanter au XX^e siècle dans les sciences cognitives qui en traitaient du point de vue des processus mentaux comme un outil indispensable de catégorisation perceptive et verbale du monde. En outre, plusieurs classifications de métaphores ont été avancées, à savoir celle de S. Ullmann (basée sur les rapports plutôt ontologiques entre le signifiant et le signifié), celle de R. Langacker (fondée sur la référence relationnelle de l'emploi métaphorique des mots), ou encore celle de G. Lakoff et M. Johnson (s'appuyant sur la division de la métaphore conceptuelle en trois types majeurs : structurale, orientationnelle, ontologique), pour n'en citer que quelques-unes. La notion de métaphore est également essentielle en narratologie (M. Riffaterre, G. Genette, Tz. Todorov) et dans la théorie de l'intégration conceptuelle (G. Fauconnier, M. Turner, P. Gréa) ; elle a été le point de départ pour la métaphorologie (J. Derrida, P. Ricœur). En ce qui concerne le jargon militaire, nous l'envisageons comme une couche lexicale au caractère familier et socialement marqué en ses rapports avec la terminologie guerrière. Il est probable que c'est G. Prévot qui écrivit un des premiers essais sur l'emploi figuré des termes de guerre en français (1919) ; plus tôt, A. Dauzat avait dédié un ouvrage scientifique à l'investigation de l'argot militaire (1918), devenu depuis lors classique.

Pour mener notre recherche, nous avons décidé d'analyser des exemples tirés dans des textes des journaux français *Le Figaro*, *Le Monde*, *Ouest-France* et *Libération* faisant preuve de l'emploi métaphorique du jargon militaire. Par surcroît, nous avons concentré l'attention sur l'étude de textes publiés sur le forum spécialisé *Aumilitaire*, ce qui nous a permis de spécifier la corrélation entre l'usage du jargon,

d'un côté, et les prérequis fonctionnels du style familial et celui des mass-médias, de l'autre, puisque, comme le remarque M.-Ch. Lala, « ces figures de mots que sont métaphore, métonymie et synecdoque, présentent la très grande ressource de mettre en œuvre des mécanismes associatifs expliquant certaines des modifications de la langue » [1, p. 146]. Il est possible d'étudier la métaphore d'après plusieurs approches et typologies à la fois, ce qui s'explique par le fait que met en vue M. Prandi : « Comme l'interprétation discursive de la métaphore dépend d'un nombre très élevé de variables structurales et textuelles, tant les conceptions classiques et néo-classiques que les conceptions interactives et cognitives finissent inévitablement par se concentrer chacune sur une forme donnée de transfert métaphorique » [2, p. 6].

En premier lieu, lorsqu'on prend en compte le cas des journaux, on aperçoit que le pur jargon militaire représente là une catégorie lexicale à part ; même si l'on introduit des mots jargonnesques dans la trame du texte, ce sont des remarques supplémentaires de l'auteur (ou de la personne dont on cite les paroles) qui les accompagnent le plus souvent : [...] *que l'entreprise, au lieu de s'interroger sur la dangerosité de ces armes, ait surtout l'ambition de les proposer à l'export **proven in combat** (« éprouvées au combat »), comme on dit dans le jargon militaire* (www.liberation.fr, 26 décembre 2019). Cependant, quand on introduit un pareil mot à valeur métaphorique sans explication, on peut recourir à certains types de nomination secondaire. À titre d'illustration, dans la phrase qui suit les mots *bigor* (créé à travers l'apocope du mot *bigorneau*, en parlant d'un artilleur de marine) et *crabe* (signifiant un commandant de l'unité) sont des métaphores zoomorphes : *Lui-même ancien « **bigor** » des Troupes de marine, puisqu'il a effectué son service militaire au 11^e régiment d'artillerie de Marine [...] (www.lefigaro.fr, 31 août 2019). Quitte à passer des mois en internat avec un képi sur la tête, des heures en sueur à crapahuter dans la montagne voisine et une connexion Internet qui mouline au rythme d'un kaveu, le **crabe** local...* (www.ouest-france.fr, 25 avril 2022). Prenons un autre exemple, où le mot *bleusaille* est non seulement employé comme une métaphore de couleur, mais aussi, dans le contexte, subit le passage au niveau de

l'interjargon : *Dans l'Hémicycle, la **bleusaille** qui constitue le gros des troupes de la majorité parlementaire est rapidement affublée de sobriquets [...]* (www.lemonde.fr, 19 février 2022).

En contrepartie, le forum militaire s'est avéré beaucoup plus ouvert aux divers usages du jargon au sens figuré, notamment on y trouve des exemples de métaphores basées sur la transition des noms de choses sur l'homme (*bouchon gras* veut dire « mécanicien ») : *Il me semblait que celui-ci était un ancien marin hors là il semble être d'active donc pas le même **bouchon gras** ou j'ai loupé quelque chose* (www.aumilitaire.com, 29 octobre 2017). Néanmoins, il se trouve des cas où il est difficile de rapporter un mot à une catégorie certaine ; cela concerne, entre autres, la locution verbale *toucher les plâtres* : *Tout ça peut aller très vite [...], ou prendre des mois à base de relances, coups de fils et innombrables mails... Bienvenue dans le recrutement OR nouvelle formule. Bref, c'est ce qui s'appelle dans le jargon **toucher les plâtres**...* (www.aumilitaire.com, 23 juin 2017), ou encore le vocable *osmose* : *Tous ne font pas leur parcours exclusivement dans les FS. Ils sont assujettis comme leurs homologues des FC aux mutations. Notamment en cas d'inaptitude. On appelle cela en jargon militaire « **l'osmose** »* (www.aumilitaire.com, 10 mars 2016). Il serait donc raisonnable que cet emploi fût traité de façon à s'identifier comme un cas hors une typologie particulière.

En fin de compte, après avoir examiné tous le matériel sélectionné, ou pourrait conclure que l'usage métaphorique du jargon guerrier en français est plus typique du style familier des forums spécialisés militaires que du discours de la presse écrite, ce qui s'explique par l'organisation textuelle de chaque style fonctionnel et le but visé par tel ou tel canal d'information. Il n'en demeure pas moins que la métaphore est un mode de représentation cognitive du jargon militaire, et elle en reste l'un des plus productifs et fréquents. On voit des perspectives de recherches ultérieures dans l'étude comparée de l'usage figuré du jargon militaire dans les langues française et ukrainienne.

LITTÉRATURE

1. Lala M.-Ch. La métaphore et le linguiste. *Figures de la psychanalyse*. 2005. N°11. P. 145–161. URL : <https://www.cairn.info/revue-figures-de-la-psy-2005-1-page-145.htm> (consulté le 17.11.2022).
2. Prandi M. La métaphore : de la définition à la typologie. *Langue française*. 2002. N°134. P. 6–20. URL: https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_2002_num_134_1_6450 (consulté le 17.11.2022).

Ірина Божко

канд. філол. наук

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка,

м. Суми, Україна

ПРИНЦИПИ ОНІМНОЇ ГРИ

Спроби з'ясувати, коли людство почало гратися мовою, навряд чи колись увінчаються успіхом, адже ствердивши, що метамодернізм і постмодернізм – це течії, у яких гри приділено особливе місце, ми відмежовуємося від інших напрямів, у яких мовна гра – невід'ємна частина стилю. Дослідження онімної гри як підкатегорії мовної гри поки не набули поширення, тож вважаємо цей феномен перспективним об'єктом дослідження для ономастів.

Найдетальніше дослідження феномену онімної гри серед вітчизняних лінгвістів належить Н. В. Мудровій. Дослідниця розглядала онімну гру як цілеспрямовану маніпуляцію різноманітними мовними засобами для створення таких змін у семантиці й структурі поетонімів, які руйнують ономастичні стереотипи й призводять до несподіваних для читача змін в образній сфері як онімної одиниці, так і найближчого контексту [2, с. 9]. Серед мовних засобів онімної гри Н. В. Мудрова розглядає, зокрема, модифікації розчленування структури словоформи («*L'existence de l'Autriche implique l'existence de l'Autpauvre*»), маніпуляції з категоріями роду й числа, перехід оніма в статус апелятива й навпаки («*Mozart was called the Raphael of music*»), суфіксальний та інший відонімний словотвір, контамінації, народну етимологію, порівняльні конструкції, онімні метафори й метонімічні конструкції.

Згаданий перелік мовних засобів важко вважати вичерпним, тож пропонуємо його доповнити такими:

– використання ідентифікатора у вигляді аббревіатури перед (квазі)онімом, яке за фонетичного прочитання творить єдине ціле, часто обценну лексику (процес, протилежний розчленуванню структури словоформи): *м. Разь, с. Ральники*;

– ігри з графікою, зокрема в контексті російського вторгнення це обігравання літери Z та неможлива до прочитання імітація назв російських міст: *Мразино, Ъыйбск, ъуыйск*. Поза контекстом війни ще раніше в американських фільмах як імітація російськомовних написів застосовувався випадковий кириличний текст: *Новосйойрск, ЛШТШФУМ/Kinaev Ашьф/Foma*, який зараз обіграється в повідомленнях користувачів соціальних мереж;

– каламбур, за якого кілька стійких виразів об'єднуються в один завдяки наявності спільного елемента: *Gueule de bois de **Boulogne***, де *gueule de bois* – похмілля, а *bois de Boulogne* – Булонський ліс;

– обігравання складної орфографії іншої мови: *In England «booster shot» is spelled «**borchestershire** shot»*; *Польша передає Україні свій авіаносець **Grzegorz Brzeczyszczykiewicz**. Він вже вийшов із Гданська і взяв курс на Рівне* (Twitter, 2022);

– міжмовна онімна гра, яка ґрунтується на творенні нових смислів через транслітерацію власних назв: *Це також нагадало мені вчорашню розмову з британцем, який досить уважно стежить за ситуацією в Україні. Він запитав мене про те, чи є якісь досягнення в **Майлав**. Я сказав йому, що ніколи не чув про це місце, і запитав, чи може він показати мені на карті* (Twitter, 2022). (На карті село позначене українською мовою з англійською транслітерацією *Милове* – *Mylove*).

Таким чином, відштовхуючись від ідеї «руйнування онімного стереотипу», формулюємо основні принципи онімної гри:

- онімна гра ґрунтується на багатозначності;
- онімна гра експлуатує фонетику й графіку;
- онімна гра передбачає нехарактерні для власної назви морфологічні

характеристики та синтаксичні функції;

- (квазі)оніми, які виникають як імітація реальних онімів через використання специфічних афіксів, також є проявами онімної гри;
- онімна гра відбувається на межі мов.

Достатньо виконання однієї з умов, щоб «зруйнувати онімний стереотип» комуніканта. Водночас, на наш погляд, «руйнування онімного стереотипу» не може бути повторюваним, тому онімна гра апріорі okazіональна й контекстуальна. Наведемо приклади зі статті Г. П. Лукаш [1]. Авторка розглядає новотвори на кшталт *Лугандон*, *Гірка-Фасо*, *Луганда* як прояви онімної гри. Можливо, вони такими й були перші кілька вживань, проте згодом зник ефект несподіванки, а ще пізніше такі найменування почали сприйматися як моветон через переосмислення війни на Сході.

Мусимо відзначити, що наше дослідження онімної гри є лише побіжними нарисами проблеми й сформульовані принципи потребують уточнення та розширення на новому матеріалі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лукаш Г. П. Онімна гра в сучасній номінації. *Лінгвістичні студії*. 2015. Вип. 30. С. 121–125.
2. Мудрова Н. В. Поэтика онимной игры : монография. Киев : Издательский дом Дмитрия Бураго, 2012. 144 с.

Віктор Бондаренко
канд. філол. наук, ст. викладач
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
м. Суми, Україна

IS RP ON THE WAY TO COMPLETE EXTINCTION?

Once being referred to as “accepted in the best society”, “the accent of the privileged class” or “the social marker of the British jet set”, Received Pronunciation (RP) has gradually lost its original status and seems to be on the way out in modern

world. According to some data by linguists and sociologists about 2% of the British population still preserve RP as the speech of their everyday or professional life, while the rest of speakers follow the tendency to stick to more advanced variants of English. According to Prof. A.C. Gimson, modern RP is not homogenous any longer and can be viewed in the diversity of its three major types: 1) **conservative RP** forms, the speech of the elderly generation and certain professional and social groups; 2) **general RP** forms, the pronunciation variant of the BBC speakers; 3) **advanced RP** forms mainly used by young people of exclusive social groups — mostly of the upper classes, but also for prestige value, in certain professional circles [1, p. 88].

Meanwhile, the genuine reason for such a rapid and drastic change in the pronunciation standard remains *terra incognita* for the majority of phoneticians and phonetic schools. Some of them regard democratization of the British society with the consequent and inevitable process of simplifications in the language as the factor making a crucial impact on the quality of the pronunciation standard. Others support the idea of omnipotent influence of the American English due to the unstoppable developments in ITs and the Internet itself. There are also those, who treat the language diversity as the result of the processes of globalization and massive spread of English in all communities of the world. They promote the idea that the pronunciation standard cannot remain in its original form while there are more and more native speakers of English as well as non-native ones of different social and national backgrounds entering the communication. In any case, the process of modification of RP is going on and as the reality proves it might even put an end to the existence of the pronunciation standard.

We strongly share the standpoint of Prof. John C. Wells, who considers RP to be on the way out because of “loosening of social stratification and the recent trend for working-class people or lower-middle-class origins to set the fashion in many areas of life” [4, p. 118]. There is also a view by the phonetician L. Milroy, who is convinced that there is a huge amount of speakers considering RP to be affected and artificial and she is sure that this pronunciation standard is not an appropriate model

to aspire to and millions of people do not care about it. The researcher, trying to explain the true reason of such a tendency, states that everybody's desire to acquire RP may well come from spending too much time in universities [2, p. 178]. The opposing idea about the extinction of RP belongs to another phonetician, Prof. Peter Trudgill, who puts the blame on journalists. He is sure that it is journalists, who speak much about the disappearance of RP, but he himself believes that the modifications in the pronunciation standard are not the death of it, but nothing more than a historical process closely connected with the changes in the social society [3, p. 12].

No matter what arguments about the reasons for gradual extinction of RP are dwelt upon, the pronunciation standard is becoming less used and popular within the British society as well as throughout the world. If the tempo of its modifications keeps like today, the English-speaking world is sure to witness a totally new variant of the pronunciation in the nearest future.

BIBLIOGRAPHY

1. Gimson A.C. Introduction to Pronunciation of English. London: Arnold. Sixth edition revised by A. Cruttenden, 2001. 167 p.
2. Milroy L. Social Networks. In Rajend Mesthrie. Concise Encyclopedia of Sociolinguistics. Amsterdam: Elsevier Science, 2001. 370 p.
3. Trudgill P. Dialect Matters: Respecting Vernacular Language. Cambridge University Press, 2016. 17p.
4. Wells J.C. Accents of English. Vol. 2: the British Isles. New York: Cambridge University Press, 1982. 169 p.

Сергій Гречихін

*здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Науковий керівник – канд. філол. наук Оробінська Р.В.
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
м. Суми, Україна*

СКОРОЧЕННЯ В НІМЕЦЬКИХ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ ТЕКСТАХ

Зараз, коли інформація стає однією з головних складових нашого життя, з'являється потреба в її структуризації. Важливим проявом цього є поява

скорочень (аббревіатур), на які все частіше можна «натрапити», читаючи сучасні тексти.

Абревіатури – це слова, що утворюються з більш довгих синонімічних словесних одиниць шляхом скорочення й використовуються як письмово, так і вербально [1, с. 1].

Дуже часто різноманітні аббревіатури вживаються в суспільно-політичних текстах. Переважно вони функціонують як назви політичних партій, громадських організацій, установ тощо, проте можливі й інші варіанти [2, с. 256]. Для дослідження були відібрані останні публікації промов провідних політичних діячів Німеччини: Федерального канцлера Німеччини, Федерального президента Німеччини та міністра закордонних справ Німеччини, й проаналізовано особливості використання скорочень у цих промовах.

У зв'язку з невизначеністю в питанні класифікації скорочень, їх єдиної системи наразі не існує, тож розглянемо найпопулярніші види, які виділені в роботі Л. Хомкової та Е. Сотнікової «*Entwicklungstendenzen der Kurzwörter in der deutschen Gegenwartssprache*» [3].

1. Літерні скорочення, тобто скорочення, утворені шляхом виділення перших літер із вихідного словосполучення чи слова, та складові скорочення, де з вихідного слова береться склад: *Natürlich wird Euer Weg in die **EU** mit vielen Reformen, gerade auch mit Blick auf die Judikative und den Kampf gegen Korruption, verbunden sein, ja, verbunden sein müssen* [4] (EU – Europäische Union); *Auch heute noch erleben Sinti und Roma in unserem Land Diskriminierung und Ausgrenzung – in der **Kita** und in der Schule, in Behörden und bei Ärzten, bei der Bewerbung um eine Arbeitsstelle oder eine Wohnung* [5] (Kita – Kindertageseinrichtung).

2. Несегментні скорочення, тобто скорочення, в яких урізається або перша частина, або середина, або закінчення слова чи словосполучення: *Und am 26. Februar sitzt er im **Auto** Richtung Krakau, um Ukrainerinnen und Ukrainer mit Decken, Medizin, Kleidung und Nahrung zu versorgen* [6] (Auto – Automobil).

3. Мішані скорочення, тобто скорочення, сегменти вихідного слова яких усикаються різними способами: *Wirkliche Parität in den Parlamenten ist noch lange nicht hergestellt; in Führungspositionen, in den Aufsichtsräten und vor allem in den Vorständen großer DAX-Unternehmen gibt es ebenfalls noch zu wenig Frauen* [7] (Dax – Deutscher Aktienindex).

4. Скорочення з одночасною суфіксацією, тобто скорочення, утворені шляхом усичення слова паралельно з додаванням суфіксів -i, -e, -o, -s: *Ami – Amerikaner* [3]. У процесі аналізу текстів приклади функціонування таких одиниць не були виявлені. Дана форма скорочень використовується, як правило, в неформальних текстах, вона не притаманна суспільно-політичному дискурсу.

5. Штучні слова (Kunstwörter). Штучні слова є аббревіатурами, вихідна форма яких утворена переважно з власних назв і які використовуються виключно в скороченому вигляді: *Haribo–Hans, Riegel, Bonn* [3]. Прикладів функціонування подібних одиниць у промовах політичних діячів не зафіксовано, що свідчить про унікальність цих аббревіатур. Проте не можна повністю заперечувати використання даних лексем політиками.

Отже, вживання скорочень є помітним явищем у суспільно-політичних текстах. Існує велика кількість аббревіатур за способом творення, більшість з яких притаманна аналізованим висловлюванням. Втім, деякі зі скорочень фіксуються дуже рідко.

ЛІТЕРАТУРА

1. Grebovic S. Kurzwörter in Presstexten. Würzburg : Julius-MaximiliansUniversität Würzburg Institut für deutsche Philologie, 2007. 156 S.
2. Lymar M. Yu. English abbreviations and acronyms in the socio-political discourse: types and approaches in translation. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія «Філологія. Журналістика»*. 2021. С. 256–260.
3. Khomkova L., Sotnikova E. Entwicklungstendenzen der Kurzwörter in der deutschen Gegenwartssprache [Електронний ресурс] / Universität Augsburg. Augsburg 2008. URL: https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/3411/file/Khomkova_Sotnikova_Kurzwörter.pdf.
4. Rede anlässlich fünften Deutsch-Ukrainischen Wirtschaftsforums. URL: <https://olaf-scholz.spd.de/aktuelles/detail/news/rede-anlaesslich-des-fuenften-deutsch-ukrainischen-wirtschaftsforums/24/10/2022/>

5. 40 Jahre Zentralrat Deutscher Sinti und Roma. URL: <https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Frank-Walter-Steinmeier/Reden/2022/04/220407-Jubilaem-Zentralrat-Sinti-Roma.html>
6. Grußwort der Außenministerin zum Tag der Helferinnen und Helfer des Technischen Hilfswerks (THW). URL: <https://www.auswaertiges-amt.de/de/newsroom/thw/2553322>
7. Keynote beim 1. WunderNova Frauen Sommer- und Thinkfest. URL: <https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Berichte/DE/Elke-Buedenbender/2019/190525-Wundernova-Think-Fest.html>

Ангеліна Гриценко

учениця II класу

Науковий керівник - спеціаліст, вчитель англійської мови Малахова І.

Заводський ліцей Кириківської селищної ради Охтирський район

Сумська область, Україна

ПРАГМАТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ АБРЕВІАЦІЙ У МОЛОДІЖНОМУ ІНТЕРНЕТ-ДИСКУРСІ

(НА МАТЕРІАЛАХ БЛОГІВ У СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ)

Протягом усього свого довгого життя мова як засіб спілкування забезпечує шляхи оптимальної передачі думок, слів, повідомлень. Вона активно реагує на найменші, найтонші зміни в усіх сферах життя. Засоби масової інформації, реклама, ділове спілкування, соціальні мережі, блоги, наука й техніка є основними джерелами її поповнення.

Явище аббревіації вже не раз ставало предметом дослідження. Серед найпомітніших праць можна зазначити статті Т. М. Ніколаєвої «Англійські нумероніми як тип аббревіації в мові соціальних мереж» та «Перекладацькі аспекти сучасних англійських аббревіацій», статті Н. М. Глушук «Прагма-семантичні особливості аббревіацій у сучасній англійській мові», О. В. Пономаренко «Історичний розвиток англійських аббревіацій та скорочень». Аббревіатури часто залишаються недослідженими в певних аспектах, тому потребують глибшого аналізу. Це сприятиме як подальшому розвитку сучасних лінгвістичних теорій, так і виявленню особливостей молодіжного інтернет-дискурсу.

Метою статті є аналіз англійських скорочень на матеріалі блогів у соціальних мережах, систематизація зібраних слів і визначення їхнього прагматичного потенціалу. Для досягнення цієї мети потрібно вирішити такі завдання:

- методом суцільної вибірки виокремити слова-аббревіатури із записів у конкретних інтернет-блогах;
- класифікувати ці аббревіатури;
- з'ясувати смислове навантаження зафіксованих одиниць та їх семантичні варіації;
- визначити функції скорочень у розкритті особливостей авторського мислення й мовлення.

Створення складноскорочених слів – порівняно новий спосіб лексичної деривації, який набув особливого поширення в XIX–XX ст., а саме в останні десятиліття. Виникнення аббревіатур згідно з відомими правилами є зараз цілком природнім процесом, і утворені скорочення схильні до незалежного існування, після того як відбувається їх повна лексикалізація.

Абревіація (від лат. *abbrevio* – скорочую) – це морфологічний спосіб творення слів шляхом скорочення простого або компонентів складного слова чи елементів твірної словосполуки до рівня звуків або букв, складів чи інших фрагментів слів [3].

Мови більшості країн багаті на аббревіатури, проте саме англійська мова помітно виділяється серед інших. Адже аббревіатури, що фіксуються в англійських термінологічних словниках, сягають величезної кількості.

На думку Н. М. Глушук [2, с. 89], існує п'ять типів аббревіатур, які найбільш характерні для сучасної англійської мови: акроніми, алфавітні, складні, графічні, латинські. Це слова, що утворюються внаслідок скорочення фразових термінів до їхніх початкових літер. У нашому дослідженні будемо використовувати саме їх:

1) акроніми – аббревіатури, утворені з початкових букв слів або словосполучень: *UNESCO, NATO*;

2) алфавітні аббревіації – мають повну алфавітну вимову й наголос: *USA, B.B.C.*;

3) складні, першим елементом яких є буква (букви), а другим – ціле слово: *A-bomb < atomic bomb, G-man < Government man* – агент ФБР; *V-day < Victory day*;

4) графічні – вживаються в текстах для економії місця й вимовляються, як відповідні нескорочені слова: *Mr < Mister, m < mile, metre, ft. < foot/feet, v. < verb, sec. < second, sq < square*;

5) латинські аббревіації – інколи не читаються, як латинські слова, а як окремі букви, або виражаються їхніми англійськими еквівалентами: *etc., P.S.*

Соціальна мережа – щоденний засіб комунікації, який надає користувачам широкі можливості самовираження. Спілкування в соціальних мережах здійснюється безперервно, воно може бути масовим, а отже має свої переваги на відміну від прямого спілкування в житті. Популярність, доступність, легкість у використанні інтернет-технологій сприяли утворенню нових способів комунікації.

У сучасному мовленні аббревіацією нерідко послуговуються як засобом експресії та художньої виразності, і користувачі інтернету виявляють тут дивовижну винахідливість і фантазію: *XOXO hugs and kisses, YAA yet another acronym, YOYO you're on your own, ZZ Sleeping, Bored, Tired, GRRRR growling, H&K hug and kiss, HA hello again, TTTT these things take time*. Згідно зі статистикою одного з найбільших сайтів, присвячених скороченням у мережі, в його базі сьогодні є 4195875 зареєстрованих англійських скорочень.

Яскравий приклад виділення суто прагматичних аспектів дослідження мовних одиниць та категорій продемонстрував Ф. С. Бацевич, обґрунтувавши власну наукову позицію так: «Основою формування прагматичних аспектів (складників, елементів) одиниць і категорій різних рівнів мови є суб'єктивне

ставлення людей (груп людей, етносів) до певних об'єктів (у широкому розумінні слова) дійсності й одиниць, які їх позначають» [1, с. 81].

Щоб дослідити прагматичний аспект аббревіації в інтернет-блогах, ми обрали сторінки різних американських та британських блогерів. Їх тематика стосується бізнесу, подорожей, улюбленого заняття та ЗМІ.

Зауважимо, що початковий етап динаміки майстерності вживання аббревіацій авторами блогів можна визначити як екстенсивний. Постерігається накопичення, зростання кількості вживаних скорочень і водночас – зростання способів їх обробки, огранювання. Наступний етап – інтенсивний: аббревіатури заповнюють рядки, заголовки; зростають прагма-семантичні параметри цих скорочень.

Як було зазначено, ми використали класифікацію Н. М. Глушук, у якій виділяється 5 типів аббревіацій. Серед них – акроніми (*IBCC, Q/A, EBM, cld2* тощо), алфавітні аббревіатури (*PDPs, GAMs, OAI* тощо), складні аббревіації (*mgcv models, lingtypology, InterpretML, CTzens* тощо), графічні аббревіації (*rcrossref*).

Дослідження ще не повністю завершене, тому потребує більш детального аналізу проблема використання аббревіацій в інтернет-блогах. Проте ми можемо зробити висновок: сучасні блогери часто вживають аббревіатури для передачі змісту висловлювання, опису дійсності, найменування статей тощо. Спостерігається активне використання таких скорочень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Вступ до лінгвістичної прагматики : підручник. Київ : Академія, 2011. 304 с.
2. Глушук Н. М. Прагма-семантичні особливості аббревіацій у сучасній англійській мові. *Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки*. 2011. № 3 . С. 87-92.
URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/4144/1/Glushchuk.pdf>
3. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія. Полтава : Довкілля, 2006. 715 с.

Інна Гуменюк
канд. філол. наук, доцент,
Гамбурзький університет
Гамбург, Федеративна Республіка Німеччина

АЛГОРИТМ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ РИТМУ МОВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКИХ БІЛІНГВІВ

Просодія мовлення неносіїв мови є важливою складовою міжнародної комунікації, оскільки саме вона впливає на ефективність спілкування представників різних культур і націй. Дані досліджень просодичного оформлення мовлення білінгвів вказують на важливість коректного інтонування висловлень, від чого залежить певною мірою правильна передача й сприйняття інформації [3, с. 205–212; 5, с. 4]. Необхідність комплексного підходу до вивчення мовленнєвої поведінки українців під час реалізації англійського мовлення не викликає сумніву. Проте не всі підсистеми інтонації інтерферованого мовлення отримали достатнє висвітлення в працях лінгвістів. Отже, метою даної фонетичної розвідки є встановлення особливостей ритмічної структури англійського мовлення українців-білінгвів.

Задля досягнення мети було розроблено програму й методику експериментально-фонетичного дослідження характеру та закономірностей функціонування ритму в англійському мовленні українських білінгвів. Етапи експерименту визначено відповідно до програми й методики експериментально-фонетичних досліджень [2; 4, с. 213–220; 6, с. 13–18; 7, с. 103–110]. Програмою передбачено підбір експериментального матеріалу та дикторів, транскрибування, електроакустичний аналіз, лінгвістична інтерпретація й статистична обробка отриманих результатів.

Врахування абсолютних і відносних значень під час дослідження просодичних характеристик ритму англійського мовлення українців сприятиме усуненню впливу індивідуальних просодичних відмінностей в англійському мовленні українських білінгвів на результати експерименту (у межах частотних, динамічних, темпоральних показників).

Під час відбору експериментального матеріалу для подальшого озвучення дикторами враховувалися можливі відмінності в ритмі англійського спонтанного та підготовленого мовлення українців. Задля забезпечення коректності проведення експерименту було обрано тексти (поліцейський звіт) для читання й питання для діалогу (допит у поліції) з опорою на слайди презентації українською та англійською мовами. Кожному диктору пропонувалося прочитати тексти вголос, а потім відповісти на питання, спираючись на інформацію, подану на слайдах. Сформований таким чином експериментальний матеріал склав 140 реалізацій текстів та діалогів обома мовами.

Для формування задовільного обсягу експериментально досліджуваних реалізацій текстів та діалогів добір дикторів здійснювався в два етапи. На першому етапі аналізувалися відповідні матеріали з британських фоноресурсів, озвучені носіями мови. На другому етапі до них додавалися записи, озвучені українцями-білінгвами, під час відбору яких ми послуговувалися загальноприйнятими в експериментально-фонетичних дослідженнях віковими й освітніми критеріями [1, с. 5; 6, с. 13–18]. Сформована на цих підставах група дикторів складалася з 25 осіб віком 23–48 років, які є носіями літературної норми української вимови, володіють англійською мовою на рівні не нижче B2 і мають університетську освіту.

Запис експериментального матеріалу здійснювався у звуковій лабораторії Гамбурзького університету. Хід процедури запису було зафіксовано у протоколі. Під час запису кожна реалізація тексту або діалогу начитувалася дикторами жіночої та чоловічої статі. Запису передувала бесіда з дикторами для створення відповідного мікроклімату спілкування й роз'яснення умов експерименту. Експериментальні тексти та питання для запису надавалися дикторам в однаковій послідовності.

Мовний матеріал записувався на електронний носій (карту пам'яті). Сформована вибірка була використана для транскрибування й акустичної обробки на персональному комп'ютері ELITGROUPN2U400-A із застосуванням спеціальних програм *Cool Edit Pro*, *Praat*, *SFS/WASP*, *SpectraLAB*, *WaveLab*.

Весь корпус експериментального матеріалу підлягав транскрибуванню. У ході акустичного аналізу озвучені тексти й діалоги поділялися на сегменти, у межах яких вимірювалися та реєструвалися за допомогою наведених вище комп'ютерних програм такі акустичні параметри: частота основного тону (далі ЧОТ), інтенсивність і тривалість. Вимірювання, реєстрація, обробка даних спектрограм та їхня лінгвістична інтерпретація виконувалися згідно з методичними рекомендаціями щодо користування вказаними вище спеціальними програмами з обробки звуку, а також відомими [1, с. 5; 2; 6, с. 13–18] в експериментальній фонетиці традиційними методиками.

Отримані за результатами акустичного аналізу просодичні параметри озвучених текстів та діалогів підлягали нормуванню, завдяки якому їхні абсолютні значення переводилися у відносні, що мають малий ступінь варіативності й усувають індивідуальні відмінності дикторів у таких характеристиках, як ЧОТ, темп та інтенсивність вимовляння.

Наступними кроками для досягнення мети започаткованого дослідження є лінгвістична інтерпретація та статистична обробка даних інструментального аналізу текстів та діалогів, актуалізованих українською та англійською мовами.

Дотримання послідовності всіх зазначених вище етапів розпочатого дослідження дозволить отримати коректні результати з подальшою їхньою інтерпретацією й статистичним підтвердженням отриманих даних.

ЛІТЕРАТУРА

1. Девіцька А. І. Просодичні характеристики англійського мовлення словаків (експериментально-фонетичне дослідження): автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Київ, 2018. 19 с.
2. Валігура О. Р. Фонетична інтерференція в англійському мовленні українських білінгвів : монографія. Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. 288 с.
3. Калита А. А., Валігура О. Р. Синергетическая концепция порождения интерферирующей речи билингвов. *Языки и этнокультуры Европы*. Глазов, 2010. С. 205–212.
4. Калита А. А., Тараненко Л. І. Метод комплексної енергетичної оцінки процесу просодичного оформлення мовлення. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Філологічні науки (мовознавство)*. Кіровоград, 2011. Вип. 96 (2). С. 213–220.

5. Шнуровська Л. В. Соціокультурні особливості інтерференції в усному англійському дискурсі (експериментально-фонетичне дослідження): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. Київ, 2010. 23 с.
6. A Forensic Phonetic Study of ‘Dynamic’ Sources of Variability in Speech: The DyViS Project / Francis N. et al : proceedings of the 11th Australasian intern. conf. on speech science and technology, Auckland, 6–8 Dec. 2006. P. 13–18.
7. Fuchs R. Speech Rhythm in Varieties of English. Evidence from Educated Indian English and British English. Singapore, Heidelberg, New York, Dordrecht, London : Springer, 2016. 226 p.

Тетяна Давидова

канд. філол. наук, ст. викладач

Файна Ушкалова

здобувач другого(магістерського) рівня вищої освіти

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

м. Суми, Україна

ВЕРБАЛІЗОВАНИЙ КОНЦЕПТ *INDIVIDUALITY* У РОМАНІ МЕЙ МАСК “A WOMAN MAKES A PLAN”

Дослідження концептів у сучасній лінгвістиці стало одним із центральних напрямів сучасної гуманітарної науки (С. А. Жаботинська [1], Johnson M., Lakoff G. [2] та ін.), адже саме концепти вербалізують духовне надбання нації, є певними конденсатами етнокультурного досвіду суспільства, а також утримують лінгвокультурологічний шлейф епохи. Загальнонауковий антропоцентричний підхід до вивчення мовних фактів зумовив вибір концепту *INDIVIDUALITY* об'єктом нашого дослідження.

