МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Інститут педагогіки НАПН України
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Факультет іноземних мов
Навчально-науковий центр іноземних мов
Національний авіаційний університет
Рівненський державний гуманітарний університет
Українська асоціація дослідників освіти

ІННОВАЦІЇ В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ: УКРАЇНСЬКИЙ ТА СВІТОВИЙ КОНТЕКСТ

Матеріали
V Міжнародної науково-практичної
Інтернет-конференції
(Умань, 20 жовтня 2022 р.)

Умань
2022

УДК 37:001.895(477+100)(06)
І-66

Редакційна колегія:

Безлюдний О. І., ректор Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, доктор педагогічних наук, професор, Заслужений працівник освіти України;

Годованюк Т. Л., проректор із наукової роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, доктор педагогічних наук, професор;

Постоленко І. С., в. о. декана факультету іноземних мов, кандидат педагогічних наук, доцент;

Щербань І. Ю., заступник декана факультету іноземних мов із наукової роботи, кандидат педагогічних наук, доцент;

Безлюдна В. В., директор Навчально-наукового центру іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов;

Білецька І. О., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та практики іноземних мов, керівник науково-дослідної Лабораторії лінгвокультурології та зіставної лінгвістики Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

Комар О. С., доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської мови та методики її навчання;

Заболотна О. А., доктор педагогічних наук, професор, керівник Лабораторії педагогічної компаративістики Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

Гембарук А. С., кандидат педагогічних наук, доцент, керівник Лабораторії навчання іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Відповідальний за випуск:

Гурський І. Ю., викладач кафедри теорії та практики іноземних мов

І-66 **Інновації** в сучасній освіті: український та світовий контекст : матеріали V Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф. (Умань, 20 жовтня 2022 р.) / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини [та ін.] ; [редкол.: О. І. Безлюдний, Т. Л. Годованюк, І. С. Постоленко [та ін.] ; відпов. за вип. І. Ю. Гурський]. Умань : Візаві, 2022. 244 с.

Матеріали збірника присвячено висвітленню кола актуальних проблем, які обговорювалися на V Міжнародній науково-практичній Інтернет-конференції «Інновації в сучасній освіті: український та світовий контекст», зокрема: інновації в сучасній середній освіті, інновації у вищій школі, іноземні мови в контексті глобалізації та модернізації сучасного світу, традиції та інновації у сучасних філологічних дослідженнях.

Видання призначене для науковців, аспірантів, викладачів, здобувачів вищої освіти та всіх, хто цікавиться здобутками у галузі іншомовної освіти.

Автори несуть відповідальність за наукову вірогідність і коректність вміщених у збірнику матеріалів.

УДК 37:001.895(477+100)(06)

© Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2022

ЗМІСТ

Передмова…… 8

Галина Авчіннікова
ГЕРМАНО-НІМЕЦЬКІ ЗАПОЗИЧЕННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ……..... 9

Olena Bevz
TRAINING EFL TEACHERS THROUGH LOOP-INPUT IN METHODOLOGY SESSIONS……. 13

Віта Безлюдна, Ольга Свиридюк
ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УДПУ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ……. 16

Олександр Безлюдний
СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ І ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ…… 19

Наталія Березнікова
ОСОБИСТІСНИЙ ПІДХІД ДО ВДОСКОНАЛЕННЯ ФАХОВОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ ГАЛУЗІ ЗНАНЬ «БУДІВНИЦТВО»…….. 21

Юлія Біленька
ТЕМА І РЕМА У МОЛОДІЖНІЙ ОНЛАЙН-КОМУНІКАЦІЇ……..... 23

Ірина Білецька
ВЛАСНА НАЗВА ЯК НОСІЙ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ ІНФОРМАЦІЇ…….. 27

Яків Бойко
ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ АНТРОПОЦЕНТРИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ НА РОЗВИТОК СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ……. 30

Ilona Boichevska
THE ROLE OF SOCIAL NETWORKING SITES IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE STUDY……. 33

Галина Бондар
ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ЗВО…… 37

Людмила Веремюк
ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ CLIL НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ…… 41

Яна Воробкало, Анна Панько
ОСОБЛИВОСТІ СЛЕНГУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ……..... 45

Olena Halai
TOOLS FOR PREVENTING ERRORS IN FOREGN LANGUAGE CLASSES…….. 49

Alla Gembaruk

CONSTRUCTIVISM AS A KEY APPROACH FOR DESIGNING EFL METHODOLOGY SESSIONS……. 51
Анастасія Грицан, Софія Царук
ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ АНГЛІЙСЬКИХ ЗАГАДОК……..... 55
Катерина Гуменюк
СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ У ВИЩІЙ ШКОЛІ……. 58
Ігор Гурський
«ЗРАНЕНІ» НЕОЛОГІЗМИ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ, ЯКІ «НАРОДИЛИСЯ» ПІСЛЯ 24 ЛЮТОГО 2022 РОКУ: СПРОБА СЕМАНТИЧНОГО АНАЛІЗУ…….. 60
Наталя Гут
РОЛЬ ЗАКЛАДІВ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ МІГРАНТІВ В КРАЇНАХ ЄС……..... 62
Ольга Жупаник
КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ АВТЕНТИЧНИХ АУДІОЗАПИСІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ…… 66
Yuliia Zahrebniuk
INNOVATIVE METHODS OF TEACHING ENGLISH……. 70
Жанна Іванова
ЗАСТОСУВАННЯ ЗАКОНУ ЦИПФА ПРИ ВИВЧЕННІ ГРАМАТИКИ ТА ЛЕКСИКИ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ…… 74
Анна Іванчук
РОЛЬ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ…… 77
Tetiana Kapeliushna
THE INTEGRATION OF LIFE COMPETENCES INTO THE CONTENT OF ENGLISH TEXTBOOKS…….. 79
Ганна Кичій
ФУНКЦІОНУВАННЯ ОСОБИСТОГО ІМЕНІ В КОНТЕКСТІ ЛИСТУВАННЯ (НА МАТЕРІАЛІ ЛИСТІВ БЕРНАРДА ШОУ)…… 81
Олександр Коваленко
ТИПИ ГРАФІЧНИХ ОРГАНІЗАТОРІВ ТА ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ……. 85
Ангеліна Колісніченко
ВИКОРИСТАННЯ ІНСТРУКТИВНО-МЕТОДИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС АСИНХРОННОГО НАВЧАННЯ…….. 89
Malvina Kolomiiets
THE USE OF “HASHTAG” IN EVERYDAY COMMUNICATION……..... 91
Олег Комар
ПОДОЛАННЯ ТРИВОЖНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА

ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ…….. 93
Ольга Комар
ВИКОРИСТАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ…… 95
Ілона Костікова
ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДІТЬМИ……. 98
Сергій Куценко
ВІДЕОМАТЕРІАЛИ ЯК ІСТОРИЧНЕ ДЖЕРЕЛО: ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТА ПЕРЕВІРКИ……. 101
Інна Лаухіна
СЛОВОСКЛАДАННЯ ЯК СПОСІБ ФОРМУВАННЯ ФРАНЦУЗЬКИХ ІНДИВІДУАЛЬНО-АВТОРСЬКИХ НЕОЛОГІЗМІВ У РОМАНАХ САН-АНТОНІО……..... 105
Oksana Levchuk
KEY PRINCIPLES FOR EFFECTIVE VOCABULARY TEACHING……... 108
Victor Lytvynenko
L'ENGAGEMENT POLITIQUE ET LITTERAIRE D'ALBERT CAMUS……. 112
Наталія Мельник, Олена Ковтун, Ганна Коріння
ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ З ФАХОВОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ПІСЛЯ ПАНДЕМІЇ: СТУДЕНТСЬКИЙ ФІТБЕК…… 114
Яна Музика
ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДІТЯМ У ЗДО УКРАЇНИ……..... 118
Інна Нестеренко
ІННОВАЦІЇ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ШКОЛИ……. 122
Вікторія Павлюк
ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ…… 125
Ilona Palaguta
FOREIGN LANGUAGE AS AN ESSENTIAL COMPONENT OF SPECIALISTS' PROFESSIONAL ACTIVITY…….. 128
Алла Паладьєва
КОНСТИТУТИВНІ ОЗНАКИ ДИСКУРСУ ПЕРЕГОВОРІВ…… 132
Ольга Побережник
МОВЛЕННЄВІ АКТИ ЗІ ЗНАЧЕННЯМ ПОПЕРЕДЖЕННЯ НЕБАЖАНОЇ ДІЇ……..... 138
Ірина Постоленко
КОНСУЛЬТАТИВНА ТА ПАРТНЕРСЬКА РОБОТА З УЧНЯМИ У ШКОЛАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ…….. 141
Геннадій Прокоф'єв, Аніта Багдасарян

ЗМІСТ ПОНЯТЬ ІМПЛІКАТУРА ТА ПРЕСУПОЗИЦІЯ В КОНТЕКСТІ УСНОГО ТА ПИСЬМОВОГО ПЕРЕКЛАДУ……..... 144
Геннадій Прокоф'єв, Катерина Збаравська
ПОТЕНЦІАЛ ВИКОРИСТАННЯ НАУКОВОГО АПАРАТУ ТЕОРІЇ РЕЛЕВАНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ ПЕРЕКЛАДУ……... 149
Олена Прохорова
ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ МЕТОДУ РОБІНА КАЛЛАНА…… 152
Yevheniia Protsko
FORMS OF DISTANT TEACHING AT A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION TODAY……. 160
Валерій Редько
МЕТОДИЧНА СУТНІСТЬ МОВЛЕННЄВИХ СИТУАЦІЙ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ…… 163
Надія Ремезовська
ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З ЧИСЛА ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН……..... 168
Вікторія Сліпенко
СУТНІСТЬ, МЕТА ТА ЗАВДАННЯ РОЗВИТКУ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНОЇ ШКОЛИ: ДОСВІД США…… 172
Anna Solovei
GENERAL CULTURAL COMPETENCE OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS…….. 176
Aliona Solodchuk
THE GROWING IMPORTANCE OF ENGLISH IN THE GLOBAL COMMUNITY……. 179
Olha Sushkevych
STUDY OF THE RUSSIAN-SPEAKING COMMUNITY IN LITHUANIA……. 182
Оксана Тепла
ЕКСТРАЛІНГВАЛЬНІ Й ІНТЕРЛІНГВАЛЬНІ ЧИННИКИ ПОЯВИ КОВІД-НОВОТВОРІВ……. 183
Ярослава Траченко
ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОНТРАКТНИХ ТЕКСТІВ……. 185
Таміла Філіппович
АРАБСЬКІ ЗАПОЗИЧЕННЯ В ЛЕКСИЧНОМУ ФОНДІ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ……... 195
Світлана Харицька, Анна Колісниченко
ІНТЕГРУВАННЯ ЗАСАД НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ…… 198
Оксана Шостак
МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ КОРІННИХ

НАРОДІВ ПІВНІЧНОЇ АМЕРИКИ…….. 201
Інна Шпак
ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНИХ ТЕРМІНІВ СФЕРИ МИСТЕЦТВА……. 204
Світлана Шумаєва
ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ У КИТАЇ……... 208
Надія Яковенко
НАСТУПНІСТЬ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ТРАДИЦІЙ…….. 211
Olha Yalovenko
GASTRONOMIC IMAGES IN A TRANSCULTURE PARADIGM…….. 213
Elsa Lilia Lerebours
PARAMETERS OF FUNCTIONING OF ENGLISH PERCEPTIVE PHRASEOLOGICAL UNITS……... 216
Felix Isaew
THE REPRESENTATION OF BRITISH NATIONAL CHARACTER THROUGH THE PRISM OF A PAREMIOLOGICAL FUND OF THE ENGLISH LANGUAGE…… 220
Olena Ovchynnikova
PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE ENGLISH LANGUAGE AS MODELS OF REPRESENTATION OF KNOWLEDGE ABOUT A LANGUAGE PERSONALITY…… 227
Наталія Хайдарі
ЛАТИНСЬКА МОВА ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ…… 233
Liudmyla Lahush
MODERN TRENDS IN THE ENGLISH EDUCATIONAL DISCOURSE (ON THE MATERIAL OF THE TEXTBOOK SERIES “OUTCOMES”)……... 236

ПЕРЕДМОВА

Цією передмовою до матеріалів V Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції **«ІННОВАЦІЇ В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ: УКРАЇНСЬКИЙ ТА СВІТОВИЙ КОНТЕКСТ» (Умань, 20 жовтня 2022 року)** її організатори прагнуть підвести підсумки її роботи та окреслити горизонт подальших перспективних планів. Міжнародна науково-практична конференція «Наука і освіта у глобалізованому світі: традиції, сьогодення, перспективи» (2013), Міжнародна Інтернет-конференція «Сучасна іншомовна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи» (2014, 2015), Міжнародний дискусійний форум «Мова, освіта, культура: античні цінності – сучасне застосування» (2016), Міжнародна конференція «Трансформації в українській освіті і наукових дослідженнях: світовий контекст» (2017), Всеукраїнська науково-практична конференція «Теоретико-методичні засади вивчення англійської мови (партнерство школи й університету)» (2018), Міжнародна науково-практична Інтернет-конференція «Інновації в сучасній освіті: український та світовий контекст» (2018, 2019, 2020, 2021) започаткували традицію плідних дискусій із кола актуальних педагогічних та філологічних проблем.

Конференція стала черговою подією у низці щорічних наукових заходів, проведених факультетом іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини в тісній співпраці з Лабораторією порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України, Українською асоціацією дослідників освіти, Національним авіаційним університетом та Рівненським державним гуманітарним університетом. Інформаційну підтримку конференції також надає Британська Рада в Україні. До участі у наукових дискусіях запрошені вчителі закладів загальної середньої освіти та здобувачі вищої освіти, адже важливим підкресленим аспектом є партнерство університетів, шкіл і громадських організацій у підготовці фахівців нової генерації.

У першу чергу звертаємося зі словами вдячності до всіх учасників конференції. Саме широкий інтерес науковців з: усіх регіонів України, Китаю, Великобританії, Італії, Німеччини та Франції дає змогу сподіватися, що цей досвід матиме продовження. Робота конференції запланована за низкою напрямів, зокрема: інновації в сучасній середній освіті; інновації у вищій школі; іноземні мови в контексті глобалізації та модернізації сучасного світу, сучасні філологічні дослідження: традиції та інновації. Ми схиляємося до думки, що ця конференція стане поштовхом до інтеграції різних галузей наукового знання. Вона вже привернула увагу не лише педагогів, але й істориків, філологів та економістів.

Організаційний комітет конференції

Галина Авчіннікова,
кандидат педагогічних наук,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ГЕРМАНО-НІМЕЦЬКІ ЗАПОЗИЧЕННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

Українська та німецька мови входять до індоєвропейської групи мов. Але насправді вони досить таки мало споріднені, оскільки німецька відноситься до романо-германських мов, а українська – до слов'янських. Та історично склалося так, що мови різних країн з плином часу запозичували слова в інших мов. Адже мова не може розвиватися ізольовано й постійно зазнає впливів інших мов або чинить їх. Звісно, Україна, частина якої певний час входила до складу різних імперій, а також завдяки контакту з сусідами, запозичила чимало іноземних слів, серед них і німецькі.

Цікаво дізнатися, що наступні слова були запозичені з німецької: *вундеркінд* (Wunderkind); *рюкзак (*Rücksack); *курорт* (Kurort); *друшляк* (Durchschlag); *рихтувати* (richten); *шухляда / шуфляда* (Schublade); *шлейф* (Schleife); *дах* (Dach); *келих* (Kelch); *абзац* (Absatz) та багато інших. Отже, зазначені слова є германізмами.

Германізм (від лат. *Germanu* – германський) – слово, його окреме значення, вислів тощо, запозичені з німецької мови (чи інших германських мов) або перекладені чи утворені за її зразком [1].

Частина германізмів уже втратила ознаки свого походження (*дратва, лантух, рада, стельмах* тощо), частина усвідомлюється мовцями як чужорідний елемент. Такі германізми зберігають типові фонетичні (*штуцер, шпиталь, лейтмотив, зумпф, купферштейн*) і словотвірні (*ландшафт, мітельшпіль, плексиглас, штрейкбрехер*) риси німецької мови.

До германізмів належать також деякі синтаксичні та фразеологічні звороти типу «*шляк би (його) трафив*» («der Schlag hat (ihn) getroffen»), фраземи, афоризми: «*натиск на Схід*» («Drang nach Osten») тощо.

Чимало дослідників намагалися зрозуміти процеси запозичень німецької лексики до української мови та сформувати методологію цих досліджень. Одними з найперших були І. Шаровольський та Д. Шелудько, трохи згодом, у 1932–1933 роках, Д. Дорошенко доповнив колег, хронологію запозичення українською мовою німецьких слів та територіальну поширеність запозичених слів з німецької мови в українських говорах. Р. Смаль-Стоцький у монографії, присвяченій германо-німецьким запозиченням в українській мові, виокремлює прагерманські, готські, варязько-старонордійські, давньоверхньонімецькі, середньоверхньонімецькі та нововерхньонімецькі запозичення [2].

При порівнянні української літературної мови та південно-західних говорів М. Кочерган дійшов висновку, що у говорах німецьких запозичень значно більше. На це є конкретні історичні причини – безпосередні контакти населення цього регіону з носіями німецької мови. Східні слов'яни вступали в різні контакти з германо-норманськими племенами ще до утворення Київської держави. Це були переважно торговельні або воєнні стосунки між ними. Внаслідок цих контактів із давньоверхньонімецької й готської мов до східнослов'янських були запозичені іменники: *блюдо, броня, віск, дума, котел, майстер, лев, осел, хижа*. Всі вони вживаються й у сучасній українській мові.

Українська мова, наприклад, успадкувала деякі германізми з праслов'янської мови, що мала запозичення з прагерманської, готської й балкано-германських мов, які стосувалися військово-політичних і торгових організацій, матеріальної культури і частково християнської термінології (*меч, полк, князь, король, лихва, хижа, піп*). Згідно з дослідженням мовознавця Ю. Шевельова, кількість і добір германізмів наближають українську мову до західних слов'янських мов [3].

Німецькі запозичення до XIV століття. За часів Галицького (X–XII століття), а згодом і Галицько-Волинського (XIII–XIV століття) князівств інтенсивно розвивалися політичні й торговельні зв'язки з німецькими землями. У цей період через польську мову, а також внаслідок безпосередніх торговельних стосунків із прибалтійськими німцями були запозичені такі слова

як *бровар, парта, верстат, клямка, кошт, крам, майстер, муляр, ланцюг, ліхтар, фарба, фунт, келія* та ін. Ці слова застосовуються як у народно-розмовній, так і в літературній мовах.

Німецькі запозичення в XIV-XIX століттях. З початком німецької колонізації Галичини й Буковини (друга пол. XIV століття) разом з німецькими колоністами на західноукраїнські землі проникає Магдебурзьке право. Значний вплив на поширення німецької лексики мали ремісничі цехові організації, що як правило, складалися з представників німецького етносу. Д. Шелудько помітив і те, що багато тодішніх німецьких прізвищ мешканців Львова мали промислове походження: *Gerber, Furman, Rymer, Schuster, Zattler* та ін.

Поруч з Магдебурзьким правом, на поширення німецькомовної лексики впливали також західна торгівля та високорозвинений західний промисел. Через нього українська мова засвоїла не тільки багато слів на позначення понять, що прийшли в Україну з Заходу, але й на ті, що вивозилися з Західної України в Європу (*футро, поташ, блям, линтвар* та ін.) Про значний вплив торгівлі може свідчити те, що українська мова здавна позичала слова на позначення грошей, ваги та міри (*гроші, шеляг, рахувати, мандель, латер, ферділь* та ін.).

Велику роль відігравала також і західна індустрія, яка концентрувалася в ремісничих організаціях. В українській мові практично в кожній галузі промисловості вживаються німецькі терміни. Частина їх передалася через торгівлю, а інші – через мову ремісничих організацій. У Галичині такі організації існували вже в XIV столітті. Насамперед, це були терміни, які стосувалися внутрішнього життя ремісничого цеху: цех, цехмістер, вохлон, трапувати та ін. Але численнішими були технічні терміни, які цехові організації передавали з відповідними знаннями в своїй новій батьківщині.

Чимало запозичень поширилися в українській мові у XIV–XVII століттях через польську мову: *ґара, капці, лимар, стос, тибель, шалювати, шпулька, штахети* та інші.

Німецькі запозичення в XX столітті. Одним із шляхів проникнення германізмів стала військова повинність, яку відбувала чоловіча частина населення Галичини в польській, а згодом у австрійській арміях. Потім німецька окупація 1941–1944 років призвела до проникнення німецьких слів до західноукраїнських говірок. За словами В. Акуленка, вплив німецької мови на українську відбувався й посилювався протягом всього періоду її становлення й розвитку як європейської мови. Німецька мова передавала їй нові поняття та мовні форми їх втілення, сприяла підключенню української мови до мовнокультурних надбань як німецькомовної, так і всієї центральної Європи [3].

Досліджуючи фоноорфографічну асиміляцію німецьких запозичень в українській мові, О. Давиденко виділив чотири основні моделі запозичень:

1) запозичення, які відносно зберегли вимову етимонів та їхню структуру (*Dach – дах, Papier – папір, Stempel – штемпель*);

2) запозичення, що зазнали часткової субституції без структурних змін (*Feldwebel – фельдфебель, Flügel – флігель*);

3) запозичення, що в основному зберегли вимову етимонів, але зазнали структурних змін (*Patronentasche – патронташ, Strafe – штраф*);

4) запозичення, що зазнали змін у фонемному складі та графічному зображенні, а також змінили структурні додатки або дістали нові (*Gräber – грабар, Kugel – куля, Zucker – цукор*). Однак необхідне уточнення в історичних та діалектних словниках німецької мови [4].

Аналіз результатів освоєння німецькомовних лексем засвідчив, що більшість слів, яка увійшла в українську фонетичну систему, втративши невластиві для української мови фонетичні ознаки окремих звуків (напр., довжину, якість), а також ряд артикуляційних особливостей (назалізацію, твердий приступ тощо), пристосувалася до звукової системи мови-рецептора. Також важливим відкриттям є те, що німецькі запозичення зазнали морфологічних змін: втратили артикль, ряд флексій, що сприяло включенню їх у граматичні класи та категорії української мови, зокрема частково змінили рід

(das Halstuch – ч. р. галстук, die Matratze – ч. р. матрас), число (рейтузи множ. – die Reithose одн.), зазнали переосмислення.

Отже, щоразу необхідне комплексне дослідження кожного окремого слова з урахуванням, порівнянням та аналізом пам'яток та історії розвитку німецької, української мов, можливих мов-посередників. Проти хибності традиційного підходу до німецьких елементів в українській мові як до результату одноразового перенесення чужих слів або «перекладання» моделей чи внутрішніх форм чужих складних або похідних слів і зворотів, розглядаючи методологію вивчення німецьких запозичень в українській мові. Германізми слід вивчати, маючи на увазі декілька чинників: часовий, географічний, соціокультурний та міжмовний.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар О. І., Карпенко Ю. О., Микитин-Дружинець М. Л. Сучасна українська мова: Фонетика. Фонологія. Орфоепія. Лексикологія. Лексикографія / Навч. посібник. К. : ВЦ «Академія», 2006. 251 с.
2. Муромцева О. Г. Германізм // Українська мова : енциклопедія / НАН України, Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні, Інститут української мови. К. : Українська енциклопедія, 2000. 1240 с.
3. Лопушанський В. М., Пиц Т. Б. Німецькомовні лексичні запозичення в говорах Західної України: навч. посібник для студ. III–V курсів фак. ром.-герм. філ. Дрогобич : Відродження, 2000. 68 с.
4. Ґерманізми // Лексикон загального та порівняльного літературознавства. Чернівці : Золоті литаври. 2001. 634 с.

Olena Bevz,
PhD in Education, Associate Professor,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Ukraine)

TRAINING EFL TEACHERS THROUGH LOOP-INPUT IN METHODOLOGY SESSIONS

The notion of 'loop-input' as a teaching and learning strategy came into existence in teacher education as back as 1986 with the publication of the article by Tessa Woodward in The Teacher Trainer journal [4]. Later the author elaborated on the idea in her 1991 book Models and Metaphors in Language Teacher Training,

published by Cambridge University Press [5]. So, to her loop-input appeared to be the model which enabled giving input to trainees without actual lecturing. It is now widely recognised that lecturing is not an efficient way of delivering content. This idea is also in line with the Key Design Principles for the PRESETT Curriculum [1, p. 17] according to which EFL teachers have been trained at the Foreign Languages Department, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University since 2016.

The purpose of the research is to study trainee EFL teachers' attitude towards loop-input-based training in methodology sessions and its capability to affect their reflective skills.

The research population is the 3rd Year bachelor students who are in their third (out of six in total) semester of EFL Methodology Course aimed at language skills – teaching listening, speaking, reading, and writing. They have not got any teaching experiences yet though they tried to microteach a set of activities with a focus on teaching vocabulary and grammar in context. All methodology sessions are designed using mainstream experiential training [2; 3]. So, they are knowledgeable about and accustomed to 'learning by doing'. Loop input being a specific type of experiential teacher training process involves an alignment of the content and process of learning, i.e., of what is to be learnt, and the way it is learnt.

The participants of the research were exposed to a more standard modelling approach, according to which trainee teachers switch into the role of learners to experience the target teaching practices and then reflect on what they did afterwards switching back to their roles as trainees. This 'decompression stage' [6, p. 303] is an inseparable part of loop-input strategy during which trainee teachers reflect on and analyse the instructional method they have just experienced and consider possible ways to apply it in their own teaching.

The practice of including one or two loop-input activities is rather common in educational context. The research is focused on both, single loop-input activities the entire loop-input-based sessions. Further there are two examples illustrating the two possibilities.

The loop-input activity, which was the lead-in activity with the purpose to draw the trainee teachers' attention to the importance of pre-listening activities by creating shared experience of language learning. The participants were asked to listen to the recording and report back on what they had heard. They were expected not to accomplish the activity properly as it was indeed difficult to understand the recording due to the absence of any preparation for listening, there was no pre-teaching of difficult vocabulary, topic of the recording was unknown, they were not asked to make a prediction of the content, the purpose for listening was not given to them, etc. The reasons that caused difficulties in the activity were partially recognised by the participants themselves. They were exposed to a kind of negative experience, i.e., showing the wrong way of organising listening but it had a beneficial effect on them gained through reflecting on what they had been through, what they felt, what went wrong, why it went wrong, and suggesting the ways for improvement. With the help of that lead-in activity the participants also experienced the process of switching between the roles of learners and trainee teachers.

Here is the example of the entire loop-input-based session on the theme "Stages of a Listening Lesson, Tasks and Activities for Teaching Listening Skills". The objectives of the session included trainee teachers' gaining awareness of pre/ while/ post-listening stages of a listening task and a range of activities for teaching listening at every stage and developing their abilities to identify the purpose of listening activities.

The participants were asked to 'put on their hats of learners' and to do all the activities accordingly. They predicted the content, watched the video about stages and activity types for developing listening skills two times with different tasks to complete, discussed the strategies they had chosen for doing the tasks and finally switched their roles to reflect on the session as trainee teachers.

Loop input as well as experiential learning are multi-sensory, but loop input has got 'the added advantage of involving self-descriptivity and recursion' [6, p. 303]. Loop input aims to impart an understanding of the target practices from a number of angles. Some of the participants admitted, that they had a kind of a sparkle

when they became fully aware they were watching a video about the process they were engaging with at that very moment. It enabled them to learn more deeply about listening purposes, strategies and stages of a listening lesson. By means of this approach the participants were involved in a detailed and very useful discussion of the stages of a listening lesson, their aims, the purposes of the activities at each stage, listening strands and strategies, materials, content, etc. The participants reflection on their experience of taking part in the single loop-input activities and the entire loop-input-based sessions from the within, makes the experience and the knowledge much more memorable.

REFERENCES

1. Типова програма «Методика навчання англійської мови». Освітній ступінь бакалавра. Івано-Франківськ : НАІР, 2020. 126 с.
2. Ellis R. Activities and procedures for teacher training. *ELT Journal.* 1986. №40/2. P. 91–99.
3. Kolb D. A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. New Jersey : Prentice-Hall, 1984.
4. Woodward T. Loop input – a process idea. *The Teacher Trainer*. Pilgrims. 1986. №1. P. 6–7.
5. Woodward T. Models and metaphors in language teacher training: Loop input and other strategies. Cambridge : Cambridge University Press, 1991.
6. Woodward T. Key concepts in ELT: Loop input. *ELT Journal.* 2003 № 57/3. P. 301–304.

Віта Безлюдна,
доктор педагогічних наук, професор,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

Ольга Свиридюк,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УДПУ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ

Потреба вивчення іноземних мов в Україні набуває особливої гостроти й актуальності. Дослідження демонструють, що економічний розвиток країн дуже

залежить від знання громадянами англійської мови. Зростає важливість знання англійської мови всіма фахівцями [1]. Розширення міжнародної співпраці у сферах економіки, освіти, науки, культури ставить перед закладами вищої освіти завдання якісної підготовки фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів з іноземної мови.

УДПУ імені Павла Тичини розглядає володіння іноземними мовами як один з основних механізмів реалізації процесів інтеграції України у світовий науковий, освітній і культурний простір, що спонукало викладачів факультету іноземних мов розробити Концепцію вивчення іноземних мов для здобувачів вищої освіти немовних спеціальностей Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (далі – Концепція, УДПУ імені Павла Тичини), яка охоплює основні параметри вивчення та викладання іноземної мови, а також створення нормативної бази для розроблення університетських курсів з іноземної мови відповідно до потреб здобувачів вищої освіти та викладачів.

В УДПУ імені Павла Тичини вектор розвитку навчального процесу націлений саме на якісну підготовку фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів, що базується на принципах забезпечення високої якості викладання іноземних мов як необхідної умови для інтеграції у європейський та світовий освітній простір. Концепція викладання іноземних мов, основана на рівневому принципі викладання іноземних мов (від А1 до В2).

Концепція запроваджує нові підходи до організації освітнього процесу на немовних спеціальностях на основі розподілу за рівнями знань, встановлює нові норми навчального часу для вивчення іноземної мови, удосконалює механізми планування і забезпечення заходів з організації навчального процесу, відбору здобувачів для поглибленого вивчення іноземних мов.

Введення в дію Концепції дасть змогу оптимізувати навчальний процес, спрямувати його на забезпечення фахових потреб, забезпечити раціональне використання наявних ресурсів та підвищити ефективність вивчення іноземних мов студентами немовних спеціальностей в Університеті.

Мета впровадження нової Концепції полягає у визначенні основних напрямів розвитку вивчення іноземних мов, формуванні освітнього процесу у закладах вищої освіти за рівневою моделлю, яка забезпечує наступність і неперервність у вивченні іноземних мов, формуванні загальних та професійно-орієнтованої комунікативної компетентностей для забезпечення спілкування здобувачів вищої освіти іноземною мовою та їх належної адаптації у полікультурному середовищі, інтеграції здобувачів вищої освіти у світовий освітній простір.

Практична мета Концепції:

1) досягнення здобувачами вищої освіти немовних спеціальностей Університету необхідного рівня володіння іноземною мовою:

– професійно-освітній ступінь «Молодший бакалавр» – кваліфікації самостійного користувача – рівень В1 «рубіжний»;

– освітній ступінь «Бакалавр» – кваліфікації самостійного користувача – рівень В1+ «**рубіжний»;**

– освітній ступінь «Магістр» – кваліфікації досвідченого користувача – рівень В2 «просунутий» після завершення курсу «Ділова іноземна мова»;

– науковий ступінь «Доктор філософії» – кваліфікації досвідченого користувача – рівень В2+ «**просунутий»** після завершення курсу «Іноземна мова для наукового спілкування».

2) підготовка викладачів до складання міжнародних сертифікаційних іспитів на рівень володіння іноземною мовою (В2), що уможливить викладання фахових дисциплін іноземними мовами.

Зауважимо, що відповідно до Концепції упродовж перших двох років навчання здобувачі вищої освіти вивчатимуть іноземну мову обов’язково, а вже на III-IV курсах (а також і магістри) обиратимуть її із переліку дисциплін за вибором.

Слід відмітити, що Концепцією також передбачається вивчення іноземної мови і викладачами Університету в центрі інтенсивного вивчення іноземних

мов з метою підвищення рівня володіння іноземною мовою науково-педагогічними, що дасть можливість викладати їм іноземною мовою навчальні дисципліни за фахом для здобувачів немовних спеціальностей, предметно-орієнтовані практикуми для магістрів, брати участь у міжнародних конференціях, стажуваннях, готувати наукові статті іноземною мовою.

Отже, Концепція націлена на модернізацію іншомовної освіти, яка охоплює усі рівні освітньої структури Університету. Концепція ґрунтується на принципах державної освітньої політики та визначає, з позицій нового методологічного підходу, мету та зміст іншомовної освіти у відповідності з міжнародними стандартами. Ідею модернізації представлено у формі рівневої моделі, яка забезпечує єдність, наступність та неперервність розвитку іншомовної освіти в УДПУ імені Павла Тичини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. МОН створило Концепцію розвитку англійської мови в університетах: рівень B1 – обов'язкова умова вступу, B2 – випуску, викладання профільних дисциплін іноземною та «мовні скринінги». URL: https://mon.gov.ua/ua/ news/mon-stvorilo-koncepciyu-rozvitku-anglijskoyi-v-universitetah-u-dodatkuriven-v1-obovyazkova-umova-vstupu-v2-vipusku-vikladannya-profilnih-disciplin-inozemnoyu-ta-movni-skriningi (дата звернення: 03.02.2022).

Олександр Безлюдний,
доктор педагогічних наук, професор,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ І ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Постановка проблеми. Рівень цифровізації суспільства і зростання значення мережі Інтернет як засобу зберігання й передачі інформації вимагають від сучасного вчителя англійської мови впровадження в освітню практику інформаційно-комунікаційних технологій. Їхнє використання сприяє вдосконаленню лінгвістичної і міжкультурної компетентностей здобувачів освіти, формуванню культури спілкування у віртуальному середовищі,

підвищенню інформаційної культури в цілому, а також розвитку навичок роботи на комп'ютері, планшеті чи мобільному телефоні [1].

З огляду на означене, **мета дослідження** полягає у вивченні потенціалу соціальних мереж задля формування професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови.

Отримані результати. Завдання вчителя англійської мови полягає в тому, аби створити на занятті модель реального спілкування, яка б сприяла виникненню в здобувачів освіти природного бажання і необхідності взаємодії з іншими, впевненості в собі й своїх силах для здійснення комунікації. Актуальний нині комунікативний підхід передбачає навчання спілкуванню й формування здатності до міжкультурної взаємодії, що є основою функціонування Інтернету. Поза межами концепції спілкування Інтернет втрачає свій сенс, оскільки це – міжнародне, міжкультурне середовище, чия функціональність заснована на віртуальному «живому» спілкуванні мільйонів людей [2]. В цьому контексті соціальні мережі можуть бути доволі продуктивними для формуванні професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови.

Найактивнішими користувачами мобільного Інтернету є молоді люди в період отримання освіти. З іншого боку, вони ж є найактивнішими користувачами соціальних мереж. За даними сайту www.ukrstat.gov.ua [3] в Україні налічується понад 16 мільйонів активних користувачів соціальних мереж. За даними того ж сайту, найактивніше в Україні використовують YouTube (63% опитаних), на другому місці Facebook – 51%. Instagram знаходиться на третій сходинці з показником 35%, Twitter – 16%. Серед месенджерів домінують Viber (38%) і Telegram (21%).

Багато освітніх закладів мають сторінки в соціальних мережах, які вони використовують в якості Інтернет-простору для спілкування зі здобувачами освіти, інформування про програми навчання або просто в якості співтовариства, до якого може вступити будь-який зацікавлений користувач.

Висновки. Facebook, Instagram та інші соціальні мережі мають потужний функціонал для навчання англійської мови і можуть бути використані не лише у якості засобу спілкування й миттєвого обміну інформацією. Методично правильне використання соціальних мереж в освітньому процесі дає можливість всім його учасникам самостійно чи разом створювати мережевий освітній контент, який без сумнівів може урізноманітнювати як уроки англійської мови у закладах загальної середньої освіти, так і заняття з фахових дисциплін у процесі підготовки майбутніх учителів англійської мови.

В силу загальнодоступності й зрозумілості використання незаперечним є той факт, що з кожним роком все більше і більше людей будуть використовувати соціальні мережі для особистих і професійних цілей. Саме тому вони є продуктивними як в контексті вивчення англійської мови, так і для формуванні професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови у закладах вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Handford M. Developing socio-cultural competence in the ESL classroom. *Nottingham Linguistic Circular*. 2002. № 207. P. 161.
2. Prensky M. Digital natives, digital immigrants. NCB University Press, 2001. URL: http://www.nnstoy.org/download/technology/Digital+Natives+Digital+Immigrants.pdf
3. Державна служба статистики України. URL: https://www.ukrstat.gov.ua/

Наталія Березнікова,
старший викладач,
Національний авіаційний університет
(м. Київ, Україна)

ОСОБИСТІСНИЙ ПІДХІД ДО ВДОСКОНАЛЕННЯ ФАХОВОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ ГАЛУЗІ ЗНАНЬ «БУДІВНИЦТВО»

Сучасна потреба глобальної спільноти в висококваліфікованих фахівцях галузі будівництва, участь України в процесах подальшої інтеграції в Європейський ринок праці, розширення наукових контактів українських вчених та інженерів, разом із активним процесом отримання студентів українських

вишів подвійного диплому наголошує на постійному вдосконаленні освітньо-професійних програм галузі знань «Будівництво» та всіх компонентів навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін. Складові освітнього процесу мають сприяють отриманню сучасних знань, здобуття навичок, формування загальних та фахових компетенцій, що має слугувати базисом для отримання конкурентної роботи в Україні чи в європейських країнах, участі у наукових-дослідницьких проектах [1].

Важливим компонентом професійного зростання та конкурентної спроможності майбутніх фахівців є така загальна компетенція як володіння іноземною мовою, що зазначено в освітньо-професійної програми бакалаврів галузі знань «Будівництво». Викладачі для реалізації отримання здобувачами запланованих показників застосовують чисельні сучасні методи навчання.

Залучення проектного методу педагогічних технології у роботі із англомовним матеріалами (електронні фахові періодичні видання, короткі відео щодо практичного використання сучасних приладів у будівництві) сприяє сумісній творчій роботі викладача разом із студентами для вдосконалення іншомовної компетенцій. Участь у проблемно-пошукових проектах в рамках навчальної дисципліни «Фахова іноземна мова», пропонують молоді особистісний підхід у оволодінні англомовного автентичного матеріалу, оскільки студенти беруть участь у створенні особистісних інтерактивних завдань які застосовуються для перевірки розуміння автентичних текстів для вдосконалення комунікативної компетенції учасників проекту [2].

Важливою англомовною компетентністю являє собою сприйняття відео матеріалів, короткі відео фахового спрямування чи оригінальні англомовні фільми, які студенти можуть дивитися для особистого вдосконалення сприйняття фахової та загальної англійської. Опрацьовування такого матеріалу є процесом тренування та подальшого отриманням навичок сприйняття. У такому тренувальному процесі задіяні особисті модальності сприйняття інформації. Створення вправ, спрямованих на тестування ведучих каналів сприйняття людиною (аудіальний, візуальнийго, кінестетичний) та вправ щодо

допомоги щодо вдосконалення сприйняття є важливим чинником вдосконалення сприйняття, яке тренується на вправах до відео. Робота із автентичними навчальними короткими відео та фільмами спрямована на пошук особистого підходу до отримання нових знань та навичок як фахових, так і англійської, також вдосконалення загальної компетентності володіння англійською мовою.

Отже, конкурентний рівень володіння фаховою та загальною іноземною мовою студентами галузі знань «Будівництво посідає ключове місце в парадигмі сучасної освіти як реалізації напрямку особистісного підходу в оволодінні та вдосконаленні англомовної компетенції здобувачами вищої освіти галузі знань «Будівництво» являє собою інструмент для здобуття й постійного пошуку нового у фаховій галузі знань, одночасно важливої базою для якісної освіти, відкриває шлях для самостійного винайдення вектору реалізації особистості в глобальному інформаційною середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Глушаниця Н.В. Практичний аспект формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів з авіоніки в умовах професійної підготовки. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія.* К. : НАУ, 2016. Вип. 2 (9). С. 47–52.

2. Конопляник Л.М. Етапи роботи з автентичними відеоматеріалами у процесі підготовки майбутніх інженерів-будівельників до іншомовного професійного спілкування. *Педагогічні науки.* Херсон : ХДУ, 2017. №75. Т. 1. С. 168–174.

Юлія Біленька,
викладач,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ТЕМА І РЕМА У МОЛОДІЖНІЙ ОНЛАЙН-КОМУНІКАЦІЇ

Тематика спілкування – один із головних параметрів дискурсивного аналізу, саме тому для дослідження молодіжної онлайн-комунікації важливим є аналіз темо-ремантичних відношень. Говорячи про динамічний синтаксис, ми маємо справу з

актуальним членуванням, яке заключається в темо-рематичних відносинах у тексті.

У мові виділяють такі мовні засоби актуального членування: просодичне (інтонація), відсутнє в онлайн-комунікації, синтаксичне (порядок слів) та лексичне (артиклі, займенники, прислівники та ін). Розберемо кілька прикладів з точки зору динамічного синтаксису, Т в яких позначає тему, а Р – рему.

1. [The way he acted] T [pissed me off] P. [an' i was like] T [get off from me] P.

2. [She'll be furious] P, [that' what i kept sayin'] T.

У реченні тема найчастіше передує ремі, як у прикладі (1), зміна ж слів, а сааме винесення реми в початкову позицію, відбувається з метою внесення експресії у висловлювання (2). Для зміни структури речення з метою постановки реми в кінцеву позицію обставинні слова можуть використовуватися в початковій позиції:

3. And then they understood she was lying.

Засобом рематизації може виступати іменник із неозначеним артиклем:

4. We were all standing still, when a man all dressed in white came in.

Носіями реми також можуть бути підрядні речення:

5. Tom bought a car Ann'd never get in my life.

Із точки зору динамічного синтаксису особливий інтерес представляє парцеляція – виокремлення слова або словосполучення з єдиної синтаксичної структури, при якому цей виокремленний, винесений вкінець елемент має інтонаційний контур й інформаційне навантаження самостійного висловлювання. Парцеляти часто виступають як вторинна рема:

6. That's true i saw her in red all spangled dude! Amazing!

Цікаво також, що парцеляція мовного потоку характерна для молодіжної онлайн-комунікації, особливо для синхронної, що обумовлено умовами, в яких відбувається інтеракція: мовець не хоче друкувати довге повідомлення, щоб адресат чекав, тому він ділить висловлювання на частини по мірі набору і відправляє їх, створюючи парцеляти.

Наступним важливим аспектом вивчення динамічного синтаксису молодіжної онлайн-комунікації є співвідношення теми дискурсу і теми мовця. Тема дискурсу являє собою глобальну організацію змісту. Так, наприклад, глобальною темою висловлювання (7) буде Джек. Однак, при розгляді більш розгорнутого повідомлення типу (8) стає очевидним, що глобальною темою повідомлення виступає незвичайність і дивина поведінки Джека.

7. *Jack disappeared last weekend*

8. *Alice's not seen Jack for a week already. It seems strange, 'cause he's always been such a good guy and never done anything wrong. His mom says last Sunday he just went out say in I'll never come back. It's all.*

Необхідно зазначити, що глобальні теми в онлайн-дискурсі можуть вводитися групами, у які об'єднуються користувачі соціальних мереж, наприклад, спільноти любителів певного жанру музики, фанатів якого-небудь фільму, футбольного клубу, шанувальників голлівудської зірки і т. п., де глобальною темою обговорення буде музика, фільм, футбол або знаменитість і різні аспекти цих тем.

У якості введення теми в онлайн-комунікації можуть виступати знаки різних семіотичних систем: музична композиція, картинка і фотографія. Наприклад, розміщене користувачем фото своєї розбитої машини, провокує повідомлення типу:

9. *Dude!!!! What happened?????*

Мінорна музична композиція може викликати наступні реакції:

10. *Are u sad? Get high*

Тим не менше, найбільш інформативним способом введення теми в онлайн-дискурсі є вербальна публікація, тобто публікація будь-якого повідомлення у вигляді тексту. Поширені публікації статусів, тобто вербального вираження того, що хвилює користувача у певний момент, що він відчуває . На наш погляд, це самий ефективний спосіб введення теми, так як він здійснюється за допомогою мови, семіотичної системи номер один, здатної не

тільки називати, але і описувати інші семіотичні системи. Зупинимося детально на прикладі:

Tom: Life disgusting

Jack: but not always, dude

T 2: Exmpls?

J 2: two days ago was sweeeet

T 3: Yeah.

J 3: should try that again, ha?

T 4: Sure! I don't remember how I got home after all that mess

У цьому прикладі *T1* являється ініціатором інтеракції і своєю реплікою вводить тему незадоволення життям. Даний приклад ілюструє, що спочатку існує локальна тема мовця, яка переходить в глобальну тему дискурсу тільки після затвердження його загального статусу. Інакше, якби мовець вводив глобальну тему, то у прикладі мова йшла би про складності, несправедливості та інші негативні аспекти життя.

Отже, ми бачимо, що в онлайн-дискурсі часто неможливо передбачити розвиток інтеракції, так як тема хоч і задається мовцем, рема виявляється у багатьох випадках непередбачуваною ні в змістовному, ні в мовному, ні в стильовому плані.

Таким чином, для дослідження динамічного синтаксису молодіжної онлайн-комунікації цікавими і актуальними видаються такі проблеми:

- способи введення теми і реми в динамічному синтаксисі онлайн-дискурсу;
- парцелляція і членування мовного потоку в умовах онлайн-спілкування;
- співвідношення глобальної теми дискурсу та локальної теми мовця;
- розвиток теми: її введення, відкидання або інтерсуб'єктивація, збереження в новій темі експресивно-емоційних оцінок по відношенню до старої;

- непередбачуваність розвитку комунікації у змістовому, мовному та стилістичному плані, іноді викликає когнітивний дисонанс.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Americachat. URL: http: //www, americachat.net/
2. Facebook. URL: https://facebook.com/
3. Talkbass. URL: http://www.talkbass.com/
4. Twitter. URL: https://twitter.com/

Ірина Білецька,
доктор педагогічних наук, професор,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ВЛАСНА НАЗВА ЯК НОСІЙ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ ІНФОРМАЦІЇ

Вивчення взаємодії мови та культури набуває нових перспектив у сучасних умовах глобалізації та міжкультурної комунікації. Дослідження цього феномена здійснюється в рамках напряму, що виник на стику лінгвістики та культурології – лінгвокультурології.

Мова, згідно з концепцією лінгвокультурології, бере активну участь у всіх найважливіших моментах культурної творчості – виробленні світосприймання, його фіксуванні та подальшому осмисленні. Вона є формою вираження змісту думки, об’єктивує і зберігає духовний зміст і, нарешті, є інструментом його осмислення, органом самосвідомості [1].

Одним із центральних завдань лінгвокультурології вважається дослідження міжкультурних розбіжностей, тобто, предметів і явищ, унікальних для цієї культури та концептів, що визначають специфіку мислення і поведінки певного народу. Сюди ж належать і власні назви, тобто імена людей, тварин, населених пунктів, річок та гір, а також назви газет, готелів, фірм, магазинів та ін. [2].

Власна назва міцно вписана в історичний і соціокультурний контекст. Це надає онімам статус культурно-орієнтованого компонента. Без додаткового

коментаря власна назва буде зрозуміла лише людині, для якої мова, а, отже, і культура є рідними. Власну назву, можливо, розшифрує і носій мови, але за умови, якщо він володіє хорошими країнознавчими знаннями.

Власну назву можна порівняти зі згорнутим текстом, який по-різному, в різному обсязі актуалізується в різних мовних ситуаціях і складається з декількох логіко-інформаційних модулів. Розгортання такого тексту – основа як власне лінгвістичної інформації про топонім, так і екстралінгвістичних фонових знань про назву та об'єкт, за яким закріплений топонім.

Основне завдання лінгвокультурології щодо власної назви полягає у дослідженні та описі механізмів, на основі яких здійснюється взаємодія онімів як одиниць природної мови з культурною семантикою культурного коду. Результатом дії цього механізму є презентація власних назв культурної семантики і тим самим – виконання ними функції вербалізованих знаків культури. Носії мови мають рефлексивну здатність до культурної референції, в основі якої лежить співвідношення онімів природної мови з мовою культури, мають здатність впізнання в мовних сутностях культурнозначущих, найчастіше – національно специфічних установок.

На особливу увагу заслуговують прецедентні власні назви.

Джерелом прецедентних текстів є художня література. Але прецедентні тексти існували і до неї у вигляді міфів та усних поетичних творів. У наш час серед прецедентних, поряд із художніми, фігурують біблійні тексти, види усної народної словесності (притча, анекдот, казка тощо), публіцистичні твори історико-філософського та політичного звучання. Знання прецедентних текстів є показником приналежності до певної епохи та її культури, в той час як їх незнання, навпаки, є передумовою відторгнення від відповідної культури [3].

Прецедентна назва – це індивідуальна назва, пов'язана з відомими текстами чи прецедентними ситуаціями. Це свого роду складний знак, при використанні якого в комунікації здійснюється апеляція не до власне денотату, а до набору диференційних ознак, що характеризують відповідну прецедентну назву.

Прецедентна назва – динамічне явище, живе свідчення культури. Одне і те саме означає і може зв'язуватися в когнітивних базах різних мов із різними комплексами уявлень і, відповідно, мати різні варіанти сприйняття.

Один і той же об'єкт може бути названий по-різному представниками різних культур, і найменування відображатиме особливості національного світогляду, словотвору, фонетики, орфографії мови номінанта, але сутність так званого об'єкта від цього не зміниться.

Кожна унікальна назва виявляється вписаною в культуру: вона відбивається в мові народу, в його міфології та прислів'ях, вона пов'язана з історією цього народу. Прецедентні назви відрізняються значною стабільністю та мовленнєвою уживаністю. Закріплені за ними культурні світи самі стають знанням, джерелом когнітивного освоєння.

У разі прецедентної назви ономастична одиниця репрезентує знання, узагальнене у системі комунікації, стаючи позначенням спеціального поняття. У широкому сенсі до прецедентних назв можуть бути віднесені багато з тих, які знайшли у відповідній лінгвокультурі певний ореол з конотацій, алюзій, семантичних збільшень або ж досить точно інформують про соціальну зумовленість власної назви.

Таким чином, власна назва в мові набуває статусу культурно-конотованого компонента. Вона не просто називає унікальний одиничний об'єкт реальної або літературної дійсності, а виділяє його. При цьому власна назва набуває сигніфікативної функції і передбачає набір певних властивостей та ознак, властивих позначуваному об'єкту або явищу. Власна назва існує в культурі, а отже, вона і є культурним знаком. Тому вивчення та використання у мовленні онімів неможливе без залучення екстралінгвістичної соціокультурної інформації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кононенко В. І. Мова у контексті культури: монографія. К. ; Івано-Франківськ : Плай, 2008. 389 с.
2. Карпенко Ю. О. Проблематика когнітивної ономастики: монографія. Одеса : Астропринт, 2006. 328 с.

3. Карпова О. М. Новые тенденции в современной лексикографии. *Лексика и лексикография:* сб. научн. тр. Вып. 11. М. : Рос. акад. наук, ин-т языкознания, 2000. С. 63–72.

Яків Бойко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ АНТРОПОЦЕНТРИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ НА РОЗВИТОК СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

Починаючи з 90-х років XIX століття, всі намагання людини були спрямовані на вивчення природи (nature study) і її збереження (conservation), що сприяло розвитку антропоцентричного світобачення стосовно людини і середовища. Навіть сьогодні багато освітніх програм продовжують це робити. Наприклад, на початку XX століття, незважаючи на те, що вивчення природи сформувало нові погляди дитини на навколишній світ, на освіту і природничі науки, вона не включала в себе всебічної екологічної тематики чи дискусійних питань і не наголошувала на розумінні наукових принципів для розуміння місця людини в природі. Людство і його вплив на природні ресурси, а також тендітна структура екосистеми були по-своєму виключені з світогляду зі збереження природи 1900-х років. На екологічні поняття, які виникли від зацікавленості ”… у вивченні естетичних і надихаючих аспектів природи” (Р. Селларіус) [1, с. 219], вплинули погляди щодо збереження природи 1900-х років, які були виключно зорієнтовані на охорону дикої природи (особливо дичини) через свою красу і користь для людей нинішнього покоління, ніж для збереження природного світу заради них самих.

Антропоцентризм ставить людину на перше місце і розглядає природу як Божий дарунок, який треба використовувати. З іншого боку, екоцентризм вбачає в людині ”… інший вид у природній мережі, який не має виняткового права на ресурси Землі, на їх контроль та використання і однозначно не має права загрожувати їх існуванню” (Л. Сейл) [2, с. 2].

Засновником Лісової служби США в 1905 році був Г. Пінчот. Його ідея збереження природи сприяла розробці і використанню всіх земельних ресурсів без глибоких роздумів впливу негативної діяльності людини на тендітну структуру і взаємозалежність екосистеми. З того часу збереження природи Г. Пінчота "… домінувало в офіційній думці, в більшості академічних дослідженнях і майже у всіх урядових заходах протягом всього століття" (Л. Сейл) [3, с. 26]. Навіть організації, які займалися збереженням природи і могли діяти як науково-дослідні й освітні організації, не втілювали заплановане.

Наприклад, у 1946 році екологічна спілка Америки припинила активні дії зі збереження природи (лобіювання політичної лінії і законодавства) і почала функціонувати лише як консультативна агенція в сфері наукового дослідження. Це змусило занепокоєних екологів (В. Шелфорд) створити нову екологічну організацію.

Наукові винаходи в 30-х роках XX століття (наприклад, антитоксин, вакцина, вітаміни, річкові греблі, зрошення і гідроелектрична енергія) також сприяли формуванню антропоцентричного світогляду, зміцненню віри людини у можливості поліпшення й адаптації світу до своїх потреб. Віра людини в науку і технологію, віра в право використовувати природній світ заради себе глибоко укорінилися в свідомості багатьох північноамериканців. Багато громадян невідступно слідують за мрією Ф. Бекона з розширення імперії людини у природі. Промисловість стала відігравати більшу роль в академічному дослідженні і шкільному навчальному плані. Основна мета державної шкільної системи полягала у розчищенні дороги до матеріального благополуччя і розвитку прогресу в суспільстві.

