

TARAS SHEVCHENKO NATIONAL UNIVERSITY OF KYIV

Institute of Philology

Department of Foreign Languages for Faculties of Psychology and Sociology

Department of Foreign Languages for History and Philosophy Faculties

Department of Foreign Languages for Mathematical Faculties

Foreign Languages Department (Natural Science Faculties)

**PHILOLOGICAL AND
PEDAGOGICAL STUDIES**

*Proceedings of the International
Scientific and Practical Online Conference
“Philological and Pedagogical Studies in 21st
Century National and International Science”*

Kyiv – 2020

УДК 37.016:811

ББК 81.2-9я43

Філологічні й педагогічні студії: Матеріали міжнародної науково-практичної онлайн конференції «Філологічні й педагогічні студії у вітчизняній та зарубіжній науці XXI сторіччя». – К.: ПП АВІАЗ, 2020. – 238 с.

Philological and Pedagogical Studies: Proceedings of the International Scientific and Practical Online Conference “Philological and Pedagogical Studies in 21st Century National and International Science”. – Kyiv: AVIAZ, 2020. – 238 p.

Редакційна колегія: доц. Петренко С.В. (головний редактор), доц. Даниліна С.Ю., доц. Бабенко Т.В., доц. Пастушенко Т.В., доц. Соловей Н.В., доц. Шабуніна В.В.

Editorial Board: Assoc. Prof. S.Petrenko (Editor-in-chief), Assoc. Prof. S.Danilina, Assoc. Prof. T.Babenko, Assoc. Prof. T.Pastushenko, Assoc. Prof. N.Solovei, Assoc. Prof. V.Shabunina

Збірник містить матеріали міжнародної науково-практичної конференції з актуальних питань сучасних жанрів і дискурсів, літератури, вищої освіти та методики викладання професійно-орієнтованої англійської мови на нефілологічних факультетах.

The collection contains proceedings of the international scientific and practical conference on the topical issues of modern genres and discourses, literature, higher education, and methodology of teaching ESP to students of non-linguistic faculties.

Відповідальність за достовірність фактів, цитат, власних імен та інших відомостей несуть автори публікацій.

The authors of publications shall bear responsibility for the accuracy of facts, quotations, proper names and other information.

© Інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, 2020 р.

© Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, 2020

ЗМІСТ / CONTENTS

ФУНКЦІОНУВАННЯ ОДИНИЦЬ МОВИ У СУЧАСНИХ ЖАНРАХ ДИСКУРСУ LANGUAGE UNITS IN MODERN GENRES AND DISCOURSES	9
<i>Бабелюк О. А., Galaydin Andriy.</i> COVID-19 ЯК ДЖЕРЕЛО ТВОРЕННЯ НЕОЛОГІЗМІВ СУЧАСНОГО АНГЛОМОВНОГО ЕПІДЕМІОЛОГІЧНОГО ДИСКУРСУ	10
<i>Бадюк О. О.</i> ЕКСПЛІКАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ЛЕКСИЧНОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ У ПЕРЕКЛАДІ АНГЛОМОВНОЇ АРХІТЕКТУРНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ	14
<i>Венгринюк М. І.</i> ЛІНГВОКУЛЬТУРНИЙ КОНЦЕПТ ЯК КЛЮЧОВИЙ ЗАСІБ ПОБУДОВИ ТЕКСТУ	17
<i>Гайович Г. В.</i> МОВНИЙ ДИСКУРС ДЕРЖАВНОЇ СЛУЖБИ З НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ	20
<i>Гусар А. В.</i> КОНЦЕПТ-МІФОЛОГЕМА «ВОГОНЬ» У СУЧАСНОМУ ШВЕДСЬКОМУ МУЗИЧНОМУ ДИСКУРСІ	24
<i>Іванишин Н. Л.</i> МОВА НЕНАВИСТІ: РЕАЛІЗАЦІЯ, МОВНІ ВИЯВИ	26
<i>Каленченко О. О.</i> ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ВЕКТОРИ ФУНКЦІОНУВАННЯ МОВИ МІЖНАРОДНОГО СПІЛКУВАННЯ	28
<i>Калиновська І. М.</i> АКРОНІМІЯ ЯК ВИД МОВНОЇ ЕКОНОМІЇ	31
<i>Коляда Е. К.</i> АНГЛІЙСЬКІ ВИГУКИ, ЩО ВИРАЖАЮТЬ ОГІДУ	33
<i>Кондрук А. Ю.</i> ВЗАЄМОДІЯ ВЕРБАЛЬНИХ І НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ АКТУАЛІЗАЦІЇ ЛИЦЕМІРСТВА (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛОМОВНОГО ХУДОЖНЬОГО ДИСКУРСУ)	36
<i>Король С. І.</i> ХУДОЖНІ ЗАСОБИ ЯК ІНСТРУМЕНТ РЕАЛІЗАЦІЇ МАНІПУЛЯТИВНОГО ВПЛИВУ У ФРАНЦУЗЬКОМУ МЕДІАДИСКУРСІ	39
<i>Kucherova O.</i> SIGNS OF COLLOQUIALISATION IN BLOG DISCOURSE	42

Мельник О. М. МІЖКУЛЬТУРНІ РОЗБІЖНОСТІ КОДІВ КОМУНІКАЦІЇ (НА МАТЕРІАЛІ УКРАЇНСЬКОГО ПЕРЕКЛАДУ КНИГИ ТОБАЯСА ДЖОУНСА «ПОТАЄМНЕ СЕРЦЕ ІТАЛІЇ»)	44
Мінгазєєва Ю. С. МОВНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ КОНЦЕПТУ ENTERTAINMENT У ФОЛЬКЛОРНОМУ І СУЧАСНОМУ ВІРШОВАНОМУ ДИСКУРСІ ДЛЯ ДІТЕЙ	48
Мірончук Т. А., Пастушенко Т. В., Одарчук Н. А. ЕКОЛОГІЧНІСТЬ ЯК КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВА СТРАТЕГІЯ ВЗАЄМОДІЇ З БУТТЯМ	53
Міщинська І. В. СОЦІАЛЬНО МАРКОВАНА ЛЕКСИКА У БІЗНЕС-ДИСКУРСІ	58
Musiichuk T. EXPRESSING INDIGNATION	60
Невинна Ю. П., Нічаєнко І. І. ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІАЛОГІВ ІСПАНСЬКОЇ ТРАГЕДІЇ Ф. Г. ЛОРКА «КРИВАВЕ ВЕСІЛЛЯ» ТА ПЕРЕКЛАД УКРАЇНСЬКОЮ МООВОЮ	63
Petrova T. THE PERFECT MATCH: STEREOTYPICAL PORTRAYAL OF FOOTBALLERS' WIVES AND GIRLFRIENDS IN BRITISH MEDIA	68
Попко І. ІНТЕРФЕРЕНЦІЯ ЯК НАСЛІДОК МІЖМОВНИХ КОНТАКТІВ	71
Рябокучма Т. О., Горбаченко А. Л. МЕТАФОРИЗАЦІЯ ТА АФІКСАЦІЯ ЯК СПОСОБИ УТВОРЕННЯ СЛЕНГІЗМІВ	75
Sauliak N. GENRE FEATURES OF INTERVIEW IN ENGLISH CELEBRITY DISCOURSE	78
Свидницька-Льків Н. ПРЕЦЕДЕНТНІ НОМІНАЦІЇ В СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ (НА ПРИКЛАДІ ДОНАЛЬДА ТРАМПА ТА ЙОГО ПОЛІТИЧНОГО ОТОЧЕННЯ)	81
Стрюк Н. В., Оленяк М. Я. АЛІТЕРАЦІЯ І АСОНАНС В АНГЛОМОВНИХ НАПИСАХ НА ОДЯЗІ	84
Фоменко О. “A POINT OF NO BRETURN”: BREXIT ЯК ДЖЕРЕЛО НЕОЛОГІЗМІВ СУЧАСНОГО БРИТАНСЬКОГО ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ	88
Шаламай А. О. ЛІНГВОДИСКУРСИВНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКОГО ПРЕЗЕНТАЦІЙНОГО ДИСКУРСУ	

МІЖНАРОДНИХ МЕТОДИЧНИХ КОНФЕРЕНЦІЙ	91
<i>Яворська Я. В.</i> ЛІНГВОПРАГМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕПІСТОЛЯРНОГО ЖАНРУ XVII СТОЛІТТЯ (НА МАТЕРІАЛІ ЛИСТІВ МАРКІЗИ ДЕ СЕВІНЬЄ)	97
ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИЙ ДИСКУРС: ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОСТІ TOPICAL ISSUES IN LITERARY DISCOURSE	100
<i>Гарсєва М.</i> "ПОМАРАНЧЕВИЙ САД" ЛАРРІ ТРАМБЛЕ: ХРОНОТОП РАЮ У ТІНЯХ ВІЙНИ	101
<i>Дев'ятко Н.В.</i> ПІЗНАВАЛЬНА, РОЗВАЖАЛЬНА ТА ІНІЦІАЛЬНА ФУНКЦІЇ СУЧАСНОЇ КАЗКИ	105
<i>Летуновська І. В.</i> РАННЬОБАРОКОВІ МОТИВИ СИНТЕЗУ ПОЧУТТЄВОГО ТА РАЦІОНАЛЬНОГО У ТРАГЕДІЇ ДЖ. ФОРДА «ЖЕРТВА ЛЮБОВІ»	110
<i>Сивик О. А.</i> АНАЛІЗ ТЕЧІЇ ТА ДИНАМІКИ ЧАСУ В НІМЕЦЬКОМОВНІЙ КАЗЦІ	113
ВИЩА ОСВІТА В УКРАЇНІ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ HIGHER EDUCATION IN UKRAINE: CHALLENGES AND PROSPECTS	117
<i>Гончаренко О. А.</i> ТРАНСЛЯЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ УЧНІВ-ВИХІДЦІВ З НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ	118
<i>Горбаченко А. Л., Малій А. С.</i> ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ УКРАЇНСЬКИХ ВИШІВ	122
<i>Зеліковська О. О., Чередніченко Г. А.</i> РОЗВИТОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ІТ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ДИСТАНЦІЙНИХ ПРОЕКТАХ МІЖКУЛЬТУРНОГО ОБМІНУ	127
<i>Ісаєва С. Д.</i> ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ	131
<i>Краєвська Г. П.</i> РІДНОМОВНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ У СВІТЛІ РЕФОРМУВАННЯ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ	135

Kryvko M. IMPLEMENTATION OF THE ASSOCIATION AGREEMENT OF UKRAINE AND THE EU IN THE FIELD OF EDUCATION AS A RESPONSE TO NEW CHALLENGES IN HIGHER EDUCATION IN UKRAINE	137
Palamarchuk K. EDUCATIONAL REFORMS IN AUSTRIA OF THE SECOND HALF OF THE 18TH – THE BEGINNING OF THE 19TH CENTURIES	139
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА НЕФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ TOPICAL ISSUES IN METHODOLOGY OF TEACHING ESP TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC FACULTIES	142
Андросюк Г. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ	143
Babenko T. INTEGRATING PORTFOLIO APPROACH INTO MASTERS' ACADEMIC WRITING COURSE	150
Бабчук Ю. Й. ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ	152
Бахов І. С. ЗРОСТАННЯ РОЛІ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ЛІТЕРАТУРИ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ	156
Bilonozhko N. PROFESSIONAL ESP TEACHERS DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF INTERNATIONALIZATION	160
Голівер Н. О., Курбатова Т. В., Бондар І. Г. ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНО-МОНІТОРИНГОВОЇ ПЛАТФОРМИ MOODLE ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВНЗ УКРАЇНИ	164
Grabovska I. V. AGRICULTURAL SCIENCES STUDENTS' SPEECH ETIQUETTE DEVELOPMENT FOR BUSINESS ENGLISH COMMUNICATION	167
Danylchenko O. ENGLISH GRAMMAR IN CONTEXT FOR PROFESSIONAL PURPOSES	169
Danilina S. TRANSLATION AS A TEACHING AID IN THE ESP CLASSROOM	171
Іванченко М. ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ НА	

НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ	173
<i>Костенко Д. В., Кучерява Л. В., Чернуха Н. М.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ІТ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	177
<i>Красненко О. М., Лазоренко Л. В.</i> FLIPPED LEARNING ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	180
<i>Kryvko M.</i> INTERNATIONAL LEGAL INSTRUMENTS OF THE 2003 UNESCO CONVENTION OF THE SAFEGUARDING OF THE INTANGIBLE CULTURAL HERITAGE IN TEACHING EFL	184
<i>Лялько С.</i> ВИКОРИСТАННЯ АНГЛОМОВНИХ ПІСЕНЬ У СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ КОНТЕКСТІ НА ЗАНЯТТЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА АКТУАЛІЗАЦІЯ СУЧАСНИХ МЕТОДІВ РОБОТИ З АУДИТОРІЄЮ НА ПРИКЛАДІ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНИХ ВПРАВ	187
<i>Маланюк М. С.</i> МОВНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ДІЛОВОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЯХ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	191
<i>Малишева А. В.</i> ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ СТУДЕНТАМ-МАТЕМАТИКАМ	194
<i>Mykhailenko O.</i> PRE-TRANSLATION EXERCISES IN TEACHING PROFESSIONALLY-ORIENTED TRANSLATION	196
<i>Павлюк В. І.</i> ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА ДОШКІЛЬНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	199
<i>Petrenko S.</i> USING CHATBOTS IN TEACHING EFL	202
<i>Пономаренко О. Г.</i> ЕФЕКТИВНІ МЕТОДИ, ФОРМИ ТА СПОСОБИ ВИКЛАДАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА ТЕХНІЧНОМУ ФАКУЛЬТЕТІ НУБіП УКРАЇНИ	203
<i>Ребенко М. Ю.</i> ВПРОВАДЖЕННЯ «ЦИФРОВИХ» МЕТОДІВ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ	207
<i>Sydorenko O., Tsuprun T.</i> DISCOURSE ANALYSIS IN	