Автобіографічна розповідь Мей Маск “A Woman Makes a Plan” [3] про успіхи й невдачі, про злети й падіння, про становлення особистості й індивідуальність жінки привертає увагу будь-якого читача, втім здебільшого спрямована, на нашу думку, на жіночу читацьку аудиторію. Під особливим кутом зору на цей твір, мабуть, дивляться філологи, вбачаючи в ньому простір для розгортання концептів.

Центральним концептом, реконструйованим нами в цьому дискурсі, постає саме концепт INDIVIDUALITY як такий, що через нього втілюється ідея про розвиток особистості, кар'єрний ріст, досягнення цілей і т.п.

Родина, в якій народилася й виросла дитина, приклад батьків та їхня підтримка, безумовно, є запорукою успіху як перших дитячих кроків, так і подальших прагнень, досягнень та реалізації людини в дорослому житті, адже кожна родина закладає своїй дитині певний алгоритм дій, якого вона потім і сама дотримується, наприклад:

I grew up in a family that had an airplane and a fascination for exploration... My father sought adventure, but he knew to be ready for the unexpected. Because of this, I'm always curious to explore (M. Musk. A Woman Makes A Plan).

Згідно з контекстом, перед очима читача постає досить заможна родина, що підтверджується мовним фрагментом *a family that had an airplane*, що, власне, може дозволити собі не кожна пересічна родина. Людина, яка спромоглася досягти такого матеріального рівня в суспільстві, щоб придбати літак, не може бути інертною апріорі: це, безумовно, дієва, цілеспрямована особистість з жагою до пригод, до пізнання чогось нового, що підтверджується іншим текстовим фрагментом *My father sought adventure*. Увібравши в себе запрограмоване з дитинства батьками прагнення досліджувати, авторка зізнається читачеві, що це прагнення є в ній самій (*Because of this, I'm always curious to explore*).

Мей Маск повідомляє читачеві: *Our family motto was: live dangerously – carefully*. З цього контексту бачимо, що родина, яка бажала мати певні досягнення й матеріальні здобутки, не боялася ризиків та небезпеки, втім застерігаючи один одного діяти обережно, а отже, жила за принципом бути обачним, коли поруч з'являлася небезпека, що підтверджується оксимороном *dangerously – carefully* в тексті. Саме така програма батьків виховувала в дитині індивідуальність, здатну кинути виклик долі.

Звичайно, гарна родина – це пречудовий старт для закладання основ і формування особистості, але цього замало: людина, власне, має сама знати, чого вона бажає, вона має бути освіченою, послідовною у своїх кроках і вчинках, має бачити перед собою певну мету й ставити собі завдання, має набувати потрібні для цього риси характеру – працьовитість, наполегливість, цілеспрямованість, щоб долати труднощі, які трапляються на її життєвому шляху. Ключовим словом у цьому списку є саме послідовність, логічність, здатність щось планувати й жити за планом, – саме такі життєві принципи авторки відображаються навіть у назві твору.

Ділячись власним досвідом, Мей Маск рекомендує читачеві скласти план, і навіть коли щось не спрацювало, завжди мати план Б, адже життя непередбачуване й щоразу підкидає неочікувані сюрпризи: *When you get sideswiped, you have to make another plan*. Жодна мета не видається легкодосяжною; на життєвій ниві завжди трапляються якісь перепони, і щоб їх подолати, треба знаходити інший варіант вирішення проблеми:

Whenever an obstacle is in front of you, you have to address it and find another way to sort it out (M. Musk. A Woman Makes A Plan).

Наступною запорукою успіху особистості й становлення ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ є знання, освіта, особистий розвиток – про це мріє кожна нормальна людина, яка прагне стати самодостатньою. Мей Маск, яка все життя була успішною моделлю, також не є винятком; вона мріяла про університетську освіту й таки отримала її:

I started modelling as a teenager in Pretoria, South Africa because a friend of my parents ran a modelling school and agency. My goal wasn't to model; it was to go to university. I knew it was temporary and it didn't bother me at all. I was just happy to get paid (M. Musk. A Woman Makes A Plan).

Крім традиційної університетської освіти, не останню роль у становленні людини відіграє її життєвий досвід, що набувають протягом життя, часто навіть ціною власних невдач і помилок. Все життя людина чогось навчається; життя

вчить ставати сильнішими, більш рішучими й наполегливішими, формуючи в людині ІНДИВІДУАЛЬНІСТЬ:

If you sent out twenty resumes and don't get a job, welcome to my world. Remember, that persistence works sometimes... (M. Musk. A Woman Makes A Plan).

На думку авторки, людина має любити свою роботу, адже саме на роботі вона проводить більшість свого вільного часу: *You need to look forward to your work and love it because you spend most of your waking hours working (там само).*

Звичайно ж, і в цьому Мей Маск наслідує приклад власного батька-трудоголіка, який розумів, що досягти чогось у житті можна лише наполегливою працею: *My father's motto was the harder you work the luckier you get (там само).* Саме така ідея пронизує зміст усього твору.

Даючи поради своїм читачам, з огляду на вік, Мей Маск наголошує на тому, що навіть старіти варто достойно, не треба ніколи зупинятися на досягнутому, адже в кожному віці жінка може бути красивою, доглянутою, коханою, вона має пишатися своїми здобутками, своєю родиною, своїми дітьми: *Don't let aging slow you down or stop you from moving ahead. I have never been afraid of aging... (там само).*

Індивідуальність успішної жінки, сформована роками, виявляється в її вмінні побудувати власну кар'єру, витримати труднощі, реалізуватися як жінка і як матір, покладаючись на власний розум та власні сили. Мей Маск зазначає: життя треба прожити під гаслом *"If you have a good attitude and you make a plan and take a chance, even Mars is possible"* [3].

ЛІТЕРАТУРА

1. Жаботинская С. А. Концептуальный анализ: типы фреймов. *Вісник Черкаського університету. Серія "Філологічні науки"*. Черкаси, 1999. Випуск 11. С. 12–25.
2. Johnson M., Lakoff G. Why cognitive linguistics requires embodied realism. *Cognitive linguistics*. 2002. Vol. 13. P. 245–263.
3. Maye Musk. A Woman Makes A Plan [Електронний ресурс]. URL: <https://www.barnesandnoble.com/w/a-woman-makes-a-plan-maye-musk/1132810871>

Олена Дейнека

здобувач другого(магістерського) рівня вищої освіти

Ірина Іванова

канд. пед. наук, доцент

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

м. Суми, Україна

НАРИС ОНОРЕ ДЕ БАЛЬЗАКА «ЛИСТ ПРО КИЇВ» – АКТУАЛЬНЕ ДЖЕРЕЛО ВІДОМОСТЕЙ ПРО УКРАЇНУ СЕРЕДИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ

«Людська комедія» Оноре де Бальзака є енциклопедією життя сучасної йому Франції, водночас і для України у французького генія знайшлися сторінки, на яких змальовано картини українського життя середини ХІХ століття й висловлено низку міркувань, які залишаються актуальними й до сьогодні. Нарис «Лист про Київ» Бальзак написав восени 1847 року під час свого першого перебування в Україні. Твір має форму листа до редактора газети «Журналь де Деба», з яким письменник уклав домовленість щодо його публікації, але намір не було здійснено – рукопис незавершеного нарису залишився у Верхівні, звідки згодом потрапив у Париж, до вдови Бальзака.

У Франції нарис побачив світ лише в 1927 році, натомість на теренах колишнього СРСР не перекладався й не публікувався. Досі немає й повного опублікованого видання «Листа про Київ» українською. Висловлені у творі авторські роздуми про Україну й Росію, особливості національного характеру українців і росіян, природу російського самодержавства набувають сьогодні особливої актуальності, а змалювання життя українського селянства й картин української природи дають слушну нагоду поглянути на минуле України очима зарубіжного майстра красного письменства.

Метою дослідження є окреслення жанрової специфіки «Листа про Київ», визначення його структури, аналіз спостережень і міркувань, які виникли в Бальзака під час його подорожі Україною і стосуються її життя середини ХІХ століття. Окремим завданням є з'ясування біографічних відомостей, які спонукали письменника до відвідин України.

З Україною Бальзака пов'язало кохання. Після отримання в 1832 році інтригуючого листа з Одеси за підписом «Іноземка» зав'язалися тривалі стосунки письменника з Евеліною Ганською (у дівочтві Ржевуською) – дружиною багатого землевласника з Київщини, предводителя місцевого дворянства Вацлава Ганського. Наступного року вони зустрілися у Швейцарії, а згодом почали активно листуватися. В епістолярній спадщині Бальзака листи до Евеліни Ганської посідають особливе місце. Упродовж 1832–1848 років він написав своїй коханій кілька сотень листів, з яких збереглося 444. Їхній обсяг доволі значний – кожен від 12 до 30 сторінок. «Листи Бальзака до Евеліни Ганської – це своєрідний щоденник, де він ділиться з нею творчими планами, розповідає про друзів, своє життя, посилає їй рукописи окремих творів, просить прочитати й висловити свою думку» [2, с. 257]. Бальзак присвятив Ганській повість «Серафіта» (1835) і роман «Модеста Міньйон» (1844).

Після восьмирічної перерви в зустрічах Бальзак у 1844 році приїхав до Петербурга, щоби знову побачитися з Ганською, чоловік якої на той час уже помер. Разом вони вирушили в подорож Європою й відвідали Німеччину, Францію, Голландію, Бельгію, Італію. Згодом у Бальзака виникло бажання відвідати Ганську в її маєтку, про що він сповістив у листі: «У мене немає більше сил чекати. Лише щастя зможе повернути мені життя й здатність творити» [2, с. 254]. Уперше митець відвідав Україну у вересні 1847 – січні 1848 року. Він їхав через Брюссель, Краків, Броди, Дубно, Звягель, Житомир, Бердичів і 13 вересня, попри всі подорожні складнощі, прибув до Верхівні.

В Україні Бальзака вразили безмежні поля, розкішний маєток Ганських і величний Київ, який він відвідав у листопаді 1847 року, де на його честь губернатор І. Фундуклей улаштував прийом, під час якого познайомив письменника з місцевою інтелектуальною елітою. Згодом у листі до відомого діяча М. В. Юзефовича Бальзак писав: «І ось інколи я подумки звертаюсь у ті місця: Київ із його куполами, Київ з його пагорбами й садами й багатствами усміхнеться мені, розвіє сум від літературних праць, я знову побачу будинок

Фундукля і всіх його мешканців, таких люб'язних до мене» [2, с. 262].

Восени цього року Бальзак працював над романами «Мачуха», «Селяни» й повістю «Утаємничений», на рукописі якої зроблено позначку «Верхівня, Україна, грудень 1847 р.». Цим же періодом датовано й нарис «Лист про Київ», який обривається на епізоді прибуття до Верхівні.

За жанром твір належить до подорожніх нарисів, які набули популярності в Європі з часів Лоренса Стерна і його «Сентиментальної подорожі Францією та Італією». Певним поштовхом до написання «Листа про Київ» для Бальзака стала публікація подорожніх нотаток «Росія в 1839 році» Астольфа де Кюстіна (1843), який після тримісячного перебування в цій країні змалював її в доволі похмурих тонах, висловивши низку критичних міркувань щодо російського самодержавства й російської ментальності. Книга мала великий успіх у Європі, а в Росії була відразу ж заборонена. Бальзак згадує про цей твір і відверто чи приховано полемізує з ним, що перетворює певну частину «Листа про Київ» на публіцистичний трактат про те, як європейці мають ставитися до Росії. Ці дві складові – подорожні нотатки й політична публіцистика – постійно чергуються.

Вельми докладна й практична розповідь Бальзака стала б у пригоді тим, хто так само захотів би вирушити в Україну, адже містить інформацію про розклад потягів, готелі, де письменник зупинявся, екіпажі, які він винаймав, проблеми з митницею тощо. Бальзак не приховує особистої причини подорожі: «Побувавши в католицькому Римі, я палко бажав побачити Рим православний. Петербург – місто-немовля, Москва – доросла людина, Київ – старець, чий вік – вічність. Зізнаюся, втім, що мною рухала не тільки допитливість, а й почуття значно настійніше. Справжньою й серйозною причиною, що змусила мене рушити в дорогу, стала дружба, вік якої обчислюється вже півтора десятками років. Насамперед я зустрічався зі своїми друзями на великих дорогах; тепер мені захотілося побувати в них удома» [2, с. 262].

Негативним оцінкам Астольфа де Кюстіна Бальзак протиставляє позицію щодо Росії Жермени де Сталь з її твору «Десять років у вигнанні», намагаючись

знайти «золоту середину» між французькими республіканцями, які вважали Росію імперією батога, що безжально визискує підданих і постійно погрожує нападом сусідам, та монархістами-легітимістами, яким Росія видавалася царством порядку й соціального миру. Така обережна позиція Бальзака була зумовлена передусім тим, що він збирався побратися з російською підданою, в якої влада через шлюб з іноземцем могла відібрати маєтності.

Спостережливим оком письменник удивляється в українську природу й українських селян: «Раз у раз мені траплялися селяни й селянки, які весело й безтурботно, чи не з піснями, йшли в поля трудитися або поверталися додому. Безперечно, ніхто не попереджав цих людей про моє наближення; ніяке начальство не наказувало їм веселитися; я бачив життя, як воно є» [1]. Автор описує звичний селянський одяг, традиційну їжу, елементи господарства та вроджену фізичну силу українського селянина. Водночас Бальзак зауважує «варварське невігластво» простолюду та його схильність до пияцтва.

Особливо приголомшив Бальзака вигляд українського степу: «Тут я побачив справжні степи, бо Україна починається в Бердичеві. Порівняно з нею все бачене раніше – ніщо. Переді мною тяглася пустеля, царство хлібів, куперівська прерія з її безмовністю. Тутешні ґрунти – український чорнозем, шар чорної та жирної землі завтовшки до півсотні футів, а то й більше; такі поля ніколи не удобрюють, а сіють на них лише зернові» [1].

Нарис Оноре де Бальзака «Лист про Київ» з невідомих причин залишився незавершеним і не дійшов до читача. Його сучасне прочитання дає змогу побачити Україну середини XIX століття очима європейця, познайомитися з тогочасними політичними поглядами, які нині набувають особливої актуальності з огляду на військову агресію Росії та її зухвале протистояння європейському світу, а також більше дізнатися про обставини особистого життя французького класика, які пов'язали його з Україною.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бальзак Оноре. Лист про Київ. URL : <https://www.myslenedrevo.com.ua/ru/Sci/History/Kupola/Vol04/KyivLetter.html> (дата звернення : 19.11.2022).

2. Журавська Л. Г. Україна в життєвій і творчій долі Бальзака (до 220річчя від дня народження Оноре де Бальзака). *Житомиру – 1135. Науковий збірник «Велика Волинь»*: матеріали Всеукр. наук.-краєзнавчої конф., м. Житомир, 27–28 вересня 2019 р. Вип. 59 / упоряд. П. С. Скавронський. Бердичів : ФОП Мельник М. В., 2019. С. 253–266.

Артем Калініченко

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

Науковий керівник – канд. філол. наук Божко І.С.

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка,

м. Суми, Україна

БЕСТІАРІЙ: АФЕКТОНИМИ ЯК АНІМАЛІСТИЧНІ МЕТАФОРИ

Вживання афектонімів у повсякденному житті – поширене явище. Їх використовують у будь-яких життєвих ситуаціях, та щоразу їхнє значення може різнитися. Від пестливих слів, які вживають до друзів: «Ти моє сонечко», до саркастичних виразів та вираження ворожості: «Ти знаєш з ким говориш, сонечко?». Залежно від ситуації спілкування афектонім набуває різних відтінків значення й емоційного навантаження.

У цій доповіді звернемо увагу саме на афектоніми, які утворилися як анімалістичні метафори. Прикладом таких афектонімів в українській мові є слова на кшталт *рибка, зайчик, киця, щурик, ведмедик* тощо. У французькій мові їхніми відповідниками є *poisson, lapin, chaton, ourson* тощо.

Для початку дамо визначення поняттю *афектонім*. **Афектонім** – це пестливе найменування, яке вживається в різних ситуаціях комунікації як синонім до власного імені людини та яке може утворюватися низкою лексичних засобів [1, с. 8]. Анімалістичні метафори є одним із креативних способів збагачення лексики. Ці метафори характеризують людину та характер її контактів з фауною.

Для дослідження було розроблено короткий тест, аби дізнатися, які саме анімалістичні метафори-афектоніми вживаються респондентами до їх друзів, родичів та коханих. У першому питанні йшлося про використання таких афектонімів до друзів. Найбільш популярними відповідями були слова *щурик*,

котик та *рибка*, також респонденти вживають афектоніми на кшталт *зая*, *зайчик*, *коропчик*, *хом'ячок*, *їжачок*, *жабич*, *киця*, *жабун*, *саранча*, *стрикоза* (орфографію збережено).

Друге питання стосувалося використання анімалістичних метафор-афектонімів до коханої людини. Найбільш популярними відповідями були *котик*, *мишка*, *рибка*. Найменш уживаними – *ховрашок* та *песик*. Відповіді респондентів: *аксолотлик*, *жеребчик*, *ведмедик*, *кицик*, *киця*, *опосум*, *гієночка*, *зайчик*. Третє питання стосувалося членів родини. Найпопулярніші відповіді – *рибка*, *котик*, *хом'ячок*. Найменш популярні – *мишка*, *ховрашок*, *песик*. Відповіді опитуваних – *обізяна*, *бджолята*, *зміючка*.

Окрім запропонованих в опитуванні варіантів афектонімів, респонденти згадали також такі: *слоник*, *бобрик*, *жабка*, *білочка*, *мавпочка*, *зайчєня*, *котєня*, *ведмежа*, *кітик*, *зайчик*, *козочка*, *коровка*, *жучок*, *котик*, *павук*, *бурундук*, *злюка-бобер*, *обізянка*, *гусь*, *пітушок*, *щєня*, *опосумчики*, *гієночки*, *бджолята*, *кіт*, *ведмедик*, *криска*, *зайчєня*, *кись*, *зозулечка*, *сонечко* (комаха), *кошенятка*, *цуцики*, *зміючка*, *саранча*, *циплятко*, *пташка*.

На підставі цього пропонуємо класифікацію анімалістичних метафор-афектонімів:

- **членистоногі:** *бджолята*, *саранча*, *павук*, *жучок*, *сонечко*;
- **птахи:** *циплятко*, *пташка*, *гусь*, *пітушок*, *зозулечка*;
- **земноводні:** *жаба*, *жабич*, *жабун*, *аксолотлик*, *зміючка*;
- **риби:** *коропчик*, *рибка*;
- **ссавці:** *зая*, *зайчик*, *хом'ячок*, *їжачок*, *киця*, *кицик*, *опосум*, *гієночка*, *обізяна*, *мишка*, *ховрашок*, *песик*, *котик*, *цурик*, *слоник*, *бобрик*, *білочка*, *мавпочка*, *ведмежа*, *бурундук*, *бобер*, *щєня*, *цуцик*, *кошенятко*;
- **парнокопитні:** *козочка*, *коровка*.

Можемо спостерігати, що назви ссавців є найбільш уживаними. Застосування цих афектонімів є надзвичайно суб'єктивним та індивідуальним. Проте можна розглянути ідею, що назви ссавців використовують для

позначення невинності, краси або милості людини. Саме шерсть, що притаманна ссавцям, може символізувати м'якість характеру людини. Інші категорії нерідко використовуються як іронічне чи жартівливе звернення.

Також необхідно звернути увагу на варіації утворення анімалістичного афектоніма. Наприклад, слово *кіт* в опитуванні зустрічалося багато разів у різних його варіаціях, а саме: *кітик, киця, кицик, котик, кись*. Варто зазначити, що певні українські слова, такі як *обізянка, гусь, коровка* тощо, імовірно являють собою суржик або діалектні форми.

Афектоніми як анімалістичні метафори однаковою мірою поширені в мовленні франкофонів. Широко застосовується суфіксація, зокрема демінутивні суфікси: *ours – ourson*. Французькі афектоніми нерідко утворюються редуплікацією: *loutre – louloutre*. Відзначимо, що афектоніми, які ґрунтуються на анімалістичній метафорі, у французькій мові вживаються починаючи з Середньовіччя [2, с. 24].

Порівнюючи отриману нами класифікацію з класифікацією, укладеною Марі Трепс [2, с. 24], доходимо висновку, що в обох більше точок перетину, ніж відмінностей. Тож наведемо її класифікацію для порівняння:

– **птахи:** *canard, canette, canardou, caneton; cocotte; coq; poule; poulet, poulette; poulinot, polinette, poulasson; poulot, poulotte; polou, poupoule; poussin, poussine, poussinet, poussinette; pioupiou;*

– **їздові тварини:** *bœuf; bourrique; cheval, étalon, pur-sang; éléphant; jument; lama; poulain; pouliche;*

– **інші домашні тварини:** *agneau; brebis; brebiette; mouton; bique; biquet; biquette; chèvre; taureau; vache; veau; cochon, cochonne; goret; nourrain; verrat; chichette; chien, chienne, cien-cien, toutou; clébard; bichon; levrette;*

– **коти й котяті:** *angora; chat, chatte; chaton; féline; matou; mimi, mimine; minet, minette; minon, minou; minoune, minouche, minouchet, minouchette, minouchon; mitte; jaguar; lion, lionne, lionceau; panthère; puma; tigre, tigresse;*

– **дикі тварини:** *antilope; aurochs; biche, bibiche, bichette; cavale; fennec; gazelle; girafe, girafeau; kangourou; koala; loup, louve, louveteau; loup-loup, loulou, louloute, loute; mammoth; ours, ourse, oursine; ourson; panda; phoque; renard; sanglier; zèbre;*

– **примати:** *babouin, babouine; gorille; guenon; lémurien; ouistiti, wistitine; singe;*

– **дрібні ссавці:** *écureuil; gari; garri-grioulé; lapin, lapinou; marmotte, marmottine, marmotton; mulot; ragondin; rat, rate, raton; souris; loir; belette; fouine; hérisson; loutre; musaraigne.*

Також у класифікації Марі Трепс фігурують **комахи, риби, ракоподібні, земноводні та молюски.**

Загалом спостерігаємо однакові моделі творення анімалістичних метафор в українській і французькій мовах. Оскільки досліджуваний рівень мови не кодифікований та переважно не репрезентований у лексикографічних джерелах, наявна висока варіативність, поширені демінутивні форми та редуплікація (у французькій мові). Дослідження афектонімів як анімалістичних метафор потребує аналізу на ширшому та сучаснішому матеріалі, що ми й вважаємо перспективою дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Калініченко А., Сахно І. Афектоніми в українській і французькій мовах: актуальний стан уживання. Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка. 2022. 53 с.
2. Treps M. Le Dico des mots-caresses. Paris : Seuil, 1997. 504 p.

Лариса Ключко

канд. філол. наук, доцент
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
м. Суми, Україна

THE PRAGMATIC STRATEGY OF PRAISE IN MODERN ENGLISH

The value of praise has been recognized since biblical times. In the Psalms and many other sacred writings, praise tends to be associated with gratitude, thanksgiving, and celebration, all of which means worth or price. Things that are

highly valued, or praiseworthy, are called precious, a term that is also derived from pretium.

Each of us yearns for praise. Why do we do that? It is essential for each of us to feel valued by others. Appreciation is one of the basic human needs. We need to feel recognized, acknowledged, valued. It's what keeps us going. We want someone to applaud our achievements. Appreciation boosts our spirits, build our self-esteem and makes us feel good. All that makes praise an effective strategy of discourse management.

Any speech act of praise is one of assessment, its aim is to establish, maintain, or improve positive relations between interactants. According to Marks [2], Kohn [1], Twentier [3], in the English speaking cultures, the positive pragmatic effect of praise can be reinforced if the speaker will observe the following practical recommendations:

- Don't praise people, only what people do (saying something about what the person has done or is doing makes more sense: *"That's a really nice story"* is better than *"You're such a nice writer"*).

- Make praise as specific as possible (not only should we focus on the act or product but we should do so by calling attention to the specific aspects that strike us as especially innovative or otherwise worthy of notice).

- Avoid phony praise (praise sincerely: praise becomes objectionable when it is clearly not a spontaneous expression but a deliberate strategy).

- Avoid praise that sets up a competition (it is never a good idea to praise someone by comparing one person to someone else, e.g.: *"You're the best in the group/hospital"*. Giving praise publicly can also foster competition).

- Maximise the use of non-verbal communication (use non-verbal gestures- such as smiles, nods and touches to communicate approval).

- Praise briefly (to be effective, praise needs not to be formally lengthy).

- Second-hand praise can be more significant than direct praise (knowing that people are talking about you in a positive way is invigorating).

– Develop the practice of repeating any positive thing that you hear (identify what is praiseworthy in others and focus on it).

On the whole, praise can be viewed as essentially a positive politeness strategy, realized be a special repertoire of face honoring speech acts that express recognition and approval, help to establish rapport, reduce power and status distance, and maintain harmony in interaction.

BIBLIOGRAPHY

1. Kohn, Elsie 2019. Punished by Rewards. Boston, NY: Houghton, Mifflin Co.
2. Marks, S.F. 2016. It Pay \$ to Praise. Alexandria, Virginia. Miles River Press.
3. Twentier, G.D. 2018. The Positive Power of Praising People. Chicago: Contemporary Books.

Андрій Коваленко
канд. філол. наук, доцент
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
м. Суми, Україна

ГЕНДЕРНА СПЕЦИФІКА ОБ'ЄКТИВАЦІЇ КОНЦЕПТУ *ЖИТТЄВА* *ПОЗИЦІЯ* У СУЧАСНІЙ АНГЛОМОВНІЙ ПІСЕННІЙ ЛІРИЦІ

Актуальність дослідження зумовлюється тією обставиною, що осмислення репрезентації статі в аспекті культури і мови вимагає системного підходу. В рамках антропоцентричної лінгвістичної парадигми, спостерігається підвищений інтерес мовців до виявлення взаємозв'язку між мовною особистістю та породжуваним нею мовленням. Саме ця проблема привертає увагу дослідників протягом останніх років, але багато питань все ще залишаються спірними і вимагають додаткових досліджень, аналізу та систематизації вже існуючих даних. Зокрема, поряд з вивченням загальних проблем чоловічого та жіночого мовлення, велику увагу необхідно приділяти розробці основних теоретичних положень впливу фактора статі на мову, та тому, як саме функціонують гендерні стереотипи в пісенному дискурсі.

До концепту *ЖИТТЄВА ПОЗИЦІЯ* ми зараховуємо взаємовідношення людини та світу, філософське осмислення дійсності, особливості бачення сенсу людського буття.

Проаналізувавши матеріал сучасної англомовної пісенної лірики, ми дійшли висновку, що аксіологічний план номінативних одиниць, що представляють дане макрополе, є неоднозначним, оскільки досліджувані «моделі» макрополя об'єктивуються як за допомогою мовних одиниць з негативною конотацією, так і за допомогою позитивно-маркованих мовних одиниць.

Так, здійснивши аналіз англомовної пісенної лірики ми виявили, що однією з основних цінностей як для чоловіків, так і для жінок, є життя в усіх його проявах: *Just open your eyes; Just open your eyes; And see that life is beautiful* (Sixx “Life Is Beautiful”). Життя – це подарунок долі, тому необхідно насолоджуватися кожним днем, кожною миттю та дарувати любов один одному: *Life is a gift we've been given each day; Full of dreams about tomorrow but were living for today; To live a little we need to love a lot; Life turns something little into Something amazing* (Cindy-Leigh Boske “Life Is a Gift”).

У текстових світах чоловічої пісенної лірики життя зображується як нелегкий шлях, на якому можуть зустрічатися суцільні труднощі: *Life's like a road that you travel on; When there's the day here and the next day gone; Sometimes you bend and sometimes you stand; Sometimes you turn your head to the wind* (Rascal Flatts “Life Is a Highway”). Життя часто порівнюється з боєм, де потрібно завжди йти вперед, не здаватися, вірити в свої сили та досягати своєї мети: *Sometimes in life you feel the fight is over, And it seems as though the writings on the wall, Superstar you finally made it, But once your picture becomes tainted, It's what they call, The rise and fall* (Sting Feat. Craig David “Rise And Fall”).

У фрагментах пісень, написаних чоловіками, особлива увага акцентується на визнанні, славі, матеріальній незалежності та збагаченні: *I wanna be a billionaire so freaking bad, Buy all of the things I never had Uh, I wanna be on the*

cover of Forbes magazine Smiling next to Oprah and the Queen (Travie McCoy “Billionaire”).

У жіночих піснях велика увага акцентується на сім’ї, вихованні дитини: *Ride the rainbow to the other side, catch a falling star and then take a ride to the river that sings and the clover that brings good luck to you, it's all true... If the land of make believe is inside your heart it will never leave. There's a golden gate where the fairies all wait and dancing moons, for you... Close your eyes and you'll be there...* (“Dear Jessie” Madonna). Наведений фрагмент свідчить про те, що жінки виховують дитину на ідеалах добра, краси, віри в прекрасне, формують духовні цінності.

У наступному фрагменті йдеться про те, що жінки люблять життя, милуються красою кожного нового дня, природою, що приносить їм естетичне задоволення та радість: *Beautiful life inside; Living, moving, breathing; So let hope arise; God knew what he was doing when He gave; Beautiful, beautiful life* (V.Rose “Beautiful Rose”).

Жінки прагнуть знайти своє місце в житті, самовизначитися, реалізувати свої мрії: *I will be strong on my own, I will see through the rain, I will find my way, I will keep on traveling this road, Till I finally reach my dream, Till I'm living and breathing my destiny.* (Christina Aguilera “I Will Be”).

У наступному прикладі йдеться самовпевнених жінок, які вважають, що саме вони управляють світом, все знаходиться в їхніх руках: *Who run the world? Girls! Who run this motha? Girls! Who run the world? Girls! Who are we, what do we brought? We bring the world!* (Beyonce “**Run the World**”).

I want the good life, but I don't want an easy ride. What I want is to work for it, feel the blood and sweat on my fingertips. That's what I want for me (Madonna “Easy Ride Lyrics”). У наведеному фрагменті йдеться про бажання жінки мати успішне життя, шлях до якого полягає не в очікуванні щасливого випадку, а через наполегливу працю.

У ході дослідження мовного втілення концепту *ЖИТТЄВА ПОЗИЦІЯ* у текстах сучасної англomовної пісенної лірики нами було виділено основні «моделі» життєвої позиції чоловіків та жінок (див. табл.).

Таблиця

Гендерна специфіка об'єктивації концепту *ЖИТТЄВА ПОЗИЦІЯ*

Чоловіки	Жінки
<ul style="list-style-type: none"> • збагачення; • матеріальна незалежність; • визнання; • постійний рух вперед. 	<ul style="list-style-type: none"> • сім'я; • виховання дитини; • самовизначення; • реалізація цілей та мрій.

Таким чином, в англomовній пісенній ліриці своє відображення знаходить філософське осмислення людського буття. На основі проведеного аналізу, можемо стверджувати, що жінка вбачає сенс свого життя в реалізації себе як жінки-дружини та жінки-матері. Чоловіки ж прагнуть до збагачення та матеріальної незалежності.

Руслана Оробінська

канд. філол. наук,

*Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка*

м. Суми, Україна

ГЕНДЕР ЯК ОБ'ЄКТ СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Гендер як критерій поділу суспільства на дві великі групи (чоловіки й жінки) є важливим фактором, який викликає жвавий інтерес вчених-мовознавців. У сучасному глобалізованому світі гендерний поділ людей є переважно умовним, проте психологічні передумови утворення мовного коду під впливом гендерних маркерів мають визначальне значення.

Гендерні особливості мовленнєвої поведінки стали об'єктом уваги сучасних вітчизняних (О. М. Кікінеджі, Н. С. Кірчева, Ю. П. Маслова,

Л. О. Ставицька) і закордонних (Ш. Берн, В. Drinck, J. Peck, Т. Reichert) дослідників.

Розуміння сутності гендерно маркованої поведінки змінювалось в історичному розрізі разом зі зміною розуміння сутності самого поняття гендеру в науковій думці, витоком якого є термін «гендер» (gender) на позначення граматичного роду в англійській мові. У подальшому зміст цього поняття розширився: до початкового значення додалося визначення психологічних характеристик статі з властивими їй нормами поведінки. Більш пізні тлумачення, крім фізіологічних та психологічних, охоплюють також соціальні аспекти поведінки представників певної статі, які з них випливають [1, с. 1242].

Грунтуючись на думках вказаних вчених, у своїй роботі поняття «гендер» ми трактуємо як узагальнений набір біологічних, психологічних та соціальних характеристик, які ідентифікують чоловіка чи жінку як представника тієї чи іншої групи з характерними для них ознаками поведінки.

Враховуючи зазначене вище, вважаємо, що поняття гендеру охопило різні сфери людського буття і, виринаючи з глибоко суб'єктивно особистісних характеристик представників двох статей, проникло в суспільне життя сучасного людства. Однак гендерні особливості людей не варто протиставляти. Незважаючи на специфіку гендерної поведінки чоловіків і жінок, їх особливі риси самовираження слід розглядати як дві окремі норми, що надбудовуються над універсальними нормами соціальної поведінки людей [2], такими як закони державного устрою, правила етикету, кодекс моральних норм.

Гендерні особливості самовираження чоловіків і жінок (ГСМП) знайшли своє відображення і в мові. Мовні структури й вирази, які є характерними для чоловіків, не завжди використовуються жінками й навпаки. Для жінки в мовленні допустимими є, зокрема, емоційність та розширення вербальної канви висловлювання, використання образних зворотів, які не є типовими рисами для чоловічого мовлення. Нормою для чоловічого мовлення, натомість, традиційно вважається емоційна нейтральність і лаконічність.

Під час аналізу гендерних особливостей чоловічої й жіночої мовленнєвої поведінки слід визначити критерії поведінкової реакції (у тому числі й мовленнєві), які є найбільш типовими для представників обох статей та можуть служити розмежовуючим маркером їх поведінкової реакції. Такі маркери в науковій літературі називаються стереотипами мовленнєвої поведінки.