Тенденції освіти в галузі природничих наук за два десятиріччя після Першої світової війни стали більш практичними. Підручники висвітили цю зміну через приділення більшої уваги взаємозалежності між класифікацією рослин і тварин та національною економікою. Вони також забезпечили певну інформацію про ландшафт, присадибні ділянки, знищення мух тощо як необхідність для якісного життя, але без усвідомлення місця людини в

навколишньому середовищі чи впливу на нього. Така позиція залишалася в затінку антропоцентричного домінування аж до початку 1960-х років, незважаючи на зростаюче занепокоєння біологічної спільноти і її прагнення запровадити альтернативні ідеї щодо місця людини в природі. В 1948 році Д. Осборн написав: ”Дивовижним фактом видається те, як далеко необхідно подорожувати, щоб знайти людину, навіть серед найбільш поінформованих, яка усвідомлює процеси зростаючого руйнування, яке ми завдаємо джерелам нашого життя” [4, с. 194]. Хоча багато хто сьогодні доводить, що шкільний навчальний план, включаючи біологію, розроблений так, щоб запобігти вивченню учнями самих себе та інших людей, а також місця людини в природі.

Отже, незважаючи на стурбованість погіршенням екологічної ситуації в світі та впливу антропоцентричного світогляду на розвиток сучасної системи освіти суспільство не спромоглося досягти консенсусу з даного питання та здійснити перехід до більш екоцентричних поглядів, тобто антропоцентричне світобачення знову з’явилось в змісті вивчення багатьох предметів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Cellarius R. A. Environmental action: Education and citizen responsibility. Environmental Education: Transition to an Information Age; ed. by J. M. Stone. Troy, Ohio : The North American Association for Environmental Education, 1987. P. 219–220.
2. Sale L. L., Lee E. W. Environmental Education in the Elementary School. Chicago; Holt : Rinehart & Winston, 1972. 224 p.
3. Sale K. The Forest for the Trees: Can today’s Environmentalists Tell the Difference? Mother Jones. 1986. November. P. 25–33.
4. Stone C. B. L. From Forests to Food Webs: The Environment in History and Biology Textbooks, 1905–1975, 1984. Stanford : Standford University, U.S.A. 604 p.

Ilona Boichevska,
PhD in Education, Associate Professor,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Ukraine)

THE ROLE OF SOCIAL NETWORKING SITES IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE STUDY

Social networking sites play an important role in the lives of students, as they spend quite a lot of time using them. Surfing through social networking sites satisfies the need for social interaction, direct communication, and cooperation increasing their level. There is an opportunity to hide from discomfort and anxiety, to get satisfaction, emotional support as well as to increase the level of self-confidence, etc. Taking this into account, it is appropriate to use social networking sites as an additional means of organizing the educational process, in particular, learning a foreign language.

Foreign and domestic scientists applied to the issues of using social networking sites as a means of learning. In such a way, foreign specialists in the field of distance and online learning H. Dudeney and N. Hockly [1] outlined their own views on the ways, opportunities, aadvantagesnd disadvantages of using information technologies in the process of foreign language learning. J. Hall and M. Walsh [2] investigated the problem of interaction between a teacher and a student during foreign language learning using information technologies. Use of social networking sites in the process of foreign language learning is a subject of scientific interests of such domestic researchers as Yu. Diulicheva, S. Ivashniova, O. Konevshchynska, H. Kuchakovska, F. Mainaiev, O. Pinchuk, O. Tyshkova, B. Vakhula, and others.

The most general definition of the term “social networking site” is a virtual platform that provides means of communication, support, creation, development, display and organization of social contacts, including the exchange of data between users, which requires the prior creation of an account. For the first time, the concept of “social networking sites” was introduced into scientific circulation by the English sociologist James Barnes in 1954. In those times it denoted any social structure and variety of social relationships. However, the definition has changed and today, first of

all, we understand the online networking sites as a means of remote communication created in the virtual space between group members [3]. Modern researcher O. Tyshkova believes that a social networking site is “a social structure that is formed by individuals or organizations, which reflects a variety of connections between them through social relationships. Its purpose is the transfer of various necessary information using modern information technologies in virtual space, which is becoming more and more relevant in the information society” [4, p. 64]. S. Ivashniova considers social networking site as a “virtual platform that provides support, creation, development, display and organization of social contacts, including data exchange between users, which involves creating an account beforehand [5, p. 15].

The scientist B. Vakhula offers the following definition: “Social networking site is a specially implemented possibility of people’s remote interaction for the purpose of exchanging information, usually of clearly thematic direction” [6]. Based on the above-mentioned definitions, we can determine the main features of social networking sites, which include social structure, information exchange, relevance in modern information society. Considering these characteristics as contributing to the creation of active interaction of the participants of the information and communication environment, modern teachers use social networking sites in educational process, in particular during foreign language teaching. A standard set of social networking tools includes saving photos, videos, and audio materials on the user’s personal page, the ability to search for users by certain characteristics and add them to a separate priority list, giving members of such a list certain advantages over other users of this network and limiting communication with unwanted visitors to the personal pages.

During the foreign language course, the teacher can use a personal social networking account, specially created group, page or public, etc. Work in the social networking site involves not only the exchange of information, but also joint viewing of video materials with further discussion in the comments, creating thematic sections, recording thematic “stories”, etc. Such types of work significantly increase

the level of students' educational motivation, contribute to the creation of information and communication environment, provide an opportunity to communicate with native speakers. In order to implement the most important task in the English language learning process, that is communication skills acquiring, social networking sites specially adapted for communication and foreign languages learning can be used. So, the social networking site "Lang-8" is focused on communication in text format, improving spelling and punctuation skills and the level of grammar. The key characteristics of this social networking site is simplicity and clarity. The social networking site "Interpals" may be another useful tool for the development of oral speech. This platform provides finding like-minded people and communicating in a foreign language. You can indicate your language priorities, preferences, find a pen pal and improve your foreign language skills.

In recent decades, YouTube has not only been used as an entertainment platform, but also as a popular virtual educational space where one can find high-quality educational content for foreign language learners of all ages. On YouTube, there is an opportunity to consolidate and practice grammar skills, replenish vocabulary, improve pronunciation, and expand one's worldview. Users are offered interesting and diverse content: full courses on foreign language learning, video clips with explanations of grammatical material, development of thematic vocabulary, songs and slang, etc.

In addition to social networking sites aimed at the foreign language learning, one can also use social networking sites that mainly involve communication, namely Instagram, Facebook, TikTok. Using Instagram, a teacher can create a unique foreign language environment. For example, when viewing the created posts with vocabulary explanations, meaningful pictures and texts, students remember information faster thanks to clip perception. Posts with short videos increase the level of audio language perception and improve pronunciation. Encouraging students' active commenting on posts will contribute to improvement of foreign language communication. Stories, a feature that allows you to publish photos and 15-second videos stored during the day, attract huge attention of Instagram users.

The Facebook social networking site can also become a medium for foreign language learning. It allows teachers to create courses for students to connect and share university news, etc. Using this electronic resource, you can involve students in analyzing information and improve communication skills. It is appropriate to use Facebook not only for the purpose of exchanging educational materials, audio and video files, presentations, but also for creating your own content. For example, the tasks of creating a profile or page of outstanding personalities of the past (writers, artists, etc.), which should be filled with high-quality foreign language content may become effective. Such tasks contribute to development of analytical skills, form the ability to synthesize and interpret knowledge. Joint work on the project will become the basis of networking and will contribute to the fastest and most effective solution of the task. Foreign language communication at an informal level will help make students more active in practical lessons. After all, sometimes students can be more active in social networking sites, and not in real communication.

Relatively recently, in 2018, TikTok, a Chinese application with the possibility of short videos publication appeared. Nowadays, this application is gaining more and more popularity. The main idea behind TikTok is in creating short videos usually accompanied by music. Videos can last up to 60 seconds. You can offer to create a studied video material through which an understanding of the topic will be demonstrated. The results of work can be discussed offline or commenting on the video.

Using social networking sites as a modern tool of foreign language teaching, it is important for the teacher to remember to observe moral and ethical norms, fact-checking, not to violate privacy, carefully think through the content and possible consequences of flash mobs and challenges. It is also worth monitoring the time of use of social networking sites in the learning process, as these resources are built on the principle of maximum retention of attention and may be effective as an additional, not the main means of education. Therefore, too active, gratuitous use of social networking sites by young people in everyday life created a negative stereotype, that is wasting time for entertainment, obtaining temporary pleasure,

aimlessly scrolling the timeline or stories, etc. At the same time, social networking sites can also be a space for relieving stress and anxiety, information and communication environment, a way of switching from negative to positive, manifestation and presentation of personality.

Thus, the use of social networking sites created new opportunities for students to master a foreign language. Regular use of social services and social networking sites for the purpose of educational activities organization contributes to the formation of a culture of communication in a virtual environment and development of communicative competence, which in turn has a positive effect on adaptation to university studies and further professional activity.

REFERENCES

1. Dudeney G., Hockly N. How to Teach English with Technology. Harlow, 2000.
2. Hall J., Walsh M. Teacher-Student Interaction and Language Learning. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2002. № 22 (1). P. 186–203.
3. Соціальна мережа. *Вікіпедія: вільна енциклопедія: веб-сайт.* URL: http://uk.wikipedia.org/wiki/.
4. Тишкова О. Соціальні мережі як виклик сучасності в освітньому середовищі. *Вісник Інституту розвитку дитини. Сер.: Філософія, педагогіка, психологія.* 2014. Вип. 34. С. 63–72.
5. Івашньова С. Використання соціальних сервісів та соціальних мереж в освіті. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 2. С. 15–17.
6. Вахула Б.Я. Соціальні інтернет-мережі, їхні функції та роль у формуванні громадянського суспільства. *Вісник Львівського університету*. 2012.

Галина Бондар,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ЗВО

Необхідність володіння іноземною мовою в сьогоднішньому світі вже не викликає сумнівів. Туризм, міграційні процеси, професійна мобільність підтверджують таку необхідність. Володіння іноземною мовою відкриває більш

широке коло можливостей та перспектив для подальшої побудови успішної кар'єри в професійній сфері. Спеціалісти, які володіють тією чи іншою іноземною мовою здатні контактувати і вирішувати професійні питання без участі посередників, що, без сумніву, підвищує їх конкурентоспроможність на ринку праці.

Кінцева мета підготовки студентів немовних факультетів ЗВО – досягнення такого рівня володіння іноземною мовою, яким би допоміг майбутнім спеціалістам отримувати необхідну їм інформацію по питаннях, що пов'язані з їх професійною діяльністю, а також брати участь в процесі комунікації по профілю своєї діяльності. Проте на перших етапах її вивчення людина постає перед труднощами в силу різноманітних причин (сумніву у власній спроможності, можливостях навчального процесу, зміни життєвих обставин, небажання докладання додаткових зусиль та ін.).

Більшість студентів починають з інтересом вивчати ту чи іншу іноземну мову, але поступово інтерес до вивчення іноземної мови знижується. Сьогодні більшість студентів немовних факультетів ЗВО можуть читати літературу зі словником, відтворювати завчені теми, але зазнають значних труднощів у викладі власних думок іноземною мовою, що призводить, у свою чергу, до суттєвих комунікативних збоїв у професійному діловому спілкуванні. Для того, щоб студенти дійсно включились в процес навчання іноземній мові, потрібно, щоб навчальний матеріал був їм не тільки зрозумілим, але і цікавим.

Тобто відсутня сила, яка б змусила людину докласти зусиль діяти і досягати поставлених цілей – тобто відсутній мотив. Студенти зможуть вивчити іноземну мову, якщо тільки вони відчують потребу в цьому, тобто вони будуть вмотивовані.

Вивченням проблеми формування мотивації до вивчення іноземних мов займалося багато дослідників, зокрема Арістова Н.О., Холмакова Ю.В., Зробок Н.М., Яцишин О.М., Гончаренко Т.Є., Красноголова І.Б., Гринчишин О.М.

Як зазначає Арістова Н. О. у своїй монографії «Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих навчальних закладів», мотивація посідає центральне місце в структурі особистості та є одним з основних понять, яке використовується для пояснення рушійних сил і спрямованості її діяльності та поведінки [1, с. 13].

Мотивація у Гончаренка С.У. – це "система мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки". Також було зазначено, що "як мотиви можуть виступати: уявлення й ідеї, почуття й переживання, що виражають матеріальні або духовні потреби людини. Одна й та сама діяльність може здійснюватись з різних мотивів" [2, с. 217].

Визнаючи провідну роль мотивації в вивченні іноземної мови, викладачу необхідно, як наголошує Холмакова Ю.В. у своїй праці «мотивація до вивчення іноземних мов як феномен сучасної науки та практики», уявляти засоби й прийоми її формування в умовах навчального закладу. Вона також зазначає, що при розгляді проблеми мотивації та пошуку шляхів її формування, недопустимим є спрощення її розуміння; формування мотивації – це не переклад викладачем в голову учнів вже готових мотивів та цілей навчання; формування мотивів – це насамперед створення умов для проявлення внутрішніх побуджень до навчання, усвідомленням їх самим учнем та подальше саморозвинення мотиваційної сфери [3, с. 103].

Мотивація є визначальним фактором активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, а отже й успішності професійної підготовки фахівців вищої кваліфікації, як відмітив Яцишин О. М. у своїй роботі «Формування мотивації вивчення іноземної мови студентами економічних спеціальностей» [4, с. 168].

Аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми мотивації до вивчення іноземних мов у студентів немовних факультетів ЗВО дозволив зробити висновок, що науковці найчастіше поділяють її на два види, це: внутрішня мотивація та зовнішня мотивація.

Внутрішня мотивація обумовлена особистим інтересом до процесу досягнення мети, або задоволенням від фінального результату своєї роботи. Це можуть бути досягнення особистого плану наприклад досконале володіння іноземними мовами.

Необхідність самовдосконалення також є внутрішньою мотивацією. Бажання збільшити власні знання про себе та навколишній світ, може бути дуже сильною формою мотивації. Людина прагне вчитися і рости як особистість. Мотивацію особистісного зростання можна також побачити в прагненні до змін. Багато з нас спочатку обмежені тими параметрами і знаннями, які були закладені при вихованні або навчанні в школі. Але, мотивація особистісного зростання, стимулює нас вдосконалювати ці базові критерії та навчатися новому, еволюціонуючи як особистість. Внутрішня мотивація не пов'язана з зовнішніми обставинами, а пов'язана безпосередньо з особою студента. Людині подобається іноземна мова. Дія зовнішніх мотивів (престиж, самоствердження тощо) може підвищити внутрішню мотивацію, але вони безпосередньо не пов'язані зі змістом та процесом діяльності.

Зовнішня мотивація безпосередньо не пов'язана зі змістом предмету, але пов'язана із зовнішніми обставинами: бажанням людини досягти успіху та високих результатів у будь-якій діяльності, включаючи вивчення іноземної мови; бажанням отримати певний статус у суспільстві; бажанням бути схожим на іншу людину, а також бути ближче до своїх кумирів та героїв (наприклад, зрозуміти тексти пісень улюбленої групи); бажанням спілкуватися з іншими людьми за кордоном; бажанням для духовного збагачення та загального розвитку людини.

Сучасний викладач, зацікавлений у формуванні мотивації в роботі студентів, повинен бути впевненим у можливостях своїх студентів і постійно розповідати їм про це. Головне завдання викладача - створити умови на занятті, за яких у студентів з'явиться особистий інтерес та необхідність вивчення іноземної мови. Потреба у вивченні повинна відповідати таким різновидам внутрішньої мотивації, як комунікативна (спілкування мовою),

лінгвопізнавальна (позитивне ставлення до мови) та інструментальна (позитивне ставлення до різних видів роботи).

Адже, сьогодні, як зазначає С. Гончаренко, реально захищеною у соціальному аспекті може бути лише «фундаментально» освічена людина, здатна гнучко перебудувати напрям і зміст своєї професійної діяльності у зв'язку зі змінами виробничих технологій або вимог ринку праці [5, с. 3].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арістова Н. О. Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих навчальних закладів: монографія. К. : ТОВ «ГЛІФМЕДІЯ», 2015. 240 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь. 1997. 376 с.
3. Холмакова Ю.В. Мотивація до вивчення іноземних мов як феномен сучасної науки та практики. *Young Scientist*. 2016. № 4.1 (31.1). С. 103–104.
4. Формування мотивації вивчення іноземної мови студентами економічних спеціальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2004. 242 с.
5. Гончаренко С. У. Модернізації освіти в Україні. Фундаментальність професійної освіти – потреба часу. *Педагогічна газета.* 2004. №12. С. 3.

Людмила Веремюк,
кандидат педагогічних наук,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ CLIL НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Сьогодні особливої популярності набувають педагогічні технології, які дозволяють учням застосовувати отримані знання безпосередньо тепер, а не орієнтуватися лише на довгострокові перспективи. Розвиток нових інформаційних технологій і впровадження їх у всьому світі наклали певний відбиток на розвиток особистості сучасного учня, тому сучасна школа покликана забезпечити досягнення таких освітніх результатів, які б сприяли розвитку особистості й відповідали сучасним вимогам суспільства. Школа має допомогти учням в оволодінні технологіями життєтворчості, створити умови для розкриття потенціалу самопізнання, самооцінки, саморегуляції та самореалізації. Вимоги часу та методики сучасного уроку націлюють вчителя

на використання інноваційних технологій в предметномовному інтегрованому навчанні.

Проблема вдалого поєднання фахового змісту з особливостями вивчення іноземної мови вивчалась багатьма дослідниками, особливо за кордоном: М. Аллен, Л. Вілканчієне, Ч. Дальтон-Пуфер, Б.А. Жетписбаева, Л. Коллінз, Д. Коул, Д. Марш, Л.Л. Салехова, Л.С. Сиримбетова, З.Ф. Усманова, П. Худ та інші.

Content and Language Integrated Learning (CLIL) технологію предметно-мовного інтегрованого навчання – запроваджено у 20 європейських країнах 2007 року. Термін (CLIL) був розроблений Девідом Маршем у 1994 році, який вперше описав методологічний підхід, за яким вивчення іноземної мови відбувається інтегровано. «CLIL відноситься до ситуацій, коли предмети або їх частини вивчаються іноземною мовою з подвійною метою, а саме – вивченням змісту з одночасним вивченням іноземної мови» [3]. Мета «подвійної спрямованості» передбачає, що CLIL працює двома способами.

Авторами технології Д. Маршем (David Marsh) та А. Мальєрс (Anne Maljers) CLIL розглядається таким чином:

- знання мови є засобом вивчення змісту інформації (йдеться про cross-curricular approach – міжпредметний підхід);

- вивчення навчального предмета покращується через підвищення мотивації до набуття навичок спілкування іноземною мовою – англійською чи будь-якою іншою (йдеться про topic-based approach – тематично орієнтований підхід);

- CLIL ґрунтується на оволодінні мовою, а не на вивченні її (йдеться про так звані task–based та project–based approaches навчання, що базується на виконанні певних завдань й проектів);

- швидкий темп мовлення є більш важливим за помилки, яких припускаються учні;

- читання та розуміння мовлення набувають значення для участі в обговоренні [4, с. 23].

Необхідно звернути увагу на чотири фактори методики CLIL, що мають деяку схожість з іншими попередніми підходами до вивчення іноземної мови. Перша особливість – натуралістичний та імпліцитний стиль методики навчання CLIL. Згідно точки зору вченого Ярвінена, під натуралістичним та імпліцитним стилем навчання CLIL слід розуміти підвищення можливостей спілкування за рахунок більшої зосередженості на вхідних даних, що отримує студент із зовнішнього середовища. Велика кількість інформації забезпечує кращі результати навчання. Друга особливість CLIL – стиль кооперативного навчання. Під час спільного навчання студенти, як правило, поділяються на невеликі групи для виконання завдань через командну роботу. Кооперативний стиль навчання э ефективним, оскільки дає можливість позбутися тривоги у процесі навчання, стимулювати мотивацію студентів та сприяти взаємодії між ними. Автономія студентів, створена в рамках кооперативного методу навчання, та взаємодія з членом команди, сприяє покращенню їх комунікабельності під час вивчення мови. Третя особливість CLIL – це автентичність, яка дозволяє учням розвивати здатність вирішувати проблеми спілкування в реальному житті. Під час автентично орієнтованого навчання, матеріали добираються з урахуванням реального мовного середовища. Четверта особливість CLIL – гнучкість. Методика CLIL може бути застосована для впровадження в різні навчальні плани з різним змістом предметних досліджень [2].

CLIL має на меті поєднати вивчення іноземної мови з іншими навчальними предметами (біологією, фізикою, хімією, історією, літературою та ін). Цікавий матеріал заохочує учнів до вивчення іноземної мови, закладає лінгвістичну базу, яку вони зможуть розвивати у майбутньому. Учителі з легкістю проводять уроки з будь-якої з цих тем, оскільки в посібнику показано прийоми використання лексико-граматичного й мовленнєвого наповнення всіх навчальних тем на кожному етапі заняття. Пропоновані матеріали розраховано на рівень володіння учнями іноземною мовою A2-B1, а також може бути успішно адаптовані й до інших рівнів.

Так, провівши аналіз запровадження технології CLIL Кононенко Н. розробила схему типового уроку інтегрованого навчання предмету і мови, яка виглядає так:

1) вступне обговорення, пов'язане з темою уроку: учнів готують до сприйняття матеріалу з предмету, визначають, які мовні навички вони будуть розвивати;

2) з'ясовуються попередні знання учнів, упорядковується наявна інформація під керівництвом вчителя;

3) учням пропонується перелік слів з перекладом, які будуть використані під час вивчення теми;

4) учні самостійно читають короткий текст, знаходять в тексті певну інформацію з теми, виділяють ключові слова та порівнюють їх дефініції із словником;

5) в груповій роботі порівнюється інформація, отримана учнями під час читання, прочитане використовується з метою аналізу, складання схем та діаграм на основі прочитаного;

6) учням задають питання, які потребують критичного / конструктивного мислення, щоб поліпшити загальну і мовну роботу групи ;

7) учні знайомляться з малюнками, анімацією або відео з теми предмета та дають усні коментарі, відповідають на запитання, виконують вправи;

8) переглядається мета уроку або очікувані результати, аналізують їх ступінь досягнення, а також визначаються подальші кроки.

Дуже ефективним в CLIL є використання інтерактивної дошки. Інтерактивна дошка дозволяє використовувати на уроці одночасно зображення, текст, звук, відео, ресурси Інтернет та інші необхідні матеріали. Учитель має можливість впливати на візуальну, слухову та кінестетичну системи людини одночасно, тим самим орієнтується на кожного учня в класі. Завдяки різноманітності матеріалів, які можна використовувати на інтерактивній дошці учні набагато швидше схоплюють нові ідеї як контексту, так і мови [1].

Отже, застосування методики CLIL дозволяє робити предмети більш захоплюючими і в подальшій перспективі підвищити успішність учнів як з англійської мови, так і з інших предметів. Крім цього, подібна методика в значній мірі підвищує педагогічний, лінгвістичний та предметно-методичний рівень самого вчителя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кононенко Н. Використання CLIL технологій в процесі навчання фізики. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/327107866.pdf

2. Руднік Ю.В. Впровадження методики предметно-мовного інтегрованого навчання: за і проти (світовий досвід). URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/2896/1/ Y_Rudnik_VOU_13_IMMN_PI.pdf

3. Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. URL: http://ec.europa.eu/languages/docum ents/studies/clilat-school-ineurope_en.pdf

4. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). CLIL: content and language integrated learning. Cambridge, UK : Cambridge University Press. European Network on Education. (2007). Key data on higher education in Europe (p. 20-60). Luxembourg, LU: Office for Official Publications of the European Communities.

Яна Воробкало,
здобувачка вищої освіти,
Національний авіаційний університет
(м. Київ, Україна)

Анна Панько,
здобувачка вищої освіти,
Національний авіаційний університет
(м. Київ, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ СЛЕНГУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Конфлікти між поколіннями завжди супроводжують людство. Люди похилого віку конфліктують з людьми молодшого, і, як правило, їм важко знайти спільну мову. Проблема надмірного вживання сленгових лексем українською молоддю та підлітками завжди є важливою та на часі. Лексика нашої мови, як і будь-якої іншої мови, містить велику кількість жаргонних форм, що відповідають певним соціальним і професійним групам людей. У часи, коли наша мова перебувала під впливом тоталітарних систем, було

визнано єдиний стандарт літературної мови. Проте наявність діалектів, різних мов, сленгових лексем доводить, що мова все ще є динамічною системою, яка продовжує виживати та розвиватися.

Молодіжний сленг є самостійним пластом національної мови та різновидом молодіжного спілкування, певною мірою відображає рівень культурного, освітнього та соціального розвитку, що знаходиться під контролем сучасної масової культури, та під вплив якого йде сучасна молодь. Багато молодих людей не належать до соціальних або професійних груп, але постійно використовують сленг: деякі з них – неосвічені молоді люди, які не знають норм літературної мови, в той час як інші – добре володіють українською літературною мовою, але свідомо вживають сленг.

Розвиток українського молодіжного сленгу в XX столітті пережив три великі бурі:

1) 20-ті роки. Перша хвиля була пов'язана з появою великої кількості безпритульних, пов'язаних з революцією і громадянською війною. Мова студентів, підлітків і дорослої молоді була забарвлена багатьма «хуліганськими» словами, які були перейняті від них.

2) 50-ті роки. Друга хвиля була пов'язана з появою «стиляг».

3) 70-і роки. Третя хвиля була пов’язана з періодами застою, які породжували різні неформальні молодіжні рухи, коли молодь «хіпі» вигадувала свій «системний» сленг як мовний жест проти офіційної ідеології.

З середини 1980-х рр. в умовах посилення національного самоусвідомлення та становлення демократії багато діячів української мови та літератури займали активну громадсько-політичну позицію. У 1989 році було прийнято Закон УРСР “Про мови в Українській РСР ”. Статус української мови як державної визначається Конституцією України. Тоді ж була написана перша теоретична праця, присвячена поясненню термінів «арго», «жаргон» і «сленг».

1990-ті роки можна назвати періодом бурхливого розвитку сленгу, який, у свою чергу, визначив здобуття мови та національної свободи. Термінологія була виділена як наука, зникла цензура щодо використання сленгу в художній

літературі та засобах масової інформації. Терміни «сленг» і «жаргон» стали самостійними об'єктами системного дослідження.

Сьогодні комп'ютеризація має великий вплив на розвиток молодіжного сленгу. З появою комп'ютерів передача значень, ідей та зображень отримала більше можливостей, ніж листи та поштові марки. Через це Інтернет-сленг проникає в мову молоді.

Варто виділити такі причини та мотиви використання сленгу: невдоволення традиційною лексикою та виразами; намагання справити враження на суспільство; прагнення до «справжнього» і «щирого» спілкування; прагнення досягти певного комічного ефекту; надія на використання яскравості та виразності сленгу для створення певного стилістичного ефекту.

Крім багатьох позитивних характеристик сленгу для виступу і прямого ефіру, є і негативні моменти: сленг веде до примітивності спілкування; має певні межі вживання; не може використовуватися для вираження всіх думок; не може передати всіх емоцій; відсутність синонімів; не може бути основою національної культури; не може існувати окремо в зовнішній стандартизованій мові; знижує рівень мислення; призводить до виродження і безграмотності.

Оскільки сленг переважно формується і використовується в містах, його носіями можна вважати міських жителів віком від 14 до 28 років. Саме молодіжний сленг відображає реальність і особливості світогляду молоді, яка відрізняється від інших носіїв мандаринської мови. Факторами, які впливають на виділення молодіжного сленгу на підсистеми, є: соціальне оточення та коло спілкування молоді (освіта, спільні інтереси), різниця у сфері інтересів молоді та старшого покоління, різниця у поглядах на життя. Таким чином формується певна мовно-культурна спільність, що має свої особливості. Оскільки молодіжний сленг є атрибутом молодіжної культури, він засвоюється разом з дійсністю цієї культури в процесі соціалізації.

Процес запозичення іншомовних слів має неоднозначні наслідки для розвитку нашої мови. Насправді явища, які спостерігаються в останні 10-15 років, не дуже добре вплинули на розвиток української мови, вони притупили

особистісний і національний характер української мови, знизили виразність та естетичні якості. Варто виділити такі підгрупи молодіжного сленгу:

1. Загальновживані нові слова: «таблоїд» – «журнал», «ментальність» – «спосіб мислення», «вінгер» – «півзахисник», «тинейджер» – «підліток», «інсайдер» – «інформатор», «кавер» – «версія», «маргінальний» – «на межі від одного стану до іншого», «емпатійний» – «співчутливий», «хай-тек – «нова технологія», «дедлайн – «кінцева точка виконання», «сиквел» – «продовження відомого сюжету», та ін.

2. Загальномолодіжний сленг: «бро» – «брат»; «лагати» – «працювати повільно, з перебоями»; «мажор» – «син багатих батьків»; «чувак – «молодик, юнак»; «врубитися» – «зрозуміти»; «шпора» – «шпаргалка».

3. Звичайні скорочення слів (особливо при листуванні за браком часу або символів на повне написання): «норм» – «нормально».

4. Українські назви для передачі відповідних понять (які нині функціонують як сленг, але переходять у літературну норму): «брифінг» – «зустріч», «дивіденд» – «прибуток», «презентація» – «показ, ознайомлення», «шоп» – «магазин», «тьютор» – «наставник».

Отже, майже півстоліття український сленг був об’єктом досліджень багатьох науковців. Сленг – це багатозначність у мові та мовленні людини, але вона вносить різні відтінки, які визначають приналежність людини до певного віку та соціального класу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Сленг як соціокультурний феномен. Херсон, 2020. URL: http://tsj.journal.kspu.edu/index.php/tsj/article/view/547/526 (дата звернення: 08.09.2022).

2. Серед токсиків і крашів. Словник молодіжного сленгу 2021 року. Київ, 2021. URL: https://www.unian.ua/society/molodizhniy-sleng-2021-slovnik-populyarnih-sliv-novini-ukrajini-11568433.html (дата звернення: 19.09.2022).

Olena Halai,
senior lecturer,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Ukraine)

TOOLS FOR PREVENTING ERRORS IN FOREGN LANGUAGE CLASSES

Making mistakes and being able to learn from them are natural components of human existence. Mistakes and misunderstandings happen every day in our lives, so instead of trying to mask any mistakes, it's important to deal with them and draw conclusions from them. Maria Montessori, founder of the educational approach that bears her name, wrote: “it is good to develop a benevolent sense of error, to treat it as a companion who is an integral part of our lives, as something that has a specific purpose that it actually has” [1].

On the other hand, there is not enough risk in a life without mistakes, so such an existence often becomes boring and meaningless. So only those who are willing to take the risk will do something important in their lives. As a rule, many people from Ukraine have a phobia that is associated with learning a foreign language, which is why it is important to convey to students that mistakes are a natural part of the educational process, and they should not be punished. Instead, they should be encouraged not to see mistakes as a negative trait, but as another stage of learning and an opportunity to learn something new.

Usually, scientists with different views and approaches to teaching a foreign language have different views on error correction, ranging from “mistakes should not be made” to “explicit error correction is not useful”. But as the new age page unfolded, most researchers seem to agree that correcting mistakes in speech and grammar matters, but the means to correct them are significant factors that affect students' motivation and success in learning a foreign language. A smart strategy for using these tools can effectively influence the improvement of students' language and writing skills.

The concept of “error” has many definitions. According to Lenon, a mistake is “a linguistic form or combination of forms that on similar conditions cannot be

caused by a native speaker” [2]. Corder, on the other hand, it distinguishes between an error that is a performance error due to random assumption, and an error related to idiosyncrasy in interlanguage speech of the student, which reveals the level of work of the student during training [3, p. 165].

Errors are systematic and can provide a targeted view of language acquisition, since they are an integral indicator of the main student's abilities. When native speakers make mistakes, they can immediately identify and correct them, as they almost completely know the language structure of the native language [4]. People learning a second language are not always able to correct mistakes, which they make. Thus, students' mistakes reflect the absence of basic competence in the language they are learning.

Recent research in applied linguistics highlights the importance of students' mistakes in teaching a second language. Although interlanguage errors are caused mainly by interference of the native language, intra-language mistakes or development errors, they are influenced by the following factors: simplification, re-generalization, hypercorrection, incorrect teaching, fossilization, avoidance, insufficient study and false theoretical concepts.

Over the past fifteen years, researchers in the field of applied linguists considered mistakes as evidence of the creative process in language learning, in particular in which students use different strategies for learning a second language. Unless errors are not eradicated, they are essential in three aspects [5, p. 114–132]:

1. Errors are important for the language teacher because they indicate student's proficiency in learning the language;

2. Errors are also important for the language researcher because they give better understanding how to learn a language;

3. Finally, errors are essential for the student himself when he or she participates in hypothesis testing.

REFERENCES

1. Montessori, M. (1967). The Absorbent Mind. Holt, Rinehard and Winston: New York.

2. Brown, H. (2000). Principles of Language Learning and Teaching. New Jersey: Prentice-Hall Inc. (Ed.) Investigating writing problems among Palestinian students studying English as a foreign language. Unpublished doctoral dissertation.
3. Corder, S. P. (1967). The significance of Learners' Errors. IRAL, 5, 161–170.
4. Scovel, T. (2001). Learning New Languages. Boston: Heinle and Heinle.
5. Selinker, L. (1969). lnterlanguage, IRAL, 3, 114–132.

Alla Gembaruk,
PhD in Education, Associate Professor,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Ukraine)

CONSTRUCTIVISM AS A KEY APPROACH FOR DESIGNING EFL METHODOLOGY SESSIONS

New tendencies in Ukrainian system of education displayed in the Concept for the Development of Pedagogical Education and suggested by the key ideas of the New Ukrainian School reform [5; 6] require the implementation of the new model of pedagogical education based on contemporary learner-centered approaches. Among them is constructivist approach which is used for designing EFL Methodology sessions.

This abstract is targeted at the study of the key features of the constructivist approach. According to Elliott et al. (2000), constructivist approach considers people's active construction of their own knowledge relying on their own experience [4, p. 256]. Having done literature review on the issue under the investigation we concluded that constructivist theory is not new in education. It was introduced by Jean Piaget and Joan Dewey, though the constructivist models of teaching are specifically attributed to the works of Maria Montessori, which were further developed by David A. Kolb and Ronald Fry. It was Kolb and Fry who developed a methodology for experiential learning that involves concrete experience, observation and reflection, forming abstract concepts, and testing in new situations. Among the educators, philosophers, psychologists, and sociologists who have added new perspectives to constructivist learning theory and practice are Lev Vygotsky, Jerome Bruner, and David Ausubel [3].

More detailed analysis of the constructivist approach concerns the principles it is based on and its key features. The principles of constructivism are presented in *Table 1*.

Table 1

The Principles of Constructivism

Principle	**Comments**
Knowledge is constructed, rather than innate, or passively absorbed	Constructivism's central idea is that human learning is constructed, that learners build new knowledge upon the foundation of previous learning.
Learning is an active process	The second notion is that learning is an active rather than a passive process. Learners construct meaning only through active engagement with the world (such as experiments or real-world problem solving). Information may be passively received, but understanding cannot be, for it must come from making meaningful connections between prior knowledge, new knowledge, and the processes involved in learning.
All knowledge is socially constructed	Learning is a social activity – it is something we do together, in interaction with each other, rather than an abstract concept. Thus, all teaching and learning is a matter of sharing and negotiating socially constituted knowledge.
All knowledge is personal	Each individual learner has a distinctive point of view, based on existing knowledge and values. This means that same lesson, teaching or activity may result in different learning by each pupil, as their subjective interpretations differ.
Learning exists in mind	The constructivist theory posits that knowledge can only exist within the human mind, and that it does not have to match any real world reality. Learners will be constantly trying to develop their own individual mental model of the real world from their perceptions of that world. As they perceive each new experience, learners will continually update their own mental models to reflect the new information, and will, therefore, construct their own interpretation of reality.
Learning is an active process	The second notion is that learning is an active rather than a passive process. Learners construct meaning only through active engagement with the world (such as experiments or

	real-world problem solving). Information may be passively received, but understanding cannot be, for it must come from making meaningful connections between prior knowledge, new knowledge, and the processes involved in learning.

Dr. Bada (2015) in his article compares the traditional classroom and the constructivist classroom (*Table 2*). Furthermore he states that «the constructivist classroom is no longer a place where the teacher) pours knowledge into passive students, who wait like empty vessels to be filled» [1, pp. 68–69]. On the contrary, students are actively involved in the process of their own learning. Teacher's role has changed from the transmitter of knowledge to the facilitator of learning.

Table 2

The Differences between Traditional Classroom and Constructivist Classroom

Traditional Classroom	Constructivist Classroom
Curriculum begins with the parts of the whole. Emphasizes basic skills	Curriculum emphasizes big concepts, beginning with the whole and expanding to include the parts
Strict adherence to a fixed curriculum is highly valued	Pursuit of student questions and interests is valued
Materials are primarily textbooks and workbooks	Materials include primary sources of material and manipulative materials
Learning is based on repetition	Learning is interactive, building on what the student already knows
Teachers disseminate information to students; students are recipients of knowledge (passive learning)	Teachers have a dialogue with students, helping students construct their own knowledge (active learning)
Teacher's role is directive, rooted in authority	Teacher's role is interactive, rooted in negotiation
Students work primarily alone (competitive)	Students work primarily in groups (cooperative)
Assessment is through testing, correct answers	Assessment includes student works, observations, and points of view, as well as tests
Process is as important as product. Knowledge is seen as inert	Knowledge is seen as dynamic, ever changing with our experiences

Borrowed from: Bada, S. O. (2015). Constructivism Learning Theory: A Paradigm for Teaching and Learning. *ISOR Journal of Research & Method in Education, 5(6), 66–70*. doi: 10.9790/7388-05616670

Having analysed *Table 2*, one can see significant differences in basic assumptions about knowledge, students, and learning. As it is outlined by van Laar et al. (2017), «the constructivist learning environment described by Bada, provides opportunities for students to acquire and perfect 21st century skills such as collaboration, communication, problem solving, and critical thinking» [7].

Summing up, we can state that the key features of the constructivist approach are typical of the EFL Methodology teaching. The conclusion is supported by the core Curriculum analysis [2]. Sessions are designed relying on constructivist principles. The so-called «to theory through practice» approach used for session design testifies the application of the key features of the constructivist learning environment in the EFL Methodology classroom.

REFERENCES

1. Bada, S. O. (2015). Constructivism Learning Theory: A Paradigm for Teaching and Learning. *ISOR Journal of Research & Method in Education, 5(6), 66–70.* doi: 10.9790/7388-05616670. URL: https://iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol-5%20Issue-6/Version-1/I05616670.pdf
2. Bevz, O., Gembaruk, A., Goncharova, O., Zabolotna, O. et.al. (2020). Metodyka navchannya angliiskoi movy. Osvitniy stupin bakalavra: typova programa: Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
3. Constructivist teaching methods. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Constructivist_teaching_methods#searchInput
4. Elliott, S.N., Kratochwill, T.R., Littlefield Cook, J. & Travers, J. (2000). *Educational psychology: Effective teaching, effective learning (3rd ed.)*. Boston, MA: McGraw-Hill College.
5. Kontseptsiia rozvytku pedahohichnoii osvity. (2018). [Concept of pedagogical education development: Decree of Ukrainian Ministry of science and education]. 16.07.2018 # 776. URL: https://base.kristti.com.ua/?p=6396 [in Ukrainian].
6. The New Ukrainian School Concept. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Book-ENG.pdf
7. Van Laar, E., van Deursen, A. J. A. M., van Dijk, J. A. G. M., & de Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior, 72, 577–588.* URL: http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010

Анастасія Грицан,
здобувачка вищої освіти,
Національний авіаційний університет
(м. Київ, Україна)

Софія Царук,
здобувачка вищої освіти,
Національний авіаційний університет
(м. Київ, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ АНГЛІЙСЬКИХ ЗАГАДОК

В перекладознавстві як в науці є важливим не лише дослівний переклад змісту твору, але й його оформлення з усіма особливостями відтворення стилістичних засобів тексту та стилістики експресивних виразів мови перекладу. Англійська та українська культури відрізняються своїми традиціями, звичаями та світоглядом, тому зберегти культурну специфіку мови оригіналу в мові перекладу – це одна з найбільших проблем при перекладі. Саме тому тема перекладу загадок завжди залишається актуальною.

Перші спроби дослідження перекладу загадок були зроблені англійським науковцем Едвардом Барнеттом Тайлером ще у XIX ст., а теоретичний аналіз цієї теми належить таким відомим вітчизняним постатям як Іван Франко, Леся Українка, та ін..

Конкретних рекомендацій стосовно перекладу загадок не існує, але все ж можна виокремити декілька способів їх відтворення з однієї мови на іншу. Одними із найпопулярніших методів перекладу загадок є метод компенсації та описовий метод [1].

Наприклад, проаналізуємо англійську загадку:

What kind of house weights the least? (A lighthouse)

Адекватно перекласти цю загадку дослівно неможливо, оскільки прийом гри слів буде втрачено. Саме тому слід застосувати описовий метод, який полягає у передачі значення іноземного вислову за допомогою більш-менш поширеного пояснення в тих випадках, коли немає аналогів у мові перекладу, як-от:

Який будинок важить найменше? (Картковий будинок).

У ході дослідження особливості перекладу загадок було поділено на три групи:

1. Переклад загадок шляхом повного відповідника (використовується тоді, коли у мові є еквівалент, рівнозначний за образом і стилістичними характеристиками загадці оригіналу, і співпадає з нею повністю або здебільшого за образним змістом:

What goes quicker than the wind and the rain? (A thought)

Що у світі найшвидше? (Думка).

2. Переклад загадок частковим відповідником (загадка мови перекладу залишається еквівалентною загадці мови оригіналу лише за образом, а не за змістом:

There was a green house. Inside the green house there was a white house. Inside the white house there was a red house. Inside the red house there was a lot of babies. What is that? (A watermelon)

Без вікон без дверей повна хата людей (Гарбуз) [2].

3. Переклад загадок, що не мають відповідників у мові перекладу ні за змістом, ні за образом (перекладаються дослівно або за допомогою іншої метафори:

What is a difference between a hill and a pill? (A hill is hard to get up and a pill is hard to get down)

Чим відрізняється пагорб від пігулки? (Аж дихання перехоплює, та одне - круте, а друге – гірке) [3].

Перекладачу слід передати не лише образ загадки, а також її реалії. Українська дослідниця Ольга Романюк класифікувала найголовніші способи перекладу реалій:

1. Транслітерація та транскрипція;
2. Калькування;
3. Описовий або пояснювальний переклад;
4. Приблизний переклад (за допомогою аналога);

5. Трансформаційний (контекстуальний) переклад - узагальнення або конкретизація. [4]

Для того, щоб адекватно перекласти реалії, потрібно знати їх історичне підґрунтя, особливо коли мова йде про загадки, що містять архаїзми. Також викликом для перекладача можуть стати загадки, що містять ідіоми, оскільки вони мають певну синтаксичну будову, змінивши яку загадка втратить зміст. Проте коли відбувається безпосередній переклад загадки важливо проаналізувати її літературне та ідіоматичне значення, і завдяки цьому перекладачу дозволяється знехтувати деякими синтаксичними заборонами [5].

Отже, при перекладі загадок, як і при будь-якому іншому перекладі, потрібно зберігати його адекватність, а також художнє забарвлення тексту оригіналу. Певні методи перекладу загадок вимагають від перекладача творчої професійної креативності та гнучкої фантазії. Не менш важливо враховувати національну та культурну спадщину народів мови оригіналу та мови перекладу задля збереження сенсу тих чи інших фраз, що використовуються при відтворенні загадки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Переклад промовистих власних назв та імен. URL: https://everest-center.com/pereklad-promovistih-vlasnih-nazv-ta-imen-i-pribude-z-toboyu-sila/ (дата звернення: 15.09.2022).
2. Логічні загадки. URL: https://www.sawaal.com/logic-puzzles/there-was-a-green-house-inside-the-green-house-there-was-a-white-house-inside-the-white-house-there-_33895 (дата звернення: 14.09.2022).
3. The Mammoth Book of Really Silly Jokes: Humour for the whole family. P. 494.
4. Особливості перекладу реалій. Львів, 2021. URL: http://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/4174/1/Tezy_%d1%96%d0%bd%d0%be%d0%b7%d0%b5%d0%bc-23-11-2021%20%2816%29.pdf (дата звернення: 17.09.2022).
5. Хайдарі Н.І. переклад фразеологічних одиниць з національно-культурологічним елементом. *Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура:* збірник наукових праць / за заг. ред. А.Ґ. Ґудманяна, О.В. Ковтун. К. : НАУ, 2017. 480 с.

Катерина Гуменюк,
здобувачка ОС «Бакалавр» ІІ курсу,
факультет філології та журналістики,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Реалії сьогодення вимагають творчих нестандартних підходів, генерування ідей, гнучких самостійних рішень у всіх сферах життя. Модернізація освіти України зумовлює організацію навчання у закладах освіти на засадах новітніх підходів і здобутків у галузі педагогіки та інформаційних технологій, які б враховували можливості й потреби студентів та давали змогу організовувати взаємодію між усіма учасника освітнього процесу, що передбачає «створення освітнього середовища, орієнтованого на задоволення потреб та інтересів здобувачів вищої освіти, зокрема надання можливостей для формування індивідуальної освітньої траєкторії» [2].

У результаті стрімкого розвитку інформаційних технологій в XXI сторіччі людство говорить про значні досягнення, такі як індивідуальні освітні ресурси, он-лайн курси, електронні навчальні посібники, он-лайн освітні середовища. Також науковці стверджують, що завдяки стрімкому розвитку інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у нашому повсякденному житті відбуваються значні зміни, а більшість з нас стали дуже залежними від технологій. У процентному співвідношенні 78,3% населення розвиненого світу і 32,4% населення світу, що розвивається, є користувачами Інтернету, і ці показники з кожним роком збільшуються.

Сьогодні інтеграція ІКТ у викладання та навчання відкриває значний потенціал для вищих навчальних закладів і відкриває нові виклики для освітян через їх здатність сприяти новому виду освіти в цифровому середовищі. Запровадження таких технологій в систему освіти дало змогу відкрити нові можливості для реструктуризації змісту викладання іноземних мов.

Програмне забезпечення, застосування спеціальних комп'ютерних програм стає інтегральною одиницею процесу навчання. До цієї групи технологій можна віднести такі спеціалізовані програми, як:

- компютерні курси (Reward, The Business);
- електронні словники і перекладачі (Macmillan English Dictionary, Lingvo, Prompt);
- тестові оболонки, що дають можливість створювати власні тести;
- професійний софт, прикладами якого є такі програми, як PowerPoint (використовується для підготовки презентацій, слайд шоу і PR-акцій, створення портфоліо тощо) [1, с. 100].

Основні переваги використання сучасних технологій навчання іноземним мовам можна побачити при вирішенні таких професійних задач:

- пошук додаткового матеріалу – викладач може звернутися до існуючих спеціалізованих сайтів і знайти більшу кількість матеріалу, економлячи свій час;
- підготовка завдань. Наприклад, використання електронного словника Macmillan English Dictionary допоможе при складанні лексичних вправ і тлумаченні слів іноземною мовою;
- перевірка окремих завдань (самостійної роботи), коли студенти пишуть e-mail, ділові листи і відправляють їх в електронному вигляді на адресу викладача або іншого студента з можливим отриманням відповіді;
- вдосконалення методичної роботи. Така професійна програма, як AdobeAudition може стати в нагоді при створенні навчального посібника з аудіо матеріалом, записуючи свою промову або залучаючи носіїв мови.

Таким чином, варто відзначити, що організація навчального процесу в інтерактивній і дистанційній формах, в тому числі і вивчення іноземних мов, збагачує зміст навчання, робить його більш гнучким і таким, що відповідає потребам і можливостям тих, хто навчається.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ярмухамедова К. Г. Обучение английскому языку студентов с использованием интеллектуальных и образовательных технологий. *Педагогикалық ғылымдар сериясы*. Казахстан, 2016. № 3 (51). С. 100–106.
2. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» Dokument 1556-VII, chynnyi, potochna redaktsiia – Redaktsiia vid 18.03.2020, pidstava – 463-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення: 13.10.2022).

Ігор Гурський,
викладач,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

«ЗРАНЕНІ» НЕОЛОГІЗМИ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ, ЯКІ «НАРОДИЛИСЯ» ПІСЛЯ 24 ЛЮТОГО 2022 РОКУ: СПРОБА СЕМАНТИЧНОГО АНАЛІЗУ

“… І щось в мені таке болить,
що це і є, напевно, Україна”
Ліна Костенко

Ці пророчі рядки з поетичного твору «І тільки злість буває геніальна ...» поетеси Ліни Костенко якнайточніше описують стан кожного українця, який став свідком повномасштабного вторгнення Росії – країни, яка 24 лютого 2022 року розпочала відкритий воєнний напад на українську землю. Щодня страшні воєнні злочини забирають життя людей, які так віроломно захищають кожен клаптик рідної землі.

Актуальність наукового пошуку в обраній нами семантичній царині полягає у тому, що зростаючий інтерес у лінгвістичних колах спостерігається до аналізу інноваційних лексико-семантичних процесів, які спричиняють виникнення нових слів. Навіть в екстремальних умовах війни сучасна українська літературна мова, «обстріляна» кулями, продовжує розвиватися як відкрита динамічна система. У світлі означеного, доречними є міркування німецького філолога Вільгельма фон Гумбольдта: «У жодному разі не можна розглядати словниковий запас мови як готову, застиглу масу. Не кажучи вже

про постійний процес утворення нових слів і словоформ, словниковий запас, допоки мова живе в мовленні народу, є продуктом словотвірної потенції, який розвивається і знову відтворюється» [1, с. 112].

Об'єктом аналізу є лексичні новотвори, які «народилися» після 24 лютого 2022 року, предметом є їхні семантичні особливості, які розкриваються у фрагментах дискурсу повномасштабної війни. Завдання нашого дослідження полягає у тому, щоб розкрити значення новотворів ганебної братовбивчої війни.

Перейдемо до висвітлення результатів здійсненого семантичного аналізу лексем, які ми візуалізували за допомогою рис. 1.

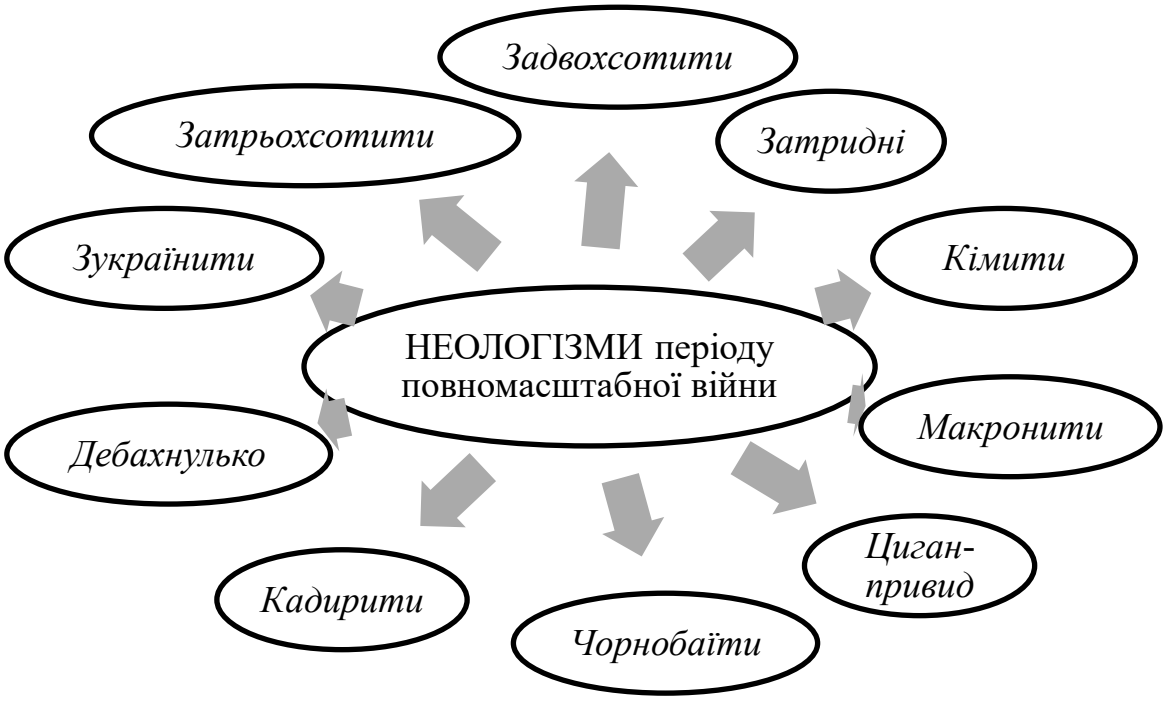

Рис. 1. Палітра неологізмів періоду повномасштабної війни 2022 року

1. *Задвохсотити* – знищити загарбників та відправити їх на той світ.

2. *Затрьохсотити* – нейтралізувати ворога.

3. *Зукраїнити* – дати відсіч агресору на глобальному рівні.

4. *Дебахнулько* – людина, яка може накоїти біди через власний страх чи побоювання.

5. *Кадирити* – видати бажане за дійсність.

6. *Чорнобаїти* – повторювати одну й ту саму помилку.

7. *Циган-привид* – циган, якому вдається знезброїти окупантів.

8. *Макронити* – діяти безрезультатно, але вдавати, що все навпаки.

9. *Кімити* – озброювати людей позитивом та вірою у перемогу.

10. *Затридні* – нереальний план.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у тому, щоб укласти корпус неологізмів доби війни та проаналізувати вираження різних семантичних відтінків у різних типах дискурсу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию: Пер. с нем. М. : Прогресс, 1984. 397 с.

Наталя Гут,
кандидат філологічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

РОЛЬ ЗАКЛАДІВ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ МІГРАНТІВ В КРАЇНАХ ЄС

В той час, коли в правових документах країн ЄС мігрантам гарантується доступ до якісної освіти, постійні моніторингові звіти під керівництвом ООН підкреслюють, що в усьому світі вони не завжди можуть отримати освітні послуги на тому ж рівні, що і громадяни цих країни. До того ж, лише 10 з 28 країн-членів ЄС відображають статус мігрантів в статистиці освіти, і ці дані різняться в межах країн через неоднорідність використовуваних показників та часових рамок, які застосовуються для аналізу. Інформація про дітей-біженців і мігрантів у дошкільній ланці та старших класах школи значною мірою відсутні, особливо в країнах, де ці вікові групи не охоплюються національним законодавством про обов’язкову освіту [1].