ACADEMIC WRITING	211
Симканич О. В. ОПРАЦЮВАННЯ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ ПРОБЛЕМИ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ ЯК СПОСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ (МЕТОД CLIL)	212
Токменко О. П. МОВНА ПОЛІТИКА ЄВРОСОЮЗУ ТА РАДИ ЄВРОПИ	214
Турон О. EVOLUTIONARY APPROACH TO ENGINEERS' LANGUAGE, THINKING AND COGNITION	217
Цепко Т. А. ЗАСТОСУВАННЯ МОДЕЛІ BLENDED LEARNING ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «ІНОЗЕМНА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ»	221
Чернишова С. О. УМОВИ І ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СПІЛКУВАННЯ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ У СТУДЕНТІВ НЕСПЕЦІАЛЬНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ	223
Shabunina V., Labenko O. ONLINE TEACHING AS ONE OF THE 21ST CENTURY CHALLENGES FOR EFL TEACHERS	226
Шихненко К. І., Прокопчук М. М. МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ПЛАТФОРМ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ	228
Шум О. В. ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ МАЙБУТНІМ ФАХІВЦЯМ У ГАЛУЗІ РЕКЛАМИ	231
Yaremenko Yu. ENGLISH FOR BIOLOGY IN THE CONTEXT FOR SPECIFIC PURPOSES: AUTHENTIC TEXTS AND APPROPRIATE TASKS	234

***ФУНКЦІОНУВАННЯ ОДИНИЦЬ МОВИ У СУЧАСНИХ
ЖАНРАХ ДИСКУРСУ***

**LANGUAGE UNITS
IN MODERN GENRES AND DISCOURSES**

**COVID-19 ЯК ДЖЕРЕЛО ТВОРЕННЯ НЕОЛОГІЗМІВ
СУЧАСНОГО АНГЛОМОВНОГО ЕПІДЕМІОЛОГІЧНОГО
ДИСКУРСУ**

О. А. Бабелюк, Andriy Galaydin

*Львівський державний університет безпеки життєдіяльності,
Polonia Academy in Chestochova*

Традиційно, неологи значну увагу приділяють проблемам визначення, класифікації та систематизації лексичних інновацій, новотворів, okazionalizmів та неологізмів (Гак В.Г., Єнікеєва С.М., Жлуктенко Ю.О., Заботкіна В.І., Зацний Ю.А., Ребрій А.В.), що зумовлено постійною появою нових лексичних одиниць в сучасній англійській мові та кардинальними змінами у позамовному середовищі, у нашому випадку – в суспільному житті її носіїв, викликаних новими реаліями ХХІ сторіччя, подією глобального масштабу, якою вважаємо пандемію COVID-19.

Пандемія COVID-19 не тільки докорінно змінила стиль життя людства, але й спричинила появу понад 1000 нових слів та виразів. Зареєстровані у Oxford English Dictionary (OED) вони стали позначати нові явища в царині біомедичного дискурсу, а якщо точніше, то його різновиду – епідеміологічного. До слова, біомедичний дискурс розуміємо як тип інституційного дискурсу, утвореного у результаті різномовної та різнорівневої комунікації в галузі медицини, що відображає комунікативні відносини між учасниками, які мають конкретну мету (1, с. 143). У межах біомедичного дискурсу виокремлюють й інші дискурсні підтипи, зокрема й епідеміологічний.

Епідеміологічний дискурс опредметнюється комунікацією ризику (4, р. 382). Серед його ключових ознак визначають *іманентну впливовість* (2) та *мультимодальність* (О. Бабелюк, О. Білецька), що виявляється у залученні вербальних, вербалізованих та невербальних засобів вираження змісту. Крім того, важливу роль у системі мультимодальних засобів відіграє *сугестія* (А. Ковалевська, Н. Кутуза, О. Селіванова, Н. Слухай), оскільки у періоди спалаху епідемій спостерігаємо поетапне «опанування» цільової біомедичної

аудиторії: 1) медики та медичні перекладачі здобувають контроль над новою тематикою (комплексом інформаційних кластерів «епідемія», «інфекційні захворювання», «вірус», «зараження» тощо); 2) здійснюють «психологічну вакцинацію» населення, тобто розвіюють страхи. Цікавим є той факт, що часто «мова страху», яка описує епідемії, ґрунтується на поєднанні фактів і вигадок (*health care and healths care stories*) й активно досліджується фахівцями з дискурсного аналізу в царині медичної комунікації (2; 3). Важливим також є і перекладознавчий аспект у плані розвитку інституційної мови (урядового контролю), суспільної медичної обізнаності та експертної кваліфікації (компетенції) медичного перекладача як транслятора інформації про епідемії (3; 4).

Пандемія COVID-19 не тільки зачинила виробництва, бізнес, змінила наш стиль життя, але й суттєво модифікувала окремі види діяльності під час карантину, що знайшло своє вираження у появі неологізмів на позначення соціальних явищ та медичних термінів. Серед них наведемо такі, що вже внесені до OED: **social distancing, n.:** *“The action of practice of maintaining a specified physical distance from other people, or of limiting access to and contact between people”;*

social isolation, n.: *“The state of having little or no contact with other people; (now) esp. a condition in which an individual lacks social connections or has no access...”*

elbow bump n.: *“a gesture (usually of greeting or farewell) in which two people lightly tap their elbows together as an alternative to a handshake or embrace, esp. in order to reduce the risk of spreading or catching an infectious disease.”*

У квітні OED додав ще одне значення *to flatten the curve* (дослівно: «вирівняти криву пандемії», зменшити кількість хворих) до медичного терміна **curve, n.** Термін існував і до пандемії, але мало хто вживав його у повсякденному мовленні. Сьогодні цей термін відображає перебіг захворювання і є невід’ємною складовою у заголовках новин про COVID-19 у соціальних медіа.

Серед акронімів, які позначають явища COVID-19 і є медичними термінами, варто виділити такі:

PPE, or personal protective equipment (засоби особистого

захисту), медичний термін, що теж швидко проник до повсякденного вжитку. І хоча серед захисних засобів ми маємо на увазі, у першу чергу, маску і рукавички, проте його повне визначення відповідно до OED є таким: “*clothing and equipment designed to provide the wearer or user protection against hazardous substances or environments, or to prevent transmission of infectious diseases.*” Такі засоби передбачають професійний захист очей, носа, шкіри, легень, який використовують медики, будівельники, пожежники. Цікавим є і переосмислення словосполучення *face mask*: до пандемії воно позначало оздоровчу SPA-процедуру для обличчя, а не засіб захисту.

WFH, *working (or work) from home, either as a regular or permanent alternative to office work or on an occasional or temporary basis*, ще один термін, що став «новою нормою» соціальної діяльності під час пандемії.

Наведемо деякі цікаві факти щодо етимології ключових термінів англomовного епідеміологічного дискурсу: термін *pandemic* є термінологічним гібридом, створеним Дж. Мільтоном та вперше вжитим на сторінках його роману «Втрачений рай» (1667 р.), є результатом злиття слів *epidemic* та *pandemonium* (пекло), а тому несе негативне забарвлення. Натомість, термін *epidemic*, за Гіппократом, хоча і пережив кілька семантичних зсувів, так і залишився стилістично нейтральним.

Термін *coronavirus* був включеним до OED ще в 2008 році разом з іншими термінами на позначення відповідних вірусів, якими хворіють люди і тварини (*papillomavirus*, *retrovirus*, *rhinovirus*). Слід наголосити, що на відміну від інших номінацій пандемій людства, таких як *Human Immunodeficiency Virus (HIV)*, *Acquired Immune Deficiency Syndrome (AIDS)*, *Spanish Flu (1918-1920)*, *SARS (2002-2004)*, *Swine Flu (2009)*, які вживаються у науковому медичному дискурсі, термін *coronavirus*, раптово винирнувши з епідеміологічного дискурсу, протягом чотирьох місяців міцно закріпився не тільки в публіцистичному дискурсі, але й у побутовому. Такий стрибок у його вживанні і функціонуванні можна пояснити глобалізацією сучасного світу, значно більшою згуртованістю і контактністю людей навколо соціальних мереж, ніж у період свинячого грипу

у 2009 році. Сьогодні усе, що відбувається, миттєво стає відомим і так само миттєво ретранслюється за допомогою соціальних мереж.

З огляду на особливості цього медичного/епідеміологічного явища, *coronavirus*, або *COVID-19* став позначати не тільки сам вірус, але й хворобу, яку він спричиняє: ***coronavirus*** (noun): *any one of a large family of viruses that can cause disease in the breathing and eating systems of humans and animals (respiratory and digestive systems). Coronavirus diseases can range from the relatively harmless common cold to more severe and potentially fatal diseases such as SARS (Severe Acute Respiratory Syndrome).* Обидва терміни мають ще скорочені форми *corona* та *covid* відповідно. Слід також згадати й американські персоніфіковані сленгізми іспанського походження *Miss Rona/Aunt Rona*, або просто *rona*, які зустрічаємо тільки у жартівливих контекстах у соціальних мережах.

Щодо абrevіатур *novel coronavirus* – *nCoV* та *2019-nCoV* – можемо стверджувати, що вони виникли у лютому, проте вже зараз поступово зникають з ужитку.

Часте вживання терміна *coronavirus* у різних дискурсах (епідеміологічному, публіцистичному, побутовому) зумовили широкий спектр його колокацій. Серед основних наведемо такі: *coronavirus outbreak*; *novel coronavirus*; *coronavirus pandemic*; *spread of coronavirus*; *fight the coronavirus*.

Щодо способів словотворення термінів *coronavirus* та *COVID-19*, варто зазначити таке: з огляду на форму корони , яку має цей вірус під мікроскопом, у процесі метонімізації та залучення латинського запозичення *corona*, у результаті злиття двох основ отримуємо складний іменник: *corona* + ***virus*** = ***coronavirus***.

Термін **COVID-19** – це офіційна назва невідомої хвороби, спричиненої вірусом SARS-CoV-2 (*severe acute respiratory syndrome coronavirus 2*), яка виникла у Китаї у грудні 2019 року. Термін **COVID-19** = **CO**rona**VI**rus **Disease-2019** утворений шляхом телескопії трьох усічених основ та року першої фіксації цієї хвороби. Такий спосіб творення неологізмів відомий також під назвами злиття, стягнення, вставний словотвір, гібридизація

та контамінація тощо. Нова лексична одиниця виникає шляхом злиття повної основи одного твірного слова з усіченою основою іншого або ж поєднанням двох усічених основ вихідних слів.

Література

1. Кукаріна А. Д. Способи перекладу абревіатур в англomовному та українomовному медичному дискурсі : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.16. Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2017. 19 с.
2. Поворознюк Р. ДИСКУРС ЕПІДЕМІЙ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕРЕКЛАДУ // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2018. Вип. 38. Т. 1. С.156-160. IndexCopenicus
3. Поворознюк Р.В. Медичний переклад як засіб популяризації біомедичних знань // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2018. Вип. 34. Т. 2. С. 74-76. IndexCopenicus
4. Hinnant Amanda, Len-Ríos María E. Tacit Understandings of Health Literacy: Interview and Survey Research With Health Journalists. Science Communication. 2009. No 31(1). P. 84–115.
5. Covello Vincent T., Peters Richard G., Wojtecki Joseph G., Hyde Rich-ard C. Risk communication, the West Nile virus epidemic, and bioterrorism: responding to the communication challenges posed by the intentional or unintentional release of a pathogen in an urban setting. Journal of Urban Health. 2001 (Jun). No 78(2). P. 382–391.

ЕКСПЛІКАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ЛЕКСИЧНОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ У ПЕРЕКЛАДІ АНГЛОМОВНОЇ АРХІТЕКТУРНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

О. О. Бадюк

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

Протягом останніх років значну увагу перекладачів привертає переклад фахових текстів, зокрема термінологічних одиниць, розкриття та передача засобами української мови іншомовних реалій та особливості відтворення останніх у

науково-технічних текстах.

Відомі вчені, такі як Л. Алексєєва, О. Ахманова, В. Виноградов, Г. Винокур, В. Даниленко, Н. Захарчук, В. Карабан, С. Радецька, Л. Черноватий та ін. протягом багатьох років досліджували особливості перекладу термінологічної одиниці. Зокрема, вчені активно займаються розробкою питань стандартизації національної термінології, створення галузевих словників, утворення нових термінів, що забезпечує взаєморозуміння між фахівцями.

Проаналізувавши більшість фахових текстів можемо сказати, що більшість термінів перекладається за допомогою такого прийому перекладацької трансформації як експлікація або опис значення.

Експлікація полягає у перетворенні в експліцитну тієї імпліцитної інформації, яка міститься у вихідному тексті та адекватно сприймається носієм мови [1, с. 12].

Поняття експлікації чітко не окреслено, і різні теоретики перекладу розуміють її по-різному (Комиссаров 1990, Blum-Kulka 2006, Chuquet, Paillard 1989, Klaudy 1998, Râpai 2004, Seguinot, 1988). Однак усі науковці погоджуються, що експлікація як один з видів адаптації сприяє вирішенню завдань в тих випадках, коли власне переклад виявляється неможливим в силу того, що в цій сфері лінгвокультури ще не досягнули достатнього дотику.

До основних прийомів експлікації Є. В. Адиева, відносить прийом перекладу безеквівалентної лексики через пояснення, що заміщає собою вихідний елемент (парафразу або описовий / пояснювальний переклад) [1, с. 15].

Загалом вчені дійшли до висновку, що спонукальним чинником застосування експлікації виступає бажання донести інформацію, сприяти її сприйняттю і забезпечити успіх комунікації, котра ускладнена лінгвоетнічними бар'єрами.

Прикладом вищезгаданого перекладацького прийому являються такі терміни: *blemish* – *дефект поверхні*, *binding* – *вирівнюючий шар*, *carpentry* – *столярська справа*, *circumscribe* – *позначати межі*, *flint* – *дрібнозернистий пісковик*, *float glass* – *поліроване листове скло*.

Зазначимо, що усі термінологічні одиниці, котрі

експлікуються, ми можемо умовно поділити на дві групи. Перша – це терміни, що трансформуються шляхом додавання слів для адекватного відтворення мовою перекладу, наприклад *blockboard* – *столярна плита*, *brick course* – *ряд цегляної кладки*, *building envelope* – *захисна конструкція будівлі*, *dolerite* – *крупнозернистий базальт*, *cracking* – *розтріскування*, *hip* – *ребро даху*, *landing* – *сходовий майданчик*, *larch* – *деревина модрина*.