Гендерний стереотип мовленнєвої поведінки є похідним явищем від поняття гендерного стереотипу (ГС) та реалізується через мовленнєву поведінку представника тієї чи іншої гендерно маркованої групи. Вербальний стереотип поведінкової реакції розглядається в науці як чужий досвід, який використовується мовцем для включення в колективну картину світу.

У сучасному розумінні ГСМП формують суспільно допустимі норми поведінки чоловіків і жінок. Ці норми ґрунтуються на загальних нормах соціальної поведінки людини-члена соціуму. При цьому соціальна роль чоловіка й жінки маркується історичними викликами тієї епохи, до якої вони належать. Жінка традиційно вважається берегинею й порадицею, а чоловік захисником і опорою. Саме ці соціальні функції представників двох статей формують і виокремлюють їх образ на загальнолюдському фоні.

Отже, гендер є об'єктом дослідницької уваги науковців з різних галузей знань (біології, психології, мовознавства тощо). Поняття гендеру включає загальні уявлення не тільки про зовнішність та поведінку людей, але й про особливості їх вербального самовираження. Мова як засіб спілкування є одним із ідентифікаторів гендерних стереотипів поведінки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Маслова Ю. П. Гендерні концепти та гендерні стереотипи у мовній картині світу. *Journal of Education, Health and Sport*. Bydgoszcz: Kazimierz Wielki University, 2017. № 7(8). P. 1241–1257.
2. Reichert T. An Update on Sex Magazine Advertising: 1983 to 2003. *Journalism & Mass Communication Quarterly*. 2004. Vol. 81 (4). P. 823–837.

Ярослава Сазонова
д. філол. наук, доцент
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С.Сковороди,
м. Харків, Україна

ТІЛЕСНА МЕТАФОРА ЯК ОЗНАКА СОЦІАЛЬНО-ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ

У сучасних гуманітарних науках спостерігається тенденція до неоднозначної оцінки імплікацій, які несуть у собі «тілесні» метафори, у першу чергу в політичному дискурсі. Одні стверджують, що ці метафори допомагають укорінювати антидемократичні цінності, інші – що таким чином омовлюються проблемні суспільно-політичні питання [6]. Актуальність дослідження концептуальної метафори полягає в життєздатності метафори як когнітивного механізму, який постійно знаходить мовне вираження й несе комунікативне навантаження. Науковці стверджують, що мова здебільшого, якщо не повністю, побудована на метафорах [1] і що метафора – це той феномен, та структурна риса, що робить мову виразною, рухомою і взагалі можливою. Метафори зазвичай виникають підсвідомо як твердження про оточуючу дійсність, тобто мова, якою ми користуємося, залежить від культурно-специфічних метафор, які ми поділяємо і які становлять основу повсякденного життя. З іншого боку, ці метафори впливають на ідеологію й політичне життя суспільства, адже, вжиті в соціально-політичному дискурсі, вони мають силу маніпулятивного впливу [3].

Теорія когнітивної, або концептуальної, метафори розвивалася тисячоліттями філософами, які розглядали її як інструмент структурування або навіть створення реальності. Традиційно концептуальна метафора визначається як розуміння одного досвіду (зазвичай абстрактного) через інший (зазвичай конкретний) [4]. На думку Н. Кудрявцевої, когнітивні метафори походять зі спільного досвіду; він «може бути попередньо структурованим певними специфічними «концептами», притаманними конкретним культурам і природним мовам. Із цього випливає актуальність розгляду питання про лінгвістичну

відносність культурно-мовних концептуальних метафор, особливо в таких контекстах, де проблема їх істинності/неістинності набуває першорядного значення» [1, с. 40].

С. Зонтаг, Д. Скіннер й Р. Сквіллакоте, Д. Голлахер, Г. Арендт вказували на те, що глибинність сенсів, що їх несуть концептуальні метафори (тілесні, зокрема), впливають на світосприйняття й ставлення до фактів соціально-політичного порядку денного. Вчені роблять висновок, що сучасне розуміння «тілесної» метафори презентує подвійну логіку, яка змушує мовця вербалізувати, у першу чергу, хворобливий стан суспільно-політичної проблеми як уявного тіла, що надмірно драматизує її й маніпулює свідомістю адресата. На їхню думку, «тілесна» метафора формує когнітивну рамку, яка обмежує мовця й дає слову таку силу, що значно впливає не лише на слухача, а й на стан речей як наслідок цієї маніпуляції. Тож учені виокремили перелік «тілесних» ознак, які стають підґрунтям формування й мовного оформлення метафори в соціально-політичному дискурсі: це протиставлення живий/мертвий, здоровий/хворий, чистий/брудний. Детальний аналіз «тілесних» метафор у вимірі чистий/брудний у політичному й політично-медійному дискурсах знаходимо у Д. Скіннера й Р. Сквіллакоте [5], які досліджують тексти з проблематики тероризму в сучасному медійному просторі. Вони доводять, що уявлення про чистоту дуже суб'єктивне й в історично-суспільному діахронічному аналізі чистота – це поняття, пов'язане з постійним порівнянням себе й інших, із постійним змаганням за першість. Також у суспільно-політичному сенсі *чистота* – це боротьба за непорушність меж, це, так би мовити, гігієна суспільства (цю ідею дослідники запозичили у З. Фрейда). Д. Скіннер і Р. Сквіллакоте цитують й антрополога М. Дуглас, яка вказувала на зв'язок *чистоти* й соціальних категорій ризику та загрози, пов'язуючи структуру політичних або соціальних категорій із правилами гігієни. Але все ж таки протиставлення живий/мертвий тримає першість і є основним принципом позиціонування себе й ідеологічного опонента. Простежимо це на прикладі статей із «The Guardian», присвячених Брекзиту.

(1) *Irish government sources reacted angrily to Johnson's gambit, saying the protection of the all-Ireland economy was **a vital element** of the Good Friday agreement;*

(2) *Brussels appears to have accepted that negotiations over a deal are **effectively dead**.*

Приклад (1) містить словосполучення *a vital element*, яке омовлює тілесну метафору, її найвищу міру прояву. Лексема *vital*, хоч і тлумачиться в сучасному словнику як така, що відносить до модальності необхідності, а не до асоціативного поля «тіло» (If you say that something is vital, you mean that it is necessary or very important (Collins dictionary)), має прозору етимологію і з легкістю потрактовується як «життєво необхідний». У контексті політичного дискурсу така «тілесна» метафора вказує на обов'язковість і першочерговість певних політичних кроків і рішень; у контексті Брекзиту і його сприйняття ірландською спільнотою – на дотримання сторонами-підписантами Белфастської угоди (the Good Friday agreement), в якій північноірландський уряд і уряд Великої Британії за згоди північноірландських політичних партій підписали договір про врядування Північної Ірландії та її роль у Великій Британії.

Приклад (2) із ряду «тілесних» метафор найвищої міри експресивності актуалізує смисл безперспективності політичної ситуації, що склалася: переговори з домовленостей щодо Брекзиту мертві, немає згоди, ідея не може бути втілена. Цікавим, на нашу думку, є прагматично умотивоване вживання обставини *effectively* (You use *effectively* with a statement or opinion to indicate that it is not accurate in every detail, but that you feel it is a reasonable description or summary of a particular situation (Collins dictionary)), яке уможливлює сприйняття цього твердження як остаточного й відповідає дипломатичному стилю висловлювань високопосадовців Європейського Союзу.

(3) *From all that I have been able to pick up, **the civil service has been energised** by this sense of decisiveness from the centre, which despite the strains it*

*imposes, represented a blessed relief after the opaqueness and immobilism of his predecessor. **The machine needs a firm foot on the accelerator or it stalls.***

І навпаки, підтримка дій політиків у реалізації Брекзита в середині країни уможлиблює метафоричне порівняння суспільно-політичного життя країни як оновленого й підживленого енергійними діями Б. Джонсона. Відповідно, очевидною є закономірна відповідність опозиції живий / мертвий у текстах пробрекзитових та антибрекзитових журналістів. Наприклад, у (3) вжито метафоричне порівняння цілеспрямованого й безкомпромісного стилю керівництва Б. Джонсона з *a firm foot* на педалі газу державної машини (порівняймо зі сталим виразом *тверда рука* в українській мові). Ця когнітивна метафора містить очевидну позитивну оцінку як самих дій реформатора, так і стилю керування країною.

Розвідки сучасних вчених у різних сферах гуманітарних наук доводять, що «тілесна» метафора має значний вплив і широке поле свого вияву в сучасній комунікації, насамперед у політичному дискурсі. Аналіз текстового матеріалу на суспільно-політичну тематику (Брекзит) свідчить про широке використання «тілесної» метафори в сучасному англomовному політичному дискурсі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кудрявцева Н. С. Концептуальна метафора як підґрунтя наукової теорії. *Науковий вісник кафедри Юнеско КНЛУ. Серія Філологія. Педагогіка. Психологія*. Київ, 2015. Вип. 30. С. 37–41.
2. De Man P. The epistemology of metaphor. *Critical Inquiry*. Chicago, 1978. № 5 (1). P. 13–30.
3. Gollaher D. Circumcision: A History of the World's Most Controversial Surgery. New York: Basic Books, 2000. 278 p.
4. Kövecses Z. Conceptual metaphor theory. *LaMiCuS*. Budapest, 2017. № 1 (1). P. 16–32.
5. Skinner D., Squillacote R. New Bodies: Beyond Illness, Dirt, Vermin and Other Metaphors of Terror. *Perspectives in Politics and Discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2010. P. 43–60.
6. Sontag S. Illness as Metaphor: AIDS and Its Metaphors. New York: Doubleday, 1990. 119 c.

Валерія Саннікова

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

Науковий керівник – канд. філол. наук Оробінська Р.В.

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

м. Суми, Україна

МОЛОДІЖНИЙ СЛЕНГ У НІМЕЦЬКИХ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ

Підлітковий сленг є дуже нетривалим явищем, тому постійно потребує дослідження та моніторингу. Ця тема є актуальною не тільки для лінгвістів, але й для всіх людей, які бажають йти в ногу із сучасністю та знайти порозуміння один з одним, зокрема – з молодшим поколінням. Над проблемою використання молодіжної німецької мови в інтернет-просторі працювали С. Анкенбранк, Т. Гармаш, Х. Івастіновц, Л. Заводна, Л. Левицька, О. Поздняков, О. Христенко, С. Чорна та ін.

За Т. Гармаш, молодіжний сленг – це сукупність експресивно забарвлених слів та словосполучень, які є засобом активної комунікації молодих людей, що перебувають у дружніх, неофіційних відносинах [1, с. 172]. У сучасній науковій літературі сленг розглядається також як психологічне явище, адже він існує як мова самовираження та самоідентифікації, зумовлена бажанням людини відхилитися від звичайної мови, яка нав'язана суспільством [3, с. 81]. Німецький словник Duden надає нам таку дефініцію поняття «сленг»: «Ausdrucksweise bestimmter sozialer, beruflicher o. ä. Gruppen; [Fach] jargon» [9]. Інакше кажучи, під сленгом розуміється жаргон, який використовується певними соціальними, професійними чи подібними групами.

Молоді люди прагнуть відмежуватися від навколишнього світу, створити просту, неофіційну, розкуту атмосферу спілкування та висловлюватися більш оригінально, сучасно, кумедно [2, с. 296]. Для молодіжного сленгу характерні експресія, емоційність, іронія та метафоричність. Основна характеристика сленгу – спонтанність і креативність, тому що багато нових слів і приказок виникають спонтанно, переважно на вечірках [5, с. 91]. На розширення лексики молодіжного німецького сленгу впливають ЗМІ, література, фільми, сучасна

музика та різні субкультури, які мають специфічний мовний субкод, за допомогою якого представники соціально-вікової групи молоді відображають свій погляд на суспільні цінності, події та речі [4]. Найбільше сленгізми використовуються молодими людьми під час спілкування в соціальних мережах. Такі дії, як «поділитися» (контент поширюється), «лайк» (контент схвалюється) та «коментування» (публікуються власні коментарі), розуміються як комунікативні практики, які є вже актуальними не тільки для юнацтва, але й для старшого покоління [9, с. 28].

Акт спілкування німецької молоді відбувається в таких месенджерах, як *Snapchat*, *Whatsapp*, *Instagram*, які служать для обміну короткими повідомленнями з використанням різних емоджі та символів. Залежно від дидактичних та методичних цілей чати можуть використовуватись для проведення онлайн-зустріч, дискусій та групової роботи. Молоді люди вживають багато скорочень при спілкуванні в чаті, щоб максимально полегшити завдання донесення інформації, тому що в разі зменшена клавіатура смартфонів є не надто зручною для довгих слів та фраз. Можемо виділити такі часто вживані скорочення: *GN8 – Gute Nacht!*; *Grats/Gratz/GZ – Gratulation*; *HF – have fun – Viel Spaß!*; *kA – Keine Ahnung*; *kP – Kein Plan*; *mom – Momen*; *kk – okay okay*; *lol – „laughing out loud” – laut herauslachend*; *ILD – ich liebe dich*; *LG – Liebe Grüße* [8].

Для чат-спілкування характерні також такі явища, як звукова редукція та злиття (фузія) закінчення слова. Розрізняють втрати звуків на початку та в кінці лексичної одиниці. Часто зустрічаються такі приклади «випадання» звуків: *is – ist*, *hab – habe*, *nich – nicht*, *‘ne – eine*. Злиття, або фузія, – це розмовна чи діалектна особливість, яка спостерігається переважно в розмовній мові та вперше потрапила в писемну мову саме в чаті [6, с. 38]. Вживаються також: Verb + Pronomen *es: geht’s, ging’s, hab’s, wird’s, weil’s, wenn’s, gibt’s*; Verb + du: glaubste; Konjunktion + Pronomen *es: weil’s, wenn’s*; Präposition + bestimmter

Artikel: im, zum, ins, aufs, ums, hinters, fürs; Präposition + unbestimmter Artikel: vorm, hinterm, überm, fürn, aufn, am.

Барвистість німецького молодіжного сленгу в чаті залежить від вигуків, які є невід'ємною частиною розмовної мови. У чаті вигуки служать головним чином для вираження спонтанних, реактивних емоцій та оцінок, особливо коли щось важко описати словами [7, с. 23]. Наприклад: *hm, aha, genau, ja, richtig, bitte? was? – Nachdenken; hey, huhu – Begrüßung; donnerwetter, mist, man, verdammt – Wut; ah – Erstaunen; igitt – Mitleid.*

Аналіз синтаксичної організації чат-комунікації показав, що речення, які використовуються під час спілкування, є переважно простими, складні граматичні конструкції зустрічаються нечасто. Прості речення, зазвичай, не характерні для написання текстів, але саме в чаті вони несуть сенс короткого повідомлення [6, с. 39]:

Beispiel 1: *ich glaube, ich hab die Klausur total versemmt lol* [11].

Beispiel 2: *nee war Wochenende hab heut frei*

Ще однією особливістю комунікації в чаті є редуплікація, яка виконує функцію емоційного посилення, додаткового акценту на чомусь задля фокусування уваги співрозмовника. Хоч редуплікації будь-якого роду здаються модними в чатах, але це дещо суперечить принципу швидкості чат-спілкування. Їх оформлення вимагає зусиль при наборі тексту, а отже, швидкість набирання меседжу уповільнюється [6, с. 42]:

Beispiel 1: *haaii welcher boii haat boock miit MiiR zu chadden?*

Beispiel 2: *schaaaaaaaatz! Schreeeeeib miir!*

Отже, німецький молодіжний сленг є цікавим та динамічним явищем, який варто досліджувати та ретельно моніторити. Лексикон німецької молоді стрімко розвивається в соціальних мережах, зокрема в месенджерах, де молоді люди проводять значну частину часу та мають змогу постійно спілкуватися онлайн. Спілкування в чаті має багато переваг. Зокрема, воно характеризується емоційною забарвленістю, максимальною економією часу, що зумовлює такі

особливості чат-комунікації, як використання простих речень, вживання скорочень слів, вигуків тощо. Молодіжний сленг німецької молоді процвітає та емоційно збагачує її мовлення новими висловами та реакціями. Нові слова формують нові описи різних явищ у світі, а отже, знання цих слів необхідне для кращого порозуміння та продуктивної комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гармаш Т. А. Особливості сучасного німецького молодіжного сленгу та його функції (на матеріалах відеохостингу YouTube). *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 2019. № 41. Т. 1. С. 171–174. URL: http://vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v41/part_1/42.pdf
2. Дречко А. О. Німецький молодіжний сленг та жаргонізми: спільні та відмінні риси. *Young Scientist*. 2019. № 12 (76). С. 295–299. URL: <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/1238/1203>
3. Корнєлаєва Є. В. Сленг як об'єкт лінгвістичного дослідження. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2019. Випуск 35. С. 80–84. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewById/909913.pdf>
4. Христенко О. С. Німецький молодіжний сленг: лінгвокогнітивний та соціолінгвістичний аспекти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.04 «Германські мови». Київ, 2009. 22 с. URL: https://revolution.allbest.ru/languages/00588668_0.html
5. Brajković D. Verwendung und Funktionen der Jugendsprache in Schülerzeitungen. *Metodički obzori*. 2006. Vol. 1(2006). № 2. С. 86–93. URL: <https://hrcak.srce.hr/file/17735>
6. Dotterweich E. Wenn Jugendliche und Senioren chatten... – eine sprachwissenschaftliche Untersuchung alters- vs. medienspezifischer Merkmale. 2010. 91 s. URL: https://www.linglit.tu-darmstadt.de/media/linglit/mitarbeitende/janich/abschlussarbeiten/dotterweich_e.pdf
7. Horvat A. Gebrauch von Phrasemen und Interjektionen in deutschen und kroatischen Jugendmagazinen : *master's thesis*. Zadar, 2018. 48 s. URL: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:162:697409>
8. Internet Abkürzungen – Chatsprache besser verstehen. *T-onlin* : Webseite. URL: https://www.t-online.de/leben/familie/erziehung/id_18055102/facebook-abkuerzungen-chat-abkuerzungen-chatsprache-was-sie-bedeutet.html
9. Ivastinovic R. Jugendlischer Sprachgebrauch. Modifikationen in und durch Medien. Graz, 2021. 92 s. URL: <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/6714749/full.pdf>
10. Slang. *Duden* : wörterbuch. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Slang>
11. Was bedeutet lol: Abkürzungen im Internet. *Ionos* : Webseite. URL: <https://www.ionos.de/digitalguide/online-marketing/social-media/was-bedeutet-lol/>

Олена Свердленко
викладач,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
м. Суми, Україна

ЕКВІВАЛЕНТНІСТЬ В ПЕРЕКЛАДІ

За останні роки значно розширилися політичні, економічні та культурні контакти українців із народами інших країн. Контактуючи з чужоземними культурами, українці знайомляться з матеріальними й духовними цінностями певного народу й засвоюють їх. Такі контакти відбуваються або напряду (без посередника), або через посередника-перекладача. Через значний обсяг інформації й потреби в якнайшвидшому перекладі якість таких перекладів не завжди відповідає високим стандартам. Таким чином, знову постає питання «еквівалентності перекладу».

У теорії перекладу еквівалентність трактується як єдність змісту тексту на вихідній та перекладній мові за дотримання норм мови перекладу. Ж. В. Куліш зазначає, що ця концепція виходить з того, що зміст усіх мовних знаків відображає ті або інші ділянки об'єктивної дійсності – предмети, явища, ситуації, стани, процеси тощо [1, с. 61–64]. Понятійне ядро кожного елемента реальної дійсності, представленого мовним знаком, становить його денотат. Будь-яке повідомлення, породжене в процесі комунікативного акту, несе інформацію про певну ситуацію, тобто про денотати, що знаходяться в певних відносинах між собою. З цього витікає, що переклад є процесом пошуку симетричних денотатів у двох мовах і перекодування вихідного тексту мовою перекладу. Тобто кожній одиниці однієї мови можна знайти відповідну одиницю іншої, денотати яких співпадають і між якими, таким чином, встановлюється відношення еквівалентності.

Легко помітити, що в такому визначенні не враховується культурний аспект.

Перенесення оригіналу в контекст іншої культури ставить перед перекладачем завдання, з одного боку, передати його особливості, породжені іншою культурою, а з іншого – змусити його зазвучати гармонійно в новому мовно-культурному середовищі. Про важливість враховувати взаємодію культур говориться, зокрема, у книзі «Translation – Theory and Practice: A Historical Reader» за редакцією Д. Вайсборта й А. Ейстенссона [3]. Чим більш специфічним і унікальним є певне явище в одній культурі, тим складнішою є проблема перенесення його в іншу. Переклад, який не враховує цей аспект, не може вважатися еквівалентним.

Розмова про еквівалентність перекладу не може обійтись також без уточнення, чи йдеться про усний або письмовий переклад, оскільки вони значно відрізняються й вимагають різного вибору засобів передачі змісту [2, с. 44–45].

ЛІТЕРАТУРА

1. Куліш Ж. В. Актуальні мовознавчі проблеми та концепції перекладу в працях учених України та близького зарубіжжя. *Дукля*. 1995. № 5. С. 61–64.
2. Мірам Г. Е., Дайнеко В. В., Іванова С. В. Тренінг-курс двостороннього послідовного перекладу (Англо-українська мовна пара). Київ: Ніка-Центр, 2013. 228 с.
3. Translation – Theory and Practice: A Historical Reader/ Ed. Daniel Weissbort and Astradur Eysteinnsson. Oxford : Oxford University Press, 2006. 664 p.

Олена Сидоренко

канд. пед. наук, ст. викладач

Лариса Корж-Усенко

д. пед. наук, доцент

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С.Макаренка

м. Суми, Україна

ЯВИЩЕ ОМОНІМІЇ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Саме слово «омонім» походить від грецьких слів *homos* – «однаковий» і *опута* – «ім'я». Інакше кажучи, омоніми в англійській мові – це слова, які є однаковими за написанням або звучанням, але різними за змістом (значенням).

Ось і виходить, що часом ми чуємо якесь слово, а визначити його значення не можемо, оскільки за звучанням йому може відповідати кілька слів.

Крім цього омонімія зумовлює ще одну складність – почувши слово, ви можете не визначити, про що йде мова, а отже, вам буде проблематичніше шукати це слово у словнику.

Виникнення в мові омонімів викликано різними причинами:

- в результаті звукових змін може відбутися збіг раніше різних за звучанням слів;
- до появи омонімів може призвести запозичення іноземного слова;
- омоніми з'являються, коли однакові за звучанням слова були запозичені певною мовою з різних джерел;
- джерелом омонімів у певній мові може бути звуконаслідувальне походження одного з омонімів.

В основному намітилися два погляди на омонімію і багатозначність.

Відповідно до першого, омонімами визнаються тільки такі однакові за звучанням слова, які споконвіку були різними за формою і лише в процесі історичного розвитку збіглися один з одним в єдиному звучанні внаслідок різних фонетичних, і загалом випадкових, причин.

Довгий час омонімія розглядалась «як хвороба, яку необхідно лікувати». Розповсюдженою є точка зору про те, що синонімія та полісемія – закономірні явища в мовах, що саме функціонування мови як засобу спілкування й пізнання неможливе без цих явищ. Що стосується омонімів, то, навпаки, цей аспект багатьма вважається мовною аномалією, завадою в комунікації. Часто слухач опиняється в складній ситуації, коли з кількох різних значень, виражених даною мовною формою, слід вибрати одне для вірного розуміння повідомлення. Омонімія вносить труднощі й у звичайний процес засвоєння мови, коли той, хто її вивчає, наштовхується на те, що одна й та сама мовна форма може мати абсолютно різні значення, – факт, на який у своїй рідній мові він, зазвичай, не

звертає уваги. Аналіз таких форм суттєво ускладнює сприйняття іншомовного тексту.

У сучасній лінгвістиці прийнято вважати, що омонімія – це лексико-семантичний процес, при якому можлива наявність та функціонування двох чи більше рівно звучних мовних знаків, які семантично не пов'язані між собою.

А отже, тепер, коли ми знаємо, що являє собою явище омонімії і які його функції, ми можемо навести декілька прикладів пар слів, в яких давньоанглійське дієслово й іменник стали омонімами.

Ось найбільш поширені: *anger* – гнів, сердитися; *name* – ім'я, називати. Аналогічні пари можна навести і для прикметників і дієслів: *busy* – зайнятий, займатися; *dry* – сухий, сохнути; *free* – вільний, звільняти; *own* – власний, володіти. Потрібно розрізняти різне вживання слів в одному лексико-семантичному варіанті й дійсне розходження слова.

Зазвичай нові значення виникають шляхом переносу одного з існуючих слів на новий предмет або явище. Так утворюються переносні значення. В їх основі лежить або подібність предметів, або зв'язок одного предмета з іншим.

Багатозначність слова настільки велика й багатопланова проблема, що найрізноманітніші питання лексикології, так чи інакше, виявляються пов'язаними з нею. Зокрема, з цією проблемою деякими своїми сторонами стикається і проблема омонімії.

Омоніми – це слова, однакові за звучанням, але різні за своїм значенням. Омоніми в низці випадків виникають із полісемії, що зазнала процесу руйнування. Але омоніми можуть виникнути і в результаті випадкових звукових збігів. *Write* – писати й *right* – правий – ці слова мають різне значення й різне походження, але випадково збіглися у своєму звучанні.

Також існують лексико-граматичні омоніми, які створюються в результаті конверсії, коли дане слово переходить в іншу частину мови. Наприклад, *look* – дивитися й *look* – погляд.

Для того щоб лексичні різновиди слова становили собою варіанти одного й того самого слова (інакше кажучи, щоб не виникала омонімія), необхідно:

– щоб вони мали спільну кореневу частину, тобто виражену в звуковій оболонці лексико-семантичну спільність;

– щоб не було відповідності між матеріальними, звуковими відмінностями та відмінностями лексико-семантичними.

Цілком аналогічно можна міркувати й у відношенні морфологічних особливостей слова. Відмінності парадигм утворюють відмінність між двома словами лише в тому випадку, коли відмінність парадигм служить засобом вираження іншої, не граматичної, а предметної семантичної відмінності. Так, *hang* з формою минулого часу *hanged* і *hang* з минулим часом *hung* – різні слова, оскільки морфологічна відмінність поєднується тут з різним лексичним значенням (перше означає «вішати (стратити)», а друге – «вішати» або «висіти»); *learn* з минулим часом *learnt* і *learn* з минулим часом *learned* не виявляють ніякої семантичної відмінності (обидва означають «вчитися»), тому не можуть бути визнані різними словами, а визначаються як граматичні варіанти.

При ясно виражених розходженнях у здатності слова вступати в синтаксичні поєднання, синтаксичні побудови (синтаксична сполучуваність, валентність), а також в поєднання лексичні (лексична сполучуваність, валентність) навіть невелика різниця в значенні веде до розриву тотожності слова. Такі одиниці, які різняться і значенням, і формально синтаксично, пропонується розглядати як різні слова.

ЛІТЕРАТУРА

1. Kovalenko A. English Lexicology. Theory and Practice. Vinnytsa: Nova Knyha, 2007. 525 p.

Світлана Телєтова
канд. філол. наук, доцент,
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка
м. Суми, Україна

ДО ПИТАННЯ ПРО ЗМІСТ ТЕРМІНУ «ТОПІК»

Стрімкий розвиток сучасного мовознавства характеризується зміною науково-лінгвістичних парадигм, появою нових течій та напрямів лінгвістичних досліджень, що зумовлює активне поповнення понятійно-термінологічного апарату різних розділів мовознавчої науки, переосмислення усталених термінів, що використовуються на позначення тих чи інших мовних явищ, уточнення існуючих дефініцій тощо. «За останні роки утворилося надзвичайно багато нових і новітніх термінів і понять, що вимагають свого належного тлумачення і відповідного застосування в суто теоретичних і теоретико-прикладних дослідженнях» [2, с. 3]. Це у першу чергу стосується термінів, які можуть бути полісемічними навіть у межах одного й того самого понятійного поля, адже «терміни, як і загальновживані слова, набувають властивостей полісемії починаючи з моменту свого включення в дискурс» [1, с. 153]. Неоднозначність окремих термінів може викликати розбіжності в їхньому використанні, а отже, і непорозуміння у фаховій комунікації. У зв'язку з цим важливим є визначення функціонально-семантичного навантаження окремих термінологічних одиниць у різних наукових напрямках, виявлення їхніх системних зв'язків (полісемії, синонімії, антонімії), особливостей використання в різних контекстах, вимірах, співвідношення з іншими термінами тощо.

До термінологічних одиниць, що вимагають уточнення їх змісту, належить і термін «топiк» (від грецьк. *topos* – місце), який у сучасному мовознавстві не має однозначного теоретико-лінгвістичного тлумачення, хоч вже не одне десятиліття фігурує в науковій літературі. У науковий обiг цей термін ввели американські дескриптивiсти, які одним з основних завдань лiнгвiстики вважали вироблення «точних» методiв опису сучасних мов свiту.

Згодом термін «топiк» досить мiцно утвердився в теоретичнiй науцi. Поступово «топiковий напрям» почав розвиватися в самостiйну лiнгвiстичну течiю.

Слiд пам'ятати, однак, що термін «топiк» вживається в лiнгвiстичнiй лiтературi в кiлькох значеннях, що пояснюється рiзними пiдходами до iнтерпретацiї цього мовного явища. Так, у «Сучасному лiнгвiстичному словнику» А. Загнiтко зафiксовано чотири значення даного термiна. Найчастiше у наукових дослiдженнях топiк синонiмiзується з поняттям «тема», тобто пiд топiком розумiється «перший компонент комунiкативної структури речення, що протиставляється коментарю, другому компоненту. У цьому сенсi пара **топiк – коментар** аналогiйна парi **тема – рема**» [2, с. 818].

При iншому розумiннi зазначеного термiна мають на увазi логiчний суб'єкт, тобто предмет чи особу, про яку повiдомляється в реченнi. При цьому не має значення, згадується вiн вперше чи нi. У такому трактуваннi топiк належить до плану змiсту, тодi як у першому – до плану вираження. Але в окремих випадках, як показує аналiз наукових джерел, видiлення топiка вiдповiдно до обох концепцiй може збiгатися.

Коли йдеться про практичне розмежування суб'єкта та топiка речення, можливі рiзні пiдходи. Так, у роботi Ч. Лi та С. Томпсона «Пiдмет i топiк: нова типологiя мов» топiк трактується як елемент, який, на вiдмiну вiд суб'єкта, не повинен обов'язково входити у вiдносини семантичного узгодження з дiєсловом, iнакше кажучи, вiн не повинен обов'язково бути аргументом предикатної складової. Тому той, хто говорить, «все ж таки має достатню свободу у виборi топiкової iменної групи, незалежно вiд того, яким є дiєслово» [3, с. 200]. Функцiональну роль топiка автори бачать у встановленнi меж, у яких є справедливим дане твердження.

Найбiльш органiчно трiада понять «топiк» – «суб'єкт» – «тема» вписується в концепцiю «упаковки» У. Чейфа, згiдно з якою необхідно розрiзняти те, що належить до структури повiдомляемого (*message*), i те, у якому виглядi це подається, тобто «упаковку» (*packaging*) [4]. Таким чином, у

трактовці У. Чейфа, «упаковка» являє собою спосіб оформлення, подання тим, хто говорить, інформації, що складає зміст речення. Одним з елементів «упаковки» є топик, під яким розуміється складова речення, що задає той понятійний контекст (*framework*), у якому є релевантною предикативна ознака. Тема ж в «упаковку» не входить, а належить до структури повідомляемого.

Говорячи про позицію топика, Ч. Лі та С. Томпсон підкреслюють, що для того, щоб однозначно висловити топик як тему тексту, необхідно вжити окрему пропозицію, єдиною функцією якої є фіксація топика. Така картина спостерігається, зокрема, в індоєвропейських мовах. Наприклад: ***Remember Tom? Well, he fell off his bike yesterday.*** – ***Пам'ятаєш Тома? Так ось, він упав учора з велосипеда.*** Проте існують мови, в яких топик вбудовано в структуру речення. Але і в першому, і в другому типі мов топик виконує стратегію, яка слугує досягненню однакових комунікативних цілей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борисов В. А. Лексико-семантичні властивості терміна: до питання стандартизації термінологічної номенклатури у французькому освітньому дискурсі. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Сер.: Філологія. Соціальні комунікації* / [Редкол.: В. П. Казарін (голов. ред.) та ін.]. Київ : Гельветика, 2020. Т. 31 (70). № 2, ч. 1. С. 153–157.
2. Загнітко А. Сучасний лінгвістичний словник. Вінниця : ТВОРИ, 2020. 920 с.
3. Ли Ч., Томпсон С. Подлежащее и топик: новая типология языков. *Новое в зарубежной лингвистике*. 1982. Вып. 11. С. 193–235.
4. Чейф У. Данное, контрастивность, определенность, подлежащее, топики и точка зрения. *Новое в зарубежной лингвистике*. 1982. Вып. 11. С. 277–316.

Ірина Яременко

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Науковий керівник – канд. філол. наук Оробінська Р.В.
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
м. Суми, Україна

МОЛОДІЖНИЙ СЛЕНГ У СУЧАСНИХ НІМЕЦЬКИХ ХУДОЖНІХ ФІЛЬМАХ

Молодіжна лексика найбільш жваво реагує на всі події в житті. Не виключенням є і молодіжна лексика в сучасній німецькій мові [2, с. 114].

Молодіжна мова завжди виходить за межі встановленого літературного стандарту й демонструє свою відкритість, розкутість та динамічність. Як вважає О. Кондратюк, «...досі в наукових колах почасти домінує розуміння молодіжного соціодіалекту як «мовного хуліганства» [1].

Лексичний корпус, яким послуговуються молоді люди, не є незалежним від національної мови, а базується на ній та є її важливим складником. Він виступає своєрідним «пропускним пунктом» у світ молодих людей, це їхня візитівка для самоствердження й узвичаєння «серед своїх» [2, с. 115].