Дослідження національних стратегій країн ЄС підкреслюють важливу роль саме неформального навчання в інтеграції дітей мігрантів, враховуючи той факт, що близько 85% свого вільного часу діти проводять поза школою [2, с. 14]. Таким чином, співпраця між суб’єктами неформальної освіти та школами може забезпечити додатковий вимір традиційної освітньої практики, зміцнюючи спроможність шкіл задовольняти індивідуальні потреби новоприбулих учнів. Ініціативи закладів неформальної освіти можуть бути використані урядами приймаючих країн як інструмент для реінтеграції дітей у систему формальної освіти, оскільки діти мігрантів часто не можуть отримати доступ до формальної освіти через мовні, а також психологічні бар'єри. До того ж, школи часто не мають необхідних знань і фахівців, щоб допомогти цим дітям подолати емоційні та психологічні проблеми, які заважають їх успішному навчанню та функціонуванню в приймаючому суспільстві. Неурядові організації та служби підтримки можуть запропонувати необхідну підтримку, розробляючи спеціальні програми для дітей, які пережили травматичні ситуації, та допомагаючи їм подолати психологічні наслідки, а також навчити необхідним життєвим навичкам для підготовки до офіційного зарахування в школи.

Окрім постійної іншомовної підтримки, заклади неформальної освіти можуть відігравати важливу роль у збереженні культурної спадщини та підтримці вивчення рідної мови дітей-мігрантів, оскільки дитина може відчувати, що її рідна культура менш цінується в суспільстві, в якому вона проживає. Дослідження вказують, що діти, які вивчають мову та культуру своєї рідної країни разом з мовою та культурою країни перебування сприяють розвитку суспільства більше, ніж ті, хто орієнтується на опанування знань лише про країну призначення, вивчаючи лише одну (нерідну для себе) мову [3].

Неформальна освіта також може відігравати вирішальну роль у ознайомленні дітей та батьків із соціальними та культурними нормами приймаючого суспільства. Клуби за інтересами, центри, громадські організації тощо здатні, наприклад, відображати культуру та ідентичність країни (надавати

інформацію про дрес-код, ієрархію, цінності тощо). Обговорення та обмін культурними цінностями та розуміння дитиною-іммігрантом культури приймаючої спільноти, як правило, сприяють кращій інтеграції в систему формальної освіти цієї країни [4].

В той час, коли заклади формальної освіти часто мають труднощі з ефективним вирішенням проблем, з якими стикаються новоприбулі учні як у школі (коли мова йде про зарахування до учнівського колективу, регулярне відвідування занять, академічні досягнення), так і вдома, заклади неформальної освіти можуть відігравати важливу роль в об'єднанні людей, інтеграції новоприбулих у вже сформовану спільноту. Так, неформальна освіта може допомогти дітям мігрантів брати участь у діяльностях за межами їхньої етнічної спільноти, адже відвідування школи та спілкування з однолітками ще не забезпечує інтеграції в колектив учнів. Відповідно до теорії міжгрупових контактів «ворожість між представниками різних культур можна зменшити, змусивши їх контактувати один з одним за таких умов, в яких вони матимуть приблизно рівний статус» [3, с. 6]. Наприклад, спортивні клуби, залучаючи представників різних верств суспільства, дають змогу взаємодіяти з іншими у більш невимушеній атмосфері порівняно із закладами формальної освіти, а тому часто функціонують як місце зустрічі людей різного соціально-економічного та культурного походження. Крім того, такі заклади можуть сприяти інтеграції дітей мігрантів в систему загальної освіти, оскільки дозволяють дітям комунікувати з однолітками під час командних ігор, змагань, тощо, а отже швидше інтегруватися та показати кращі результати академічних досягнень [4, с. 279]. Приклади проєктів Португалії свідчать, що спорт може бути інструментом для боротьби з травмами, оскільки сприяє командному духу та взаємній довірі, розвитку не лише певних практик спортивної гри, але й особистих, організаційних, соціальних та громадянських навичок, наприклад, управління агресією [5, с. 13]. Заходи, які проводяться закладами неформальної освіти, також націлені на формування у дітей впевненості в собі та стійкості, що особливо актуально для дітей мігрантів.

Неурядові та молодіжні організації часто мають більше досвіду у сфері запобігання насильству та дискримінації та можуть реагувати на потреби громади більш ефективними методами [6]. Вони здатні забезпечити безпечний простір для міжгрупових контактів і взаємодії, а отже, сприяти розвитку культурного розуміння та толерантності з обох сторін. Залучення наставників і прикладів для наслідування того самого етнічного походження, що і дитина мігрант (наприклад, однолітки, які успішно навчаються в школі країни перебування), також може допомогти краще інтегруватися та зрозуміти шкільну систему країни перебування. Прикладом академічної підтримки, яка надається через наставництво, є проєкт Junge Vorbilder у Гамбурзі, Німеччина. Він підтримує дітей, які прагнуть навчатися у закладах вищої освіти та побудувати успішну кар'єру. Усі наставники самі є іммігрантами, які здобули вищу освіту в країні перебування та досягли успіху у певній сфері діяльності [7, с. 21].

Отже, неформальна освіта може служити інструментом для реінтеграції дітей-мігрантів у систему формальної освіти, покращення їхньої успішності в школі, допомогти їм відновитися після травми, сприяти соціальному залученню тощо. І хоча неформальну освіту не слід розглядати як заміну формальної, її заклади відіграють важливу роль у мовній та емоційній підтримці дітей, розвитку їхніх соціальних навичок та громадянських компетенцій, розумінні різних культурних норм, пропонуючи більш детальне та ситуативне опанування певного предмета та допомагаючи забезпечити безперервність навчання для новоприбулих дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. European Union Agency for Fundamental Rights (FRA). Current Migration Situation in the EU: Education. Luxembourg : Publications Office, 2017. 27 p.

2. SIRIUS. Role of non-formal education in migrant children inclusion: links with schools / Karolina Lipnickienė, Hanna Siarova, Loes van der Graaf. Brussels, 2018. 58 p.

3. Maletic A. Integrating refugees and migrants through education: Building bridges in society. Brussels : LLL Platform position paper, 2016. 11 p.

4. OECD. The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being. Paris : OECD Publishing, 2018. 40 p. 294 p.

5. Sträter T., Behn S. Inclusion of Migrants in and through Sports. A Guide to Good Practice. Vienna : Institute for International Dialogue and Cooperation, 2012. 28 p.
6. Van Driel B., Darmody M., Kerzil J. Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU' NESET II report. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2016. 85 p.
7. Alici M. et.al. Mentoring for migrant youth in education. A handbook on how to make mentoring sensitive to a diverse student population. Sirius, 2017. 28 p.

Ольга Жупаник,
викладач-стажист,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ АВТЕНТИЧНИХ АУДІОЗАПИСІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Англійська мова щороку набуває все більше поціновувачів. Це мова міжнародного спілкування, засіб комунікації в інтернеті та можливість переглядати улюблені фільми та серіали в оригіналі.

Оволодіння англійською напряму пов'язане з набуттям «іншомовної комунікативної компетентності», яка, зі свого боку, складається з таких первинних компонентів [1, с. 19]:

- мовна компетентність – граматична, орфографічна, лексична та фонетична;
- мовленнєва компетентність – в читанні, говорінні, письмі, аудіюванні тощо;
- соціокультурна компетентність.

Під час занять з англійської мови здобувачі освіти, як правило, зосереджуються на мовленні як на проблемі, оскільки їм важко правильно скласти цілі речення. При чому граматичним, лексичним та орфографічним компонентам приділяють найбільше уваги.

Чимало науковців стверджують, що одним із найважливіших елементів ефективного вивчення мови є слухання, як одна із «ключових мовних навичок», які також включають говоріння, читання і письмо.

У своїх працях Дж. Дакін та А. Ховат зазначають, що слухання – це здатність ідентифікувати й розуміти те, що говорять інші. Цей процес включає розуміння вимови чи акценту мовця, граматики та його словникового запасу, а також розуміння сказаного [3, с. 32].

Аудіювання складається з розрізнення необхідної інформації на слух, її запам'ятовування та аналіз зв'язку між звуком і значенням [5, с. 27].

На жаль, на заняттях з англійської мови у закладах середньої та вищої освіти аудіюванню не приділяють достатньо уваги. Однак слухання є важливим компонентом ефективної комунікації, саме тому вчителеві слід докладати особливих зусиль у відборі та застосуванні аудіовізуальних засобів на занятті, аби зробити цей процес цікавішим.

Чимало вчителів послуговуються матеріалами, що є представленими у підручниках для прослуховування учнями в класі. Зокрема такі навчальні підручники як Focus Second Edition, English File, Solutions та інші містять навчальні блоки, що містять готові записи, що є спеціально розробленими для тренування аудіювання.

Слід зазначити, що такі аудіо не містять «реальної мови», тобто є такими, що позбавлені емоційно забарвленої лексики, сленгу, мовних скорочень, варіативності в акцентах тощо. Тому останнім часом все більше науковців радять застосовувати автентичні матеріали на заняттях.

Автентичним матеріалом є будь-який матеріал, що створений англійською мовою та не призначений для навмисного використання на занятті. Його використання має на меті зробити процес навчання ще більш цікавим, захоплюючим, та спонукальним для здобувачів освіти [4, с. 1].

Концептуальні основи відбору таких засобів та особливостей їх застосування у контексті сучасної системи освіти закладені в працях таких учених: Л. Айзікова, Дж. Аллен, Р. Берк, О. Бирюк, Г. Браун та інших.

Одним із найважливіших чинників ефективного застосування таких матеріалів є їх якісний підбір. Використання оригінальних матеріалів також надасть змогу протистояти викликам XXI століття, зокрема боротися з такими

явищами, як расизм, шовінізм, фанатизм, упередження, стереотипізація, різні форми дискримінації тощо. Саме тому, **актуальність** проблеми відбору автентичних матеріалів є незаперечною, що й зумовило вибір теми нашого дослідження.

Метою нашого дослідження є окреслення якісних та кількісних критеріїв відбору оригінальних англомовних аудіовізуальних матеріалів та обґрунтування їх ефективності.

Для розв'язання поставлених завдань використовувалися такі **методи дослідження**: **аналіз, синтез і порівняння наявних джерел інформації у галузях лінгвістики, лінгвокраїнознавства, методики навчання англійської мови, педагогіки, дидактики та психолінгвістики для окреслення підґрунтя наукового дослідження.**

Отримані результати дозволили нам окреслити основні критерії відбору автентичних матеріалів, до них належать: вік та мовний рівень здобувачів освіти, відповідність матеріалів навчальній меті та темі уроку, функціональність матеріалу, жанрова приналежність, читабельність, ефективність, спосіб презентації тощо. Для того, щоб підготувати мовця до викликів глобалізації, попередити культурний шок, уникнути упереджень та стереотипів, слід обирати оригінальні тексти, аудіо та відео у відповідності з такими змістовими критеріями:

- правдиве відображення статевих ролей;
- шанобливий показ різних віросповідань;
- відображення людей різного віку;
- зображення людей різного соціально-економічного статусу;
- відсутність політичної упередженості;
- відсутність «регіональної упередженості»;
- популяризація мультикультуралізму і антирасизму;
- правдиве висвітлення людей з особливими потребами;
- висвітлення різних етичних та правових питань;
- дотримання мовних норм;

- відсутність насильницьких закликів;
- відповідність стандартам безпеки тощо.

Слід також зазначити, що всі друковані матеріали, які вчитель застосовує на занятті, мають відповідати таким основним вимогам [2, с. 14]:

- змістовність, інформативність;
- функціональність;
- наявність широкого діапазону лексики;
- виховна спрямованість;
- доступність тексту для певного віку здобувачів освіти, їх мовного рівня тощо.

Ми дійшли **висновку**, що результати нашого дослідження можуть бути використані безпосередньо на заняттях з англійської мови в старшій школі, також можуть стати основою подальших досліджень у рамках дисципліни «Методика вивчення англійської мови» тощо.

Нами було визначено сутність понять «слухове сприйняття», «автентичні матеріали», а також досліджено їх елементи, структуру та шляхи застосування на заняттях з англійської мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гришкова Р. Соціокультурний компонент у навчанні іноземної мови. *Вересень*. 2002. № 1. С. 18–22.
2. Махінов В. Іншомовна комунікативна компетенція в контексті сучасних соціокультурних проблем фахової підготовки майбутніх вчителів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання*: зб. наук. праць. Київ : НПУ, 2011. № 17. С. 13–23.
3. Howatt, A. & Dakin, J. Language laboratory materials, ed. J. P. B. Allen, S. P. B. Allen, and S. P. Corder. New York : McGraw-Hill, 1974.
4. Oura G. Authentic Task-based Materials: Bringing the Real World into the Classroom. New Jersey : Prentice-Hall, 2001.
5. Pourhosein Gilakjani, A., & Sabouri, N. Learners' Listening Comprehension Difficulties in English Language Learning: A Literature Review. English Language Teaching. Jakarta : The University of Jakarta Press, 2016.

Yuliia Zahrebniuk,
PhD in Education, Associate Professor,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Ukraine)

INNOVATIVE METHODS OF TEACHING ENGLISH

The main direction development of modern humanitarian education of Ukraine is raising the level of domestic education to European. That is, entering the pan-European educational space.

One of the priority areas of education reform, identified by the State National Program «Education. Ukraine of the XXI century», there is a need to «achieve a qualitatively new level in the study of foreign languages» [5]. Unlike others subjects, a foreign language is a whole field of knowledge, because it opens the treasury to a man foreign culture, new lifestyles. Ukraine's integration into the world community requires additional knowledge of foreign languages.

The article highlights current issues modernization and improving the quality of teaching the English language. Particular attention is paid to the characteristics of the most effective methods of teaching English in higher education. The realization of this idea is impossible without the development and implementation of appropriate learning technologies. High school should not be a preparation for a life, high school should be a life. It is possible to achieve this goal due to the innovative approach, creating an interactive environment. The word interactive means interaction. Interactive method is a way of interacting with students through a conversation, dialogue [3].

The most effective are such forms of team and group work: internal (outside) circles; brainstorming; jigsaw reading; think-pair-share; pair-interviews and others.

One of the technologies that ensures a special-oriented learning is the project method as a means of developing creativity, cognitive activity, self-reliance. Projects can be divided into mono-projects, group, multi-, written and Internet projects. Project work is a pedagogical approach to the study of English language, which involves reading, listening, speaking and grammar. The project method facilitates the

development of students' active independent thinking and organizes them for collaborative research work [4].

The project method implements differentiation, the project-based approach to learning. The project can be investigative, research, creative, predictive, analytical and playful. The basis of the project method is focused on the interests and wishes of the participants. The author of the project as a special learning task can be both teacher and student (if the latter makes a proposal). As the project is planned and is implemented by the student individually or in a group of students, this method provides favorable conditions for the activation of their responsibility, the formation of partnerships between the executors of the project and the teacher.

An important means of innovative learning there is also the use of a multimedia system (MS) as part of an interactive whiteboard, a personal computer and a multimedia projector. This complex combines all the advantages of modern computer technology and brings the learning process to a qualitatively new level. The clarity and MS interactivity allow to engage the whole audience to active work [4].

The use of an interactive whiteboard in the classroom significantly increases the effectiveness of student learning. It is necessary to identify the following key areas for the application of MS: presentations, demonstrations and simulations of situations; increasing the activity of students in the classroom; increasing the pace of training.

Achieving this goal involves implementation series of tasks: to identify ways of developing higher education in the context of European integration; to highlight the essence of «innovation» in relation to higher education; to describe the most effective innovative methods and techniques of teaching English.

The most acceptable for teaching English seems to be the classification of methods by means of interaction between teacher and students in the classroom, substantiated by O. M. Bilyaev [3]. Ways of such interaction could be different: a teacher teaches language material – students listen (story, explanation); students and teacher exchange views on issues studied in English classes languages, thanks to which the necessary conclusions and generalizations are reached, definitions and

rules are formulated; a teacher organizes the observation of students on the facts which are being studied and language phenomena with subsequent collective discussion of its results; students under the guidance of the teacher independently acquire knowledge of the language of the textbook; students by performing practical tasks and exercises acquire the necessary knowledge. Based on this, appropriate methods of language teaching in higher education are identified.

To create an emotional situation in the classroom, very important are: successfully selected examples from literature tours, feature films, and personal experiences of a teacher. The brightness of the story, emotional assessment the teacher arouses the interest of students, both to certain issues of the topic and to the material in general. The most common among the methods of this groups that, in our opinion, should be used in English classes: - the method of creating a situation of novelty of educational material. Provides the delineation of new knowledge in the teaching process, creating an atmosphere of moral satisfaction from the intellectual labor. The feeling of enrichment with knowledge encourages students to self-improvement; - the method of cognitive games. Contributes to the creation emotionally sublime atmosphere, assimilation of material with the help of emotionally rich form of its reproduction. Cognitive games (business, role-playing, situational) simulate life situations, human relations, interaction of things, phenomena. They can be the main or auxiliary form of educational process. The developing effect is achieved due to improvisation, the natural manifestation of free creative talents of students. In education, in this sense, the game helps students to overcome insecurity, promotes self-affirmation, the fullest expression of their strengths and capabilities.

The game is the most accessible type for students activities, a way of processing the impressions received from the outside world. The game clearly shows the features of thinking and imagination, emotionality, activity, developing the need for communication. An interesting game increases the level of student activity, and it can solve a more difficult problem than in a regular class. But this does not indicate that that all classes must take the form of a game. The game is just one of the

methods, and it gives good results only in combination with others: listening, conversations, reading and others.

Regarding the discussion group forms, which will be given below, in addition to the theoretical basis, there have to be argumentative answers. The following are the current discussion forms which force students to analyze thoughts first before announcing, because it is a mandatory element - not only a speech, but also an explanation of one's own thoughts.

1. «Roundtable» (a collective game to solve common problems).

2. Scientific debate (an educational debate-dialogue, in which students defend their opposite opinions).

3. Competition in small groups (a motivational game that encourages students to be active).

4. «Brainstorm» (a game that develops critical thinking).

5. Situation (a game that develops skills to react and fantasize quickly).

6. Judicial sitting (a game with the distribution of roles and finding constructive answers).

7. Training (a form of training with the use of various forms of work with a small group for improving skills in the process of modeling the situations that are close to reality).

To interesting extracurricular interactive classes can be included English guided tours and video recording. An important stage of carrying out of this action is preparation: distribution of roles between students, the statement route list, independent search by students information and approval by the teacher, acting as an expert [2].

Interactive games with the involvement of multimedia technologies include the method of projects «Presentations», demonstration of video projects «Video projects», conducting interactive games «First Million», «The brain of the class», «Blinking frames» and others. The use of multimedia technologies is possible to supplement trainings and lectures. The main advantage of interactive learning is the combination with traditional methods. Interactivity of English teaching methods is

manifested in the synthesis of the above technologies, in a variety of forms of conducting classes.

From the above mentioned examples, we see that there are a large number of forms of interactive classes. The teacher's biggest mistake is to use one teaching method or one form of conducting of an interactive task. It is important to remember that the ways of perception of information are not one-sided, so different forms should be involved.

Analyzing the above material, it can be concluded that the use of interactive forms and methods in the implementation of personal oriented approach and teaching English make it possible to increase the number of conversational practice in class, are interesting for students, help to master the material and use it in further classes, perform didactic and various developmental functions.

REFERENCES

1. Бігич О., Бориско Н., Борецька Г. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.

2. Гін А. Безкровна атака: Технологія проведення навчального мозкового штурму: [Цікава і проста форма навчальної діяльності]. *Завуч (Перше вересня)*. 2000. № 8. С. 7–11.

3. Крамаренко С. Інтерактивні техніки навчання, як засіб розвитку творчого потенціалу учнів. *Відкритий урок.* 2002. № 5–6. С. 7–10.

4. Науменко У. Інноваційні методи навчання англійської мови у вищій школі в умовах модернізації. *Молодий вчений.* 2018. № 3.1 (55.1), С. 118–121.

5. Паволокова Н. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. Харків, 2009. 176 с.

6. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ, 2004. 192 с.

Жанна Іванова,
старший викладач,
Національний авіаційний університет
(м. Київ, Україна)

ЗАСТОСУВАННЯ ЗАКОНУ ЦИПФА ПРИ ВИВЧЕННІ ГРАМАТИКИ ТА ЛЕКСИКИ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ

При вивченні німецької мови, як другої іноземної важливо звернути увагу на використання закону Ципфа при актуалізації лексичних та граматичних

явищ. Першим завданням для з'ясування важливості застосування цього закону може стати завдання-записати все, що людина говорить протягом 3 днів в домашніх умовах. При виконанні такого завдання студенти підтверджують думку, що для комунікації на побутовому рівні достатньо 1500 чи 2000 слів. Таким чином, важливо звертати увагу та вивчати в першу чергу найрозповсюджений лексичний матеріал. У кожній мові деяку кількість слів вживають найчастіше, у той час як деякі слова (наприклад, *лапідарний* «стислий, лаконічний» в українській мові чи *cromulent* «допустимий, прийнятний» в англійській) є рідкісними в мовленні. Таким чином, кількох сотень слів може бути достатньо для практично повного розуміння тексту на загальну тематику. Ці закономірності лягли в основу праці Ципфа «Психобіологія мови» (*The Psycho-Biology of Language*,), яка однією з перших була присвячена частоті слів.

Історично перше застосування закону Ципфа, яке для корпусної лінгвістики можна сформулювати так: частотність певного слова в масиві корпусу(текста) є обернено пропорційною до його рангу. Іншими словами, що нижчий ранг матиме слово, то рідше воно траплятиметься в текстах, причому слово з рангом 2 з'являтиметься вдвічі рідше, ніж слово з першим рангом, а слово з рангом 3 – втричі рідше і так далі. З цього слідують три наслідки:

1) невелика кількість слів з високим рангом можуть покрити більше половини слів в усьому корпусі. Наприклад, найчастотнішим словом (тобто словом з рангом 1).

2) частотність слова може бути пов'язана з його багатозначністю та сполучуваністю з іншими словами. Більшу кількість вживань слова можна пояснити його семантичним впливом. Іншими словами, полісемія слова та значна кількість словосполучень, утворених з ним, впливають на його кількість вживань у корпусі(тексті);

3) у більшості випадків послідовність символів, яка підпорядковується закону Ципфа, не є довільною, а представляє собою осмислений текст.

Роль уже згаданого науковця Джорджа Ципфа в дослідженні та популяризації закону слід відмітити особливо. Він навчався і працював у Гарвардському університеті викладачем німецької мови. На цій посаді Ципф намагався удосконалити методику викладання, і дійшов висновку: емпірична закономірність, яка визначає залежність певних величин від їхнього місця в ранжованій послідовності. Причому це саме залежність, а не кореляція, оскільки величини залежать від свого номера в ряді.

Закон Ципфа стверджує, що ця залежність є обернено пропорційною: що менший член, то більший номер його позиції. Так, друга величина буде вдвічі меншою від першої, третя – втричі меншою і так далі. Цій залежності підпорядковується багато процесів, що й визначає її актуальність.

Знання про частотність певних слів у мовленні дозволяє при навчанні мов добирати такий лексичний матеріал, що забезпечить достатню кількість практики. За умови обмеженої кількості нових слів, які вивчатимуться на занятті, можна знайти або створити якісний навчальний матеріал для опрацювання (вивчення граматики, читання, аудіювання тощо). Так, стає можливим поступове опанування як необхідною лексикою, так і основними граматичними конструкціями

Згодом Джордж Ципф поширив цей принцип і на розподіл доходів в окремо взятій країні, чому присвятив книгу «Єдність і роз’єднаність держави» (*National Unity and Disunity*). У ній він припускав, що відхилення від закону Ципфа можуть стати приводом для змін або навіть революції. Німецький фізик та урбаніст Фелікс Ауербах використав її, описуючи розподіл розмірів міст, у «Законі концентрації населення».

Як можна побачити з вище викладеного, закон Ципфа має широке застосування в різних галузях науки: від економіки до статистики і від лінгвістики до біології людини.

Анна Іванчук,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

РОЛЬ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Пізнавальний інтерес робить процес пізнання захоплюючим, особистісно значущим для студентів, підвищує темпи і обсяг засвоєння матеріалу, так як сприяє продуктивному вивчення іноземної мови.

Засвоєння навчального матеріалу студентами залежить від організації всього навчального процесу, самої навчальної діяльності, від того, який педагог навчає, як ставляться студенти до навчального предмету і від безлічі інших самих різних чинників. Тому, чим повніше враховуються педагогом ці фактори, тим більше підстав для успішної організації засвоєння як головної ланки формування пізнавального інтересу студентів ЗВО.

Глибокі наукові знання, педагогічна майстерність, об’єктивність педагогічного спілкування – це ті умови, що каталізують формування студентської самосвідомості, які сприятимуть формуванню пізнавального інтересу.

Відповідно ефективність діяльності педагогів визначається тим, як структуровано і організовано навчальний матеріал, які зв’язки різних елементів змісту предмета, як легко здійснюється доступ до предмета, які можливості адаптації змісту навчального матеріалу до конкретних студентів, а також розвиток цього змісту на різних рівнях - від розробників курсів до студентів. Перед педагогічним колективом стоїть завдання навчити планувати, організовувати свою навчальну діяльність. Подібна постановка питання вимагає спочатку визначення самих навчальних дій, які необхідні для успішного навчання, програми їх виконання на конкретному навчальному матеріалі і чіткої організації вправ по формуванню пізнавального інтересу.

Враховуючи специфіку викладання іноземної мови, найбільш доцільним є використання лінгвокраїнознавчого аспекту для розвитку пізнавальних

інтересів студентів. Лінгвокраїнознавчий аспект викладання іноземної мови поєднує в собі навчання іноземної мови та певні відомості про країни, мова яких вивчається. Головною його метою є забезпечення комунікативної компетенції в актах міжкультурної комунікації через адекватне сприйняття мови співрозмовника та автентичних текстів. Лінгвокраїнознавчий підхід до навчання іноземної мови студентів немовних факультетів забезпечує більш ефективне рішення загальноосвітніх, розвиваючих та практичних завдань та містить великі можливості для виникнення та подальшої підтримки пізнавального інтересу.

При навчанні студентів немовних факультетів ЗВО англійської мови доцільним є використання бесід та доповідей з країнознавчої тематики, лекцій про значення та роль іноземної мови у навчанні та розвитку особистості, зустрічей та тематичних конференцій з носіями мови та англомовних країн, листування з однолітками з Великої Британії. випуск стендової інформації країнознавчої спрямованості, підготовка та написання рефератів з країнознавства, ситуаційно-рольові ігри, країнознавчі вікторини та олімпіади, підготовка та проведення екскурсій, участь у мистецькій самодіяльності.

Отже, використання лінгвокраїнознавчого аспекту при навчанні іноземної мови передбачає поєднання в навчальному процесі власне мовного матеріалу та відомостей зі сфери національної культури. Таке поєднання елементів країнознавства з мовними явищами, які є не тільки засобом комунікації, а й як способом ознайомлення з новою дійсністю, є необхідністю для практичного оволодіння іноземною мовою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Казачінер О. С. (2015). Формування пізнавального інтересу в учнів із низькою мотивацією до вивчення іноземної мови в середній загальноосвітній школі / О.О. Наукові записки кафедри педагогіки – Наукові записки кафедри педагогіки, вип. 38, 110-119. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzkp_2015_38_17[укр.].

2. Лях О. В. (2016). Шляхи розвитку в учнів інтересу до вивчення іноземної мови / О.В. Молодий вчений – Молодий вчений, № 10, 265–269. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2016_10_62[укр.]

Tetiana Kapeliushna,
PhD in Education, Associate Professor,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
(Uman, Ukraine)

THE INTEGRATION OF LIFE COMPETENCES INTO THE CONTENT OF ENGLISH TEXTBOOKS

Because of the nonstop changing world, teachers need to prepare students for their future life, teaching them the life competencies they will be able to use in their everyday life actively.

Often referred to as 'life skills' or "21st-century skills", life competencies include the knowledge, skills and attitudes students need to participate effectively in the world around us. Life Competences can be integrated into any subject, but they are particularly suitable for teaching English. Learning a new language already involves such skills as communication, collaboration and critical thinking, which can be even more developed through the teaching of English.

The Cambridge Life Competences Framework has been developed by the Language Research Team at Cambridge University Press working in collaboration with Cambridge Assessment and a wide range of practitioners and academics worldwide and evolved through stages of validation and teachers' feedback.

The Cambridge Life Competences Framework has been created in response to educators who have asked for a way to understand how to integrate life skills into English language programmers. These six competencies describe how life skills develop and vary across different stages of education as learners grow and change. They are as follows:

Creative Thinking – learners actively participate in creative activities, generate new ideas and use them to solve problems.

Critical Thinking – learners identify patterns and relationships, evaluate ideas, and use these skills to solve problems.

Learning to Learn – learners develop practical skills to support and take control of their learning and reflect on their own progress.

Communication – learners choose the most appropriate language to use in different situations, manage conversations effectively and express themselves clearly and confidently.

Collaboration – learners work well in groups through actively participating in group activities, listening to others, sharing tasks, and finding solutions to problems.

Social Responsibilities – learners recognize and describe different roles and responsibilities in various groups and understand cultural and global issues.

Emotional Development – learners describe and manage emotions and develop positive relationships with others.

Each broaden competency is divided into *Core Areas* that describe these competencies in more detail. It is also analyzed further into *Components* that, along with *Can-Do Statements,* describe the learners' behaviour that they are likely to be able to demonstrate by the end of each stage of learning. Developing these skills looks very different for learners at various stages of learning. The framework helps the authors of English textbooks and teachers understand how their students may develop and demonstrate each Competency at Pre-Primary, Primary, Secondary, and Higher Education, at Work.

English teachers teach aspects of life competencies through the activities they use in ordinary course books and self-made activities. E.g. speaking tasks include aspects of Communication and Collaboration, and reading tasks are likely to involve Critical Thinking. This framework helps teachers to be more systematic and include aspects of each Competency in the educational process.

We believe that the Cambridge Life Competencies Framework will help potential authors integrate life skills into the content of English textbooks. Moreover, this framework will facilitate analyzing and choosing school English language textbooks.

REFERENCES

1. Cambridge Life Competencies Framework. URL; https://www.cambridge.org/gb/cambridgeenglish/better-learning-insights/cambridgelifecompetenciesframework

Ганна Кичій,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ФУНКЦІОНУВАННЯ ОСОБИСТОГО ІМЕНІ В КОНТЕКСТІ ЛИСТУВАННЯ (НА МАТЕРІАЛІ ЛИСТІВ БЕРНАРДА ШОУ)

Для розгляду особливостей функціонування особистого імені в різних соціально-значущих контекстах ми обрали такі – листи, драматургічні твори й масова культура. Кожен із них є особливим у плані вживання особистих імен, що становить предмет нашого аналізу в контексті цього дослідження.

З одного боку, є вже чітко визначена сфера застосування імен, яка фіксується у словниках і граматиках, але, з іншого – коли ми переходимо з мови в мовлення, з'являються нестандартні й оригінальні тенденції в ім'ятворенні, які можна охарактеризувати як індивідуально-авторські. У цьому плані епістолярна творчість є прикладом такого використання особистих імен. Листи є своєрідним художнім спілкуванням. У них наочно присутнє індивідуально-авторське вживання і сприйняття імен, яскраво простежується їх соціальне життя, що має більш приватний характер і стосується, головним чином, кола сім'ї і друзів.

У якості підтвердження сказаного були вивчені листи Бернарда Шоу, епістолярна спадщина якого є зразком англійської прози і невід'ємною частиною його творчості. З цією метою були відібрані окремі листи до відомих і талановитих англійських актрис Петрік Кемпбелл (Patrick Campbell) і Еллен Террі (Ellen Terry), а також американської актриси і художниці-початківця Моллі Томпкінс (Molly Tompkins). Усі ці листи є дружніми, оскільки тих, до кого вони адресовані, пов'язували дуже добрі і теплі відносини з Б. Шоу, і це чітко простежується в аналізованому листуванні.

У листах до молодої актриси Моллі Томпкінс Бернард Шоу виступає чуйним та уважним учителем і наставником і дає їй цінні рекомендації із питань акторської майстерності [2, с. 346–350]. Тут ми знаходимо цікаві випадки реалізації її імені:

1) офіційне апелятивне вживання (звернення) повної форми, що включає особисте і родинне ім'я – *Molly Tompkins*:

«To ***Molly Tompkins****»* [2, с. 346];

2) офіційне референційне вживання (згадка в тексті) повної форми – *Molly Tompkins*:

«Why don't you boldly call yourself ***Molly Tompkins*** *professionally ...* ***Molly Tompkins*** *is a challenge – a gesture. Try it»* [2, с. 348].

Потім ми бачимо, як це ім'я набуває різних форм, які висловлюють близьке і дружнє ставлення до об'єкта іменування *Molly Tompkins*:

3) апелятивне вживання особистого імені з супутнім займенником і прикметником в препозиції – *my dear Molly*:

*«****My dear Molly.*** *Have the Italian papers reported to me as disappointed with Russia and unhappy about it?»* [2, с. 350];

4) референційне вживання детермінованої форми в метафорично-переносному значенні – *the Molly*:

«Or why shouldn't he work in wood – a delightful art – and make figure-heads for the coasting schooners, half of which are called ***the Molly****»* [2, с. 348];

5) апелятивне вживання дериваційної форми, утвореної за допомогою форманта *-mia* італійського походження зі значенням «мій» – *Mollimia*:

«I think you must have something more than a postcard, o, ***Mollimia,*** *to greet you after your joumey»* [2, с. 348];

6) злиття особистого і родинного імен в єдине ціле в апелятивному вживанні – *Mollytompkins*:

«Dear ***Mollytompkins,*** *There are two ways of getting across the footlights»* [2, с. 346].

В листуванні з Петрік Кемпбелл [2, с. 325–338] Бернард Шоу обговорює різні питання, пов'язані з її акторськими роботами, театральним життям того часу, а також висловлює своє ставлення до інших акторів і актрис. В усіх цих листах відчувається тепле ставлення до Петрік Кемпбелл, що підтверджується тими формами її імені, які Б. Шоу використовує, або звертаючись до неї, або говорячи

про неї, причому вживається не тільки її псевдонім *Patrick Campbell*, але і її справжнє ім'я *Beatrice Stella Tanner*. Зустрічаються такі варіанти її імені:

1) офіційне апелятивне вживання повної форми, яка включає особисте і фамільне імена – *Patrick Campbell*:

«To ***Patrick Campbell****»* [2, с. 325];

2) офіційне референційне вживання повної форми і тільки фамільного імені – *Mrs. Patrick Campbell* і *Mrs. Campbell*:

*«****Mrs. Patrick Campbell*** *failed»* [2, с. 325];

«Then Ebbsmith smashed, pulverized, flung into the dustbin: it proves nothing but that ***Mrs. Campbell*** *is a wonderful woman»* [2, с. 331].

Далі наводяться різні варіанти цього імені, які воно набуває як результат дружнього ставлення до об'єкта іменування *Patrick Campbell*:

3) референційне вживання зменшувальної форми Patrick в тексті листа до Еллен Террі – *Mrs. Pat*:

«You must have spent hours before the glass, getting up that success of personal beauty, merely to ecraser ***Mrs. Pat****»* [2, с. 321];

4) апелятивне і референційне вживання другого імені від Beatrice Stella Tanner – *Stella*:

«Oh ***Stella, Stella, Stella****, I no longer regret anything; so take care, take care: next time it may flash out at a look, a word, a rustle of your dress, a nothing»* [2, с. 337];

«I would not have even Juliet: ***Stella, Stella****, nothing but* ***Stella****. Nothing that you could do was wrong: everything was a glory»* [2, с. 331–332];

5) апелятивне вживання дериваційної форми першого імені від Beatrice Stella Tanner з урахуванням її семантики – *Beatrissima*. Ця форма утворена від *Beatrice* (італійськ. < латинськ. *Beatrix* – «та, хто приносить щастя» < *beautus* – «щасливий») і латинського суфікса *-issima*, використовуваного для утворення найвищого ступеня прикметників жіночого роду:

*«****Beatrissima****, I have a frightful headache (do not be alarmed: I am not always ill: only once a month or so); and I am going to be horrid; so pity me»* [2, с. 325];

6) посилення другого імені від Beatrice Stella Tanner його дериваційною формою в постпозиції (з урахуванням його семантики в апелятивному вживанні) – *Stella Stellarum*. Вона утворена від форми родового відмінка множини латинського іменника *Stella* – «зірка». Таким чином, *Stella Stellarum* означає *«The Star of Stars»* – «Зірка із зірок»:

«Oh, ***Stella Stellarum****, there is nothing more certain in the process of the suns than that if you attempt management on the single star system, nothing – not even my genius added to your own – can save you from final defeat»* [2, с. 326];

7) посилення імені іншим ім'ям в постпозиції (з урахуванням семантики останнього в апелятивному вживанні) – *Stella Aphrodite*, де *Aphrodite* (Афродіта) – в грецькій міфології богиня любові і краси:

«Oh, ***Stella Aphrodite****, am I really a Puritan?»* [2, с. 334];

8) звернення, утворені від апелятивної лексики і використовувані замість особистого імені, так звані *«love names»* («любовні імена») відповідно до термінології Л. А. Данклінга [1, с. 28] – *beautifullest of all the stars* (ймовірно, з урахуванням семантики імені *Stella*) і *my love*:

«Note, oh ***beautifullest of all the stars****, that two of the failures had Shaw parts which were the very Limit of star parts for them»* [2, с. 325];

«For instance, that you are my most tranquillizing friend and my most agi tating heart's darling, and that I will delight in you, whether you are kind or unkind, long after all the seas gang dry, ***my love****»* [2, с. 332].

Отже, індивідуально-авторськими формами імені Patrick Campbell (Beatrice Stella Tanner) є *Beatrissima, Stella Stellarum, Stella Aphrodite,* а також «любовні імена» *beautifullest of all the stars* і *my love*.

В листах до Еллен Террі, які за змістом схожі з попередніми, Бернард Шоу також використовує різні варіанти імені цієї актриси. Найбільший інтерес представляють наступні форми, які можуть бути віднесені до індивідуально-авторських:

1) особисте ім'я в апелятивному вживанні з визначеннями в препозиції і постпозиції – *divine quintessential Ellen of the wise heart*:

«Farewell, then, until after Cymberline, oh ***divine quintessential Ellen of the wise heart****: we shall meet at Philippi, or in the Elysian fields or where you will»* [2, с. 320];

2) загальний іменник замість особистого імені в апелятивному вживанні – *woman*, при цьому звернення в такому вигляді набуває негативного характеру:

«Listen to me, ***woman with no religion****. Send to your library for two books of travel in Africa: one Miss Kinsley's (have you met her?) And the other HMStanley's»* [2, с. 323].

Проаналізований матеріал наочно демонструє індивідуально-авторське вживання імені як однієї із сторін його соціального життя. Крім цього, він також показує, як може варіюватися і як розширюється його зміст в залежності від плану вживання – апелятивного або референційного. Відповідно до вибраного плану ми отримуємо додаткову інформацію про зміст імені. На прикладі прямих звернень Б. Шоу до актрис (апелятивне вживання) видно, що використане ім'я має фамільярний характер. Але, з іншого боку, в тексті листів можливим є також референційне вживання імені. В цьому випадку ім'я набуває більш офіційного характеру, і в співвіднесеності людини і імені встановлюється певна дистанція.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Dunkling L. A. First Names First. London, 1977. 276 p.
2. Shaw G. B. Selections from Shaw. A Fearless Champion of the Truth. M. : Progress Publishers, 1977. 420 p.

Олександр Коваленко,
старший викладач,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ТИПИ ГРАФІЧНИХ ОРГАНІЗАТОРІВ ТА ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Мета дослідження передбачає вивчення графічних організаторів, визначення тих, які можна максимально ефективно застосовувати при викладання методики вивчення іноземних мов, визначення тем методики для їх

використання в навчальному процесі та функцій застосування графічних організаторів. Завдання, яке ставить перед собою учасники начального процесу – як зобразити навчальний матеріал у найпростішому, найкоротшому, найоптимальнішому, найлогічнішому вигляді. Такою графічною організацією матеріалу ідеальною по формі є графічні організатори (далі – ГО). *Візуальні або графічні організатори – це графічне представлення різноманітних розумових процесів, завдяки яким прихований процес мислення стає наочним, набуває візуального втілення* [1]. За Бразельтоном ГО – це візуальні образи, моделі чи ілюстрації, які зображають відношення серед ключових концептів уроку, розділу чи навчального завдання. Ідея ГО базується на асимілятивній теорії когнітивного навчання Аусельбаума, згідно якої інформація зорганізується нашим розумом в ієрархічному вигляд зверху до низу [2]. Просторова організація ГО дозоляє студентам визначити інформацію, якої бракує або зв'язки яких бракує в їх стратегічному мисленні [3].

Зазвичай типи ГО можна представити як такі, що належать до шести різних патернів: ієрархічного, концептуального, послідовного, оціночного, відносного, циклічного [4]. Ці загальні моделі ГО находять своє вираження та конкретизоване втілення в організаційних моделях тексту:

- ієрархічні: категорії та підкатегорії, матриця, дерево, піраміда, план сюжету;
- концептуальні: опис, дефініція, ментальна карта, концептуальна карта, концептуальна/понятійна таблиця;
- послідовні: часова лінія, хронологія, процес/продукт, цикл, циклічний графік, лінійний графік;
- оціночні: шкала згоди, шкала задоволення, оціночна схема – діаграма Венна;
- відносні: фішбоун (риб’ячий кістяк), кругова діаграма, причина/наслідок, характерна схема;
- циклічні: циклічний графік, життєвий графік, повторювальні події.

Практика застосування підтвердила ефективність наступних ГО:

1. Для головних ієрархічних відносин краще застосовувати діаграму «дерево», в той час як для детального розгляду розлогих розділів – матричні ГО. «Дерево» особливо ефективно для укладання правил. Піраміду ми звічайно застосовуємо при вивченні теорії Блума, а обернену піраміду при планування занять.

2. Щодо концептуальних ГО, то дефініції ми поїднували зі схематичним малюнком. В найпростіших видах ГО, наприклад «дефініція», найважливіші ключові слова беруться в рамку, тим самим фокусуючи увагу саме на них, в той час як інші відрізки тексту знаходяться між ними.

3. Послідовні ГО знайшли ефективне використання при вивченні планування науковопедагогічного дослідження, особливостей навчання різних вікових груп, і методики вивчення часових форм дієслів.

4. З оціночних ГО ми застосовуємо діаграму Вена, в яких використовуються кола, що перетинаються. Спільний сектор наявних кіл – для запису спільних рис героїв твору чи понять, кола – для відмінних.

5. В багатьох відносних графічних організаторах застосовуються стрілки, як в «причина-наслідок», де стрілка показу від причино до наслідку, чи в «процесі та послідовності» де стрілки йдуть по полу від однієї рамки до іншої. З метою опису чи класифікації застосовують таблицю чи «павутину». Таблиця «Т-схема» являє собою дві колонки, в яких фіксуються відповіді «так-ні», аргументи «за-проти» або в одній колонці записуються позитивні асоціації, а в іншій – негативні. Таблиця «М-схема» – складається з трьох колонок: позитивні якості, нейтральні та негативні, які призначені для оцінки явища.

6. З циклічних ГО дуже вдале використання ГО «бумеранг», який показує можливе повторення певних циклів, що ми використовуємо при вивченні методики планування етапів методичних досліджень. Цикли вивчення мови та окремих мовних знань знаходять відображення в «пружині», яка може будуватися різним чином, здебільшого від вузької знизу до широкої зверху.

Ми особисто вважаємо за доцільне в практичній роботі виробляти свої моделі ГО. Передусім це стосується своєрідних малюнків-образів, які

зображають людину або нагадують предмети, які на думку автора набувають символічної значущості. Це і людина, голова людини, дім (підвал, стіни, дах з димарем – три або чотири рівня), гори, гора де один схил рівний а інший зі сходами, корінь, тощо. Індивідуальне чи колективне (із залученням студентів) створення релевантного ГО може стати захоплюючим творчим процесом. Спершу ми пропонуємо осягнути структуру поняття та врахувати кількість елементів. Потім учасники залучаються до пошуків символічного образу. Наступний етап: заповнення структурних елементів, визначення їх значущості та ієрархії.

Застосування графічних організаторів реалізує наступні функції:

1. Роз'яснення знань, суджень та аргументацій. Графічні організатори пояснюють відношення між концептами, ефективно підтримує процес мислення.

2. Підтримка навчального процесу. Вибір типу ГО, вибір ключового навчального матеріалу для розвитку кращого розуміння та розвитку критичного мислення.

3. Інтеграція нових знань в сформовану систему попередніх знань. ГО дозволяє подивитися на явище з іншого ракурсу або кинути погляд зверху вниз (top-bottom).

4. Виявлення концептуальных помилок чи прогалин в знаннях. ГО наочно показують як викладачу так і студенту, що потрібно повторити.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Большакова І. Як і навіщо навчати учнів початкової школи працювати з гафічними організаторами. URL: https://osvitoria.media/experience/yak-navishho-navchaty-uchniv-pochatkovoyi-shkoly-pratsyuvaty-z-grafichnymy-organajzeramy/
2. Ausebel D.P., Noval J.D., & Hanesian H. (1978). Educational psychology: A cognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winston. URL: https://www.scirp.org/(S(czeh2tfqw2orz553k1w0r45))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=1446510
3. Ellis, E. (2004). What's the big deal about GO? URL: http://graphicorganizer.com (дата звернення 23.01.2010)
4. Gil-Garcia, A., & Villegas, J. (2003). Engaging minds, enhancing comprehension and constructing knowledge through visual representations. *Word Association for Case Method Research and Application Conference.* France. URL: https://eric.ed.gov/?id=ED480131

Ангеліна Колісніченко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ ІНСТРУКТИВНО-МЕТОДИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС АСИНХРОННОГО НАВЧАННЯ

Дистанційне навчання стало вимогою сучасного освітнього простору. За час епідемії українська освіта пройшла шлях від асинхронного до синхронного онлайн навчання. Коли почалась повномасштабна війна, ми знову зіткнулися з проблемою асинхронного дистанційного навчання. Під час двотижневих канікул на початку березня опитування студентів показало, що лише окремі студенти можуть займатися синхронно, решта – ні. Мета дослідження – пошук форм роботи для автономного навчання студентів, які б могли бути не менш ефективними ніж онлайн заняття. Для дослідження було використано аналіз відео матеріалів та опитування студентів, для яких вони створювались.

Проведення онлайн пар під час асинхронного навчання необхідно замінювати на іншу форму роботи, в основу якої може бути покладено технологію перевернутого класу. Для реалізації цієї технології використовувались необхідні цифрові інструменти для запису екрану та монтування відео. Для поширення матеріалів було використано ресурс YouTube та навчальну платформу університету. Робота над матеріалами здійснювалась за наступними етапами:

- перегляд теми та завдань, вибір інструментів для викладу матеріалів;
- адаптація матеріалів теми для її викладу чіткими інструкціями як і що потрібно робити;
- відкриття усіх необхідних вікон для запису екрану;
- шумоізоляція;
- безпосередній запис викладу матеріалу;

- монтування з включенням до відео пауз для асинхронного інтерактиву та окремих позначок за потреби;
- збереження відео у форматі мп4;
- перегляд відео;
- завантаження відео в ютюб;
- створення завдання на платформі з покликанням на відео.

Однією з переваг використання YouTube для розміщення відео на ютюб, була можливість бачити статистику переглядів цих відео та розуміти з яким темпом працюють студенти. Цікавим фактом було те, що зазвичай стала кількість студентів переглядали відео одразу після його розміщення у завданні. Далі йшло наростання переглядів, тобто було видно, що більшість працюють із запізненням, але послідовно та системно.

Важливим аспектом створення інструктивно-методичних матеріалів є їх наповнення, тобто, зміст. Викладання у відео відбувається за структурою звичайного онлайн заняття, де викладач детально інструктує, як і у якій послідовності виконувати завдання, наведені у посібнику з певної теми, демонструє презентацію, коментує, пояснює, підсумовує, але також робить паузи, де дає час на рефлексію. Тобто, використовуючи метод проблемного навчання, викладач стимулює студентів знайти рішення і таким чином дає можливість для розвитку критичного мислення.

У результаті використання інструктивно-методичних матеріалів студенти були забезпечені детальним описом та викладом змісту тем. Опитування студентів показало, що переважна більшість респондентів вважає відео матеріали корисними для опанування тем, але недолік такої роботи у відсутності прямого спілкування з викладачем у разі потреби.

Отже, підсумовуючи, усе викладене, варто зазначити, що створення електронних інструктивно-методичних матеріалів має перспективу, адже їх можна використовувати не лише для асинхронного навчання, але й як додаткові можливості для студентів, які навчаються за індивідуальним графіком навчання або на заочному відділенні.

Malvina Kolomiiets,
lecturer,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Ukraine)

THE USE OF "HASHTAG" IN EVERYDAY COMMUNICATION

The main task of using language is to convey information. Depending on the conditions, opportunities and goals, people transmit information through communication in different ways – orally or in writing. Rational usage of time has become an indispensable condition for quality communication. Due to the ever-increasing flow of information coming through various media channels, human attention becomes the main value. As a result of the development of television, computer and TV technologies, there are changes in the means, channels and models of interpersonal communication. The appearance of smartphones and access to the Internet, have expanded the possibilities of social network users to communicate, but at the same time, limited their choice of means of expression, especially non-verbal information. The role of social networks in the life of a modern person is confirmed by sociological studies, which indicate that billions of messages are sent per day using different messenger.

The usage of hashtags has become popular not only by users of social media and networks, but also in oral communication. A hashtag is a metadata tag that is prefaced by the hash (or pound) sign, #. On social media, hashtags are used on microblogging and photo-sharing services such as Twitter or Instagram as a form of user-generated tagging that enables cross-referencing of content by topic or theme [1]. Usually, we used to see the frequent usage of a hashtag to promote a product or own brand.

Communication in social networks is characterized by multi-vector interaction: this is manifested in the fact that the created messages do not have specific addressees, which, in turn, means that the addressee is each individual user, as well as the entire Internet community. The emergence of new means of communication leads to a change in the paradigm of communication in modern society, since the Internet

not only expands the ways of interaction between communicators, but also leads to a gradual axiological shift. Informatization of society, constant stay "online" leads to the fact that the authors of modern social media are forced to fight for the attention of readers. It was for the purpose of visual selection of messages from the general flow that a system of hashtags was developed, which are used as keywords-classifiers.

Communicators in social networks actively use a number of specific abbreviations and abbreviations, which are gradually becoming the norm of communication (*IDK – do not know; LOL – laughing out loud)*. The use of hashtags has become a prominent feature of communication in social networks and micro blogs. By creating messages with a hashtag that reflects popular topics and events, speakers satisfy their needs for self-expression and get the opportunity to become more popular thanks to the non-verbal support of other users. We consider hashtags as a special feature of social network syntax, which is technically a hyperlink associated with search results that display messages with a keyword in reverse chronological order. This means that every user of the social network has the opportunity to build a unique hypertext structure based on only one word (*#blacklivesmatter; #StandWithUkraine*).

Source: https://www.ciel.org/news/ciel-statement-in-solidarity-with-the-people-of-ukraine/

Another feature of hashtags is that they can be used as structural and semantic elements and be an integral part of a message. The use of hashtags does not contradict the basic principles of communication: a short phrase or a keyword helps users of social networks to briefly and accurately express the main idea of the message, and also complies with the maxim of completeness (not to communicate

more information than necessary). The analysis of language material showed that hashtags have the potential to go beyond the boundaries of virtual space.

REFERENCES

1. What is hashtag? URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Hashtag#:~:text=A%20hashtag%20is%20a%20metadata,content%20by%20topic%20or%20theme. (date of application: 25.09.2022).

Олег Комар,
доктор педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ПОДОЛАННЯ ТРИВОЖНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Мета дослідження – визначити причини тривожності здобувачів вищої освіти, яка проявляється у процесі виконання вправ на говоріння, та з'ясувати, чи включення проєктної роботи та створення сприятливої атмосфери під час заняття допоможе здобувачам освіти подолати тривожність.

Отримані результати. Здобувачі освіти, які розпочинають навчання у закладах вищої освіти, часто стикаються з проблемою подолання психологічних та комунікативних труднощів [2], що виражаються у розвитку в них тривожності, зокрема у процесі говоріння на заняттях з англійської мови та інших фахових англомовних дисциплін [3]. Важливим завданням викладача за таких умов постає вміння визначити причини тривожності та вчасно створити сприятливу атмосферу на занятті, зокрема наповнивши його відповідними формами роботи та завданнями, яка допоможе здобувачам освіти подолати тривожність [1].

Проведене дослідження було реалізоване у формі case study з превалюванням методів якісного аналізу, зокрема спостереження та інтерв'ю. Після збору даних ми виявили, що ряд студентів з експериментальної групи відчували тривожність при спілкуванні англійською мовою внаслідок: а) страху

перед негативною оцінкою з боку одногрупників і б) усвідомлення власного низького рівня розвитку мовленнєвих навичок у порівнянні з одногрупниками. Їхня тривожність проявлялась у тому, що: а) ці студенти не проявляли активності або ж не бажали брати участь у формах роботи, що передбачали говоріння (їхнє небажання було спричинене не тим, що вони не усвідомлювали важливості говоріння англійською мовою, лінню чи відсутністю інтересу до англійської мови); б) вони були переконані, що повинні формувати «бездоганні» висловлювання англійською мовою і в) студенти відчували страх негативної оцінки з боку одногрупників. Окрім тривожності через страх негативної оцінки з боку одногрупників, усі респонденти у негативному світлі порівнювали свої навички говоріння з відповідними в одногрупників.

Встановивши причини тривожності здобувачів освіти, яка проявляється у процесі виконання вправ на говоріння, та з метою її подолання було здійснено наступні кроки під час проведення занять: запроваджено проєктну роботу та створено сприятливу для говоріння атмосферу під час заняття.

Проєктна робота. Короткострокові проєкти було використано, зокрема, через такі їх переваги: а) більша залученість студентів, тож вони зазвичай мають підвищену мотивацію, б) студенти не відчувають, що їх постійно оцінюють, і в) їм легше зосереджуватися на спілкуванні, а не на його коректності, відповідно студенти менше хвилюються через власні помилки. Додатковою перевагою проєктної роботи є те, що студенти відіграють в ній активну роль і беруть на себе певні обов’язки, що підвищує їхню впевненість у собі та зменшує ефект сприйняття власних здібностей як низьких.