Друга група – це лексичні одиниці, які перекладаються українською цілим реченням, яке передає зміст, або іншими словами описують значення терміна, наприклад: *carriage* – *складова основи опори сходів, до якої кріпляться сходинок*, *cill* – *нижній брус дверної рами*, *cladding sheet* – *листовий матеріал для заповнення каркаса*, *clay pit* – *ємність для збору води для глинистого бурового розчину*, *coastal engineering* – *гідротехнічні засоби і методи берегових досліджень*, *continuous kiln* – *піч безперервної дії*, *crawl space* – *напівпрохідне технічне підпілля*, *double-hung sash window* – *підйомне вікно з двома рухомими палітурками*.

Отже, в наслідок проведеного аналізу можемо зазначити, що складність перекладу термінів архітектурної галузі полягає у розкритті та передачі англомовних реалій засобами української мови. А головним завданням перекладача залишається підбір релевантного способу перекладу, котрий забезпечить максимально точне відтворення значення термінів, одним з яких являється спосіб експлікації.

Література

1. Адиева, Э. В. Сопоставительный анализ архитектурных терминов / Э. В. Адиева // Филология, искусствоведение и культурология: тенденции развития. – Новосибирск, 2013.
2. Beloso, B.S. A lexical description of English for architecture: a corpus-based approach: English : Ph. D thesis/dissertation / B.S. Beloso. – Bern : University of Santiago de Compostela, 2015. – 267 p.
3. Patterson, T. L. Illustrated 2009 building code handbook / T. L. Patterson. – The McGraw-Hill Professional, 2010. – 1149 p.

ЛІНГВОКУЛЬТУРНИЙ КОНЦЕПТ ЯК КЛЮЧОВИЙ

ЗАСІБ ПОБУДОВИ ТЕКСТУ

М. І. Венгринюк

*Івано-Франківський національний технічний університет
нафти і газу*

Лінгвокультурний концепт як «умовна ментальна одиниця, спрямована на комплексне вивчення мови, свідомості і культури» [2: 75] перебуває в центрі багатьох наукових студій, що намагаються, з одного боку, розкрити рівні відображення культури в мові, з іншого – виявити вплив мови на формування культури.

Останнім часом дослідження цього феномена вийшло за межі суто наукових лінгвокультурологічних розвідок і набуло, образно кажучи, публіцистичного обрамлення. Маємо на увазі те, що у світі набувають популярності книги в стилі нон-фікшн, у яких лінгвокультурний концепт (*хюге, лагом, ікігаї, сісу* тощо) постає стрижнем побудови тексту. Цей факт відображає прагнення авторів не тільки поділитися зі світом актуальними знаннями, здатними вплинути на покращення рівня життя інших людей, а й представити унікальність певної культури крізь призму дзеркала мови.

Смислова щільність лінгвокультурного концепту дозволяє розгорнути цікавий, позначений атрактивним змістом текст. У цьому переконує бестселер «Ікігаї. Японські секрети довгого і щасливого життя» Ектора Гарсія і Франсеска Міральєса.

Внутрішня форма слова «ікігаї» містить кілька семантичних компонентів. Їх передають чотири ієрогліфи, з яких перші два означають «життя», а наступні два – «має сенс», «варто». Третій і четвертий ієрогліфи можна розділити і трактувати окремо. Це, з одного боку, поглиблює значеннєву структуру лінгвокультурного концепту, з іншого – посилює його смисловий потенціал. Зокрема, третій ієрогліф тлумачать як «обладунки», «номер один», «бути першим» (на передовій у битві, тримаючи ініціативу та лідерство), а четвертий – «вишуканий», «прекрасний» [1: 18]. Загалом, як стверджує автор бестселера, слово «ікігаї» приблизно перекладають так:

«щастя бути завжди зайнятим» або «відчуття власного призначення» [1: 10].

Лінгвокультурний концепт, проникаючи в різні сфери буття народу, не тільки «живить» їх, а й одночасно поглиблює свою смислову місткість. Процес смислового ущільнення відбувається постійно, оскільки етнос безперервно розвиває різні сфери свого побутування. У зв'язку з цим чітко визначити межі концептуального поля поняття «ікігаї» неможливо.

У нашому випадку текст будується довкола кількох смислових вузлів, заданих вказаним лінгвокультурним концептом. Вони визначають вектор розгортання основних тематичних ліній та асоціативно-образних віх. Отже, ядро концептуального поля поняття «ікігаї» становлять такі смислові актуалізації:

- мета, яка все життя керує людиною й спонукає її створювати красу на користь собі й суспільству;

- перебування людини в стані потоку (повне занурення в улюблену справу);

- мистецтво у всіх його формах;

- уміння перетворювати свою роботу на задоволення;

- логотерапія (методика, яка спонукає людину свідомо розкривати сенс життя, долати психологічні бар'єри минулого, оминати перешкоди, з якими доводиться стикатися на своєму шляху);

- особливий спосіб життя, який впливає на довголіття (надзвичайна радість; відчуття належності до громади; командна робота; дружба; харчування легкою їжею; добрий відпочинок; виконання нескладних вправ; стоїчне ставлення до життя; уникнення гедонізму).

У лінгвокультурному концепті «ікігаї» закодований потужний образотворчий потенціал (напр.: ікігаї – це *велика таємниця*, що *дарує* задоволення, щастя, сенс життя, наповнюючи глибоким сенсом кожен; *екзистенційне паливо для життя; полум'я*). Образність «оживлює» лінгвокультурний концепт, наділяє його атрактивним змістом, зміцнюючи таким чином асоціативний та емоційно-чуттєвий каркас тексту.

Лінгвокультурний концепт «ікігаї» має сферу побутування (напр.: *прихований всередині кожного*), кількісний

вимір (напр.: *завдяки двом своїм ікігаї*), функційну роль (напр.: *насолоджуватися ікігаї; будувати своє життя відповідно до ікігаї; ікігаї спонукає нас до того, щоби вранці прокидатися й вітати новий день*), різноаспектність вияву (напр.: *служіння громаді; щодня плести кошики; власноруч вирощувати овочі й готувати їх*).

Крім того, багатий паремійний фонд японської культури посилює означений концепт, додає йому ваги і смислової цілісності (напр.: *ти захочеш прожити сто років, тільки якщо в тебе буде справа; якщо падаєш сім разів, то підводиш вісім*).

Найповнішою мірою лінгвокультурний концепт «ікігаї» розкриває свій текстотвірний потенціал завдяки зіставленню його з протилежним членом бінарної опозиції. Концептуальне поле опозита наповнюють такі мовні одиниці: стрес, цейтнот, тривале напруження, дратівливість, безсоння, тривожність, передчасне старіння, сидячий спосіб життя, екзистенційна порожнеча.

Отже, лінгвокультурний концепт завдяки семантичній багатогранності і смисловій щільності може виступати домінантою побудови тексту, розгортання в ньому основних тематичних ліній та асоціативно-образних віх. Представлений крізь призму індивідуально-авторської інтерпретації, цей важливий маркер культури здатний всебічно розкрити особливості життя та світобачення певного етносу, специфіку його національного характеру та стереотипи поведінки.

Література

1. Гарсія Е. Ікігаї. Японські секрети довгого і щасливого життя / Ектор Гарсія, Франсеск Міральєс ; пер. з ісп. О. Ігнатової. – Х. : Віват, 2018. – 192 с.
2. Карасик В. И. Лингвокультурный концепт как единица исследования / Карасик В. И., Слышкин Г. Г. // Методологические проблемы когнитивной лингвистики : сб. науч. тр. / под ред. И. А. Стернина. – Воронеж : ВГУ, 2001. – С. 75–80.

**МОВНИЙ ДИСКУРС ДЕРЖАВНОЇ СЛУЖБИ З
НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ**

Г. В. Гайович

Інститут державного управління у сфері цивільного захисту

У глобальному масштабі людина залишається найвищою цінністю, тому її потреби, права та інтереси стають основою інноваційних процесів. Однак, швидкі зміни, технологічний прогрес, роботизація багатьох професій – усе це змушує замислитися над тим, яке місце в недалекому майбутньому залишиться для неї. Багато науковців та практиків з різних галузей вважають, що важливою частиною існування людини в цьому новому світі стануть її комунікативні компетентності. Сьогодні, в умовах усе більшої автоматизації різних видів діяльності, саме комунікація апріорі стає пріоритетною, бо повністю залежить від умінь людини. Разом з тим, сучасна освіта включає в себе незначний набір предметів, що розвивають мовні та мовленнєві особистісні характеристики в людині, при цьому існує постійна загроза їхньої редукції на користь спеціальних дисциплін. Такий стан речей, на нашу думку, потребує уважного вивчення й адекватних змін.

Усі сфери життя людини пов'язані з мовою. Уміння висловлювати свої думки – це проблема, що зачіпає так чи інакше майже кожного. Однак, в умовах інтеграції України в загальний світовий простір, в умовах інформаційного суспільства, коли обмін інформацією стає потребою, знань лише з рідної мови уже не достатньо, знання іноземних мов стає життєво необхідним. Однак таким вимогам, часто не відповідають реалії сучасної мовної практики. Як зауважує М. Пентелюк, “завдяки зрушенням у реформуванні освіти України останніми роками, на поверхню спливли проблеми, які раніше були схованими, зокрема проявився “дефіцит мовленнєвомисленнєвої та комунікативної культури випускників у різних сферах суспільного життя: академічній, політичній, судовій, діловій тощо” [5]. Як ми розуміємо, тут йдеться саме про українськомовну компетентність, але те ж саме, хіба що з більш явними ознаками, можна помітити,

аналізуючи іншомовну компетентність. Дефіцит цих умінь стає причиною появи інших проблем, зокрема, коли людина починає працювати. З цього погляду, особливої уваги заслуговують професії в системі «людина-людина», “де спілкування перетворюється у професійно значущу категорію” [4: 4]. Тому метою нашого дослідження є аналіз мовної специфіки професійного дискурсу фахівців, обов’язком яких є вчасно поінформувати населення про можливі катастрофи та першими прийти на допомогу під час надзвичайних ситуацій (далі – НС),

Гаслом української служби з надзвичайних ситуацій сьогодні є три дієслова: “запобігти”, “врятувати”, “допомогти”. У цих словах схована основна суть зокрема й мовного професійного дискурсу служби. Зауважимо, що тут поняття “дискурс” ми, слідом за Ф. Бацевичем, використовуємо, розуміючи під ним не лише текст, який є віддзеркаленням певної сфери життя, з використанням особливої граматики, лексики, правил слововживання, синтаксису, але й живе спілкування, комунікацію, когнітивно-мовленнєву й інтерактивну, тобто явище з усіма відповідними складовими спілкування [2: 9, 12–13]. Як зауважує Т. Радзівська: «У контексті сучасної мовної практики дискурс стає не лише певним мовно-комунікативним середовищем, у якому реалізуються процеси мовленнєвої діяльності та створюються тексти, а й чинником, що впливає на характер функціонування лексичних і синтаксичних одиниць та стимулює певні інноваційні механізми в семантиці, синтаксисі та прагматиці, які можуть набувати у певній мові системного характеру» [7]. Тож, враховуючи сказане, подивимося на професійно-дискурсивний простір Державної служби з надзвичайних ситуацій з погляду мовної специфіки. Працівники цієї служби часто ідентифікуються як особи, які можуть допомогти стабілізувати фізичні показники життєдіяльності постраждалого або надати вказівки, як досягти безпеки під час кризи. Окрім того завданням представників цієї професії є надання необхідної, а зчаста життєво важливої інформації для запобігання НС. Це означає, що їхні дії та слова мають великий вплив на людей. Для досягнення найбільшого успіху в цьому професійному дискурсі, особливо під час надання допомоги та інформуванні населення в

умовах НС, важливо використовувати ефективні мовні засоби та комунікативні стратегії. Які ж вони? І де можна цьому навчитися? На жаль, однозначної й простої відповіді на ці питання поки що немає. На думку сучасних українських науковців цієї галузі, сучасний стан цивільного захисту України не повністю відповідає вимогам, які ставить перед ним життя [1; 3]. А цитата з “Програми запобігання та реагування на надзвичайні ситуації техногенного і природного характеру на 2000-2005 роки” про те, що “На території України, незважаючи на відносну стабілізацію, зберігається високий рівень техногенної і природної небезпеки» [6], не тільки залишається актуальною й сьогодні, а доповнюється новими викликами. Тож можна припустити, що невідповідність системи запитам сьогодення стає причиною появи катастроф, яких, можливо, можна було б уникнути й запобігти за умови вчасного проведення необхідної роботи, насамперед, інформаційної. Одним із напрямків, який може допомогти змінити такий стан речей, є й робота над удосконаленням мовної компетентності працівників цієї сфери. Це передбачає необхідність опанування фахівцями цієї галузі рядом навичок, які можуть піти на користь їхній професії. Серед них можна виділити такі: уміння зрозуміло й чітко висловлювати свою думку як усно, так і письмово; адекватно оцінювати ситуації, у яких доведеться спілкуватися й прогнозувати їх розгортання; спрямовувати та корегувати формат спілкування у тому напрямі, який потрібен, враховуючи особливості комунікативного акту для ефективного вирішення питання; реалізовувати на практиці етикет ділового спілкування, який притаманний мові взагалі та цій професії зокрема; використовувати різні комунікативні тактики й стратегії тощо. Звичайно, це лише ті характеристики, які лежать на поверхні. Загалом же представники професій, які стоять на захисті життя людей і території повинні володіти цілим комплексом мовних та мовленнєвих умінь та навичок. Можливо, для цього потрібно розробити мовні та мовленнєві тренінги з специфічними комунікативними ситуаціями, які допомагали б виробленню ефективних тактик і стратегій під час різних видів професійного спілкування. При розробленні таких мовних можна врахувати професійний дискурс служби з надзвичайних ситуацій, взяти за

основу ситуації з її життя, а також вивчити з метою запровадження досвід зарубіжних країн з організації цивільного захисту та розроблення рекомендацій щодо удосконалення комунікативної компетентності. Поки що в цьому напрямі ми маємо лише наукові дослідження, що носять розрізнений характер. Отже, актуальність такої роботи є безперечною, вона потрібна для того, щоб озброїти фахівців цієї галузі ефективними мовними структурами, які допоможуть фахівцям, що працюють з НС, завоювати довіру та зменшити занепокоєння постраждалих, а отже, досягти кращих фізичних та емоційних результатів під час виконання своїх обов'язків.