Сленг – це соціальний різновид мови, який відрізняється за формою (фонетикою, семантикою, граматикою та лексемним складом) від мовного стандарту та використовується обмеженим колом людей, зокрема німецькою молоддю [4, с. 58].

Як правило, сленгізми найчастіше використовуються молоддю, а відповідно, і належать до молодіжної лексики. За основу візьмемо поділ сленгізмів на власне сленг та специфічні сленгізми та виявимо особливості їхнього функціонування у мовленні німецької молоді. Матеріалом дослідження було обрано сучасні німецькі фільми «Die Mitte der Welt» [5], «Meine teuflisch gute Freundin» [7] та «Hilfe, Ich hab meine Eltern geschrumpft» [6], адже саме в них можна спостерігати активне використання досліджуваного явища.

А. Стенстром, Г. Андерсен та І. Газунд виділяють такі моделі утворення сленгу [8, с. 131]:

1) власне сленг, який охоплює загальні сленгові слова, не пов'язані з певною групою осіб: *Was in den ersten Kapiteln steht, **kriegst** du den Rest deines Lebens **nicht mehr aus der Wäsche*** [7];

2) специфічні сленгізми, тобто слова, характерні для конкретної групи або тренду: *Kinder sind **Wachs** in den Händen der Welt* [5].

Для демонстрації різноманітності молодіжного сленгу в досліджуваних фільмах виокремимо такі тематичні групи:

1) назви побутових речей: *Einige dieser Zimmer sind leer, andere voller Gerümpel* [5];

2) настанови: *Seid stark und wehrt euch* [6];

3) емоційно-забарвлені вислови: *Wenn ich seinen Namen flüstere, spüre ich Scherben im Mund* [7];

4) сімейне життя: *...und Oskar hatte gesagt, der Kessler sei bloß sauer, weil seine eigenen Kinder nicht gerade die hellsten Kerzen auf der Torte wären* [7].

Отже, сленг є характерним для мовлення молодих людей у художньому кіно. Він вживається у вигляді лексичних одиниць і готових висловів, які переплітаються із загальноновживаною лексикою. Молодіжний сленг у художніх фільмах характеризується тематичною різноманітністю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кондратюк О. Молодіжний сленг як мовне явище [Електронний ресурс]. URL: <https://www.ji.lviv.ua/n38texts/kondratyuk.htm> (дата звернення: 10.11.2022).
2. Ткачівська М. Р. Молодіжний сленг і його класифікації. *Одеський лінгвістичний вісник*. 2015. Вип. 6. Т. 2. С. 114–118.
3. Тодорів Л. Д. Молодіжна субкультура як дискурсивний простір конструювання інтерпретаційних схем особистості. *Психологія і суспільство*. 2011. № 1 (2). С. 211–218. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Po/2011_1/Todor.pdf.
4. Хомяков В. А. Введение в изучение сленга – основного компонента английского просторечия. Вологда, 1971. 176 с.
5. Die Mitte der Welt. URL: <https://www.amazon.de/Die-Mitte-Welt-Andreas-Steinh%C3%B6fel/dp/3551353158> (Last accessed: 11.11.2022).
6. Hilfe, Ich hab meine Eltern geschrumpft. URL: <https://www.netflix.com/de/title/81497449> (Last accessed: 11.11.2022).
7. Meine teuflisch gute Freundin. URL: <https://www.zdf.de/kinder/film-ab/meine-teuflisch-gute-freundin-100.html> (Last accessed: 11.11.2022).
8. Stenström A., Andersen G., Hasund I. Trends in teenage talk : Corpus complication, analysis and findings. Amsterdam, 2002. 241 p.

СЕКЦІЯ 2 / SECTION 2

ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

PROBLEMS OF THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES

Kateryna Zemlyakova

4-th year student of the first (Bachelor) level of higher education

Scientific supervisor – Ph.D in Pedagogy, Associate Professor

Maryna Chykalova

Anton Makarenko Sumy State Pedagogical University

Sumy, Ukraine

FEATURES AND IMPORTANCE OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE FIELD OF INTERNATIONAL RELATIONS

Unfortunately, today the world, in particular, Ukraine, is experiencing an increase in military confrontations, which entails a high risk of other conflicts growth. Considering a large number of people and their cultures, international relations cannot exist without an established system of intercultural communications. After all, when people clash with different languages, traditions, religions and history, then conflicts arise very often.

The main problem of intercultural communication as a part of international relations is the existence of conflicts between different people due to the inability to accept and understand other views, interests and traditions, to hear each other, to find compromises in solving important international issues through discussion, cooperation, reconciliation and dialogue without losing the individuality of culture [3, p. 39].

Communication is one of the most important components of every person's life. In a narrow sense, it includes the exchange of information between people. In a broad sense, communication refers to channels by means of transmitting and receiving information (devices, artificial intelligence, computer networks and programs, cultural signs, etc.). Therefore, in its general sense, communication (lat.

communicatio - to make common) is communication through verbal and non-verbal means for the purpose of transmitting and receiving information [4, p. 8].

The nature of communication has changed due to the increasing globalization and the spread of international contacts. Knowledge of foreign languages is necessary to establish friendly diplomatic relations with other states. However, sometimes it is not enough. Lack of knowledge of their ethnic and cultural characteristics is a serious obstacle in building good communication with foreigners.

The concept of "culture" is ambiguous. Culture is defined as the way of life, especially general customs and beliefs of a particular group of people at a particular time. In addition, it consists of the ideas, customs, and art that are produced or shared by a particular society. In the historical sense, culture means customs, civilization, and achievements of a particular time or people [5, p. 202].

There are two main reasons that complicate communication with foreigners [5, p. 204]:

1) lexical and phraseological restrictions (lexical valence, which is national; when learning a foreign language, it is necessary to remember words not separately by their meaning, but in the most stable combinations, inherent in this language);

2) conflict between the cultural ideas of different peoples about the subjects and phenomena of reality, between their understanding of the communicative situation (for the Ukrainian language, the answer to the question "How are you?" is broad and includes complaints about health, relationships, family, lack of money etc.; for German, French or English it will be enough just one or two words).

The issue of defining the term «intercultural communication» is quite complex. Currently, there is no single definition of "intercultural communication". The main definitions that reveal the essence of this concept are:

– international communication referring to exchanges of information between the population of two or more countries, and its scope includes all information in the field of culture and civilization values. [1, p. 22]

– communication between peoples of different cultures [2, p. 36]

– communication of people with different cultural beliefs, education, value orientations, manner of behavior [5, p.201]

Effective communication between people from different cultures is especially difficult. Cultures provide people with ways of thinking—ways of seeing, hearing, and interpreting the world. Therefore, in order to build effective communication, it should be taken into account that the sender and receiver of information belong to different cultures. Through open and honest intercultural communication, people can work together to achieve their goals. [2, p.36]

Establishing communications is important not only for the sphere of culture, but also for all spheres of life. A well-established foreign policy of the country contributes to the formation of a positive image, which in turn leads to the improvement of relations with other states, economic growth and the attraction of foreign capital. Ukraine communicates with other countries, establishes trust relations with them and builds effective cooperation. This is especially noticeable during the Ukrainian-russian war. Moreover, with all the intercultural features this process is much easier. At a global level, intercultural communication will help improve the lives not only of the individual but of the whole world.

BIBLIOGRAPHY

1. Theodora Magdalena. The Role and Importance of Communication in the Diplomatic Area. *Rev. Universitara Sociologie*. 2015. №19. PP. 19-24.
2. Valiyev Agil. Culture and intercultural communication in international relations *European science review*. 2017. №1-2. PP. 35-37.
3. Зима, О. Г., Є. Гвозденко, Д. Тарасова. Міжкультурна комунікація як частина міжнародних відносин. *Вісник Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. 2017. №10. С. 39–42.
4. Манакин В. М. Мова і міжкультурна комунікація: навч. посіб. Київ: ВЦ «Академія». 2012. 288 с.
5. Тур О.М. Міжкультурна комунікація як складова професійної діяльності майбутнього спеціаліста. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2014. Вип. 16. С. 201-205.

Сабіна Ібрагімова

*здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Чикалова М.М.*

*Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
м. Суми, Україна*

ФАХОВЕ СПРЯМУВАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У сучасному світі, коли всі кордони відкриті, і процес глобалізації не спинити, збільшується кількість людей, які починають розуміти, що англійська мова впевнено займає свою нішу в сфері комунікацій як у загальному сенсі, так і на професійному рівні. І це одна з головних причин вивчення іноземної мови за фаховим спрямуванням у закладах вищої освіти.

Поговоримо про причини для вивчення англійської мови. Ми виділили три блоки та вказали п'ятнадцять причин, які, на нашу думку, є важливими для сучасної людини.

Блок I. Робота та професійні знання:

1. Навчатися за кордоном за фахом своєї мрії.
2. Отримати перспективну роботу за обраним напрямом.
3. Читати та аналізувати фахову літературу в оригіналі.
4. Проводити переговори з іноземними партнерами та інвесторами.
5. Стежити за новинами у світі на англомовних каналах.

Блок II. Подорожі:

6. Подорожувати самостійно, не звертаючись до послуг перекладача.
7. Мати можливість особисто вирішувати питання з проживанням.
8. Знайомитися з культурою та традиціями, безпосередньо спілкуючись з місцевими жителями.
9. Відвідувати музеї, галереї, виставки тощо, отримуючи свої власні враження, а не примусову інтерпретацію перекладача.
10. Вільно орієнтуватися на місцевості, користуватися картами та покажчиками.

11. Знаходити друзів, нових знайомих, вдосконалюючи свою розмовну, а часто й професійну мову завдяки прямому спілкуванню.

Блок 3. Повсякденність:

12. Дивитися фільми англійською, глибше розуміти сюжет, сприймати оригінальний гумор, слухати та розуміти англомовні пісні.

13. Користуватися різноманітними комп'ютерними програмами та додатками.

14. Спілкуватися в чатах, вивчаючи паралельно сучасну розмовну мову та молодіжний сленг.

15. Вести блоги у соціальних мережах декількома мовами тощо.

Це далеко не повний перелік причин, які мотивують нас до вивчення іноземних мов. Проте поговоримо про фахівців у сфері математики та їх погляд на знання іноземної мови.

Спочатку ми вивчаємо математику в школі, далі в університеті а потім викладаємо її для інших. Звичайно, що перспектива вступу до ЄС спонукає вчителів використовувати іншомовну комунікацію у навчальному процесі щодалі активніше. Проте, не всі уроки можуть проводитися іноземною мовою. Таке можливо лише у разі, коли діти вже бездоганно нею володіють. Іноземна мова на уроках математики не має перевищувати 5-10% від обсягу предмету.

Урок має бути не лише веселим, а й ефективним. І якщо після виконання домашньої роботи на наступному уроці математики виникне море запитань, то це означатиме, що донести тему на належному рівні не вдалося, а отже, необхідно щось змінювати.

Статистика країн, де ця програма існує десятками років, свідчить, що вивчаючи фізику, математику, природу, географію, історію іноземною мовою, можна поглибити знання з паралельних предметів. На уроці більше працює практика мовлення, знання предмету більш закріплюються, оскільки урок проходить у нестандартній формі, а це в пам'яті дітей відкладається набагато краще.

Проаналізувавши сучасні підходи, бачимо, що серед основних методів доцільно виокремити мультимедійність, дискурсивність та онлайн-комунікацію, інтерактивний підхід, компетентнісний підхід, стимуляцію суцільного (на заняттях і поза ними) вживання англійської, дедуктивність, суб'єкт-суб'єктність (партнерство викладача й студента). Саме такий підхід допомагає краще засвоїти знання з математики на уроці. [2]

Отже, для дітей, які з самого початку займаються математикою комбіновано з іноземною мовою, ці знання засвоюються навіть краще, ніж у дітей, які мають звичайні уроки. Тому, для вчителя математики є вагомим фактором такий зворотній зв'язок.

Отже, вільне володіння англійською мовою допоможе здобути якісну освіту, що істотно збільшить ваші шанси на працевлаштування. Сучасний фахівець своєї справи (професіонал) має володіти комунікаційними навичками, бути якнайкраще ознайомлений із найновішими тенденціями, ідеями та здобутками у своїй галузі. Для того, щоб розповісти світу про свої відкриття чи досягнення в галузі науки, зазвичай вся документація представлена у двох екземплярах: англійською та мовою оригіналу. Близько 85% наукових, технологічних, академічних публікацій з'являються, насамперед, англійською мовою.

І хочеться додати, що англійська мова є рідною для 500 млн. людей в 12 країнах світу. Сьогодні приблизно 1,5 млрд. людей розмовляють англійською. 80% інформації, що зберігається на комп'ютерах у всьому світі, англійськомовна. А математика є інструментом для кодування інформації і розвитку технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аношкова Т. Інноваційні тенденції у викладанні іноземної мови в контексті Євроінтеграції. URL: http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/anoshkova_innovatsiini.pdf. (дата звернення: 19.02.2020 р.). http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/21/part_3/10.pdf
2. Біленька Ю.О. Дискурсивні маркери у молодіжній онлайн-комунікації (на матеріалі англійської мови): магістерська роб: спец. 8.02030302 «Мова і література (англійська)». Умань. Держ. ун-т ім. П. Тичини. 2017.
3. Полікарпова Ю.О. Сучасні тенденції у викладанні англійської мови в Україні. Народна освіта. 2017.

Ірина Пахненко
канд. пед. наук, доцент,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
м. Суми, Україна

ФОРМУВАННЯ В ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ УМІНЬ НАУКОВОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Одним із аспектів професійної підготовки студентів-словесників є розвиток у них умінь оформлювати результати навчально-дослідницької діяльності у вигляді типових для закладів вищої освіти наукових жанрів – курсових і дипломних робіт, статей, тез доповідей тощо. Практика показує, що навчання майбутніх учителів конструювати наукові тексти є більш ефективним, якщо воно здійснюється на базі розвитку логічного мислення в тісній єдності з осмисленням жанрових особливостей створюваних текстових референтів. Проте в методичних системах, що пропонують автори низки навчальних посібників, які відображають сучасні підходи до навчання наукового стилю мовлення іноземних здобувачів вищої філологічної освіти, недостатньо враховується зазначена тенденція.

Пропонована методика навчання студентів-філологів продукування наукових текстів будується на основних положеннях теорії тексту про жанр. Під жанром, слідом за О. Н. Кожиним, О. О. Криловою, В. В. Одінцовим, ми розуміємо «вид мовленнєвого твору, який виділяється в межах того чи іншого функціонального стилю та характеризується єдністю конструктивного принципу, своєрідністю композиційної організації матеріалу й використовуваних стилістичних структур» [2, с. 156].

В узагальненому форматі ця методика має такий вигляд: 1) осмислення жанрових особливостей створюваних текстів (спостереження текстового матеріалу); 2) формування умінь ієрархізації тем і підтем у тексті (визначення логічного поля тексту); 3) формування умінь мовленнєвої реалізації (вербалізації) результатів спостережень (продукування наукових текстів).

Проілюструємо цю методику на прикладі написання вступного розділу в курсових і дипломних роботах студентів.

Формування зазначених умінь необхідно починати з осмислення жанрових особливостей, тобто категоріальних ознак, текстів, що готуються до реалізації. З цією метою здобувачам пропонується проаналізувати зміст «Вступу» в курсових, дипломних роботах лінгвістичного й лінгвометодичного спрямування, що написані студентами попередніх років; визначити типові, тобто відтворювані, компоненти змісту (по суті, визначається тематичне поле розділу); з'ясувати, якими компонентами відрізняється тематичне поле «Вступу» в роботах з лінгвістики та лінгвометодики, в курсових та дипломних дослідженнях, і підібрати мовленнєві кореляти, що вводять компоненти, які організують тематичне поле тексту. Зауважимо, що пропонований для аналізу текст розглядається як «засіб формування мовленнєвої компетенції» [1, с. 15].

У результаті аналізу студенти складають перелік типових компонентів змісту вступного розділу дипломної (курсової) роботи, які відповідають складникам понятійно-категоріального апарату дослідження. Ці складники можна кваліфікувати як тексто- і структуроутворюючі фактори аналізованого фрагмента наукового твору.

Далі студентам пропонуються завдання підібрати мовленнєві формули (опорні конструкції) для кожного компонента. Після цього на основі аналізу низки дипломних робіт (можна використати й автореферати дисертацій) підбираються синоніми до мовленнєвих формул, що вводять типові компоненти змісту вступного розділу.

Виконання наведених завдань дозволяє здобувачам освіти усвідомити жанрові особливості тексту, що готується до реалізації. На завершення даного етапу роботи можна ввести таке поняття, як жанрово-компонентна інформація, й акцентувати увагу студентів на те, що, виявляючись у межах кожного конкретного тексту, ця інформація характеризує одночасно й цілий клас текстів, що належать до одного якогось жанру.

Наступним етапом процесу формування мовленнєвих професійно орієнтованих умінь студентів-філологів є етап навчання ієрархізації компонентів змісту тексту (предметів мовлення) того чи іншого жанру (у пропонованій методиці – тексту вступного розділу). Введення даного етапу до процесу навчання пояснюється тим, що будь-який текст має не лінійну, а ієрархічну будову. Роботу на цьому етапі необхідно починати з пояснення студентам суті операції ієрархізації тем і підтем тексту, яка полягає в розподілі останніх за принципом «вище – нижче – поруч і окремо (стоять)». Подібна ієрархізація є формою узагальнення логічних відносин між предметами мовлення.

Формуванню вмінь ієрархізації компонентів змісту сприятимуть завдання на визначення: 1) «родо-видового» характеру теми (наприклад, яка з тем є загальною (родовою), а яка – частковою (видовою) в певних парах референтів («об'єкт дослідження» / «предмет дослідження»; «мета дослідження» / «завдання дослідження»; «гіпотеза» / «версії» тощо); 2) місця тем в ієрархічній системі (наприклад, виділіть теми, які «стоять поруч»: «наукова новизна дослідження» / «практична значущість дослідження»; «методи дослідження» / «джерела вибірки одиниць для аналізу» тощо); 3) правильності послідовності компонентів змісту вступного розділу наукової роботи. Ефективними є й завдання, що передбачають складання схеми, яка відтворюватиме ієрархію тем і підтем тексту вступного розділу.

Зауважимо, що визначення ієрархічних відносин – це надзвичайно складне завдання, воно вимагає умінь теоретичних спостережень.

Завершальний етап пропонованої методики полягає в навчанні студентів-словесників оформлення результатів спостережень у текст вступного розділу до наукових творів. З цією метою здобувачам пропонуються зразки моделей «Вступу» до дипломних (курсових) робіт – структурно-композиційних єдностей типових для текстів того чи іншого конкретного жанру компонентів

змісту, які реалізуються в типових для цього жанру опорних словах, словосполученнях і конструкціях.

На базі цих моделей виконуються вправи, згруповані на основі програмованих умінь: 1) вправи, спрямовані на формування умінь виділяти в моделях вступного розділу опорні конструкції, що вербалізують типові для текстів аналізованого жанру компоненти; 2) вправи, що сприяють формуванню умінь редагувати тексти (наприклад, знайдіть у моделі тексту однаково побудовані конструкції, що вводять різні компоненти змісту, замініть їх синонімічними; проаналізуйте модель тексту з погляду порушення в ній логічних зв'язків між предметами мовлення, усуньте цей недолік); 3) вправи, які формують уміння розробляти окремі фрагменти вступу, вводити їх у тексти, що готуються до реалізації (наприклад, сконструйте фрагмент, який присвячено короткій характеристиці структури роботи, і введіть його в дану модель, використовуючи відповідні мовленнєві формули (опорні конструкції)).

Після виконання подібних вправ студентам пропонуються завдання на конструювання (спочатку з використанням зразка) «своїх» моделей тексту вступу до наукових робіт на основі переліку типових компонентів змісту, мовленнєвих корелятивів, які вербалізують ці компоненти, і схеми, що відбиває ієрархію основних тем і підтем тексту. Потім сконструйовані моделі заповнюються конкретним змістом. Навчання створення текстів на основі таких моделей у студентській аудиторії елементарно: воно становить собою вправи у накладенні матриці моделі на конкретний матеріал.

Апробація описаної системи роботи підтвердила її ефективність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баландіна Н. Ф. Навчальний текст як засіб породження нових смислів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2017. Вип. 58. С. 14–19.
2. Кожин А. Н., Крылова О. А., Одинцов В. В. Функциональные типы русской речи : учебное пособие. М. : Высшая школа, 1982. 223 с.

Марина Рудіна
канд. пед. наук, доцент,
Національний авіаційний університет
м. Київ, Україна

**МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ
ДО ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТРЕНДІВ
У МАЙБУТНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ
ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

Комплексні зміни в освіті посирила воєнна агресія, окупація українських земель, масова еміграція дітей і молоді України. Виявилося, що адаптуються до життя в іншій країні менш травматично ті діти шкільного віку, у яких хоча б на мінімальному рівні сформована іншомовна компетентність. Отже, знання іноземної мови є для школярів життєвою перевагою, а кризова ситуація в освіті юних українців посилює відповідальність учителя іноземної мови за результати професійної педагогічної діяльності.

На часі потреба дослідження методичних трансформацій підготовки студентів до викладання іноземних мов у Новій українській школі з урахуванням викликів сьогодення та прогнозів на майбутнє. Трансформація – це зміна, перетворення виду, форми, істотних властивостей і т. ін. чого-небудь [1]. У Merriam-webster.com указано, що transformations – (1): the operation of changing (as by rotation or mapping) one configuration or expression into another in accordance with a mathematical rule especially: a change of variables or coordinates in which a function of new variables or coordinates is substituted for each original variable or coordinate; (2): the formula that effects a transformation; b: FUNCTION sense 5a; c: an operation that converts (as by insertion, deletion, or permutation) one grammatical string (such as a sentence) into another; also: a formal statement of such an operation [8]. Ключовим акцентом в обох джерелах є зміна і перетворення істотних властивостей, тож методичні трансформації в підготовці студентів до впровадження сучасних освітніх трендів у майбутній професійній діяльності розуміємо як комплексні зміни в навчальній дисципліні «Методика викладання

іноземних мов». Методичний аспект особливо актуальний стосовно двох складових програми: тенденції у викладанні іноземних мов; специфіка навчання іноземних мов у школі для сучасного життя, які не лише взаємозумовлені між собою, а й становлять діалектичну єдність і цілісність, комплексно визначають сутність методичних трансформацій у підготовці студентів як учителів іноземної мови для основної ланки середньої освіти.

У чому актуальність? По-перше, трансформації спрямовані на формування методичної компетентності вчителя з реалізації полікультурного потенціалу шкільної освіти та формування навичок іншомовного мовлення для особистих освітніх і життєвих потреб учнів. Реалізація цих завдань на рівні методичному зумовлює інтеграцію освітніх технологій, співвіднесеність їх із тенденціями в освіті, особистими запитами учнів. За такого підходу, трансформовано зміст лекційних і практичних занять, а саме акцентовано такі аспекти: нові явища в освіті як об'єктивна потреба сьогодення; наукова думка про методичні інновації у викладанні іноземних мов; професійно значимі компетентності вчителя. Про трансформації йшлося на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Трансформації в сучасному освітньому просторі: глибинні аспекти розвитку освіти» [7]. На Міжнародному форумі «Трансформації в освіті: виклики і перспективи» (2022) було представлено новації, яких чекають учителі на перспективу, йшлося про реалізацію завдань НУШ у середній школі, про допомогу вчителю «увійти» в реформовану школу без зайвого занепокоєння і розчарувань [6].

Дискутуються сьогодні вченими-педагогами й учителями тренди, що сформували освітні тенденції 2022 р. [2]. *Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) у перебігу дослідження виявила вплив світових тенденцій економічного розвитку на систему освіти та визнала, що в подальшому цей вплив буде посилюватися. Зазначені тенденції згруповано в п'ять категорій: «зростання», «життя й робота», «знання та сила», «ідентичність і належність», «мінлива природа». Вважаємо, що в лекціях цей матеріал є*

важливою, актуальною й ґрунтовною заміною, наприклад, аналізу традиційної методики вивчення іноземних мов у школі, адже сьогодні тренди швидко набувають статусу провідного освітнього змісту, а п'ять груп тенденцій трансформують зміст поняття «полікультурний простір освіти» [5, с. 212-217]. Культурологічна спрямованість філологічної освіти визначає зміст полікультурного компоненту, двомовне та багатомовне навчання сприяє комунікації, новим аспектам мислення, відчуття, поведінки, тож іноземна мова – і об'єкт вивчення, і засіб отримання знань, і спосіб подвійного ефекту: одночасно набуваються нові знання і мовленнєві навички [4, с. 24-26].

По-друге. Трансформації комплексу методик проведення уроку іноземної мови в НУШ є інноваційними по суті. Сучасним базисом оновлення методики викладання іноземної мови вважаємо нові тренди в освіті України, а саме: ще більше цифровізації; soft skills; сторітелінг і візуалізація; віртуальна та доповнена реальність; гейміфікація; штучний інтелект; асинхронне навчання [3]. В аспекті методичному, це – не формальні трансформації традиційних форм і методів навчання іноземних мов, а принципово нові освітні технології й конкретні методики. Так, «ще більше цифровізації», по суті, є синтезованою методичною готовністю вчителя реалізувати освітні задачі в межах дистанційної й очної освіти; soft skills мають комплексно формуватися на уроках іноземної мови; сторітелінг та візуалізація у вигляді емодзі й коміксів, наприклад, полегшують засвоєння емоційно-забарвленої лексики тощо; віртуальна й доповнена реальність – перспектива співпраці викладача й студента, учителя й учня з навчальною метою; асинхронне навчання забезпечує можливість усім учасникам освітнього процесу працювати над навчальними завданнями у власному темпі.

Отже, методичні трансформації – це комплексні освітні зміни в підготовці студентів до професійної діяльності вчителем іноземної мови. Не секрет, що студенти стосовно методики часто ґрунтуються на власному досвіді вивчення іноземної мови в талановитого високопрофесійного вчителя. Важливо наочно

довести, що в сучасному вимірі діючих тенденцій цей досвід у нагоді не стане, а скоріше буде заважати успішній педагогічній діяльності в школі, реальне функціонування якої зазнало сьогодні швидких кризових змін: пандемія – вимушена тривала ізоляція учнів і педагогів; війна – вимушена міграція та еміграція учасників освітнього процесу тощо. Тож, методичний аспект підготовки студентів до впровадження сучасних освітніх трендів у майбутній професійній діяльності вчителя іноземних мов Нової української школи зумовлює потребу наповнення лекційних і практичних занять із навчальної дисципліни «Методика викладання іноземних мов» оновленим актуальним освітнім змістом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Академічний тлумачний словник української мови. URL: <http://sum.in.ua/s/transformacija>
2. Глобальні тренди, які формуватимуть освітні тенденції у 2022 році. Дослідження ОЕСР. URL: <https://nus.org.ua/articles/globalni-trendy-yaki-formuvatymut-osvitni-tendentsiyi-u-2022-r-doslidzhennya-oesr/>
3. Освітні тренди 2022. URL: https://education.24tv.ua/7-osvitnih-trendiv-2022-shho-uchniv-vchiteliv-ukrayina-novini_n1835384
4. Першукова О. Європейська багатомовність в освіті. Шлях освіти. Харків, 2000. – № 4 (18). – С. 24-26.
5. Солодка А. Полікультурне виховання та освіта – крок до інтеграції освіти України в єдиний загальнокультурний простір. Науковий вісник Миколаївського державного університету: Миколаїв, 2005. – С. 212–217.
6. Трансформації в освіті: виклики і перспективи. Міжнародний форум. URL: <https://naps.gov.ua/ua/press/releases/2598/>
7. Трансформації в сучасному освітньому просторі: глибинні аспекти розвитку освіти. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 04 листопада 2021 року). Академія інноваційного розвитку освіти, м. Київ. Суми: ТОВ НВП “Росток А.В.Т.”. 2021. – 95 с.
8. Merriam-webster.com. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/transformation>

Анатолій Савченко
канд. пед. наук, доцент,
Державний податковий університет
м. Ірпінь, Україна

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА КРЕАТИВНА РОБОТА СТУДЕНТІВ В ОВОЛОДІННІ ІНОЗЕМНИМИ МОВАМИ

Основною умовою виникнення самостійного задуму є живий інтерес до вивчення іноземної мови, особиста зацікавленість студентів досягнути успіху.

Проте найцікавіший задум не приведе до творчих здобутків, якщо не докласти енергії, зусиль, наполегливості, не долати сумнівів на шляху до мети – одним словом, необхідна воля, щоб доводити справу до кінця. По-справжньому самостійним студентом вважається не той, у кого легко виникають різноманітні оригінальні ідеї, а той, хто, долаючи перешкоди, вміє втілити свою ідею в життя.

Щодо інтелектуальних якостей, необхідних для самостійного вирішення проблем, то найчастіше вирізняють цілий комплекс пов'язаних між собою характеристик особистості. Серед них насамперед слід назвати вміння піддавати сумніву відомі істини, відходити від звичних схем мислення, а також здатність критично переглядати власну позицію. Для виникнення нових ідей треба навчити студентів знаходити зв'язки між віддаленими, непов'язаними елементами досвіду, проводити аналогії між далекими поняттями та уявленнями.

Творчому інтелекту властиве не тільки оригінальне розв'язання вже поставлених проблем, але й бачення нових. Уміння сформулювати нове питання – надзвичайно важливий етап будь-якого творчого процесу, оскільки саме тут треба долати усталену точку зору, ламати звичайні прийоми роботи тощо. Велике значення має і здатність переносити рішення з тієї ситуації, в якій воно було знайдене, на широке коло подібних ситуацій, а також гнучкість мислення, яка зумовлює швидкий і легкий перехід між явищами чи ситуаціями, далекими за змістом. Гнучкість мислення (на противагу його інертності) допомагає також відмовитися від рішення, яке виявилось не адекватним.

Останніми роками все частіше порушується питання про використання сучасних інформаційних та мультимедійних технологій. Мова йде не лише про нові технічні засоби, але і про нові форми й методи викладання, інноваційний підхід до процесу навчання. Оскільки основною метою вивчення іноземної мови є формування і розвиток комунікативної культури майбутніх фахівців,

актуальності набуває навчання практичного опанування іноземною мовою.

Формування креативності студентів у ході вивчення іноземної мови нерозривно пов'язане з самим процесом вдосконалення професійної компетентності викладача, оскільки творчий підхід в навчанні розвиває професійні здібності як викладача, так і студентів, які вивчають мову. Для виявлення ролі творчого підходу у викладацької діяльності, слід розглянути значення терміна «творчість». Отже, у нашому розумінні, творчість – це діяльність індивіда, орієнтована на створення нового, оригінального продукту в сфері науки, мистецтва, техніки, виробництва і організації. Це завжди спрямованість до нового, незвіданого рішення завдання, надає нові можливості для розвитку [3, с.83].

Пошуки сенсу спонтанної, творчої мовної комунікації пов'язані з необхідністю виявити способи утворення складних синтаксичних єдностей з набору їхніх вихідних одиниць, тобто речень. Цей функціональний рівень, що привертає увагу лінгвістів і методистів, є об'єктом всебічного осмислення. Ясно, що різноманітність тематичних повідомлень і бесід практично не має меж, хоч і може бути зведена до системи логічних утворень. Для тих студентів, які оволоділи механізмом утворення речень, відкривається безмежний простір для самостійної комунікативної ініціативи.

На сучасному етапі розвитку суспільства особливої актуальності набуває проблема формування суспільно-активної, творчої, компетентної особистості, яка самостійно генерує нові ідеї, приймає нестандартні рішення. Формування такої особистості здійснюється в умовах широкого використання інтерактивних технологій навчання, сутність яких полягає у тому, що освітній процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників. Специфіка викладання іноземних мов і намагання активізувати освітній процес, зробити його більш творчим та індивідуалізованим зумовлюють необхідність використання інтерактивних технологій. Сучасні технології навчання, повинні бути зорієнтовані на особистість студента, створення умов для його

самовираження і розвитку, при якому прагнення постійно оптимізувати освітній процес з урахуванням особливостей інформаційного суспільства зумовлює потребу в нових технологіях навчання [4, с.3].

Використання сучасних технологій не самоціль, а засіб створення атмосфери доброзичливості й порозуміння, усунення почуття страху і невпевненості у собі, подолання мовного бар'єру, намагання зробити студента більш розкутим, налаштувати на успіх, виявити його здібності до творчості. Досить поширеним є застосування методу проектів, який завершує вивчення кожної розмовної теми впродовж навчального року і демонструє не лише мовні уміння і навички кожного студента, а й здатність до творчого мислення. В процесі проектної роботи відповідальність за навчання лягає на самого студента як індивіда і як члена проектної групи. Основне, що сам студент визначає, яку інформацію міститиме проект та в якій формі пройде його презентація [1, с.130].

Результатом проектної роботи студентів є розвиток креативного мислення, набуття навичок самостійної та групової роботи, демонстрації та пояснення матеріалу. Використання інтерактивних форм та методів навчання є системним і логічно обґрунтованим в освітньому процесі, де чільне місце займають рольові ігри, драматизації, групові дискусії тощо. Означені види роботи є особливо ефективними на заключному етапі роботи над певною темою. Їх застосування посилює особистісну та комунікативну орієнтованість навчання, стимулює творчість студентів та створює реальні умови для досягнення практичного результату навчання [1,с.127].

Отже, результати проведеного дослідження вказують на те, що ефективність та результативність роботи буде більш відчутна, коли процес саморозвитку, самоосвіти й самовдосконалення студентів стане їх життєвою потребою. З цією метою викладачеві необхідно урізноманітнити форми і методи роботи, завдяки яким студенти оволодіють творчими вміннями застосовувати набуті знання на практиці з урахуванням їх інтересів і

можливостей та вже з першого курсу, враховуючи те, що інтереси студентів концентруються навколо єдиного стержня – інтересу до своєї майбутньої професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Крилов І. В. Інформаційні технології: теорія і практика. К.: «Центр», 2006. С.124-130.
2. Михайловський А.В. Традиційні і нові технології у навчальному процесі. // <http://www.management.com.ua/be/be022.html>
3. Оніщук І.І. Педагогічні умови формування креативного потенціалу студентів у процесі вивчення іноземної мови майбутніх вчителів іноземних мов/ Педагогічний часопис Волині. № 1(18). 2018. С.82-88.
4. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку для делового общения: Учебное пособие. Киев: Ленвит, 2004. 194 с.
5. Черевична Л. Ф. Інтерактивні методи розвитку творчих здібностей [Текст]. Фізика. Шкільний світ. 2005. № 5. С. 1-4.