Створення сприятливої атмосфери під час заняття. Створення атмосфери, яка забезпечує умови для оптимальної мотивації та нагоди для співпраці, може допомогти зменшити тривожність та страх перед помилками. Забезпечення такої атмосфери було створено, спираючись головним чином на пропозиції самих студентів: це – правила та процедури під час заняття; надання викладачем непрямих, а не прямих виправлень; фасилітаторна позиція

викладача; надання похвали та символічних відзнак.

Висновки. Ефективність експериментальної роботи оцінювалася на основі: а) готовності студентів брати участь у формах роботи, що передбачали говоріння і б) їхньої мовленнєвої продуктивності. Загалом, можна констатувати, що експеримент пройшов відносно успішно та поставлену мету було досягнуто. Однак, ми дійшли висновку, що результати дослідження не є «ідеальними» з погляду зниження тривожності при спілкуванні англійською мовою та зосередженості на конкретній мовленнєвій ситуації. Вважаємо, що для ефективного розв'язання заявленої проблеми передусім потрібен індивідуальний підхід, оскільки те, що є ефективним для одного студента з тривожністю, не обов'язково може бути ефективним для іншого. Отже, є ще ряд аспектів, які необхідно дослідити в контексті індивідуалізації підходів до подолання тривожності здобувачів освіти у процесі розвитку їхніх мовленнєвих навичок на заняттях з англійської мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Burden, P. (2004). The teacher as facilitator: Reducing anxiety in the EFL university classroom. *JALT Hokkaido Journal*, *8*(1), 3-18.
2. MacIntyre, P., & Gregersen, T. (2012). Affect: The role of language anxiety and other emotions in language learning. In *Psychology for language learning* (pp. 103-118). Palgrave Macmillan, London.
3. Tsiplakides, I., & Areti, K. (2009). Helping students overcome foreign language speaking anxiety in the English classroom: Theoretical issues and practical recommendations. *International Education Studies*. 2 (4).

Ольга Комар,
викладач,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Активне використання цифрових технологій, мережі Інтернет, змінили кожен аспект систем формальної та неформальної освіти. Для студентів, які вивчають мову, та викладачів цей вплив, мабуть, найгостріше відчувається під

час навчання говорінню – не завжди легко розмовляти, коли відсутня можливість живої комунікації.

Це явно створює серйозні проблеми для викладачів іноземних мов, які прагнуть розвивати вільне спілкування, щоб навчити своїх студентів використовувати свої мовні вміння та навички в реальному житті. Комунікативне викладання англійської мови (CLT) є ефективним підходом, який має на меті саме розвиток цих навичок. Як викладачі можуть використати його найбільш результативно під час дистанційного навчання?

Відповідно до дослідження, опублікованого Річардсом і Роджерсом у 2001 році, комунікативне навчання англійської мови (CLT) «найкраще вважати підходом, а не методом. Він представляє набір різноманітних принципів, які відображають комунікативний погляд на мову та вивчення мови та які можна використовувати для підтримки різноманітних видів взаємодії у класі» [2, с. 15].

Головна мета використання CLT під час вивчення мови полягає в тому, щоб підготувати студентів бути впевненими комунікаторами в різних контекстах реального життя. Для педагогів, які використовують комунікативний підхід, метою вивчення мови є «справжні комунікативні потреби, а не просто надання студентам знань про граматичну систему цієї мови» [2, с. 37]. Дослідження показують, що цього можна досягти шляхом повторюваних усних практик і шляхом активного спілкування та співпраці між студентами.

Тому для більшості експертів і дослідників CLT може бути найефективнішим, де комунікативна діяльність може бути розроблена через роботу в парах або малих групах. Такий формат навчання заохочує студентів «обговорювати значення, використовувати комунікативні стратегії, виправляти непорозуміння та працювати над тим, щоб уникнути труднощів під час спілкування» [2, с. 56].

У зв’язку з тим, що сьогодні навчальні заклади організовують навчання в змішаному та дистанційному форматах, викладачам стає дедалі складніше

сприяти онлайн-взаємодіям, необхідним для максимізації ефективності комунікативного підходу до навчання англійської мови.

Окрім очевидних труднощів, таких як проблеми з безперервним підключенням до Інтернету та низька якість звуку, викладачам може бути дуже важко модерувати студентів під час спілкування онлайн. Забезпечити, щоб усі продовжували виконувати завдання та володіти іноземною мовою, щоб усі студенти мали рівні можливості висловитися та щоб відбувалася справжня двостороння взаємодія, може бути нелегким завданням для викладача. Методисти вважають, що онлайн-дискусії, як правило, більш обмежені та більш односторонні, ніж коли студенти спілкуються віч-на-віч.

Студентам також може бути важко точно вловити невербальні сигнали спілкування через Інтернет. Таку інформацію, як тон голосу, вираз обличчя та жести рук, очевидно, може бути складніше побачити та інтерпретувати віддалено.

Зважаючи на те, що онлайн-навчання залишається невід'ємною частиною наших реалій, викладачі іноземних мов постійно знаходять нові можливі шляхи вирішення цих проблем і підтримки студентів у досягненні їхніх навчальних цілей.

Розглянувши досвід різних викладачів різних навчальних закладів нашої країни, ми можемо виділити такі методичні поради та навчальні практики:

- Використовуйте автентичний стимулюючий матеріал, який студенти зможуть побачити у своєму повсякденному житті. Відео, блоги та, можливо, навіть публікації в соціальних мережах.
- Заохочуйте залучення та взаємодію за допомогою онлайн ігор, інтерактивних занять та рольових ігор.
- Створіть спеціальні можливості для спілкування в парах і малих групах, гарантуючи, що вони мають чіткий контекст, чіткі ролі та очевидну мету комунікації.

- Слідкуйте за розмовами, щоб забезпечити прогрес, але віддавайте перевагу плавності над точністю, щоб зміцнити впевненість і мотивацію до комунікації.
- Корегуйте навчальну діяльність відповідно до рівня знань, потреб та інтересів студентів.
- Зробіть правильний вибір додатків. Виберіть додатки, призначені для онлайн-вивчення англійської мови і які справді допоможуть вам розвивати комунікативні навички ваших студентів [1, с. 273].

Таким чином дистанційне навчання з використанням сучасних інформаційно-комунікативних технологій надає чимало можливостей та переваг у навчанні англійської мови. А також, збільшує ефективність засвоєння матеріалу студентами, розширює доступ до інформації, збільшує можливості передачі інформації, надає можливість застосування інтерактивних елементів у навчанні, надає широкий вибір методичних засобів в межах комунікативного підходу для вивчення англійської мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. London : Edinburgh Gate, 2001. 442 p.
2. Richards J., Rodgers T. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 270 p.

Ілона Костікова,
доктор педагогічних наук, професор,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди
(м. Харків, Україна)

ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДІТЬМИ

Сьогодні під час російсько-української війни 2022 року вивчення англійської мови дітьми стало необхідним, мільйони українських біженців з дітьми опинилися за кордоном. Проте, якщо щось для дітей втрачає елемент

новизни, це швидко набридає. Тож, необхідно весь час підтримувати у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку мотивацію до вивчення англійської мови, щоб не розчарувати їх і не відбити подальше бажання вивчати англійську мову.

Мета дослідження – визначити засади ігрової діяльності англійської мови з дітьми.

Методологія – аналіз досвіду навчання і викладання.

Отримані результати. Як відомо, мотивація вікових груп дітей різна. Мотивацією для дітей дошкільного віку є завжди інтерес до чогось нового, цікавість, несподіванка. Основною формою у цьому віці є гра. Навчальний матеріал опановується через анімацію, пісні, вірші, казки, мультфільми, флешкарти.

Для молодших школярів – так саме продовжується інтерес до чогось нового, цікавість. Основною формою у цьому віці так саме залишається гра. Потрібно приділити увагу розробці всіх уроків в ігровій формі. Важливо повністю підтримувати інтерес дитини до пізнання. Проте, окрім ігрової діяльності у школі додаються ще й навчальні елементи: письмо, читання, позакласна робота. Поза школою можна дивитися англійською мовою мультфільми, вдома дивитися англійською мовою відеоказки.

Урок англійської мови буде лише тоді цікавим, якщо він буде ігровим. Проаналізувавши велику різноманітність методів, форм, приймів організації навчальної діяльності в початкових класах, надефективною на уроках англійської мови виявляється гра.

Як відомо, гра – особливо організоване заняття, що потребує напруження емоційних та розумових сил, як від учня, так і від вчителя. Гра завжди передбачає активну діяльність: під час гри треба діяти, говорити, рухатися. Бажання здійснити ігрову діяльність загострює й розумову, пізнавальну діяльність учнів. А якщо школяр висловлюється англійською мовою, це відкриває величезні навчальні можливості, так долається страх висловлювання.

Безумовно, під час гри діти не замислюються над процесом самої гри. Для них гра, насамперед, – захоплююче заняття. У грі усі рівні.

Під час онлайн навчання рекомендую використовувати різні комунікативні ігри, наприклад, такі:

- Simon Says.
- Run around the house.
- Stop the bus.
- Let’s move.
- Password.
- Odd 1 out.
- Box of lies.
- Emotions.
- Taboo.
- Art challenge.

Раджу для онлайн ігор використовувати онлайн сайти, наприклад, сайт Baamboozle. Реалізацію ігор дивись за посиланням https://www.youtube.com/watch?v=vBmzTbl87Sk .

Незважаючи на всю різноманітність ігрових прийомів у викладанні англійської мови молодшим школярам, все ж таки виникають певні труднощі. Безумовно, навчання англійської мови дітей молодшого шкільного віку ґрунтується на їх вікових та психологічних особливостях, а саме: мимовільність уваги, нетривала пам'ять, розосередженість. Одночасно до основних труднощів розвитку комунікативних здібностей слід зарахувати й інші проблеми, такі як: швидка втомлюваність дітей під час виконання завдань; брак мовних і мовленнєвих засобів для вирішення завдань; мала тривалість спілкування англійською мовою.

Тому слід враховувати фізіологічні та психологічні особливості дітей та передбачати такі види роботи, які знімали б напругу та втому. На початковому етапі навчання англійської мови мають обов’язково бути включені в урок ігри-

руханки, фізкульт хвилинки англійською мовою. Під час їх виконання учні запам'ятовують мовний матеріал, тренують звуки, словосполучення, речення англійською мовою.

Використання ігор-руханок, фізкульт хвилинкок з повторюванням віршів і римівок дозволяє учням у подальшому вільно використовувати мовні кліше у спілкуванні, міцно запам'ятовувати основні лексико-граматичні моделі, мати гарну швидкість мовлення.

Висновок. Отже, гра – основний вид навчальної діяльності дитини дошкільного і молодшого шкільного віку на уроках англійської мови. У період шкільного навчання гра розвивається, доповнюється, ускладнюється, вона зберігається як основний вид діяльності поряд із навчальною.

Сергій Куценко,
кандидат історичних наук, доцент
кафедри всесвітньої історії та методик навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ВІДЕОМАТЕРІАЛИ ЯК ІСТОРИЧНЕ ДЖЕРЕЛО: ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТА ПЕРЕВІРКИ

В наш час розвиток освіти в Україні відбувається в умовах бурхливого прогресу інформаційних та телекомунікаційних технологій. Важливими чинниками сучасного суспільства стають знання й уміння користуватися інформацією, що надходить з різних джерел, вміння її аналізувати і застосовувати для власного розвитку та у повсякденному житті і навчанні. Ці фактори надають додаткові можливості для застосування принципа наочності в умовах сучасного уроку, а саме шляхом засвоєння педагогами методики використання відеоматеріалів. Використання відео на уроці кардинально змінює роль та місце технічних засобів навчання у навчально-виховному процесі, надає можливість розв'язувати різні дидактичні завдання [1].

Історики розрізняють історичні джерела за типами, видами, підвидами тощо. Одним із сучасних типів історичних джерел є аудіовізуальні – відео-, фото- та аудіодокументи (фонодокументи) [4].

Серед різних видів електронних джерел (тексту, відео, зображення, фотографії, аудіофайлів) найскладніше визначити першоджерело, і, відповідно, достовірність отриманої інформації представленої у відеоматеріалах. Декілька нескладних змін або монтажних прийомів у програмах для відеомонтажу роблять неможливим перевірити відео на оригінальність.

У першу чергу недостовірність інформації у відео можна визначити за допомогою аналітичних інструментів. Наприклад, якщо розглядати відеохостинг YouTube, аналітична діяльність передбачає перегляд інформації про акаунт користувача, які відео він поширює, хто і як їх коментує та наявність відповідей автора каналу на коментарі. Одним із факторів, що вказує на потребу в додатковій перевірці відео на його оригінальність є наявність великої кількості подібних коментарів залишених із бот-акаунтів (неіснуючих користувачів) із схвальним спрямуванням. Боти також можуть використовуватися в інформаційній боротьбі для блокування перевіреної інформації із офіційних джерел.

Наприклад, на YouTube двічі блокувався канал полтавського телеканалу PTV UA, а трансляції каналу у Facebook видалялася через висвітлення широкомасштабного вторгнення рф на територію України [5].

Одним із найпростіших способів для перевірки відеоматеріалів на їх автентичність є перегляд метаданих файлів. Хоча перевірка метаданих відео не завжди є достовірною для спростування або підтвердження інформації у відео. Але важливо пам'ятати, що перевірка достовірності контенту з мережі Інтернет – це завжди процес, за якого вся інформація, що «збирається» з різних джерел завжди має перевіряється за допомогою різних інструментів. І чим більше інструментів задіяно в цьому процесі, тим більшою є вірогідність того, що інформація є достовірною.

Метадані відео містять інформацію про ім'я, розмір файлу, час створення, ім'я обробника. У разі перевірки фотографій до метаданих додається ще інформація від пристроїв (так звані EXIF-дані), якими вони були зроблені.

Перевірити метадані файлу досить просто. Насамперед це можна зробити засобами операційної системи Windows.

Необхідно завантажити відео на комп’ютер потім натиснути на ньому правою клавішею миші для обрання пункту «Властивості» у спливаючому меню. У пункті «Властивості» для перевірки метаданих відео необхідно вибрати вкладку «Докладно».

Наприклад, досліджуючи метадані відеозвернення ватажків «ЛДНР» Дениса Пушиліна та Леоніда Пасічника щодо евакуації до росії жителів тимчасово непідконтрольних територій України журналісти вказали, що відео було записано завчасно, а саме 16 лютого. Хоча Пушилін у своїй промові акцентував на тому, що він говорить це «сьогодні, 18 лютого».

Журналістка телеканалу «Настоящее время» Ірина Ромалійська на своїй сторінці у Facebook опублікувала відповідні скриншоти метаданих відео [3].

Але для більш швидкого і ефективного аналізу метаданих необхідно використовувати спеціальні онлайн-ресурси. Одним з таких ресурсів є metadata2go.com. Для перевірки метаданих відео необхідно перетягнути або завантажити файл і потім натиснути кнопку «Розпочати аналіз файлу».

Наприклад, журналістам видання «Фокус» скориставшись сервісом перевірки метаданих Metadata2go вдалося викрити черговий фейк російських журналістів про мінування мосту українськими військовими, яким переміщатимуться біженці з ОРДЛО [2].

Перевірити першоджерело інформації представленої у відео можна використовуючи можливості плагіну InVID (In Video Veritas). Як стверджують його автори, плагін був розроблений як перевірочний «швейцарський армійський ніж, що за якістю та мультифункціональністю є найкращими у сегменті військових ножів», який допомагає журналістам та іншим фахівцям із медіа заощадити час і є досить ефективним засобом для перевірки фактів у

соціальних мережах, особливо під час перевірки відео та зображень [6]. Інтерфейс плагіну представлений лише англійською, французькою, іспанською та грецькою мовами, що може створювати труднощі для тих, хто не є носієм цих мов. Розширення доступне для браузерів Firefox та Chrome. За його допомогою можна перевіряти відеоконтент не тільки з YouTube, але й з соціальних мереж Facebook або Twitter. Додатково для визначення автентичності відео плагін розбиває відео на кадри та проводить зворотній пошук у Google та інших пошукових системах, що дозволяє знайти першоджерело зображення. Одним з обмежень цього плагіна є те, що якщо відео за тривалістю більше тридцяти хвилин, система не розпочинає обробляти і видає помилку «Тривалість відео долає обмеження».

Отже, мережа Інтернет перестала бути просто сховищем для зберігання і передавання великих обсягів інформації, а стала невід'ємною частиною наукового простору і, відповідно, розширила можливості для реалізації інноваційних процесів у цій сфері. Ефективний пошук та відбір електронної інформації для проведення дослідження у професійній діяльності історика має стати невід'ємною складовою для формування його інформаційно-цифрової компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Генслєр Геннадій Євгенійович Прийоми використання відеоматеріалів на уроках історії. URL: https://vseosvita.ua/library/prijomi-vikoristanna-videomaterialiv-na-urokah-istorii-278238.html (дата звернення: 02.10.2022).
2. Відео про мінування мосту на шляху евакуації біженців з ОРДЛО зняли у 2019 році. Офіційний сайт – Інтернет-видання «Фокус». URL: https://focus.ua/uk/voennye-novosti/507170-video-o-minirovanii-mosta-na-puti-evakuacii-bezhencev-iz-ordlo-bylo-snyato-v-2019-godu (дата звернення: 02.10.2022).
3. Звернення про «евакуацію» ватажки «ДНР» і «ЛНР» записали ще 16 лютого – на це вказали метадані. Офіційний сайт – «5 канал» – український інформаційно–просвітницький телеканал. URL: https://www.5.ua/regiony/zvernennia-pro-evakuatsiiu-vatazhky-dnr-i-lnr-zapysaly-shche-16-liutoho-na-tse-vkazaly-metadani-268610.html (дата звернення: 02.10.2022).
4. Історичне джерело. Матеріал з Вікіпедії – вільної енциклопедії. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%86%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B5_%D0%B4%D0%B6%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BB%D0%BE (дата звернення: 02.10.2022).

5. Через скарги російських ботів YouTube двічі блокував акаунт полтавського телеканалу PTV UA. Офіційний сайт – Інституту масової інформації. URL: https://imi.org.ua/news/cherez-skargy-rosijskyh-botiv-youtube-dvichi-blokuvav-akaunt-poltavskogo-telekanalu-ptv-ua-i44534 (дата звернення: 02.10.2022).
6. InVID Verification Plugin [Electronic resource]. Official site –inVID-project. URL : https://www.invid-project.eu/tools-and-services/invid-verification-plugin/ (дата звернення: 02.10.2022).

Інна Лаухіна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

СЛОВОСКЛАДАННЯ ЯК СПОСІБ ФОРМУВАННЯ ФРАНЦУЗЬКИХ ІНДИВІДУАЛЬНО-АВТОРСЬКИХ НЕОЛОГІЗМІВ У РОМАНАХ САН-АНТОНІО

Серед індивідуально-авторських неологізмів, які трапляються в романах Сан-Антоніо, є небагато лексичних одиниць, утворених за допомогою словоскладання. Зараховуючи їх до класу складних слів, ми спиралися на критерії цілісного оформлення їх складників, тобто графічне оформлення. Відповідно до класифікації складних слів В. Гака [1], до морфологічного типу складних лексем відносяться такі індивідуально-авторські неологізми Сан-Антоніо, як *garde-dingue* «охоронець-дурник» [3, с. 182], *tantisoit* «нехай хоч трохи» [2, с. 22], до синтаксичного типу такі складні індивідуально-авторські одиниці Сан-Антоніо як: *malexprimer* «погано пояснювати» [6, с. 128], *zigue-pâte* «друзяка-простак» [3, с. 193].

Такі індивідуально-авторські неологізми Сан-Антоніо, як *bas-bide* «нижня частина живота» [4, с. 271], *toudoubler* «усе подвоювати» [5, с. 167] формуються за сукупністю значень твірних основ згідно класифікації складних лексичних одиниць О. Реформатського [2].

Але не завжди значення складного слова відповідає значенням його формантів. Відповідно індивідуально-авторський неологізм Сан-Антоніо *pique-bise* [4, с. 30] відноситься до природного типу складних лексем, оскільки цей неологізм позначає не «колючий поцілунок» або «поцілунок-укол», а «ніс». У

цьому разі значення індивідуально-авторської одиниці співвідноситься зі значеннями її складників лише асоціативно: ніс – це те, що коле, упирається в щоку при поцілунку.

Крім вищезазначених класифікацій, ми розподілили всі аналізовані складні індивідуально-авторські неологізми Сан-Антоніо на групи відповідно до моделі їхнього творення. Підкреслимо, що в деяких випадках відбувається паралельний процес утворення складних одиниць відмінного від твірної лексеми граматичного класу за допомогою приєднання суфікса (формування іменника або прикметника) або дієслівної флексії (формування дієслова). Моделі утворення складних індивідуально-авторських неологізмів Сан-Антоніо є стандартними, а форманти відносяться як до стандарту, так і до субстандарту французької мови, тому такі одиниці мають яскраве експресивне забарвлення.

Формування індивідуально-авторських неологізмів Сан-Антоніо за допомогою словоскладання представлене такими моделями:

1) іменник + прикметник: *skinautiquer* «кататися на водних лижах» [3, с. 117] (приєднання флексії *-er* – вербалізація);

2) іменник + de + іменник: *tachederoussé* «веснянкуватий» [6, с. 184] (лексикалізація стійкого сполучення *tache de rousseur* «веснянка»; заміна суфікса *-eur* другого форманта); *boule-d'ogre* «голова людоїда» [3, с. 19] (звукове обігрування лексеми *bouledogue* «бульдог» – фонетична мімікрія);

3) іменник + іменник: *vertibaiseur* «любитель запаморочливих любовних пригод» [там само, с. 62] (усічення першого форманта *vertige* – телескопія), *genoußexion* «згинання коліна» [5, с. 99];

4) іменник + дієслово: *taxidriver* «водій таксі» [3, с. 98], *tubophoner* «дзвонити по телефону» [4, с. 185] (з'єднувальний голосний -о-; усічення другого форманта за аналогією з *téléphone* → *phone* «телефон» – телескопія);

5) дієслово + іменник: *garde-dingue* «охоронець-дурник» [3, с. 182] (усічення дієслівної флексії *-er* першого форманта – зворотна деривація);

6) à + іменник: *àlaconesque* «ідіотський» [там само, с. 25] (приєднання суфікса *-esque* для утворення прикметника – суфіксація), *àcalifourchonner*

«сісти верхи на стілець» [3, с. 120] (приєднання дієслівної флексії *-er* – вербалізація; подвоєння кінцевого приголосного *n* другого форманта);

7) числівник + іменник: *quatorzejuillesque* «який відноситься до 14 липня» [4, с. 115] (приєднання суфікса *-esque* для утворення прикметника – суфіксація; накладання морфем *juillet* → *-esque*), *centpasser* «пройти сто кроків» [4, с. 278] (приєднання дієслівної флексії *-er* – вербалізація; подвоєння кінцевого приголосного *-s-* другого форманта);

8) прислівник + дієслово: *malagir* «погано діяти» [6, с. 127];

9) прикметник + *-o-* + прикметник: *électro-thermaux-farineiix* «електро-термо-мучнистий» [3, с. 212] (тричленне утворення; усічення суфікса *-ique* першого форманта; утворення форми множини другого форманта), *civilo-militaro-espagnol* «цивільно-військово-іспанський» [там само, с. 99] (тричленне утворення; випадання голосного *-i-* в суфіксі *–aire* другого форманта);

10) іменник + à + іменник: *lampassouder* «стріляти з автомата» [4, с. 121] (лексикалізація стійкого сполучення *lampe à souder* (arg) «автомат»);

11) прикметник + прикметник: *britindien* «британсько-індійський» [6, с. 87] (усічення першого форманта *brit<u>annique</u>* – телескопія);

12) прикметник + іменник: *toiilemondesque* «який відноситься до всіх» [3, с. 42] (лексикалізація стійкої сполуки *tout le monde* «все»; усічення кінцевого приголосного *-t-* першого форманта; приєднання суфікса *-esque* для утворення прикметника – суфіксація);

13) дієслово + дієслово: *émascugorger* «засунути кастровані органи в горло» [4, с. 68] (усічення першого форманта *émasculer* – телескопія).

У процесі утворення деяких складних індивідуально-авторських неологізмів задіяний механізм усічення. Виявляється проблема чіткого розмежування двох процесів (словоскладання та усічення) коли порівнюється значущість одного з іншим. Вважаємо сполучення формантів більш важливим процесом, ніж усічення, яке є наслідком полегшення вимови певної індивідуально-авторської одиниці. Що і спостерігається у індивідуально-авторських неологізмах Сан-Антоніо.

У досліджуваних романах Сан-Антоніо ми виявили 11 прикладів одиниць, утворених за допомогою поєднання елементів вираження.: зазначені вище прикметники *àlaconesque* «ідіотський», *toulemondesque* «який відноситься до всіх», *tachederoussé* «веснянкуватий», дієслова *àcalifourchonner* «сісти верхи на стілець», *lampassouder* «стріляти з автомата», а також іменник *amendhonorablerie* «публікопокаяння» [6, с. 125] і дієслова *amendhonorabler* «публіко покаятися» [2], *chairdeponer* «дуже боятися» [5, с. 63], *peaudechagriner* «зіщулитися» [2, с. 28], *paroldhonneurer* «чеснословити» [3, с. 53], *cordasauter* «голодувати» [2, с. 133].

Таким чином, індивідуально-авторські неологізми Сан-Антоніо це здебільшого паралельні зміни формантів складної одиниці, коли зміни торкаються основи формантів-складників похідних слів, складні неологізми утворюються стандартним способом, а форманти відносяться як до стандарту, так і до субстандарту французької мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гак В. Г. Теоретическая грамматика французского языка: учеб. М. : Добросвет, 2004. 860 с.
2. Реформатский А. А. Введение в языковедение: учеб. М. : Аспект Пресс, 2006. 536 с.
3. San-Antonio. Bouge ton pied que je voie la mer. Paris : Editions Fleuve Noir, 1982. 223 p.
4. San-Antonio. Cocottes-minute. Paris : Editions Fleuve Noir, 1990. 288 p.
5. San-Antonio. De A jusqu'à Z... Paris : Editions Fleuve Noir, 1997. 224 p.
6. San-Antonio. San-Antonio chez les gones. Paris : Editions Fleuve Noir, 1996. 192 p.

Oksana Levchuk,
PhD in Philology, Associate Professor,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Ukraine)

KEY PRINCIPLES FOR EFFECTIVE VOCABULARY TEACHING

A considerable number of foreign words can be learned without formal teaching, as we memorize vocabulary items while listening to conversations or songs, reading books, and with the help of media. Nevertheless, effective vocabulary

teaching measurably improves reading comprehension, as well as speaking and writing skills.

According to Steven Stahl, “vocabulary knowledge is knowledge; the knowledge of a word not only implies a definition, but also implies how that word fits into the world” [1]. Vocabulary is acknowledged as one of the L2 learners’ greatest sources of problems. The reason for it is probably the open-endedness of a vocabulary system. Actually, vocabulary knowledge is not something that can ever be fully mastered; it is something that expands and deepens over the course of a lifetime. Another possible cause of difficulty for learners is that, unlike syntax and phonology, vocabulary does not have rules students may follow to acquire and develop their knowledge. Therefore, it is not clear what techniques to apply or which vocabulary items to learn first in L2 vocabulary learning.

Vocabulary is claimed to be the most sizeable and unmanageable component in the learning of any language, whether a foreign or one’s mother tongue, because of tens of thousands of different meanings [2]. In spite of all these difficulties that language learners face in L2 vocabulary learning, they still have to deal with it in their examinations, as vocabulary has traditionally been one of the language components measured in language tests.

Teaching vocabulary involves far more than looking up words in dictionaries and using them in sentences. Vocabulary is acquired incidentally through indirect exposure to words and intentionally through explicit instruction in specific words and word-learning strategies.

Effective vocabulary teaching is based on the following key principles:

Selecting Vocabulary. New vocabulary must be properly selected. First, the most common and generally useful words should be introduced to learners. Such words represent common knowledge, as students will come across them frequently. Besides, it is important to choose terms that are strategic to academic success and are not typically acquired independently. The emphasis must be on the terms that are essential for the student’s understanding of a reading selection or a unit of study.

Teaching in the Context. Words and expressions should be taught in the context of a meaningful subject-matter lesson and facilitate student discussion that requires learners to use the new vocabulary items [3]. Texts must be selected with the aim of provoking interest and stimulating critical thinking.

Repetition. Students must be ensured with hearing the correct pronunciation of the words and enough practice of saying them aloud. Hearing the syllable structure and stress pattern of the word facilitates its storage in memory. Some scholars believe that there must be at least seven times of exposure to take place for every word to be learned efficiently. Nation claims that repetition is very important in vocabulary learning, emphasizing that intervals must be 5 seconds, 25 seconds, 2 minutes, 10 minutes, 1 hour, 5 hours, 1 day, 5 days, 25 days, 4 months, and 2 years [4]. The teacher's role in this process is to make students aware of the spaced repetition schedule helping them in their vocabulary retention.

Word Parts that students encounter frequently are worth special attention. Thus, it is important to teach widely spread root words, base words, prefixes, and suffixes. As a result of learning the word parts, students can guess the meaning of unknown words faster, analyse them and they are able to increase their speed in reading or whatever task they do that contains new vocabulary items. Therefore, it is strongly recommended for teachers to present word parts to their learners in order to help them expand their vocabulary knowledge base quickly.

Teaching Words in Related Clusters is essential, as it helps students understand how lexical units are related and interrelated. The easiest way to build a cluster is by collecting synonyms for a particular word. The benefit of such an approach is that a student gets to know a group of words with the help of a single meaning. In the language of sets, for one meaning entered into the storage of your brain, you learn multiple words. Thus, it is an effective usage of memory.

Providing Enough Examples. Teacher should identify examples / applications and nonexamples / nonapplications related to the meanings of the new vocabulary [3]. In such a way, students can observe different shades of meanings.

Associations. It is helpful to connect new words to the ones already known by the students. Associations are of vital importance. Vocabulary skills are built by making connections between words and ideas, and between words and pictures.

Referring to Etymological Background. While teaching idioms a teacher should refer to their etymological background. It can boost the creation of mental images, thereby making set phrases more imaginable. Etymology provides learners with information about the setting in which idioms were originally used (for instance, *throw in the towel* comes from boxing, where formerly a fighter conceded defeat by throwing the sponge or towel into the ring). Thus, etymological background can unravel the pragmatic nature of set phrases.

All the listed key principles for effective vocabulary teaching allow students to acquire vocabulary of a foreign language better, and at the same time help teachers to select teaching and learning strategies necessary for their learners. A teacher's thoughtful consideration of the content, purpose, and methodology related to vocabulary teaching is crucial to the academic achievement of students who struggle to learn, understand, recall, and use new vocabulary meaningfully.

REFERENCES

1. Stahl, S. A. & Nagy, W. E. (2005). *Teaching Word Meanings*. London : Routledge.

2. Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know.* New York : Newbury House Publishers.

3. Ellis, E. S. (2000). *The Clarifying routine: Elaborating Vocabulary Instruction.* Available: https://www.ldonline.org/ld-topics/teaching-instruction/clarifying-routine-elaborating-vocabulary-instruction

4. Nation, I. S. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language.* Cambridge : Cambridge University Press.

Victor Lytvynenko,
maître de conférences
de Pavlo Tychyna Université pédagogique d'État d'Uman
(Uman, Ukraine)

L'ENGAGEMENT POLITIQUE ET LITTERAIRE D'ALBERT CAMUS

La rupture avec l'écrivain Jean-Paul Sartre a lieu en 1952, après la publication dans "Les Temps modernes" de l'article de Jeanson (Francis Jeanson, né à Bordeaux le 7 juillet 1922, mort à Arès le 1er août 2009, est un philosophe français, notamment connu pour son engagement en faveur du FLN (Front de libération nationale (Algérie)) pendant la guerre d'Algérie), qui reproche à la révolte de Camus d'être « délibérément statique». En 1956, à Alger, il lance son « Appel pour la trêve civile », tandis que dehors sont proférées à son encontre des menaces de mort. Son plaidoyer pacifique pour une solution équitable du conflit est alors très mal compris, ce qui lui vaudra de rester méconnu de son vivant par ses compatriotes pieds-noirs en Algérie puis, après l'indépendance, par les Algériens qui lui ont reproché de ne pas avoir milité pour cette indépendance. Haï par les défenseurs de l'Algérie française, il sera forcé de partir d'Alger sous protection.

Toujours en 1956 Albert Camus publie "La Chute", livre pessimiste dans lequel il s'en prend à l'existentialisme sans pour autant s'épargner lui-même. C'est un an plus tard, en 1957, qu'il reçoit le prix Nobel de littérature. Interrogé à Stockholm par un étudiant musulman originaire d'Algérie, sur le caractère juste de la lutte pour l'indépendance menée par le FLN en dépit des attentats terroristes frappant les populations civiles, il répond clairement : « Si j'avais à choisir entre cette justice et ma mère, je choisirais encore ma mère. » Cette phrase, souvent déformée, lui sera souvent reprochée. Il suffit pourtant de rappeler d'une part que Camus vénérait sa mère, d'autre part que celle-ci vivait alors à Alger dans un quartier très populaire particulièrement exposé aux risques d'attentats. Si Albert Camus n'a pas milité pour l'indépendance, il dénonça en revanche l'injustice faite aux algériens et souhaitait la fin du système colonialiste par lequel ces derniers étaient rendus inférieurs, il a écrit

de nombreux articles dans le journal Alger Républicain et demeure au même titre qu'Aimé Césaire une grande figure de l'anticolonialisme.

Le 4 janvier 1960, en revenant de Lourmarin (Vaucluse), par la Nationale 6 (trajet de Lyon à Paris), au lieu-dit Le Petit-Villeblevin, dans l'Yonne, Albert Camus trouve la mort dans un accident de voiture à bord d'une Facel Vega conduite par son ami Michel Gallimard, le neveu de l'éditeur Gaston, qui perd également la vie. La voiture quitte la route et percute un premier arbre puis s'enroule autour d'un second, parmi la rangée qui la borde. Les journaux de l'époque évoquent une vitesse excessive (180 km/h), un malaise du conducteur, ou plus vraisemblablement, l'éclatement d'un pneu. L'écrivain René Étiemble déclara : « J'ai longtemps enquêté et j'avais les preuves que cette Facel-Véga était un cercueil. J'ai cherché en vain un journal qui veuille publier mon article... »

En marge des courants philosophiques, Albert Camus s'est opposé au christianisme, au marxisme et à l'existentialisme. Il n'a cessé de lutter contre toutes les idéologies et les abstractions qui détournent de l'humain. En ce sens, il incarne une des plus hautes consciences morales du XXe siècle - l'humanisme de ses écrits ayant été forgé dans l'expérience des pires moments de l'espèce humaine.

Albert Camus est enterré à Lourmarin, village du Luberon – où il avait acheté une propriété grâce à son prix Nobel - et région que lui avait fait découvrir son ami le poète René Char.

Le 19 novembre 2009, le quotidien Le Monde affirme que le président Nicolas Sarkozy envisage de faire transférer les restes d'Albert Camus au Panthéon. Dès le lendemain, son fils, Jean Camus, s'oppose à ce transfert, craignant une récupération politique. Sa fille, Catherine Camus, ne se prononce pas.

Наталія Мельник,
доктор педагогічних наук, доцент,
Національний авіаційний університет
(м. Київ, Україна)

Олена Ковтун,
доктор педагогічних наук, професор,
Національний авіаційний університет
(м. Київ, Україна)

Ганна Коріння,
старший науковий співробітник,
Національний авіаційний університет
(м. Київ, Україна)

ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ З ФАХОВОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ПІСЛЯ ПАНДЕМІЇ: СТУДЕНТСЬКИЙ ФІТБЕК

Українська університетська спільнота в останніх півроку переживає складні потрясіння, пов'язані з повномасштабним вторгненням росії в Україну. Не успівши оговтатись повноцінно з викликами, що були спровоковані пандемією ще у 2019 році, українська вища освіта зустрілась з тими, що з'явились у перші дні війни [6]. Міністерством освіти і науки України було оперативно запроваджено низку заходів щодо, найперше, убезпечення життя та здоров'я усіх учасників освітнього процесу [5]. У зв'язку з цим Спілкою ректорів України було прийнято рішення про початок канікул [4]. Дане рішення було прийнято, з об'єктивних причин, студенти та викладачі, працівники різних відділів та інший персонал вимушено залишали свої домівки, виїжджали рятуючись самі та рятуючи своїх дітей за межі країни, за межі територій, що були окуповані та за межі територій, де велися активні бойові дії. Статистика перших місяців війни щодо пошкоджених будівель університетів вражає: у зонах активних бойових дій (Харківська, Чернігівська, Сумська, Донецька, Миколаївська області та Київ) постраждали будівлі закладів вищої освіти. За даними МОН, було пошкоджено щонайменше 14 університетських будівель та одну знищено. Деякі університети постраждали більше за інші [3].

Однак, через місяць канікул університетська спільнота була готова повернутись до навчання та роботи в умовах війни. Дослідження започатковане ще в кінці 2021 року науковим колективу проєкту «Вища освіта в постпандемічний період: трансформації, виклики та перспективи» ***Номер державної реєстрації: 0122U001803*** (реєстраційний номер Національного авіаційного університету: 420-DB22) МОН України, що фінансується з державного бюджету засвідчило, що станом на 12 квітня 2022 року 54,4% відсотки викладачів, були психологічно готові повертатися до відновлення освітнього процесу в університетах, причому ще 40%, незважаючи на не готовність все ж були згодні приступити до роботи вже в нових реаліях – в умовах війни, лише – 1,2% не мали готовності до нових умов роботи. Серед студентів відсоток готових до відновлення навчання становив – лише 12,3% ствердно відповіли на запитання чи готові вони були повернутися до навчання в умовах війни, суттєвий відсоток становили студенти, які хоч і не готові були повертатись, але розуміли, що необхідно – 37%, і 21% – не готові були взагалі [2].

Зовсім новими аспектами роботи та навчання в умовах війни виявилась і професійна підготовка фахівців іноземних мов в університетах, а саме технологічна забезпеченість студентів та викладачів та особливості технічного супроводу освітнього процесу, особливості використання засобів відеозв'язку, програмного забезпечення та ресурсів платформ відеоконференцій для презентації навчального матеріалу студентам. Відтак, ***метою,*** представлених на сторінках, ***даних тез*** є стисле представлення результатів моніторингового дослідження що питань особливостей проведення занять з фахової іноземної мови в умовах війни та представлення окремих студентських ставлень щодо якості та ефективності проведення таких занять. Дане дослідження дозволяє сформувати уявлення щодо запиту студентів в окремих технологічних аспектах в процесі вивчення дисципліни та визначення траєкторії побудови освітнього процесу та його вдосконалення з урахуванням запиту студентів.

Важливо підкреслити, що дане дослідження є продовженням реалізації завдань проєкту «Вища освіта в постпандемічний період: трансформації, виклики та перспективи» (науковий керівник Мельник Н.) та окремих завданьь щодо моніторингу технологічних викликів забезпечення навчального процесу в умовах війни [1], представлених у квітні 2022 року. Так, попердне дослідження засвідчило, що 38,2% викладачів у перші тижні війни змінили звичне місце проживання: переїхали до іншого регіону України – 26,1% респондентів, виїхали за кордон – 12,1% респондентів. Відповідно, 61,8% викладачів вищої школи залишилася вдома, при цьому 4,5% з тих, хто дав відповіді, перебували на окупованій території. 98,9% респондентів засвідчили, що загалом мали можливість здійснювати освітній процес. 61,8% викладачів, що залишилися вдома, мали необхідне обладнання для забезпечення освітнього процесу в дистанційному форматі. 30,3% з опитаних взяли із собою необхідне обладнання, здебільшого це були ноутбуки. 7,9% респондентів засвідчили, що не мали достатнього обладнання, у них у наявності був лише смартфон або ж вони використовували «чуже» обладнання (господарів, у яких оселилися; закладу освіти в регіоні, у який вони переїхали тощо) [1].

Через півроку нами було розширено питальник щодо реакцій студентів застосуванням викладачами ресурсів відеозв'язку. Так в опитувальнику було поставлено запитання щодо особливостей проведення онлайн занять, нам було важливо з'ясувати 1) чи вмикають студенти камери при заняттях, адже для занять з іноземної викладачу необхідно не лише чути студента, але й бачити для того, щоб розуміти коректність вимовою студентами окремих звуків, слів, фраз іноземною мовою з метою корегування при потребі; 2) як реагують студенти на те, що викладач працює без камери на заняттях з іноземної мови, адже студентові також важливо бачити правильність вимови викладачем нових лексичних одиниць; 3) чи важливо їм взагалі працювати з камерою чи викладач працює з увімкненою камерою тощо.

Результати опитування отримали такі:

- перше запитання «чи вмикають студенти камери при заняттях» отримали такі відсотки відповідей –
- на друге питання «Чи комфортно вам, коли викладач проводить заняття з вимкненою камерою?» маємо такі результати – 48,9% відсоткам – це комфортно і головне, що проводить, ще 28,9% - не вважають, що це дуже необхідно, але 20,6% - принципово басити контакт;
- третє питання стосувалось того чи «…важливо вам, щоб викладач викладав здисципліну з увімкненою камерою?» маємо такі результати – 28% відсоткам – це важливо, ще 28% - не має значення, а 44% - взагалі байдуже [2].
- на запитання «Чи просять вас викладачі вмикати камери на занятті і як ви до цього ставитесь?» 47,3% респондентів ствердили, що позитивно, 15,4% це прохання викладача викликає роздратування, і 14,8% вмикають камери лише при відповідях і то на прохання викладача.

Важливим питанням було чи відпускають викладачі студентів із заняття при повітряній тривозі. Відповіді більшість респондентів були позитивними – 76%, однак і не малим виявився відсоток заперечних відповідей – 17,5%. Важливим результатом опитування стала відповідь студентів на питання «Чи хотіли б ви навчатись очно в умовах війни?», відсоток заперечних відповідей становив 61,2 %, тоді як готових навчатися не зважаючи на ризики для життя – 25,1% респондентів [2].

У цьому зв’язку отримані нами дані не претендують на абсолютну статистичну достовірність, вони окреслюють загальні тенденції і допомагають зрозуміти картину в цілому, що вважаємо за доцільне розкрити у подальших наших наукових розвідках у контексті реалізації наступних етапів проєкту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ковтун О., Кокарєва А., Ладогубець Н. (2022). Первинна реакція української університетської спільноти на технологічні виклики забезпечення навчального процесу в умовах війни. Роль іноземних мов у соціокультурному становленні особистості (в умовах війни): зб. наук.пр. К. С. 72–77.

2. Мельник Н. І. та ін. (2022) Питальник «Студентство в умовах війни: адаптація, оцінювання, труднощі» / Укл. Н. І. Мельник, О.В. Ковтун, А.М. Кокарєва, Н.В. Ладогубець, Е. В. Лузік, Л. Помиткіна, А. О. Корінна. 2022 рік. URL https://docs.google.com/forms/d/1Ixb18whE-ybuY6Ylr4iL1vfzGcjW-jSJzktCYVkVyiE/edit
3. Освіта і війна в Україні (24 лютого – 1 квітня 2022). https://cedos.org.ua/researches/osvita-i-vijna-v-ukrayini-24-lyutogo-1-kvitnya-2022/
4. Спілка ректорів України ухвалила важливі рішення щодо ситуації у вищій освіті та участі її представників у захисті держави під час воєнного стану. https://mon.gov.ua/ua/news/spilka-rektoriv-ukrayini-prijnyala-rishennya-shodo-situaciyi-u-vishij-shkoli-pid-chas-voyennogo-stanu
5. Шкарлет Сергій (2022). Усім закладам освіти рекомендовано припинити навчальний процес та оголосити канікули на два тижні https://mon.gov.ua/ua/news/sergij-shkarlet-vsim-zakladam-osviti-rekomendovano-pripiniti-osvitnij-proces-та-оголосити-канікули-на-два-тижні
6. Melnyk, N. ., Stepanova, T. ., Sytchenko, A. ., Zaplatynska, A. ., & Korniienko, I. . (2022). Challenges for scientific and pedagogical staff of universities after the 2019 pandemic. Revista Eduweb, 16(2), 9–29. https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2022.16.02.1

Яна Музика,
аспірантка ІІ курсу, викладач-стажист,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДІТЯМ У ЗДО УКРАЇНИ

Реалії сучасності спонукають до модернізації вищої освіти, з метою визначення оптимальних умов якісної підготовки майбутніх педагогів. Одна із найвідповідальніших робіт – робота з дітьми дошкільного віку. Професійна підготовка фахівця, вихователя дітей раннього та дошкільного віку має здійснюватися за належних умов. Однією із передумов ефективного та результативного навчання є застосування інноваційних технологій при підготовці до викладання студентам в освітньому закладі.

Іноземна мова, а саме – англійська, безумовно, з кожним роком набуває все більш важливого значення. Володіння іноземною мовою – одна з умов професійного зростання педагога. Важливо зауважити, що прослідковується популяризація вивчення іноземної мови у суспільстві. Більш того, навіть у нинішніх реаліях, в яких перебуває наша країна, можемо спостерігати ріст

попиту на навчання дітей дошкільного, шкільного віку англійської мови (як в державних, так і приватних навчальних закладах).

У науковій педагогічній літературі проблеми формування кваліфікованих фахівців для закладів дошкільної освіти розглядалися В. Кременем, Л. Пуховською, Л. Врочинською, Т. Шкваріною та іншими вченими.

Підготовка майбутніх вихователів до викладання іноземної мови дітям дошкільного віку залежить від рівня засвоєння студентами системи знань, умінь щодо сутності та особливостей розвитку дошкільнят, рівня володіння методами і формами навчання дітей іноземної мови. У навчальному плані підготовки фахівців за бакалаврським рівнем вищої освіти спеціальності 012 «Дошкільна освіта» передбачене вивчення студентами навчальних дисциплін «Іноземна мова», «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Методика навчання дітей іноземної мови». Викладання зазначених дисциплін передбачає поєднання лекційних, семінарських, практичних та лабораторних занять із використанням традиційних та інноваційних методів навчання [5]. Результатом професійної підготовки майбутніх вихователів є, зокрема, формування у них готовності до організації іншомовного середовища для дітей дошкільного віку, що спонукатиме дітей до навчання, пізнання, ефективного засвоєння викладеного матеріалу дітьми. Головною умовою якісного викладання іноземної мови дітям дошкільного віку вважається високий рівень володіння іноземною мовою.

В Україні, ще на початку 90-х років XX століття взято курс на інноваційний розвиток. Курс на інновації знайшов своє відображення в ряді законодавчих і нормативно-правових документів, таких як: закони України: «Про інноваційну діяльність», «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності»; у галузі освіти – закони України: «Про освіту», «Про вищу освіту» та інші.

Інновації в освіті – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень

структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану [3].

Сьогодні, викладачі вищих шкіл України працюють над вдосконаленням освітнього процесу для майбутніх вихователів, використовуючи інновації у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців до викладання іноземних мов дітям у ЗДО України.

Одним із шляхів змін професійно-педагогічної підготовки є трансформація традиційного навчального процесу в особистісно зорієнтований, який характеризується суб'єкт-суб'єктною взаємодією, де студента визначено рівноправним суб'єктом навчальної взаємодії. Саме таке спілкування створює атмосферу співробітництва й зумовлює комунікацію, спонукає до обміну думками, враженнями, досвідом [2, с. 4].

У Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» зазначено, що сьогодення потребує «педагога-новатора, здатного вносити у власну діяльність прогресивні ідеї, запроваджувати нововведення, винаходити щось корисне, замінювати віджиле новим. Новаторство такого педагога стосується змісту, форм, методів, прийомів організації життєдіяльності дітей і реалізується в пошуку шляхів оновлення, осучаснення педагогічної діяльності, дослідництва та експериментування з метою створення пілотних проектів, авторських програм, раціоналізаторських пропозицій» [1, с. 5].

Серед сучасних технологій навчання, своєчасність і корисність яких підтверджена досвідом роботи ВНЗ, слід виділити: особистісно-орієнтовані, інтеграційні, колективної дії, інформаційні, дистанційні, творчо-креативні, модульно-розвивальні тощо.

- Інтеграційні технології: дидактичні системи, що забезпечують інтеграцію міжпредметних знань і вмінь, різноманітних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів (у т. ч. електронних).
- Професійно-ділові ігрові технології: дидактичні системи використання різноманітних «ігор», під час проведення яких формуються уміння вирішувати завдання на основі компромісного вибору.

- Тренінгові технології: система діяльності для відпрацювання певних алгоритмів вирішення типових практичних завдань за допомогою комп'ютера.
- Інформаційно-комп'ютерні технології, що реалізуються в дидактичних системах комп'ютерного навчання на основі діалогу «людина-машина» за допомогою різноманітних навчальних програм (тренінгових, контролюючих, інформаційних тощо);

Останнім часом у практиці вищої школи набуває поширення контекстний підхід, згідно якого набуття студентами декларативних та процедурних знань здійснюється під час діяльності академічного типу, квазіпрофесійної діяльності, навчально-професійної діяльності [4, с. 35].

Окрім цього, застосовуються наступні прогресивні методики навчанню студентів вищої школи іноземної мови з метою формування в них іншомовної компетентності: PPP (presentation, practice and production), communicative approach, task-based learning. Також, почала приділятись увага методикам навчанню дітей дошкільного віку англійської мови, серед них виділяють найрезультативнішу – TPR (Total Physical Response).

Не менш вагомим нововведенням в освітній сфері є інтерактивна методика «Case study» (кейс-метод, метод аналізу ситуацій), розроблена англійськими науковцями М. Шевером, Ф. Едейем та К. Єйтс. Ця методика побудована на організації та розв'язанні сучасних проблем у навчанні майбутнього спеціаліста. Мета застосування кейсів полягає у детальному аналізі проблеми, допомозі в набутті навичок аналізу. Разом із вдосконаленням аналітичних навичок метод ситуаційних вправ стимулює розвиток проникливості, є формою перевірки знань, розвиває здатність відокремлювати важливе від тривіального, виховує почуття відповідальності у процесі навчання. Незважаючи на те, що багато викладачів знайомі із цією методикою попередньо, вона постійно вдосконалюється і тому, пропонується до вивчення та застосування на практиці.

Майбутні педагоги мають можливість ознайомитись із методикою «Case study» не лише при відвідуванні занять в вищих школах, але й під час процесу самоосвіти [6]. Сьогодні, багато відомих ресурсів для працівників освіти пропонують курси для поглиблення знань із всесвітньовідомої методики, яка має свої ефективні результати.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі». Міністерство освіти і науки України, Акад. пед. наук України / наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. Київ : Світич, 2008. 430 с.
2. Бєлєнька Г. В. Фахова компетентність : сутність та структура. *Наука і сучасність* : зб. наук. праць Нац. пед. університету ім. М. П. Драгоманова. Київ : Логос, 2002. Том XXX. С. 3–13.
3. Бойчук Н. І. Професійна компетентність вчителя як запорука успішності суспільства. Журнал «Науковий огляд» : веб-сайт. URL: http://intkonf.org/boychuk-ni-profesiyna-kompetentnist-vchitelya-yakzaporuka-uspishnosti-suspilstva/ (дата звернення 02.09.2022).
4. Кан-Калик В. А. Учителеві про педагогічне спілкування. *Педагогічна майстерність: хрестоматія*: навч. посіб. / упор.: І. Ф. Зязюн, Н. Б. Базилевич та ін. К. : СПД Богданова А. М., 2008. 462 с.
5. Освітньо-професійна програма «Дошкільна освіта». *Освітньо-професійна програма* : веб-сайт. URL: https://fdo.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/07/OPP-Doshkilna-osvita-bakalavr.pdf (дата звернення 09.08.2022).
6. CASE STUDY: як вирішувати складні завдання в бізнесі та в житті. *Prometheus* : веб-сайт. URL: https://prometheus.org.ua/prometheus-plus/case-study/

Інна Нестеренко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ІННОВАЦІЇ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Наприкінці XX століття у європейських країнах об’єктивно необхідною стала перебудова вищої освіти, чому сприяла певна освітня криза, «розлад» людини, її пасивність, безвідповідальність, падіння рівня моральності. Переосмислення і змін потребували уявлення про природу суспільної педагогічної практики, цінності навчання і виховання, визначення чітких освітніх рівнів, що диктувалися системними трансформаціями. Було

впроваджено низку європейських реформ, що спрямовувалися на створення спільної європейської освітньої зони. Провідними ідеями інноваційних процесів вищої освіти, зокрема педагогічної, стали: європеїзація змісту освіти, полікультурність, інтернаціоналізація, інтердисциплінарність, гнучкість, ІКТ-зація [2, с. 36], встановлення більш тісного зв'язку між змістом педагогічної та шкільної освіти тощо.

Сьогодні європеїзація трактується як: 1) комплексне поняття й певний стандарт знань про ЄС та Європу для трансляції через зміст освіти; 2) всеосяжний процес вироблення певних загальноєвропейських цінностей, норм, підходів, інститутів у системі вищої освіти. Завданням педагогів є формування «європейських» знань, умінь, навичок, цінностей, відчуття приналежності до єдиного європейського соціального й культурного простору з подальшим їх застосуванням на практиці. Включення європеїзації до змісту освіти вважається державами-членами обов'язковою умовою приналежності до Євросоюзу. Питання розвитку європейського виміру педагогічної освіти є предметом активної дискусії науковців ЄС, що об'єдналися в Європейську мережу політики у галузі педагогічної освіти (ENTEP – European Network on Teacher Education Policies).

На початку XXI століття актуалізується проблема інтернаціоналізації вищої освіти. Передумовами цього процесу є різноманітні фактори, характерні для міжнародного освітнього простору, а саме:

– політичні (демократизація світового співтовариства, розвиток інтеграційних процесів у політичній та соціальній сферах);

– економічні (глобалізація економіки й технологій, потреби світового та регіональних ринків праці);

– культурні й ідеологічні (відкритість і розвиток діалогу культур);

– академічні (інтернаціональний характер наукових знань, універсальність освіти й науково-дослідної діяльності, стандартизація якості освіти);

– інформаційні (нові інформаційно-комунікаційні технології, глобальні мережі) [1].