Література

1. Андреев С.О. Інституціональні засади розвитку державних систем цивільного захисту : дис. докт. наук держ. упр. : 25.00.02 – механізми державного управління, 2017. 552 с. // Режим доступу: <http://academy.gov.ua/pages/dop/136/files/855163d5-a7b4-4b69-bb41-6a1ece4be4f4.pdf>
2. Бацевич Ф. С. Нариси з лінгвістичної прагматики : [монографія] / Ф. С. Бацевич. – Львів : ПАІС, 2010. – 336 с.
3. Борис О.П. Історичні тенденції формування та розвитку системи цивільного захисту в Україні та світі. *Державне управління: удосконалення та розвиток*. № 1. 2016. // Режим доступу: <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=1329>
4. Павленко О.О. Теорія і практика навчання ділової комунікації: монографія. Дніпропетровськ: АМСУ, 2003, 261 с.
5. М. Пентелюк. Роль тексту у формуванні риторичних умінь і навичок учнів. // Режим доступу: <http://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/1421>
6. Постанова Кабінету Міністрів України від 22 серпня 2000 р. № 1313 // Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1313-2000-%D0%BF>
7. Радзієвська Т.В. Дискурсивні аспекти динаміки в контексті активних мовних процесів у слов'янському світі. *Мовознавство*. 2013. № 2-3. С.149-162 // Режим доступу: <http://www.inmo.org.ua/assets/files/Radziyevs%27ka.%20Dyskursyvni%20aspekty.pdf>

**КОНЦЕПТ-МІФОЛОГЕМА «ВОГОНЬ» У СУЧАСНОМУ
ШВЕДСЬКОМУ МУЗИЧНОМУ ДИСКУРСІ**

А. В. Гусар

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Сучасна лінгвістика продовжує вивчати зв'язок між мовою та мовленням з одного боку та структурою пізнання, мисленнєвими процесами та свідомістю з іншого. Зважаючи на таку тенденцію особливий інтерес викликає інтегральне вивчення мови та мовлення як лінгвокреативного явища, а також вивчення семіотичних і когнітивних рис лінгвістичних одиниць, які позначають міфологічні феномени. Відповідно, метою даної розвідки ми обрали дослідження шведського концепту-міфологеми ELD / ВОГОНЬ та особливостей процесу його вербалізації у сучасному шведському пісенному дискурсі.

Аналіз шведських лексикографічних ресурсів показав, що лексема ELD (від давн.шв. *elder*, від давн.сканд. *eldr*; ісл. та фарер. *eldur*, дан. *ild* та норв. *eld*) у шведській мові має наступні значення: 1. те, що горить / гріє / світить; 2. корисний :: небезпечний, 3. очищаючий, священний, караючий, 4. рухливий, живий (сповнений життя), 5. (про емоції) запальний, емоційний, розгніваний, небайдужий, чуттєвий, сповнений ентузіазму, пристрасний, 6. (про розумові здібності) розумний, кмітливий, 7. безсилий, безпомічний [2]. Внутрішня форма лексеми «*eld*» є однією складовою досліджуваного концепту-міфологеми, перейдемо тепер до аналізу його лінгвокультурного шару. Загалом можна виділити наступні основні ознаки даного концепту-міфологеми, що так чи інакше проявлялись у давньоскандинавській картині світу та мають літературне чи археологічне підтвердження: 1. «жива істота»: дух природи, домашній помічник *vätte* [3], велетень Суртр (початок та кінець всесвіту), велетень Логі (уособлення «неприрученого» дикого вогню), бог Локі (взаємодіє з двома попередніми персонажами, має стосунок до стихії вогню); 2. «нежива істота»: вогонь як початок і кінець життя; побутовий вогонь, що використовується у господарстві та ремеслі; вогонь = символ домашнього затишку, місце, де збирається родина, щоб радитись, де тепло і

надійно; священний вогонь: а. вогонь = очищення (наприклад, ритуал з вогнем, який проводили для очищення нової землі, або eldsprov = перевірка вогнем), б. вогонь = кремація (поховання), вогонь = жертвоприношення (спосіб передачі / досягнення жертви до богів шляхом її спалення) [1].

При розгортанні типових (міфологічних) сценаріїв у сучасних дискурсах залежно від контексту з'являються окремі сегменти вказаних планів, профілюються певні ознаки у структурі значень відповідних мовних знаків. Зокрема у сучасному шведському пісенному дискурсі проявляються наступні ознаки: 1. **онтологічні** (з вогню почався світ, вогнем і закінчиться) – *вогонь=початок світу; вогонь=початок, світанок, надія*; 2. **функціональні** (побутовий, сакральний, лікувальний, руйнівний вогонь) – *вогонь=руйнація; вогонь=вбивця; вогонь=передвісник Рагнарьоку; вогонь=кара богів, надприродна сила; вогонь=ритуальна; вогонь горить в очах=почуття; вогонь=лють (берсерк – темна душа з палаючим вогнем); вогонь=біль; вогонь=пече як отрута*; 3. **аксіологічні** (вогонь – це тепло, надійність, їжа, безпека тощо) – *вогонь=очищення; вогонь=очищення та звільнення від кайданів; вогонь=життя; відсутність вогню=відсутність життя; вогонь=надія, маяк у тумані безнадії; спалення човна=поховання, шлях до Вальхалли; вогонь=домашнє тепло та спогади; вогонь=відродження; вогонь=помста; вогонь=захист; вогонь=щит; вогонь=магія, руни (вогонь Суртра випалив руни); вогонь=мудрість; вогонь=кохання; вогонь=любов до батьківщини; вогонь=єдина втіха*; 4. **темпорально-локативних** – *вогонь=місце біля якого збираються люди радитись, пригадувати минуле та розповідати історії; біля вогню панує тиша, це надійне захищене місце; вогонь присутній там, де вирішується доля*.

Таким чином можна зробити висновок, що серед глибинних лінгвокультурних ознак давньоскандинавського концепту-міфологеми спостерігаємо наступні декодовані смислові складові: вогонь = початок і кінець життя та світу; вогонь = символ домашнього затишку, місце, де збирається родина, щоб радитись, де тепло і надійно, де розповідаються історії про давні часи; вогонь = очищення, звільнення від

кайданів, вогонь = кремація (поховання), спалення човна = шлях до Вальхалли, вогонь присутній там, де вирішується доля, вогонь = магія, руни, вогонь = щит, захист, вогонь = відродження, але також і передвісник Рагнарьоку, руйнація. Крім того, ми бачимо також ознаки, які підсвідомо додаються до декодованих мовною особистістю виконавців, зважаючи на значення та внутрішню форму сучасної лексеми «eld»: вогонь = життя, життєва сила, вогонь = єдина втіха, вогонь = емоції та почуття (кохання, лють, помста, надія, біль), вогонь = любов до батьківщини.

Наша подальше дослідження буде присвячене аналізу мовних засобів втілення концепту ELD / ВОГОНЬ у сучасних дискурсах, а також дослідженню інших концептів-міфологем, що позначають природні стихії.

Література

1. A New Place for Loki, Part I. Retrieved from: <http://polytheist.com/orggrandr-lokean/2014/09/17/a-new-place-for-loki-part-i/>
2. Eld. Retrieved from: https://svenska.se/saob/?id=E_0221-0392.dJhH&pz=7
3. Heide. E. Loki, the "Vätte", and the Ash Lad: A Study Combining Old Scandinavian and Late Material // Viking and Medieval Scandinavia, Published by: Brepols, 2011. Vol. 7. P. 63-106. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/45019150>

МОВА НЕНАВИСТІ: РЕАЛІЗАЦІЯ, МОВНІ ВИЯВИ

Н. Л. Іванишин

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

Явище мови ворожнечі є об'єктом досліджень багатьох мовознавців, журналістів, політологів, юристів та соціолінгвістів. Питанням займалися такі науковці як Д. Батлер, А. Вебер, Ю. Хабермас та Я. ван Дейк. В. Ворнес та Ю. Гіршберг працювали над автоматизацією виявлення мови

ненависті у всесвітній павутині, І. Квок та І. Ванг впровадили наглядову модель для виявлення расистських коментарів. З. Васем та Д. Гові створили величезний корпус, який присвячений дослідженню мови ненависті у англійській мові. На думку М. Аніс [4;47-50], мова ненависті може виникати в різних мовних стилях і в певних діях, таких як образа, провокація та агресія. Н.Четті та Н. Алатур [2;108–118], поділяють мову ненависті на три категорії: гендерна, релігійна та расистська.

Причиною виникнення цього феномену є комунікативний аспект, де у процесі обміну інформацією кожен з учасників розмови намагається відстояти свою точку зору.

Було створено досить багато міжнародних документів, які повинні регулювати мову ворожнечі та карати порушників закону. Наприклад, Бельгійський антирасистський закон (Belgium Anti-Racist Law) створений 1981 році і покликаний карати певні акти вираження расизму та ксенофобії. Бельгійський закон стосовно заперечення голокосту (Belgium Holocaust Denial Law) 1995 року забороняє публічно заперечувати, применшувати значимість, виправдовувати або схвалювати геноцид, вчинений німецьким націонал-соціалістичним режимом під час Другої світової війни.

Хоча уряд відіграє велику роль у виявленні мови ворожнечі, приватні онлайн-платформи, такі як Facebook, Twitter, YouTube та інші, регулярно розробляють способи виявлення мов ненависті при модеруванні своїх веб сайтів.

В наші дні найбільш актуальними теми мови ворожнечі є расизм, заперечення голокосту, невизнання прав меншин, релігійна дискримінація, приниження гідності чоловіків або жінок.

Як приклад можна навести скандал, який розгорівся стосовно американської телезірки Ді Нгуєн, де вона не підтримала рух BLM (Black lives matter), а згодом опублікувала наступний пост *“IDK why some of you think I’m anti BLM. I’ve been saying that since the day I lost my virginity”* «Не знаю, чому дехто з вас вважає, що я проти руху BLM. Я про це говорю з того дня, коли втратила цноту». Компанія MTV вважає

неприпустимими такі висловлювання і розірвала контракт з телезіркою.

Агресивні висловлювання та образи є близькими до мови ворожнечі, однак потрібно їх розмежовувати. Наведемо приклад таких висловлювань в одній із соціальних мереж: “*Our country is doomed in the hands of this generation*” «Наша країна приречена в руках цього покоління». Цей коментар залишив користувач під відео про толерантність. Від попереднього коментаря він відрізняється тим, що його написала невідома людина і він не може розцінюватись як гасло популізму.

Література

1. O'Donnell J., Rutherford J. *Trumped! The Inside Story of the Real Donald Trump – his Cunning Rise and Spectacular Fall*. Simon & Schuster, 1991. – 348 с.
2. Chetty N., Alathur S. Hate speech review in the context of online social networks: *Aggress. Violent Behav.*, Vol. 40, May, 2018.
3. Wikipedia. *Blasphemy*.
4. Anis M. Y. Maret U. S. Hate speech in Arabic Language: International Conference on Media Studies, 2017, no. September
5. The Canadian Human Rights Act. Retrieved from: <https://lawslois.justice.gc.ca/eng/acts/h-6/fulltext.html>

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ВЕКТОРИ ФУНКЦІОНУВАННЯ МОВИ МІЖНАРОДНОГО СПІЛКУВАННЯ

О. О. Каленченко

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Утвердження англійської мови у статусі мови міжнародного спілкування набуває своєрідної специфіки, прямо пов'язаної із феноменом мови-носія вищого культурного начала, новаційних знань, особливого типу ментальності, що інтегрує у себе рафінований спектр інтелектуально-естетичних якостей. Наприклад, у період середньовіччя роль такої мови-носія вищого культурного начала відігравала латина, аж до сімнадцятого століття. У XVIII – XIX ст.. включно із початком

XX ст. засобом комунікації світової інтелігенції була французька мова. Саме вона була основним носієм інтелектуальних, культурних та естетичних цінностей, які постійно трималися у тонусі процесів примноження та взаємообміну між представниками різномовних спільнот світової науки та мистецтва. У середині XX ст. англійська мова стає мовою міжнародного спілкування, а згодом все більше набуває рис мови-носія вищого культурного начала, як латинська та французька мова у відповідні епохи цивілізаційного розвитку.

Актуальність пропонованого дослідження зумовлюється потребою аналізу основних рис англійської мови як мови міжнародного спілкування, мови-носія вищого культурного начала у ракурсі не лише колективного, а передовсім, індивідуального лінгвомислення.

Предметом даної розвідки є аспекти психологічної та лінгвістичної взаємодії індивіда з мовою міжнародного спілкування, мовою-носієм вищого культурного начала.

Об'єкт дослідження включає лексичний, граматичний та стилістичний матеріал, що має безпосередній вплив як на колективного, так і на окремо взятого носія мови міжнародного спілкування.

Для аналізу особливостей взаємодії міжнародної мови і лінгвомислення окремого індивіда пропонується використати метод психоаналізу з теорією З.Фрейда в основі. Згідно з положеннями класичного психоаналізу, особистість індивіда визначається взаємодією трьох структур – Воно (Id), Его та Super Ego. Базуючись на положеннях теорії Сепіра – Уорфа про обумовленість мисленнєвих процесів алгоритмами мови, вчення класичного психоаналізу може бути влучно застосовано для пояснення взаємодії мовця з мовою міжнародного спілкування. Структуру Воно, що охоплює підсвідоме індивіда, можна екстраполювати на множину не артикульованих мисленнєво-емоційних інтенцій, що прагнуть до вираження. Структура Его або Я – це власне рівень свідомості, що відповідає рівню раціональної артикуляції засобами мови основного спілкування. І нарешті, на рівені Super Ego або Над-Я зосереджується обов'язкова для вивчення і популяризації мова міжнародного

спілкування, як мова-носій вищого культурного начала, сублімованих знань, цінностей та апробованих здобутків світової інтелігенції (Global Intelligence).