Дмитро Усик
канд. психол. наук, доцент,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
м. Суми, Україна

ВИКОРИСТАННЯ НЕОЛОГІЗМІВ У ТЕМІ «ПОДОРОЖ»

ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ

У викладенні теми з латинської мови, зазвичай, для прикладів використовують загальноприйняті та устатковані роками давньоримські тексти – епіграфічні пам'ятки, літературні пам'ятки, твори граматиків, глоси та схолії, які, передають атмосферу тих часів, але зовсім відірвані від реалій сучасного техногенного суспільства [2]. Латинська мова останнім часом переживає відродження та прояв інтересу суспільства до її вивчення, тому важливою умовою для навчання є безперервний розвиток мови та поява нових лексичних одиниць.

Латинська мова останнім часом переживає відродження та прояв інтересу суспільства до її вивчення, тому важливою умовою для навчання є безперервний розвиток мови та поява нових лексичних одиниць. Неологізми є

одним із джерел збагачення мови. Поява неологізмів у лексиці – це постійний процес. Основним джерелом збільшення словникового складу є утворення нових слів шляхом використання різних засобів словотвору. Поява нових слів завжди є процесом непередбачуваним і таким, який потребує уваги з боку екстралінгвістичної реальності картини світу [1].

У Західній Європі науковці вже давно зрозуміли необхідність створення мовних одиниць у латинській мові для номінації нових понять та термінів. Навіть у такій консервативній організації, як Ватикан, вже за часів папи Бенедикта XVI почали перекладати латинською мовою сучасні слова і терміни [1]. Більш фундаментально обґрунтування та подання неологізмів представлено у працях європейських дослідників І. Бурх (I. Burch), С. Ганта (S. Hunt), Д. Гудхью (D. Goodhew), Дж. Моргана (J. Morgan), Дж. Мосс (J. Moss), А. Рейнхарда (A. Reinhard) [3].

У 1998 р. Альберт Зігфريد [Sigrid Albert] одним із перших склав розгорнутий словник нових слів латинської мови [4]. А у 2010 р. професор Девід Морган [David Morgan] опублікував вичерпний латинський словник з перекладом неологізмів англійською мовою (*Vocabularium Latinum a Davide Morgan conscriptum Die Lunæ, 2010 Dec 20 [Pridie brumæ cum defectu lunæ]*) [5].

На жаль, перекладів українською мовою ще немає, але у викладачів латинської мови є можливість перекладу з англійської та використання його на сучасних уроках.

Так, під час вивчення теми: *Peregrinatio* (Подорож), яка складається з таких частин, як *Aqua* (Вода), *Terra* (Земля), *Via ferrum* (Залізниця), *Aer* (Повітря) та *Sidera* (Сузір'я) з класичної латинської мови можна використовувати тільки назви кораблів до підрозділу *Aqua*: *navis* (корабель), *cymba* (човен), *velum* (вітрило), *moles* (гребля) та *pharus* (маяк) [2].

Сучасних назв кораблів та плавальних засобів у класичних підручниках не знайдеш. Доцільно використовувати наступні неологізми: *cymba automataria* (моторний човен), *navis velox* (швидкісний катер), *navis epiatica* (пасажирський

корабель), *navis mercatoria* (вантажний корабель), *navis longa* (військовий корабель), *lusoria* (яхта), *navis subaquanea* (підводний човен), *periscopium* (перископ), *navis olearia* (танкер), *navis circumvectans* (круїзний корабель), *navis traiectoria* (паром), *navis vaporaria* (пароплав), *scapha tractoria* (буксир), *fenestra navis* (ілюмінатор).

У розділі *Terra* (Земля) можна застосовувати: *birota* (велосипед), *trirotata* (трицикл), *birota montana* (гірський велосипед), *autobirotula* (мопед), *autovoluculum* (скутер), *bicyclula motoria* (мотоцикл), *autoraeda* (автомобіль), *autoraedarius* (водій), *automatum duorum ostiolorum* (автомобіль купе), *gaeda tecta* (седан), *petorritum* (джип), *autocinetum lusorium* (лімузин), *autocinetum meritorium* (таксі), *impulsio omnium rotarum* (повнопривідний автомобіль), *vehiculum publicum* (автобус), *currus electricus* (трамвай), *currus remulcatus* (трейлер), *vehiculum ericiatum* (трактор), *machina aggerandi* (бульдозер), *machina fossoria* (екскаватор).

Via ferrum (Залізниця) представлена наступними словами – *via ferrata* (залізниця), *statio ferriviae* (залізнична станція), *ferratae viae statio* (депо), *hamaxostichos* (вагон), *machina vectoria* (локомотив), *currus dormitorium* (спальний вагон), *currus pullmanianus* (пасажирський вагон), *hamaxostichos operarius* (вантажний вагон), *tessera* (квиток), *hamaxostichus subterraneus* (метро).

У розділі *Aer* (Повітря) корисними будуть такі слова, як *aëroplanum* (літак), *aeroplanîga* (льотчик), *aëroportus* (аеропорт), *statio aëria* (аеродром), *aëria navis sine gubernatore* (безпілотний літальний апарат), *hydroplanum* (гідроплан), *helicopterum* (гвинтокрил), *aeroplanum pyraulocineticum* (реактивний літак), *aëronavis velifera* (планер), *volatus* (політ), *umbella descensoria* (парашут).

Sidera (Сузір'я): *missile ignitum* (ракета), *nauta sideralis* (космонавт), *vestis astronautica* (скафандр), *carrus lunaris* (Місячний автомобіль), *navis sideralis* (міжзоряний корабель), *spatiale vehiculum reciprosum* (космічний човник), *capsa spatialis* (космічна капсула), *volatus spatialis* (космічний політ), *intersellaris*

(міжзоряний), *statio sideralis* (космічна станція), *spatium cosmicum* (відкритий космос), *res inexplicata volans* (НЛО), *stellaris advena* (позаземна істота).

ЛІТЕРАТУРА

1. Головка О.М. Неологізми і процеси розвитку мови. / Нова філологія: збірник наукових праць. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2009. №33. С.203-207.
2. У Ватикані сучасні слова перекладають на латинь. URL: https://24tv.ua/u_vatikani_suchasni_slova_perekladayut_na_latin_n255638
3. Хоміцька З.М. Латинська мова [Текст] / З.М. Хоміцька. – Х. : Право, 2004. – 256 с.
4. Landi L. Technology is culture: a new opportunity for teaching and learning Latin / Licia Landi // Meeting the Challenge: International Perspectives on the Teaching of Latin. Edited by Bob Lister. – Cambridge: CUP, 2008. – P. 121–134.
5. *Imaginum vocabularium Latinum*. Sigrid Albert. Verlag der Soc. Latina, 2009 - Latin language - 393 p.

СЕКЦІЯ 3 / SECTION 3

ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ В УКРАЇНІ І СВІТІ PROBLEMS AND PROSPECTS FOR ADULT EDUCATION DEVELOPMENT IN UKRAINE AND ABROAD

Olena Gonchar
*dr hab in Pedagogics, Professor,
Jana Długosza University
in Częstochowa, Poland*

MEDIATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING TO REFUGEES

The date of the 24th of February, the day of Russia's invasion of Ukraine, has made the range of European counties face a huge refugee crisis. About 2 million Ukrainian people were forced to leave their homes practically immediately. According to the statistical data among the refugees, there were a lot of women with children under the age of 16 and the elderly. The people, shocked by the horrors of the war, found themselves in another state without money, without work, and without knowing the language of the country. Both English and the language of the host country have become the only key to helping them to adapt to a new environment, survive, find a job, and make new friends. As rightly pointed out by Gio Giovanelli, Pearson's President of English Language Learning, "Russia's recent invasion of Ukraine and the Taliban takeover of Afghanistan last year are stark reminders that refugees need solutions – now more than ever" [2].

In recent years, there has been an increasing interest in mediation, which, according to the CEFR, should appear every time somebody 'acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes from one language to another [1, p. 90]. However, far little attention has been paid to the peculiarities of usage of mediation for refugees in foreign language teaching. This paper seeks to address this problem by analyzing the experience in foreign language teaching to refugees from Ukraine.

The experience has shown that the traditional methods of foreign language teaching and the educational content appeared not fully satisfactory to combat all the difficulties connected with the foreign language teaching process for the refugee. The first question describes the problem of the selection of the linguistic material and lexical units in the textbooks that do not meet the requests of the refugees. The latter ones are based on day-to-day common problems connected with their needs to rent an apartment, urgently repair something, go to the doctor with acute pain, as well as grasp the information about relevant services (e.g. *how and where to get any services cheaper*), etc. For example, on the topic of travelling, the linguistic material in the textbook is usually focused on creating a positive mood for a positive perception of another country by a tourist, with elements of luxury and entertainment. In fact, such “luxury vocabulary” achieves just the opposite effect, instead of forming a positive motivation for learning, such lexical units just irritate, draw tears of regret and a feeling of complete helplessness. On the contrary, in the first lessons of any textbook, the refugees cannot find expressions and examples that will help them describe the horrors of today’s war, the state of fear, grief or depression. However, it is precisely such vocabulary and grammatical constructions that become urgently needed in a refugee’s everyday life. Refugees complained that the language patterns because of their bookish style studied in the classroom were not always relevant in everyday communication with native speakers. Additionally, children who started going to school were faced with a lot of youth slang or abbreviations. They wanted to know how to use the language to be adaptable among teenagers and cooperate with their teachers. On the other hand, those who had to find a job needed a set of phrases on how to describe their specialty and persuaded the employee that they managed at working place. All the refugees require careful consideration and explanation of the words with meanings connected with the specific-country notions. To satisfy such a demand, foreign language teachers should provide the relevant educational materials, and especially full of connotative vocabulary, i.e. the lexical units whose meanings differ in cultural associations and historical background.

The second key problem is that all the foreign language teachers working with refugees should be ready to face additional tasks like dealing with people with psychological trauma, post-war syndrome and deep emotional stress. While teaching refugees, they should give mental health protection, be careful with each word which could hurt and be capable to find appropriate words of consolation. For instance, in one of the groups of refugees from Ukraine such a traditional work process compound word “deadline” unexpectedly became associated with the meanings of its components, the word roots “dead” and “line”. It suddenly worsened the atmosphere of the lesson, causing negative memories in the group members, and accordingly distracting from the topic of the lesson. And, on the contrary, by means of a teacher’s mediative role the proposition to use “*happyline*” instead of “*deadline*” allowed to enhance the effectiveness of the learning process and motivation.

The third point is concerned with the refugee’s genuine motivation to learn a language with the burning desire to realize cultural differences. Teaching refugees does not demand the teacher to stimulate their desire to learn a foreign language. Their life in a new host country has already motivated them to learn the new language as fast as possible. Here the focus is to master cultural differences taking place in the language, to fulfil communicative-cognitive motivation as well. In Poland, for example, it is worth discussing the concepts of politeness (*e.g. Should I call her Iwona or Pani Iwona?*) that are directly reflected in the language in polite addressing by using forms of words Pan / Pani, and, accordingly, verbs in the third person singular (*e.g. Does Pani want to join us?*). There is a range of common situations showing that the refugees expect their foreign language teachers’ assistance in the organization of effective communication and methods of self-education by creating flexible opportunities to provide them with all the necessary skills and knowledge.

So, the document of the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment [1] shifts the focus in language education to include such a descriptor as mediation. Language teachers have to actualize mediative activity in the process of the host-country language teaching with an

account of the cultural peculiarities of the refugees but without being given the methods and tools to be successful. In connection with the new conditions for the existence of society, a foreign language becomes, first of all, the language of intercultural communication and a way to survive.

Thus, the modern foreign language teacher should be competitive for:

1. empathy as a key element of mediation, when both teachers and members of a mixed-ability class are willing to provide any supportive information to reduce the gaps between them and the representatives of the host culture.

2. creation of a safe trustful learning atmosphere where every member of the educational process is welcome to express themselves; where everybody has the right to a mistake because a linguistic mistake is considered to be a right and speedy way to perfect skills and knowledge. Openness, helpfulness, and positiveness should become the basic tools of a teacher to create a warm dialogue-based atmosphere in a classroom.

3. making a trauma-sensitive learning environment according to estimation through informal diagnostic tests of what kinds of psychological, linguistic and cultural support their students are likely to need. Moreover, the teacher is expected to be capable for implementation of the activity specifically-oriented on stress relief.

4. development of their mediation strategies and identification of existing activities that provide opportunities to the refugee for self-education.

Hence, the development of a set of specific methods for the practical implementation of linguistic and cultural mediation concept in foreign language teaching is expected to provide teachers with enough skills, tools, and knowledge to help refugees become more confident through narrowing cultural gaps.

BIBLIOGRAPHY

1. Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment // *Companion volume*. Council of Europe Publishing, Strasbourg. 2020. URL: www.coe.int/lang-cefr.
2. Hampton S. Finding a new future: Free English language tests for refugees. May 18, 2022, PEARSON. URL: <https://plc.pearson.com/en-US/company/leadership?tab=executive-management>

Світлана Коваленко

канд. пед. наук, доцент

*Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка*

м. Суми, Україна

Оксана Гузенко

канд. пед. наук, доцент

*КЗ Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти*

м. Суми, Україна

ГЕРОНТОЛОГІЧНИЙ ВЕКТОР БРИТАНСЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ

Новітня гуманістична концепція неперервної освіти проголошує право на освіту у будь-якому віці, що є одним із фундаментальних прав людини. У цьому контексті залучення людей літнього віку до освітньої діяльності є актуальним завданням сучасної освітньої політики. На наше переконання, британський досвід геронтоосвіти, який нараховує вже майже півстоліття, може слугувати цікавим прикладом для впровадження подібних ініціатив в Україні.

Демографічні зміни, що відбуваються сьогодні у структурі британського суспільства, – зниження рівня народжуваності, зниження показника смертності населення, збільшення тривалості життя – сприяють поступовому «старінню» суспільства, тобто збільшенню чисельності літніх людей. На сьогоднішній день в Британії нараховується близько 12,7 млн. людей літнього віку (особи у віці 65+), що дорівнює приблизно 18,9% загального числа населення країни. За прогнозами демографічних статистиків, до 2025 р. ці показники зростуть таким чином: населення Британії збільшиться на 6% в цілому, відсоток людей віком понад 60 років зросте на 70%, а людей старших 80 років – на 115% [3].

У З'єднаному Королівстві потреби людей пенсійного віку традиційно привертають до себе пильну увагу урядових та неурядових організацій, більшість з яких мають понад сторічну історію існування. Основними рисами сучасної освітньої системи, орієнтованої на літніх людей, є: активна державна підтримка освітніх програм, тісний взаємозв'язок з іншими підсистемами

неперервної освіти, опора на теорію навчання дорослої (андрагогіка) та літньої (геронтологіка) людини та підготовка відповідних педагогічних кадрів.

Цікавий досвід роботи з людьми літнього віку представляє в Британії *Університет третього віку* (U3A), який органічно доповнює мережу неформальних закладів для похилих людей недержавного зразка. УЗВ має свої представництва, кожний з яких являє собою незалежний навчальний заклад, що управляється демократично обраним адміністративним комітетом. Сьогодні у З'єднаному Королівстві налічується більше 1000 таких представництв (університетів), в яких навчається більше ніж 450 000 слухачів [3].

Провідним принципом роботи УЗВ є принцип, висловлений одним із засновників британської моделі руху за навчання у літньому віці Пітером Ласлетом: «Ті, хто навчає, повинні також навчатися, а ті, хто навчається, повинні також навчати» [2, с. 5]. Таким чином, студенти одночасно є викладачами, а викладачі – студентами. Такий підхід має ряд переваг:

- доступні та цікаві форми проведення занять у різноманітних приміщеннях (бібліотеках, школах, обштинних центрах, музеях, галереях, вдома тощо);
- гнучкий навчальний розклад, активна участь студентів у плануванні навчальної програми та виборі методів роботи;
- мінімальний членські внески;
- широкий спектр навчальних курсів;
- відсутність вступних контрольних заходів.

Тьютори та організатори навчальних курсів, як правило, не отримують заробітної платні, а всі поточні витрати покриваються за рахунок членських внесків. Навчальні програми варіюють залежно від потреб та бажання учасників кожної окремої групи. Проте найпопулярнішими залишаються історія, іноземні мови, ремесла, музика та різноманітні форми фізичного вдосконалення (плавання, біг, танці) [1].

Останнім часом спостерігається тенденція посилення зв'язків між місцевими відділеннями УЗВ через діяльність Національної предметної мережі

(National Subject Networks), що організовує семінари та конференції для груп з усіх куточків країни на основі спільних інтересів у будь-якій галузі. Так, провідними предметними мережами є іноземні мови, майстерність інтерпретації та перекладу, мистецтво та музика, клуб мандрівників, наука і техніка, ходьба.

З'єднане Королівство входить до числа членів міжнародної асоціації університетів третього віку (IAUTA), яка була заснована у 1974 році та сьогодні налічує більш ніж 130 країн-учасниць. Слід відмітити, що Україна також є країною-учасницею асоціації, і це, на наше переконання, вкотре свідчить про європейський орієнтир у розвитку освітньої траєкторії нашої країни [1].

Новітнім кроком у подальшому розвитку освіти дорослих у Британії для людей літнього віку стало заснування Віртуального університету третього віку (Virtual University of the Third Age (vU3A)), який розпочав свою роботу у 2009 році з метою охопити тих бажаючих навчатися, у кого немає можливості долучитися офф-лайн (для людей з обмеженими можливостями, проблемами зі здоров'ям, за умов відсутності таких груп у рідному місті тощо) [3]. На наш погляд, це виявилось дуже перспективним проектом, якщо брати до уваги пандемію ковід, яка обмежила доступ багатьох до звичного життя і освіти.

Таким чином, глобальні демографічні зміни зумовлюють виникнення новітніх форм навчання орієнтованих на осіб «третього» та «четвертого» віку. Потреби у освіті більш старших груп населення – літніх людей, людей похилого віку – реалізується через Університети третього віку, що сприяє вирішенню ряду актуальних завдань: формування доброзичливого ставлення та взаєморозуміння між різними поколіннями, люди старшого віку по-новому формують життєві цілі, відчувають власну корисність, незалежність, самоповагу. Впровадження подібних форм навчання дорослих студентів з урахуванням національних особливостей системи освіти та потреб дорослих слухачів сприяє гуманізації суспільства, розвитку їх активної громадянської

позиції, що гармонізує в цілому входження України до європейської освітньої спільноти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ahmad B., Boer J. Comparison between the French Model and the British Model // *International Association of Universities of Third Age. Working Paper # 7.* 2022. URL:<https://www.aiu3a.org/pdf/Paper7.pdf>
2. Laslett P. Fresh map of life. *The emergence of the third age.* London: Weidenfeld, 1989. 193 p.
3. University of the Third Age URL: www.u3a.org.uk

Наталія Осмук
канд. пед. наук, доцент,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
м. Суми, Україна

ПРО ВАЖЛИВІСТЬ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УКРАЇНЦІВ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

В сучасних умовах життя більшості українців кардинально змінило свою сутність, виміри й цінності, прагнення й бажання. Ще віднедавна для багатьох з нас було складним і обтяжливим прийняття обмежень, що накладав на людство вірус розміром менше ніж 1 мікрон. Здавалося, що це й є прояв ознак VUCA світу: volatility, uncertainty, complexity, ambiguity. Проте, складність, нестабільність, неоднозначність та невизначеність життя для нас посилюються й стають небезпечними щодня, вимагають адаптації та набуття нових навичок й умінь. За для їх набуття особливої ваги наразі набуває ступінь сформованості іншомовної комунікативної компетентності, особливо для українців, які стали вимушеними емігрантами, а в довгостроковій перспективі співробітництва й відбудови нашої країни, - для усіх громадян.

Сучасна наука розглядає іншомовну комунікативну компетентність як складне поняття, що об'єднує різні компоненти. Найчастіше вказуються такі з них, як: мовний; словесний; соціокультурний. При цьому кожен з них може бути уточнений й поглиблений спеціалістами певної галузі знань через інші поняття чи підходи.

Вчені-лінгвісти звертають увагу на: говоріння (лексика, вимова); письмо (лексика, граматики, орфографія); аудіювання (розрізнення звуків, слів як семантичної одиниці); читання (граматики, лексична). За такою структурою, зазвичай, будуються майже всі навчальні курси з вивчення іноземної мови. І це є першим, базовим рівнем, що формує іншомовну комунікативну компетентність особистості.

Наступний рівень, що дозволяє підвищити комунікативне мовне вміння передбачає не тільки наявність мовної, лінгвістичної компетенції, а й таких як: вміння говорити без напруги, в природному темпі, без затяжних пауз (розмовна компетенція); зв'язаність, логічність, організація мовлення (дискурсна компетенція); вміння вибирати мовні форми (соціально-лінгвістична компетенція); вміння використовувати комунікативні стратегії для компенсації відсутності знань в умовах реального мовного спілкування (стратегічна) тощо. Набуття вказаних компетенцій передбачає значну практику іншомовного спілкування, ефективними методами якої є «метод занурення», інтенсивне спілкування з носіями тощо. Однак, навіть такий рівень володіння іноземною мовою може не забезпечити успішності комунікації.

Спеціалісти у сфері комунікації зауважують на потребі розглядати іншомовну комунікативну компетентність у складі граматичної, соціолінгвістичної, дискурсивної та стратегічної компетенцій. Вони орієнтуються, насамперед, на володіння «технікою» спілкування, засвоєння певних норм, стереотипів поведінки. Коли мова йде про вміння встановлювати і підтримувати необхідні контакти з людьми за допомогою іноземної мови, важливими є ефективність індивідуальних способів взаємодії, культура спілкування й поведінки (позитивність, доброзичливість, толерантність, розуміння іншомовної культури, тощо).

Управлінці та роботодавці підкреслюють професійну важливість й підпорядкованість іншомовної компетентності. При цьому звертають увагу на такі її особливості, як наявність широкого культурологічного кругозору, що

ґрунтується на мовних вміннях і навичках; продуктивність іншомовної діяльності та рівень творчого мислення; розуміння іншомовної інформації професійного характеру; вміння й навички, що дозволяють шукати іншомовну інформацію в різних джерелах, обробляти й використовувати її у професійній сфері тощо. Отже, володіння іншомовною компетентністю як однією з базових компонентів професійної компетентності, можна розглядати як третій рівень майстерності. Вона інтегрує загальнокультурні, інтелектуальні, соціальні та професійні якості особистості, що забезпечує ефективне налагодження ділових контактів і співробітництва, вміння успішно працювати в інтернаціональних командах чи колективах, продуктивно розв'язувати професійні завдання, вміти розробляти спільні стратегії взаємодії тощо.

Наостанок підкреслимо, що набуття іншомовної комунікативної компетентності українцями в сучасних умовах має важливе значення як для індивідуального розвитку особистості, так і значний потенціал суспільного й державницького характеру.

*Катерина Пасько
канд. філос. наук, доцент,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
м. Суми, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОРΟΣЛИХ

В умовах системи безперервної освіти, що здійснюється не тільки в період шкільного навчання, а й протягом життя, дорослі люди теж є залученими до процесів освіти та самоосвіти. Підвищення вимог до інтелекту дорослої людини, до її мобільності та здатності безперервно навчатися відбувається в умовах технічного переоснащення виробництва, появи нових професій, швидкого зростання об'ємів інформації та розширення масштабів людської діяльності.

Одним з найважливіших факторів організації системи навчання є створення і збереження освітньої мотивації дорослих учнів. Категорія «мотивація» як одна з фундаментальних проблем у освітніх процесах вже кілька десятиліть висвітлюється в наукових дослідженнях як вітчизняних психологів, так і представників багатьох країн ближнього і далекого зарубіжжя. Однак, незважаючи на це, знайти консенсус у визначенні, яке б могло дати однозначне пояснення феномену мотивації, вчені так і не змогли.

Важливо знати, що мотивація – це одна з головних проблем психології особистості і значимість її пов’язана з аналізом джерел спонукальних сил особи до діяльності, до її поведінкової активності.

З психологічної точки зору мотивація – це процес внутрішнього управління психологічною та фізіологічною поведінкою. Він передбачає управління, організацію та підтримку поведінки. У психологічній та педагогічній літературі поняття мотивації визначається науковцями як процес, що призводить до набуття сенсу життя людиною, забезпечує альтернативу інтересу та перетворює задані ззовні цілі діяльності на внутрішні потреби людини.

Мотивація є фактором, що визначає успішність чи невдачу дорослих учнів у навчальній діяльності, і той факт, що фактор мотивації до успішного навчання часто перевищує фактор інтелекту, доведено дослідженнями.

Існують вікові періодизації розвитку дорослої людини, в яких відображаються уявлення про цілісний життєвий шлях, розв’язування складних професійних завдань, переживання і кризи особистості. Так, в період молодості (від 20-23 до 30 років) найбільш доступні найскладніші види професійної діяльності, може спостерігатися високий рівень мотивації до навчання та вдосконалення себе. Молодість вважається оптимальним часом для самореалізації.

Період зрілості (від 25 до 65 років) вважається часом повного розквіту особистості, коли людина може реалізувати весь свій потенціал, домогтися

найбільших успіхів у всіх сферах життя. Це час виконання свого призначення – як в професійній або громадській діяльності, так і в плані спадкоємності поколінь. У зрілості, як і в періоді молодості, головні сторони життя – це професійна діяльність і сімейні відносини. Однак у період зрілості це, перш за все, реалізація себе, повне розкриття свого потенціалу у професійній діяльності та сімейних відносинах.

Розвиток особистості зрілої людини вимагає позбавлення від невинуватого максималізму, у тому числі до питань своєї професійної діяльності. Накопичений досвід, знання, вміння представляють для людини величезну цінність, але можуть створювати їй і труднощі в сприйнятті нових професійних ідей або знань, гальмувати зростання її творчих можливостей та зменшувати мотивацію до навчання.

Криза сорока років говорить про таке важливе новоутворення зрілості, як корективи життєвого задуму і пов'язані з ними зміни «Я – концепції».

Швейцарський психолог Е. Клапаред вважав, що досягаючи в зрілості свого розквіту і піку професійної продуктивності, людина припиняє свій розвиток, зупиняється в підвищенні своєї професійної майстерності, творчого потенціалу, мотивації і готовності до навчання тощо. Після настає поступове зниження професійної продуктивності.

Таким чином, у різні вікові періоди людина матиме різний рівень мотивації навчальної діяльності.

Мотивація також є явищем, що змінюється залежно від соціальних та економічних обставин. Це в свою чергу актуалізує проблему мотивації, яка потребує постійного вивчення. Безперечно, з віком змінюються зміст і характер мотивів діяльності, почуттів людини, посилюється їх зумовленість соціальними чинниками.

Багато мотивів стають більш стійкими, окремі з них набувають характер провідних протягом всього життя або на певному її відрізку. Саме такі мотиви здійснюють прямий або опосередкований вплив на весь характер навчання

людини, на її вибіркове ставлення до окремих галузей знань та навчальних предметів. Істотну роль при навчанні дорослих відіграють їх інтереси, які формують установку до навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дубовицька Т. Д. До проблеми діагностики навчальної мотивації // *Питання психології*. 2005. № 1. С. 73-78.
2. Жданюк Л. О. Соціально-психологічні особливості студентського віку // *Вісник післядипломної освіти*. Серія: Соціальні та поведінкові науки. 2017. Вип. 4-5 (33-34). С. 28-40.

Олена Тригубчак

здобувачка третього освітньо-наукового рівня доктора філософії

Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Іванова І.Б.

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

м. Суми, Україна

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІТАЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ УКРАЇНЦІВ, ВИМУШЕНИХ ЗАЛИШИТИ БАТЬКІВЩИНУ ВНАСЛІДОК ВІЙНИ

У ХХІ столітті Українці є однією з найчисельніших етнічних груп в Італії, переважну більшість яких становлять трудові мігранти. До того ж, початок воєнних дій на території України сприяв розширенню української діаспори, що, у свою чергу, призвело до чисельного збільшення емігрантів, біженців та тимчасових переселенців з України. Відтак, у названій категорії людей виникла необхідність самостійно звертатися до державних італійських структур для реєстрації та отримання допомоги. Однак, наголосимо, що більшість із них має нульовий рівень володіння італійською мовою. Отже, з'явилася нагальна необхідність розробити інтенсивний курс так званого «виживання», який передусім передбачав освоєння іноземної (італійської) мови.

Отже, нами було запропоновано експрес-курс «Італійська мова для початківців» [1], під час розробки якого ми орієнтувалися на студентство, людей середнього та похилого віку з різним рівнем володіння іноземними мовами та базовими знаннями. Відповідно в курсі ми запланували використання різні методів та методик викладання, як-от: граматико-

перекладний (Grammar Translation), прямий або природний (Direct Method), аудіолінгвальний (Audiolingual Method) методи, комунікативна методика (Communicative Language Teaching). Переконані, що комбіноване використання означених методів і методик уможливить швидке отримання необхідного результату в напрямі опанування італійської мови. До того ж, вважаємо, що доцільним для досягнення швидкого результату є використання сучасних педагогічних, а саме інформаційно-комунікаційних технологій.

До експрес-курсу нами було включено такі основні розділи, як: фонетика, граматики та лексика італійської мови, а також матеріал, необхідний для навчання письму на прикладі заповнення необхідних документів.

Під час розробки експрес-курсу нами було поставлено такі *цілі*:

- 1) стратегічна – формування вторинної мовної особистості (носія іноземної мови);
- 2) практична – оволодіння мовою як засобом спілкування;
- 3) загальноосвітня – розуміння слухачами різноманіття форм і методів висловлювання думки італійською мовою і можливостей використовувати їх на практиці;
- 4) розвиваюча – розвиток почуття мови, мовного припущення, всіх видів пам'яті та логіки, сенсорного сприйняття, вміння спілкуватися;
- 5) виховна – поглиблення міжкультурного взаєморозуміння та самосвідомості при досягненні бажаного результату.

Відповідно *завданнями* експрес-курсу визначено:

- 1) освоєння італійського алфавіту та артикуляції, правил вимови та читання відповідно до законів італійської мови;
- 2) формування навичок вимови та читання, розстановка наголосу, усвідомлене використання інтонаційних конструкцій тощо;
- 3) формування навичок самостійної репродукції мовлення з використанням вивчених лексичних та граматичних конструкцій, вміння висловлювати свою думку;

- 4) формування навичок письма;
- 5) формування навичок аудіювання; навчити слухати та розуміти елементарні фрази побутової лексики;
- 6) вироблення вміння пов'язувати лексичні одиниці та граматичні конструкції у правильне висловлювання (з часткою автоматизму, що сприятиме подальшому переходу на продуктивну мову);
- 7) оволодіння культурою діловодства на необхідному (елементарному) рівні;
- 8) розвиток самоосвітнього потенціалу з подальшим його використанням у всіх сферах спілкування;
- 9) комунікативний та соціокультурний розвиток, як підготовка до міжкультурного спілкування.

Наголосимо, що експрес-курс покликаний розвивати комунікативно-мовленнєву та соціокультурну компетентності слухачів, що базується на повазі до власної та іноземної культур. Так, курс передбачає не лише оволодіння італійською мовою, але й знайомство з культурою, традиціями, особливостями менталітету та соціального життя місцевих жителів. До того ж, було враховано цільову аудиторію, а саме можливість проживання слухачів у різних регіонах Італії, що викликало необхідність знайомства з географією та історією країни.

Таким чином, зміст набутих компетентностей передбачає, що слухачі повинні:

у межах набуття комунікативно-мовленнєвої компетентності:

- 1) орієнтуватися в різних інтенціях, ситуаціях та темах спілкування:

– вербально реалізувати такі інтенції: вітатися, знайомитися, уявляти себе та іншу людину, прощатися, звертатися до будь-кого, дякувати, вибачатися, просити повторити; ставити запитання та відповідати на них, повідомляти про факти та події, наявність та відсутність предмета чи особи, приналежність, час, місце та причини; висловлювати згоду чи незгоду, бажання, прохання, відмову, пропозицію, запрошення; давати оцінку; висловлювати своє ставлення;

– реалізувати елементарні комунікативні наміри у таких ситуаціях спілкування: у поліклініці, у лікаря, в аптеці, у магазині, на заняттях, на вулицях міста, у транспорті, у місцях оформлення документів, поліції;

– вміти здійснювати усне мовленнєве спілкування на елементарному рівні за наступною тематикою: розповісти про себе, про іншу людину, родину, роботу, свої інтереси, здоров'я, покупки;

2) набути комунікативних умінь в основних видах мовленнєвої діяльності: аудіювання, читання, говоріння, письмо;

3) оволодіти новими мовними засобами (фонетичними, орфографічними, лексичними та граматичними), освоїти знання, явища та способи вираження думки італійською мовою;

4) набути компенсаторної компетенції як компонента комунікативно-мовленнєвої компетентності – розвиток вміння виходити зі складної ситуації дефіциту мовних засобів у процесі спілкування.

У межах соціокультурної компетентності:

– розвинути потребу вивчення італійської мови та усвідомити її важливість у процесі міжкультурної комунікації;

– ознайомитись та долучитись до культури, традицій та особливостей італійського менталітету;

– сформувати вміння гідно представляти свою культуру та країну;

– поглибити загальнокультурну та етнічну ідентичність, що передбачає розвиток національної самосвідомості, прагнення до порозуміння між представниками різних культур, утвердження толерантного ставлення до іншої культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Італійська мова для початківців: методичні вказівки до експрес-курсу / [розробник та укладач О. Тригубчак; переклад та оформлення М. Ш. Сегедоні]. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2022. 156 с.