Інтернаціоналізація університетської освіти – це невід'ємний компонент інтеграції до єдиного європейського освітнього простору. При цьому наявність інтернаціоналізованих навчальних програм у вищому навчальному закладі постає індикатором його конкурентоспроможності, функціонування та збереження статусу, запорукою економічного благополуччя університетів, сприяючи активізації академічної мобільності. Інтернаціоналізація та впровадження Болонської декларації є основними детермінантами реформ, що реалізуються у вищій освіті більшості європейських країн: розвиток системи забезпечення якості освіти, а також процедур акредитації на основі врахування міжнародних освітніх тенденцій та національних традицій. У документах Європейського Союзу інтернаціоналізація визначається як багатовимірний процес навчання, що включає різні виміри знань.

Окрім перелічених інновацій, нині для вищої освіти актуальною є проблема пошуку нових підходів до впровадження ІКТ у програми підготовки вчителів із метою формування й розвитку їхньої інформаційної компетентності. Важливість формування ІКТ-компетентності майбутнього вчителя як необхідної й засадничої умови успішної інформатизації освіти підкреслюється також у документах і програмах Європейської Комісії з питань освіти та професійної підготовки педагогічних працівників.

Підводячи підсумки, варто зауважити, що сьогодні система освіти зазнає суттєвих змін відповідно до потреб ринкової економіки та вимог євроінтеграційних процесів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зорников И. Н. Международная деятельность современного университета: вызовы нового столетия. URL: http://www.rciabc.vsu.ru/inzor/paper1.htm#15a (дата звернення: 04.01.2022).

2. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2009. 44 с.

Вікторія Павлюк,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Навчання учнів є основною метою системи освіти та потребує методів оцінювання знань і компетентностей учнів. В цьому контексті важливість формувального оцінювання важко переоцінити.

Формувальне оцінювання – це оцінювання під час навчання і "для навчання" (англ. – "a*ssessment for learning*"). "Формувальне" (англ. – "*formative*") – тому що, на відміну від підсумкового, має на меті формування (або форматування) навчального процесу з урахуванням навчальних потреб кожного учня задля більш ефективного формування необхідних знань, умінь та ставлень.

Формальне оцінювання може служити різним цілям:

- висвітлення прогалин у навчанні учнів, які потребують додаткового роз'яснення;
- виявлення сильних і слабких сторін окремого учня в порівнянні з іншими;
- вимірювання обсягу знань, які учні отримали;
- забезпечення системи порівняння навчальних досягнень учнів у класі, районі та країні в цілому.

Говорячи про формувальне оцінювання в початковій школі за вимогами НУШ слід зазначити, що використання останнього в класі означає, що вчитель стежить за навчанням учнів, надаючи регулярний і своєчасний зворотний зв'язок про те, що вони зробили добре, а що їм потрібно покращити. Формувальне оцінювання може мати різні форми: від неформальних тестів до словесного відгуку про роботу. Для ефективної роботи на уроці формувальне оцінювання має відбуватися щодня під час викладання та навчання. Його також

проводять, щоб допомогти вчителям вирішити, як далі розвивати розуміння учнями викладеного матеріалу.

Одним з поширених методів формувального оцінювання є «Що є краще кращого?» (What Well Well? (WWW) і «Навіть краще, якщо?» (EBI). Цей зворотній зв'язок означає, що учні знають, чого вони досягли на сьогоднішній день і що їм потрібно зробити далі, щоб досягти прогресу в навчанні.

Формувальне оцінювання іноді називають оцінюванням для навчання і воно, зазвичай, передбачає певне діагностичне тестування, яке дозволяє вчителю визначити прогалини в навчанні учнів, а потім націлити учня на ці прогалини, коригуючи послідовність планування навчання для усунення цих прогалин.

Поняття "формувальне оцінювання" виникло в американській педагогіці ще у 60- х рр. XX століття, тому і способи проведення формувального оцінювання дуже різноманітні. Прикладами формувального оцінювання в класі є:

- аналіз роботи учня – самооцінювання або оцінювання інших;
- стратегічне опитування (учням ставляться запитання, щоб оцінити їх розуміння матеріалу на основі їхніх відповідей);
- тристороннє резюме – учні пишуть три резюме у відповідь на тему, щоб перевірити розуміння її змісту;
- обмін у групах – учні обговорюють тему в парах, а вчителі записують їх обговорення;
- опитування в класі – чи всі зрозуміли?;
- однохвилинні доповіді – студенти коротко записують відповіді, підсумовуючи свої ключові знання з теми;
- спонтанні вікторини та вправи на голосування;
- інтелектуальні карти – спонукають дітей узагальнювати те, що вони вже знають з теми, у творчий та наочний спосіб;

- підсумкові абзаци – короткі письмові вправи для розуміння наскільки добре учні зрозуміли тему;
- наочні вправи – вчитель пропонує учням щось намалювати або створити колаж на вивчену тему;
- вправи “Запитання та відповіді” – заохочують учнів до постановки запитань і спостереження за відповідями однокласників;
- короткі презентації – вчитель пропонує учням зробити короткі презентації на тему, щоб показати, чого вони навчилися протягом вивчення цієї теми.

Спробувавши вищезазначені методи формувального оцінювання на заняттях англійської мови, вчителі зможуть відстежувати прогрес дітей у цікавий і менш формальний спосіб та випробувати їх як в класі, так і в індивідуальному оцінюванні. Водночас вчитель має можливість створити свій підхід, який дозволить дітям вносити певний внесок у навчання, надаючи їм корисний і послідовний зворотний зв’язок. У використанні методів формувального оцінювання необхідно слідувати наступній структурі: постановка завдання, перевірка робіт дітей, інформування про інструкції та методи навчання. Крім того, що формувальне оцінювання допомагає вчителям зрозуміти, наскільки добре учні сприйняли тему, і коригувати викладання, щоб підтримати їх у разі потреби, останнє має багато переваг у навчанні дітей. Зокрема, учні можуть використовувати результати формувального оцінювання для покращення власного навчання; результати оцінювання дозволяють вчителям швидко коригувати навчання; оцінювання покращує навчальні досягнення та прогрес дітей, підвищує мотивацію учнів; формувальне оцінювання ставить дітям чіткі навчальні цілі і підвищує їх залученість до навчання; допомагає надавати учням більш цілеспрямований і персоналізований відгук, тощо.

Отже, формувальне оцінювання на заняттях англійської мови допомагає учням точно зрозуміти рівень, на якому вони працюють, формувальне

оцінювання дозволяє їм поставити свій рівень розуміння в контекст вивченого, зменшує прогалини у навчанні, надає дітям чітке уявлення про те, як вони прогресують і що їм потрібно зробити, щоб покращити свої навчальні результати.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Що таке формувальне оцінювання. Чому воно потрібне учням і які основні виклики. URL: https://nus.org.ua/view/shho-take-formuvalne-otsinyuvannya-chomu-vono-potribne-uchnyam-i-yaki-osnovni-vyklyky/ (дата звернення: 16.09.2022).
2. Formative-Assessment. URL: https://www.twinkl.co.uk/teaching-wiki/formative-assessment (дата звернення: 17.09.2022).

Ilona Palaguta,
lecturer,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Ukraine)

FOREIGN LANGUAGE AS AN ESSENTIAL COMPONENT OF SPECIALISTS' PROFESSIONAL ACTIVITY

Today foreign language as a subject is increasingly becoming a language for the profession and is intended to ensure the readiness of future specialists for adaptation and self-determination in the world of new information technologies, for long-life education and personal development. Foreign language is an organic component of such training. The knowledge of it broadens the professional context of specialists, makes their professional field wider due to availability of foreign information. Social order is expressed in the prestige of the knowledge of a foreign language, in the students' priorities, thereby activating the pragmatic aspects of foreign language learning.

The pragmatic approach to the study of foreign languages focuses on the following conceptual principles of language learning:

- determination of learning objective becomes a constitutive factor in the process of profession-oriented foreign language learning;

- analysis of the learners' needs is a starting point in the construction of profession-oriented courses of training the language of profession;
- language variations and registers become the basis for the language of specific context since the analysis of linguistic characteristics of particular professional areas has revealed no significant differences between the language for special purposes and the basic language;
- language for special purposes is described as a «limited language» used in the situations of professional communication, around which a special vocation-oriented course is constructed [2].

Nowadays, English language teaching qualifications and English language can be considered as the main challenges globally in all countries. Teacher qualifications are concerned with English language proficiency and ability to develop his qualifications through engaging himself in successful new developing programs in order to enrich and raise the level of teaching skills. Qualified teacher concludes human qualities of empathy, patience, humility and authority [6].

Today new teacher trends draw as teaching innovations such as philosopher, guide, friend, facilitator, and manager. Teacher education will bridge the inner and outer world. Another new trend is an evaluator teacher who is a new vision of qualifying teacher. Developing any language requires a professional task that is taken by successful people who have a specific set of features. Those professional people, namely teachers, improve themselves through education. Thus improving any language depends on language teachers. Pedagogically the aim of this language is to break down the monotony and lead students to take lively participation in class as one of the successful qualities of a good teacher. English language is globally used all over the world [4].

Teacher's motivation is an important affective factor in a language education. The role of the teacher here is to shift or get with a person to make such choices, to involve in action, to enlarge effort, and continue in action. Positive motivation means language learners' success and learning efficiency, while negative motivation decides defeat in learning a language [5].

English language opens the main window on the world. It provides information about different progress that happens in the universe. It places at the top of the pyramid since it is used by most cultures. Given its significance, one billion people all over the world bleat it; therefore, in the present's universal world, the successful role of the English language would not be refused and denied. It is important to focus on the material or information that provides this language that is essential, specifically if one wishes to involve in the aspects of life. It is the solution to all problems that human-faced in the modern world. The way people learn English needs constant training and forbearance. As a modern language, it enables learners to train and command language actively to create qualified learners. Globally it is a vehicle of instruction that it is easy to access knowledge. Nowadays it considers the vast and rich message for documenting scientific discoveries. We can become aware that English language has vital and dominating importance globally. It influences every aspect of human life. Inevitably its significance cannot be avoided since it draws nice and bright touches for present and future perspectives [4].

Researchers are wondering what the amazing qualities of a good English language teacher are:

1. Hopefulness is one of the qualities that inspire students to learn and pick up English language. It is one of the humanistic features, especially when a learner noticing teachers' hopefulness is crucial as it propels more learning, even when learners feel demotivated themselves.

2. The teacher is only good as his content is. A good English teacher should be fluent. This feature is vital in many ways. A fluent teacher will increase class strength automatically. Most students are eager to listen to a person who speaks fluently and try to imitate him. Fluent teachers are less in number globally, and they have the ability to transmit lectures to learners with better findings.

3. Good correlation with learners. An efficient teacher can establish a good relationship with his class. Trusting relation is essential to students to build a connecting bridge to the productive learning environment. Studies show that teachers who fondly care for their students have a significant effect on the students'

motivation and orientation. They will work harder and more successful. So they learn English language faster and more successful vital skills [1].

4. A good listener. A good listener will gain many friends and fans. Students need to be productive learners. They need to speak, not listen to others. At the same time, teachers focus their attention on listening to students' responses. He begins to become a qualified teacher when he is a long-suffering person.

5. Caring personality. Generally speaking, proficient teachers can establish a mutual relationship with their students. They can tolerate them sensitively, lovely, and warm-heartedness. These positive features of English teacher raise students' learning and development level.

6. Good sense of humor. A proficient and qualified teacher has the ability to teach students with an acceptable sense of humor. He can control his behaviors, attitudes, and emotions. He can keep up with the spirit of humor as much as he could. Psychologically, a sense of humor enables teachers to break down the monotony of the students and make them more energetic [1].

English language occupies the applicable area in education. English plays a predominant role in the field of education all over the world. It considers a compulsion to learn English as most of the resources of higher education are written in English. So English has been broadly used by students and teachers, and researchers around the world as English is the major medium used in the various fields of education, and it is the only language where the information is stored in the form of encyclopedias, books, and journals in both printed and electronic form [1].

As there have been fast changes in the area of the educational system, the students can make use of the resources available all around the world. Moreover, the learners can learn the contents independently and develop their learning views. Recently, most of the students would favor studying in a foreign country to be in contact with foreign culture to exchange their views, ideas and to acquire a chance for gaining experience through communicating around the world and English language is a good gain for them. Thus, students of English language are stimulated to learn this language to promote their educational capabilities in all the areas of the world.

REFERENCES

1. Khalaf Ulaywi R. Challenges of the present and future perspectives of the English language. Utopía y Praxis Latinoamericana. 2021. Vol. 26, No. Esp. 2. P. 254–260.
2. Krupchenko A. K. Formation of Professional Linguistic Didactics As a Theoretical and Methodological Problem in Professional Education // Abstract of a dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences. M., 2007. P. 46.
3. Matsuda A. & Matsuda P. Teaching English as an international language: A WE-informed paradigm for English language teaching. Taylor and Francis. 2017. P. 64–77.
4. Mcalpine L. Building on success? Future challenges for doctoral education globally. Studies in Graduate and Postdoctoral Education. 2017.
5. Mccauley S. & Christiansen M. Language learning as language use: A cross-linguistic model of child language development. Psychological Review, 126 (1). 2019.
6. Schleppegrell M. I. The knowledge base for language teaching: What is the English to be taught as content? Language Teaching Research, 24(1), 2020. P. 17–27.

Алла Паладьєва,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

КОНСТИТУТИВНІ ОЗНАКИ ДИСКУРСУ ПЕРЕГОВОРІВ

Для повноцінного аналізу конститутивних ознак означеного типу інституційного дискурсу необхідним є розгляд таких компонентів: 1) хронотопу; 2) цілей; 3) різновидів та жанрів; 4) дискурсивних формул.

Переговорний процес відбувається у відповідному хронотопі. Таким чином, ми можемо стверджувати, що він характеризується такими хронотопними ознаками: а) здійснюється у заздалегідь узгоджений сторонами час; б) відбувається у спеціально відведеному місці (конференц-залі, переговорних кімнатах тощо).

Вважаємо, що фактор часу є важливою складовою переговорів після того, як визначено предмет комунікативної взаємодії та окреслено мету. Переговори часто спричиняють призупинення запланованих дій і саме час відіграє вирішальну роль у цій ситуації. З огляду на це, темпоральність є наскрізним фактором у процесі комунікативної взаємодії учасників – ділових партнерів.

Під час переговорів одна зі сторін виявляє зацікавленість у збереженні колишнього статусу, натомість інша – у швидкому завершенні комунікації. При цьому, комунікант, зацікавлений у збереженні status quo, отримує суттєві переваги. У світлі сказаного, фактор часу аналізується в аспекті проблеми вибору тактичних маневрів [5, с. 64–68].

Незважаючи на жорстку регламентованість процесу, дослідник У. Мастенбрук наголошує на важливості перерв у процесі переговорів [4, с. 111], які, на нашу думку, можуть бути необхідними для того, щоб: проаналізувати і, якщо необхідно, змінити стратегію; запропонувати нові альтернативи; обговорити можливість поступок; проконсультуватися із експертами; звернути увагу на нормативну базу та чітке дотримання процедур переговорів; виявити зміни в обставинах та умовах; розробити та укласти нову серію питань. У цілому, перерви важливі для короткої розрядки, подолання напруженості та підтримки командного духу.

Перейдемо до окреслення ознаки – місце проведення переговорів. Вдалим рішенням є вибір спокійного, комфортного та нейтрального місця, безпосередньо не пов’язаного з діяльністю учасників – конференц-зал, переговорні кімнати тощо. При виборі приміщення комунікантам необхідно врахувати такі фактори:

- відсутність відволікаючих чинників. Наприклад, телефонні дзвінки можуть порушити цілісний процес, створити напруженість, знизити рівень ефективності комунікації та завадити зосередженню на головному;
- сприятливість атмосфери. Важливо, щоб учасники не відчували дискомфорт чи приховану загрозу;
- наявність технічних пристроїв та спеціального обладнання. Необхідною є: достатня площа, гарне освітлення, зручні меблі. Дуже важливо, щоб приміщення та предмети, що знаходяться у ньому, відповідали статусу учасників переговорів;
- можливість проведення наступного туру переговорів у цьому місці.

Навіть вибір місця за столом переговорів, а також форма самого столу сприятиме визначенню істинних намірів учасників [7, с. 135].

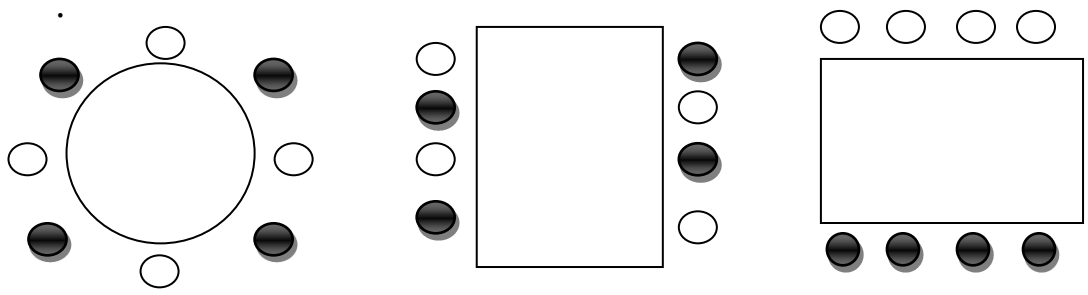

Рис. 1. Розташування учасників за столом переговорів

Як видно із рис. 1, розташування переговорників через одного за круглим столом вважається кооперативним, ми прослідковуємо ідентичну модель розташування учасників, але вже за прямокутним столом у наступній частині рис.. Найменш конструктивною є модель, за якою команди переговорників сидять навпроти один одного за прямокутним столом. До речі, для представників Японії та Китаю така модель розташування ділових партнерів за столом переговорів є неприйнятною.

Візьмемо до уваги критерій, який також необхідно враховувати при аналізі дискурсу переговорів – сталість кількісного складу учасників. У риторичному аспекті наскрізною проблемою є розподіл переговорного простору на офіційний і неофіційний, який визначає різні коди мовленнєвої поведінки учасників. В офіційному просторі зазвичай відбувається міжгрупове спілкування, оскільки сторони представлені командами переговорників. У неофіційному – створюється ілюзія вільного спілкування, однак насправді фактор часу в бесіді «один на один» виконує функцію дискурсивного лімітатора: висловлювання переговорників мають бути влучними та лаконічними.

Чинником, що визначає залучення учасників переговорів до єдиного комунікативного процесу, виявляється мета як очікуваний і бажаний мовленнєвий результат.

Дослідниця М. Власова окреслює такі цілі переговорів: пошук способів вирішення проблеми (конкретні цілі можуть змінюватися та включати врегулювання, контроль, координацію тощо); взаємодія учасників (інформаційно-комунікативні завдання, встановлення контакту, формування ділових відносин, виявлення позицій сторін, відволікання уваги) [1].

Оскільки в будь-яких переговорах цілями учасників є як їхня інтерперсональна взаємодія, так і вирішення проблем, то комунікативна специфіка визначається їх співвідношенням та пріоритетністю для кожного учасника – цільовою орієнтацією, яка згодом позначається на оцінці результативності останніх [1, с. 26]. Крім означених цілей, адресанти можуть планувати реалізацію такої мети – вплив на адресата із метою зміни наміру у світлі прийняття важливого рішення.

Перейдемо до характеристики жанрів дискурсу ділових переговорів. Загальноприйнятим є виокремлення таких: комерційні переговори (питання встановлення правових відносин та координація встановлених); переговори, присвячені вирішенню організаційних питань, реорганізації та реструктуризації підприємств (їх злиття, виокремлення дочірніх компаній, діяльності в сучасних фінансових підприємствах тощо) та ті, які спрямовані на вирішення конфлікту, що виникає, або вже виник [6, с. 316].

У межах дискурсу, який слугує об’єктом нашого лінгвістичного пошуку, широким діапазоном представлені жанрові різновиди письмового та усного спілкування. Письмова ділова мова репрезентована усіма видами ділових листів, документами, що фіксують соціально-правові відносини – контрактами (договорами), угодами та всіма типами супровідних документів. В усній діловій мові реалізуються діалогічні відносини між партнерами з ділових питань.

На наш погляд, інтегральним є зв’язок переговорів як усного жанру ділової комунікації із письмовими – діловим листом та контрактом, де кореспонденція може передувати переговорам, натомість інші – слугувати логічному завершенню та юридичному закріпленню прийнятих угод у відповідних документах.

Із позиції того, що в переговорному процесі об'єднані різні за своєю сутністю жанри – бесіда, обговорення порядку денного, презентація, торг та дискусія стосовно умов угоди – ця властивість дозволяє нам констатувати жанрову багатогранність дискурсу переговорів, який, з огляду на це, є «мозаїчним».

На наш погляд, у переговорному процесі периферійним жанром є етап соціалізації, який наближається за змістовими та процедурними характеристиками до побутового типу дискурсу.

Усі елементи поля переговорного процесу відображаються у дискурсі, реалізуються крізь призму комунікативної взаємодії. Вони можуть становити власне предмет спілкування (його референціальний аспект), або виступати в якості елементів прагматичного контексту, зокрема і прагматичних пресупозицій. Внаслідок прозорості дискурсивних меж дедалі частіше спостерігається накладання характеристик різних видів дискурсу в межах одного тексту [6, с. 24]. Наприклад, юридичний дискурс перетинається із дискурсом переговорів у сфері державного законодавства. Метою юридичного дискурсу є визначення правових норм і регулювання правовідносин між громадянами та державою.

Специфіка переговорного процесу полягає у тому, що зіткнення, взаємодія економічних інтересів та соціальне регулювання здійснюються у законодавчих межах. Учасники переговорів прагнуть укласти договір, тобто, юридично оформити взаємодію у визначеній сфері. Ідеальним результатом взаємодії та правового оформлення відносин стають партнерські відносини, побудовані на засадах взаємної поваги та довіри.

Фактор офіційної обстановки передбачає юридичну значущість ділового спілкування. Це пов'язано з тим, що конкретні люди (фізичні особи) не лише представляють інтереси юридичних сторін (фірм, підприємств), але й виступають від їхнього імені у процесі переговорів.

Момент змагальності зближує дискурс переговорів зі спортивно-ігровим. Основу переговорного процесу становить безперервний «поєдинок», під час

якого іноді сторони «словесно» нападають один на одного, тримають оборону, відбивають удари та переходять у наступ. У процесі переговорів усі основні елементи спортивного та ігрового змагання – наявність противника, боротьба суперників, етика поєдинку, правові норми (регламент та правила), стратегія та тактика боротьби, перемога, поразка – знаходять цілісне мультиаспектне відображення.

Отже, польовий підхід до аналізу структури дискурсу переговорів дозволив виявити сфери його взаємодії із іншими різновидами інституційного дискурсу (юридичним та спортивним), а також неінституційними формами спілкування (побутовим дискурсом).

До дискурсивних формул відносяться прийняті у діловому спілкуванні кліше та функціонально-зумовлені звороти, які є його ідентифікаторами. Проілюструємо сказане за допомогою використання мовного матеріалу [2; 3]: *May I begin by welcoming you to ...; I think we should start by drawing up an agenda ... ; What exactly are you proposing?; Our overall objective is ... ; As far as your proposals are concerned, this is where we stand; One obstacle we see is this ... ; We'd like to make an alternative proposal; The thing that's getting in the way of a solution is the price; I'm certain we can find a way to reconcile our differences; Could you expand on what you've just said?*

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Власова М. Г. Сравнительный анализ типов международных переговоров: дис. ... канд. пед. наук: 23.00.04. М., 1998. 183 с.
2. Максимова Т. В. Английский для деловых целей: телефонные разговоры, личные контакты, встречи и переговоры. Волгоград : Изд-во ВолГУ, 1996. 52 с.
3. Максимова Т. В. Business Builder. Волгоград : Изд-во ВолГУ, 1999. 122 с.
4. Мастенбрук В. Ф. Переговоры. Калуга, Калужский институт социологии, 1993. 196 с.
5. Шатин Ю. В. Искусство переговоров. М. : Бератор-Пресс, 2002. 128 с.
6. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса: монография / Ин-т языкознания РАН; Волгогр. гос. пед. ун-т. Волгоград : Перемена, 2000. 368 с.
7. Saner R. The Expert Negotiator. Kluwer Law International. The Hague; London; Boston, 1997. 247 p.

Ольга Побережник,
викладач,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

МОВЛЕННЄВІ АКТИ ЗІ ЗНАЧЕННЯМ ПОПЕРЕДЖЕННЯ НЕБАЖАНОЇ ДІЇ

Засновник теорії мовленнєвих актів Дж. Остін відзначав, що слово «попередження» відіграє подвійну роль та сприймається у двох різних значеннях. На його думку, будь-який сигнал виконує функцію «попередження», наприклад, табличка «Злий собака» насправді може інтерпретуватись як застереження про можливу загрозу. Проте існує зовсім інакше повідомлення порівняно з експліцитним висловлюванням «Я вас попереджую». Вивіски, плакати із застереженнями слугують звичайними сигналами, а висновки, які ми робимо відносно нашої поведінки, залежать тільки від нас.

Дж. Серль стверджує, що попередження означає «доведення до відома співрозмовника, що певна подія не відповідає його інтересам» [5, с. 155]. Л. Аполонова погоджується з цією думкою мовознавця, указуючи, що попередження – це не лише спроба змусити співрозмовника уникнути чого-небудь, але й повідомлення про певну майбутню неминучу подію, яке дає адресату можливість підготуватися до неї [1, с. 3].

Найчастіше мовленнєві акти зі значенням попередження розглядаються у зв’язку з проблемою волевиявлення й порівнюються з висловлюваннями, що представляють наказ, пораду, прохання, заборону, оскільки всі ці структури належать до одного спільного типу спонукання, для якого основним компонентом є бажання змусити слухача виконати будь-яку дію.

Наприклад Є. Бєляєва, відносить мовленнєві акти попередження до порад, настанов, рекомендацій, умовлянь, тобто до сугестивного типу спонукання [2, с. 20]. Сугестиви насправді є таким типом спонукальних висловлювань, у яких пріоритетну позицію займає мовець, що зумовлює дії адресата на основі свого досвіду та знань у зв’язку з певною ситуацією. Реалізація очікуваної дії залежить від слухача, який є відповідальним за прийняття цього рішення.

Інші автори, серед яких Л. Аполонова пропонують виділити попередження в окремий тип директивних мовленнєвих актів, оскільки вони виступають непрямим спонуканням, що вказує на небезпеку чи несприятливі наслідки для адресата [4, с. 31].

У дослідженнях, присвячених спонукальним висловлюванням, можна натрапити також і на протиставлення різних видів спонукання й мовленнєвих актів «індивідуального» чи «особистого» впливу, у яких право вирішувати про здійснення дії не обмежується підпорядкуванням якійсь нормі, правилу, порядку.

Підкреслюється особлива роль попередження – інформувати співрозмовника про загрозу, попередити неприємні для нього наслідки.

Висловлювання з неконтрольованими діями попередження зазвичай виражаються негативними імперативами, речення такого типу називають превентивними. Превентивні речення подібні з прохібітивними, але відрізняються від них тим, що у прохібітивних реченнях висловлені заборони, а у превентивних – попередження.

Так само, як і в заборонах, попередження виражають адресоване слухачу волевиявлення мовця відносно невиконання дії. Відмінність полягає в тому, що волевиявлення постає як побажання того, щоб виконавець контролював ситуацію й не виконав би названої дії, яка, на думку мовця, у разі її здійснення нашкодить або виконавцю, або мовцю, або ж будь-якій іншій людині.

Важливо звернути увагу на той факт, що значна кількість лінгвістів не розрізняє мовленнєвих актів попередження та застереження. Дослідники розглядають їх як одне ціле, протиставляючи мовленнєвим актам погрози. З одного боку, це слушно, оскільки в семантиці цих мовленнєвих актів є багато спільного; з іншого боку, не зовсім правильно вважати їх абсолютними синонімами.

У французькій мові існують два дієслова, які позначають поняття «попереджувати»: avertir та prevenir. Значення, які відповідають цим двом

дієсловам, визначаються як «заклик до пильності та обережності, який іноді супроводжується погрозою».

На думку Дж. Серля попередження не завжди є спробою змусити когось уникнути чого-небудь. У певних ситуаціях ми застерігаємо людей з приводу того, що вважаємо неминучим, бажаючи таким чином повідомити їм про майбутню подію й дати можливість підготуватися до неї [5, с. 253].

Дійсно, за допомогою мовленнєвих актів попередження та застереження мовець бажає добра адресату, а відносини між ними, очевидно, складаються як співробітництво, а не ворожнеча. Однак необхідно зауважити, що при загальній бенефактивності для адресата в разі попередження мовець відноситься до «санкційної сили» щонайменше недоброзичливо, оскільки намагається змусити слухача «не чинити того, чого б він не захотів потім зробити». У ситуації мовленнєвих актів застереження ми схильні припустити, що мовець сприймає «санкційну силу» менш нейтрально.

Дослідник Дж. Ребайн відносить мовленнєві акти попередження до директивних вимог, які торкаються певного ступеня (фази) виконання дії та сприяють модифікації процесу поведінки адресата [4, с. 245]. При цьому слухачеві не обов’язково миттєво виконувати дію, але йому необхідно переглянути свою поведінку, тобто мовленнєвий акт попередження слугує певною рекомендацією на майбутнє. У цьому значенні він навіть ближчий за значенням до поради, оскільки мовець знає, що є інстанція, яка, оцінивши поведінку індивіда як негативну, уже виробила певний план проведення санкційних дій. Сам же мовець, не представляючи особисто цієї санкційної сили, виступає відносно співрозмовника в ролі доброзичливця й ставиться нейтрально або ж негативно до можливих негативних наслідків. Отже, у сучасній лінгвістиці мовленнєві акти погрози й попередження відносять до мовленнєвих актів спонукання, однак у їхній структурі є деякі відмінності. Спонукання до дії в мовленнєвих актах погрози здійснюється через обіцянку негативних наслідків від імені мовця, а в мовленнєвих актах попередження вони лише констатуються. У мовленнєвих актах погрози виражається негативна

бенефактивність для адресата, а здійснення негативних наслідків входить у наміри мовця. Мовленнєвий акт попередження, навпаки, має позитивну бенефактивністю для адресата, де застосування насилля не входить до намірів мовця, оскільки він особисто не представляє тієї «санкційної сили», яка направлена на появу негативних наслідків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аполонова Л. А. Тактико-стратегічні аспекти оптимізації директивних висловлювань. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету ім. Огієнка «Аксіома»*. 2013. С. 29–33.
2. Бєляева Є. І. Ініціативні висловлювання суб'єктивної оцінки. *Вісник ХДУ. Актуальні проблеми теорії комунікації та викладання іноземних мов.* Харків : Константа, 1997. №309. С. 12–19.
3. Austin J. L. How to do things with words. Oxford : Oxford Univ. Press, 1962. 167 p.
4. Rehbein J. Komplexes Handeln: Elemente zur Handlungstheorie der Sprache. Stuttgart : Metzler, 1977. 399 s.
5. Searle J. Speech acts: an essay in the philosophy of language. Cambridge : Cambridge University Press. 1969.

Ірина Постоленко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

КОНСУЛЬТАТИВНА ТА ПАРТНЕРСЬКА РОБОТА З УЧНЯМИ У ШКОЛАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Наразі вдосконалення педагогічного процесу в школах Великої Британії відбувається на засадах консультативної роботи вчителів та учнів, а також партнерства між ними. Консультативна робота – це спільна діяльність вчителів та учнів, спрямована на обговорення питань стосовно організації педагогічного процесу в школі, обмін думками, корисною інформацією та досвідом. Партнерство між учителями та учнями є широким поняттям і розглядається як активне залучення учнів у організацію педагогічного процесу в школі. Це процес обміну думками щодо проблем навчання, формування в учнів почуття відповідальності, громадянської свідомості та поваги до ближніх [3, с. 341].

Консультативна робота з учнями дає змогу не просто дескриптивно проаналізувати бесіду вчителів з учнями в класі, що використовувалося раніше в педагогічній практиці, а залучити учнів до обговорення планування роботи в класі. Учень вважається не об'єктом навчання та виховання, а активним його учасником. Посилення діалогу між учнями та вчителями на рівні класу, дає можливість почути та взяти до уваги те, що говорить учень, веде не лише до покращення міжособистісних стосунків, а і до підвищення рівня учнівських досягнень [1, с. 629].

Водночас консультативна робота з учнями породжує і деякі нові проблеми, зокрема призводить до поглиблення напруги як між педагогами, а також між вчителями та учнями. Інколи вчителі не знають, як правильно відреагувати на окремі пропозиції учнів. Проблеми практичного характеру виникають, коли вчителям важко знайти час та ресурси, які необхідні учням для реалізації їхніх планів. Самі школярі інколи почувають себе некомфортно, оскільки, під час розмови з вчителями, у них виникає підозра, що їхня розмова може певним чином вплинути на їхні стосунки з педагогами. А інколи педагоги ставляться з недовірою до пропозицій учнів, що призводить до розчарувань та зникнення бажання вчитися. Тому, вчителям потрібно ретельно готуватися до консультативної роботи з учнями, враховуючи всі можливості школи та педагогічного колективу реалізувати учнівські бажання. Під час консультативної роботи з учнями необхідно враховувати такі чинники:

– готовність школи та педагогічного колективу підтримувати ідеї учнів;
– бажання педагогічного колективу підтримати пропозиції учнів;
– ресурс часу для виконання побажань учнів;
– підбір інформації, необхідної для забезпечення якісного заняття;
– моніторинг та оцінювання реалізації мети проведеної консультації [2].

У сучасних британських школах все частіше практикуються консультативна та партнерська роботи з учнями. Зважаючи на думки учнів щодо процесу навчання та виховання, було створено розширений курикулум,

який реалізується в позакласній роботі з учнями. Головними принципами, якими керується організація педагогічного процесу у багатьох британських школах, є ставлення до учнів у школі, як до дорослих, а також визнання права учнів на повагу до себе та можливість бути прийнятим на навчання до школи. Дирекція школи має зобов'язання контролювати організаційні проблеми того, що відбувається в шкільному колективі і в окремих класах, зокрема це:

– з'ясування того, наскільки учні готові брати участь в педагогічному процесі;

– залучення школярів як активних учасників навчального процесу, що приносить більше користі, ніж їх пасивне сприйняття навчального матеріалу;

– ставлення вчителів до учнів та їхніх можливостей з повагою;

– підтримка вчителями учнівських пропозицій [2].

Стратегія організації педагогічного процесу, яка базується на консультативній роботі з учнями та спирається на партнерські засади взаємодії вчителів та учнів, посприяла створенню британської загальношкільної програми розвитку, яка спрямована на те, щоб показати учням, що вони є цінними та шанованими членами освітньої громади [2].

Під час проведення занять британські вчителі використовують прийоми, які допомагають визначити ставлення учнів до різних стилів навчання в класі, а також з'ясувати фактори, які впливають на бажання учнів навчатися. Учні спостерігають за стилями проведення уроків та за поведінкою один одного, таке спостереження допомагає зробити висновки про ставлення учнів до різних навчальних завдань. Отримана інформація аналізується педагогами, а потім обговорюється під час консультативної роботи з учнями. Завдяки такому підходові, учні проявляють бажання бути активно задіяними в педагогічний процес, підвищується рівень мотивації та учнівського інтересу до навчання. Учні починають чітко усвідомлювати значення проведення тестувань, письмових завдань, а також виконання домашніх завдань. Завдяки спостереженням учнів за роботою вчителів, школярами робляться висновки про

те, наскільки серйозними є завдання, поставлені вчителями, адже, якщо вчитель ставиться серйозно і вимогливо до поставленого завдання, то учні вважають таке завдання важливим для виконання. Деякі школи використовують таку оригінальну методику, коли учні проводять спостереження за організацією педагогічного процесу, а потім обговорюють результати спостережень разом з вчителями [3, с. 357].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Armstrong, P.W. & Ainscow, M. (2018). School-to-school support within a competitive education system: views from the inside, *School Effectiveness and School Improvement*, 29(4), 614–633.
2. Croft, J. (2015). Collaborative overreach: why collaboration probably isn't key to the next phase of school reform (London, The Centre for the Study of Market Reform of Education Research).
3. Ehren, M.C. & Godfrey, D. (2017). External accountability of collaborative arrangements; a case study of a Multi Academy Trust in England, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 29(4), 339–362.

Геннадій Прокоф'єв,
кандидат філологічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

Аніта Багдасарян,
здобувачка ОС «Магістр» ІІ курсу,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ЗМІСТ ПОНЯТЬ ІМПЛІКАТУРА ТА ПРЕСУПОЗИЦІЯ В КОНТЕКСТІ УСНОГО ТА ПИСЬМОВОГО ПЕРЕКЛАДУ

Аналіз вихідного тексту чи висловлення та відтворення його змісту мовою перекладу не зупиняються на семантичному значенні, і перекладачам слід враховувати комунікативні аспекти і вміти читати між рядками, щоб створити точні та прагматично вивірені переклади. Такий "позатекстовий" зміст часто передається через імплікатури та пресупозиції. Термін «імплікатура» походить від англійського дієслова «to imply» і означає те, що є

неявним у мовленні. «Пресупозиція», на що вказує префікс «pre-», за визначенням відноситься до сфери передумов реалізації успішного висловлення; вона межує з проняттям імплікатури, оскільки також є чимось неявно присутнім в тексті, але значно складнішим та більш суперечливим. Хоча пресупозиція відіграє важливу роль у розумінні мови, практично не існує консенсусу щодо її природи та ролі в процесі текстоутворення. Були запропоновані різні ідеї та точки зору, і в результаті, на думку британського соціолога та лінгвіста Стівена Левінсона, про пресупозицію було написано більше ніж майже на будь-яку іншу тему у лінгвістичній прагматиці, за винятком, можливо, мовленнєвих актів [1, с. 167]. Пресупозицію розглядають як найменш усталене та уніфіковане поняття прагматики [2, с. 185], бо практично все, що сказано певними вченими про неї, оскаржується іншими авторитетними її дослідниками [3, с. 114].

Як імплікатура, так і пресупозиція мають відношення до перекладу та тлумачення дискурсу, оскільки вони стосуються значення мовленнєвих висловлень і впливають на передачу семантичних і прагматичних імплікацій. Процес створення перекладачем якісного перекладу прямо залежить як від розуміння ним пресупозицій та імплікатур, задіяних автором при побудові вихідного тексту, та і від його вміння відтворювати їх мовою цільового тексту. Хоча з такою оцінкою погоджуються практично всі дослідники, немає одностайної думки щодо засобів передачі імплікатур та пресупозицій, оскільки трактування цих понять, що відносяться до сфери непрямого мовлення, може бути неоднозначним.

При розгляді імплікатур перекладач має враховувати як значення слів та виразів, так і дію постулатів, що утворюють принципи кооперації [4, с. 47] та ввічливості [5, с. 131–133]. Теоретично, будь-які імплікатури можуть бути враховані у процесі як усного, так і письмового перекладу і відтворені у цільовому тексті. Однак, оскільки тлумачення залучає лінгвістичні, соціальні, культурні та навіть психологічні фактори, розуміння адресатом лексичного значення та усвідомлення ним впливу комунікативних принципів не здатні самі

по собі ліквідувати культурні та світоглядні прогалини, отже, перекладач повинен вміти вносити корективи до вихідного тексту або залучати додаткові пояснення, коли це є необхідним.

Іноді імплікатуру розглядають як різновид пресупозиції, вказуючи на те, що конвенціональні і розмовні імплікатури насправді є типами відповідних семантичних та прагматичних пресупозицій [6, с. 109]. У галузі лінгвістики є три основні підходи до пресупозиції: по-перше, це семантичний погляд, що розглядає її як суто логічне явище з точки зору істини та значення; по-друге, прагматичний, заснований на поняттях теорії мовленнєвих актів, за яким пресупозиція випливає з базових знань та переконань мовців і слухачів та залежить від дотримання мовцем вимог принципу кооперації Грайса та інших принципів, що описують процес та характер комунікації; по-третє, існує точка зору, згідно з якою пресупозиція є порожнім і оманливим ярликом, що охоплює безліч принципово різних явищ [7, с. 10].

Третій погляд, який фактично є відповіддю на проблеми з ефективністю реалізації аналітичного потенціалу семантичного і прагматичного підходів, лежить в основі так званого “досвідного” (experiential) підходу. Реальне життя перекладу, як письмового, так і усного, відбувається у контекстуальному середовищі, і перекладач мусить оцінювати результати своєї діяльності через призму сприйняття результатів його роботи цільовою аудиторією у цільовому контексті. Згідно з таким поглядом, пресупозиції обумовлюються контекстом і, відповідно, базуються на уявленнях про нього [1, с. 167]. З позиції теорії перекладу, вони є за своєю сутністю тими припущеннями, до яких вдається перекладач щодо цільового контексту, цільових читачів чи адресатів усного перекладу, їхніх потреб та очікувань [6, с. 115].

Знаходження, інтерпретація та адекватне відтворення пресупозицій у тексті перекладу є складним завданням, оскільки іноді, при всьому своєму бажанні та всій професійності перекладач не здатний виявити усі пресупозиції у тексті-джерелі, і це в першу чергу стосується пресупозицій контекстуального характеру. Контекст, як наукове поняття, охоплює практично все, що має

відношення до акту комунікації, починаючи з фонових знань та соціального статусу адресата і закінчуючи співтекстом, і розгляд усіх дотичних аспектів може бути нескінченним: чим більше перекладач дізнається про адресата, тим потенційно більшими стають його можливості збагачувати цей багаж знань і надалі [8, с. 35].

Стівен Левінсон привертає увагу до того, що навіть у мовах, які належать до різних мовних груп, існують практично паралельні види тригерів, або активаторів, семантичних пресупозицій [1, с. 216], отже, знаходження та відтворення таких пресупозицій не повинно вважатися особливо складним завданням з точки зору теорії та практики перекладу. З іншого боку, немає сумніву і в тому, що семантичні імплікатури та пресупозиції є ефективними інструментами аналізу імпліцитного значення вихідного тексту.

Подібно до цього, адекватна передача пресупозицій прагматичного характеру є важливим аспектом процесів як письмового, так і усного перекладу. Передусім, слід враховувати такі параметри, як потреби та очікування адресата/адресатів цільового тексту. Уміння побачити контекстуальні пресупозиції, які автор тексту може мати про своїх адресатів, допомагає перекладачу краще зрозуміти ставлення автора та його наміри і відповідним чином врахувати їх при виборі комунікативної тактики та мовних і мовленнєвих засобів перекладу. Ці моменти особливо яскраво виявляються при здійсненні усного перекладу, в якому перекладач є справжнім координатором процесу спілкування між мовцем та слухачами. У разі, якщо у слухачів виникають проблеми з розумінням, перекладач повинен уточнювати інформацію або, за необхідності, може звернутись до мовця за додатковими поясненнями. Отже, пріоритет надається цільовим адресатам, їхнім потребам та уявленням самого перекладача щодо очікувань аудиторії. Особливо релевантною для усного перекладу є реалізація та дотримання вимог зрозумілості, чіткості, економічності та виразності, оскільки час для усного перекладу є в усіх випадках обмеженим [6, с. 117].

Слід додати, що пресупозиції, на які орієнтуються перекладачі при здійсненні як усного, так і письмового перекладу, безпосередньо впливають на вибір основної інформації та засобів її передачі адресату. До таких пресупозицій відносяться припущення щодо контекстуальних та фонових знань цільової аудиторії та оцінка того, наскільки цей багаж знань співпадає з інформацією, яку мають самі перекладачі. Отже, перекладач має визначити, наскільки вірогідним є те, що його адресати в принципі спроможні розділити його думку, а це вимагає тонкого аналізу, узгодження підходів та залучення перекладацької інтуїції [9, с. 125].

Хоча таке завдання саме по собі може вважатись перспективним напрямком дослідження питання про місце і роль пресупозицій у процесі перекладу, воно ще й відкриває нові грані та аспекти в галузі вивчення прикладних аспектів пресупозиції як окремого об’єкта наукової розвідки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Levinson S. C. Pragmatics. London : Cambridge University Press, 1983. 420 p.
2. Segerdahl P. Language Use: A Philosophical Investigation into the Basic Notions of Pragmatics. London : Macmillan, 1996. 240 p.
3. Fawcett P. Presupposition and Translation. In L. Hickey (Ed.), *The Pragmatics of Translation* (pp. 114–123). Clevedon : Multilingual Matters, 1998. 242 p.
4. Grice H. P. Logic and Conversation. In: P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics. Vol. 3: Speech Acts*. New York : Academic Press, 1975. P. 41–58.
5. Leech G. N. Principles of Pragmatics. London : Longman, 1983. 250 p.
6. Cui Y. & Zhao Y. Implicature and Presupposition in Translation and Interpreting. In: K. Malmkjær (Ed.), *The Routledge Handbook of Translation Studies and Linguistics.* London and New York : Routledge, 2018. P. 107–120.
7. Sandt R. A. van der. Context and Presupposition. London: Croom Helm, 1988. 249 p.
8. Cui Y. & Zhao Y. A Contextual Perspective on Presupposition: with Reference to Translation Studies. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus.* Vol. 43. 2014. P. 31–42.
9. Fawcett P. Translation and Language: Linguistic Theories Explained. Manchester: St Jerome, 1997. 160 p.

Геннадій Прокоф'єв,
кандидат філологічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

Катерина Збаравська,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ПОТЕНЦІАЛ ВИКОРИСТАННЯ НАУКОВОГО АПАРАТУ ТЕОРІЇ РЕЛЕВАНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ ПЕРЕКЛАДУ

Понятійний апарат теорії релевантності дозволяє точно охарактеризувати труднощі, з якими зустрічаються перекладачі та інтерпретатори при визначенні комунікативного значення повідомлення в іншомовному тексті. Таке завдання може бути особливо складним у контексті усного перекладу, де обмеженість часу примушує перекладача дуже швидко робити вибір з набору можливих інтерпретацій висловлення мовця.

Використовуючи модель комунікації, що заснована на теорії релевантності, німецький лінгвіст Ернст-Август Гутт висловлює думку про те, що немає потреби у створенні окремої теорії перекладу, оскільки переклад – це лише ще один акт спілкування і, як такий, він підпадає під сферу дії теорії релевантності. Гутт вважає переклад діяльністю, яка базується на інтерпретаційному використанні мови, і постулює, що єдина відмінність між перекладом та іншими видами комунікації полягає в тому, що тексти оригіналу і перекладу сформульовані двома різними мовами. Таким чином, вивчення процесу перекладу, якщо його розглядати з точки зору теорії релевантності, фокусується на порівнянні інтерпретацій, а не на відтворення слів, мовних конструкцій чи текстових ознак [1, с. 233]. Згідно з цим підходом, мета перекладача полягає у тому, щоб обрати ту інтерпретацію, яка забезпечує одержання найбільшого когнітивного ефекту та потребує мінімуму зусиль для її обробки.

Під когнітивними ефектами розуміють збільшення та оптимізацію знань отримувача інформації як шляхом додавання нових уявлень, що підсилюють існуючі, так і відхиляючи припущення, які суперечать існуючим чи виявилися слабкішими за них, або ж поєднуючи внесок вхідного стимулу з уявленнями, що існували раніше, для створення нового когнітивного ефекту, який має назву контекстуальної імплікації [2, с. 166].

Французький антрополог та когнітивіст Ден Спербер і британська лінгвістка Дейдра Уілсон вважають, що інтерпретація висловлювання передбачає утворення експлікатур, або інференцій, умовиводів, що надають додаткову інформацію, необхідну для визначення істинності пропозиції, і імплікатур, тобто умовиводів, які збагачують інтерпретацію, додаючи додаткові пропозиції. Формування як експлікатур, так і імплікатур залежить від двох принципів релевантності: когнітивного та комунікативного.

Когнітивний принцип передбачає, що мозок людини заздалегідь налаштований на те, щоб віддавати перевагу тим стимулам, думкам та способам міркування, які є найбільш релевантними, оскільки дозволяють отримати максимальний когнітивний ефект з найменшими зусиллями. Комунікативний принцип, у свою чергу, стверджує, що кожен остенсивний стимул створює у слухача очікування того, що він є оптимально релевантним з точки зору знань, здібностей та системи цінностей автора висловлення.

Однією з основ теорії релевантності є визнання того, що відносини між семантичною репрезентацією речень і інформацією, що насправді повідомляється, не є простими. На думку Спербера і Уілсон, така невідповідність вирішується не за рахунок кодування, а шляхом побудови інференцій [3, с. 607]. Цей процес базується на контекстуальній інформації, яку поділяють автор послання та його адресат, а успішність комунікації передбачає як урахування власне контекстуальних параметрів, так і розуміння того, що мовець насправді має намір передати певну інформацію.

Згідно з теорією релевантності, контекст не є незмінним конструктом, оскільки він створюється шляхом поєднання уявлень, які існували раніше, з

новими припущеннями, що в результаті породжує низку ефектів контекстуального характеру [4, с. 132]. Отже, контекст є динамічним явищем, здатним змінюватись протягом комунікативної події.

Гутт розрізняє прямий і непрямий види перекладу. На його думку, при непрямому перекладі немає необхідності посилатися на зміст вихідного тексту, тоді як прямий переклад передбачає те, що адресат повідомлення мусить бути ознайомленим зі змістом вихідного тексту для того, щоб правильно інтерпретувати його. Це означає, що перекладач намагається досягти такої інтерпретації іншомовного висловлення, яка б забезпечувала семантичну ідентичність з ним [5, с. 154].

Іншими словами, прямий переклад, за визначенням, покликаний забезпечити повну схожість з оригіналом, що можливо лише за умови ознайомлення адресата з когнітивним середовищем вихідного тексту. Непрямий переклад, навпаки, дозволяє перекладачу бути більш гнучким, оскільки цільовий текст має нагадувати вихідний текст лише в його найбільш релевантних аспектах. Це також означає, що результат прямого перекладу може вимагати більше зусиль для його інтерпретації адресатом.

На думку М. Стройнської та Г. Джазги, перспективи використання апарату теорії релевантності у перекладознавстві недостатньо висвітлюються в сучасних дослідженнях з теорії перекладу, а сама теорія релевантності згадується здебільшого лише при розгляді питань еквівалентності перекладу та визначення ролі контексту при перекладі. Дослідників, які працюють у царині теорії релевантності, звинувачують у відсутності результатів її застосування не лише в теорії, а і в практиці перекладу [6, с. 99]. Автори вважають це звинувачення безпідставним та посилаються на цілу низку сучасних досліджень прикладного характеру, присвячених саме процесу перекладу, його когнітивним аспектам та практичним результатам [7; 8]. Зокрема зазначається, що теорія релевантності використовується в якості наукового інструментарію емпіричних досліджень перекладу [9].

Беручи до уваги гнучкий характер наукового апарату теорії релевантності, який дозволяє адаптувати його до різної методології аналізу, можна передбачити, що він буде і надалі ефективно застосовуватись як у теоретичних, так і в прикладних та експериментальних дослідженнях процесу перекладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Gutt E. A. Translation and Relevance. Cognition and Context. New York : Routledge, 2014. 271 p.
2. Kliffer M. & Stroinska M. 2004. Relevance theory and translation. *Linguistica Atlantica*. 25. P. 165–172.
3. Sperber D. & Wilson D. 1987. Precis of Relevance: Communication and Cognition. *Behavioral and Brain Sciences*. 10 (4). P. 697–710.
4. Sperber D. & Wilson D. Relevance: Communication and Cognition. Oxford : Blackwell, 1995. 326 p.
5. Gutt E. A. Theoretical Account of Translation – without a Translation Theory. *International Journal of Translation Studies.* 1990. 2. P. 135–164.
6. Stroinska M. & Drzazga G. Relevance Theory, Interpreting and Translation. In: K. Malmkjær (Ed.), *The Routledge Handbook of Translation Studies and Linguistics*. London and New York : Routledge. 2018. P. 93–106.
7. Drzazga G. The Puzzle of Grammatical Gender: Insights from the Cognitive Theory of Translation and the Nature of Polish Hybrid Nouns. 2013. PhD Thesis. McMaster University.
8. Tirkkonen-Condit S. & Jääskeläinen R. Tapping and Mapping the Processes of Translation and Interpreting. Amsterdam : John Benjamins, 2000. 176 p.
9. Alves F. & Goncalves J. L. A Relevance Theory Approach to the Investigation of Inferential Processes in Translation. In: F. Alves (Ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Amsterdam : John Benjamins, 2003. P. 3–24.

Олена Прохорова,
викладач вищої кваліфікаційної категорії, викладач-методист,
Коростишівський педагогічний фаховий коледж ім. І.Я. Франка
(м. Коростишів, Україна)

ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ МЕТОДУ РОБІНА КАЛЛАНА

Як показують новітні дослідження у галузі іншомовної лінгвометодики, спрямовані на пошук ефективних методів викладання англійської мови, не існує єдиного методу, який без комбінації із іншими дозволив би здобувачеві освіти навчитися вільно висловлювати власні думки іноземною мовою. З огляду на це, об’єктивується потреба в аналізі проблеми комбінації методів

навчання основної іноземної мови, яка набуває неабиякої дослідницької ваги на сучасному етапі. Зауважимо, що поширеною практикою стало поєднання методу Робіна Каллана з іншими альтернативними, які є комунікативно-зорієнтованими.

Метод Каллана поставав об'єктом наукового пошуку дослідників Б. Харкевич [1] та Т. Греговчіка [2]. Проблема аналізу переваг та недоліків цього методу фрагментарно висвітлювалася в означених розвідках, але, на наш погляд, необхідною є окрема дослідницька спроба узагальнення його сильних та слабких сторін для викладачів англійської мови, які перебувають у постійному пошуку інноваційних підходів до формування іншомовної комунікативної компетентності учасників освітнього процесу.

У світлі означеного, звернемо увагу на розподіл методів викладання англійської мови на дві групи: традиційні (класичні), нетрадиційні. На наш погляд, відмінність між ними виявляється у тому, що вони кристалізують різні рівні академічної свободи викладача. На особливу увагу заслуговують альтернативні комунікативні методи, які сприяють удосконаленню навичок усного спілкування студентів. При вивченні методів представленої групи об'єктом спеціального вивчення постає аналіз ефективності саме методу Робіна Каллана, який був розроблений дослідниками Кембриджського університету під керівництвом професора Робіна Каллана наприкінці 1950-х – на початку 1960-х років та встиг трансформуватися в одну з ефективних систем вивчення іноземних мов у світі.