Аналіз взаємодії лінгвістичних рівнів мови основного спілкування та міжнародної мови, відповідних психоаналітичним Я і Над-Я, пропонується здійснювати на матеріалі таких явищ як:

- запозичення (лексичні, фонетичні, синтаксичні);
- видозміни у манері мовлення, стилі та підходах комунікації;

- засвоєння та адаптація нових характерологічних рис мови міжнародного спілкування, що зосереджується на рівні Над-Я індивіда.

- можливості взаємовпливів, конфліктних моментів, розходжень у взаємодії лінгво-мисленнєвих рівнів Я і Над-Я

Оскільки взаємодія цих структур передбачає гармонійний, нейтральний, конфліктний взаємовплив, відповідно, з'являється потреба окреслення як переваг, так і подолання можливих недоліків даного процесу. Пропонована психоаналітична інтерпретація з опорою на засади теорії мовної відносності (в аспекті впливу передовсім мови на мислення) має розкрити базові вектори функціонування мови міжнародного спілкування, мови-носія вищого культурного начала передовсім на рівні мовця-індивіда, що інтегрований у колективний процес глобальної комунікації.

Література

1. Фрейд З. Я и Оно: [сочинения] / З. Фрейд. — М. : Эксмо-Пресс, 2003.
2. З. Фрейд. «Основные психологические теории в психоанализе. Очерк истории психоанализа: Сборник» / З.Фрейд. — СПб.: Алетейя, 1998.
3. Lee P. 1996. The Whorf Theory Complex: A Critical Reconstruction. Amsterdam: J. Benjamins.
4. www.teachingenglish.org.uk

АКРОНІМІЯ ЯК ВИД МОВНОЇ ЕКОНОМІЇ

І. М. Калиновська

*Східноєвропейський національний університет
імені Лесі Українки*

Важко не помітити, як стрімкий розвиток засобів зв'язку та інформаційних технологій змінюють людське спілкування. Вже нікого не дивують вживання в розмові акронімів, на зразок *OK – Okay* («так, добре, гаразд»), *LOL – Laughing out loud* або *Lots of Laughs* («голосно сміятися») чи *IMO (ІМНО) – In my (humble) opinion* («на мою (скромну) думку»). Великий обсяг інформації, яку ми отримуємо та сприймаємо кожного дня, прискорення наукового-технічного прогресу, прагнення зекономити час та мінімізувати затрати на сприймання інформації, змушує нас скорочувати наші думки до мінімуму, створюючи нові економні форми вираження [4: 82]. Йдеться про мовну економію та соціальні чинники її виникнення.

Питання мовної економії цікавить науковців і з часом набуває все більшої актуальності. Вона має універсальний характер, оскільки спостерігається в усіх мовах світу і визначається тими чи іншими історичними умовами розвитку конкретних мов [2: 26]. «Термін економія включає все: і ліквідацію непотрібних відмінностей, і появу нових розбіжностей, і збереження наявного стану мови. Мовна економія – це синтез рушійних сил мови» [3: 126].

Можна спостерігати мовну економію на усіх рівнях в англійській мові: фонетичному, морфологічному, лексичному, синтаксичному. Мовну економію розглядають також як засіб передачі образності в художньому тексті [3: 301] тощо. Проте, не все так однозначно. Економія мовних засобів на певному мовному рівні може спричинити її надлишковість на іншому. Наприклад, англійська мова демонструє тенденцію до економії мовних засобів на морфологічному рівні, але й тенденцію до надлишковості на синтаксичному рівні [5].

Наявність певного асоціативного зв'язку може полегшувати сприйняття інформації. Наприклад, акронім *PET* в значенні *Preliminary English Test* [7] асоціюється з чимось

нескладним і навіть, можливо, приємним. Інші значення *PET*: 1) *polyethylene terephthalate* [7], [11]; 2) *positron emission tomography* [10], [11]; 3) *potentially exempt transfer* [8] вимагають використання галузевих словників.

Слід пам'ятати що, перш ніж звертатися до словника, слід попередньо встановити, до якої області знань належить цей акронім. Одномовні словники надають тільки розшифрування, причому в різних словниках інші, наприклад: *MP* – 1) *Member of Parliament* [7], [8], [9], [10], [11]; 2) *metropolitan police (in Britain)* [8]; 3) *military police* [8], [9], [10], [11]; 4) *military policeman* [11]; 5) *mounted police* [8]; 6) *megapixel* [11]. Тому, окрім перевірки значень акронімів у словниках, потрібно також аналізувати контекст.

Отже, акронімія як вид мовної економії може не лише полегшувати, але й ускладнювати комунікацію [6]. Розшифрування акронімів – дуже копіткий і непередбачуваний процес. Можуть знадобитися і додаткова література, і навіть консультація спеціаліста певної галузі.

Література

1. Березовіченко С. В. Компресія при передачі мовних засобів створення образності (на матеріалі творів англійських письменників) // «Молодий вчений». – 2018. – № 11 (63). – С. 301–304.
2. Будагов Р. А. Определяет ли принцип экономии развитие и функционирование языка // Вопросы языкознания. – 1972. – № 1. – С. 17–36.
3. Мартин А. Принцип экономии в фонетических изменениях. – М.: Изд. иностр. лит., 1960. – С. 263.
4. Нелюба А. Явища економії в словотвірній номінації української мови. – Х.: ХНУ, 2007. – 302 с.
5. Складніченко Г. До питання економії та надлишковості мовних ресурсів у сучасних англійській та українській мовах // Наукові записки. Філологічні науки. – Кіровоград, 2014. – Вип. 130. – С. 472–476.
6. Tip of the Week: Using Economy of Language in Your Teaching <https://blog.difflearn.com/2016/09/01/using-economy-language-teaching/>

Список джерел ілюстративного матеріалу

7. Cambridge Dictionary // Mode of access: <https://dictionary.cambridge.org/>
8. Collins English Dictionary // Mode of access: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/>
9. Longman Dictionary of Contemporary English // Mode of access: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/>
10. Merriam-Webster Dictionary // Mode of access: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/>
11. Oxford Advanced Learner's Dictionary // Mode of access: <https://www.oxford-learnersdictionaries.com/definition/english/>

АНГЛІЙСЬКІ ВИГУКИ, ЩО ВИРАЖАЮТЬ ОГИДУ

Е. К. Коляда

*Східноєвропейський національний університет
імені Лесі Українки*

Існує істотна відмінність між свідомим вираженням емоцій (тобто описом) та їх спонтанним мовним вираженням (їхнім проривом у мовлення) [5: 98]. Про емоційний стан суб'єкта сигналізують вигуки [3: 115]. У мові вигук має дві різні реалізації – усну (вокальний жест [1]) і письмову фіксацію. Вокальний жест – це (нарівні з мімікою і жестикуляцією) симптоматичний знак ментально-емоційного стану людини, стихійна, безпосередня реакція на той чи інший стимул, що знаходить свій вияв у симптоматичній ситуації. Релевантними ознаками симптоматичної ситуації є: 1) типи стимулів, що викликають реактивну реакцію; 2) ім'я вокального жесту (зітхнути, скрикнути, присвиснути, хмикнути тощо); 3) жестово-мімічний супровід вокального жесту (розкрити рота, сплеснути руками, підняти вказівний палець тощо); 4) інтонація та інші фонетичні характеристики вокального жесту; 5) характер подальшої поведінки суб'єкта – мовленнєвої і не мовленнєвої; 6) список вигуків-синонімів [4: 563].

Як зауважує І. О. Шаронов, симптоматичні ситуації можуть бути «подієвими» і «об'єктними». «Подієва»

симптоматична ситуація передбачає, що людина є учасником дії (або співчуючим свідком). Вокальний жест у цій ситуації вказує на динамічний психічний процес і є вираженням цього процесу. Сприйняття «подієвого» вокального жесту за умови неочевидності ситуації може викликати діагностичне запитання: «Що трапилося?». «Об'єктна» симптоматична ситуація представляє дійсність як ОБ'ЄКТ. «Автор» вокального жесту рефлексивно відділяється від події для її дослідження, класифікації та оцінки. Сприйняття «об'єктного» вокального жесту за умови неочевидності ситуації може викликати діагностичне запитання: «Про що йдеться?» або «Ти про що?». Ситуація входження в контакт з чужорідним, неприємним об'єктом, що викликає огиду, є «подієвою» симптоматичною ситуацією. Вона виражається вокальними жестами фиркання, псевдо- чи реального плювка, нервового тремтіння, що має вокальний супровід [4: 563]. Наприклад:

Ugh! How can you eat this stuff? [9];

“Yuck, what a horrible smell!” [7];

Eww – these socks smell! [7];

Phooey, I can't believe we did so poorly in the rankings of the best places to live [8].

Вигук *phew* виражає відштовхуючий запах. Він пов'язаний з фізичними відчуттями і уявляється як спроба видути з носа огидний запах [2: 630]. Лінгвоспецифічною вербалізацією жесту огиди (*revulsion*) Хайман називає англійський вигук *yuk* [6: 157], який є імітацією звуку блювоти. Проведені дослідження засвідчують, що слово *yuk* використовують не лише для вираження якоїсь фізичної реакції, але й за умови наявності нематеріального подразника. Наприклад, учні можуть сказати *yuk!*, коли учитель задає правду, яка їм не подобається [2: 620–621].

А. Вежбицька записує тлумачення вигуку *yuk* мовою семантичних примітивів так:

я зараз щось знаю / уявляю собі

я думаю: це погано

через це я відчуваю щось погане

я думаю, що інші люди відчували б те ж саме

я відчуваю так, як хтось, хто думає:

я не хочу бути в тому самому місці, що й це [2: 621].

Отже, досліджуючи вигуки, які вербалізують огиду, лінгвісти акцентують увагу на її фізичному прототипові – імітації звуку блювоти, плювка, реакції носа на поганий запах.

Література

1. Борисова Е. Г. Междометия склоняются или спрягаются? // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: Труды международной конференции «Диалог 2004» («Верхневолжский», 2–7 июня 2004 г.) / Под ред. И. М. Кобозевой, А. С. Нариньяни, В. П. Селегея. – М.: Наука, 2004. – С.74–78.
2. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков / Пер. с англ. А. Д. Шмелева под. ред. Т. В. Булыгиной. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 780 с.
3. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 295 с.
4. Шаронов И. А. О новом подходе к классификации эмоциональных междометий // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: Труды международной конференции «Диалог-2006» (Бекасово, 31 мая – 4 июня 2006 г.) / Под ред. Н. И. Лауфер, А. С. Нариньяни, В. П. Селегея. – М.: Изд-во РГГУ, 2006. – С. 561–566.
5. Шаховский В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. – Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1987. – 188 с.
6. Heiman, J. (1989). Alienation in grammar. *Studies in Language*, 13(1), 129–170.

Список джерел ілюстративного матеріалу

7. Cambridge Dictionary // Mode of access: <https://dictionary.cambridge.org/>
8. Merriam-Webster Dictionary // Mode of access: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/>
9. Oxford Advanced Learner's Dictionary (2005). Oxford: Oxford University Press.

**ВЗАЄМОДІЯ ВЕРБАЛЬНИХ І НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ
АКТУАЛІЗАЦІЇ ЛИЦЕМІРСТВА (НА МАТЕРІАЛІ
АНГЛОМОВНОГО ХУДОЖНЬОГО ДИСКУРСУ)**

А. Ю. Кондрук

*Східноєвропейський національний університет імені Лесі
Українки*

Спілкування трактують як єдність вербального і невербального, тому мовлення нерозривно пов'язане із семантикою жестів, міміки, поглядів, поз, інтонації тощо [3: 3]. Вербальне подання інформації у комбінаториці із невербальною складовою утворює ефективну систему спілкування [5: 1]. Поєднання невербальних та вербальних засобів комунікації має такі вияви: *доповнення* (включаючи дублювання та підсилення; невербальні повідомлення роблять мовлення виразнішим, уточнюють та прояснюють його зміст, підсилюють найбільш важливі моменти мовлення); *заперечення* вербальних повідомлень (невербальне повідомлення суперечить вербальному); *заміщення* вербальних повідомлень (використання невербального повідомлення замість вербального); *регулювання* розмови (використання невербальних знаків для координації взаємодії між людьми) [2: 43–44].

Під лицемірством розуміють негативну моральну якість, що виявляється в поведінці людини, яка прикриває нещирість, лукавність, двоєдушність удаваною щирістю, доброчесністю [4: 224]. Лицемірство в поведінці є однією з ознак маніпулятора. Інша людина – це завжди лише засіб досягнення власних цілей [1: 146]. Розглянемо комбінаторику вербальних і невербальних засобів на позначення лицемірства:

а) доповнення – зміст вербального повідомлення збагачується, доповнюється або уточнюється невербальним повідомленням. Наприклад:

He felt a small frisson of pleasure. She had been a good customer as a successful designer, but now she was one of the wealthiest women in the world. He had tried for several years to get Harry Stanford's account, without success. And now ... /.../

When Kendall walked into his office, Meriwether rose and greeted her with a smile and a warm handshake. 'I'm so pleased to see you,' he said. 'Do sit down. Some coffee, or something stronger?'. /.../ You've always been one of our favourite customers, you know [7: 317].

Комунікант-лицемір Мерівезер працює у банку, куди приходить міс Кендал Стенфорд, яка невдовзі має отримати величезну частину спадку батька. Мерівезер сподівається, що Кендал користуватиметься послугами його банку та принесе надзвичайний прибуток. Таким чином, для того, щоб бути максимально привітним, він доповнює своє вербальне повідомлення (*'I'm so pleased to see you; You've always been one of our favourite customers, you know'*) невербальними компонентами (*Meriwether rose and greeted her with a smile and a warm handshake*).