СЕКЦІЯ 4 / SECTION 4

СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ STRATEGIC DIRECTIONS OF THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGES EDUCATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Irina Bassis

*M.A. English, English Instructor
Des Moines Area Community College
Ames, Iowa*

ESL COMPOSITION AS DEVELOPMENT OF STUDENTS' CRITICAL SKILLS

College writing, especially composition, can be difficult and quite challenging for English as a Second Language (ESL) students. Not only is it a new genre for most of them but also it includes rules, structures, and conventions that are not part of the student's inherent writing skills. How do we help them develop those skills? What needs to happen to ensure the student writing gets fluid, persuasive, and polished?

In this article, I argue that students' writing success is also part of the instructor's success in learning about the student and their cultural context. The students should be encouraged to explore various definitions of culture and the ways contemporary culture is constructed and presented to us through media, community, organizational forces, and family ties. In addition to thinking about writing, I want the students to question the notion of culture and cultural practices and recognize the multitude of possible definitions of culture. The objective is to unsettle the perception that culture can—or should be—defined in a singular way; on the contrary, the students will be encouraged to comprehend that culture can assume a variety of different shapes and forms; that each of those forms can be legitimate and legitimized; and consequently, that the students themselves—whether deliberately or not—actively participate in the production, promulgation, and distribution of culture

through their daily routines, practices, communication patterns, and information exchanges, including writing.

ESL students get some exposure to writing before they enter college: some students enter college with the required skills to help them grow into better and more proficient writers, while a number of students come to composition classes with limited understanding of writing and insufficient writing experiences [3]. ESL students could have been exposed to different genres (such as personal, argumentative, or descriptive, for example), but their level of genre understanding differs, and their approaches to writing and writing tasks can differ also.

The Conference on College Composition and Communication noted that these ESL writers, including international students, refugees, or permanent residents not only enroll in basic writing or first-year composition programs but also in professional writing and writing across the curriculum programs [2, p. 669]. ESL writers need to write in a language which is not their native language; hence, in academic contexts ESL students might experience additional challenges, particularly at the outset. In addition to the challenges of learning a new language, ESL writers may face the challenges of discourse, audience, and styles that differ across linguistic, cultural, and academic contexts [2, p. 670].

To better address ESL students' needs and help them become more proficient English writers, for writing instructors it is necessary to get to know their students well: not only their cultural and educational backgrounds in general but also the specific writing training that ESL students have been exposed to because students from similar backgrounds may not necessarily share the same writing experiences [4, p. 53].

Based on my own teaching experience, I have learned that concepts such as a thesis, main or supporting ideas, or a coherent paragraph can be baffling to many ESL writers.

Before students become familiar and comfortable with ESL writing principles and practices, such as genres, purposes, context, and language, it is important to

orient them to their own experiences, including prior writing experiences in their native cultural context to provide a transition from a familiar environment to new and different writing practices [1].

Therefore, one of the first essay writing assignments I assign in class is autobiography. I assign this essay after we study, analyze, and write summaries, learn various sentence structures, and discover how to write paragraphs. Autobiography encourages students to see composing as rhetorically grounded and audience aware. Students discover that employing multiple modalities (that is, from aural peer-led discussions to listening), valuing critical thinking, and responding to audience expectations rather than to standardized formulas can become an enjoyable task.

By inviting students to plan the essay, compose for an audience, and begin to think of writing as a means of expressing their cultural and personal values, the instructor invites disciplined thinking about what students want to say and how they would establish their narrative voice. Hence, it is also an invitation to reflect on their writing skills and abilities, and consider ways to improve those skills and abilities in a college composition class.

I learn more about each student through this assignment, both as a writer and as a person. As students work through drafts, compose arguments, and work to improve their writing skills, they take pride in their history, culture, and therefore gain more confidence—both personal and in their writing skills.

BIBLIOGRAPHY

1. Adler-Kassner L., Wardle E., eds. *Naming What We Know: Threshold Concepts of Writing Studies*. Utah State UP, 2015.
2. Conference on College Composition and Communication. *CCCC Statement on Second Language Writing and Writers*. *College Composition and Communication* 52. 2001. P. 669–674.
3. Fanetti S., et al. Closing the Gap between High School Writing Instruction and College Writing Expectations. *English Journal*. 2010. vol. 99, no. 4. P. 77–83.
4. Matsuda Paul Kei. Contrastive Rhetoric in Context: A Dynamic Model of L2 Writing. *Journal of Second Language Writing*. 1997. no. 6. P. 45–60.

Viktoriia Kozlova

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
A. S. Makarenko Sumy State Pedagogical University
Sumy Ukraine*

COMMUNICATIVE ENGLISH LANGUAGE TEACHING AND TASK-BASED LEARNING

Communicative language teaching is treated as a teaching approach aimed at learner active engagement in meaningful interaction that results in efficient language acquisition through communicative competence development. Task-based learning presupposes completing a task that includes problem solving, decision making, analyzing, comparing, evaluating, ranking and creating. There are several reasons to use communicative language teaching and task-based learning in English classrooms. Firstly, the importance of communicative language teaching and task-based learning are theoretically well-grounded. Thus, according to Theory of Cognitive development children obtain knowledge through exploring and experimenting when being actively involved in the learning process [1]. Vygotsky's social cognition learning model emphasizes significance of social interaction in language learning [3]. In Richards and Rogers' view at functional and interactional aspect on language acquisition primary place is given to methods of communicative and task-based language teaching [2]. Secondly, communicative language teaching entails constructive meaningful interaction through constant students' engagement that increases their motivation. Learners are put in true to life situations (e.g., visit to the psychologist, hotel booking, asking the way) when they could practice useful language (e.g., asking and giving advice to discuss marriage (upbringing) problems during psychological consultations) improving their language skills. One more aspect is that focusing on meaning and interaction teachers become guides and facilitators and it lessens time spent on teacher talk that matters much especially in large classes. Besides learners could concentrate on their own needs when personalized communicative tasks related to their lives are completed (e.g., discussing personal goal issuers). Moreover, these approaches help to build students' confidence in their skills and abilities when they

perform tasks in groups and pairs, develop their soft skills fulfilling challenging tasks applicable in real world. (*Jigsaw activity: topic English around the World, World Englishes. Task: Conduct an investigation on varieties of English: Consider pronunciation, grammar, vocabulary particularities*). When using communicative language teaching and task-based learning educators may face several challenges. Most students remain inactive, are not willing to participate in debates or discussions and simply keep silent. It happens because the instructions are not clear as lack of time prevents a teacher from detailed explanation on how to perform the task, the teacher needs to model all tasks for students. Therefore it's useful to apply scaffolding with helpful structures, key vocabulary items to support students. As they may have difficulties with putting words in phrases in a variety of contexts, more profound preparatory work especially for project presentation is inevitable. One more problem is keeping students' attention. The best way out is to agree on non-verbal sign like teachers raised right hand to stop talking and left hand to start interaction. To improve communicative competence of 3rd year students within the topic "English as a global Language" I suggest practicing Fluency Circle activity. First, you need to develop a list of questions, some should be discussed in previous lessons as students need background knowledge. Possible questions for this activity: *What do you think of English being the world language? How much has English got into your language? Do you like this? Do you have any negative feelings towards English? Is it possible for English to "abuse" another language? How much do you care about the purity of your language? Would you like English words to disappear from your language? Is it easy to ban English? What would English be like if it banned foreign words?* Then students are provided with detailed instructions concerning the procedure: counting off by two, forming inner and outer circles, mentioning the direction to move. The teacher models the task participating in the activity as a partner for one from outer (inner) circle. Then students have a try, if necessary, get comments to clear everything up. The teacher circulates around and listens to

students as they complete the tasks, focusing on mistakes that effect comprehension. The principal errors should be analyzed on activity completion.

As communicative language teaching and task-based learning focuses on using the English language for communication the teacher should consider students' needs, interests, aims, weaknesses and strengths, act as a guide and facilitator. Students are required to be supported in all stages of the task, be encouraged by praising and stimulated with more personalized questions and situations, promoting learner autonomy.

BIBLIOGRAPHY

1. Piaget J. Origins of intelligence in the child. London: Routledge & Kegan Paul, 1936.
2. Richards J., Rodgers T. Approaches and Methods in Language Teaching. New York: Cambridge University Press, 2001.
3. Vygotsky L. S. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

Аліна Корнієнко
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник – канд. пед. наук Коробова Ю. В.
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка
м. Суми, Україна

СТРАТЕГІЇ НАВЧАННЯ ЕФЕКТИВНОГО ЧИТАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Формування іншомовної компетентності в читанні у студентів ЗВО все більше стає на перший план інтересів дослідників у галузі методики навчання англійської мови. Сучасні вчені вважають, що розуміння прочитаного є складною когнітивною діяльністю, яка вимагає побудови зв'язного представлення тексту за допомогою широкого спектру навичок і знань [2, с. 613]. Багато студентів, які вивчають англійську мову у ЗВО, не можуть встигати виконувати завдання, причиною чого вважають як свою недостатньо високу швидкість читання, так і низький рівень сформованості вмій читання.

Українські науковці вивчаючи різновиди видів читання, з'ясували, що в залежності від комунікативної мети, яка ставиться учителем на уроці, від

характеру тексту використовуються такі види читання: з розумінням основного змісту тексту (ознайомлювальне читання, *skimming*); з метою пошуку необхідної інформації чи інформації, яка цікавить (переглядове читання, *scanning*); з повним розумінням змісту тексту (вивчаюче читання, *in-depth reading*) [1, с. 377]. Серед стратегій навчання читання, які пропонують зарубіжні науковці виокремлюють: оглядове читання (*surveying*), ознайомлювальне читання (*skimming*), переглядове читання (*scanning*). Тож, розглянемо їх детальніше та проаналізуємо завдання, що сприяють ефективному формуванню компетентності в читанні.

2. Оглядове читання (*англ. – surveying*) – це стратегія швидкого та ефективного попереднього перегляду тексту за допомогою посилань і візуальних матеріалів. Крім того, під час оглядового читання можна використовувати такі прийоми швидкого перегляду, як читання тематичних речень і останніх абзаців [3, с. 107]. Рекомендовано такі види завдань: 1) прогнозування змісту за заголовками; 2) зіставлення текстів із відповідними йому наочними матеріалами (схемами, малюнками); 3) передбачення розділів, які містять відповіді на задані запитання, спираючись на заголовки розділів; 4) вибір тексту, який найкраще може відповісти на питання; 5) вибір книг зі списку для читання, які доречні для конкретно досліджуваної теми.

2. Ознайомлювальне читання (*англ. – skimming*) – це більш орієнтована форма швидкого перегляду тексту для виділення ключових моментів. Цей вид читання передбачає визначення частин тексту, які містять найважливішу інформацію. Зокрема, студенти повинні уміти вилучати інформацію про тему тексту з заголовка та підзаголовків, визначати тематичні речення. Перший і останній абзаци часто містять цінну довідкову, підсумкову або заключну інформацію [3, с. 107]. Авторами розроблено низку вправ: 1) пошук учнями неправильних речень в тексті; 2) реконструкція абзаців з поданих речень; 3) зіставлення короткого тексту із заголовком або малюнком, який йому відповідає; 4) добирання учнями заголовків до коротких текстів та тематичних

речень до абзаців; 5) використання групи текстів із поступовим збільшенням кількості вилучених слів з метою тренування вмінь вибіркового читання.

3. Переглядове читання (*англ. – scanning*) – це швидкий пошук конкретної інформації, що є корисним для збору даних, перегляду, використання довідників або визначення наявності важливого повідомлення в тексті. Тому читач повинен у порівнянні з іншими видами читання більше зосереджуватися на меті читання, формулюючи конкретні запитання, перш ніж працювати з текстом. Наявність чітко визначеної мети означає, що читач може передбачити місце знаходження та форму представлення інформації, виконуючи швидкі рухи очима вниз по сторінці, шукаючи певні розділи чи підказки, такі як цифри, загальні назви, маркери дискурсу та сигнальні слова та фрази, які допомагають розпізнаванню та передбаченню мовленнєвих зразків [3, с. 108]. Пропонуються такі види роботи з текстом: 1) пошук одного елементу (слово, дата, ім'я); 2) пошук конкретних фраз чи фактів в тексті; 3) використання ключових слів у запитаннях для пошуку непрямих відповідей; 4) підбір суміжних речень, використовуючи надані маркери, що виражають зв'язки та логічні схеми; 5) заповнення пропущених слів у тексті або реконструкція абзаців з поданих речень.

Одним із недоліків організації процесу навчання з метою формування іншомовної компетентності у читанні є використання завдань, які відображають штучні цілі та вимагають уваги до граматичних конструкцій або повного розуміння тексту, що не є ціллю безпосередньої комунікації. Таке ретельне вивчення тексту перешкоджає формуванню гнучкості лексичних та граматичних навичок читання багатьох студентів. Більш того на це впливає використання текстів для навчання читання з метою вивчення мовного матеріалу, а не для формування компетентності в читанні.

Читання – це завжди цілеспрямована діяльність, що є засобом досягнення мети. Робота викладачів полягає в тому, щоб допомогти студентам визначити цілі та оволодіти стратегіями, які найкраще підходять для їх

досягнення [3, с. 188]. По-перше, необхідно розвіяти думку студентів про те, що читання англійською мовою є лінгвістичною вправою, яка значно відрізняється від читання українською мовою. Викладачі повинні надати матеріали та вправи, які відображають справжні цілі цього читання. По-друге, викладачі мають переконати студентів, що варіювати техніку та швидкість відповідно до їхньої мети читання є дуже ефективним методом роботи з текстом.

З метою привернення уваги студентів до освітньої, розвивальної та виховної цілей читання, їм пропонується такі види завдань: 1) вести записи того, що вони читають протягом останніх 24 годин; 2) з'ясувати власні цілі читання; 3) визначити мету читання, тобто показати взаємозв'язок видів завдань та ступеня розуміння й уваги. Пропонуються такі завдання: 1) читання тексту та відповіді на запитання за його змістом; 2) читання схожого тексту для знаходження відповідей на певне питання; 3) читання рецензій на фільми для планування перегляду [3, с. 105–107].

Отже, для досягнення головної мети на інтегрованих заняттях із формування компетентності у читанні викладачам потрібно використовувати відповідні стратегії для навчання ефективного читання, що є одним з найбільш корисних вкладів у професійну діяльність майбутніх учителів англійської мови. Наявність високого рівня сформованості компетентності у читанні вимагає інтенсивної роботи та опрацювання великої кількості комунікативних завдань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 592 с.
2. Bianco M., Megherbi H., Senechal M., Cole P. Reading comprehension development: presentation of the special issue. *L'Annee psychologique*. 2014. p. 613–621. URL: <https://www.cairn.info/revue-l-annee-psychologique1-2014-4-page-613.html>.
3. Hyland K. Purpose and Strategy: teaching extensive reading skills. *Creative Classroom Activities 1989–1993. Selected articles from English Teaching Forum*. Washington, 1995. p. 104–109.

Yuliia Korobova

PhD in Education, Senior Lecturer,

*A. S. Makarenko Sumy State Pedagogical University
Sumy, Ukraine*

INCREASING LEARNERS' MOTIVATION WHILE TEACHING GROUP WRITING

One of the main goals of developing professionally oriented competence of pre-service teachers of English is to provide them with knowledge and develop their practical methodological skills how to use effective strategies for developing learners' writing skills and how to organize appropriate activities aimed at teaching writing to their pupils.

In order to prepare future EL teachers to teach writing according to learners' needs and different teaching purposes the following key objectives should be kept in mind during practical classes prepared by teacher-trainers: after successfully completing assignments students will be able to use appropriate strategies for developing learners' writing skills, for example skills of writing different text types (article, report, advertisement, personal and formal letters), by increasing learners' motivation and providing purposeful writing practice.

Group work can be organized in different formats: in-class, online or hybrid (Google docs collaboration in groups).

It's essential to help students be aware of the following basic ideas: 1) advantages and disadvantages of group writing, 2) importance of designing proper pre-writing activities and instructions to them which should include a clear aim, an audience and a genre [2, p. 70].

First, to help students understand advantages and disadvantages of group writing the teacher-trainer can offer different group work activities which include the stage of reflection. Second, while designing such activities it's necessary to remember about the aims of real-life group writing: to pool ideas or experience; to use different people's skills (e.g. expertise, ability to write copy) collectively to the best advantage; to save time later with others rejecting the final copy; to involve people. Accordingly,

similar text types are taken from the situations when group writing occurs in real life: writing articles (e.g. team of researchers); a report (e.g. social workers describe a client); a proposal or a plan (e.g. to win a grant); a brochure (e.g. to inform about a company or a course).

The following recommended activity helps future EL teachers analyze the advantages and disadvantages of group writing and consists of four stages:

1) Pre-writing. Students are divided into groups of four. Each group is a team of journalists going to write a description of a vacation spot for a travel magazine. One picture of a vacation spot (e.g. postcards, magazine pictures) is given to each group. Students are asked to look at their picture of a holiday destination and complete the given sentence stems with several different words and phrases to live up their article, for example: *We can see... We can smell... We can hear...*

The purpose of the recommended pre-writing activity is to focus attention on the topic and the activity and to collect together useful vocabulary, discover unfamiliar words and categorize vocabulary; to interact, establish ideas for content, and reflect on the topic (describing a place). Also it provides an aim and audience.

2) During-writing. Then students complete their paragraphs (about five-six sentences) remembering that other groups will match their picture with description later, so they should try not to be too obvious or too obscure when they write. The purpose of the second stage is to cooperate, revise and edit, seeing writing as part of a thinking process rather than as only generating an end-product; to be concise and focused on the activity.

3) Post-Writing. After collecting in the pictures and displaying them the teacher-trainer asks each group to read aloud their description; other groups in the class will match it with the picture. It helps students develop skills to listen to each other's work (and perhaps learn from that) and to practise skim listening.

Furthermore, other appropriate logical post-writing activities include students' individual writing of their own description of a place they have visited while on holiday or writing fuller, individual articles about their pictures.

4) At the stage of **reflection** students first form new groups to talk over some important issues of group writing with their group and then a plenary is held to discuss the answers. The recommended questions for this stage are:

What is the purpose of the following tasks: 1) completing the given sentence stems; 2) completing paragraphs as a group; 3) matching the pictures with descriptions? How did the pre-writing activity help you to write?

Give your ideas of any appropriate logical post-writing activity.

What did you like about writing in a group? Write down three advantages of group writing.

What did you NOT like about writing in a group? Write down some possible disadvantages.

Think of two examples of group writing that occur in real life. What are the aims of the real-life group writing?

First and foremost, the advantages of group writing are the following: numerous ideas and vocabulary are produced; learners revise their writing as they together create a first draft; mixed ability classes can work well because students learn from each other and interact; teacher dependence is decreased; learners are encouraged to rely on their own abilities; teacher can be a facilitator and has time to monitor the groups' progress; learners might correct each other's mistakes [3, p. 28].

However, there might be possible disadvantages of using group methods for teaching writing which the teacher should be ready to tackle, for example: some groups may not work well together; some learners may not stay focused on the activity. The first problem can be solved by selecting groups who will work well together and in which stronger students will not dominate weaker ones. To deal with the second problem the teacher should monitor groups actively, remind them of their goal and their responsibility to generate a piece of writing within time limit; ask all learners to write, so everyone has to produce a piece of writing.

In conclusion, it is worth mentioning the fact that while focusing on increasing learners' motivation, at different stages of developing pupils' writing skills the

teacher should also perform various crucial tasks such as demonstrating, supporting, responding and evaluating [1, p. 41-42]. While teaching effective writing the teacher should use proper strategies adjusting to learners' needs and different teaching purposes to help students become better writers.

BIBLIOGRAPHY

1. Harmer J. How to teach writing. Harlow: Pearson Education Limited, 2007. 160 p.
2. Tanner R., Green K. Tasks for teacher education: a reflective approach: coursebook. Harlow: Addison Wesley Longman Limited. 2009. 145 p.
3. Tanner, R., Green K. Tasks for teacher education: a reflective approach: trainer's book. Harlow: Addison Wesley Longman Limited. 2004. 134 p.

Ганна Подосиннікова
канд. пед. наук, доцент,
Артем Прядка
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Суми, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ «КІНОКЛУБ» У ФОРМУВАННІ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Сучасний стандарт освіти вимагає активного впровадження технологій навчання, які орієнтовано на розвиток самостійного критичного мислення особистості, умінь рефлексії, розкриття творчого потенціалу, формування гуманістичних цінностей. Відповідно, для підготовки висококваліфікованих учителів англійської мови (АМ) на засадах компетентнісного комунікативно-діяльнісного підходу доцільно використовувати технології інтерактивного навчання іноземних мов, де останнє – це спеціальна форма організації навчально-пізнавальної діяльності на занятті з іноземної мови, при якій здобувачі освіти в складі малої групи (4-8 осіб) спільно, з опорою на критичне мислення вирішують певну проблему (навчальне комунікативно, проблемно та особистісно орієнтоване завдання), перебуваючи в активній взаємодії і позитивній взаємозалежності та працюючи в умовах взаємної підтримки

(Г. І. Подосиннікова, 2012, 2022). Термін «технологія», слідом за О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Н. Ф. Коряковцевою, С. Ю. Ніколаєвою, О. С. Полат, А. М. Щукіним та іншими дослідниками використовується для позначення цілісної інтегративної системи процесу навчання, що поєднує в собі прийоми роботи вчителя, засоби та форми навчання іноземних мов з метою досягнення заздалегідь запланованого навчального результату [2; 3, с. 2–3]. Однією з таких технологій є авторська інтерактивна технологія «кіноклуб учителя англійської мови» («English Teacher's Film Club») та її різновид «кіноклуб» («Film Club»), яка запропонована для формування інтегрованої професійної іншомовної комунікативної та методичної компетентностей майбутніх учителів АМ. **Інтерактивна технологія «кіноклуб учителя англійської мови»** – це технологія, яка базується на багатоцільовому структурованому керованому перегляді автентичних відеофільмів у вигляді низки спеціально відібраних і організованих фрагментів та виконанні комплексу завдань, які спрямовано на інтегроване формування фахових компетентностей (методичної, іншомовної міжкультурної, професійної іншомовної комунікативної) майбутніх учителів АМ [3, с. 10–11]. Технологію було створено та апробовано на базі діяльності Студентської наукової лабораторії методики навчання іноземних мов і культур, яка є структурним підрозділом Міжуніверситетської науково-дослідної лабораторії сучасних технологій навчання іноземних мов і культур Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (керівник – к.пед.н., доцент Г. І. Подосиннікова).

Технологія «кіноклуб» є багатофункціональним інструментом інтерактивного навчання, який показав свою ефективність відносно усіх компонентів професійної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів АМ за результатами емпіричних досліджень (серії пробного навчання, розвідувального експерименту, спостереження), які було проведено у період 2015-2022 рр. У цій праці розглянуто її потенціал у формуванні лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів АМ.

Лінгвосоціокультурна компетентність – це здатність і готовність особистості вміло оперувати мовними та мовленнєвими засобами іншомовного спілкування з національно-культурною семантикою; отримувати та використовувати різноманітні знання про культуру і країну виучуваної мови, а також спілкуватися з представниками інших країн у певних ситуаціях з метою досягнення особистих цілей в іншомовному спілкуванні [1, с. 425–430]. Інтерактивна технологія «кіноклуб» дозволяє студентам практично «відчути» мову як соціокультурне явище сучасної іншомовної дійсності, і, одночасно, усвідомити її як об'єкт опанування, дає майбутнім вчителям АМ можливості зануритися в іншомовне культурно-комунікативне середовище, ознайомитися з функціонуванням у реальному спілкуванні культурологічних та лінгвокраїнознавчих фактів та явищ, що характеризують країну виучуваної мови, з етнопсихологічними характеристиками нації, цінностями, стереотипами, моделями поведінки, комплексами та конфліктами. Важливо, що це створює умови для діалогу культур, виховання поважливого та толерантного ставлення до існування різних культурних моделей, а отже і до сформованих на їх основі уявлень, вірувань, норм життя тощо [3, с. 11].

Як висновок, можна сказати, що технологія «кіноклуб» відповідає характеристикам інтерактивного навчання іноземних мов і має значний потенціал для формування лінгвосоціокультурної компетентності в майбутніх учителів АМ, відкриває можливості поглиблення та розширення здатності та готовності здобувачів освіти до професійного та особистого міжкультурного спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О.Б. Бігич та ін.; за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
1. Подосиннікова Г. І. Методична характеристика інтерактивного навчання іноземних мов. *Педагогічний процес: теорія і практика*: зб. наук. праць. 2012. Вип. 3. С. 196-208.
2. Подосиннікова Г. І., Кривошия К. С. Технологія інтерактивного навчання "Кіноклуб" у підготовці майбутній учителів англійської мови // *Іноземні мови*. 2022. № 2. С. 32-46.

Валентина Ситнікова
викладач,
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди,
м. Харків, Україна

ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Повномасштабне вторгнення російської федерації на територію нашої країни кардинально змінило життя українців, внесло суттєві корективи в усі сфери життєдіяльності суспільства, зокрема, у сферу освіти. Навчання та здобуття освіти будь-якого рівня в умовах сьогодення – справжній виклик для всіх учасників цього процесу, як студентів та їхніх родин, так і для викладачів. Саме тому організація освітнього процесу на найбільш комфортному і безпечному рівні як фізично, так і психологічно, є сьогодні одним із пріоритетних завдань [1].

Заклади вищої освіти Харкова, спираючись на попередній практичний досвід роботи в умовах пандемії COVID-19, зуміли мобілізувати необхідні ресурси для організації освітнього процесу в дистанційному режимі в умовах воєнного стану. Залежно від технічних можливостей учасників та різниці в часі, освітній процес для майбутніх учителів англійської мови (АМ) проводиться в синхронному або асинхронному режимі [3].

Синхронне навчання, що передбачає взаємодію між викладачем та здобувачами у веб-середовищі за допомогою чатів, аудіо- та відеоконференцій в режимі реального часу, найчастіше відбувається на платформах *Zoom, Google Meet, Skype, Microsoft Teams*. Завдяки інструментам і налаштуванням, між учасниками встановлюється аудіо-візуальний контакт, відбувається обмін фото, аудіо, відео, друкованими матеріалами, з'являється можливість працювати індивідуально, в парах, групами.

Асинхронне дистанційне навчання передбачає роботу за індивідуальним графіком в залежності від життєвих обставин або технічних можливостей учасника, дозволяє опановувати матеріал, орієнтуючись на власне розуміння,

вимагає від здобувачів високої самодисципліни, самоорганізації, вміння керувати своїм часом. Серед найпопулярніших онлайн-ресурсів, які використовуються при асинхронному навчанні для ознайомлення із соціокультурними реаліями англomовних країн, пояснення граматичного матеріалу, фонетичних особливостей АМ, особливостей вживання лексичних одиниць, можна виділити *BBC Learning English*, *British Council Learn English*, відеохостинг *YouTube*. Більш того, *YouTube* надає можливість учителям розмістити авторські аудіо та відео матеріали для загального доступу. Для публікації завдань, тестування та оцінювання знань здобувачів викладачі факультету вибрали платформи *Google Classroom*, *Moodle*, *Testmoz* та інші. В мережі існує безліч онлайн-сервісів, за допомогою яких креативні педагоги можуть створювати свої презентації, тематичні матеріали, творчі завдання, вікторини, кросворди, ігри, тести, або використовувати ті, що запропоновані іншими користувачами. До освітніх платформ, які здобули популярність серед студентів факультету, можна віднести такі: 1) *Wordwall* – онлайн-платформа, що використовується для створення власних навчальних ресурсів (інтерактивних вправ або матеріалів для роздруку); 2) *Kahoot* – онлайн-сервіс для створення вікторин, тестів, опитувань, роботи в групі; 3) *Learningapps* – онлайн-сервіс, який є конструктором інтерактивних вправ для використання на заняттях та для самостійної роботи; 4) онлайн-дошки *Google Jamboard* та *Padlet* – багатофункціональні інтерактивні інструменти, що базуються на хмарних сервісах і використовуються для демонстрації навчальних матеріалів, роботи в групах, зворотного зв'язку зі здобувачами.

Незважаючи на те, що кожен із зазначених вище сервісів має свої особливості застосування, в них є і багато спільного. По-перше, дані ресурси можуть використовуватися як для асинхронного, так і для синхронного дистанційного навчання. По-друге, завдання можуть бути складені будь-якою іноземною мовою і стосуватися різних аспектів мови. По-третє, продукти даних сервісів доречні на будь-якому рівні вивчення мови. Варто зазначити, що

використання технологій, креативний підхід викладача до проведення заняття не тільки формує зацікавленість здобувача, але й, певним чином, вмотивовує його, спонукає до навчання, творчості, власного розвитку, комунікації, співпраці з усіма учасниками освітнього процесу. Досвід роботи із зазначеними ресурсами, отриманий під час дистанційного навчання, може бути корисним для майбутніх учителів у їхній професійній діяльності.

У сучасних умовах значною популярністю і високою частотністю використання серед викладачів і здобувачів факультету відзначається безкоштовна електронна освітня платформа *Moodle*, що має простий і зрозумілий набір інструментів, які дозволяють максимально наповнювати кабінет викладача необхідним навчальним матеріалом (електронними підручниками, методичними рекомендаціями, фото-, аудіо-, відеофайлами, веб-сторінками), оперативно перевіряти здані файли чи тексти та коментувати їх завдяки чітко прописаним критеріям оцінювання, проводити екзамени, зберігати портфоліо студентів та підтримувати зворотній зв'язок із здобувачами. Навчальні курси для всіх дисциплін, що викладаються на факультеті, розроблені у *Moodle* відповідно до робочих програм [2].

Одним із важливих складників навчання майбутніх вчителів АМ є педагогічна пропедевтична практика, яка забезпечує поєднання теоретичної підготовки студентів із педагогіки та методики навчання АМ з їх практичною діяльністю в школі, а саме: дозволяє перевірити та поглибити одержані

теоретичні знання на практиці, забезпечує професійне становлення майбутнього вчителя АМ шляхом послідовного формування вмінь і навичок.

Об'єктивні зміни, що відбулися в Україні за умов воєнного стану (навчання тільки в дистанційному режимі у школах Харкова та Харківської обласної територіальної громади, перебування студентів у зоні активних бойових дій, на тимчасово окупованих територіях або закордоном), впливають на організацію та проведення педагогічної практики. Так, завдяки покликанням на уроки у *Zoom*, *Google Meet*, *Skype*, здобувачі мають змогу долучатися до

уроків, спостерігати за навчальним процесом, аналізувати прийоми і методи, що використовує їхній наставник, і виконувати, таким чином, завдання з педпрактики. Тим, хто не може відвідувати онлайн-уроки, пропонується перегляд і аналіз відібраних методистом уроків із відеохостингу *YouTube*.

Сьогодні освітній процес відбувається у незвичних умовах, адже його учасники знаходяться у стані стресу, напруги і тривоги. Зважаючи на це, психологи радять переключити фокус уваги з академічних успіхів здобувачів на підтримку і нормалізацію їх психічного стану. На допомогу викладачам приходять всесвітньо відомі освітні організації. Так, наприклад, департаментом Кембріджського університету (*Cambridge University Press And Assessment*) було організовано міжнародний вебінар на тему «*Supporting Displaced Teachers And Learners From Ukraine*», на якому доповідачі поділились не тільки своїми методичними напрацюваннями, але й ідеями психологічної підтримки викладачів і студентів у травматичних ситуаціях. Власний спокій викладача, його врівноваженість, уважність, терпіння, повага до аудиторії допомагають студентам заспокоїтись, відчути себе в безпеці та зосередитись на навчанні.

Отже, формування якісного фахівця сфери освіти в умовах воєнного стану потребує від кожного з нас максимальної активізації не тільки своїх професійних, але й людських якостей. Широке застосування різноманітних новітніх ресурсів і технологій у межах онлайн-навчання майбутніх учителів АМ, а також вміння викладача створити комфортний психологічний клімат дозволяють здобувачам адаптуватися до тих критичних умов сьогодення, в яких опинилася Україна.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про деякі питання організації роботи закладів фахової передвищої, вищої освіти на час воєнного стану : Наказ МОН України від 07.03.2022 року № 235. URL: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/85884/
2. Технології дистанційного навчання: діяльності та ресурси MOODLE : навч. посіб. / А.І. Прокопенко та ін. Харків : СГ НТМ «Новий курс», 2021. 50 с.
3. Українська система вищої освіти в умовах воєнної агресії рф: проблеми й перспективи розвитку. URL: <https://niss.gov.ua/news/statti/ukrayinska-systema-vyshchoyi-osvity-v-umovakh-voennoyi-ahresiyi-rf-problemy-y>

*Ida Skubis**Dr, Institute of Linguistics,
Jan Dlugosz University in Czestochowa,
Czestochowa, Poland*

NAUCZANIE RÓŻNYCH ODMIAN NARODOWYCH NA ZAJĘCIACH JĘZYKA OBCEGO

Pojęcie pluricentryzmu, mimo że wciąż niezbyt popularne, zyskuje coraz większe uznanie wśród językoznawców i tłumaczy specjalistycznych, którzy na co dzień mierzą się z trudnościami wynikającymi z istnienia kilku standardów narodowych języka, a także brakach w literaturze przedmiotu w tym temacie. Język pluricentryczny to język, który posiada więcej niż jeden standard, nie znaczy to natomiast, że dany język musi być używany w więcej niż jednym kraju. Kryterium określenia języka jako *pluricentrycznego* jest istnienie minimum dwóch standardów narodowych. Różnic między odmianami języka jest wiele i są one obecne na wszystkich płaszczyznach języka: ortografia, fonetyka, gramatyka, leksyka a także pragmatyka, jednakże najwięcej różnic odnotowuje się w obrębie leksyki. Znajomość różnych odmian danego języka stanowi bardzo istotny element w nauczania języka pluricentrycznego jako języka obcego, a także jako języka ojczystego. Niestety podręczniki do nauki języka obcego bardzo rzadko zawierają informacje o różnicach między odmianami, a jeśli już zawierają, to są to bardzo ograniczone informacje.