У двадцятирічному віці засновник методу вирушив до італійського муніципалітету та міста Салерно для того, щоб викладати англійську мову у відомій мовній школі. На його думку, методи навчання, що використовувалися, були неефективними. Викладач помітив, що студенти відвідували курси англійської мови протягом багатьох років, проте все ще не змогли подолати комунікативний бар'єр та розпочати іншомовну комунікацію. Учні розуміли граматичні правила й старанно вивчали англійську лексику, могли спілкуватися іноземною мовою за межами класу, але не з її носіями. Насамперед це було

пов'язано з відсутністю розмовної практики та недостатнім рівнем сформованості компетенції в аудіюванні. Після повернення на батьківщину Робін Каллан розпочав розробку авторського методу навчання – який увійде в історію як метод Каллана, названий саме на його честь.

Методичний експериментатор залишився в Італії та розпочав писати книги з методики викладання англійської мови. Результати його наукової діяльності активно використовувалися на заняттях. Пропрацювавши 10 років, Каллан став справжнім майстром швидкого та ефективного навчання англійської мови.

Повернувшись до Англії, він відкрив власну школу на вулиці Оксфорд-стріт у Лондоні. Поступово метод ставав дедалі більше популярнішим серед студентів та викладачів. Р. Каллан продовжував писати методичні книги. Він помер у 2014 році, коли йому виповнився 81 рік. З того часу школа не функціонує, але організація "Callan Method" продовжує діяльність, результатом якої є опубліковані методичні посібники й підручники за однойменним методом та надання послуг із акредитації вчителів всесвітньо відомих мовних шкіл.

Розглянемо ключові принципи методу, які ми візуалізували за допомогою рис. 1.

Рис. 1. Ключові принципи методу Робіна Каллана

1. Мова навчання.

Використання лише англійської мови з першого заняття суворо регламентується розробником методу. Спілкування рідною мовою не є прийнятним навіть для початківців, для налагодження ефективної академічної взаємодії із якими викладач використовує жести та міміку.

2. Швидкість мовлення викладача.

Повільний темп не є допустимим, оскільки це може стати бар'єром для повноцінного занурення студентів до іншомовного культурного простору. Поступово учасники освітнього процесу звикають до швидкого темпу мовлення та різних акцентів англійської вимови.

3. Невеликі групи.

Метод Каллана призначений для застосування у невеликих групах чисельністю від 5 до 10 здобувачів освіти. Кожен учасник отримує достатній рівень розмовної практики, що дозволить йому досягнути бажаного швидкого прогресу в оволодінні іноземною мовою.

4. Практика.

В основі методу лежить шлях від засвоєння матеріалу до постійного застосування вивченого на практиці. Нові лексичні одиниці та правила англійської граматики закріплюються під час роботи студентів над запропонованими комунікативними ситуаціями.

5. Активна участь здобувачів освіти.

В умовах традиційного навчання основна увага зосереджена викладачеві – здобувачі освіти не завжди мають можливість вільно висловити власні точки зору. Наслідком цього є зниження рівнів уваги та мотивації і кривої навчання.

Учасники освітнього процесу беруть активну участь у навчальній діяльності на системній основі. Завдяки невеликій кількості здобувачів освіти та налагодженій системі взаємодії між усіма учасниками навчання, гарантованим є високий рівень концентрації їхньої уваги.

6. Системне повторення.

У першій частині кожного заняття відбувається повторення вивченого матеріалу, у другій – закріплюється шляхом виконання практичних вправ.

Рис. 2. Структура заняття

Уважаємо за доцільне перейти до аналізу структури заняття із використанням цього методу. Як видно з рис. 2, репрезентовано 2 рівноцінних композиційних елементи – повторення вивченого матеріалу та вивчення нового. Передбачається перерва тривалістю 10 хвилин.

Наступним етапом нашого дослідження є визначення відсоткового співвідношення частотності всіх видів мовленнєвої діяльності на занятті, результати якого ми репрезентували використовуючи рис. 3. 70% заняття приділяється виконанню здобувачами освіти практичних завдань, спрямованих на вдосконалення навичок усного мовлення у ситуаціях, максимально наближених до умов реальної англомовної комунікації. Читання займає 20% заняття, натомість найменше у відсотковому співвідношенні (10%) – письмо. Слід зауважити, що невід’ємними структурними елементами кожного заняття є: цілеспрямована бесіда, читання із активною участю викладача, диктант, семантизація нового лексичного матеріалу.

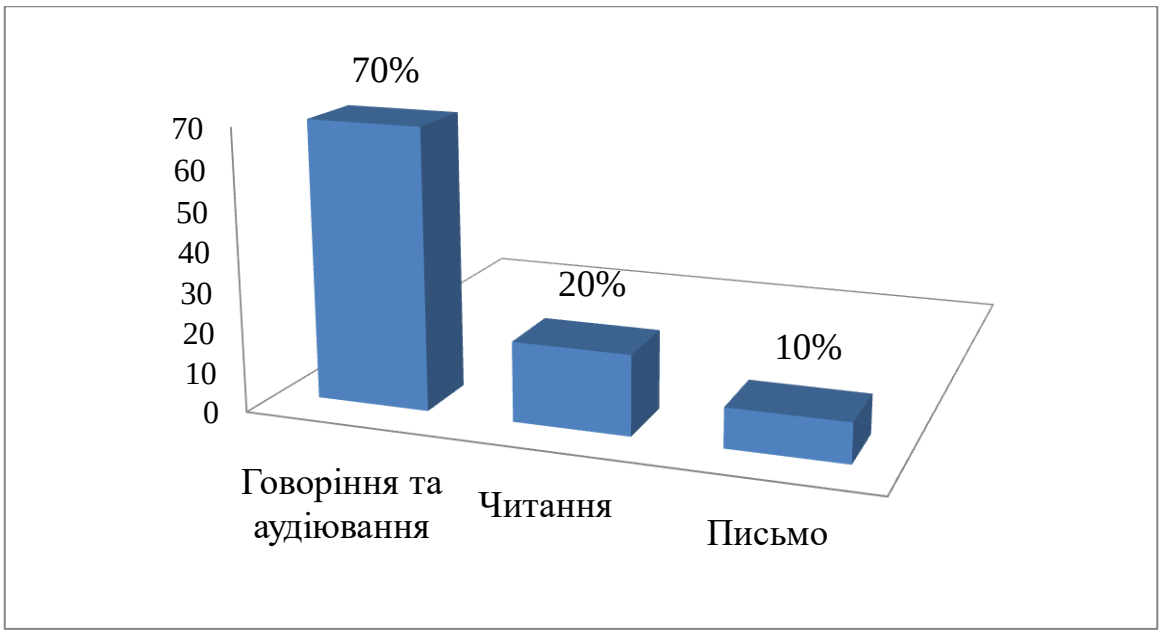

Рис. 3. Відсоткове співвідношення частотності всіх видів мовленнєвої діяльності на занятті

Запорукою ефективності методу Робіна Калана є системність, свідченням чого є 12 рівнів навчання, які складають індивідуальну освітню траєкторію руху здобувачів освіти. Звернемося до аналізу кожного рівня іншомовної підготовки.

Рівень 1 – Beginner (A1) призначений для студентів, які лише розпочинають вивчення англійської мови. Це найкоротший рівень, оскільки включає лише 9 уроків.

Рівень 2 – Elementary (A1). На цьому рівні здобувач освіти повинен продемонструвати знання лексичного матеріалу на початковому рівні та здатність розповісти про те, що робить у визначений момент, або на постійній основі. Крім того, він має навчитися порівнювати кількість злічуваних та незлічуваних об’єктів.

Рівні 3–4 – Upper-elementary (A2). Студент може описувати минулі та майбутні події, розуміє різницю між часовими формами – *Present Perfect* і *Past Simple*. Рівні передбачають вивчення типів умовних речень.

Рівні 5–6 – Pre-intermediate (B1). Учасник освітнього процесу може детально розповідати про дії у минулому та майбутньому використовуючи часи

груп *Continuous* та *Perfect*. Характерною рисою є вивчення здобувачами освіти пасивного стану та 3 типу умовних речень.

Рівні 7–8 – **Intermediate + Upper-intermediate (B2).** Студент розпочинає вивчення ідіом та може використовувати складніші граматичні конструкції для висловлювання власних думок.

Рівні 9–10 – Upper-intermediate (B2). Здобувач освіти вдосконалює власний рівень знань, розширює словниковий запас та здійснює аналіз нових способів використання вивченого матеріалу в практичній комунікативній площині. На цих рівнях увага сконцентровується на вивченні модальних дієслів імовірності та змішаних типів умовних речень. Крім того, студент має навчитися коректно використовувати дієслівну лексему *would* для позначення повторюваних звичок у минулому.

Рівні 11–12 – Advanced (C1–C2) передбачають вивчення нової лексики та складних словосполучень. Студенти навчаються використовувати розмовні слова та вирази. Крім того, здобувачі освіти вивчають відмінності в оформленні ділових листів.

На основі здійсненого нами комплексного аналізу методу Робіна Каллана за такими параметрами його академічної ефективності як: система принципів, структура заняття, частотність видів мовленнєвої діяльності та рівнева структура його застосування – ми виокремили такі переваги й недоліки його імплементації.

На наш погляд, суттєвою перевагою є те, що окреслений метод навчання англійської мови задіює глибинні когнітивні процеси здобувачів освіти, які пов’язані з розпізнаванням компонентів речення та швидкістю його складання. Одним із секретів успіху методики є те, що вона розвиває рефлексивну реакцію. Здобувач освіти не перекладає подумки висловлювання зі своєї рідної мови чи навпаки – він відразу мислить, говорить та миттєво відповідає англійською.

Повна відсутність домашніх завдань може розглядатися перевагою методу. Це зумовлено тим, що на кожному занятті здійснюється не лише

систематичне повторення та закріплення вивченого матеріалу, але й вивчення нового, що виключає потребу у виконанні додаткових завдань.

Порівняно з іншими методами його застосування підвищує результативність опанування мови. Наприклад, для оволодіння рівнем B1 студентові необхідно 80 годин натомість отримання такого результату з використанням традиційних методів є можливим за 350 академічних годин.

Сфокусованість на аудіюванні та говорінні є вирізняючою рисою методу. Це допомагає учасникам освітнього процесу підготуватися до здійснення комунікації англійською мовою із її носіями.

До недоліків даного методу слід віднести відносно поверхове вивчення граматичної структури мови, а також недостатнє звернення уваги на формування навичок письма.

Швидкий темп навчання не завжди відповідає очікуванням здобувачів освіти та їхньому рівню оволодіння матеріалом. До уваги не беруться усі індивідуально-психологічні особливості кожного здобувача освіти. Рівні мотивації та цілеспрямованості в досягненні запланованих академічних цілей є суто індивідуальними. Крім того, деякі студенти надають перевагу індивідуальним заняттям, які проводять носії мови, частина здобувачів є візуалізаторами, яким для ефективного запам’ятовування необхідним є схематичний формат освітнього контенту.

Ми схиляємося до думки про те, що застосування методу Робіна Каллана є релевантним на початковому етапі вивчення англійської мови з метою цілісного поетапного формування навичок спілкування із представниками англійської лінгвокультури, подолання мовного бар’єру, постановки вимови та розвитку навичок аудіювання. На наступних етапах доцільним є поєднання цього методу з детальним опрацюванням граматичної структури мови та всебічним формуванням комунікативної компетенції здобувача освіти, що включає усі види мовленнєвої діяльності – говоріння, читання, письмо та аудіювання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Харкевич Б. Ю. Метод Каллана як можливість підвищення навчальних досягнень учнів професійно-технічних закладів при вивченні іноземних мов. *Пошук ефективних форм, методів організації навчально-виробничого процесу, розробка, моделювання та реалізація освітніх технологій:* матеріали обласного Інтернет-семінару (Рівне, 12 листопада 2018 р.). Рівне : НМЦ ПТО, 2018. С. 107–109.

2. Hrehovčík T. The Callan method or "English in a quarter of the time". URL: https://digilib.phil.muni.cz/_flysystem/fedora/pdf/104368.pdf (Last accessed: 08.10.2022).

Yevheniia Protsko,
PhD in Education, Associate Professor,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Ukraine)

FORMS OF DISTANT TEACHING AT A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION TODAY

The increase interest to distant learning and teaching manifested itself several years ago before the pandemic; though at present educational society stands before inevitable introducing it, accepting and showing all weak and strong sides of distant learning, activating its studying, approbation and use.

The previous recent situation also has shown active propaganda of another learning form – blended. We support the idea that it may provide qualitative education if to provide effective mixture of indirect (using online technologies) and direct interaction between students and teachers. Wide spread of blended learning may promote accessibility and inclusiveness of education; flexibility for those participants who are not able to attend direct studying (working students, those who has little children, participants with special educational needs etc.); individual student's learning line; demonstration of the course to the potential applicants [1, p.4–5].

Higher educational establishments in general and their teaching stuff in particular are due to plan and organize teaching hours with students indirectly via online technologies. Thus, implementation of blended teaching and learning is

impossible presently. A teacher may provide either synchronic or asynchronous form [2, p. 21].

Here we distinguish and determine distant form of teaching as a separate form for educating and its implementation at different academic forms.

Now when we still proceed to extremely distant learning but already demonstrate great positive results that have been essential for the last two years, the problem how to provide effective conducting of lectures, which is known as a main organizational educational form, still requires its detailed studying and specifying [2, p. 21–22].

In order to inquire into the raised problem, specifying of distant education in general is important to be described. Recently it has been revealed that today at the time of extreme and urgent conditions it may be held both synchronically and asynchronously.

Synchronic form includes online total communication between the participants in joint environment. They may use specific programs for audio and visual conference. Synchronic learning is the closest to the lessons in real time as a teacher can question a student directly and estimate his answer. It proves better results for mastering the material.

Some disadvantages here appear as well: broken internet connection, technological limits, impossibility of group discussion and work, absence of visual contact with the whole class [3].

Asynchronous teaching comprises the interaction when the educational process participants cooperate with time delay; they exchange tasks and their solutions via different applications of distant communication (e-mail, forums, social networks etc.). It is more autonomous form of learning that is controlled by a teacher.

Its advantage is of flexible operating schedule, opportunity of convenient daily and working routine at one’s own pace. Meanwhile the disadvantage touches the academic course degradation, socialization reduction, difficult feedback. While studying asynchronously students are required to spend more efforts, correctly

organize their time, show more serious attitude towards the tasks accomplishment, and possess self-discipline skills [4].

We support the idea that the skills applied to use the means of nonverbal communication (gestures, facial expression, pantomime, speech technique), to set visual contact, control space disposition are of great importance for effective interaction of a teacher and his audience. Thus, O. Kozlova proves that in order to support effective cooperation with the class a teacher needs constant control over nonverbal signals; most time to spend in the classical speaker's pose; move along the room from time to time; perform natural, clear and functional gestures; speak clear, at medium pace; change his rate in accordance with the content; look kindly; support constant visual contact with the audience [5, p. 69].

It is fairly obvious that distant education levels most of the indicated skills as technical opportunities narrow teacher's abilities (absence of visual contact with every student, loss of emotional coloring etc.). It influences the quality of education: decreased trust in the teacher, reduction of students' concentrated attention, loss of immediate feedback. It proves and justifies the problem of promoting students' cognitive activity and new methods for a lecturer to perform all his skills indirectly, via the monitor.

While forming professional competences of a would-be specialist, student's active cognitive activity is of great importance. It is stimulated by his independent mental performance, studying interest and initiativeness, cognitive independence and mental efforts used when solving set cognitive task. Thus, the above facts including personal pedagogical experience provoke the new way of lesson conducting which at distant teaching may stimulate student's activity.

Together with the lesson structure 'one to many' (group work, traditional lecture) the promotion of teacher-students cooperation 'one to one' (individual work, video content, video lecture) is indicated as a part of our study. It comprises both advantages and disadvantages. The sphere of negative implementation includes its longer duration, sometimes less effectiveness that may be caused by the lack of students' self-discipline, self-organization, self-motivation and control.

At present to be a prominent and successful teacher means to adopt one's methodology to the time challenges, to be ready to work both directly and indirectly in every studying form (individual or group).

REFERENCES

1. Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої світи. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchannia-bookletspreads-2.pdf (дата звернення: 26.01.2021).
2. Дутко О. М., Лебідь І. Ю. Проблеми та особливості проведення лекції в умовах дистанційного навчання. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Випуск 30 (1–2021). С. 19–32. URL: https://doi.org/10.32626/2309-9763.2021-30 (дата звернення: 20.03.2022).
3. Синхронне й асинхронне дистанційне навчання. URL: https://www.pedrada.com.ua/article/2924-sinhronne-y-asinhronne-distantsyne-navchannya (дата звернення: 18.03.2022).
4. Синхронний_асинхронний формат дистанційного навчання. URL: http://www.kdket.net.ua/files/dystanc/%D0%A1%D0%B8%D0%BD%D1%85%D1%80%D0%BE%D0%BD%D0%BD%D0%B8%D0%B9_%D0%B0%D1%81%D0%B8%D0%BD%D1%85%D1%80%D0%BE%D0%BD%D0%BD%D0%B8%D0%B9%20%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%82%20%D0%B4%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D1%86_%D0%B9%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F.pdf (дата звернення: 18.03.2022).
5. Козлова О. С. Спілкування лектора з аудиторією: невербальний аспект. *Український психологічний журнал*. 2016. № 2. С. 62–72.

Валерій Редько,
доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач відділу навчання іноземних мов
Інституту педагогіки НАПН України,
(м. Київ, Україна)

МЕТОДИЧНА СУТНІСТЬ МОВЛЕННЄВИХ СИТУАЦІЙ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Останні роки змінили освітній дискурс в Україні, що об'єктивно зумовлює відповідні трансформації й у шкільній іншомовній освіті. Насамперед, вони мотивують перегляд моделі навчання іноземних мов у сучасних ЗЗСО, переорієнтування її на компетентнісні засади, зокрема

уточнення цілей і змісту навчання, зміну технологій їх імплементації у шкільну практику [1; 2].

Здатність учнів у навчальних умовах оволодівати іншомовними комунікативними уміннями, які їм будуть корисними в майбутній життєдіяльності, у тому числі продуковувати та ідентифіковувати наративи відповідно до тем і завдань спілкування, може забезпечити лише освітня система, в якій використовуються особливі дидактичні засоби, які спроможні змоделювати акт комунікації, передбачений цілями навчального процесу. Вони мають давати учням змогу ефективно оволодівати механізмами іншомовного спілкування, котре за своїми параметрами, у тому числі мовною нормативністю, інформаційним наповненням і комунікативною культурою відповідає усталеним нормам мовленнєвої взаємодії з носіями інших культур і традицій [3]. За таких умов на передню щабель ставиться потреба в оновленні дидактичної та методичної сутності та функцій іншомовних комунікативних умінь, якими оволодівають учні, спрямуванням їх на розвиток і адекватне використання в компетентнісно орієнтованому освітньому середовищі як своєрідній дидактичній моделі навчання іншомовного спілкування та прототипу реальних умов мовленнєвої взаємодії в сьогоднішньому мобільному полікультурному просторі.

Відповідність змісту навчання іншомовного спілкування реальному процесу комунікації є однією з найважливіших вимог до сучасної шкільної іншомовної освіти [4]. Особливої актуальності ця проблема набуває в останні роки, коли в умовах глобалізаційних і технологічних трансформацій компетентнісний підхід до навчання будь-якого шкільного курсу, у тому числі й іноземної мови, перетворюється на філософію, котра формує інноваційні погляди на освіту, а сама компетентнісна ідея в європейському та світовому просторі поступово наближається до рівня освітньої стратегії. Чим більше комунікативні дії учнів у процесі шкільної іншомовної освіти будуть апроксимовані до реальних міжнародних стандартів, тим успішніший та переконливіший вигляд матиме шкільна система навчання, що покликана

формувати відповідні якості особистості сучасного соціуму. А відтак, такий стан вимагає визначення та адаптування методів, форм, способів і засобів навчання до потреб сучасного світу. На наш погляд, це може бути оновлена модель навчального процесу, яка сприяла б успішному формуванню в учнів ключових і міжкультурної іншомовної комунікативної як предметної компетентностей, на що спрямовуються всі документи європейських і світових освітніх установ [5]. Такий процес навчання має бути своєрідним дидактичним комплексом спільних, взаємопов'язаних і взаємозалежних дій учителя й учнів, спрямованих на раціональну організацію іншомовної освітньої діяльності з метою виконання завдань, детермінованих цілями навчання. У зв'язку з цим постає питання вибору такої моделі навчання, зміст і структура якої забезпечували б не тільки нормативний мовний аспект продукованих компетентнісно орієнтованих іншомовних висловлень учнів, але й сприяли б оволодінню ними відповідною комунікативною поведінкою в різних соціальних середовищах, в яких здійснюється мовленнєва взаємодія.

Для успішного формування ключових і міжкультурної іншомовної комунікативної компетентностей, на наш погляд, ефективними можуть бути мовленнєві ситуації як штучно створені у навчальних умовах фрагменти комунікативної взаємодії, які з певними цілями здатні виконувати функції, характерні реальним умовам спілкування. Іншомовне ситуаційне спілкування ми розглядаємо не тільки як безпосередню усну або письмову мовленнєву взаємодію двох чи групи комунікантів, але й як висловлювання у формі роздумів щодо певного об'єкта/суб'єкта цієї взаємодії, оприлюднення своїх позитивних/негативних ставлень до них, представлення власного досвіду в певній сфері, обґрунтування своїх думок/поглядів, коментування власних дій, власної моделі поведінки/діяльності, презентацію схеми/плану видів діяльності, окреслення та інтерпретування цілей/завдань, що виникають за певних обставин, пояснення своїх учинків, зумовлених певним соціальним або навчальним середовищем, тощо. В навчальних умовах такі мовленнєві дії комунікант може здійснювати під час участі у різних формах спілкування

(діалозі, бесіді, проєктній роботі, дидактичній грі), висловлюючи свої думки, продуковані в монологічній формі, та долучаючи їх до змісту вербальної взаємодії з іншими комунікантами. Його висловлення можуть бути різного обсягу відповідно до обставин, які ситуативно виникають у спілкуванні. Зазвичай, усі навчальні ситуаційні завдання мають бути тематично доцільно дібрані та методично нормативно сформульовані в мовному відношенні, передбачати можливість створення уявних навчальних комунікативних середовищ, у межах яких учні оволодівають здатністю іншомовного спілкування у межах ключових компетентностей, що формуються. Зміст ситуацій має бути чітким, доступним для розуміння учнями певної вікової категорії/певного класу, вмотивовувати їхню діяльність, враховувати навчальний та життєвий досвід і потенційні можливості, а також соціальні потреби їхньої майбутньої життєдіяльності.

Розглядаючи мовленнєві ситуації *поліфункціональним засобом навчання*, розглянемо технологію їх використання. Ефективне їх застосування можливе лише за умови дотримання певної системи, яка передбачає наявність двох етапів: 1) підготовчого (*доситуаційного*) і 2) творчого (*ситуаційного*), упродовж яких в учнів мають формуватися відповідні темі спілкування мовні навички та мовленнєві уміння. На підготовчому етапі виконуються мовні вправи: на підстановку, трансформацію, доповнення речень, заповнення пропусків у реченнях/репліках діалогів, утворення речень за зразком тощо. Зазвичай вони мають містити лексичні одиниці, інформаційно характерні темі спілкування. Важлива роль на цьому етапі належить умовно-мовленнєвим вправам, які доцільно створювати у формі своєрідних мікроситуацій (1-2 речення/репліки): скажи/напиши, що ти також це (не) зробиш, …; підтверди свою думку, запереч/погодься, додай до почутого/прочитаного, оціни, уточни, перезапитай… Часто такі вправи можна виконувати за зразком як орієнтовною основою діяльності. Це своєрідний доситуаційний етап, який вводить учнів у мовно-мовленнєве та інформаційне середовище, у межах якого передбачається засвоєння тематичних лексичних одиниць, характерних змісту мовленнєвої

ситуації, проєктної роботи, чи рольової гри, ознайомлення з деякими тематичними інформаційними матеріалами, набуття досвіду виконання мовленнєвих дій в усній та письмовій формі, використання лексичних одиниць та мовленнєвих зразків, характерних певній тематичній сфері, у тому числі змісту ключових компетентностей, на формування яких спрямовується навчальна діяльність. Лише коли в учнів сформувалися відповідні мовні навички, можна переходити до другого, творчого етапу, де виконуються дії, спрямовані на становлення мовленнєвих механізмів і набувається досвід комунікативної поведінки, що узгоджується із змістом певної компетентності. Звісно, що пропонована тематика ситуаційного спілкування, його обсяг, мовний ресурс, інформаційна глибина змісту різнобічно детермінуються вимогами навчальної програми, окресленими завданнями, освітнім досвідом учнів, їхніми віковими особливостями та потенційними можливостями. Важливо наголосити, що ситуаційно спрямована робота на зазначених етапах не може відбуватися упродовж лише одного уроку, на це має відводитися кілька уроків, тим більше, що, окрім цієї діяльності, учні паралельно виконують навчальні дії, спрямовані на оволодіння іншими видами іншомовного спілкування.

Доцільно окремим видам мовленнєвих ситуацій надавати форму навчально-тематичних ігор, проєктної роботи, зміст і форми виконання яких наближаються до реальних умов іншомовної взаємодії та відповідної комунікативної поведінки. Такі інтерактивні види діяльності сприяють формуванню в учнів елементів ключових і предметної компетентностей, що дають їм змогу поступово навчатись задовольняти власні соціально життєві потреби та оволодівати здатністю успішно жити і співпрацювати в сучасному глобалізованому мультилінгвальному та полікультурному світовому просторі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про освіту». Постанова Верховної Ради України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

2. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти / МОН України. Київ, 2016. 40 с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. докт. пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.

4. Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти. Автори: Редько В. Г., Шаленко О. П., Сотникова С. І., Коваленко О. Я., Коропецька І. Б., Якоб О. М., Самойлюкевич І. В., Добра О. М., Кіор Т.М. Рекомендовано МОН України: наказ від 12.07.2021 р. № 795. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20 serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9-kl.Redko.ta.in.14.07.pdf

5. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. (2006/962/EC). URL: https://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj

Надія Ремезовська,
викладач,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З ЧИСЛА ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН

Реалії сьогодення створюють нові проблемні моменти у навчанні. Перш за все це зміна умов комунікації між студентами та викладачами, перехід відносин в іншу площину – дистанційну, а відтак пошук та використання найбільш ефективних програмних платформ та соціальних мереж для забезпечення якості навчального процесу.

Навчання іноземних студентів у вищій школі саме по собі вже є викликом як для викладачів, так і для самих студентів-іноземців, оскільки зумовлене низкою національних факторів та чинників, особливостей національних освітніх системі та підходів у навчанні.

Студенти з числа іноземних громадян – це особливий контингент студентів, які потребують диференційованого підходу у навчання та організації освітнього процесу.

Це пов`язано, перш за все, з їх національними особливостями, релігійними аспектами, соціоетнічними факторами, психологічним аспектом

адаптації в чужій країні, відмінностями в національних системах середньої освіти, рівнем базової підготовки, різним наповненням як навчальних програм, так і різним набором шкільних предметів, рівнем матеріально-технічної бази, якістю національної системи освіти загалом, невмінням сприймати на слух великі об`єми інформації у зв’язку з мовним бар’єром.

Адаптація іноземних студентів до нових методів і форм навчання є основоположним фактором, що визначає ефективність освітнього процесу в цілому.

Для студента-іноземця саме вищий навчальний заклад є орієнтиром і провідником в новий соціокультурний простір та закладає основи для розвитку й зміцнення різних комунікативних і професійних зв'язків, допомагає встановити загальний ментальний контакт з новою країною. Роль університету в адаптації іноземного студента, пристосуванні його до нового суспільства, входження в освітній процес очевидна і незаперечна.

У зв'язку з цим, виникає необхідність створення організаційно-педагогічних умов, що сприяють процесам включення і подолання труднощів навчання іноземних студентів в чужій країні, з метою мінімізації негативного сприйняття іншої культури і з обов'язковим збереженням власної культурної ідентифікації.

Володіючи інформацією про відмінності у вивченні загальноосвітнього циклу предметів середньої школи у контингенту студентів, які приїжджають в Україну, при складанні робочих планів і наповненості аудиторних занять, варто враховувати особливості освітнього процесу на батьківщині студентів і передбачити труднощі, з якими неминуче вони можуть зіткнутися. Подолання подібних проблем є можливим при детальному вивченні відмінностей в структурі, методах і формах педагогічних освітніх систем в їх країнах.

Найбільш важливу педагогічну проблему, яку необхідно подолати викладачу, працюючи з даним контингентом, можна охарактеризувати як необхідність поєднання і взаємодії освітньої, адаптаційної і виховної роботи з іноземними студентами. Існує нагальна потреба в тому, щоб неодноразово

проводити опитування в студентському середовищі для того, щоб зрозуміти і підсумувати перелік основних труднощів, які їм необхідно подолати. Це і непристосованість до самостійного життя (побутової її сторони), і кліматичні особливості в іншій країні, і комунікативні труднощі у спілкуванні з оточуючими, і відрив від дому, і чужа мова тощо.

Саме тому напрям наукової та практичної роботи з іноземними студентами має передбачати, перш за все, формування психолого-педагогічних компетенцій викладачів, які забезпечують навчальний процес, диференційований підхід до організації освітнього процесу для студентів з числа іноземних громадян. На особливу увагу заслуговує питання надання викладачами індивідуальних консультацій іноземним студентам, що дає можливість встановити контакт зі студентом, визначити рівень розуміння і засвоєння навчального матеріалу, проблеми, які виникли в процесі опанування навчального матеріалу.

На особливу увагу заслуговує питання мовної компетенції викладачів, зокрема, рівень володіння англійською мовою, оскільки все більшою популярністю серед студентів з числа іноземних громадян користуються англомовні освітні програми.

В організації навчального процесу викладачі повинні враховувати базові відмінності між знаннями студентів, особливо в змішаних групах, де навчаються українські й іноземні студенти, давати диференційовані завдання, дозовано подавати навчальний матеріал, використовувати інноваційні методи навчання, зокрема, інтерактивні, що дасть можливість зняти психологічну напругу, створить сприятливу атмосферу для подальшої комунікації суб’єктів навчального процесу, усунути мовний та психологічний бар’єри.

Вимушений перехід іноземних студентів на дистанційне навчання став ще одним серйозним випробуванням для обох учасників освітнього процесу. Перехід на проведення он-лайн занять вніс свої корективи в налагоджені процеси проведення всіх типів занять. Як показує досвід, іноземні студенти гірше від українських студентів орієнтуються у схемах організації он-лайн

занять та способах комунікації з викладачами через систему електронного навчання, більш пасивні у використанні інформаційно-освітніх середовищ і платформ.

Проведення усіх видів навчальних занять для іноземних студентів передбачають свої особливості. Під час проведення он-лайн занять з ними важче налагодити зворотній зв'язок, вони рідко готові до конспектування матеріалу. Матеріал лекції потрібно ретельно готувати у вигляді презентації, з достатнім числом схем, таблиць та ілюстрацій. Слід поєднувати, де можливо, подачу теоретичного матеріалу із завданнями практичного характеру, включати в навчальний процес ряд цифрових інструментів та платформ. Це дає можливість підтримувати взаємодію між викладачем та студентом, що, в свою чергу, дозволяє утримувати зворотній зв'язок в активному стані. Цікаво, що часто саме під час виконання коротких практичних завдань іноземні студенти активізуються і наважуються озвучувати проблемні питання, пов'язані з іншими сферами їх навчальної чи соціально-культурної адаптації.

Питання мовного бар'єру є одним з найважливішим, оскільки рівень фахової підготовки іноземних студентів напряму залежить від рівня розуміння навчального матеріалу. Основою їх якісної фахової підготовки є високий рівень мовної компетенції. Вивчення мови навчання (української) в обсязі значно більшому (до 600 аудиторних годин), проведення інтенсивних мовних курсів, довузівська підготовка з метою оволодіння мовою навчання покликані на реалізацію поставлених завдань – готовності іноземного студента до сприйняття, розуміння та відтворення навчального матеріалу.

Вважаємо, що слід у цих та інших питаннях роботи з іноземними студентами працювати на випередження як на рівні організації роботи студента, так і на рівні організації навчального процесу.

Зокрема, на увагу заслуговує організація контролю навчальної діяльності студента на рівні викладача, куратора, декана, інших структурних підрозділів, відповідальних за організацію навчання іноземців у закладах вищої освіти.

Навчальний процес для студентів з числа іноземних громадян варто організовувати з використанням нових підходів, ідей, методів та прийомів, технологій, спрямованих на оновлення, модернізацію, трансформацію навчального процесу відповідно до вимог часу.

Однією з основних вимог в умовах дистанційного навчання є забезпечення візуального контакту під час проведення відеоконференцій, семінарів, круглих столів, мозкових штурмів, обговорень та опитувань. Це дасть можливість усім учасникам освітнього процесу почути думки один одного, вчасно або завчасно реагувати на нові реалії навчання, надавати іноземному студенту якісну освітню послугу та покращувати імідж як університету, так і вищої освіти в Україні загалом.

Вікторія Сліпенко,
доктор філософії, старший викладач,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

СУТНІСТЬ, МЕТА ТА ЗАВДАННЯ РОЗВИТКУ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНОЇ ШКОЛИ: ДОСВІД США

Постановка проблеми. Перехід України до нових форм економічних відносин супроводжується активізацією підприємництва, конкуренцією, зростанням вимог до рівня підготовки молоді, яка у свою чергу, повинна прилучитись до витоків підприємницької освіти, та забезпечити незворотність економічного зростання держави, ґарантувати її розвиток у майбутньому на рівні економічно розвинутих держав світу.

Цікавим і корисним є досвід організації підприємницької освіти та виховання в Сполучених Штатах Америки, із сталими традиціями демократії, захисту свобод і прав людини, в яких законодавчо – на державному рівні підтримується й захищається приватна власність та індивідуальна діяльність. До того ж розвиток в учнів підприємницької компетентності визнається

педагогами США як найважливіший результат діяльності шкіл на сьогоднішній день.

Аналіз останніх джерел та публікацій. Саме по собі підприємництво як одне з соціальних явищ не нове. Його вивченню присвячена велика кількість трактатів, книг, підручників, починаючи з кінця XVII – початку XVIII ст., коли французький економіст шотландського походження Річард Кантільйон розробив одну з перших концепцій підприємництва. Надалі цією проблемою займались такі вчені як Ж. Бодо, П. Друкер, Ф. Уокер, Д. Маклелланд, Р. Хизрич, Ф. Хайек. Й. Шумпетер та ін.

Вище зазначені дослідники вивчали питання сутності підприємницької компетентності, розкривали її певні характеристики, проте важливість розвитку підприємницької компетентності в учнівської молоді не зовсім ще повно досліджена.

Формулювання цілей. На основі вивчення та аналізу літератури з'ясувати та проаналізувати сутність, мету та завдання розвитку підприємницької компетентності в учнів середніх шкіл США.

Виклад основного матеріалу дослідження. Варто зазначити, що у педагогічній літературі США поняття «підприємницька компетентність» набуло широкого тлумачення. Воно пов'язується з оволодінням школярами різнобічними знаннями щодо створення та розширення підприємства, опануванням вмінь та досвіду розвитку бізнесу, забезпечення працевлаштування та можливостей самореалізації [3].

Підприємливість – найчастіше трактується як якість особистих можливостей та ідей, що проявляються у здатності втілювати їх у цінність для інших. Створена таким чином цінність може бути фінансовою, культурною або соціальною, незалежно від типу чи контексту в будь-якій сфері життєдіяльності та можливому вартісному ланцюжку, що означає її створення у приватному, публічному та інших секторах, а також у будь-якому поєднанні цих секторів.

У свою чергу, це визначення охоплює різні види підприємництва, у тому числі внутрішньоорганізаційне – підприємництво всередині організації;

соціальне – спрямоване на знаходження інноваційних рішень для невирішених соціальних проблем. Воно часто пов’язане із процесами соціальних інновацій, спрямованих на покращення життя людей за допомогою сприяння соціальним змінам; «зелене» підприємництво – підприємництво, що має позитивний вплив на навколишнє середовище та може розглядатись як перехід до більш стабільного майбутнього; а також підприємництво у сфері інформаційних технологій (цифрове підприємництво) – підприємництво з використанням нових цифрових технологій, особливо соціальних мереж, великих обсягів даних, рішень для мобільних пристроїв. Метою такого використання може бути вдосконалення ділових операцій, винахід нових бізнес-моделей, покращення інтелектуальних ресурсів підприємства чи спілкування зі споживачами або зацікавленими сторонами [1, с. 20–21].

У сучасній американській педагогічній науці поняття компетентність автори трактують по-різному, як:

1. Не просто володіння знаннями (в таких випадках ми звичайно говоримо про ерудицію), але швидше потенційна готовність вирішувати завдання зі знанням справи. 2. Поглиблене вивчення, стан адекватного виконання завдання, здатність до актуального виконання. 3. Мобільність знань, гнучкість методів, критичність мислення. Змістовий компонент компетентності (знання), процесуальний компонент (уміння). 4. Знання, уміння, обізнаність, підготовленість, досвід. На думку дослідників США, знання про управлінську діяльність і всього того, що з нею пов'язано, та досвід їх використання це і є суть підприємницької компетентності, тобто сукупність навичок, що пов’язані з успішним розвитком нового бізнесу [2].

Підприємливість як компетентність стосується всіх сфер життєдіяльності. Вона дає громадянам можливість піклуватися про власний розвиток, робити активний внесок у розвиток суспільства, виходити на ринок праці як найманий працівник або самозайнята особа, а також започатковувати власну справу чи виводити на вищий рівень підприємство, яке може мати культурне, соціальне або комерційне спрямування [1, с. 11].

Головна мета при вивченні підприємництва та здійсненні підприємницького виховання, як стверджують американські педагоги, полягає у формування економічно грамотних громадян, котрі здатні встановлювати, розвивати та підтримувати підприємництво. Цю загальну мету можна звести до певних освітніх тверджень таких, як: 1.Удосконалення підприємницької якості, тобто мотивації або необхідності її досягнення. 2. Аналіз навколишнього середовища, в контексті дрібної промисловості та його популяризації. 3. Запобігання безробіттю. 4. Підвищення промислового розвитку, тобто розвиток відсталих в промисловому відношенні регіонів. 6. Розуміння процесу та процедури, пов'язаних зі створенням невеликих підприємств. 7. Отримання необхідних управлінських навичок, необхідних для запуску промисловості. 8. Ретельне вивчення особистісних людських та соціальних потреб [4].

У цілому, мету підприємницької освіти та виховання можна узагальнити як безперервний навчально-виховний процес, спрямований на формування культури молоді, розвиток підприємницької компетентності.

До завдань розвитку підприємницької компетентності в учнів середніх шкіл США можна віднести:

1. Спроможність мислити по-новому та узагальнювати інноваційні бізнес-ідеї, перетворюючи їх у нові технології з метою отримання доходу.

2. Вміння здійснювати пошук нових ринкових можливостей для власної справи.

3. Здатність розробляти бізнес-плани для створення і розвитку нових організацій, напрямків діяльності.

4. Спроможність до прийняття рішень, готовність взяти на себе відповідальність за наслідки цих рішень.

5. Розуміння суті проблеми та вміння знаходити новаторське рішення проблеми в стандартних і нестандартних ситуаціях.

6. Вміння налагоджувати зв'язки, домовлятися, здійснювати комунікації з різними партнерами, укладати ефективні угоди.

7. Готовність до особистого і професійного саморозвитку.

8. Здатність до критичної оцінки особистих переваг і недоліків.

Висновки з даного дослідження та перспективи. Отже, одним із завдань сучасної американської школи є формування освіченого, комунікабельного, конкурентоспроможного, економічно підготовленого громадянина, котрий здатний започатковувати та розвивати підприємництво. Підприємницька компетентність розглядається як знання щодо створення та розширення підприємства, вміння та досвід розвитку бізнесу, забезпечення працевлаштування та можливість самореалізації.

Подальшого вивчення потребують питання діагностики підприємницької компетентності, розроблення ефективних форм та методів розвитку підприємницької компетентності в учнів підліткового віку США, порівняльний аналіз розвитку підприємницької компетентності в школах України та США.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bacigalupo M., Kampylis P., Punie Y., VandenBrande G. EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Luxembourg : Publication Office of the European Union, 2016. P. 20–21. DOI: 10.2791/593884.
2. Colombo M., Grilli L. Founders' human capital and the growth of new technology-based firms. A competence-based view. *Research Policy*. 2005. Issue 34. P. 795–816.
3. Ferrari A. DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence. *JRC Science and Policy Reports*. Luxembourg : Publications Office of the European Union. 2013. 45 p.
4. Hayton J. C. et al. National culture and entrepreneurship: A review of behavioral research. *Entrepreneurship Theory and Practice*. 2002. Vol. 26, No. 4. P. 33–52.

Anna Solovei,
lecturer,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Ukraine)

GENERAL CULTURAL COMPETENCE OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS

In the era of cultural dialogue and new language policy in Europe, one of the priority competencies of a future foreign language teacher is cross-cultural competence. According to the foreign language program for language institutions of

Higher Education the formation of intercultural communicative competence is one of the practical goals of teacher training [3].

Cross cultural communicative competence is understood as the ability of a successful person to adequately communicate in a foreign language in situations of cross cultural communication of various types and types taking into account the main external socio cultural and internal situational factors.

Taking into account the fact that Ukraine has finally chosen the path of entering the European educational and cultural space, integration with European countries, internationalization of business relations in various spheres of human activity, the issue of effective knowledge of cross-cultural competence becomes particularly relevant for the future foreign language teacher, who should not only possess this type of competence, but also be a repeater of foreign language culture for his potential students [2, p. 36].

Therefore, an important factor in improving the overall level of culture of the future foreign language teacher is the development of his general cultural competence as a personal and professional characteristic of a specialist, which demonstrates his readiness to attract future students to the cultural context of the educational subject "foreign language", to ensure their general cultural development, the focus of the educational process on the interests of the individual of students [4, p. 89].

Culture is an important criterion for the quality of education, since socio-cultural changes in education have caused the importance of problems of culture and pedagogical activity of subjects of the educational process as one of the defining components of the new anthropocentric concept of modern education, acts as the basis for the formation of pedagogical morality and means its orientation to a person as an integral, active, humane, spiritual, personality, bearer of moral norms and values; professional activity of a teacher is based on the unity of spiritual, moral and technological components of his pedagogical culture [1].

The most important requirements for the implementation of a cultural approach to the professional training of English Language teachers in universities are: cultural conformity, which provides for taking into account in the content of training national

and world cultural experience in the field of teaching foreign languages; humanitarian dialogicity as a form of intersubjective communication; integrativity of activity, combining scientific knowledge at the intersection of philology, psychology, pedagogy and other humanities, synthesizing and systematizing from a general point of view the complex data of these sciences. The implementation of the axiological approach to professional training of English Language teachers in universities is determined by strengthening the axiological and cultural component of pedagogical activity, which acts as guidelines for professional behavior of teachers [1].

So, the general cultural competence of the future teacher of foreign languages is an integrative personal resource, which includes a set of general cultural knowledge, skills, skills; a system of general cultural competencies that the future specialist must master; cultural experience of the individual; cultural-oriented special professional knowledge; knowledge of ways and norms of using language in various situations of communication and pedagogical activity, communication experience, as well as personal attitude to foreign language culture, including the ability of a person to resolve socio-cultural conflicts in communication, overcome cross-cultural barriers, the potential of personal development in the process of mastering the language that is being studied. General cultural competence allows an individual to freely navigate the socio-cultural environment, operate with its elements and use it in their own pedagogical activities [4, p. 89].

REFERENCES

1. Задорожна-Княгницька Л. В., Нетреба М. М. Наукові підходи до професійної підготовки вчителів англійської мови. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Вип.66 (155). С. 70–74.

2. Калінін В. О. Формування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови на основі колаборативного навчання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Філологічна.* Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія». 2015. Вип. 54. С. 36–38.

3. Програма з англійської мови для університетів, інститутів (п’ятирічний курс навчання): проект. Вінниця : Нова книга, 2001. 245 с.

4. Яблоков С. В. Формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов на основі інноваційного підходу в освіті. *The content of philological education in the system of english teachers and philologists professional training: monograph* / Ed. Yuliya Fedorova. Sofia : VUZF Publishing House “St. Grigorii Bogoslov”, 2020. С. 89–113.

Aliona Solodchuk,
PhD in Education, Associate Professor,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Ukraine)

THE GROWING IMPORTANCE OF ENGLISH IN THE GLOBAL COMMUNITY

English is now the first language for the majority of the population in several countries, including the United States, the United Kingdom, Ireland, Australia, Canada, a few Caribbean nations and New Zealand.

The influence of Great Britain and the United States on international relations and political affairs for the past century has ensured acceptance and proliferation of English as the main language spoken in many countries. The widespread American pop culture acceptance has also made contributions to the primacy of the language of English.

For high ranking officials and diplomats in major countries such as Russia, Italy, Brazil, South Korea, France, Japan and Germany, a working knowledge of English is important. This way, they can better comprehend the craft and nuance of international diplomacy and global affairs.

In an increasingly globalized and interconnected world, the importance of English cannot be overstated. For immigrants by the millions that come to the USA from countries that don't speak English, learning how to communicate in English is important to come into and ultimately become successful in America's mainstream.

It is important to speak and understand English when you travel to countries where English is the main language. Throughout Canada, the US and the UK, shopping and traveling is often made easier by speaking English since many people may not speak other languages. When you speak English, you will be able to communicate more easily with the locals and explore the regions that may otherwise remain unknown. In Europe, many people learn English in school so knowing the language is a benefit you can enjoy when traveling to places where it is not the native language.

In many countries and markets, knowing English opens opportunities of job employment, especially when you take a cours. For example, English is the communication medium in fields such as science and aviation. In these fields, many of the available jobs will be closed to you if you don't speak English.

Multilateral agencies and institutions in the four United Nation cities of Geneva, The Hague, Vienna and New York recruit multilingual-skilled professionals. However, they also expect each candidate to have good skills of speaking English.

When traveling to locations where people speak English, you won't have to worry about being able to find someone to help you with direction you can understand if you lose your way. When dining out, you can order dishes you actually like since you will understand all the ingredients written in English.

In colleges and universities in Australia, New Zealand, Canada, the United States and Great Britain which attract the most number of students from other countries, English is the primary language of instruction.

Many advanced-study institutes, medical centers and top business schools are located in Great Britain and North America and the language used in these higher-learning institutions' every activity happens to be English. Most technical periodicals and peer-reviewed journals that give international acclaim to technocrats, technologists, engineers and scientists are printed in English.

Undoubtedly English is required in today's world, as you need to communicate from the time you get up till you go to bed for something or other. It is not just English is only a mode of communication; apart from English there are many languages but English is understood by many people and is the most commonly used language. English is taught to small children at pre-primary level itself. This makes understanding it easy. English is simple at the basic level but if we go deep into it, it is quite tough. The functional grammar is very hard. English must also be learnt because it is used to read various instructions on the road and many other places. It becomes a medium to study various subjects and master them. If you have good English, you can answer questions in examinations in your words as you have mastered the usage.

Any language can be master by constant usage, the more you practice the more you can learn the language. You can watch video about various speeches about communication skills, role play, jam section, debates and group discussion. Watch English news for updating knowledge and movies to catch good ascent and listening skills. Watch movies with subtitle, read newspaper, various articles in internet and good books for developing or improving listening skills. To improve your speaking skills you must prepare power point presentation and practice explaining to your friends and take suggestion. Learn at least ten new words and improve your vocabulary, just learning words won't make big different using them at proper situations makes a lot of difference. Your pronunciation and ascent is observed by people so focus more on them and try managing your voice.

As we all have different ideas and we need to express it to other to implement them. An effective communication means the way your word connect other and your ideas are express to other in the manner that they can follow your words and understand without any problem. It convinces the others to accept to your ideas. This is more useful in software practices as half of their work is based on communication, any miscommunication might result in loss of lots of money as well as valuable time. An effective communicator can become a successful person. Effective communication has lot of advantages in field of education, public sector, private sector and business zone also as English is required in all fields.

To conclude that all, you need to have a common language to communicate with others and share ideas with them. English plays a role of common language between all countries. English is the official language for many countries and it plays a prominent role in all sector soft work and it is highly useful for business field and private sector.

REFERENCES

1. URL: https://blog.udemy.com/the-importance-of-english/
2. URL: https://www.indiastudychannel.com/resources/163343-Importance-of-English-in-this-modern-world.

Olha Sushkevych,
PhD in Philology, Associate Professor,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Ukraine)

STUDY OF THE RUSSIAN-SPEAKING COMMUNITY IN LITHUANIA

Present-day Lithuania presents a poliethnic country with many national communities among which we can single out a Russian-speaking one. The representatives of this group are of various origins coming from Russia, born in Russian families in Lithuania or Russia, or being of other descent than Russian but speaking the Russian language. In this regard, the paper focuses on the reflections of the Russian-speaking community to deeply understand its identification, value orientation, interplay with other national communities, pragmatic, social, economic and cultural role in the society in general. The research also reveals people's goals, suppositions, regrets and wishes.

The material of the research:

The data collection (300 threads) from Facebook by using keywords, grammatical and lexical forms and snowball search. The data collection took place between 2017–2022.

Research methods: quantitative and qualitative (mostly) content analysis, textual and visual analysis. The method of modelling and the descriptive method to represent the portrait of the community out of the elements traced in the discourse. To define the speaker's intentions, motives and pragmatic goals we will turned to the method of pragmatic discourse analysis.

The research is done within the project "Connective" in cooperation with Vilnus University (Lithuania).

The study of the Russian-speaking community is organized around the notions of cultural and national identity and identification. The first means the feeling of belonging to some cultural and national group. The latter refers to the process of subconscious attribute of a person to some community. In the project both processes are regarded of a dynamic cognitive and reflective character. Identity and

identification are formed and undergo changes under the influence of personal priorities, historical events (social, economic and political processes in the country, in the EU, in the RF, in the world). Such an analysis enables the understanding of the essence of this community, its structure, social positional roles and identification in the society.

The questions used to understand the inner motives of the community in focus:

Who am I? What do I do? What is important for me? What do I believe in? Who is important for me? What are my goals? How can I reach what I want? What are the people around me like? What relations with other people do I foster? What are my regrets and sorrows? What does the future hold for me and people around?

Research questions:

1. How does the Russian-speaking community verbalize and identify itself in Lithuania?
2. What is the place and role of this community in Lithuania?
3. What vision of future does it reveal and extrapolate in the society?

REFERENCES

1. Філософський енциклопедичний словник : энциклопедия / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди ; голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
2. Data collection. Connective. Russian. 2017–2022. Vilnus. 432 threads.

Оксана Тепла,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Національний університет біоресурсів і природокористування України
(м. Київ, Україна)

ЕКСТРАЛІНГВАЛЬНІ Й ІНТЕРЛІНГВАЛЬНІ ЧИННИКИ ПОЯВИ КОВІД-НОВОТВОРІВ

Невпинний поступ суспільства, зміни в різних галузях людської життєдіяльності, нові історичні умови буття та соціальні відносини зумовлюють появу нових слів і значень, що фіксують нові явища життя соціуму. Неологізми – складний і неоднорідний шар лексики; категорія змінна.

Згодом явище, яке сприймалося як нове, стає звичним, відповідно слово, що його називає, переходить до розряду загальновживаних слів.

Називаючи речі, явища, предмети, процеси навколишньої дійсності, носії мови використовують як нові, так і запозичені одиниці різних рівнів. Виникнення нових назв зумовлює істотні зрушення у системній організації лексичного складу мови. Найшвидше на зміни в суспільстві та людському світосприйнятті відгукується лексико-семантична система мови. Пошук нових лексем для передання знань про нові об'єкти дійсності запускає процеси словотворення і запозичення, що є основними шляхами творення нових слів і поповнення словникового складу мови.

Як справедливо зазначають автори монографії «Лексика на перетині наукових парадигм», що, не зважаючи на вагомий науковий доробок лінгвістів, у якому розкрито характеристики докорінних змін лексико-семантичної системи, немає чіткої класифікації, типових зразків основних змін у словниковому складі літературної мови. Вищенаведене зумовлене низкою причин. Передусім перетворення у лексико-семантичній системі настільки багатоманітні, що їх нелегко систематизувати. Крім того, у мовознавстві на позначення одних і тих самих процесів функціонують різні назви. Ще однією причиною є те, що і так непросту ситуацію ускладнює врахування системних зв'язків між лексичними одиницями. Насамкінець варто вказати, що певні труднощі у формуванні типології змін спричинені поєднанням лексико-семантичних змін зі стилістичними. Однак, як слушно зауважують мовознавці, поданий перелік причин далеко не остаточний. Значимість класифікації основних видів змін у лексичному складі літературної мови визначається й тим, що систематизація лексико-семантичних процесів є актуальною для створення різнотипних комп'ютерних програм, що вказуватимуть на стан лексичних норм літературної мови.

Із усього різномаїття методів і форм зміни словникового складу мови неологізація, за твердженням мовознавців, є визначальним процесом у розвитку лексики. Темпи неологізації тісно пов'язані з імпульсами виникнення

інновацій. При цьому соціальний характер має не тільки поява назви як реакція на вимогу суспільства, але і внутрішньомовні процеси, оскільки вся мовленнєва діяльність є соціальною.

Для виникнення будь-якого неологізму необхідною є наявність низки чинників, «оскільки мова розвивається унаслідок взаємодії зовнішніх (соціальних) і внутрішніх (системних, власне мовних) законів. Відповідно, і чинники, що визначають її розвиток, також поділяються на внутрішні й зовнішні». Перший чинник, позамовний (екстралінгвальний) - виникнення у житті нових явищ і нових понять є найбільш вагомим. Під упливом другого чинника – інтралінгвального, відбувається оновлення уже відомих назв певних предметів чи явищ для більшої точності, економності чи виразності.

До екстралінгвальних (зовнішніх) впливів, що сприяють виникненню нових слів у мові протягом останніх десятиліть належать такі: сучасні глобалізаційні процеси; демократизація всіх сфер життя суспільства; істотне послаблення цензури; зміни в соціальному устрої українського суспільства; задоволення практичних потреб носіїв мови; мода на певні мовні форми; пошуки нових промовистих засобів вираження.

Отже, розвиток мови протягом останніх десятиліть зумовлений як мовними, так і позамовними чинниками. Це пов'язано з тим, що мова у процесі розвою виявляє залежність, з одного боку, від середовища, в якому вона функціонує, з другого боку, від внутрішнього ладу.