б) заперечення (контрадикція) – значення невербальних та вербальних сигналів не збігається. Це може викликати недовіру в адресата повідомлення та погіршити ефективність комунікації. Наприклад:

She walked into the lobby. A tall, thin stranger was standing behind the reception desk, next to Nicole Paradis, who was busily operating the switchboard. /.../

Nicole Paradis, at the switchboard, looked up. 'Welcome home.' But her eyes were saying something else [6: 322].

У наведеному прикладі Ніколь Парадіс, працівниця готелю, зустрічаючи колишню відвідувачку після повернення, промовляє: «Ласкаво просимо додому (*Welcome home*)», але її очі говорили дещо інше (*But her eyes were saying something else*). Таким чином, невербальне повідомлення, яке передавали очі комунікантки суперечило її вербальному повідомленню.

в) заміщення (субституція) – інформація передається переважно за допомогою невербальних засобів комунікації. Наприклад:

Noelle's mother had been filled with fear when she saw how blond and beautiful her baby was. She walked around in dread, waiting for the moment that her husband would point an accusing finger at her and demand to know the identity of the real father. But, incredibly, some ego-hunger in him made him accept the child as his

own. "She must be a throwback to some Scandinavian blood in my family," he would boast to his friends, but you can see that she has my features."

His wife would listen, nodding agreement, and think what fools men were [8: 40].

У прикладі йдеться про те, що батько Ноель не був її біологічним батьком. Мати Ноель навмисно не зізналася, що батьком є інший чоловік. Ноель не була схожою на батька, але він завжди вихвалявся, що дочка успадкувала кров їхніх скандинавських предків і вбачав у ній свої риси. Мати Ноель, слухаючи вихваляння чоловіка, лише кивала у знак згоди, думаючи, які дурні все-таки чоловіки. Невербальна поведінка – кивання на знак згоди (*nodding agreement*) заміщує вербальне повідомлення комуніканта.

2) регулювання – невербальні стимули використовуються для регулювання вербального повідомлення.

If she felt a pang of disappointment, she did not let it show on her face. "Fine," she said. "I'll stop by the apartment and change" [8: 212].

Комунікантка у розмові, обговорюючи свої плани, переживала розчарування, але не виявляла це на обличчі, регулюючи цим своє вербальне повідомлення.

Як показав проведений аналіз ілюстративного матеріалу, з-поміж поєднань невербальних та вербальних засобів комунікації є найбільше – доповнень (43%), порівняно із регулюванням (25%), запереченням (23%) та заміщенням (9%). Невербальні компоненти самостійно або в поєднанні із вербальними сприяють здійсненню цілеспрямованого психологічного впливу на адресата, що сприяє успіху реалізації інтенції лицеміра. Комунікант-лицемір вміло маскує свої істинні наміри та внутрішні почуття за допомогою голосу, жестів, міміки, зовнішності, тактильної поведінки. Проте невміле або невдале використання невербальних компонентів комунікації слугує індикатором нещирості та викриває лицемірство комуніканта.

Література

1. Кручек В. А. Психолого-педагогічні основи міжособистісного спілкування: навчальний посібник. – К.: НАКККиМ, 2011. – 291 с.
2. Куницина В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение. Учебник для вузов. Серия «Учебник нового века». – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
3. Солощук Л. В. Взаємодія вербальних і невербальних компонентів комунікації у сучасному англомовному дискурсі : Автореф. дис. ... д-ра філол. наук : 10.02.04 / КНУ імені Тараса Шевченка. – К., 2009. – 37 с.
4. Сучасний словник з етики : Словник / під ред. М. Тофтул. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 416 с.
5. Устименко С. Є. Взаємодія вербальних та невербальних компонентів комунікації в нестандартних комунікативних ситуаціях в англомовному діалогічному дискурсі // Каразінські читання : Людина. Мова. Комунікація : XV наукова конференція з міжнародною участю, 5 лютого 2014 р. : тези доп. – Харків : Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, 2016. – С. 204–206.
6. Sheldon S. (2005). Are You Afraid of the Dark? London; HarperCollins Publishers, 406 p.
7. Sheldon S. (1996). Morning, Noon and Night. London; HarperCollins Publishers, 375 p.
8. Sheldon S. (2005). The Other Side of Midnight. London; HarperCollins Publishers, 598 p.

ХУДОЖНІ ЗАСОБИ ЯК ІНСТРУМЕНТ РЕАЛІЗАЦІЇ МАНІПУЛЯТИВНОГО ВПЛИВУ У ФРАНЦУЗЬКОМУ МЕДІАДИСКУРСІ

С. І. Король

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Сучасне суспільство характеризується інтенсивними процесами обміну інформацією, які здійснюються за допомогою мас-медіа. Ці процеси можуть мати як позитивний вплив (пропагування в житті суспільства культурних цінностей, всебічний розвиток аудиторії), так і негативний, що виражається

в сугестивному впливі на читача, нав'язуванні автором власного ставлення до подій.

Метою дослідження є аналіз художніх засобів та емоційно-маркованої лексики як інструментів впливу на аудиторію.

Матеріалом для аналізу став корпус з 50 медіатекстів в електронному вигляді з сучасних французьких періодичних видань.

Важливим методом впливу на аудиторію є образність мовлення, якої можна досягти через вживання художніх засобів та емоційно-маркованої лексики.

Проведене дослідження показало, що для здійснення маніпулятивного впливу

використовуються такі художні засоби: метафора, перифраз, аллюзія.

Найпоширенішим художнім засобом маніпулятивного впливу є метафора, яка є проявом тактики нагнітання страху. В утворенні метафор діють принципи аналогії та асоціацій, їхнє використання створює передумови для виникнення образу. В основі метафори лежить усвідомлене порівняння одного предмета або явища з іншим [2: 111-112]. Для медіатекстів, що прагнуть вплинути на емоційну сферу, характерне накопичення метафор, яке передає тривогу, жаль, загрозу, які апелюють до безпеки читача. Такі метафори використовують образи ночі, темряви, а Франція часто виступає персоніфікованою.

У метафорі зливається пряме й переносне значення і це створює деяку неоднозначність. Реальні ознаки переплітаються з переносними, доповнюючи і збагачуючи одна одну. Наприклад, метафоричне порівняння загрози з бомбою наштовхує на думку про зворотній відлік до катастрофи: *C'est une autre bombe qui menace: la faim dans le monde* [4] - *Ще одна бомба, що несе загрозу: голод у світі*.

Велика кількість метафор пов'язані з темою коронавірусу, оскільки апеляція до безпеки містить великий потенціал для сугестії, то до неї можна прив'язати чимало вторинних, переносних значень слів, щоб ще більше драматизувати ситуацію.

Отже, функція метафор – підсилювати сенс висловленого автором, навіть гіперболізувати його через образне вираження.

Використання перифраз у медіадискурсі дає можливість передати непряму вказівку, натякнути на агента дії. Перифраза слугує яскравим стилістичним засобом увиразнення дійсності [1: 51-55]. Обов'язковою умовою для успішного впливу перифразів є їхня доступність аудиторії, щоб середньостатистична публіка змогла розшифрувати, хто стоїть за прихованою назвою. Завдяки завуальованим позначенням формується неоднозначне, навіть упереджене ставлення до згаданих постатей.

Цінність алюзій у їх паралелях, що прив'язують нове поняття до вже знайомого, яке викликає у свідомості читачів численні асоціації та конотації. Алюзивності слову або сполученню чи іншому відрізку тексту надає маркер-сигнал, який натякає на попередній текстуальний референт [3: 112]. Для того, щоб сприйняти алюзію, реципієнт має знати культурні або історичні події, на які натякає автор. Наприклад, у фразі: *Les oubliés de la République* [5] - *забуті Республікою* проводиться паралель до «Знедолених» Віктора Гюго (в оригіналі – *Les Misérables*). Так ситуація у сфері охорони здоров'я подається в різко негативному світлі, що апелює до безпеки аудиторії.

Таким чином, художні засоби дозволяють додати в текст другорядних конотацій, провести паралелі з уже знайомим образами та спровокувати потрібну реакцію. Для розуміння та дешифрування закладених понять, читачі повинні розуміти конотації, закладені автором. Ефективна маніпуляція реалізовується через ретельний підбір лексичних одиниць з метою викликати позитивні або негативні асоціації та вплинути на сприйняття інформації аудиторією.

Література

1. Кобилянський І. Ю. Перифраза як засіб емоційно-образного висловлення думки. *УМЛШ*. 1986. № 1, С. 51-55.
2. Кононенко В.І. Українська лінгвокультурологія: навч. посіб. – Київ : Вища школа, 2008. с. 327.

3. Ярема О. Б. Типологія і функції алюзій. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Філологія*. 2014. Вип. 12, - С. 111-113.

Список джерел ілюстративного матеріалу

4. Hiault R. Coronavirus : la crise alimentaire, l'autre bombe sociale. Les Echos. 22.04.2020. URL : <https://www.lesechos.fr/monde/enjeux-internationaux/la-crise-alimentaire-lautre-bombe-sociale-du-monde-1197052>

5. Poussielgue G. Emmanuel Macron et les multiples zones d'ombre de l'après-coronavirus. Les Echos. 21.04.2020. URL : <https://www.lesechos.fr/politique-societe/emmanuel-macron-president/macron-et-les-multiples-zones-dombre-de-lapres-coronavirus-1196205>

SIGNS OF COLLOQUIALISATION IN BLOG DISCOURSE

Olena Kucherova

National University of "Kyiv-Mohyla Academy"

This study aims to explore the ways in which forms of language, from individual words to complete discourse structures, are used by the author to construct blog discourse. In conclusion, I argue that both grammatical and rhetorical structures resemble conversation.

Since blogging as a form of communication takes hold, interest in blog discourse is rising. For some years, a variety of studies have been conducted to investigate the language of media and media discourse (Crysral 2001, Lemke 2012, Sindoni 2013). Blogosphere has become a mainstream genre of computer-mediated communication.

Recent research has discovered a significant increase of conversational or colloquial elements in written texts. This trend is often referred to as colloquialization, which has been characterised as the growing influence of written norms on spoken norms (Leech 2009). As a result, written language becomes more speech-like. The study presents new evidence of colloquialization on the basis of the most popular American blog 'The Huffington Post Media Group'. It

has been recognised as the most “powerful” and the most “valuable” blog in the world according to the British newspaper 'The Guardian' and the American magazine 'The Atlantic'.

Blog discourse combines some properties of written and spoken discourse and stands somewhere between speech and writing. In terms of communication type, blogs resemble us public speaking. M. Osborn views public speaking as expanded conversation with important characteristics of good conversation: direct and spontaneous, colorful and compelling, tuned to listeners (Osborn 2000, p. 11). What does this mean? First, although the blog post is planned and written beforehand, it addresses its audience just like an oral speech. The author of the blog is addressing the readers in an engaging way, almost as if they are talking to them. Second, just like effective speeches, successful blogs are colourful and compelling, conveying conversational qualities that audience enjoy so much. Last but not least, blogs monitor their readers' reaction, which is, however, postponed in time. The author of a blog a kind of predict this reaction providing additional facts, examples, and expert opinions. In this way the author answers all possible questions of the audience.

Similar to public speaking, the roles of writer and reader are clearly defined. Good blogs like good speeches are products of thorough research, careful planning, and appropriate design. The reader will 'trust' the author who seems competent in their subject. The author plans communicative events. The right blog design contributes to credibility and charisma of its author.

The results reveal that an increasing number of informal and colloquial linguistic features commonly associated with speech are inclined to be used in blog discourse. The salient feature of blog discourse is the mixture of informative and persuasive rhetorical modes. Moreover, among other colloquial categories I outline questions, expanded predicates, negative forms, addressing the reader with 'you', and idiomatic expressions.

References

1. Crystal D. (2001). Language and the Internet. Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9781139164771

2. Leech G. N., Hundt M., Mair C., & Smith N. (2009). Change in Contemporary English: A Grammatical Study. Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511642210

3. Jay L. Lemke. (2012) Multimedia and discourse analysis. The routledge Handbook of Discourse Analysis. Edited by James Paul Gee and Michael Handford. London: Routledge. 79-89.

4. Osborn M., Osborn S. (2000). Public Speaking. Fifth edition. Houghton Mifflin Boston New York.

5. Sindoni M. G. (2013). Spoken and Written Discourse in Online Interactions A Multimodal Approach. Routledge New York and London.

МІЖКУЛЬТУРНІ РОЗБІЖНОСТІ КОДІВ КОМУНІКАЦІЇ (НА МАТЕРІАЛІ УКРАЇНСЬКОГО ПЕРЕКЛАДУ КНИГИ ТОБАЯСА ДЖОУНСА «ПОТАЄМНЕ СЕРЦЕ ІТАЛІЇ»)

О. М. Мельник

*Івано-Франківський національний технічний університет нафти
і газу*

Усвідомлення «чужого», особистий досвід міжкультурної комунікації та пізнання «зсередини» іншої ментальності становлять інтерес з погляду компаративного аналізу етнопсихологічних маркерів різних спільнот. Завдяки низці суджень та уявлень про інший народ увиразнюються дві несхожі мовні та ціннісні картини світу – англійська та італійська – у книзі Тобаяса Джоунса «Потаємне серце Італії». Репортажист жив у Пармі з 1999 по 2004 рік, тож цьому періоду присвятив своє перше науково-популярне видання (стало бестселером у Британії, Італії та США).

Привертає увагу український переклад назви. Слово «потаємний» має кілька значень: «захований у глибині душі, не висловлений, не виявлений зовні (про думки, почуття, переживання)»; «який заховує в собі якусь таємницю»; «ще не вивчений, не досліджений, не розпізнаний». Так перший знак твору виражає певну непізнаваність чужих національних почуттів (назва оригіналу – «The Dark Heart of Italy»). Автор по-своєму тлумачить неперекладне поняття «spregiudicatezza»,

визнаючи неможливість однозначно оцінити іншу свідомість, адже слово поєднує смислові контрасти: «неупередженість і безпринципність», «прекрасне і приземлене». У новому етнічному середовищі спостерігач зіштовхується з особливими психологічними характеристиками та іншою мовною свідомістю, що різко відрізняються від його власних. Розгляньмо деякі розбіжності.