Zarówno rodzimi użytkownicy języka, jak i uczący się danego języka jako języka obcego nie są świadomi skali tych różnic, ponieważ na zajęciach L1 jak i L2 kwestie odmian narodowych są często całkowicie pomijane lub omawianych jest kilka podstawowych różnic dotyczących języka codziennego. Skutkiem tego jest szok językowy przy kontakcie z inną odmianą niż używana od urodzenia bądź nauczana w szkole, na uczelni czy kursach językowych, a także trudności zawodowe, jakie występują w przypadku tłumaczy, zwłaszcza specjalistycznych, gdzie wiedza o niuansach związanych z różnicami między odmianami odgrywa kluczową rolę w jakości tłumaczenia. Na studiach językowych najważniejsza jest praktyczna nauka języka, tzn. konwersacje, gramatyka praktyczna, recepcja, czyli rozumienie tekstów pisanych oraz czytanych, a także pisanie. Do ważniejszych przedmiotów należą również tłumaczenia

specjalistyczne, na których studenci uczą się tłumaczyć teksty z różnych dziedzin i przyswajają specjalistyczną terminologię, jednakże na zajęciach tych najczęściej nie ma miejsca dla omówienia różnic w terminologii poszczególnych odmian języka.

Nataliia Tuchyna
PhD in Education, Professor,
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
Kharkiv, Ukraine

CHALLENGES OF TEACHING ENGLISH ONLINE IN UKRAINE

Distance learning had appeared years before Covid-19 pandemic and Russian aggression but those events made Ukraine especially vulnerable, simultaneously making the educational situation even more complicated. Ukrainian teachers face a number of challenges since the move to online teaching has changed our traditional practices or, at least, has led to considerable modifications in them. Methodologists expressed their concerns in a number of publications stressing lack of communication and interaction, isolation from peers, imbalanced courses, lack of access to the Internet, the shortage of devices etc. [1; 2]. What seems important to us is that it has all revealed the real cost of erroneous teaching practices, which should be avoided in off-line teaching as well, but become even more vivid when teaching online.

The very first error is ignoring learners' needs by using some materials that are out of date or some way of teaching that simply do not work in the current educational situation. They might have been effective two years ago or scores of years ago but not any longer, no matter how dear to a veteran teacher's heart they may be. The educational context has changed, the students are not the same and the teacher cannot lag behind. Racing through the book is breaking the rule of relevance and the rule of appropriateness. The amount of materials in the book and the hours allocated to working with them seldom happily match. Common sense and the account of your learners' needs may help and guide the teacher in deciding what to

use, what to omit, what to adapt, where to spend more time with these very students, under current conditions etc.

Inadequate preparation is sometimes the reason of lesson failure. As teachers expect students come to their classes well prepared, students have the same expectations of their teachers. Improvisation is a good thing and a certain degree of flexibility is a must but when a teacher has just a vague idea of learner outcomes or the way to achieve the objectives of the lesson, it usually causes failures.

One of the main concerns of each language teacher is little communication in class, especially when teaching online. Quite often, checking of the home assignment, reading sentences from the exercise one by one occupies the most part of the lesson. It even seems that we have no time for teaching as we are constantly checking something. Teachers often miss chances to engage their students in spontaneous communication, ignoring the fact that their subject presupposes practice in spoken English. Some teachers find a way out by, for instance, demonstrating the key to the activity done at home and discussing only those cases, which cause some misunderstanding, or checking the activity in some creative way, not asking students to supply English equivalents to the Ukrainian words but making a story illustrating these words meaning and so on. Using rooms for group work when working in Zoom, changing several modes during one lesson also helps.

What language the teachers talk in their classroom is of paramount importance. It goes without saying that all instructions should be understood by the learners and understood in the way that corresponds to the teacher's intentions. They should not be ambiguous and not too long stealing the precious time from doing the activity itself. The teacher's talk is to perform all the necessary functions and ensure effective communication. To achieve this, it should be just at the appropriate level of difficulty. Too often teachers are observed when trying to explain everything, to "spoonfeed" their students or, on the contrary, demonstrating that teachers know quite a lot of learned words unfamiliar to the students and try to produce the impression of a real

scholar. One should not forget about the general tone of the teacher's talk and ensure its positive orientation, absence of sarcastic critical remarks or sharp comments.

There is another aspect connected with teacher's talk. It is teacher talking time and its prevalence at the lesson. Unfortunately, it often happens when a teacher asks a question and nobody answers it. Silence... Not the kind that British methodologists call "a pregnant silence" when learners are actively engaged in thinking and then come up with original ideas. No, this kind of silence lasts forever and results in nothing. So the teachers fail in eliciting the answer and have to do it themselves. Could it somehow be avoided? One of the ways out is breaking the question into shorter and simpler steps, or providing the analogy or some illustrative example, or paraphrasing the original question, or personalizing it and provide learners with a chance to use their experience etc. If nothing helps, it is the appropriate for teachers' reflection afterwards. Perhaps it was not a proper moment to ask that very question, or some preliminary work should have been done, or another eliciting technique might have been used etc.

Teachers may lose time when "echoing" (repeating every student answer) or explaining some mistake at length when just one student made it and the rule is clear to everybody else, or exaggerating the function of "a rescue squad" trying to 'save' the students saying something instead of them, helping without being asked. Dominance of teacher talking time transforms our virtual classroom into a teacher-centred one where active participation of students becomes a debatable issue. Students gradually lose motivation, and its synonym 'distance learning' can no longer refer to online education.

Lack of face-to-face communication and interaction, inevitably, tells on the students' learning process and the level of their academic achievement. However, by using new technologies, new virtual resources and activities teachers can diminish negative effects of online education and exploit its positive aspects. "A crash course immersion in online learning" [2, p. 137] that Ukrainian teachers have experienced

have taught us some very important lessons and has become another chance to develop professionally and find effective ways of educating young ‘digital natives’.

BIBLIOGRAPHY

1. Altuwairesh N. Female Saudi University Students' Perceptions of Online Education Amid COVID-19 Pandemic. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on Covid 19 Challenges*. 2021. (1) P. 381-397. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/covid.28>
2. Matvienko O., Kuzmina S., Yamchynska T., Kuzmin Y., & Glazunova T. New Challenges Imposed by the Pandemic on a Ukrainian University. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on Covid 19 Challenges*. 2021. (1) P. 136-146. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/covid.10>

СЕКЦІЯ 5 / SECTION 5

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ТЕНДЕНЦІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ MODERN TECHNOLOGIES AND TRENDS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE AND LITERATURE IN SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

Małgorzata Witek
Mgr, Director
of the V Adam Mickiewicz Liceum Ogólnokształcące
in Częstochowa, Poland

LINGUISTIC AND CULTURAL APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING FOR REFUGEES

Russia's invasion of Ukraine has challenged almost all aspects of life in many countries all over the world, and Poland, as a neighbouring friendly state, in particular. The huge flow of Ukrainian refugees has brought a range of different problems to the educational system whose main task is to support the process of their integration into the life of the host country. The fact that the majority of them are mothers with children made the school teachers of the Polish schools seek new ways and methods of solving several tasks set by life at once. So in lyceums, the teachers of newly-organized special classes had to simultaneously help Ukrainian teenagers to adapt, teach the language of the host country, and continue comprehensive education as well. Nowadays much has already been successfully done, but debate continues about the best strategies for educational management and methods of teaching foreign languages from a cultural aspect. This paper highlights the challenges, needs and requests of foreign language teachers of refugees in Poland by analyzing the practical experience.

Here it is worth discussing the points to which in scientific literature far too little attention has been paid. What makes the problem much more urgent and important is that the flow of refugees makes native language teachers (of Polish) work as foreign language teachers whose role is central because they appear those

who have to coordinate the learning process in their classrooms and are responsible for the children-refugees linguistic and cultural integration. In addition, they have to cope with the range of everyday problems that their students' families have. They are the first who face the lack of relevant linguistic and cultural materials, and the challenge of the mediative practice.

The first key problem is the false impression that there is no need to study hard words or expressions because Polish is understandable enough for the Ukrainian. Partially such an opinion can be explained by the fact that both Polish and Ukrainian are Slavic languages belonging to the Indo-European family. In addition, the main similarity is connected with the lexical level. A lot of words are principally the same. For example, they are цибуля – дах – dach (roof); waga – вага (weight); wada – вада (defect); bursztyn – бурштин (amber); waliza – валіза (suitcase); фарба – farba (paint); uroda – врода (attractiveness), etc. Furthermore, the months of a year rooting in the natural elements characterizing each season are similar: Luty – лютий (February), Sierpień – Серпень (August), Listopad – Листопад (November), Grudzień – Грудень (December), etc. Nevertheless, a great range of problems appears when using false friends, or bilingual homophones, such words in both languages looking or sounding similar, but differing significantly in meaning. For example, the Ukrainian word "dwarf" sounds similar but in Polish, there are two translations of this lexical unit, such as "krasnlud" and "gnom" which differ in their connotative meanings. In this example, "krasnlud" has a positive meaning of a fictional character, most often a kind and positive one; on the contrary, "gnom" collocates with such attributes as "aggressive, evil", and is used in a negative context. So, it explains the interpersonal conflict that arose between the parents after a compliment made by a Ukrainian young mother (гномик – gnom – "a little dwarf") to a cute little baby, the son of her Polish friend.

Another problem is not purely linguistic ones, but a bit more connected with the cultural habits of the refugees. In Polish, it is a widely spread tradition to greet each other everywhere, in shops and supermarkets, with neighbours in an elevator,

etc. Traditionally in Polish schools, it is customary to greet absolutely all the teachers, representatives of the school administration or service personnel, regardless of the degree of closeness of the personal contact between them and students. The Polish language can be proud of the variety of greeting phrases. On the other hand, in Ukrainian school culture, it is customary to greet just those teachers and lyceum employees with whom they have direct contact. So it is natural that Polish school teachers find such behaviour of Ukrainian students extremely impolite. Moreover, students from Ukraine find it surprising that there is no tradition of getting up at the beginning of the lesson to greet their teacher.

Hence, the findings of the current analysis are consistent with the idea of Julia Kristeva [2] who pointed out that we all are foreigners in the multinational and multicultural societies of today, ... and when we meet the other, a foreigner, we are reminded of the unknown, the alien part within ourselves. Nowadays, teaching foreign languages demands special consideration of the so-called background words and notions, their interpretation by both the host-city specificities and the inner world of the native speakers, their cultural, religious and national features, as well as with the deep respect for the refugees' dignity and culture.

Thus, the results of this study indicate an urgent request to develop new methodological approaches to teaching a foreign language, taking into account the protection of linguistic and cultural diversity to enhance intercultural dialogue, social inclusion and democracy. The current situation of a high level of migration and political crisis is of increasing concern, indicating that the linguistic and cultural aspect of teaching foreign languages has been unreasonably disadvantaged for a long time. The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment [1] includes such a new descriptor as mediation. A further study with more focus on mediation is therefore suggested.

BIBLIOGRAPHY

1. Council of Europe (2020), Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg. – URL: www.coe.int/lang-cefr.
2. Kristeva, Julia (1990), *Fremde sind wir uns selbst*, Frankfurt/Main: Suhrkamp. 213 p.

Вікторія Вербицька

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Науковий керівник – канд. пед. наук Коробова Ю. В.

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

м. Суми, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ПОТЕНЦІАЛУ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ СПІЛКУВАННЯ НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Процес навчання не можна уявити без таких основних складових: учнів, учителя, методів і прийомів навчання. Починаючи з перших моментів контакту учнів з учителем, вони свідомо чи несвідомо, роблять висновки про його поведінку. Вербальні та невербальні «сигнали», які застосовує вчитель, допомагають учням оцінити його особистість, ставлення до викладання, до учнів як людей, до окремих навчальних проблем, до навчальних матеріалів [2, с. 33].

Поведінка вчителя під час уроку створює позитивну чи негативну атмосферу для усіх учасників освітнього процесу. В дослідженнях з методики навчання англійської мови виокремлюють особливу роль вчителя, виконання якої сприяє у проведенні ефективного уроку, тобто реалізація вчителем функцій моделі поведінки за допомогою невербальних засобів спілкування [1; 2]. Ця функція пов'язана з фізичним розташуванням вчителя у класі, зоровим контактом між учасниками освітнього процесу, поставою, положенням рук, виразом обличчя вчителя.

Місцезнаходження вчителя у класі відносно до учнів може впливати на процес організації навчання. Якщо вчитель відчуває перешкоди в організації навчальної діяльності на уроці через розташування меблів у класі, то може змінити їх відповідно до форм роботи. Рекомендовано використовувати такі схеми розміщення учнів і вчителя у класі:

- 1) група столів у формі кола (за принципом «круглого столу»);
- 2) кімната з «навчальними кріслами» (без парт, стільці розташовані у вигляді кола або напів кола);
- 3) фіксовані до підлоги меблі або дуже великий

клас (вчителеві необхідно стати перед класом і якомога частіше пересуватися серед учнів і виступати у ролі члена групи) [2, с. 34].

Зоровий контакт, як складова організації процесу зворотного зв'язку, особливо важливий у дуже великих класах. Учитель має докладати зусиль, щоб його погляд був живим, впевненим і зацікавленим. Під час переміщення по класу, необхідно фіксувати увагу та погляд на конкретному учневі достатньо довго, щоб встановити контакт, але не настільки довго, щоб здавалося, ніби вчитель витріщається на нього, і таким чином змушує учня ніяковіти.

Вчитель завжди має слідувати за своєю *поставою*. Необхідно тримати своє тіло так, щоб ви виглядали бадьорими (випрямлена постава, без сутулості), та контролювати його з метою усвідомлення «меседжу» учнями, котрим воно надіслано. Вчителеві слід пам'ятати, що «мова тіла» багато говорить учням про його особистість і ставлення до того, що він робить: «якщо ваше тіло каже їм, що ви захоплені своєю роботою і дбаєте про них, вони відреагують позитивно; якщо ваше тіло посилає «негативні вібрації» – вони реагуватимуть негативно» [2, с. 35].

Під час проведення уроку можна використовувати *жести рук*, щоб підкреслити важливість усного повідомлення, описати форму, рух тощо, але не варто цим зловживати. Рухи рук мають бути значущими, інакше вони можуть стати факторами, які відволікають, а не підтримують мовно-комунікативний контакт під час проведення уроку.

Виокремлено п'ять основних категорій жестів учителя іноземної мови та їх функції на уроці: індикаторні, ілюстративні, регулятивні, плескання у долоні і жести рахування [1, с. 82].

Індикаторні жести виконують функції прямого (вказувати на об'єкт) і переносного (вказувати назад для демонстрації того, що дія відбувалася у минулому) значення.

Ілюстративні жести використовуються задля символічних (зобразити коло руками) і метафоричних (передати абстрактну ідею) рухів.

Регулятивна категорія жестів учителя на уроці дозволяє контролювати, узгоджувати чергу участі учнів у спілкуванні, підтримувати бесіду та реалізується через: 1) рухи голови, шиї, очей; 2) жести руками; 3) поставу тіла.

Плескання у долоні допомагає вчителеві під час формування фонетичних навичок учнів, а саме: дотримання правильного ритму висловлювання, виділення ядерного тону в синтагмі, використання наголосу в слові. Жести рахування виконують функцію переліку з трьох або більше слів [1, с. 82].

Із метою додавання емоційного змісту висловлювання вчителю рекомендовано не забувати разом із використанням жестів варіювати вираз *обличчя*. Серед рекомендацій для вчителів іноземних мови щодо підготовки до використання виразу обличчя варто зазначити таку пораду: «Тренуйтеся перед дзеркалом – ну чому б і ні? Актори роблять це постійно, і ми всі знаємо, що вчителі – актори!» [2, с. 35].

Отже, після проведеного аналізу комунікативних характеристик основних невербальних засобів спілкування можна стверджувати, що фізичне розташування вчителя у класі, зоровий контакт між учасниками освітнього процесу, постава, положення рук (жести), вираз обличчя вчителя створюють на уроці іноземної мови сприятливу для навчання атмосферу. Вдале використання зазначених вище засобів на уроці позитивно налаштовує учасників освітнього процесу до взаємодії, а також допомагає досягти поставлених цілей навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коробова Ю. В. Методика навчання майбутніх учителів англійської мови мовленнєвої адаптації : дис....канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2018. 221с.
2. Hamp-Lyons E. Your Most Essential Audiovisual Aid - Yourself! *English Teaching Forum*. 2012. Vol. 50, No. 1. P. 33–35.

Марина Кочмак

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент. Подосиннікова Г. І.
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
м. Суми, Україна*

МЕТОДИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МАС-МЕДІА У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

Вивчення та знання англійської мови, та інших іноземних мов, на сьогодні є однією із популярних цілей серед молоді, адже ця навичка відкриває можливості не лише для повсякденного спілкування, а й для кар'єрного росту у майбутньому, використання міжнародних платформ для розвитку тощо.

Перші кроки у вивченні мови англійської мови людина робить під час навчання у школі. Зазвичай там використовуються стандартні засоби для вивчення мов, які наразі втрачають свою актуальність через швидкий розвиток науки та суспільства. Але із зміною стандартів освіти змінюються і методи навчання за для ефективнішого формування англомовної лексичної, мовної та граматичної компетентності учнів шкіл.

Мас-медіа, які часто супроводжують такі процеси (подання та аналіз інформації, інформування про зміни тощо), можуть послугувати гарним доповненням до розширення бази уроку. Але звернемо ми більшу увагу саме на методичний потенціал мас-медіа у формуванні англомовної лексичної компетентності учнів профільних шкіл.

Вивченням питання використання медіа в освіті займалися Г. В. Онкович, О. А. Сербенська, О. К. Янишин та інші.

Відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, лексична компетентність – це «знання і здатність використовувати словниковий запас, вона складається з лексичних та граматичних елементів» [4]. Головними ознаками для опанування будь-якою мовою у тому числі і англійською, є обсяг, контроль лексичного запасу та його діапазон.

Мас-медіа, згідно з Великою українською енциклопедією, це «платформи і канали, які збирають, обробляють та поширюють інформацію для масових та локальних аудиторій, використовуючи різноманітні технічні засоби» [2]. До них відносяться: преса (друкована та онлайн), аудіо- та візуальні види журналістики.

Кожен із наведених типів використовує різноманітні жанри та під жанри для якісного та цікавого подання інформації, у редакціях працюють люди, які мають професійну освіту (філолог, редактор, журналіст, коректор тощо), тобто гарантування точності та якості подачі матеріалів відбувається їх професійними навичками (обізнаність з теми, вміння правильно підібрати слово, граматична правильність речень тощо).

Друковані та онлайн видання. До них відносяться газети, журнали, буклети тощо. За допомогою них можна урізноманітнити виклад матеріалу, унаочнити використання тих чи інших слів, показати їх значення в залежності від контексту: «учні краще сприймають матеріал, коли поряд із ним наявні відповідні малюнки, ілюстрації, графіки» [3].

Крім того, онлайн видання комбінують візуальну та аудіо подачу матеріалів, що послуговує для розвитку як лексичної компетенції, так і аудіюванню.

Варто звертати увагу на медіа, які є доступними, функціонально-цільово обумовлені, актуальні [1], а також, бажано, вони мають посідати місця в рейтингах популярності серед читачів, що показує їх цінність та цікавість, а також «примушує» редакції видань працювати на якість, а не кількість, адже до таких видань більше очікувань та вимог від аудиторії. До прикладу, можна користуватися: The New York Times, BBC, The Times, The Guardians тощо.

Аудіо та візуальні види журналістики. До аудіоподачі журналістських матеріалів можна віднести радіо журналістику (вона використовує ті ж жанри і під жанри, що й друковані видання, але на відміну від них, вони не мають

наочності, а орієнтовані на слух). До них відносяться не лише радіоінтерв'ю, радіопередачі, а й аудіоподкасти на різні теми.

Відео програми, відео новини, відео нариси, відео інтерв'ю тощо належать до телебачення (візуальний вид журналістики). Вони теж можуть послугувати розвитку не лише лінгвістичної компетентності учня, а й сприйманню інформації на слух, але відео супровід полегшує сприйняття такої інформації.

Ефективність роботи з відео та аудіо пояснюється тим, що «вони відтворюють основні характеристики процесу усного спілкування» [6], тобто ритм, наголоси, інтонації, лексику та граматику тощо.

Як і у випадку з друкованими та онлайн-виданнями, при відборі цих мас-медіа варто звертати увагу на: соціальну орієнтованість інформації, різноманітність тем, стилістичну диференціацію мовного та мовленнєвого оформлення змісту як відео, так і аудіо матеріалів, естетичну цінність відео [6].

Окрім того, у перелічених вище мас-медіа використовується жива, автентична, сучасна мова, адже вони спрямовані на англомовну аудиторію, тобто не є адаптованими. Використовуючи мас-медіа можна підбирати теми, які сприяють максимальному засвоєнню потрібних учню знань, чи то для повсякденного життя (новини, замітки, нариси), чи то майбутньому професійному зростанню, використовувати матеріали спрямовані на поглиблення знань із обраної та цікавої їм сфери життя (спорт, економіка, культура тощо). Автентичні тексти для преси чи аудіо-візуальних видань написані з урахуванням національної ментальності, тобто, окрім, лексичної складової можна ознайомитися ще й з життям, з певною «специфікою країни в аспекті ідіоматичності, яку розуміємо як психолінгвістичний феномен, що полягає у своєрідності носіїв мови» [7], такі тексти вбирають у себе «мовні кліше, сталі конструкції, фразеологізми» [7] тощо.

Але, через те, що англомовні ЗМІ орієнтовані на свого, англомовного читача, слухача та/чи глядача, обираючи матеріал, потрібно орієнтуватися на (за Т. В. Сидоренко):

1. Відповідність мовної складності етапу навчання в рамках програмних вимог;
2. Відповідності змісту поточним навчальним цілям;
3. Актуальності теми та її інформативності;
4. Мовну насиченість лексику та мовними структурами;
5. Для аудіо та візуального формату – співвідношенню звукового і зорового ряду, а також якості аудіо та відео тощо [5].

Отже, використання мас-медіа під час навчання учнів у школах є клопітким процесом, адже потрібно звернути увагу на аспекти із підбору матеріалу, на відповідність підібраних матеріалів темі та цілям уроку, а також, матеріали повинні пройти методичну обробку (підбір відповідно критеріїв). Але яскрава насиченість матеріалів живою та сучасною мовою зможу урізноманітнити тезаурус учня, унаочнення в контексті або/та за допомогою відео, фото чи інших графічних складників послугує легкому запам'ятовуванню, а також розвитку вміння сприймати інформацію на слух та розбиратися у сказаному.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безвін Ю. Г., Подосиннікова Г. Формування у майбутніх викладачів англійської мови лінгвосоціокультурної компетентності засобами інформаційно-дослідницького проекту. URL: <http://visnyk-pedagogy.knlu.edu.ua/article/view/177596> (Дата звернення: 19.11.2022).
2. Велика українська енциклопедія. URL: [https://vue.gov.ua/Засоби_масової_інформації_\(ЗМІ\)](https://vue.gov.ua/Засоби_масової_інформації_(ЗМІ)) (Дата звернення: 10.11.2022)
3. Горіна Л. Сучасні типи медіазасобів у контексті викладання іноземної мови. URL: http://eprints.zu.edu.ua/30813/1/Горин_тези_правка.pdf (Дата звернення: 10.11.2022)
4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. URL: http://www.khotiv-nvk.edukit.kiev.ua/Files/downloads/zagalnoyevrop_rekom.pdf (Дата звернення: 17.11.2022).
5. Леонтьєва Т.П. Досвід та перспективи використання відео під час навчання іноземним мовам. Нетрадиційні методи навчання іноземним мовам у вузі: матеріали конференцій. Мінськ, 1995. – С. 61-74.

6. Мельник Є., Подосиннікова Г. Принципи та критерії відбору автентичних відеоматеріалів для формування у студентів-філологів англомовної лексичної компетенції. URL: <http://surl.li/dtzfr> (Дата звернення: 19.11.2022).
7. Огієнко Д., Подосиннікова Г. Методична характеристика англомовних виданих автентичних текстів періодичних он-лайн видань як матеріалу для формування компетентності в читання учнів профільної школи. URL: <http://surl.li/dtzey> (Дата звернення: 19.11.2022).

Валерія Кривочкіна
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Солощенко В.М.
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
м. Суми, Україна

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРЕДМЕТНО-МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ (CLIL) ЯК ПРОВІДНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЄВРОПІ

У другому десятилітті XXI століття інтегроване предметно-мовне навчання (*Content and Language Integrated Learning, CLIL*) набуває в усьому світі значної популярності в галузі вивчення іноземних мов. Ідея інтеграції предметного та мовного навчання лежить в основі технології навчання, за якої викладач іноземної мови використовує міждисциплінарну тематику на заняттях з іноземної мови або навчання ряду предметів відбувається іноземною мовою. Таким чином іноземна мова є засобом комунікації та пізнання, а навчання рідною та іноземною мовою стає єдиним процесом.

CLIL – явище не нове для Європи. Однак останнім часом воно набуває дедалі більшої популярності у Центральній та Західній її частинах. Дослідники вважають, що вирішальними при цьому є три аргументи, а саме: 1) емпірично-експериментальна методика навчання багатьох предметних дисциплін, особливо природничих, яка має велике значення і для процесу вивчення іноземної мови, під час якого використовуються аналогічні навчальні методи; 2) вивчення іншої мови в автентичному контексті та зі змістом, який відразу

можна застосувати; 3) можливість закріпити мовні навички на основі конкретних речей і процесів [4].

Варто зазначити, що крім цього, CLIL не лише підвищує шанси на успіх у процесі вивчення іноземної мови, але й загалом розвиває комунікативні, дискурсні здібності учнів. А це є однією з найважливіших властивостей для успішного старту в професійне життя та у досягненні омріяної кар'єри.

Європейські школи, де низка предметів навчальної програми викладається іноземною мовою, існують вже кілька десятиліть. Резолюція Ради Європи 1995 року схвалює активне використання інноваційних методів навчання, особливо «під час вивчення навчальних предметів іноземною мовою, використовуючи можливості білінгвального навчання» [1]. Згідно з цим документом знання трьох Європейських мов є пріоритетним. Звіт Європейської Комісії з навчання іноземних мов від 2005 року стверджує, що найефективнішим способом успішного вивчення іноземної мови є саме «використання іноземної мови з певною метою. Таким чином, іноземна мова стає швидше інструментом, а не кінцевою метою навчання» [2].

Так, запровадження занять CLIL не потребує наразі нових навчальних планів. Невеликі проектні модулі в рамках предметних занять в достатній мірі пристосовані для їх використання під час уроку. Наприклад, на одному занятті діти дізнаються про історію середньовічної Англії та практикуються у використанні часів дієслів, на іншому – ставлять нескладний фізичний експеримент і обговорюють його, використовуючи ступені порівняння прикметників; малюють, вивчаючи кольори, змішують фарби і дізнаються, скільки різних кольорів виходить із трьох – червоного, жовтого і синього.

Двомовне предметне заняття є новим шкільним предметом, тому що (наявні) елементи можуть комбінуватися один з одним і утворювати, таким чином, новий спосіб передачі та засвоєння знань і навичок. Завдяки комплексним вимогам воно зумовлює необхідність запровадження нових методично-дидактичних підходів, таких як орієнтація на діяльність, центральна

позиція учня та його автономія. Під час нього відбувається навчання певного предмета мовою та за допомогою мови одночасно. Так, виникає цикл «сприймати мову, спостерігати, випробовувати, використовувати, генерувати і свідомо вживати», який постійно повторюється як у невеликих, так і в значних масштабах.

Для предметів, які викладаються двома мовами, не встановлюються два види навчальних цілей. Один предмет є головним, відповідно саме до його тематики та змісту визначаються навчальні цілі. Природничі предмети (біологія, фізіологія, анатомія, географія та ін.) та навчальні дисципліни фізико-математичного циклу (математика, фізика, хімія, інформатика, техніка та ін.) імпонують для двомовного заняття особливим чином, тому що, по-перше, обидвом предметам – власне головному і мовному – притаманний емпірично-експериментальний підхід, що вимагає подібних навчальних методів; і, по-друге, інша мова вивчається в автентичному контексті і може відразу використовуватися на практиці; і, по-третє, мовна дія може ефективно засвоюватися на конкретних і зрозумілих речах і процесах [3].

Наголосимо на тому, що двомовне предметне заняття вимагає кооперативних форм співпраці. Саме тому йому імпонує проектна робота. Таке навчання не обмежене формально-інституційними формами, воно може також використовуватися і поза межами заняття в класі, наприклад, в міждисциплінарних проектах. Двомовне навчання може проходити в найрізноманітніших формах, зокрема це можуть бути невеликі тематичні чи багатотижневі проектні модулі на уроці; чи орієнтовані на конкретну навчальну ціль піврічні чи однорічні тематичні цикли загального характеру; або ж їх можна включити в навчальні плани, інтегруючи у процес навчання тривалістю кілька років.

Важливим є те, що двомовне навчання може розпочинатися вже в дитячому садочку чи у підготовчих дошкільних групах – звичайно, в ігровій

формі – і продовжуватися у початковій школі, а вже у середній школі досягнути повної зрілості та вираження, використовуючи для цього увесь свій потенціал.

ЛІТЕРАТУРА

1. Council Resolution of 31 March 1995 on improving and diversifying language learning and teaching within the education systems of the European Union. (1995). Brussels: Publications Office of the European Union. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2f401f44-afaa-424c-a85ecbf8ee3cb251/language-en>
2. Communication from the Commission to the European Parliament and the Council: The European Indicator of Language Competence. COM (2005) 356 final. Brussels. [Electronic resource]. URL: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0356:FIN:en:PDF>
3. Dieter Wolff. (2013). Der bilinguale Sachfachunterricht (CLIL): Anmerkungen zu seinem möglichen Innovationspotenzial. *FLuL – Fremdsprachen Lehren Und Lernen*, 42 (1), 94–106. Goethe-Institut. URL: <https://www.goethe.de/ins/ua/uk/spr/eng/kin/kin/leh.html>

Ольга Мілютіна
канд. пед. наук, доцент,
Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка
м. Глухів, Україна

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ЗАСАДАХ ГЛОБАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО ОСВІТИ

Глобальний підхід до освіти з'явився в останній чверті ХХ століття завдяки розвитку нових напрямів дослідження у соціальній та освітній сферах. На той час поняття «глобальна освіта» було під впливом політичних та економічних пріоритетів США. Однак пізніше, як зазначають Фішер та Гікс (Fisher, S. and Hicks, D.), концепція глобальної освіти починає відображати більш гуманістичну перспективу, спрямовану на розвиток «знань, ставлень та навичок, необхідних для життя в багатокультурному, взаємозалежному світі» [4, с. 8]. Згідно з К. Тайем та В. Кніпом (Tye, K.A. and Knier, W.M.), до кола питань, які вирішуються в ході глобальної освіти входять «проблеми, які виходять за межі державних кордонів, а також взаємозв'язок систем – культурних, екологічних, економічних, політичних та технологічних» [8, с. 47]. У ході глобальної освіти відбувається підготовка учнів до активного й

зацікавленого життя у взаємопов'язаному світі. І хоча сьогодні існують різні трактування глобальної освіти, важливість соціального контексту при визначенні її цілей залишається суттєвою ознакою різних підходів у цій галузі.

Кейтс (Cates, K. A.) виділяє такі цілі глобальної освіти:

- 1) здобувати знання про країни та культури світу, про глобальні проблеми, їх причини та способи вирішення;
- 2) формувати навички критичного мислення, спільного вирішення проблем і конфліктів та розгляду питань з різних точок зору;
- 3) виховувати повагу до культурних відмінностей різних народів та позитивне ставлення до культурного розмаїття.

Кінцеву мету глобальної освіти Кейтс вбачає в тому, щоб учні «думали глобально, а діяли локально» [2, с. 41].

У процесі навчання іноземної мови глобальна освіта може бути засобом «заохочення учнів до ефективного вивчення й використання мови, оскільки дозволяє їм отримати знання й навички та усвідомити зобов'язання, необхідні громадянам світу для вирішення глобальних проблем» [2, с. 42]. Цю думку поділяють багато фахівців у галузі освіти. Так, наприклад, Дайер і Бушелл (Dyer, B. and Bushell B.) стверджують, що «учнів слід заохочувати використовувати англійську мову для того, щоб викласти й роз'яснити свої цінності, критично думати й критично обговорювати світові проблеми, висловити свою точку зору й узагальнити те, що сказали інші» [3, с. 2]. Педагоги вважають, що на заняттях з іноземної мови зустрічаються щонайменше дві (а насправді більше) мови та культури, і це вже є кроком до глобальної перспективи.

На думку німецького дидакта Г. Нойнера, навчальні заняття з іноземної мови треба будувати навколо глобальних проблем таких як мир, розвиток, навколишнє середовище, права людини, зосередивши увагу на міжнародних темах. Робота в класі має бути спрямована на зв'язок учнів з широким світом та на розуміння ними таких понять як соціальна відповідальність та світове

громадянство [6]. Прихильники цього підходу вбачають в іноземній мові вікно до світової та глобальної освіти, а також спосіб привнести до класу освітню релевантність шляхом значущого змісту, що базується на реальних темах.

У літературі можна знайти численні приклади того, як використовувати принципи глобальної освіти на заняттях з іноземної мови. Так, Сарджент (Sargent T.) доводить, що врегулювання конфліктних ситуацій, як важливий компонент дослідження проблем миру, може допомогти учням покращити комунікативні уміння й навички [7]. Йосімура (Yoshimura, M.) наголошує на тому, що з глобальними проблемами дітей слід починати знайомити вже в початковій школі [9]. Гомес-Ланье (Lilia Gomez-Lanier) зазначає, що організація навчальних зарубіжних турів для тих, хто вивчає іноземні мови, сприяє і кращій поінформованості про глобальні процеси, і налагодженню особистих контактів між представниками різних народів, і поглибленню знань про історію, культуру, архітектуру, звички народу, мова якого вивчається, і розвитку мовних навичок [5]. Андерсон (Anderson, G.G.) змальовує загальні рекомендації щодо «впровадження» глобальних ідей у навчальний курс іноземної мови [1].