Ярослава Траченко,
викладач-стажист,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОНТРАКТНИХ ТЕКСТІВ

Лексичні особливості контрактних текстів як окремого типу текстів майже не привертали увагу дослідників, оскільки означені документи розглядалися із іншими жанрами комерційної кореспонденції із метою

окреслення загальних закономірностей офіційно-ділового стилю на лексичному та граматичному рівнях. Відтак, наприклад, аналізу лексичного багатства та синонімічних рядів у текстах контрактів присвячене дослідження С. Шалипіної [6]. Лексичні та граматичні аспекти наповнення ділових текстів висвітлено в роботах: І. Шульги [7], Л. Нелюбіна [5], В. Калюжної [2], Т. Лященко [3], Л. Бердникової та Л. Гололобової [1], Г. Каспарової [10]. Зарубіжна лінгвістична література, присвячена текстам офіційно-ділового стилю, містить в основному практичні рекомендації щодо релевантного використання кліше чи укладання документу [12; 14].

Як зауважує В. Наєр: «Стиль у сенсі цього слова співвідноситься із поняттям варіативності; це і є проявом мовної варіативності, але варіативності не випадкової, а системної» [4, с. 40]. З огляду на це, у текстах контрактів повинні відстежуватися стабільні та характерні для переважної більшості документів функціонально-стильові та індивідуально-стильові риси. Очевидно, саме у правильному співвідношенні означених елементів полягає комунікативна компетенція укладача контракту та отримують лінгвістичну реалізацію комунікативні установки сторін.

Розглянемо цю проблему на лексико-граматичному рівні оформлення тексту.

Тексти контрактів містять як загальні лінгвістичні ознаки стилю офіційних документів, відображаючи особливості соціально-нормативного спілкування, так і специфічні параметри мовного вживання. У процесі аналізу мовного матеріалу нашої вибірки було виявлено загальні закономірності, які властиві текстам контрактів на лексичному, лексико-граматичному та синтаксичному рівнях.

Як і інші тексти стилю офіційних документів, контракти мають визначену комунікативну мету, а саме – окреслення умов, що регулюють діяльність сторін. З одного боку, договір – це юридично оформлена угода, порушення умов якої передбачає судову відповідальність для протилежних сторін, з іншого – є торговою домовленістю, яка вступає у дію після прийняття

пропозиції однією зі сторін та визначає відповідні норми поведінки. З огляду на ці особливості, лексичний вимір контрактів представлений трьома пластами – загальновживана лексика, спеціальна (комерційна) та науково-технічна термінологія. При цьому, слід зазначити, що термінологія, що обслуговує міжнародні торгові відносини, є специфічною та значною мірою відрізняється від науково-технічної. Розглянемо відсоткове співвідношення науково-технічної термінології, загальновживаної та спеціальної лексики у кожній групі статей контрактів.

1. Предмет контракту: а) загальновживана лексика *(part, port, etc.)* складає 24,8% від загальної кількості лексичних одиниць вибірки; б) спеціальна лексика *(contract, prices, terms, etc.)* – 63,6%; в) науково-технічна термінологія *(fabrics, drilling equipment, etc.)* – 11,6% (див. рис. 1).

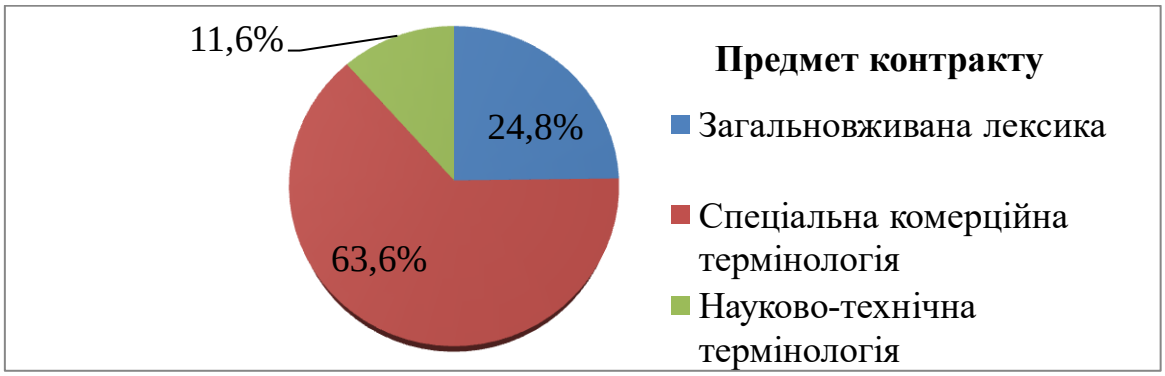

Рис. 1. Предмет контракту

2. Більш-менш детальний опис умов домовленості в залежності від виду товару: а) загальновживана *(name, place, number, state, amendment, consent*) – 32,9%; б) спеціальна *(invoice, delivery, Bill of Landing, lot, specification, expenses, account)* – 58,3%; в) науково-технічна термінологія *(toxic effect, crosswise metallic locks, double cardboard, etc.)* – 8,8% (див. рис. 2).

Рис. 2. Більш-менш детальний опис умов домовленості в залежності від виду товару

3. Група статей про наслідки, які базуються на основі факту укладання угоди: а) загальновживана *(moment, works, arrival, responsible)* – 51,6%; б) спеціальна *(hard currency, damage, insurance, etc.)* – 39,4%; в) науково-технічні терміни *(rotary drive torque indicator, rotary bit, etc.)* – 9,0% (див. рис. 3).

Рис. 3. Група статей про наслідки, які базуються на основі факту укладання угоди

4. Порядок пред’явлення рекламацій: а) загальновживана лексика *(basis, evidence, copy, circumstances, duration, rate, fire, flood, etc.)* – 75,4%; б) спеціальна *(statement-notice, penalty, delay, notification, losses, etc.)* – 22,9%; в) науково-технічна термінологія *(gear, device, etc.)* – 1,7% (див. рис. 4).

Рис. 4. Порядок пред'явлення рекламацій

5. Порядок вирішення санкційних суперечок: а) загальновживана лексика *(dispute, connection, respect, etc.)* – 41,2%; б) спеціальна лексика *(commerce, counterpart, etc.)* – 29,4%; в) науково-технічна термінологія *(jurisdiction, court, legal expenses, etc.)* – 29,4% (див. рис. 5).

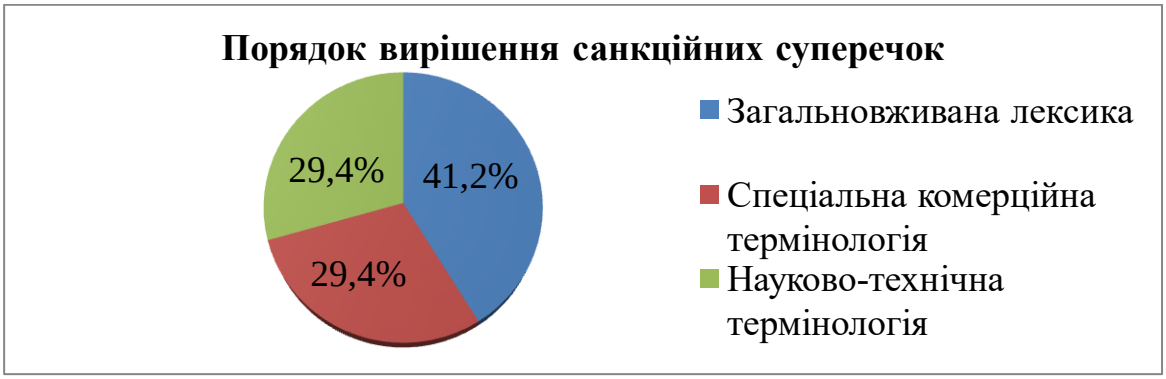

Рис. 5. Порядок вирішення санкційних суперечок

Ґрунтуючись на результатах проведеного дослідження, ми можемо підсумувати те, що кількісне співвідношення спеціальної та загальновживаної лексики у текстах контрактів підлягає варіюванню. Загальновживані слова становлять більшість елементів тексту в таких групах статей контракту: ті, які базуються на основі факту укладання угоди, порядку пред'явлення рекламацій, вирішення санкційних суперечок. Це пояснюється тим, що в текстових компонентах цих композиційних елементів використовуються іменники, які слугують для характеристики природних явищ, катастроф *(Force Majeure)* та

взаємних претензій (емоційно забарвлена книжкова та нейтральна лексика). Мінімальна кількість загальновживаної лексики міститься у статтях «Предмет контракту» та тих, що зумовлюють умови купівлі-продажу *(Total Value of the Contract, Payment)*. Це можна пояснити тим, що у цих текстових компонентах ідеться мова виключно про офіційно-діловий аспект спілкування. Науково-технічна термінологія досить широко представлена у частинах – *Packing and Marking, Arbitration,* а також додатках до контракту та специфікаціях, у межах яких вона може становити до 90% всіх лексичних одиниць.

Спеціальна лексика є стрижневим компонентом, навколо якого будується текст ділового документу. Незначна кількість науково-технічних термінів та суттєве відсоткове співвідношення спеціальної лексики зумовлені специфікою комунікативних завдань – досягненням ділової домовленості між сторонами, визначенням їхніх позицій, умов договору, розробкою положень тощо.

Однією із основних особливостей науково-технічної лексики контрактів є використання одиниць із різних термінологічних підсистем. Таке використання термінів зумовлене тематикою питань, що розглядаються у текстах. Терміни представлені у вигляді частини певної термінологічної системи. По-перше, цей елемент стилю у мові документів є статичним. По-друге, система стилістичних засобів контрактів у цьому плані є відкритою, тобто, залежно від виду запропонованого товару можуть зазначатися нові групи однієї термінологічної системи чи одиниці, які не є характерними для стилю.

Поряд із спеціальною комерційною термінологією *(lot, goods, manufacturer's certificate, Letter of Credit, etc.)*, що становить 43,2% усієї термінологічної лексики нашої вибірки, у контрактних текстах виявлено юридичні терміни *(claim, arbitration, case, etc.)* – 16,7%. Таку велику питому вагу юридичної термінології, ймовірно, можна пояснити тим, що вирішення конфліктів юридичним шляхом є усталеною практикою зовнішньоторгівельних відносин, що й відображено у статтях, що регламентують порядок задоволення претензій сторін.

Ми виявили наявність у текстах контрактів загальнотехнічної термінології *(gear, nut, rotary bit, electric flow controls, etc.)* – 16,3% термінологічних одиниць (у додатку до контрактів, у яких наводяться технічні специфікації, вони можуть становити до 90% усіх лексем).

Морська термінологія *(cargo, shipment, off berth, port, etc.)* становить 11,2% від загальної кількості одиниць цієї вибірки. Ці одиниці переважно використовуються у текстах статей, у яких описуються умови відвантаження та транспортування товару.

Страхова термінологія *(abandonment, insurance, etc.)* становить 7,5% від загальної кількості одиниць нашої вибірки. Вона використовується у статтях, які описують умови страхування та доставки вантажів у юридичних положеннях договору.

Термінологія міри та ваги *(width in cm, gross and net weight, inch, pound, etc.)* становить 4,3% від загальної кількості проаналізованих одиниць. Ці лексеми є характерними для статей, що описують предмет договору, умови маркування та постачання товару, інспекції та випробування обладнання.

Уживання настільки різнорідних пластів термінологічної лексики у текстах контрактів пояснюється лише тим, що під час укладання торгових угод обговорюються умови страхування товарів, виробництва та перевезення вантажів, кількість і найменування товару, його основні технічні характеристики, величина партій, спосіб оплати та вирішення конфліктних ситуацій у суді.

У текстах додатків до контрактів використовується значна частина номенклатурних найменувань для опису технічних характеристик товару. Наприклад:

"TOTCO Gauge Model 60-210, hereinafter referred to as the Goods ..." [8].

У цілому, лексика контрактів є моносемантичною, але деяким одиницям цього лексичного пласту властива полісемантичність. Наприклад: *extension* – три значення: продовження, телефонна лінія, підвищення попиту, *expertise* – два – експертиза та ноу-хау: *"Should a conflict arise, the Parties should resort to*

an independent legal expertise" [13]; *"The Firm is under the obligation to provide expertise (=know-how) and technical documentation during equipment tests"* [9].

Синонімія є досить поширеним явищем у галузі зовнішньоторгівельної термінології, проте можливості синонімічних замін у контрактних текстах є обмеженими, оскільки синоніми спричиняють зміни семантичних відтінків, а однією із найважливіших характеристик офіційно-ділового стилю є точність. У цілому, відсотковий склад синонімів у текстах контрактів дуже низький – 9,2% від загальної кількості одиниць вибірки. Найдовшим ланцюжком синонімів, зареєстрованим у нашій вибірці, є ланцюжок термінологічних синонімів слова *"goods"* (п'ять одиниць – *commodities, wares, stock, articles, merchandise).*

Визначення специфіки досліджуваного лексичного пласту було би неповним без розгляду абстрактних та конкретних іменників у межах контрактних текстів. У ході аналізу було зроблено такі висновки: іменники, що позначають конкретні поняття, становлять 65,4% від загальної кількості субстантивів; іменники, що позначають абстрактні поняття – 34,6%. Це пояснюється тим, що ділова мова обслуговує сферу офіційно-ділових відносин та функціонує у галузі права та зовнішньої торгівлі. З огляду на це, в текстах контрактів увага фокусується на товарі та його технічних параметрах, а також на юридичних поняттях, що виражаються переважно абстрактними іменниками.

Аналіз лексики контрактних текстів щодо основних джерел її формування та поповнення засвідчив те, що джерелами багатьох запозичень є латинська та французька мови. З латинської були запозичені фрази на кшталт: *"pro rata", "pari passu".* Єдиною лексичною одиницею, що зберегла форму, що існує у французькій мові, є *"force majeure".* Більшість одиниць книжної лексики, що представлена в текстах контрактів, є запозиченнями із французької, адаптованими в англійському лексичному фонді ще в середньоанглійський період.

У світлі стилістичної маркованості, всю лексику, що використовується у контрактах, відносять до нейтрального, або книжного пластів. У цілому, у

текстах контрактів нашої вибірки ці слова перебувають у співвідношенні два до одного. Таке очевидне переважання книжних слів зумовлене високою насиченістю текстів термінологічною лексикою. Найбільша концентрація слів нейтрального шару виявлена у статтях групи *Packing and Marking.*

Проаналізуємо вживання архаїчних слів та займенникових прислівників. Контракт є юридичним і водночас соціальним текстом, у його оформленні знаходять відображення такі риси – високий тон та урочистість викладу. Цей ефект досягається за допомогою архаїчних елементів та сполучних слів, репрезентованих займенниковими прислівниками – *therefore, whereby, hereinafter* тощо.

"On conditions DAF Brest (Incoterms 90), hereinafter referred to as the "Goods", with specification, in completeness and quantity and with technical characteristics as per Appendix No.1 to the present Contract constituting an integral part thereof ..." [11].

Відзначимо наявність численних книжних кліше у текстах контрактних документів. До цієї групи включають переважно стійкі словосполучення нефразеологічного характеру *(to grant a discount, to file a document)* та лексико-синтаксичні кліше *(as agreed upon, etc.).* Лексеми нейтрального пласту можуть бути репрезентовані книжними зворотами. Наприклад, *terms and conditions*, у статті *Force Majeure – wars, floods, fires, droughts, strikes* як обов'язкові елементи тексту. Клішовані фрази є шифром для швидкого і точного декодування тексту. У такому вживанні частково позначається тенденція до лаконічності, характерна для статей цих документів.

Особливе місце серед кліше посідають стійкі пари, які часто складаються із синонімічних елементів та іноді утворюються на основі алітераційного зв'язку: *disputes and differences, null and void, firm and unchangeable, terms and conditions, amendments and addenda*. Вони характерні для юридичних статей контракту. З огляду на це, очевидним є вплив юридичних формул із аналогічною структурою на вживані у текстах контрактів стійкі лексичні пари.

У цілому, аналіз лексичного складу вибірки уможливив формулювання таких висновків:

- логічність та регулятивність контрактних текстів виявляється у прагненні стандартизації тексту, зокрема, на лексичному рівні;
- вибір лексики залежить від цілей та завдань, якими керуються сторони, які ведуть переговори про розробку положень контракту;
- лексика текстів представлена трьома шарами – загальновживана лексика, спеціальна та науково-технічна термінологія. Спеціальна лексика є основним стрижнем, навколо якого будується текст юридичного документу;
- у контрактних текстах зустрічаються комерційні терміни та лексеми з інших термінологічних систем;
- у текстах переважають іменники, що позначають конкретні поняття;
- лексиці властива моносемантичність. Багатозначність є характерною для незначної кількості стійких термінологічних виразів із складною структурою: чим більше визначальних компонентів входить до складу термінологічного словосполучення, тим більша ймовірність однозначності. Розуміння семантики багатозначних термінів досягається не лише шляхом співвіднесеності до певної термінологічної системи, але й контекстуальними відношеннями;
- особливістю контрактів є вживання словосполучень – кліше, що викликано вимогою точності й однозначності;
- варіативність тексту на лексичному рівні є невеликою і пояснюється лише особливостями угоди та характером товару.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бердникова Л. П., Гололобова Л. И. Некоторые лингвистические особенности информационного текста (на материале текстов деловых писем). *Лингвистика текста*. Пятигорск, 1993. С. 22–26.
2. Калюжная В. В. К вопросу о роли отрицания в деловом стиле. *Содержательные аспекты языковых единиц*. Киев, 1982. С. 121–124.

3. Лященко Т. К. Явление обособления в функционально-стилистическом аспекте (на материале стилей официально-деловых документов и художественной литературы английского языка): автореф. дис. … канд. филол. наук. М., 1982. 24 с.
4. Наер В. Л. Стиль и текст и стиль текста. Информативность текста и его компонентов. *Сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тореза*. М., 1986. С. 39–47.
5. Нелюбин Л. Л. К вопросу об использовании отрицательных трансформов в языке деловых документов. Материалы Межвуз. науч. конференция по вопросам романо-германского языкознания (27–29 июня 1967). Пятигорск, 1967. С.112–114.
6. Шалыпина С. С. Договоры купли-продажи: (Описание структуры формуляра и словарного состава документа) / Всесоюз. Акад. внеш. торговли. М., 1987. 66 с.
7. Шульга И. В. Деловая переписка в лингвистическом аспекте. Харьков, 1991. 10 с.
8. Arosco Ltd. (Switzerland). 1992, 1993. 49 p.
9. Electro-flow Controls Ltd. (Great Britain). 1991. 84 p.
10. Kasparova G. Emotions in Business Letters: How to Tell Your Partner that You are Angry. *EPS/BESIG Russia*. 2000. No. 13. June. P. 12–14.
11. Lamberti (Italy). 1995. 12 p.
12. Lougheed L. Business Communication. Ten Steps to Success. N.Y. : Addison-Wesley Publishing Co., Inc., 1993. 136 p.
13. Rosscon Int. (the Netherlands). 1992. 32 p.
14. Wincor R. Contracts in Plain English. New York, 1976. 143 p.

Таміла Філіппович,
викладач,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

АРАБСЬКІ ЗАПОЗИЧЕННЯ В ЛЕКСИЧНОМУ ФОНДІ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ

Запозичення – звук, морфема, слово або його окреме значення, фразеологізм, синтаксична конструкція, перенесені з однієї мови в іншу, а також сам процес подібного перенесення.

Процес запозичення може бути викликаний комплексом причин: зовнішніх і внутрішніх, мовних і немовних. Відбуваються запозичення під впливом історичних, соціально-політичних, економічних та культурних чинників. Йдеться про запозичення найменувань разом із запозиченням будь-яких предметів та понять. В іспанській мові є достатньо запозичень з інших мов: з латини, арабської, англійської, французької та ін. Будь-які запозичення проходять етап адаптації, змінюючи при цьому фонетичну або навіть

морфологічну структуру. Якщо ці зміни значні, то може змінитися і орфографія запозичення. Іноді, заради збереження орфографії мови-джерела трансформується звучання слова.

Проникнення арабізмів в іспанську мову зумовлене різноманітними контактами мовців: торговельними, політичними, науковими, культурно-мовними, що відіграють провідну роль ще з давніх часів і залишаються важливими на сьогоднішній день.

Арабська мова суттєво поповнила лексичний склад іспанської мови великою кількістю важливих позначень (близько 8000 слів) з різних сфер життя [1, с. 117]. Значна їх частина – це слова релігійної тематики і більше 2000 слів – географічні назви арабського походження [2, с. 97].

Аналіз сучасного стану лексичної системи будь-якої мови потребує ретельного дослідження історії її розвитку. Значну роль у формуванні сучасної іспанської мови відіграло арабське завоювання Іспанії. Арабські завойовники принесли потужну прогресивну науку та багату культуру, яка піднесла Андалусію (тогочасну арабську державу на території сучасної Іспанії) до рівня інших найрозвиненіших областей арабського світу [3, с.187].

За хронологічною класифікацією арабізми в іспанській мові діляться на такі групи:

1) Слова, що увійшли до мови у роки арабського завоювання або ж протягом усього періоду завоювання і початку Реконкісти з 711р. до середини XI ст.;

2) Слова, що увійшли до мови у період розпаду халіфату, з середини XI ст. до початку XIII ст.;

3) Слова, що увійшли до мови в епоху остаточної перемоги Кастилії і формування майбутньої кастильської мови, з початку XIII ст. і до його кінця. [4, с. 145]

Арабізми першого періоду можна вважати спільними для усієї країни, вони були розповсюджені по всій території Іспанії, але більшість їх не дійшли до XIII ст. Слова, що збереглися, тісно пов’язані з арабськими

адміністративними та суспільними установами: alfoz, acogue, aldea; військовою справою: atalaya, alferez; з різноманітними сферами сільського господарства: acenna, xafariz; з текстильною промисловістю: algodón, almexía, acitara; з хатнім побутом: taza, almud, cafiz.

Переважна більшість арабізмів другого періоду збереглася, що свідчить про більш стійкий вплив мусульманської культури на іспанську мову в той час. Запозичення того періоду пов'язані з адміністративними та суспільними установами та їх представниками: alcalde, alcofra, alguacil, caualmedina; з військовою справою: adarga, alcalde, almofar, belmez.

До арабізмів третього періоду відносять тільки ті, що з'явилися у документах на початку XIII ст. Поширення арабських слів в усіх сферах культури, техніки та побуту відбувається більш рівномірно. З'являються нові терміни в технічній галузі, в мистецтві, назви тварин та рослин. Запозичуються будівельні терміни: дієслова achacar, atamar, falagar; прислівники balde, marrás; прикметники rafez, ajumado; займенник fulano [5, c.582].

Окрім іспанської мови, арабська вплинула на формування лексичного складу інших мов, поширених у мусульманських країнах. Однак з усіх мов, поширених на немусульманських територіях, саме в іспанській мові найбільша кількість запозичень. Етимологічний словник іспанської мови показує, що переважна кількість слів, що починаються з "al-", є стовідсотковими запозиченнями з арабської мови. У цьому разі арабські слова перейшли в іспанську мову не у своїй початковій формі, а разом з визначеним артиклем ال, утворивши цілий пласт нової лексики: alcohol كحول, alquimia كيمياء, albaricoque البرقوق [6, c. 23].

Великий пласт нових запозичень із арабської мови складається зі слів, які називають специфічні особливості арабо-ісламської культури і не мають синонімів в іспанській мові. Вживання їх зумовлене культурними особливостями країни, необхідністю опису обрядів, побуту, звичаїв народу цієї країни. Наприклад: Corán від араб. القرآن, Islam від араб. - néraH , دين الاسلام від, араб. .c ,6] .حريم 37–61].

Таким чином, аналізуючи слова арабського походження, можна встановити, що більшість запозичень – це іменники, оскільки вони найлегше асимілюються та інтегруються в систему мови. Переважна більшість арабських запозичень становить активну лексику сучасної іспанської мови та вживається у повсякденному спілкуванні. Арабські запозичення є культурною спадщиною, що збагатили словниковий фонд іспанської мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Магушинець І. І. Вступ до романської філології. Навч. посібн. для студентів ВНЗ-ів. Київ, 2009. 79 с.
2. Lapesa R. Historia de la lengua española. Madrid : Espasa, 1981. 97 p.
3. Chalmeta P. Invasión e islamización. La sumisión de Hispania y la formación de al-Andalus. Madrid, 1994. 439 p.
4. Menendez Pidal R. Origenes del español. Estado lingüístico de la Península Ibérica hasta el siglo XIII., ed. 5. Madrid : Espasa, 1980. P. 145–153.
5. Sandoval de la Maza S. Diccionario etimológico de la lengua castellana. Madrid : Impreso en COFAS, S.A.,1998. 582 p.
6. Субх А., Кочержинський Ю. Ю. Сучасний українсько-арабський словник. Київ : Дуліби, 2018. 192 с.

Світлана Харицька,
кандидат педагогічних наук,
Національний авіаційний університ
(м. Київ, Україна)

Анна Колісниченко,
кандидат філологічних наук,
Національний авіаційний університ
(м. Київ, Україна)

ІНТЕГРУВАННЯ ЗАСАД НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Указом Президента України від 18.05.2019 № 286/219 «Про Стратегію національно-патріотичного виховання», постановою Кабінету Міністрів України від 09.10.2020 № 932 «Про затвердження плану дій щодо реалізації Стратегії національно-патріотичного виховання на 2020-2025 роки» – національно-патріотичне виховання – один із головних векторів діяльності всього українського суспільства [1]. Формування національної ідентичності,

сприяння збагаченню й оновленню інтелектуального фонду нації, виховання еліти – завдання, що стоїть перед вищими навчальними закладами на одному рівні з підготовкою висококваліфікованих фахівців. Національна ідентичність – це персональна ідентичність або відчуття приналежності до певної держави чи нації. Це сенс «нації як цілого, представленої самобутніми традиціями, культурою та мовою». Національна ідентичність може означати суб'єктивне відчуття, яке людина поділяє з групою людей про націю, незалежно від законного статусу громадянства. Національна ідентичність/самосвідомість – одна зі складових ідентичності людини, пов'язана з відчутною їм приналежністю до певного етносу чи нації. Національна ідентичність – це почуття «нації як зв'язкового цілого, представленого унікальними традиціями, культурою і мовою». Національна ідентичність не тотожна поняттям національності або громадянства, хоча вони можуть бути чинниками, що мають на неї сильний вплив. Усвідомлення та осмислення власної ідентичності є одним з найважливіших мотиваційних чинників поведінки [3]. Жоден із членів нації не знає й ніколи не знатиме всіх своїх співвітчизників, але між ними існує невидима й символічна солідарність, сила якої буває надзвичайно потужною, особливо в періоди тяжких випробувань.

Національна ідентичність не є вродженою рисою, а виникає з набуттям усвідомлення єдності культури, історії, мови з певною групою людей, а з часом до цього відчуття додається почуття приналежності до певної держави, прихильність до її національної ідентичності, національної ідеї та державних символів [3]. Вища школа, плануючи проведення виховних заходів має дотримуватись даних принципів, щоб не втратити зерна національної ідентичності, посіяні у середній школі. Маємо визнати, що формування національної ідентичності є неодмінним фактором стабільного і стійкого існування держави, а іноді, навіть, подальше виживання та існування країни [4, с. 310]. Відсутність сформованості національної ідентичності призводить до кризових ситуацій в суспільстві: корупція, втрата незалежності, еміграція.

Відбувається ослаблення внутрішнього суверенітету держави, яке призводить до зникнення.

Національна ідентичність визнана науковою спільнотою і громадськістю домінуючою в системі колективних ідентичностей. Національна ідентифікація поєднує два взаємопов'язаних процеси: 1) усвідомлення певною історичною спільнотою себе як виокремленого цілого зі своєю територією, населенням, історією, культурою, державністю, побутом, звичаями, традиціями, ментальністю та іншими атрибутами національного буття; 2) ототожнення (співвіднесення) окремими людьми чи їх групами себе з тією чи іншою національною спільнотою, яка має об'єктивно сформуватися як національне утворення [3].

Очевидно, що до процесу формування національної ідентичності у вищій школі мають бути задіяні усі чинники: мова, традиції, звичаї, символіка, архетипи поведінки, особливості господарювання й побуту, тип ментальності, загальноприйняті моральні норми, ідеал суспільного розвитку, домінуючі інтереси, геополітичні прагнення та ін. Ще у першій половині минуло століття Пітер Друкер зазначав, що в системі освіти традиційних університетів мають відбутися необхідні зміни, які б ураховували реалії життя, інакше вони (університети) програють конкурентну боротьбу мобільнішим і більш гнучким навчальним закладам нового типу і самоліквідуються [2].

Оновлення та пристосування виховної системи до сучасних вимог надає можливість сформувати всебічно розвинену гармонійну особистість. Виявлено, що ефективність оновлення виховної системи залежить: від позиції керівників різних рівнів; від здатності створити в академії цілісний освітньо-виховний простір; від моделювання та проектування різних системно-структурних утворень і процесів (система виховної роботи, організаційно-методична система з виховної роботи, система підвищення педагогічної майстерності кураторів, розширення освітньо-виховного простору) та ін. Отже, «розвиток креативного індивіду – це один із пріоритетних завдань вищих навчальних закладів освіти в Україні. Нові тренди в соціоекономічному, політичному та

технічному розвитках, як і в концепції освіти, ведуть до виникнення нових вимог до навчання» [5, с. 456].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Деякі питання організації виховного процесу у 2021/2022 н. р. щодо формування в дітей та учнівської молоді ціннісних життєвих навичок. Лист МОН № 1/9-362 від 16.07.21 року. http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/83135/
2. Пітер Фердинанд Друкер. https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%96%D1%82%D0%B5%D1%80_%D0%A4%D0%B5%D1%80%D0%B4%D0%B8%D0%BD%D0%B0%D0%BD%D0%B4_%D0%94%D1%80%D1%83%D0%BA%D0%B5%D1%80
3. Формування національної ідентичності в контексті патріотичного виховання. https://plastovabanka.org.ua/dumka/formuvannya-natsionalnoyi-identychnosti-v-konteksti-patriotychnogo-vyhovannya/
4. Харицька С. В., Колісниченко А. В. Проблема адаптації форм виховних заходів до сучасних вимог дистанційного навчання. *Перспективи та інновації науки. Серія: Педагогіка. Психологія. Медицина.* 2022. Випуск №8 (13). С. 306–315.
5. Kharytska S., Kolisnychenko A. Features of foreign language competence of future aviation industry engineers. *Modern problems in science:* proceedings of the XIX International Scientific and Practical Conference. Vancouver, Canada. 2022. P. 456–459.

Оксана Шостак,
Національний авіаційний університет
(м. Київ, Україна)

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ КОРІННИХ НАРОДІВ ПІВНІЧНОЇ АМЕРИКИ

Прагнучи до міждисциплінарних досліджень, серед яких одними із найпопулярніших серед американістів можна назвати вивчення корінних народів Північної Америки, багато літературознавців продовжують відстоювати західні підходи до корінних літератур, наголошуючи їх універсальність. Так Луї Катон доводить, що «необхідно спиратися на найбільш докладне теоретичне підґрунтя, на зразок романтизму, котрий вміщує різноманіття усіляких інтерпретацій, що допоможе уникнути «інтелектуального сепаратизму» [2, с. 100].

Джеймс Рупперт визнає, що найбільша проблема інтерпретації текстів, написаних представниками корінних народів Північної Америки, лежить у

царині різниці світоглядів, тому «сучасна індіанська проза орієнтована у першу чергу на реструктуризацію уявлень і переконань читача. Корінні письменники, зазвичай, вбачають своє завдання у тому, щоб змінити спосіб мислення своїх читачів» [5, с. 9]. Тому, як пояснює дослідник, корінні письменники одночасно пишуть для двох аудиторій – корінної і не-корінної. «З метою просвітити і прояснити, вони використовують одночасно різні культурні коди, та на подальше їхнє здивування значення цих творів буде імпліковано саме читачем, що спромігся перебороти щохвилинне й ілюзорне спантеличення перед Іншим» [5, с. 15]. Та жоден із нині існуючих письменників не може претендувати на виключне володіння всією повнотою світогляду, як підкреслюють такі літературознавці як Гвен Гріффін та П. Джейн Хаффен, «роботи інших письменників, що мають спільне культурне походження, нагадують студентам, що жодного автора не слід возвеличувати до позиції єдиного всезнаючого голосу свого племені» [3, с. 98]. Дослідники наголошують на множинності уявлень про кожну корінну общину. При цьому Рупперт переконаний, що корінні автори «конструюють уявного читача, виходячи із пресупозицій текстової перспективи і вимог нарративної компетентності, але іще й тому, що вони переходять від одного світогляду до іншого, вимагаючи від уявного читача тієї ж епістемологічної компетенції у кожному відрізку тексту» [5, с. 7].

У зв’язку із цим виникає питання як не-корінному читачеві призвичаїтися і зрозуміти тексти корінних письменників. Двейн Ніатум підкреслює, що «різниця між англо-американським та індіанським письменником полягає у тому, що останній може включати у свої тексти древні міфи і легенди, історії та жарти свого народу. Та представники інших культур не повинні мати із цим складнощів, якщо письменник гарно виконав свою роботу» [4, с. 555–556]. Ніатум переконана, що письменник повинен створювати тексти, котрі дозволяють «зовнішньому» читачеві зрозуміти його без необхідності додаткового вивчення.

Бріана Берк наголошує, що не існує такого явища у літературі корінних американців як «автентичність поглядів», через це не може існувати і міри вимірювання автентичності. «Радше ніж поділяти корінні общини, базуючись на ідеї «частки індіанської крові» й політики ідентичності, пропонованої федеральним урядом», вона дотримується переконання, що «ідентичність корінних американців є текучим і ситуативним явищем» [1, с. 6].

За широко розповсюдженою літературознавчою традицією аналіз творів, у яких ідеться мова про зв'язок земного і духовного світів, проводиться у царині теорії магічного реалізму. Тим більше, що магічний реалізм, як підкреслює один із авторів найбільш фундаментального дослідження «Магічний реалізм: теорія, історія, суспільство», Роудоу Вілсон, «використовується для дослідження практично будь-якого літературного тексту, де існує щонайменший натяк на бінарну опозицію чи антиномію. Крім того він широко вживається як історико-географічний термін у випадках, коли текст має прихованні значення» [6, с. 223]. У вступі до праці «Магічний реалізм: теорія, історія, суспільство», його натхненники й редактори Луїс Замора і Венді Феріс наголошують, що сам термін реалізму «наголошує на своїй версії світу як єдино можливій об’єктивній, універсальній репрезентації природнього і суспільного оточення. <…> Тому реалізм функціонує як ідеологічна гегемонія» [7, с. 3].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Burke Brianna. On Sacred Ground: Medicine People in Native American Fiction (2011): [Електронний ресурс]/ Dissertation Paper. 157 p. Режим доступу: http://scholarwork.umass.edu/ open_access_dissertations.
2. Caton, Louis Freitas. Reading American Novels and Multicultural Aesthetics: Romancing the Postmodern Novel. New York : Palgrave Macmillan, 2008. 264 p.
3. Griffin, Gwen, and P. Jane Hafen. An Indigenous Approach to Teaching Erdrich’s Works // Approaches to Teaching the Works of Louise Erdrich / Eds. Greg Sarris, Connie Jacobs & James Giles. New York : MLA, 2004. P. 95–101.
4. Niatun, Duane. On Stereotypes // Recovering the Word: Essays on Native American iterature / ed. Brian Swann and Arnold Krupat. Berkeley : Univ. of California Press, 1987. P. 552–562.
5. Ruppert, James. Mediation in Comtemporary Native American Fiction. Norman: Univ. of Oklahoma Press, 1995. 174 p.

6. Wilson, Rawdon. Metamorphoses of Fictional Space: Magical Realism / Rawdon Wilson // Magical Realism: Theory, History, Community / Eds. Lois Parkinson Zamora and Wendy B. Faris. Durham&London : Duke University Press, 1995. P. 209–233.

7. Zamora, Lois Parkinson & Faris, Wendy B. Introduction // Magical Realism: Theory, History, Community / Eds. Lois Parkinson Zamora and Wendy B. Faris. Durham&London : Duke University Press, 1995. P. 1–22.

Інна Шпак,
здобувачка ОС «Бакалавр»,
факультет мистецтв,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНИХ ТЕРМІНІВ СФЕРИ МИСТЕЦТВА

Мистецтво – це багатогранна і невід'ємна частина нашого життя, яке всебічно насичує естетичні потреби кожної людини. Вивчення цієї сфери потребує розвитку та зміцнення не лише теоретичних та практичних вмінь, але і всебічний розвиток інших сфер людини.

Не менш важливою в кожній науці чи галузі є термінологія – система короткого визначення понять, явищ, предметів певної області знань та досліджень.

Терміни – за суттю, це спеціальні або професійні слова, які мають різне значення в різних сферах людської діяльності. Терміни мистецького кола вживання – це поняття набагато вужчого смислового навантаження.

Художніми називають усі терміни, які так чи інакше пов'язані із світом мистецтва та мистецьким повсякденним буттям, незалежно від жанру чи виду мистецтва (образотворче мистецтво, архітектура, скульптура, театральне, музичне чи хореографічне мистецтво).

Такі терміни особливі, адже такі терміни є здебільшого словами конкретного навантаження, що позначають одне поняття і практично не використовується за межами своєї галузі.

Існування термінів, які пов'язані з галуззю мистецтва, зумовлено тривалим історичним розвитком мистецтва у різних країнах світу, удосконаленням та появою нових мистецьких понять, явищ, технік тощо (що є

наслідком впливу національного колориту, специфічного звучання, чи просто співзвучністю абревіатур).

Знання іноземної мови сьогодні можна вважати одною із найважливіших навичок на ринку праці. Все більше роботодавців у вимоги до тієї чи іншої вакансії вставляють фразу «знання іноземної мови є обов'язковим», а деякі взагалі не розглядають фахівців без знання іноземної мови. Це вже не просто механізм для натхнення та навчання співробітників, а вимога сьогодення.

Для здійснення професійної комунікації та передачі спеціальної інформації сьогодні фахівцям будь-якої сфери мистецтва необхідне знання термінів іншомовного походження, які пов'язані з їх сферою діяльності.

Кожного дня термінологічний апарат сучасного мистецтва активно поповнюється десятками нових термінів, нерідко, раніше невідомих. Розуміння способів перекладу таких термінів робить інтерпретацію текстів більш точнішою, дозволяє об'єктивно фіксувати і своєчасно відображати нові зміни у сфері культури.

Значна кількість вчених та лінгвістів у різні роки займалися проблематикою перекладу інтернаціональної лексики, а саме: В.В. Акуленко, А.Д. Швейцер, Р.А. Будагов, Л.І. Борисова, В.М. Комісаров, І.В. Корунець та інші. Проблемами термінології глибоко та ґрунтовно займались такі лінгвісти як Д.С. Лотте, Т.Л. Канделакі, В.П. Даниленко, Г.О. Винокур, К.Я. Авербух, В.І. Карабан, та інші. Методологічні засади вивчення термінології досліджуються в наукових працях Т.І. Панько, З. Куньч, Ю.А. Зацний, Т.О. Пахомової, О.В. Столярскої, О.О. Баловнєвої та інших [1, с. 117].

Можна погодитися з Кравченко Т.М., Брецко І.І., Бопко І.З., що сьогодні, в процесі вивчення іноземної мови професійного спрямування особливого значення набуває проблема засвоєння терміну як з погляду структурно-семантичних особливостей, так і існує необхідність вдосконалення навичок його перекладу [1, с. 117].

Аналіз робіт учених по даній проблемі дозволив зробити висновок, що термін – це слово або словосполучення, що пов'язане з певною галуззю знань

та що використовується для точного вираження спеціальних понять та позначення спеціальних предметів. Відповідно термінологія являє собою сукупність термінів конкретної галузі знання та утворює особливий сектор (пласт), що легко піддається свідомому регулюванню та впорядкуванню. Сукупність термінів будь-якої конкретної галузі знання утворює її терміносистему [2].

Отже, знання термінів іншомовного походження сфери мистецтва потрібне при читанні текстів за спеціальністю, перегляду відео та при прослуховуванні аудіо до різних тем для отримання інформації, необхідної у професійній діяльності, для того, щоб вести професійно-орієнтовані бесіди, а також дискусії із зарубіжними колегами, для написання різних анотацій, повідомлень, рефератів презентацій. Аналіз професійної термінології іншомовного походження сфери мистецтва необхідний тому, щоб майбутній фахівець зміг непросто засвоювати готові лексичні одиниці, а й знати їхню історію, особливості вживання і функціонування.

Тексти сфери мистецтва реалізуються у двох стилях: науково-популярному (доповідь, стаття, монографія, есе) та публіцистичному (стаття, нарис, фейлетон, репортаж, телевізійна програма). Вони несуть інформативну, інтерпретуючу, естетичну та емоційну функцію.

Встановлено, що в структурному плані англійські мистецтвознавчі терміни представлені 4 словотворчими моделями (іменник, прикметник + іменник, прикметник, прикметник + прикметник + іменник). До продуктивних суфіксів відносяться суфікси -ing, -ity, -ness, -ism, -ist [3].

Для англомовних текстів сфери мистецтва характерний складний синтаксис (часте використання дієприкметників, дієприслівників, інфінітивних конструкцій, речень із простим порядком слів та однорідними членами речення).

Щоб адекватно і еквівалентно передати терміни однієї мови іншою мовою використовуються певні способи перекладу. Одними з поширених способів перекладу термінології є транскрипція, яка відтворює звучання

іноземного слова; транслітерація – відтворює склад літер; калькування; підбір еквівалента; описовий переклад; конкретизація; генералізація; контекстуальний переклад.

Завдяки використанню перерахованих вище та детально проаналізованих перекладацьких прийомів та способів передачі англомовних термінів на українську мову можливе досягнення точності та адекватності перекладу. У зв'язку з тим, що термінологічні одиниці несуть основне інформаційне навантаження у реченні, від коректності їхнього перекладу залежить правильність перекладу тексту загалом. Адекватний переклад термінології зрештою забезпечує взаєморозуміння та ефективну взаємодію фахівців різних країн у такій галузі, як мистецтво.

Для здійснення перекладу, одного із джерел наповнення термінологічного апарату будь-якої науки, перекладач повинен мати певні знання, вміння та навички (і ширше – компетенції, у фокусі яких не тільки сам перекладацький процес, а й переклад як результат даного процесу). Насамперед, він повинен знати систему відповідностей між мовою оригіналу та мовою перекладу, способи та методи перекладу, вміти вибрати правильну відповідність та застосувати найбільш ефективний прийом перекладу за умовами конкретного контексту, з урахуванням різних прагматичних та екстралінгвістичних факторів.

При цьому якість перекладу визначається ступенем відповідності останнього перекладацькій нормі та ступенем відхилень від неї, ступенем смислової близькості перекладу оригіналу, жанрово-стилістичною приналежністю текстів оригіналу та перекладу, прагматичними факторами, що впливають на вибір варіанту перекладу.

Отже, звернення до текстів мистецького спрямування, з одного боку, дозволить вивчити необхідну термінологію, засвоїти морфологічні, семантичні, а також стилістичні особливості термінів мистецтва, з іншого боку, дозволить вийти на новий рівень - професійну дискусію, тобто діяльність у рамках сфери мистецтва, яка здійснюється учасниками комунікації як в усній, так і в

письмовій формах з урахуванням загальноприйнятих у цьому соціумі правил, норм, установок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кравченко Т.М., Брецко І.І., Бопко І.З. Методи та прийоми навчання термінологічної лексики у курсі англійської мови професійного спрямування для студентів спеціальності «маркетинг». *Міжнародний науковий журнал «Освіта і Наука».* Випуск 1(26). 2019. С. 117–121.

2. Крисенко Т.В. Особливості вивчення наукової термінології на заняттях з української мови в іноземній аудиторії у фармацевтичному ВНЗ. *Актуальні питання гуманітарних наук:* міжвуз. зб. наук. пр.. Дрогобич : Гельветика. 2021. Вип. 37. Т. 2. С. 210–215.

3. Баловнєва О.О. Особливості перекладу англійської науково-технічної термінології. Ж. : Житомирський державний університет. 2004. 11 с.

Світлана Шумаєва,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ У КИТАЇ

2 квітня вся світова педагогічна спільнота відмічає Всесвітній день поширення інформації про аутизм. У цьому контексті провідна наукова та пропагандистська організація Говорить аутизм (Autism Speaks) виступає з ініціативою підтримати акцію «Засвіти блакитним» («Light It Up Blue») – цього дня будівлі хмарочосів, шкіл, підприємств та будинків по всьому світу повинні підсвічуватися блакитним кольором, а люди повинні носити блакитний одяг, підтримуючи у такий спосіб мільйони людей і сімей, які страждають від аутизму.

Перший офіційний діагноз «аутизм» у Китаї був оприлюднений у китайському журналі на початку 1980-х років. Сьогодні, через 30 років після першого офіційного діагнозу, більшість людей у країні все ще мало знають про аутизм або розлади аутичного спектру (ASD) і вважають його рідкісною хворобою, що вражає дуже малу групу людей. Частково це пов’язано з тим, що

дітей з аутизмом часто тримають вдома, позбавляючи освіти та громадського життя [1]. Крім того, оскільки 75–80 % населення Китаю проживає в сільській місцевості, де доступ до фахівців обмежений, за попередніми оцінками лише 20% дітей були ідентифіковані або діагностовані відповідними фахівцями [2, с. 356–360]. Оскільки загальнонаціональних досліджень для оцінки загальної кількості дітей з ASD у Китаї не проводилося, поширеність цього розладу оцінюється в 1% – це загальноприйнята практика оцінювання розладів аутизму, що застосовується для будь-якої країни, оскільки виникнення аутизму не має нічого спільного з расою, етнічністю або соціальним походженням [3]. Як показало дослідження, навіть серед тих сімей, які мають доступ до інформації, існує значна перешкода на шляху до діагностики такої категорії дітей. Дослідження, що проводилося серед 69 батьків, які мали дітей з наявним діагнозом аутизм, встановило, що середня затримка між першим усвідомленням і постановкою діагнозу становить 7,1 місяця, а між діагнозом і первинним втручанням – 6,5 місяців [4, с. 87–94]. Крім того, щоб отримати місце у спеціалізованих центрах допомоги для дітей з проявом аутизму, батькам доводиться чекати в середньому 8 місяців. Те саме дослідження виявило, що, хоча листок непрацездатності дає право батькам на отримання допомоги від місцевого самоврядування, лише 12% сімей подали заявку на таку допомогу, оскільки більшість батьків не хотіли, щоб стан їхніх дітей залишався на обліку до кінця їхнього життя.

Хоча ефективного лікування аутизму на сьогоднішній день так і не знайдено, рання діагностика та втручання стають тими життєво важливими факторами, які здатні покращити якість життя дітей з ASD. Однак більшість дітей з аутизмом у Китаї втрачають найпродуктивніший момент (тобто вік до 3 років) для раннього інтенсивного втручання з моменту встановлення діагнозу. Затримка у виявленні, діагностиці та первинному втручанні пояснюється різними факторами: недостатньо розвиненою системою обслуговування, стигматизацією, пов’язаною з психічними захворюваннями, недостатнім

розумінням етапів розвитку дитини, фінансовими витратами, що лягають на плечі батьків, тощо [5, с. 285–295].

Співробітники Інституту освіти для дітей з аутизмом зазначають, що найбільш впливовими факторами, які здатні максимально усунути цю проблему є, перш за все, достатня кількість підготовленого персоналу, доступ до діагностики та лікування по всій країні, рівні можливості для отримання освіти, поширення програм розповсюдження інформації серед батьків дітей з аутизмом, програм підтримки підлітків та дорослих з аутизмом а також політика державної фінансової підтримки сімей з дітьми з проявом аутизма [6].

З цією метою, Уряд Китаю всіляко заохочує створення різноманітних педагогічних веб-сайтів (приміром «Пекінські зірки та дощ» (Beijing Stars and Rain)), на яких розміщуються статті, покликані допомогти громадськості дізнатися більше про аутизм, рекомендації, які допомагають батькам виявляти симптоми на ранніх стадіях, інформацію про лікарні по всій країні, де можна діагностувати дітей, а також спільноти, де сім'ї з дітьми з аутизмом можуть спілкуватися та підтримувати один одного. Крім того, веб-сайт «Зірки та дощ» пропонує індивідуальні навчальні курси для батьків з прикладного аналізу поведінки, які допомагають дітям розвивати навички за допомогою інтерактивних занять вдома. Варто відмітити, що все більше компаній та окремих осіб як у Китаї, так і в усьому світі демонструють підтримку дітям з аутизмом та надають фінансову допомогу організаціям та установам, які опікуються дітьми з особливими освітніми потребами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Huang A. X., Jia M., Wheeler J. J. Children with autism in the People's Republic of China: Diagnosis, legal issues, and educational services. *Journal of Autism and Developmental Disorder*. 2013. № 43.
2. Huang A. X., Wheeler J. J. Including children with autism in general education classrooms in Mainland China. Childhood Education (The 2007 International Focus Issue. 2007. № 83. P. 356–360.
3. Centers for Disease Control and Prevention. 2014. URL: http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html#glossary (дата звернення: 19.01.2022).

4. Sun X., Allison C., Auyeung B., Matthews F. E., Baron-Cohen S., Brayne C. Service provision for autism in mainland China: Preliminary mapping of service pathways. Social Science & Medicine. 2013. № 98. P. 87–94.
5. Clark E., & Zhou Z. Autism in China: From acupuncture to applied behavior analysis. *Psychology in the Schools*. 2005. № 42 (3). P. 285–295.
6. Huang A. X., Jia M., Wheeler J. J. Children with autism in the People's Republic of *Journal of Autism and Developmental Disorder.* China : Diagnosis, legal issues, and educational services. 2013. № 43. P. 1991–2001.

Надія Яковенко,
Національний авіаційний університет
(м. Київ, Україна)

НАСТУПНІСТЬ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ТРАДИЦІЙ

Постмодернізм – це оксюморон. Якщо, як говорить нам словник, «сучасний» означає «щодо сьогодення або найближчого минулого», не може бути нічого існуючого після того, що є сучасним. Як його використовують культурні критики, «постмодерн», здається, означає «постмодерністський»; воно описує мистецтво, яке приходить після сучасного мистецтва, хоча те, чим воно відрізняється і наскільки воно продовжує попередню традицію, є предметом критичних дискусій. Але незалежно від того, чи є постмодернізм відходом від модернізму чи його логічним продовженням, як вчить Соссюр, ми можемо розпізнати природу чогось, лише порівнявши це з чимось іншим , а у випадку постмодернізму щось інше є модернізмом.

Проблема в тому, що модернізм має більше ніж одне значення. Більш загальноприйнятою версією є те, що модернізм почався незадовго до або після початку двадцятого століття. Те, що деякий час кипіло в образотворчому мистецтві на континенті, раптово стало відомим громадськості в Англії в 1910 році з відкриттям виставки «Мане і постімпресіоністи». Глен Маклеод пише в The Cambridge Companion to Modernism: «Приголомшливий вплив першої вистави постімпресіоністів знаменує початок британського модерністського руху». Вірджинія Вулф стверджує це ще рішучіше: «Приблизно в грудні 1910 року людський характер змінився».

Як відомо зі статті Рональда Шлейфера, існує й інша думка про початок модернізму. Шляйфер називає це 1618 роком, коли почалася Тридцятилітня війна, яка знищила середньовічні володіння, знищила гегемонію римо-католиків у Західній Європі та призвела до остаточного встановлення королівського контролю над європейськими націями. Те, що Шлейфер називає модернізмом, а інші в американській академії назвали «раннім модерном», можна з рівною правдоподібністю сказати, що почалося в 1492 році з відкриттям Колумбом Нового Світу, що призвело до нової геополітичної парадигми. Або можна вибрати 1517 рік, коли Лютер надіслав поштою свої 95 тез на дверях церкви у Віттенберзі, започаткувавши Реформацію. Догмат протестантизму про священство віруючого привів до індивідуалізму, який сьогодні керує життям у промислових демократіях. Жак Барзун починає «Від світанку до занепаду»: «Сучасна ера починається, як правило, з революції. Її зазвичай називають протестантською Реформацією».

Як би ми не називали цей період, кульмінацією якого стало Просвітництво, я б стверджував, що він закінчився приблизно в 1910 році. Я б також стверджував, що період, який почався в 1910 році, все ще триває. Її нинішня фаза, постмодерністська, почалася в 1945 році і була не стільки розривом, якщо скористатися фразою Фуко, скільки розширенням і модифікацією.

В основному ми стикаємося з традиціями дисципліни, яка встановила категорії на основі лише химерності. Леві-Строс високо оцінює процедурні процеси професорів гуманітарних наук, коли називає їх «bricolage». Ми розрізняємо прозові оповідання між художньою літературою та документальною літературою та розрізняємо художню літературу за тим, чи є вона реалістичною чи романтичною, романами чи романами. Ми не застосовуємо ці відмінності до поезії чи драми: сонет є сонетом незалежно від того, чи поет вигадує свою кохану чи просто цілує та розповідає про реальну жінку, а трагедія є трагедією незалежно від того, чи йдеться про Юлія Цезаря чи царя Едіпа. Те, чи є п’єса чи поема романтичними чи реалістичними, не має

жодного відношення до їх жанру, за винятком, можливо, останніх п'єс Шекспіра.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Hames-Garcia Michael. What's after Queer Theory? *Queer Ethnic and Indigenous Studies. Feminist Studies.* 2013. Vol. 39. No.2. P. 384–404.
2. Huhndorf Shari M. Mapping the Americas: The Transnational Politics of Contemporary Native American Culture. N.Y. : Cornell University Press, 2009. 216 p.
3. Jan Mohamad Abdul. The Economy of Manichean Allegory: The Function of Racial Differences in Colonialist Literature. Post-Colonial Study Reader / Ed. by Bill Ashcroft, Gareth Griffith and Helen Tiffin. London : Routledge, 1995. P. 18–23.
4. Леви-Строс К. Структурная антропология / пер. с фр. Вяч. Иванова. М. : ЕКСМО-Пресс, 2001. 512 с.
5. Шостак О.Г. Художні вираження національної ідентичності в творчості сучасних північноамериканських письменників корінного походження. Київ : Талком. 2020. 544 с.

Olha Yalovenko,
PhD in Philology, Associate Professor,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Ukraine)

GASTRONOMIC IMAGES IN A TRANSCULTURE PARADIGM

Multicultural competence in nutrition becomes a basic knowledge nowadays. The reason for getting acquainted with the cuisine of other cultural environments is tolerance, willingness to take risks, as well as openness to the world. Under such conditions, fiction significantly contributes to the acquisition of relevant experience.