1. Гучність, гамірність, жвавість. Типова картина, коли мешканці вигукують щось до своїх сусідів, які живуть чотирма поверхами нижче, спершу шокує, тому що для англійців важливою є приватність. Дослідниця Кейт Фокс зазначає: «Помірковані, стримані англійці, для яких приватність – понад усе, особливо гостро відчують «втручання в особисте». Неможливо переоцінити, настільки важлива приватність в англійській культурі» [3: 81]. Попри культурну заборону надмірного вияву емоцій у своїй Батьківщині, автор означає гострі жарти і словесні поєдинки як «вибух щирості» італійців, протиставляючи цю стихію «похмуро-спокійному, навіть нудному способу життя» інших країн.

2. Тематика розмов. Розмови в італійських барах схожі на світські бесіди, які звучать, наче інтелектуальні дискусії в музеї: «... люди розпочинають палкі суперечки про якийсь випадок із seicento (XVII ст.) або обговорення достоїнств якогось барона чи митця зі Середньовіччя» [2: 16]. Відверті розмови про гроші та відкрите вихваляння, що прийнятні для італійців, і табу в англійців на цю «мерзенну» тему – діаметральні протилежності, полярні погляди на той самий об'єкт. Порівняймо: «Дуже зрідка зустріне́ться англієць, здатний невимушено говорити про гроші» [3: 275].

3. Спосіб спілкуватися з представниками влади. Цінною етнопсихологічною рисою, яку переймає іноземець, є здатність згладжувати суперечності, обман або грубість. Для світосприйняття англійця улесливість є неприйнятною, натомість беззаперечною є «чесна гра», яка унеможливило лестощі: «Недотримання правил чесної гри збудує праведний гнів більше, ніж будь-які інші гріхи» [3: 582]. Улесливість, шанобливість та догідливість – неодмінні умови, щоб контактувати з будь-яким виявом влади; навіть похід до

відділення зв'язку вимагає вміння виголошувати довгі промови. Через засилля юридичної та бюрократичної мови письмова форма з «підсолоджувачами мови» стала вкрай пишномовною: «Мені доводилося перетворювати свою написану прозу на поважне есе, ніби його написав самовпевнений, надто ерудований школяр. Кожен лист розпочинається словом *egregio*, яке в англійській має марковане значення («надзвичайний»), але італійською воно звучить шанобливо як *Egregio Signor Jones* (надзвичайний синьйор Джоунс)» [2: 19]. Т. Джоунс виявляє також зворотну реакцію – здивування італійців щодо взаємодії англійської влади і суспільства. Тутешня офіційна багатослівність протилежна прагненню бути лаконічним, і журналіст зумисне уникає стислості у запиті на інтерв'ю. Представник англійських ЗМІ відзначає інакші мовні інструменти риторики у місцевих публіцистів. Вміння бути говірким цінують, коли йдеться і про неофіційне спілкування.

4. Зневажливе значення слова «держава». *Stato* – причина скарг і невдоволення, і таку самооцінку виражають численні обурливі заголовки: «Італія: країна, яку ми не любимо», «Італійське лихо», «Ненормальна країна» тощо. Зневажливі характеристики своєї країни на національному рівні та почуття гордості, «любові до своєї дзвіниці» – протилежні форми етнічної чуттєвості. Край пасторального блаженства – такий соціоетнічний образ закріпився у свідомості англійця ще вдома, під впливом стереотипів рідної спільноти. Як порівнює спостерігач, погляди Шеллі та Байрона, що почасти формували таке сприйняття, не узгоджуються з міркуваннями самих італійських класиків (Данте, Бокаччо і Макіавеллі). Саму країну висміюють, критикують повсякчас, однак є й інший психологічний феномен – особливе ставлення до окремого міста чи села з власними культурою і діалектом, тобто, за визначенням Т. Джоунса, «провінціоналізм у найбільш гордому сенсі», який годі уявити десь ще.

5. Самобутність виразальних засобів мови. Початкове враження Т. Джоунса як носія іншої мови від звучання італійської – асоціація зі дзвінкістю дрібних монет: «жвавий дзенькіт, довгі-довгі слова, які складалися з коротких ритмічних частин» [2: 14]. Водночас він зауважує й інші показники

національного комунікативного стилю: значущі рухи рук і пальців; експресивні назви для людей, предметів, місць; часте повторення слів, що створюють ідилічне звучання; блискучий ефект речень через їхню музичність (ритм, тон, висоту). Від слухового і зорового сприйняття іноземець переходить до усвідомлення внутрішньої форми слів (ciao, katholikos, cappuccino, farfalle, gemelli, fon та ін.), розуміння оцінно-експресивних метафор та безеквівалентних одиниць, розрізнення омонімів (storia як історія і вигадка), виявлення морально-етичних цінностей у прислів'ях. Попри такий поступ, автор усвідомлює, що вивчити італійську чужинцеві складно через стилістику, адже «слова мають кольори і звуки». Як показати Італію землякам, так і передати англійською мовою італійську розмову – це надзавдання навіть для майстра слова. Гість виявляє неточність англійських запозичень в італійському довкіллі, спостерігаючи, як іншомовні елементи можуть стати засобом вихваляння. Інша своєрідність – перевага естетики над етикою навіть у мові: словами «гарний», «негарний» оцінюють не лише фізичну красу, а й моральність. Вчинки називають «гарними», бо поняття краси і доброти – тотожні. Слова «bello», «troppo bello» замінюють поняття «добрий».

Отже, описуючи вияви італійського характеру (невимушеність, розкутість, добродушність) та «шарм вуличної гуманності», автор окреслює й виразні ознаки свого етнічного темпераменту: обережність, стриманість, ввічливе лицемірство, прямолінійність, різкість. Т. Джоунс крізь призму національно-культурних особливостей оцінює іншу мовну картину світу, виявляючи перевагу візуального над написаним, відмінності офіційного та приватного спілкування, експресивність висловлювань, виняткову роль естетики та стилістики, значущість невербальних засобів та ін.

Література

1. Голубовська І. О. Етноспецифічні константи мовної свідомості : автореф. дис. ... д-ра філол. наук : 10.02.15 / І. О. Голубовська. – К., 2004. – 38 с.
2. Джоунс Т. Потаємне серце Італії / Тобаяс Джоунс ; перекл. з англ. Іванни Черухи. – К. : Темпора, 2012. – 320 с.

3. Фокс К. Спостерігаючи за англійцями / Кейт Фокс ; перекл. з англ. Марти Госовської. – Львів : Видавництво Старого Лева, 2018. – 608 с.

МОВНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ КОНЦЕПТУ ENTERTAINMENT У ФОЛЬКЛОРНОМУ І СУЧАСНОМУ ВІРШОВАНОМУ ДИСКУРСІ ДЛЯ ДІТЕЙ

Ю. С. Мінгазєєва

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Поняття «дискурс» у сучасній лінгвістиці тлумачиться як «посєднання лінгвального і позалінгвального в комунікації з усним спілкуванням як обов'язковим компонентом; зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичними (прагматичними, соціокультурними, психологічними та ін.) факторами» [1, с.11], це «мовна діяльність, яка у той же час є мовним матеріалом у будь-якій його репрезентації – звуковій чи графічній» [2, с. 90].

Віршований дискурс для дітей – це сукупність віршованих текстів, написаних дорослим для дитини, у якій мовними засобами створюється особливий ментальний світ, що забезпечує соціалізацію дитини.

У цій роботі проаналізуємо мовні засоби вираження концепту ENTERTAINMENT у фольклорному та сучасному американському віршованому дискурсі для дітей як відображення мовних картин світу крізь призму часових та лінгвокультурних змін.

Так, у фольклорному віршованому дискурсі для дітей концепт ENTERTAINMENT вербалізується лексичними одиницями на позначення **ігор** та **пустощів**. Спостерігається вікова диференціація ігрової активності дитини: для малюків характерні **ігри** на розвиток сенсорики (*Clap, clap handies*), для трохи старших – забави з іграшками (*Ride a cock-horse*), для дорослих дітей – проведення часу у компаніях однолітків (*join your playfellows in the street*).

Вербальні репрезентації **пустощів** відображають реалістичне світосприйняття. Серед них є невинні розваги та кривдні, жорстокі дії. Так, наприклад, вираз *went to bed with his stockings on* вербалізує побутову ситуацію відходу до сну, у якій малюк на ім'я Джон лягає до ліжка у панчохках і одному черевіку: *Diddle, diddle, dumpling, my son John / Went to bed with his stockings on; / One shoe off, and one shoe on, / Diddle, diddle, dumpling, my son John* [3]. Лексема *dumpling* є ніжним звертанням матері до дитини. Алітерація звуку «d», символізм якого в одній з його іпостасей є притишенням, затемненням [4], – неначе легке наспівування мелодії, яка налаштовує дитину на тиху годину і готує до переходу до «царства сну». Висловлювання «*Went to bed with his stockings on*», «*One shoe off, and one shoe on*» яскраво демонструють вибрики малого пустуна.

Кривдні дії на адресу інших представлені у дискурсі такими словосполученнями: *drown poor pussy-cat* (втопити kota), *shoot this little cock sparrow* (підстрелити горобця), *made them [girls] cry* (довів дівчат до сліз), *naughty tricks* (злі жарти) та інші. Наприклад: *Tom tied a kettle to the tail of a cat, / Jill put a stone in a blind man's hat, / Bob threw his grandmother down the stairs – / And they all grew up ugly, and nobody cares* [5]. Конструкції *tied a kettle to the tail of a cat* (прив'язав чайник до хвоста kota), *put a stone in a blind man's hat* (кинув камінця у капелюх сліпого), *threw his grandmother down the stairs* (зіштовхнув бабусю зі сходів) описують витівки дітей на ім'я Том, Джил і Боб. Дидактична кінцівка твору – *they all grew up ugly, and nobody cares* – розкриває результат аморальної поведінки у суспільстві і є своєрідним застереженням для всіх охочих до злісних жартів.

У сучасному американському віршованому дискурсі для дітей концепт ENTERTAINMENT вербалізується лексемами на позначення **ігор з предметами, речами і тваринами; іграми-вигадками; спортивною і активною руховою діяльністю та пустощами**. Серед ігор з предметами, речами і тваринами – такі лексичні одиниці: *blow a bubble* (надувати бульку), *blow up balloons* (надувати повітряну кулю), *in a swing* (на гойдалці), *my dog is my baby and I am his mother* (мій песик – моя дитина, а я –

його мама), *dress up in grown-up clothes* (перевдягатись у одяг дорослих), *look at cartoons* (дивитись мультики), *dig in the garden* (копати у саду), *roll on the rug* (качатись на килимку), *wrestle with the puppy* (боротись із цуценям), *wrestle with a rattlesnake* (боротись із гримучою змією), *bang on my drum* (бити у барабан), *line up my soldiers* (шикувати солдатиків), *program my robot* (програмувати робота), *strum my guitar* (бренькати на гітарі) та інші.

На відміну від фольклорного, у сучасному віршованому дискурсі для дітей вікова диференціація ігрової активності виражена менш чітко. Здебільшого описуються ігри дітей молодшого і старшого шкільного віку. Ігри малят є поодинокими вкрапленнями у канву дискурсу, наприклад: *My baby brother is so small, / he hasn't even learned to crawl. / He's only been around a week, / and all he seems to do is bawl / and wiggle, sleep . . . and leak* [6]. Діяльність малюка характеризується дієсловами *crawl* (повзає), *bawl* (горланить), *wiggle* (крутиться), *sleep* (спить) та *leak* (пісєє).

Ігри-вігадки у сучасному віршованому дискурсі для дітей актуалізуються лексемами, які позначають вигадані розваги: *digging a hole in the ceiling* (копати дірку у стелі), *sitting underneath a chair* (сидіти під стільцем), *sitting doing nothing* (сидіти нічого не роблячи), *wished into a wishing well* (загадувати бажання дивлячись у криницю), *dig for buried treasure* (шукати сховані скарби). Наприклад: *I'm sitting underneath a chair, / the chair is overturned, / though if in fact it weren't there, / I wouldn't be concerned* [7].

Гра-вігадка може пов'язуватись із народними віруваннями, забобонами і прикметами, які передаються із покоління в покоління, наприклад: *I wished into a wishing well, / my wishes were in vain. / I tried to catch a rainbow, / but it vanished like the rain. / I dug for buried treasure / till my shovel came apart. / I heard a rhyme inside my head, / and now it's in my heart* [8]. Вислів «*wished into a wishing well*» експлікує народну традицію загадувати бажання, кинувши монетку у колодязь. Алітерація звуку «w» передає магічний символізм слів *wish* і *well*, уміщуючи в його фоносемантиці вираження двох стихій – води (*water*) і вітру (*wind*). Вітер (як рух і зміна) та вода (як носій усієї

інформації) відсилають ліричного героя до криниці як джерела здійснення бажань. Вислів «*tried to catch a rainbow*» втілює одвічну цікавість маленької особистості і спробу схопити неохопне, вислів «*dug for buried treasure*» вербалізує намагання доторкнутись до таємниць минулого.

Спортивна діяльність актуалізується словосполученнями на позначення активних, ритмічних занять, а саме: *catch a pass* (прийняти пас), *run a marathon* (пробігти марафон), *pitch for his team* (бути пітчером у команді), *ace at tennis* (бути асом у тенісі), *dunk the basketball* (закидати баскетбольний м'яч), *shoot baskets* (покидати м'ячик), *swim* (плавати), *swim like a torpedo* (плавати як торпеда), *archery* (стрільба із лука), *box* (бокс), *wrestle* (боротьба) та інші.

Активна рухова діяльність представлена лексичними одиницями на позначення енергійної рухової активності дитини, а саме: *running* (бігати), *biking* (їздити на велосипеді), *hiking* (гуляти пішки), *scooting* (стрімко бігти), *roller-skating* (кататись на роликах), *try out roller blades* (випробувати ролики), *give myself a twirl* (крутитись), *wiggle* (крутитись). Наприклад: *The sidewalk isn't just for walking. / It's good for talking / And for chalking; / Also running / While you're sunning. / I like biking, / Sidewalk hiking. / Cool for scooting, / Roller-skating, / And for super-celebrating!* [9].