Навчання мови з урахуванням глобальних перспектив спрямоване на досягнення низки результатів, а саме: розуміння глобального світу, пізнавальну й комунікативну діяльність. Цих результатів можна досягти тільки володіючи повною інформацією про всіх учнів класу та застосовуючи відповідні навчальні стратегії для виконання поставлених завдань. Використання завдань, які спрямовані на вирішення глобальних проблем на заняттях з іноземної мови виправдано, оскільки це підвищує глобальну обізнаність і відповідає цілям навчання іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Anderson, G. G. Global Issues in the University ESL Classroom. *The Language Teacher*. 1996. Issue 20.11. URL : <https://jalt-publications.org/tlt/articles/2066-global-issues-university-esl-classroom>
2. Cates K. A. Teaching for a Better World: Global Issues and Language Education. *Human Rights Education In Asian Schools*. 2002. Vol. 5. URL : <https://www.hurights.or.jp/archives/pdf/asia-s-ed/v05/06cates.pdf>
3. Dyer B., Bushell B. World issues or a global perspective? *The Language Teacher*. 1996. Issue 20.11. URL : http://jalt-publications.org/old_tlt/files/96/nov/global.html.

4. Fisher, S., Hicks, D. *World Studies 8–13: a teacher's handbook*. Edinburgh : Oliver & Boyd, 1985. 186 p.
5. Gomez-Lanier L. The Experiential Learning Impact of International and Domestic Study Tours: Class Excursions That Are More Than Field Trips. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 2017. Volume 29, Number 1. P. 129–144. URL : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135842.pdf>.
6. Neuner, G. Methodik und Methoden: Überblick. In Bausch K. R. / Christ H. / Krumm H. J. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Franke Verlag, Tübingen, 1995. s.180–188.
7. Sargent, T. (1993). Conflict resolution in the communicative classroom. *The Language Teacher*. 1993. Vol. 17 (5). P. 25–26.
8. Tye, K. A. and W. M. Kniep. Global education around the world. *Educational Leadership*. 1991. Vol. 48. P. 47–49.
9. Yoshimura, M. Teaching global issues to children. *The Language Teacher*. 1993. Vol. 17 (5). P. 11–15.

Юлія Назаренко

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Науковий керівник – канд. пед. наук Коробова Ю. В.

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

м. Суми, Україна

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ПОТЕНЦІАЛЬНОГО СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ УЧНІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Реформування та розвиток загальної середньої освіти в Україні зорієнтований на таку організацію навчання, яка збагачує комунікативно-діяльнісний характер процесу оволодіння іноземною мовою (ІМ). Посилюється увага до інтеграції міжкультурного спрямування змісту навчання ІМ та високої культури мовлення учнів на всіх етапах формування іншомовної комунікативної компетентності, важливою складовою якої вважається лексична компетентність.

Лексична компетентність розглядається як здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і лексичної усвідомленості. Формування мовленнєвих лексичних навичок здійснюється за допомогою удосконалення дій учнів з лексичними одиницями (ЛО) у ситуативному вживанні засвоєних ЛО при висловлюванні своїх думок в

усній та письмовій формі, а також контекстне розуміння ЛО при читанні та аудіюванні [1, с. 215].

Однією із найважливіших цілей формування лексичної компетентності учнів є розширення обсягу їх словникового запасу шляхом ознайомлення із можливими наявними асоціативними зв'язками, які існують або можуть бути створені між окремими словами. Ці слова зберігаються в ментальному лексиконі учнів, що вчать іноземну мову, у формі складних мереж асоціативних зв'язків ЛО. Знання, які людина отримує, зберігає і відтворює в пам'яті, є відображенням навколишнього світу. На основі оволодіння різними способами словотворення формується потенціальний словник учнів. Не можна точно зобразити, як людина мислить, які структури знання використовує, яким чином вони репрезентуються у свідомості та як корелюють між собою, але відомо, що семантично пов'язані слова зберігаються разом у ментальному лексиконі [2, с. 198].

Активний і пасивний словниковий запас учнів називають наявним або реальним словниковим запасом. Реальний словниковий запас є основою для формування потенціального словника. Потенціальний словник складають ті незнайомі ЛО, про значення яких читач/слухач може здогадатися. До потенціального словника зараховують: інтернаціональні ЛО, подібні за звучанням і/ або написанням та значенням до ЛО рідної мови; похідні та складні слова, що складаються з відомих учням компонентів; конвертовані слова; нові значення відомих багатозначних слів; ЛО, про значення яких учні можуть здогадатися за контекстом. Лексичний мінімум засвоюється поетапно [1, с. 223]. Додатковим підґрунтям для формування потенціального словника є пасивний словник ІМ учня, який складають слова, що не траплялися школяреві ні в усному, ні в писемному мовленні, але які він може зрозуміти, коли вперше їх зустрічає.

У дослідженнях щодо формування та розвитку лексичних навичок учнів автори пропонують прийоми збагачення словникового запасу учнів, які можуть

модифікуватися учителем відповідно до навчальної ситуації і цілей навчання. Учені пропонують виконувати таку вправу: надати учням ключове слово (наприкладі слова «travel») і попросити їх доповнити (усно і письмово) ряд асоціативними ЛО з метою активізації індивідуальної мотивації та когнітивного бажання учня розробити власний досвід навчання.

Ефективною вправою є написання короткого тексту на ключову тему з використанням тематичних слів (які потрібно підкреслити) і ЛО (які потрібно обвести) із подальшим обговоренням можливих відмінностей між підкресленими й обведеними словами.

Лексичні навички усного мовлення пропонують розвивати за допомогою таких вправ:

- 1) об'єднати окремі слова або їх більшість у речення або текст (за вибором учнів або вчителя); назвати антоніми й синоніми до ЛО;
- 2) коротко пояснити іноземною мовою значення кожного слова;
- 3) вгадати невідоме слово за допомогою загальних питань (гра «Так чи ні») [2, с. 198-199].

Запропоновано такі завдання для формування й автоматизації лексичних навичок письма:

- 1) згрупувати пов'язані слова (робота індивідуальна і в парах);
- 2) написати текст із залученням якомога більшої кількості тематичних слів;
- 3) підкреслити уже відомі учневі слова і обвести й запам'ятати ЛО, які є складними для правильного написання, через невеликий проміжок часу вчитель може стерти слова з дошки або перемішати літери і попросити відтворити школярів їх правильне написання в зошиті.

Отже, прийоми збагачення потенціального словникового запасу учнів можуть модифікуватися вчителем відповідно до навчальної ситуації і цілей навчання. Групи вправ, запропоновані дослідниками, орієнтовані на формування потенціального словника учня шляхом автоматизації лексичних навичок усного й писемного мовлення з метою подальшого розвитку вмінь

ситуативного вживання ЛО при висловлюванні своїх думок в усній та письмовій формі, а також із метою підвищення рівня контекстного розуміння ЛО при читанні та аудіюванні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Rolf Palmberg. Using Learner-Initiated Vocabulary to Increase Learners' Word Power. *Teacher Development. Making the Right Moves.* by Thomas Kral. 2004. P. 197-200.

Руслана Панченко

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Науковий керівник – канд. пед. наук Коробова Ю. В.

*Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка*

м. Суми, Україна

РОЛЬ МОТИВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Вивчення іноземної, зокрема англійської мови – це складний та відповідальний процес, який вимагає впевненості у собі та своїх можливостях, терпіння та концентрації на процесі та результаті. Без постійної позитивної мотивації первісний ентузіазм може швидко вичерпатися і вивчення мови перетвориться на рутину. На уроках англійської мови додатковим мотиватором виступає вчитель, який за допомогою правильно підібраних методів оцінювання та спілкування із класом може стимулювати інтерес своїх учнів до оволодіння мовою.

Р. Гарднер вважає, що мотивація є найважливішим чинником реалізації всіх змінних, що впливають на процес вивчення іноземної мови. На його думку, «мовні навчальні стратегії, імовірно, не спрацюють, якщо індивід не мотивований на вивчення мови» [3, с. 3]. У своєму дослідженні вчений виокремлює три чинники мотивації: 1) сам учень та його інтерес; 2) його оточення; 3) вчитель, як важливий зовнішній чинник. Для формування

позитивної мотивації та розвитку пізнавального інтересу учнів до навчання вчителями англійської мови використовуються такі форми мотивації: 1) спеціальна організація навчальної діяльності, що реалізується за допомогою створення навчально-проблемної ситуації; 2) доступність змісту навчального матеріалу, що пропонується вчителем на уроці; 3) використання на уроках елементів гри, цікавий виклад матеріалу; 4) постійне створення та «підкріплення» ситуації успіху в навчанні (наприклад, позитивна реакція на будь-який прояв відповідального ставлення дитини до виконання своїх навчальних обов'язків) [1, с. 116].

Деякі дослідники зазначають, що занадто вимогливий та суворий вчитель, який скупко хвалить своїх учнів та лише сухо виставляє оцінки, може позбавити впевненості та мотивації навіть тих учнів, які досягли успіху [2, с. 39]. Такі професійні характеристики вчителя несприятливо впливають на організацію процесу викладання іноземних мов.

Фахівцями в галузі методики викладання іноземних мов доведено, що проста корекція та удосконалення методів оцінювання може зробити процес вивчення іноземної мови цікавим, приємним та плідним як для учнів, так і для вчителя. Ними було запропоновано різноманітні методи оцінювання, які є актуальними і для української освітньої системи навчання іноземних мов, а саме: орієнтація на успіх та результат; тестування, орієнтоване на цілі, аналітична оцінка, діахронічне та динамічне оцінювання [2].

Важливою характеристикою професійної діяльності вчителя, яка пов'язана з досягненням практичних цілей уроку та позитивно впливає на процес вивчення іноземної мови, є *орієнтація на успіх та результат (focus on success and achievement)*. Цей метод має на меті оцінювання та врахування навіть невеликого прогресу учнів, адже у цьому випадку для вчителя є більш важливим сам факт та шляхи досягнення успіху.

В освітньому процесі корисно використовувати *тестування, орієнтоване на цілі (objectives-referenced testing)*. Вчителі не повинні ставити нереалістичні

вимоги або критерії оцінювання для своїх учнів, а скоріше покладатися на заздалегідь визначені ними цілі. Якщо цілі реалістичні та зрозумілі для учнів, а викладання ефективне, більшість школярів здатні виконати вимоги, а отже, відчувати успіх і впевненість у собі.

Не слід нехтувати таким методом як *аналітична оцінка (analytic assessment)*. Він передбачає оцінювання конкретних аспектів роботи учня і є більш точним та справедливим, ніж первинне оцінювання. Повторний перегляд та перевірка допоможе виявити недоліки в організації процесу навчання.

Для спостереження за результатами навчання та станом учнівського прогресу вчителю слід звернути увагу на *діахронічне оцінювання (diachronic evaluation)*, яке допоможе слідкувати за розвитком учня, та *динамічне оцінювання (dynamic view)*, який спонукає вчителя до реакції на будь-які зміни у почуттях учнів та їхньому ставленні до процесу та результатів навчання.

Отже, по-перше, важливим фактором у процесі ефективної мотивації навчальної діяльності учнів є справедливе та прозоре оцінювання вчителем їхньої успішності. Навіть низька оцінка розглядається не як покарання, а можливість для учня зрозуміти свої слабкі сторони та приділити більше часу та зусиль на виправлення помилок. По-друге, варіювання мотиваційних методів оцінювання та їх доречне використання допомагає встановити довірливі стосунки між педагогом та класом, вирішувати непорозуміння та проблеми, мотивувати українських школярів до оволодіння іноземною мовою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Казачінер О. С. Формування пізнавального інтересу в учнів із низькою мотивацією до вивчення іноземної мови в середній загальноосвітній школі. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2015. №1 (38). С. 110–119. URL: <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/2754>
2. Fengying M. Motivating Students by Modifying Evaluation Methods. *English Teaching Forum*. 2003. Vol. 41, No 1. P. 38–41.
3. Gardner R. C. Language Learning Motivation: the Student, the Teacher, and the Researcher. *Texas Papers in Foreign Language Education*. 2001. P. 1–20.

Viktoriia Pomiliaiko

student of the second (Master) level of higher education

Scientific adviser – PhD in Education, Olena Chukhno

H.S. Skovoroda Kharkiv National

Pedagogical University

Kharkiv, Ukraine

CREATING THE SITUATION OF SUCCESS IN TEACHING ENGLISH

In recent years, the issue of “situation of success” has been widely explored in methodology. No one denies that positive emotions can become the most important stimulus for a child during learning process. V.O. Sukhomlynsky put forward the basic position for the theory and practice of education. The educator said that success is the only source of a child’s inner strength that generates energy to overcome difficulties, and provides the desire to learn [3]. His ideas helped to implement in teaching and learning a pedagogical technology called «Creating a situation of success», which aims to bring learners a sense of joy, ensure success in education and create favorable conditions for self-determination and self-realization.

A situation of success is a subjective psychological state of satisfaction as a result of the physical or moral efforts of the performer of the task [2, c 197]. Many researchers express the opinion that the student will reach for knowledge when the need to learn prevails, when it is driven by healthy motivation and interest backed by success. The situation of success is considered to be achieved when the learner himself/herself defines the result/product of his/her work as successful. The student’s awareness of the situation of success, understanding of its significance arises after overcoming the psychological barriers of fear, of not being like everyone else, difficulties of ignorance, incompetence, etc.

Creating the situation of success helps to increase motivation for work, increases the productivity, and also helps students to realize themselves as full-fledged individuals and, accordingly, ensures success in studying. This pedagogical technology is a learner centered approach to the process of education and upbringing. The main task of the teacher is to help the student’s personality to grow in success, to realize their own abilities, to have faith in their own strength.

It is worth mentioning that the situation of success is especially important in the process of teaching English. Since learners at school mainly have intrinsic motivation when they learn a foreign language, it is necessary to create a comfortable atmosphere and prevent the occurrence of affective factors.

To create a situation of success in teaching and learning English, it is preferable to use the following methods and techniques:

- 1) establishing psychological contact, creating trustful atmosphere (a smile, addressing the student by name, encouragement, empathy);
- 2) removing the feeling of fear;
- 3) giving clear instructions, advice on how to do what you have planned;
- 4) advancement of personality, proclamation of its merits;
- 5) using the technique of positive reinforcement;
- 6) conveying faith in success (through intonation, body language);
- 7) pedagogical evaluation of the result (evaluating the results of the activity, the learners' attitude towards it, but not the learners themselves);
- 8) instilling faith in success in students' future tasks [1, с. 10].

We suggest the following algorithm of actions for creating a situation of success: 1) overcome the barrier of anxiety; 2) provide support; 3) give advice on where to start; 4) motivate your students, clarify aims of learning; 5) personalize tasks; 6) give impulses to action; 7) praise your learners for their efforts.

Every teacher should try to create a situation of success for personal development and the opportunity for every student to feel the happiness of achieving success, to realize their own abilities, and believe in their own strength. We suppose that success at the lesson is the result of a well-planned algorithm of actions implemented by the teacher, as well as appropriate tactics, methods and techniques used to achieve a certain goal. All this will be rather beneficial for learners and will help to prevent and overcome barriers in the process of learning.

BIBLIOGRAPHY

1. Бех И.Д. Педагогика успеха: воспитательные потери и их преодоления /И.Д. Бех//Педагогика и психология. - 2004. - № 4. – 10 с.

2. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За заг. ред. О. М. Пехоти. К.: А.С.К., 2001. 256 с.
3. Сухомлинський В. А. Серце віддаю дітям. К. : Рад. шк., 1988. 90 с.

Anastasiia Skyba
student of the second (Master) level of higher education
Scientific adviser – PhD in Education, Olena Chukhno
H.S. Skovoroda Kharkiv National
Pedagogical University
Kharkiv, Ukraine

PRINCIPLES OF ORGANIZING DISTANCE EDUCATION IN SENIOR SCHOOL

The realities of the modern world show that almost all spheres of human life have undergone significant changes as a result of the emergence and rapid development of computer and information technologies. The field of education is no exception: along with traditional forms, a new form of distance learning has emerged.

Distance teaching is one of the forms of organizing the educational process, in which all or some lessons are conducted using modern information and communication technology to teach students remotely. Distance learning allows flexibility and multivariate learning and contributes to the fuller disclosure of the potential of students. It is the remote form of education that opens opportunities for students who miss school for good reasons (competitions, contests, or illness, etc.), and especially for those who study individually due to their health condition, to satisfy their own educational needs [1].

We consider that the acquisition of knowledge and skills within the framework of distance education will continue to gain recognition and spread in Ukraine, because it has a set of advantages and opportunities: more flexible learning conditions for children who cannot acquire education in a traditional way due to a number of problems (distance from educational institutions, physical disabilities, individual characteristics and needs, etc.); creation of more comfortable, compared to traditional, emotional and psychological conditions for student self-expression; the

opportunity to allocate class time according to a schedule and pace convenient for all participants of the educational process, and to choose and use the most suitable equipment.

In order for the distance form of education to meet all the expectations that are placed on it, it is necessary to follow the teaching principles. The classic didactic principles in the traditional education system include: scientificity, systematicity and consistency, connection between theory and practice, the use of visual aids, consciousness and activity. All the mentioned principles are interconnected and interdependent. They are also relevant in modern pedagogy, but classical didactic principles are not enough for distance learning. Today, there is a tendency to partially modernize the list of didactic principles of the traditional education system by shifting the emphasis and taking into account the specific features of distance learning.

Scholars recommend following such principles of distance education as:

- 3. the principle of creative nature of cognitive activity;
- the principle of free choice of information obtained through a certain activity;
- the principle of individual educational activity of students;
- the principle of virtualization of education and systematic structuring of information;
- the principle of creating personal educational products by students;
- the principle of identification;
- the principle of interactivity;
- the principle of multimedia [2].

The given list of principles is open, because the process of informatization and modernization of education leads to the emergence of new specific principles for distance education. The application of these principles in education changes the role of the teacher, requiring continuous dynamic professional growth and development,

the ability to easily navigate the changing reality and constantly master new technology and methods of distance teaching.

BIBLIOGRAPHY

1. Ковальська К.Р. Дистанційне навчання як перспективна форма розвитку предметно-орієнтованих професійних компетентностей учителів [Електронний ресурс]. Інформаційні технології і засоби навчання. 2009 р. Вип. 2(10). Режим доступу до журн.: <http://www.ime.eduua.net/em10/emg.html>.
2. Трохименко В. Дистанційне навчання педагогічних працівників: досвід і проблеми // Післядипломна освіта в Україні. 2004. С. 29–32.

Вікторія Солощенко
канд.пед. наук, доцент,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
м. Суми, Україна

«ДИТЯЧИЙ УНІВЕРСИТЕТ У ВАЛІЗІ»:

ІННОВАЦІЙНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОЕКТ НІМЕЧЧИНИ

Однією з основних кваліфікаційних вимог сучасного фахівця у ХХІ столітті є володіння іноземними мовами. Вчені переконані, що чим раніше дитина почне вивчати іноземні мови, тим ймовірніше вона зможе згодом без труднощів їх опанувати і вільно спілкуватися. Саме тому, навчання в дитячому університеті, інноваційному освітньому проекті Німеччини в Україні супроводжується вивченням німецької мови. Кожна нова іноземна мова допомагає учневі здобути нові знання про світ. Багатомовність – це важлива передумова для порозуміння між країнами і фундамент для здобуття успішного навчання у себе в країні та за кордоном.

Сучасна дидактика довела, що вивчення мов є ефективнішим із застосуванням методів CLIL (Content and Language Integrated Learning), що передбачає трансляцію знань іноземною мовою. Наприклад: під час проведення певного експерименту, учень його здійснює, вирішує низку завдань і записує результати німецькою мовою [1;2].

Наголосимо, що Німеччина має дуже багату наукову традицію. Тут було винайдено друкарський верстат, лампочку розжарювання, телефон, динамо-машину, автомобіль, дизельний двигун та формат MP3; були відкриті вакуум та рентгенівське випромінювання і обґрунтована теорія відносності тощо. Сьогодні німецька мова є другою за значенням науковою мовою у світі, а Німеччина займає третє місце у фінансуванні наукових досліджень і здійснює свій внесок до розвитку світової науки.

У листопаді 2017 року Goethe-Institut в Україні розпочав інноваційний освітній проєкт для учнів віком від 8 до 12 років «Німецький цифровий дитячий університет». Він допомагає школярам знаходити відповіді на запитання про явища навколишнього світу і водночас в ігровій формі засвоювати перші німецькі слова за темами лекцій. Мотивування до вивчення німецької мови, а також підвищення мотивації в процесі її вивчення; пробудження зацікавленості до світу науки й досліджень та надання матеріалів для міжпредметних і позаурочних занять стали провідними цілями цього проєкту [3].

Навчальна програма «Німецького дитячого університету» являє собою набір тематичних занять для учнів, які проводять відомі професори, казкові персонажі (дивакуватий професор Ейнштейн, його кмітлива помічниця Софі Шлау і милий робот JOWO пояснюють дітям у доступній та ігровій формі складні природничо-наукові феномени) із застосуванням валізи «Німецького дитячого університету» – мобільної лабораторії, яка містить обладнання та матеріали для захоплюючих експериментів. Експерименти пов'язані з дослідженнями, відкриттями і винаходами видатних німецьких вчених та відповідають темам трьох факультетів «Німецького цифрового дитячого університету»: Людина (Fakultät Mensch), Природа (Fakultät Natur), Техніка (Fakultät Technik). Кожен з факультетів включає в себе по три тематичні експерименти, в основі кожного із них лежить фундаментальне поняття або ж закон, який наочно демонструється під час проведення одного або ж декількох експериментів. Наприклад: факультет «Людина»: будова ока (Йоганнес

Кеплер), слух (Вернер фон Сіменс), пластилін з крохмалю (Артур Фішер); факультет «Природа»: атмосферний тиск (Отто фон Геріке), перископ (Йоганн Гутенберг), мікроорганізми (ЮліусРіхард Петрі), факультет «Техніка»: реактивний двигун (Ганс Йоахім Пабст фон Огайн), люмінесцентна лампа (Едмунд Гермер), електрогенератор (Вернер фон Сіменс) тощо. У процесі вирішення цих нетипових для шкільної програми завдань юний «студент» збирає наліпки (значки), які допомагають йому рухатися уперед по університетським кар'єрним сходам. Школяр має закінчити університет в ранзі професора, але перед цим він має отримати ступені бакалавра, магістра і доктора наук. Ця система базується на одному з найуспішніших методів сучасної дидактики – гейміфікації, що передбачає використання ігрових практик та механізмів у неігровому контексті для залучення кінцевих користувачів до розв'язання проблем [1;3].

Важливим є те, що цей університет є доступним для широкої громадськості. У сучасному суспільстві існує лише один спосіб, щоб досягнути цього – онлайн-доступ. Тоді кожен учень, зможе розвинути інтерес до науки. Окрім цього, школярі мають навчитися користуватися технічними засобами комунікації, тому що медіа-грамотність є вимогою сьогодення. При цьому, «Німецький дитячий університет» допоможе навчитися користуватися засобами масової комунікації свідомо й відповідально.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сергєєва Л. Гейміфікація: ігрові механіки у мотивації персоналу / Л. Сергєєва. – [Електронний ресурс] – Режим доступу :
2. http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_15/14.pdf
3. Солощенко В. М. Використання позитивного досвіду Німеччини у підготовці майбутніх вчителів іноземної (німецької) мови в Україні // Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов у світі : збірник тез та доповідей II Міжнародної науково-практичної інтернет конференції (м. Суми, 29 листопада 2019 р.) / відпов. за випуск Клочко Л.І., 2019. – С.118-120.
4. Goethe-Institut [Die elektronische Ressource]. Das Regime des Zugriffes : <http://www.goethe.de>

Ірина Чуричканич
канд. пед. наук, ст. викладач
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка
м. Суми, Україна

ІНФОГРАФІКА ТА ЇЇ ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ: НАЙВИДАТНІШІ ПРИКЛАДИ ПРАКТИКІВ СЬОГОДЕННЯ

«Інфографіка, як вдале поєднання мистецтва, статистики, інформації та дизайну, має широке впровадження. Когнітивна графіка дедалі ширше й успішніше використовується в навчальних цілях. За допомогою основних положень теорії когнітивної візуалізації можна створити навчальну інфографіку, що приваблює, привертає увагу, залучає до дискусій та спільних дій, допомагає прийняти рішення і зробити висновки, робить доступнішим складний, об'ємний матеріал із будь-якого предмету – історії, соціології, математики, літератури, світових мов тощо» [1, 120].

Досвід багатьох видатних західних учених-практиків, представників інфографічної теорії може вдало використовуватися в вітчизняній методиці викладання іноземних мов.

Уїя Фенгай вважає інфографіку чудовим механізмом для викладання нового матеріалу студентській аудиторії. Він пропонує покрокову інструкцію цієї методики.

1. Сконструйте власну інфографічну структуру з урахуванням таких деталей: виокремте саме той контингент, який сприйматиме нову інформацію за допомогою вашої інфографіки; глибоко вивчіть тему, яку плануєте піднести студентам інфографічно, визначтеся з основними кольорами, зорієнтуйтеся щодо схематичного каркасу й поступово заповнюйте гілку за гілкою все детальніше і глибше; не забудьте додати використані джерела, щоб надати студенту можливість при необхідності зануритися в тему і розширити знання за допомогою додаткового матеріалу.

2. Необхідно відтворити такий контекст, який би захоплював читача, розповідаючи про тему інфографіки. Завершуючи заняття, треба використати різні види вбудованого контенту (фрагменти новин, цікаві відео).

3. Надайте достатньо часу кожному студенту для самостійного аналізу інфографічної конструкції.

4. Кожен студент повинен показати висновки інфографічно, щоб продемонструвати свою обізнаність у темі, яка вивчалася.

Учителька школи San Pedro High School Соледат Біссо (Soledad Bisso) розповідає про те, як можна використовувати інфографічні структури для компаративних характеристик. С. Біссо розглядає свою методику на прикладі контрастної характеристики столиць Англії і Франції. Лондон і Париж – два визначних міста, та кожне з них відрізняється неповторним стилем і особливостями культури. Якщо уявити собі довгий список даних особливостей, представлений просто як перелік основних рис, якими відрізняються дві столиці, то стає одразу зрозуміло, яким нудним і складним буде цей матеріал для сприйняття студентами. І, навпаки, представлення Лондона і Парижа за допомогою в міру яскравої, захоплюючої інфографічної схеми, напевно, зацікавить читача, приверне увагу учня, а відтак, – підвищить рівень засвоєння матеріалу, чого зрештою прагне кожен викладач.

Сідней Матрікс (Sidneye Matrix) та Джейґріс Годсон (Jaigris Hodson) більше п'яти років імплементують теорію візуальної аргументації в практику навчання учнів вищої школи. На їх думку, інфографіка та її структури допомагають студенту розвивати “Мультимодальної комунікації без необхідності з боку викладача” (Matrix & Hudson, 2014).

Крім цього, структури інфографіки виступають мультимодальним механізмом навчання, що допомагає студентам вищої школи користуватися ключовими компетентностями, які формують цифрові навички. Сідней Матрікс і Джейґріс Годсон дотримуються думки, що провідними компетентностями для реалізації завдань інфографіки є конструювання відповідного контенту і

змістове керування. «Якщо візуалізація тієї чи іншої теми має високий рівень критичного змісту, зроблена з урахуванням ідентифікації аудиторії та правильною побудовою повідомлень, студенти зможуть опинитися в дивовижному навчальному пейзажі, де інформація не знає меж. І ця необмежена реальність відображатиметься в класній кімнаті» (Matrix & Hudson, 2014).

Діана Лауфенберг, авторка проєкту «Навчаємо з інфографікою/Модель студентських проєктів» (Teaching with infographics/A Student Project Model) (Laufenberg, Schulten, 2010), і викладачка Академії наукового лідерства в США відзначає, що завдяки наявності технологій у їхній школі проєкти інфографіки імплементуються швидко й легко. Д. Лауфенберг, проте, згадує свій педагогічний досвід в інших вищих школах із обмеженим доступом до обчислювальної техніки. На жаль, у таких закладах вищої освіти продуктивне навчання за допомогою інфографіки є практично неможливим. Тому вчителька наголошує на першочерговій важливості наявності комп'ютерних технологій у вищих школах для впровадження інфографічних проєктів.

Найважливішими вміннями у сфері інфографічного навчання Діана Лауфенберг вважає створення індивідуальних інфографічних конструкцій. Вона пропонує приклад такого завдання на матеріалі історії Сполучених Штатів. Викладачка зупиняється на одній із важливих на той час подій: розливі затоки нафти. Оскільки в тому періоді новини про цю подію були яскравими та привертали увагу, учні користувалися інфографікою Times для спостереження розливу нафти й перевірки даних кожного дня та відстеження певних змін, які відбувалися в затоці.

Д. Лауфенберг пропонує такі кроки побудови власної інфографічної структури:

1. Знайомство з темою.
2. Вивчення історичного підґрунтя матеріалу.
3. Розділення на групи для вивчення певних аспектів теми.

4. Проведення певного часу на створення власної інфосхеми щодо теми дослідження.

5. Презентація робіт.

6. Дискусія щодо теми дослідження і форм її представлення.

7. Написання твору на тему дослідження.

Таким чином, вважаємо за доцільне зауважити, що впровадження інфографічних структур у процес навчання у вищих школах має багато переваг, за допомогою яких відбувається швидке сприйняття навчального матеріалу, акцентування уваги на найцікавіших деталях теми, розвиток творчих здібностей особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойченко, М., Чуричканич, І. (2021). Теорія когнітивної візуалізації в педагогічній думці Великої Британії та США: історія і сучасність. Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка.
2. Fanguy, W. (2016). *Using Infographics in The Classroom*. Retrieved from: <https://piktochart.com/blog/using-infographics-classroom/>.
3. Matrix, S., Hodson, J. (2014). Teaching with Infographics: Practicing New Digital Competencies and Visual Literacies. *Journal of Pedagogic Development*, Vol. 4 (2), 17-27.
4. Tufte, E. R. (2006). *Beautiful Evidence*. Cheshire, CT: Graphics Press.

Olha Shumakova

student of the second (Master) level of higher education

Scientific adviser – PhD in Education, Olena Chukhno

H. S. Skovoroda Kharkiv National

Pedagogical University

Kharkiv, Ukraine

THE ESSENCE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

Harmonious communication has a positive effect on the psychological climate of any social environment, which is a prerequisite for maintaining and strengthening the mental health of all the interlocutors. As a result, more attention is currently being paid to the development of students' emotional intelligence in secondary schools. Although, this concept has been analyzed by many scholars, there is no commonly accepted definition of emotional intelligence. Thus, the aim of the study is to explore

the issue of emotional intelligence, to formulate its definition and to outline its components.

The term ‘emotional quotient’ (EQ) was coined in 1985 by clinical physiologist Reuven Bar-On, by analogy with IQ, the quotient of intelligence. Reuven Bar-On defines emotional intelligence as “an array of noncognitive capabilities, competencies, and skills that influence one’s ability to succeed in coping with environmental demands and pressures” [1]. Daniel Goleman states that emotional intelligence is the ability to be aware of one’s own emotions and the emotions of others in order to motivate oneself and others and to manage emotions well. The scholar presents research evidence that IQ in different versions affects a person’s success with a probability of 4 to 25% [2]. Based on this research, experts have concluded that EQ is significantly more important than IQ for managerial effectiveness.

We agree with the results of the study and with the opinion of the researchers that EQ prevails over IQ. One of the recent popular sayings is “IQ gets you a job, but EQ gets you a career progression”. It means that people who balance reason and feeling are more productive in their life.

In our point of view, emotional intelligence is the ability to recognise your emotions and those of another person, and the ability to manage one’s own emotions and those of another person. It is necessary to mention that IQ is developed up to a certain age, and after that you can only increase your knowledge. EQ, on the contrary, grows throughout life, naturally increasing with age and experience, and can be developed through special training, such as individual coaching, self-development, etc. Developing emotional intelligence requires change at a fairly deep level and therefore takes time.

In our opinion, emotional competence involves:

- 1) the awareness of one’s strengths, weaknesses, feelings and behaviour, the reasons for them and their consequences;
- 2) the ability to control one’s emotional response in provocative situations;

- 3) the ability to cope with pressure, conflicts, and personal problems;
- 4) the ability to accept new challenges and to change your way of thinking when the reality demands it;
- 5) the ability to remain optimistic in difficult situations;
- 6) the ability to understand other people's emotions and feelings, and the reasons behind them;
- 7) the ability to motivate oneself and inspire other people;
- 8) the ability to create strong long-lasting relationships in any life sphere.

Consequently, emotionally intelligent people: 1) avoid spreading negative information and emotions that tend to 'contaminate' the environment; 2) are well aware of themselves, their own values and needs and live up to them; 3) build relationships based on honesty and openness; 4) are able to evoke positive emotions and bring out the best in people; 5) choose positive influence tactics: support, inspiration and development.

In conclusion, a high level of emotional intelligence promotes harmonious constructive communication and enables a person to maintain relationships regardless of the circumstances, no matter how unfavourable they may be. Thus, we consider it crucial to develop students' emotional intelligence starting from an early age, which contributes to their ability to function effectively in the society.

BIBLIOGRAPHY

- 1. Freedman J. Emotional WHAT? Definitions and History of EQ (updated). URL: <https://www.6seconds.org/2017/05/28/emotional-intelligence-definition-history/> (03.11.2022)
- 2. Goleman D. Working with Emotional Intelligence. New York: Bantam Books. 1998. 383 p.

Наукове видання

**СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ВИКЛАДАННІ
ІНОЗЕМНИХ МОВ У СВІТІ**

Матеріали

V міжнародної науково-практичної інтернет конференції

30 листопада 2022 р., м. Суми, Україна

*Матеріали подаються в авторській редакції.
Відповідальність за достовірність інформації, автентичність цитат,
правильність фактів та посилань несуть автори.*

Відповідальний за випуск: гол. редактор Л.І. Ключко
Комп'ютерна верстка і дизайн: відповідальний секретар конференції Ю.В. Коробова

Упорядковано на кафедрі іноземних мов Сумського державного педагогічного університету
імені А.С. Макаренка.