Food is primarily a biological need in human daily life, but it also occupies an important place in culture as a criterion of identity. The writers use the names of dishes, food consumption to show not only characters` social status, expression of character traits, but also to determine cultural identity, because food has "its" symbolic meaning in all cultures.

Food as a cultural phenomenon is widely used in literary discourse. A great interest in this meaning represents Jhumpa Lahiri`s writing, where the problem of cultural hybridity is greatly expanded, portrayed through the motif of national food as personification of "our".

Lahiri's "The Namesake" has a lot of culinary descriptions, recipes for particular dishes, the processes of their preparation and consumption. Gastronomic settings are thoroughly woven into the plot outline of the work and the concept of delicious and, no less important, "our" food is a constant aesthetic category.

The problem of cultural hybridity expands because of the national food motif as "our". Food choices have always been important for Indians (we can compare: Americans are simply starving, but for Indians eating is sacred). In this way I. Kosheleva notes about "three interconnected components: a process (cooking) – an object (food) – a man" [1, p. 78]. This is perfectly evident in Ashima`s characterization, the protagonist`s mother: Ashima (the person) spends most of the day in the kitchen (process) and knows the taste properties of many spices (the object).

In this context "food is directly connected with gender issues. Eating habits and the way of cooking determine a woman`s identity as well as her difference. Food emphasizes woman's cultural affiliation: in Lahiri's writing it is shown that food serves as sacred ritual and art for Indians, in contrast to the American habit of hunger satisfying with semi-finished products" [5, p. 98]. The kitchen is a zone of her comfort for Ashima, a protective fortification that distracts from sadness and nostalgia for home. This place has a symbolic "healing effect". Not surprisingly, the most of the day the heroine spends in the kitchen.

The writer shows American cultural differences in Gogol`s girlfriend house. Cooking gap is noticeable in dish size. Unlike the Bengalis, Americans are used to large portions, so they are very disappointed when they are served a small one (portion) on a skillfully decorated plate, as happened with Gogol's wife Moushumi. In this context K. Rapai points out that "being one of the richest countries in the world actually Americans feel poor" [3, p. 117]. We mean symbolic culinary "poverty", because unlike Indians who do not really have enough space in the kitchen, as well as being restricted in utensils, Americans are lazy about cooking, and that is why they feel conditional "poverty". In this context length of food preparation is clearly seen.

D. Sivers notes that "making dinner is on Code for home in America. Food is

secondary" [4]. That is why very little attention is paid to food quality in America; fast food costs twice as much as books, movies or music. The researcher continues, that "the average American spends six minutes eating dinner. The American Culture Code for food is FUEL" [4]. We notice the opposite with Gogol`s parents: for Ashima, as well as for the rest of the Hindus food is considered to be "a source of nourishment for all human life`s aspects.

The importance of "his" ritual in character`s life is often emphasized in transcultural writings. Lahiri`s works are particularly illustrative in this context. In almost every author`s work, an Indian ritual plays an important role. Food is associated with the so-called "rice ceremony", when the baby begins to eat solid food. "Instead, the first formal ceremony of their lives centers around the consumption of solid food" [2, p. 30].

Lahiri shows new gastronomic impressions of Indian immigrants: it is about pizza, turkey on Thanksgiving as an alienation symbol from the well-known "our" (rice, dal, stewed vegetables) and approaching the "other" (foreign) (French fries, chips, Coca-Cola, burgers). In this case, the characters` fear of foreign dishes means the inability to be exposed to something, the fear of possible identity loss. The author keeps traditional Indian cult; it tells us how culture, ethnicity, even religious beliefs determine the choice of culinary preferences, as well as the appropriate consumption manner.

In the context of transcultural understanding, food and the process of its preparation are of particular importance: usual home-cooked dishes are synonymous of protection, security, peace, belonging to one's home; instead, the presence of "other" exotic dishes makes it possible to get acquainted with the culinary preferences of another culture, as well as to trace the basic similarities and differences.

In "The Namesake" we are convinced of the importance of Indian cuisine, because eating is equated with sacred ritual for the characters. The novel offers a wealth of visual material to observe the construction of "our", and therefore near and owned, and at the same time "other" – odious and disgusting. We also notice, that

different approaches to food consumption are shown in the novel: as a ceremony / ritual for Indians, and as a simple hunger satisfaction for Americans. Food is positioned from a cultural point, as it is directly related to ethnic identity. Food consumption appears as a daily sacred ritual followed by the characters, first and second generation immigrants. With the help of "their" food, they confirm their transcultural identity and keep in touch with their home. Indian culinary traditions define the characters` values and stereotypes; the so-called taste from childhood "travels" with them.

REFERENCES

1. Kosheleva I. The motif of national food in Jhumpa Lahiri`s "The Namesake" (cultural aspect). *All-Russian Journal of scientific publications*. No.2 (12). 2012. P. 76–79.
2. Lahiri J. The Namesake. A Mariner Book, Houghton Miflin Company. Boston, New York. 2003. 195 p.
3. Rapaille C. The Culture Code: An Ingenious Way to Understand Why People Around the World Live and Buy as They Do. Crown Publishing. 2007. P. 224.
4. Sivers D. The Culture Code – by Clotaire Rapaille. 2008. Available at: <https://sive.rs/book/CultureCode>.
5. Yalovenko O. Food as a Concept of Culture and Indian Code in Jhumpa Lahiri's Writing. *Вісник Дніпровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Філологічні науки»*. № 1 (21). 2021. С. 94–103.

Elsa Lilia Lerebours,
lecturer
(Arles, France)

PARAMETERS OF FUNCTIONING OF ENGLISH PERCEPTIVE PHRASEOLOGICAL UNITS

The interaction of language and human mental activity is the subject of a large number of studies in various fields of scientific knowledge, including cognitive linguistics. It is one of new directions of modern linguistics, many questions of which remain debatable, in particular, in German studies.

Human perceptual activity is one of important forms of mental activity. Perceptions have an anthropocentric character, because linguists strive for a complex study of human cognitive sphere and in this relation the language serves as a means

of cognition of a surrounding world. These factors elucidate the topicality of the problem under analysis.

The object of investigation is represented by English perceptive phraseological units, while **the subject** includes the parameters of their functioning in the literary discourse.

The research aim is to outline discursive features of functioning of English perceptive phraseologisms.

The following **research methods** were used in our investigation: *general scientific methods:* observation, analysis, synthesis, quantitative analysis, classification and systematization; *the methods* of discursive, structural-semantic, contextual, stylistic and conceptual analyses. The choice of methods is predetermined by the tasks of each stage of our study.

Perceptive phraseological units of the English language are classified according to the reference to a certain mode of perception (visual, auditory, kinesthetic, gustatory, olfactory). Besides, there are phraseologisms, formed with the help of a polymodal perceptual structural model.

As it may be seen from fig. 1., there are three parameters of functioning of perceptive expressions. Each of them will be analyzed in the process of our investigation.

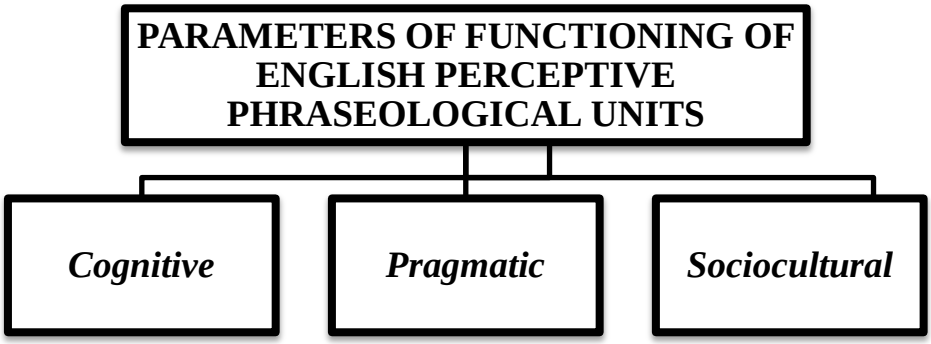

Fig. 1. Parameters of functioning of English perceptive phraseological units

A cognitive parameter of functioning of perceptive phraseological units includes the possibility of verbalization of the following slots: *"the event of*

perception", "the subject of perception", "the object of perception" and presupposes descriptions of all three components of perceptual activity.

A pragmatic parameter is actualized in narrative, descriptive, expository types of passages in English literary discourse and consists in the performance of the following functions – *introductory, conclusive, authoritative, the function of pointing to a single language community* – by means of phraseologisms.

A sociocultural parameter is characterized by the presence of perceptive phraseological units with intertextual sources, which are biblical texts and the works by ancient and classical English writers, in the English literary discourse. These units represent precedent statements expressing both universal perceptual experience of the mankind, as well as specific cultural realities of the English-speaking community.

These parameters are the bases for the analysis of cognitive and stylistic features of functioning of perceptive phraseological units in the literary discourse.

By perceptive phraseological units we mean the ones referring to one or more modes of perception, based on metonymic, synecdochic or metaphorical rethinking of human perceptual experience, containing such components in their structure, or not having them. In general, they characterize the subject, object or the process of perception of a surrounding world.

A structural feature of perceptual phraseological units is that in each of the perceptual modes there are items, based on comparison *("black as a crow", "loud as thunder", "cold as ice", "sweet as honey", "to smell like a rose").* It is due to the fact that the perceptual components of phraseological units under analysis characterize the qualities of the object of a perceptual activity. In the process of mental activity, the subject refers to the prototypical standard, that is a certain image, which has the same qualities as the object of perception. A high degree of imagery inherent in comparative phraseological units allows them to describe in more detail and vividly certain qualities of the object pointing out both its dominant quality and an identical standard.

Metaphorical rethinking of the semantics of perceptive phraseological units contributes to the expansion of the range of their use not only as the characteristic of

the process of perception itself, but also as the description of such non-perceptual aspects: character traits *("to hide one's light under a bushel"),* life experience *("to smell hell"),* interests *("ginger shall be hot in the mouth").*

Our next research stage is characterizing the above-mentioned functions of perceptive phraseologisms in semantic spaces of English literary discourse.

An introductory function characterizes the method of character's perceptual activity *("She **strained her ears** to the utmost, essaying to catch some hopeful sounds that might indicate a colloquy at the door, but vainly")* [1].

A conclusive function describes the result of a perceptual activity *("We the humble, the discreet, the disregarded yet sensible anobium domesticum **could not believe our ears")*** [2].

The function of pointing to a single linguistic community *("She struggled of of course, she shook her head, she **looked daggers** with her eyes, <u>as they say</u>")* [2]. It indicates the belonging of the people to a cultural and linguistic community, which is to realize the actual communicative intention of the speaker and characterize self-identify of the addressee of a certain socio-cultural group *("It is no good telling about them when you can go and find one outside. **Seeing is believing**, as we say")* [2].

An authoritative function is performed in the literary discourse if the character reinforces his speech with phraseologisms, appealing to the age-old wisdom inherent in semantics *("That was far the worst I've ever had. **Honey is sweet, but the bee stings,** <u>as the saying is</u>")* [1]. The use of perceptive phraseological units in this function is accompanied by idiomatic markers: *"saying", "proverb", "they say"* indicating the phraseological status of the statement.

Biblical perceptive phraseological units are used to generalize the collective experience inherent in the English socio-cultural community. Their use in precedent texts of classical English literature is focused on asserting uniqueness and cultural specificity of a certain linguoculture. As a rule, they serve as statements for the members of a given linguistic community, simultaneously reflecting both the universal perceptual experience of the mankind and specific cultural realities.

Our study, making the contribution to the development of the theory of perceptivity on the example of phraseology of the English language, does not exhaust the whole variety of issues related to semantics and functioning of corpus of perceptive phraseological units.

Further research prospects are based on the study of the use of perceptive phraseologisms in different discourse types of the 21st century.

REFERENCES

1. Collins Cobuild English Language Dictionary of Current Language / by J. Sinclair. Birmingham : Harper Collins Publishers, 1993. 1703 p.
2. Cowie A. P. Oxford Dictionary of English Idioms / A. P. Cowie, R. Mackin, I. R. McCaig. Oxford : Oxford University Press, 1993. 685 p.

Felix Isaew
(Bochum, Germany)

THE REPRESENTATION OF BRITISH NATIONAL CHARACTER THROUGH THE PRISM OF A PAREMIOLOGICAL FUND OF THE ENGLISH LANGUAGE

At the beginning of the 21st century the culture-centric dominant of linguistic studies contributes to the interpretation of language phenomena in close correlations with a cultural component and national identity. Modern philological researches deal with the analysis of the concept of “national character”. British national identity as the research category is characterized by its hybrid nature and symbiotic coexistence of the elements of cultural heritage, brought to the British Isles. The attempts, aimed at the systematization of dominant components of “Englishness”, have been made, but the methods of analysis of nuclear and peripheral elements of British national character through the prism of the products of the nation’s life – in particular, its linguistic layer have been analyzed in order to solve the outlined problem. One of static forms of the linguistic projection of ethno-marked lexemes is a paremiological fund of the English language through the prism of which the British mentality is rendered.

The relevance of our research is predetermined by the need for clear structuring of British national character in the context of globalization causing inevitable transformations of the national identity.

The object of research is represented by ethno-marked units which belong to the paremiological fund of the English language in all the diversity of linguistic and axiological manifestations. By ethno-marked paremiological units we mean the ones corresponding to certain features of the British national character.

The subject of the study is the reflection of features of a national character through the prism of English paremiological fund, denotatively related to the topic or other world views, canons and behavioral models typifying the British linguoculture.

Our **research aim** is to analyze English proverbs illustrating the elements of British national character.

In a broad interdisciplinary sense, **national character** is a systematic category forming under the influence of certain geopolitical, historical, ethnopsychological, economic factors and – synthesizing: the models of perceptive and behavioral value attitudes; the forms of perception of a surrounding world and reactions to it; specific features, which are characteristic of all representatives of this ethnic group, regulates internal and interethnic interactions.

After analyzing the definition of a key term of our research we are to characterize its features, which are visualized by means of fig. 1.

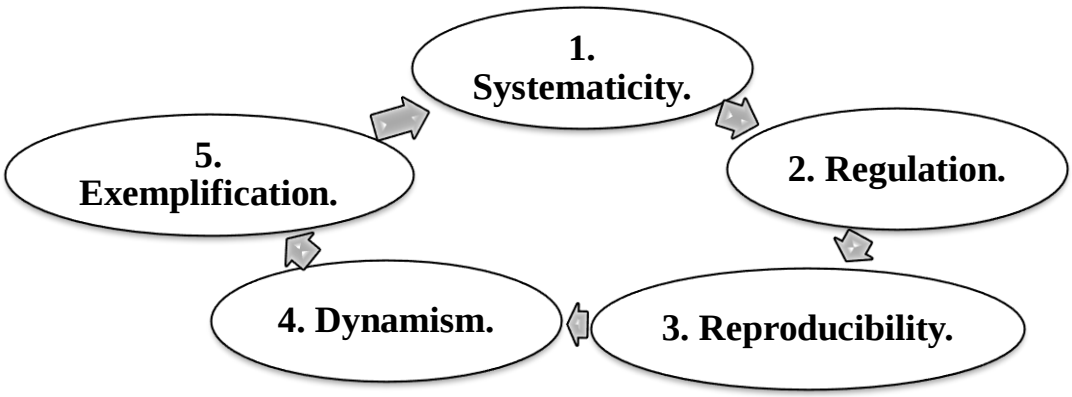

Fig. 1. Features of a national character

1. Systematicity. A national character is a cyclic multicomponent structure. Its elements are interdependent and interconnected. A certain part of them is universal

and spread not in all areas of knowledge, while others are science-oriented, because they are found only in separate definitions.

2. Regulation. The national character acts as the translator, regulator and distributor of generally accepted patterns of behavior, values, rules and norms, taken as models of interpersonal etiquette.

3. Reproducibility. This aspect presupposes the research focus on ideological, perceptual, behavioral models, which are established in the society. It is assumed that the subject, referring to a given linguistic culture, conveys its values, taking them for the most acceptable in the context of historical, ethnopsychological, geographic, climatic, political and economic realities.

4. Dynamism. The national character is a dynamic formation that is to respond to external incentives to modernize a traditional system of values, thereby resorting to reflection at the macro-level. Each representative of linguoculture carries out self-reflection at the micro-level, classifying oneself as a member of a particular society and analyzing value-conceptual codes that distinguish its representatives.

5. Exemplification. The phenomenon of national character presupposes the universal model, the essence of which may vary from one area of scientific knowledge to another, but an exemplary element is invariably present (modal personality – at the level of all representatives of a linguoculture; behavioral modality – at the level of interpersonal interaction).

We analyzed 50 proverbs reflecting British national character. They were taken from the dictionary articles of nine lexicographical resources [1–9]. Our next research step is to characterize seven thematic groups of proverbs, divided into subgroups.

Thematic group 1. Empiricism, pragmatism, common sense.

Subgroup 1. Logic and rational perception, deduction: *Use soft words and hard arguments; Coming events cast their shadows before*.

Subgroup 2. Caution, incredulity, the attention to detail: *Believe nothing of what you hear, and only half of what you see; Cross the stream where it is shallowest*.

Subgroup 3. Consistency and the order of thinking: *A good beginning makes a good ending*; *As you brew, so must you drink.*

Subgroup 4. Prudence, the analysis of possible event scenarios: *You can't make an omelette without breaking eggs*; *Where God builds a church, the devil will build a chapel.*

Subgroup 5. Practical reasoning: *An ounce of practice is worth a pound of precept; The proof of the pudding is in its eating*.

Subgroup 6. Cunningness: *If you can't beat them, join them.*

Thematic group 2. Diligence, purposefulness, hard work.

Subgroup 1. Diligence, purposefulness, efficiency: *Better to wear out than to rust out; He that would eat the fruit must climb the tree.*

Subgroup 2. Perfectionism, ambitions, commitment to the ultimate goal: *If a thing is worth doing, it's worth doing well; The good is the enemy of the best.*

Subgroup 3. The use of opportunities: *Opportunity never knocks twice at any man's door*; *He that will not when he may, when he will he shall have nay.*

Subgroup 4. Finishing things up: *Who says A must say B; It is idle to swallow the cow and choke on the tail.*

Subgroup 5. Delay avoidance: *Time and tide wait for no man; The sooner begun, the sooner done.*

Subgroup 6. A positive nature of the change of activity, a rational organization of leisure activities: *All work and no play makes Jack a dull boy*.

Thematic group 3. Traditionalism and conservatism.

Subgroup 1. Respect for traditions and customs, the elements of culture: *Yorkshire born and Yorkshire bred strong in the arm and weak in the head; England is the paradise of women, the hell of horses, and the purgatory of servants.*

Subgroup 2. Patriotism: *One Englishman can beat three Frenchmen.*

Subgroup 3. Conservatism, the fear of change, condescending respect for old age and antiquity: *A creaking door hangs the longest; There's many a good tune played on an old fiddle*.

Subgroup 4. Respect for the historical past and experience, gained from previous generations: *What Manchester says today, the rest of England says tomorrow.*

Subgroup 5. Fidelity to traditions as a sign of the average thinking: *Custom is the plague of wise men and the idol of fools*.

Thematic group 4. Ethnocentrism.

Subgroup 1. Privacy: *Good fences make good neighbours; Every miller draws water to his own mill.*

Subgroup 2. Home: *An Englishman's house is his castle; One father is more than a hundred schoolmasters.*

Subgroup 3. Love of order and comfort: *It's an ill bird that fouls its own nest; Cleanliness is next to godliness*.

Thematic group 5. Love of freedom.

Subgroup 1. Freedom: *A bean in liberty is better than a comfit in prison; Lean liberty is better than fat slavery.*

Subgroup 2. Eccentricity and individuality: *Variety is the spice of life; Wanton kittens make sober cats.*

Subgroup 3. Tolerance: *Live and let live.*

Subgroup 4. Duplicity and inconsistency: *England's difficulty is Ireland's opportunity; From the sweetest wine the tartest vinegar*.

Subgroup 5. A good sense of humour: *It's a poor heart that never rejoices; Laugh and the world laughs with you, weep and you weep alone***.**

Thematic group 6. Honesty.

Subgroup 1. Honest behavior*: Ill-gotten goods never thrive; A bad penny always turns up.*

Subgroup 2. The principle of retribution and a reciprocal nature of events: *Curses like chickens come home to roost; They that dance must pay the fiddler*.

Subgroup 3. Honesty as a destructive measure, entailing dangerous consequences: *The post of honor is the post of danger.*

Thematic group 7. Class.

Subgroup 1. Class and social background: *An ape's an ape, a varlet's a varlet, though they be clad in silk or scarlet.*

Subgroup 2. Equality, the unity of social background: *When the blind lead the blind, both shall fall into the ditch; When Adam delved and Eva span, who was then the gentleman?*

Subgroup 3. Inequality, social differentiation, subordination: *The rich man has his ice in the summer and the poor man gets his in the winter; Beggars can't be choosers.*

Subgroup 4. Social environment, circle, cooperation: *A man is known by the company he keeps; It's not what you know, it's who you know.*

The process of structuring and analysis of proverbs reflecting the life of the people reveals characteristic features of mentality, because paremiological units go through all stages of the formation of nationality and remain alive in the language only due to their semantic relevance.

We have identified proverbial concepts generalizing several proverbs with a common meaning. For example: *There is no place like home. East or West, home is best. The bird loves her nest*. They represent a general English concept *"home, house".* The same concept exists in other languages, which makes it even wider, allowing not only to analyze a cognitive vision of the world of speakers of one language, but also to compare it with the perception of other peoples and nationalities.

Proverbs are very numerous in any language, so it is difficult to study all of them and evaluate them in terms of generalization. It is the conceptual analysis of English proverbial units enabling linguists to study the language picture of the human world.

It should be noted that when analyzing the mentality through the prism of lexical units, the most common features of the people are inevitably reconstructed. Taking into account the English proverbs about time, we found out that, as in any language, in English phraseology, time is metaphorically correlated with flight, high speed, its fast and irreversible movement. That's why, the concept "time passes"

makes up the majority of them in a cognitive group “Time”: *Time marches on. Time passes like the wind. The sun stood still, but time never did.*

The changes of time in English proverbial picture of the world are associated with a change in the order of things (the cogniteme “time changes”), the way of everyday life, which is clearly seen through the opposition of two time intervals “today – tomorrow” and “morning – afternoon”. For example: *Today a man, tomorrow a mouse. Cloudy mornings turn to clear evenings*.

We have established that, in the understanding of an Englishman, time can change both a person and the environment around him, but is it possible to turn it back? This question gives rise to the appearance of the cogniteme “the proper time pass”, which expresses the irreversibility of the past and turns into another cognitive unit “the use the opportunity”, which calls for “living here and now”, using every opportunity. For example: *Christmas comes but once a year*.

In English the cogniteme “today is better than tomorrow” is quite popular. It indicates the confidence of the English in this moment, and not in the future: *One today is worth two tomorrows. Never put off till tomorrow what you can do today*.

The future is seen by the British as unpredictable, and, in general, they don’t have a strong desire to look into it, because they believe that they themselves create it with their hard work and time spent correctly.

The British try to talk a little about the past. The cogniteme “the past cannot be returned” reflects that it is irretrievable or lost: *It is late to call back yesterday. One cannot put back the clock*.

Englishmen are real patriots. It is denoted by means of the proverb: *All countries stand in need of Britain, and Britain of none*.

The Englishman’s love for his homeland is also confirmed by the variety of proverbs about London and its sights: *The streets of London are paved with gold. If London Bridge had fewer eyes, it would see better*.

Paremiology is a complex phenomenon, but this complexity predetermines the increased interest of scholars to this linguistic branch. The English language is anthropocentric, which means that it reflects a person and everything that is related

with people. Therefore, it is a mirror reflection of folk culture, which does not exist outside the past, present and future.

REFERENCES

1. Abby Lingvo Live. URL: https://www.lingvolive.com/ru-ru
2. Cambridge Dictionary. URL: https://dictionary.cambridge.org/ru/
3. Collins Dictionary. URL: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english
4. Hornby A. S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. Oxford : Oxford University Press, 1980. 1037 p.
5. Logos. URL: http://www.logos.it/
6. Pickering D. Cassell's Dictionary of Proverbs. Cassell, 2001. 463 p.
7. Snappy Words. Free Visual Online Dictionary. URL: http://www.snappywords.com/
8. Speake J., Simpson J. The Oxford Dictionary of Proverbs. Sixth edition. Oxford : Oxford University Press, 2015. 383 p.
9. The Free Dictionary. URL: https://www.thefreedictionary.com

Olena Ovchynnikova

United Nations System Staff College Knowledge Centre for Sustainable Development (Rome, Italy)

PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE ENGLISH LANGUAGE AS MODELS OF REPRESENTATION OF KNOWLEDGE ABOUT A LANGUAGE PERSONALITY

A language personality starts the observation of the world with objects that surround him, such as: food, clothing, furniture. All of them are integral components of human life. Everything which surrounds us every day is reflected at conceptual and linguistic levels, defining the processes of cognition and perception of reality. No wonder that in any language there are a number of phraseological units including the names of certain food products, wardrobe items, types of furniture, as well as somatisms. Many of these units serve as a means of conveying ideas about people.

An anthropocentric approach defining the trajectories of modern scientific development is focused on the language personality as the measure of all things. It is denoted by means of phraseologisms, in semantic spaces of which the personality, who becomes the starting point of semantic evaluation, figuratively comprehending reality and reflecting it with the help of these units, conveys multidimensional

knowledge about people. It is also significant how the personality comprehends his own qualities and actions through the prism of the familiar on the basis of knowledge about the objects and phenomena that he encounters every day. The study of phraseological units as a result of secondary interpretation and a means of transferring multidimensional knowledge about a person determined **the relevance of this research**.

The choice of research topic is also determined by the fact that that, despite many works devoted to the study of phraseological units, their semantics remains insufficiently studied. Some researchers are under the idea that the meanings of phraseological units do not allow them to be fully analyzed within the framework of existing semantic theories. The key to this problem solution may be the identification of the cognitive foundations for the formation of the semantics of phraseological units.

The research aims are to consider English phraseological units as a means of secondary representation of knowledge about a language personality and to describe a cognitive structure providing the understanding of their semantics and formation patterns.

The object of the study is represented by phraseological units containing somatisms, names of food, clothing and furniture.

The subject of this study is modeling the structure of knowledge represented by English phraseological units, which objectifies knowledge about a language personality, as well as the identification of cognitive models for the formation of the semantics of these phraseological units.

Analyzing the language material, taken from dictionary articles of nine lexicographic resources [1–9], we used the following **research methods:** descriptive method, the analysis of definitions of phraseological units, etymological analysis, conceptual analysis, cognitive-matrix analysis, cognitive modeling.

We are to analyse phraseological actualization of the concept *HUMAN BEING*, which is characterized by six components, visualized by means of fig. 1. Identified content characteristics of the concept under analysis may be represented as cognitive

contexts of the general cognitive matrix *HUMAN BEING*, in which phraseological units containing somatisms, names of food, clothing and furniture may be observed.

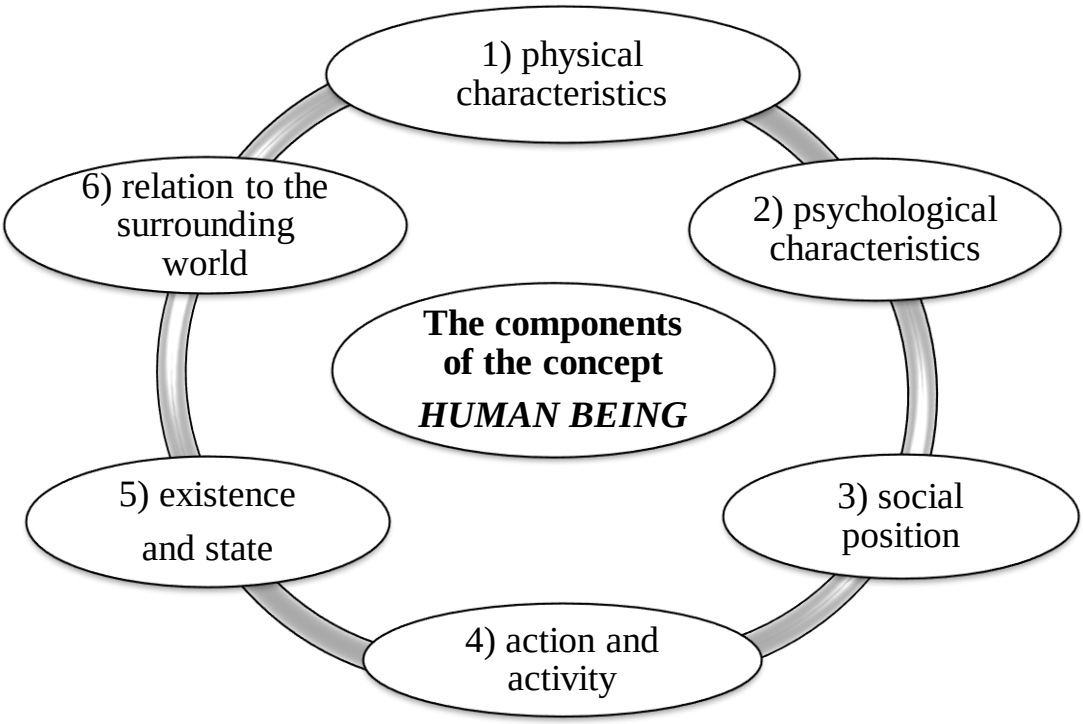

Fig. 1. The components of the concept *HUMAN BEING*

Phraseologisms representing the cognitive context **"Physical characteristics"** convey the following semantic blocks:

1) body structure *(to be all skin and bones);*

2) age *(to be (as) green as a gooseberry);*

3) appearance *(eye candy);*

4) physical/physiological features *(to have a good arm);*

5) names of body parts *(button nose)*.

The cognitive context **"Psychological characteristics"** includes knowledge about such human properties as:

1) character qualities *(tough cookie)*;

2) intellectual abilities *(clever boots)*;

3) behavior features *(to have a heavy foot)*;

4) skills *(top drawer)*.

Phraseologisms verbalizing the cognitive context **“Social position**” reflect the following meanings:

1) financial position *(butter-and-egg man)*;

2) profession and occupation *(the men in white coats)*;

3) position in society *(the cream of society)*.

The cognitive context **“Action and activity”** is represented by phraseological units that convey blocks of knowledge about human activities:

1) movement *(to make like a banana and split);*

2) transference of an object *(to thumb through (the pages of a book));*

3) placing of an object *(to plaster one’s hair down);*

4) physical effect on a human being *(to press the flesh);*

5) intellectual activity *(to take a bite of the reality sandwich);*

6) speech activity *(to talk through one’s hat);*

7) social activity *(to wear different hats);*

8) physiological action *(to hit the sauce);*

9) sounding *(to have a frog in one’s throat).*

The cognitive context **“Existence and state”** is objectified by phraseological units that represent the following semantic blocks:

1) existence *(to die of a broken heart);*

2) state *(to keep a stiff upper lip).*

The analyzed phraseological units representing the cognitive context **“Relation to the surrounding world”** convey information about how a language personality may interact with a surrounding reality and the people around him, as evidenced by the following semantic groups:

1) possession *(to be caught with (one’s) hand in the cookie jar);*

2) interpersonal relations *(to see eye to eye);*

3) social relations *(to lose face* and *to save face)*.

The research results showed that by means of secondary interpretation the semantics of phraseological units is formed with the help of metaphorical, metonymic and metaphtonymic cognitive models, as well as of comparison.

Phraseological units may be created using a metaphorical cognitive model **ABSTRACT – PHYSICAL** *(skeleton staff/crew, to be steeped to the eyebrows)*, which may be represented in the following variations:

1. SOCIAL – PHYSICAL *(bosom friends, to be above/below the salt, to ride on someone's coattails)*;

2. PSYCHOLOGICAL – PHYSICAL *(too big for one's boots, to have at one's fingertips)*;

3. EMOTIONAL – PHYSICAL *(to be head over heels in love with, to blow/knock somebody's socks off),*

4. MENTAL – PHYSICAL *(to drum/hammer (something) into one's head, to walk a mile in (someone's) shoes)*;

5. SPEECH ACTION – PHYSICAL ACTION *(to fire/shoot from the hip, to pepper someone with questions).*

Besides, the model **HUMAN BEING – ARTEFACT** *(square biscuit, gym shoe, unmade bed)* is also used to form the semantics of phraseological units.

It was found out that it may be also formed through the use of various cognitive comparative models. On the basis of models we classified language material into the following groups:

1) phraseological units, the semantics of which is formed by comparative construction **as – as** according to the model **HUMAN BEING AS CONCRETE QUALITY AS ARTEFACT/PLANT/ANIMAL.** Phraseological units may be divided into two subgroups: 1) phraseologisms, in which physical characteristics (specific qualities) are rethought by means of comparison, referring to an abstract sphere *(to be (as) green as a gooseberry, to be as sweet as pie)*; 2) phraseologisms, in which specific physical characteristics are compared *(to be as warm as a toast, to be as brown as a berry);*

2) phraseological units, the semantics of which is formed by comparison (a comparative word **like**) according to the model **HUMAN BEING LIKE ARTEFACT.** The comparison may be related to certain physical characteristics

(looking like a snack, eyes like saucers) and actions *(to make like a banana and split, to be off like a prom dress (in May)).*

The semantics of phraseological units may also be formed using metonymic cognitive models:

1. PART 1 (organ/body part) – PART 2 (functional significance) *(to have a head for, to have an eye for)*;

2. **PART (organ/body part) – WHOLE (human being)** *(hired muscle, a shoulder to cry on);*

3. PART (item of clothing) – WHOLE (human being) *(smarty pants, bit of skirt);*

4. PART (specific manifestations) – WHOLE (phenomenon) *(to turn tables, to trail/drag one's coat);*

5. PART (action fragment) – WHOLE (action) *(to feed/stuff/fill (one's) face, to open one's mouth);*

6. PART 1 (effect) models – PART 2 (cause) *(to be able to do (something) with (one's) eyes closed, to be still wet behind the ears);*

7. PART 2 (cause) – PART 1 (effect) *(not to know what nerves are, to be in another's shoes).*

Our research results prove that phraseological units act as a means of representing cultural and evaluative knowledge about a language personality. They represent the accumulated individual and linguistic collective life experience reflected in the English phraseological fund.

Further research prospects are based on the analysis of phraseological units as models of knowledge representation about objects and phenomena of the surrounding reality.

REFERENCES

1. Ammer C. The American Heritage Dictionary of Idioms. Boston, Massachusetts : Houghton Mifflin Harcourt, 1997. 729 p.

2. Cambridge Idioms Dictionary. Cambridge : Cambridge University Press, 2006. 505 p.

3. Collins Cobuild English Language Dictionary of Current Language / by J. Sinclair. Birmingham : Harper Collins Publishers, 1993. 1703 p.
4. Cowie A. P. Oxford Dictionary of English Idioms / A. P. Cowie, R. Mackin, I. R. McCaig. Oxford : Oxford University Press, 1993. 685 p.
5. Longman Dictionary of Contemporary English / S. Bullon, A. Gadsby, etc. (eds.). Edinburgh : Pearson Education Ltd., 2007. 1949 p.
6. Longman Dictionary of English Idioms. London : Longman Group Ltd., The Pitman Press, 1979. 677 p.
7. New Webster's Dictionary and Thesaurus of the English Language / B. Cayne, D. E. Lechner, etc. (eds.). Danbury, CT : Lexicon Publications, 1993. 1149 p.
8. Siefring. J. Oxford Dictionary of Idioms. Oxford : Oxford University Press, 2004. 340 p.
9. The New Shorter Oxford English Language Dictionary on Historical Principles / by L. Brown (ed.). Oxford : Clarendon Press, 1993. Vol. 1. – Vol. 2. 3799 p.

Наталія Хайдарі,
кандидат педагогічних наук, доцент
Національний авіаційний університет
(м. Київ, Україна)

ЛАТИНСЬКА МОВА ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Впродовж багатьох років необхідність вивчення латинської мови студентами філологічних спеціальностей була доведена багатьма науковцями. Латинська мова є основою мов окремих європейських країн, тим самим є літературною мовою, що відігравала провідну роль в процесі становлення та розвитку європейської культури. Латинська мова – це «мертва» мова, оскільки немає народу, який би нею спілкувався. Проте з давніх-давен знання латинської мови вважалось ознакою освіченості людини.

Велика кількість праць видатних істориків, поетів, філософів, науковців, письменників, написаних латинською мовою збереглась до нашого часу. Окремо варто виділити латинські крилаті вислови, або як їх прийнято називати «афоризми». Афоризми латинських авторів використовують в науковій та художній літературі, юридичній сфері, а також під час повсякденної, а особливо міжнародної комунікації.

Латинська мова відіграє важливу роль в процесі вивчення іноземних мов, оскільки велика кількість європейських мов походять від латинської та мають

багато спільних елементів та граматичних структур. Загалом знання латинської мови дає розуміння граматичних особливостей та структур, а також лексичних одиниць мов, які будуть вивчатись впродовж всього періоду навчання. Саме тому місце латинської мови в системі підготовки майбутніх перекладачів є актуальним питанням сучасних педагогічних та філологічних досліджень.

Відомо, що латинська мова належить до групи індоєвропейських мов, що за своїм походженням пов'язані з мовою народу, ареал проживання якого у 3000 до н.е. поширився по всій Європі, частині Середньої Азії і сягнув до півночі Індії. З цієї так званої прамови розвинулись латинська, грецька, кельтська та германські мови (англійська, німецька, скандинавська). Вивчаючи латинську мову з метою набуття необхідних знань, майбутні перекладачі, безумовно, повинні ознайомитись з її історією, адже на певних етапах розвитку латини сформувались окремі структури, склалась термінологія різних сфер. Знання історії конкретних утворень може полегшити розуміння сучасних мов, зокрема, германських, а, відповідно, і переклад з цих мов на українську [1].

Дисципліна «Латинська мова» є основою створення теоретичної бази для виконання професійних завдань перекладача – використання перекладацьких трансформацій, врахування стилістичних особливостей тексту, проведення наукових лінгвістичних досліджень на всіх рівнях мови.

Метою навчальної дисципліни є підготовка майбутніх перекладачів на основі знання граматичної системи латинської мови до сприйняття та перекладу художніх текстів класичних римських авторів, розуміння загальномовних явищ та оволодіння порівняльно-історичним методом при вивченні сучасних західноєвропейських мов.

Варто зауважити, що дисципліна «Латинська мова» передбачає вирішення таких завдань, як-от: оволодіння основами граматики латинської мови для читання й перекладу текстів класичних римських авторів; набуття навичок морфологічного, синтаксичного та історико-літературного аналізу тексту; засвоєння крилатих латинських висловів.

З метою реалізації вищезазначених завдань навчальна програма для студентів спеціальності 035 «Філологія» повинні охоплювати такі теми:

1. Вступ. Латинський алфавіт. Правила читання. Наголос та складоподіл.

2. Дієслово. Часи системи інфекту. Наказовий спосіб. Дієслово esse.

3. Перша та друга відміна іменників. Особливості закінчень іменників першої та другої відміни.

4. Третя відміна іменників. Особливості закінчень іменників третьої відміни.

5. Четверта відміна іменників. Дієслова похідні від esse. Префіксація в латинській мові.

6. П'ята відміна іменників. Дієслово fieri.

7. Прикметники. Дієприкметники теперішнього часу активного стану. Особливості прикметників латинської мови.

8. Особові та присвійні займенники. Займенникові прикметники.

Система особових та присвійних займенників латинської мови. Особливості займенникових прикметників.

9. Прислівники. Ступені порівняння прикметників та прислівників.

10. Часи системи перфекту активного стану. Система перфекту дієслів латинської мови.

11. Вказівні, означальні, питальні, відносні та неозначені займенники.

12. Дієприкметники минулого та майбутнього часів. Пасивна форма часів системи перфекту.

13. Відкладні та напіввідкладні дієслова.

14. Числівники.

15. Інфінітивні звороти. Неправильні дієслова.

16. Віддієслівні іменні форми і звороти з ними.

Отже, латинська мова є важливою дисципліною в системі підготовки майбутніх філологів та перекладачів. Латинська мова є основою для вивчення інших іноземних мов. Знання латинської мови уможливить якісне виконання професійних завдань перекладача, як-от: використання перекладацьких

трансформацій, врахування стилістичних особливостей тексту, проведення наукових лінгвістичних досліджень на всіх рівнях мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Роль латинської мови у підготовці майбутніх філологів. Київ, 2018. URL:http://dglib.nubip.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/8051/1/45_Amelina.pdf (дата звернення: 19.09.2022).

Liudmyla Lahush,
the teacher of higher qualification category,
Uman lyceum №1
(Uman, Ukraine)

MODERN TRENDS IN THE ENGLISH EDUCATIONAL DISCOURSE (ON THE MATERIAL OF THE TEXTBOOK SERIES "OUTCOMES")

The study deals with the identification of discursive parameters of the series of teaching aids "Outcomes" for teaching English as a foreign language and the systematization of the ways of organizing verbal and non-verbal markers of the dynamics of the English-language educational discourse by means of the use of a conceptual approach.

The modern world cannot be imagined as a developing isolated state following a separate path of development of socio-political, economic, cultural and other spheres of human life. A growing need for international integration in the era of globalization objectively requires an adequate understanding of schemes and models of effective communication between the representatives of various cultural and ethnic communities living in countries in which historical and political systems differ. It is known that the main language of communication in the conditions of modern intercultural communication is English. That's why, a large number of people around the world study it as the language of international communication. The modern educational process in the field of teaching English as a foreign language is largely different from the educational practices of the mid-end of the 20th century. Today it

has acquired a different target orientation. Mastering the language in all aspects of its functioning, the 21st century learner strives to get not only the opportunity to express his thoughts and desires in a foreign language, to understand a native speaker, to get necessary information about different spheres of life of representatives of a certain national and cultural community, but also to learn the basics of effective intercultural communication for the improvement of international cooperation practice.

The attention of researchers is focused on the study of educational communication, in the process of which the priority positions of the English language are predetermined not only by its status as the language of international communication in the process of exchanging scientific information, but also by a growing need to use English in everyday communication. The educational materials reflect evolutionary and transformational processes in modern oral and written communication in English in the aspect of globalization.

As our observations have shown, the specificity of filling a conceptual sphere of the series "Outcomes" with the language material may be explained by linguocultural features of educational information taking into account the issues of historical and cultural development of societies, formed by the representatives of various countries of the world. The study of concepts forming a conceptual sphere of the textbooks, as well as the analysis of their linguistic expression, is carried out on the basis of small-format texts for reading and listening, presented in the format of tasks for the development of students' oral and written communication skills. A wide thematic variety of concepts represented in texts that belong to different types of discursive spaces is analyzed from the standpoint of a linguosynergetic approach and the theory of discourse interference.

The vector change in goals and objectives of learning English as a foreign language also altered the linguistic content of textbooks for its teaching. A structural and content organization of educational material must be adequately perceived by the representatives of different cultures and nationalities. Thus, in the context of globalization learning a foreign language is characterized by a prevailing tendency to represent the English-language picture of the world in textbooks and it also involves

the use of materials from other national and cultural communication practices, because the representatives of different linguocultures suggest their own interpretations of well-known concepts, actions and events.

The topicality of this study is predetermined by the lack of knowledge concerning the specificity of modern English-language educational discourse on the basis of changes, caused by globalization, a growing need for national integration, the popularization of teaching English with the orientation on the use of innovative technologies in order to improve the mechanism of international communication and cooperation.

The object of research is represented by the discursive markers denoting linguocultural phenomena that characterize the series "Outcomes" as a special verbalized fragment of modern English-language educational discourse.

The subject of research includes linguistic and cognitive characteristics of modern authentic textbooks of the series under analysis, designed to master the English language at all levels of education (from elementary to advanced).

Therefore, **the purpose of our investigation** is to identify, analyze and systematize verbal and non-verbal discursive markers that reflect the dynamics of the modern English-language educational discourse on the material of the series "Outcomes", which has gained popularity in pedagogical circles around the world.

The purpose of this research predetermined the use of the following **methods:** the method of discourse analysis, the descriptive method, and the method of cognitive and pragmatic analysis.

According to leading experts in the field of teaching foreign languages, in the process of its mastering, the most effective authentic teaching aids are the ones, in the structure of which texts, audio recordings, illustrative fragments are of authentic origin. Owing to this format of the educational publication, students have the opportunity to understand the specificity of the functioning of a foreign language in a natural environment. These circumstances elucidated the need for the study of modern trends in the organization and structural representation of the cognitive space of the modern English-language educational discourse on the material of the series of

teaching aids “Outcomes” [1; 2; 3; 4; 5], which is represented by five textbooks for teaching English as a foreign language (A total volume – 906 pages). Each manual is focused on teaching a certain level of English proficiency and is accompanied by a corresponding indication on the title page.

Modern English-language educational discourse is characterized by an interdiscursive character and it also possesses linguosynergetic properties, which is confirmed by corresponding examples of the functioning of small-format texts of different thematic focus and discursive application, which are included in the linguistic base of the teaching aids of the series under analysis.

Verbalization and illustration of educational information in the textbooks are carried out on the basis of texts, characterized by high informative potential, oriented on a multinational recipient. The globalization has an impact on a conceptual paradigm of English educational discourse, expanding its boundaries by including a number of language units that reflect new realities of life of modern language personalities. The boundaries of concepts are becoming more open. It may be confirmed by the penetration of linguistic units from various linguistic and cultural communities into a lexical system of the English-language educational discourse and by the use of terminological apparatus of modern Internet technologies that facilitate the adaptation of lexical innovations.

The evolution of modern educational discourse is to change the form and content of the components of the English-language educational discourse following the line of complicating the lexical and grammatical material in accordance with the level of language learning.

The dynamics of modern English-language discourse development is expressed by the change in a set of both concepts and language markers that verbalize them, expanding their thematic diversity, as well as the continuity of concepts, given in textbooks for different levels of complexity.

The cognitive space of modern authentic English manuals is represented by lexical units that belong to the collective cognitive space of representatives of many

countries and cultures and the individual cognitive base of representatives of a certain cultural community.

In the process of globalization the educational material is denationalized in modern English-language educational discourse. It is expressed both by the tendency to create a unified teaching aid that meets the educational needs of the widest possible range of students from different countries, ages, gender and by the expansion and modernization of thematic diversity of the textbook under analysis.

In authentic textbooks of the series “Outcomes” the educational material is grouped by the authors into 16 sections, which are divided thematically within the list that includes the following titles: **Entertainment, Sightseeing, Things you need, Society, Sports and Interests, Accommodation, Nature, Law and Order, Careers and Studying, Socializing, Transport and Travel, Health and Medicine, Life Events, Banks and Money, Food, Business.** The topics of the sections are characterized by the breadth of the information covered: they are diverse and relevant, they correlate with the most significant aspects of modern socio-political, social, cultural, educational and scientific life. It should be noted that each topic has a universal character, which is an undoubted advantage of the series of manuals “Outcomes”.

We analyzed the lexical representation of eight concepts on the material of five textbooks. The frequency of their use is visualized by means of fig. 1.

The next research stage is to analyze the linguistic markers of each concept.

1. National identity: *accommodation, travel, culture, places to stay, sightseeing, cities, transport, going out, entertainment, free time, language, experience, people, plans, sports, interests, life events, time off, night in, night out, family, history, identity, holidays, opinions.*

2. Medicine: *health, medicine, illnesses, injuries, mind, body, feelings, love, opinions, relationships, conflicts.*

3. Business: *business, economics, working life, jobs, work, careers, money.*

4. Mass media: *news, media, events, danger, accidents.*

5. Studies: *studying, school, university, careers.*

6. Environment: *cities, places, nature, the natural world.*

7. Shopping: *shopping, shops, things you need.*

8. Food: *food, eat, eating.*

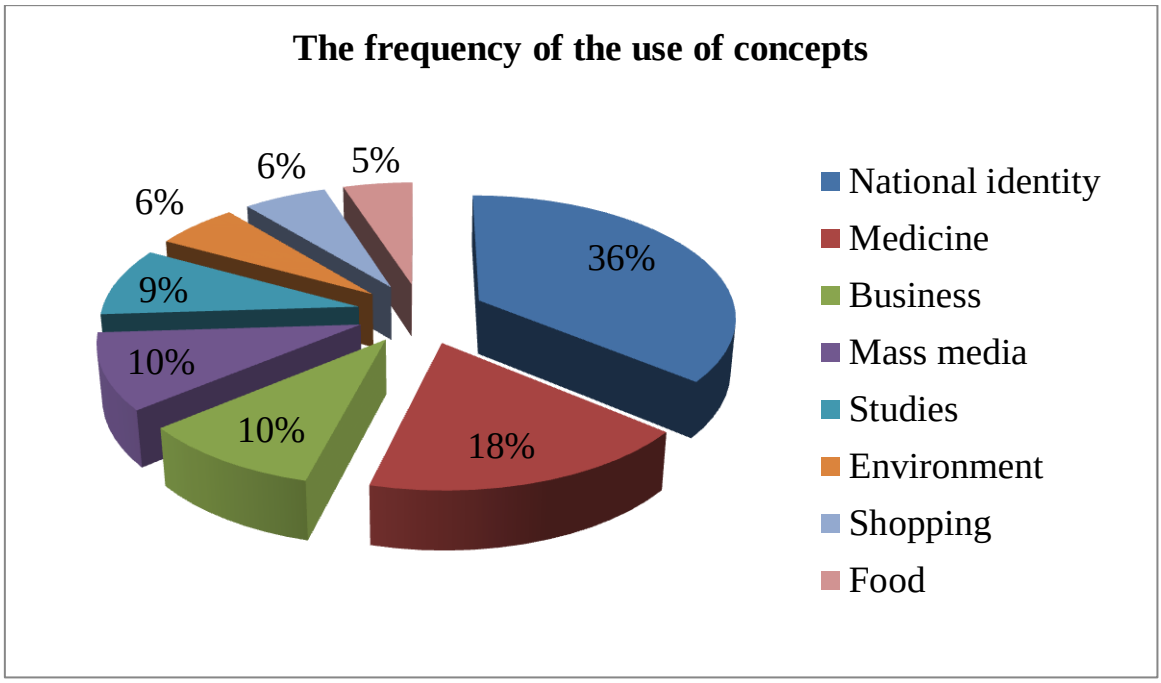

Fig. 1. The frequency of the use of concepts

We found out that in modern English-language educational discourse 36% of the texts, on the basis of which the concept was analyzed, is devoted to themes that reveal the national specificity of different countries of the world and the cultural characteristics of their representatives. The most frequently used concepts in the educational space are the following: **national identity, medicine, business, mass media.**

The reason for a complex study of the actualization of the concept **national identity** on the material of teaching aids series "Outcomes" was the influence of globalization processes and the denationalization of educational material, associated with the process of struggle for the preservation of the specificity of a particular culture. After analyzing the content of the material in the manual for upper-intermediate level [4], we may argue that the verbalization of the concept **national**

identity is inextricably linked not only with national culture, but also with the state, political system, and the economy as a whole. Modern English-language educational discourse makes it possible to verify the legitimacy of these statements due to new schemes and methods for organizing and filling textbooks with the verbalizers of concepts from different discursive practices.

Within the framework of the series under analysis there are photographs of real political leaders, cultural and sports figures as an illustrative material. It is an additional means of updating the concept **national identity**. The attention of learners is focused on real information, presented in texts for reading and listening, which contributes to the convergence of the educational process with the surrounding reality and seems to be undoubtedly a productive and constructive trend in the field of education.

The study of the basic conceptual platform of the teaching aids of this series made it possible to carry out a linguistic analysis of active vocabulary units that act as the markers of all the main concepts:

1. Medicine – *mental health problem, mentally ill people, mind depression;*

2. Business – *a corporate ladder, to set high standards, to check the availability of an item;*

3. Mass media – *news, media, events, danger, accidents;*

4. Studies – *preschool, IT, Master's, PhD, to attend, to quote;*

5. Environment – *cities, places, travel, nature, the natural world;*

6. Shopping – *shopping, shops, things you need;*

7. Food – *food, eat, eating.*

The obtained data made it possible to confirm the hypothesis about the thematic continuity and evolution of the lexical material that verbalizes the concept following the line of complication / simplification depending on the level of the textbook, as well as to increase the thematic diversity of the conceptual markers.

It should be noted that the actualization of lexical units, which are the markers of the concepts: **medicine, business, mass media, studies,** is carried out on the basis of texts of different formats: instructions, thematically diverse texts, representing

both formal and informal styles of communication, texts belonging to different types of discourse (academic discourse, discourse of the Internet communication, political, medical discourse). For example:

1. Club bars fans in crackdown on hooliganism [5, p. 92].

2. Sanders cleared of bribery charges [5, p. 92].

3. Police seize $10 million drugs haul in house raid [5, p. 92].

The given text messages retain the specificity of journalistic style both in syntax and vocabulary. Active vocabulary units are marked in bold type. Thus, the theoretical assumption about the interdiscursive nature of contemporary English discourse may be confirmed.

In general, the thematic diversity of nuclear concepts, the openness of the boundaries of concepts included in the conceptual sphere of the textbooks, their thematic continuity, the interdiscursive nature of small format texts that activate markers of nuclear concepts reflect the main trends in the evolution of modern English-language discourse in the context of globalization and international integration.

The research attention is drawn to the fact that the paradigm of modern English-language educational discourse, based on a conceptual sphere of basic (core) and peripheral components, possesses linguosynergetic properties that imply its self-development due to the openness of pragma-cognitive boundaries and the existence of an objective social need for updating educational materials and technologies in the conditions of intensively developing Internet communication channels of education.

Thus, the study of the specificity of the design of educational information within the framework of a linguocognitive approach, as well as the conclusions made in the course of the study, allow us to discover new possibilities and prospects of English-language educational discourse development, which ensure the operational interaction of information flows in the process of professional training of future specialists.

REFERENCES

1. Dellar H., Walkley A. Outcomes. Elementary. Student's book. Heinle, Cengage Learning EMEA, Hampshire, UK, 2010. 184 p.

2. Dellar H., Walkley A. Outcomes. Pre-intermediate. Student's book. Hampshire, UK : Heinle, Cengage Learning EMEA, 2010. 175 p.

3. Dellar H., Walkley A. Outcomes. Intermediate. Student's book. Hampshire, UK : Heinle, Cengage Learning EMEA, 2010. 179 p.

4. Dellar H., Walkley A. Outcomes. Upper-intermediate. Student's book. Hampshire, UK : Heinle, Cengage Learning EMEA, 2010. 184 p.

5. Dellar H., Walkley A. Outcomes. Advanced. Student's book. Hampshire, UK : Heinle, Cengage Learning EMEA, 2010. 184 p.