У сучасному віршованому дискурсі для дітей **пустощі** мають здебільшого невинний характер, а метою творів стає не моральна настанова, а намір створити гумористичний ефект, розважити: *I'll give my brother's Teddy Bear / a haircut and a shave* (пострижу і поголю братового плюшевого ведмедя) / *Perhaps I'll make a mud pie / in my sister's stupid hat* (зроблю пиріг із бруду у сестриному капелюсі), / *attach my mother's earrings / to the puppy and the cat* (причеплю мамині сережки цуцькові), / *hang carrots from the ceiling* (повішу на стелю моркву), / *stuff bananas into shoes* (наб'ю взуття морквою), *switch the salt and sugar* (поміняю місцями сіль і цукор), / *then set the clocks to different times* (переведу годинники на різний час), / ... / *My options are unlimited... / my parents have the flu* [7].

Як підсумок, зауважимо, що у мовних засобах вираження концепту ENTERTAINMENT у фольклорному

віршованому дискурсі для дітей віддзеркалюється динаміка вікового зростання особистості та важливість її навчання, наставлення, у той час як у сучасному віршованому дискурсі на перший план виходить авторська вигадка і намір розважити, створити гумористичний ефект.

Література

1. Белова А. Д. Поняття «стиль», «жанр», «дискурс», «текст» у сучасній лінгвістиці / А. Д. Белова // Германське мовознавство. – 2002. – № 32. – С. 11 – 14.
2. Макаров М. Л. Основы теории дискурса [Електронний ресурс] / Михаил Львович Макаров. – М. : Гнозис, 2003. – 277 с. – Режим доступу : <http://www.twirpx.com/file/180571>.
3. Mother Goose Rhymes [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www3.amherst.edu/~rjyanco94/literature/mothergoose/rhymes/menu.html>
4. Magnus M. The Meanings of Phonetic Features [Електронний ресурс] / Margaret Magnus. – 1998. – Режим доступу до статті : <http://www.trismegistos.com/MagicalLetterPage/Consonants.html>.
5. Стихи Матушки Гусыни : [сборник / составл. К. Н. Атаровой]. – На англ. и русск. яз. – М. : ОАО Издательство «Радуга», 2003. – 384 с.
6. Prelutsky J. Pizza, Pigs, and Poetry / by Jack Prelutsky. – Greenwillow Books. An Imprint of HarperCollinsPublishers, 2008. – 192 p.
7. Prelutsky J. It's Raining Pigs and Noodles / by Jack Prelutsky. – N.Y. : Scholastic Inc., 2001. – 159 p.
8. Prelutsky J. My Dog May Be a Genius / by Jack Prelutsky. – N.Y. : Scholastic Inc., 2008. – 160 p.
9. Florian D. Summersaults / by Douglas Florian. – Greenwillow Books. An Imprint of HarperCollinsPublishers, 2002. – 48 p.

**ЕКОЛОГІЧНІСТЬ ЯК КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВА
СТРАТЕГІЯ ВЗАЄМОДІЇ З БУТТЯМ**

Т. А. Мірончук, Т. В. Пастушенко, Н. А. Одарчук

*Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
Східноєвропейський національний університет
імені Лесі Українки*

Питання екології, які упродовж декількох десятиліть привертають увагу науковців, вузькогалузевих дослідників, політичних еліт, представників ділових кіл та широкого загалу, як ніколи актуально та загрозливо звучать у 2020 році, який, за показами метафоричного Годинника Судного дня Чиказького університетського журналу «Бюлетень вчених атомників» (Bulletin of the Atomic Scientists: January 20, 2020) – за 100 секунд до глобального апокаліпсису [5]. Перевішив годинник до позначки 23:58:20, американські науковці – Нобелівські лауреати у своїй більшості – вкотре наголошують, що світ – на межі катастрофи не лише через безпосередньо екологічну кризу, а й через неспроможність людства відвернути загрозу ядерної війни, владнати конфлікти на Близькому Сході, запобігти кібератакам та інформаційним війнам, нейтралізувати наслідки кліматичних змін, приборкати нищівні вірусні інфекції.

Оприлюднений на початку січня 2020 року Всесвітнім фондом дикої природи (WWF) звіт про наслідки економічної діяльності людства на стан довкілля на планеті, жорстоке поводження людини з природою та зникнення видів тварин на землі [6] вкотре загострює увагу на понятті екологічності та його значеннєвих виявах у різних сферах життя.

Ще донедавна тематика екології фокусувалась на завданнях зниження рівнів атмосферного та / чи шумового забруднення, забруднення повітря, води, зниження рівнів радіації, зменшення вирубки лісів та загалом на питаннях функціонування природних екосистем. Проте глобальні екологічні та техногенні катастрофи, спричинені та прискорені антропофактором, розширили як перелік тематики, що стосується екології, так і обсяг поняття екологічності.

На сьогодні уже є зрозумілим, що екологічна проблематика не обмежується питаннями природного циклу, як от раціональне використання природних ресурсів й незгубне природокористування у цілому з огляду на катастрофічне забруднення планети та конечність сировинної бази; вона не зводиться також до завдань розробки стратегій сталого розвитку економік національних господарств через нещадне знищення екосистем, як і лише до розробки стратегій нейтралізації згубного впливу людини на природу.

Відчутно поняття екологічності набуває філософсько-соціального, психологічного та суспільно-політичного змісту й стає світоглядною категорією [1; 2; 3]. Дослідники різних наукових сфер зазначають, що екологічність – це не лише чисте середовище, а й чиста свідомість, мислення та гармонійна взаємодія людини з середовищем – природним, суспільним – а то й з самосвідомістю. Такому розширеному визначенню поняття екологічності сприяє зміщення вектора пізнання світу до цінності самозбереження (індивідуального та колективного), що диктує міленіум.

До того ж, про розширення семантичного обсягу поняття «екологічність» свідчить і тематика дискусій у Давосі, які цього року пройшли під гаслом “Stakeholders for a Cohesive and Sustainable World” [7] й включали обговорення перспектив діджиталізації фінансових та суспільних сфер, декарбонізації планети, непередбачуваних наслідків використання штучного інтелекту, неконтрольованих загроз у сфері інформаційної безпеки, згубного впливу інфографіки на ментальне здоров’я людини, перефокусування на «зелену» економіку, заохочення соціальної інклюзії та пропагування крафтових індустрій.

Стає очевидним, що поступово поняття екологічності з природознавчо-економічної тематики поширюється на соціальну, психологічну, інформаційну, військову, ідеологічну сфери. Тракткування екологічності не лише як способу взаємодії людини й природи, а й характеру взаємодії самосвідомості й буття у суспільстві та природі виформовує нові епістемі сучасності. Вони слугують домінантами змісту пізнання людиною світу та ціннісними регулятивами у ланцюгу

взаємодії: мислення – самосвідомість – людина – природа – суспільство.

У когнітивно-пізнавальному розрізі до інтерпретації поняття екологічності на сьогодні виразно виділяються дві стратегії – конsumerична та ціннісна. Першу ув'язують з прагматичними потребами людства використання ресурсів, другу – з їх збереженням та примноженням. Конsumerичне буття, на думку філософів, є продуктом раціоналістичної екопарадигми та науково-технічного прогресу в її рамках. Науково-технічні цінності породили техногенну цивілізацію, у якій деміург, керуючись раціональним мисленням та підкоривши природу, сам створив низку загроз і техногенну кризу [4:7]. Ціннісна стратегія інтерпретує поняття екологічності через «гуманізацію науки, чим забезпечується становлення етико-моральної картини світу, людиновимірної, проте зорієнтованої на пошук шляхів виходу з криз» [2]. Саме зараз світові еліти, зрозумівши приреченість людства через надмірну зосередженість на матеріальних благах і нестримному споживанні ресурсів, закликають до екологічної політики “purpose without profit” [7], шляхом сповідання добровільних матеріальних та морально-етичних аскез.

Якщо на когнітивному рівні поняття екологічності пов'язується з побудовою екологічної картини світу, як гуманного світосприйняття, то на поведінковому рівні зміст екологічності актуалізується через екосвідомість, як ментальну стратегію збалансованої та гармонійної взаємодії людини з середовищем.

Виховання екосвідомості є вагомою складовою навчального процесу, у якому дидактичний матеріал виступає дієвим ресурсом формування цінностей та світоглядних орієнтирів молоді. Одним із засобів пропагування засад екологічного буття студентів є дисципліна «Іноземна мова за професійним спрямуванням», на доречно дібраних аутентичних дидактичних зразках якої студент усвідомлено й ненав'язливо переймає кращі моделі суб'єкт-об'єктної взаємодії з буттям. Наявна в освітньому Інтернет просторі та присутня на книжковому ринку України навчально-пізнавальна база видавництва National Geographic слугує окремим джерелом не

лише викладання мови галузевого спрямування, а й формування фундаментальних засад екології буття.

Аналіз змістового наповнення підручника Pathways [8] дозволяє констатувати розширення обсягу семантики поняття «екологічність» до поняття «екологічність буття» через включення не лише тем природоохоронного, а й гуманітарного циклу: щастя, довголіття, здоровий спосіб життя, соціалізація та кооперування, «зелені» інноваційні винаходи, природні й штучні форми обробки знання, дива природи й людського розуму, еволюція комунікації, тощо. Загалом проблематика запропонованих текстів для обговорення та тем усного мовлення дібрана за принципом комфортності зв'язку з природою та безпечності буття.

Вивчення змодельованих у підручнику комунікативних ситуацій уможливлює їх угруповання у клас ризиків та загроз (threats and dangers), чим посилюється усвідомлення невідворотності наслідків природних чи техногенних катастроф, та клас екологічного комфорту (well-being), чим популяризується добровільне прийняття обмежень, позитивне мислення, креативність та відповідальність за дії. Розширення семантичного обсягу поняття «екологічний» до поняття «екологічне буття» наділяє останнє новими семантичними ознаками.

Згідно з словниковими дефініціями ключових слів запропонованої у підручнику тематики семантика поняття «екологічне буття» представлене окрім усталених негативних сем власне поняття «екологія» – забруднення (“pollution / contamination”), «мітигація» (“mitigation”), «зменшення / скорочення» (“reduction”), зниження (“drop / decline”), «погіршення» (“degradation”), «невідворотність / неминучість» (“inevitability”), «загроза» (“threat / danger”), «неконтрольований» (“uncontrolled”) низку додаткових позитивних сем, а саме: «запобігання» (“prevention”), «переробка» (“recycling”), «охорона» (“protection / preservation”), «самозбереження» (“self-protection”), «збалансований» (“well-balanced”), «безпечний» (“safe”), «сталий» (“sustainable”), «чутливий» (“nature-sensitive / eco-friendly”), «незгубний / незруйновний» (“green / indestructible”),

«відновний» (“recoverable”), «стабільний» (“stable”), «обнадійливий» (“encouraging / supportive”), «креативний» (“creative”), «інноваційний» (“innovative”), які виступають тригерами формування нової стратегії взаємодії з буттям – гармонійної.

Підсумовуючи, потрібно зазначити, що екологічні цінності сучасного процесу пізнання людиною природних та соціальних середовищ популяризуються в аналізованому підручнику через поняття «благо» (well-being), а саме через суспільно-ідеологічні настанови самообмеження у споживанні, пізнання світу заради служіння вищим цілям людства, взаємодії зі світом шляхом корисної віддачі. Загалом «екологічність» як світоглядна категорія відображає у новому тисячолітті переосмислений спосіб взаємодії людини й природи з акцентом на етико-моральні цінності заради самозбереження людини як роду і виду й планети як найзручнішого для людства природного середовища.

Література

1. Кулик Т. М. Системно динамічні особливості розвитку екологічної свідомості студентів // дис. ... канд. психолог. наук. – Луцьк, 2013. – 2008 с.
2. Сидоренко Л. І. Філософія сучасної екології: єдність наукових, етичних і філософських ракурсів / джерело доступу: <http://www.philsci.univ.kiev.ua/biblio/sidorenko.html>
3. Скребець В. О. Екологічна психологія у віддалених наслідках екотехногенної катастрофи: монографія. – К.: Видавн. дім «Слово», 2004. – 440 с.
4. Хесле В. Философия и экология. – М.: «Ками», 1994. – 192 с.
5. Gayle Spinazze. Press Release: It is now 100 seconds to Midnight / retrieved from: <https://thebulletin.org/2020/01/press-release-it-is-now-100-seconds-to-midnight/>
6. Global Future: Assessing the Global Economic Impacts of Environmental Change to Support Policy Making / retrieved from: https://c402277.ssl.cf1.rackcdn.com/publications/1299/files/original/Summary_Report.pdf?1581456250
7. Key Takeaways from Davos 2020 / retrieved from: <https://innovator.news/key-takeaways-from-davos-2020-6b07bd9ae021>

8. Pathways 2. Reading, Writing and Critical Thinking / Blass L. & Vargo M. – National Geographic Learning, 2013. – 226 p.

СОЦІАЛЬНО МАРКОВАНА ЛЕКСИКА У БІЗНЕС-ДИСКУРСІ

І. В. Міщинська

Національна академія Державної прикордонної служби України

Бізнес-дискурс – потужний вид дискурсу, для якого характерним є застосування соціально маркованої лексики. Ця лексика виникає й застосовується відповідно до потреб і прагматичних цілей сучасного суспільства. Така лексика використовується людьми в професійних цілях для вирішення економічних, юридичних та ділових питань в процесі бізнес-дискурсу. Лексика розглядається як соціально маркована “за ознакою віднесеності лексичних одиниць до словникового запасу певних соціальних груп людей” (Кабиш, 2007, с. 8).

В науковій літературі бізнес-дискурс визначається як “вербалізація ділового менталітету, реалізована у формі безлічі тематично співвіднесених текстів з широкого кола ділових питань, розглянутих у поєднанні з їх екстралінгвістичними контекстами, що включають деякі “тематичні підвиди”, такі як “економічний дискурс”, “корпоративний дискурс”, “дискурс переговорів” тощо (Данюшина, 2010, с. 244). Ю. Данюшина (2010, с. 244) пропонує також функціональну класифікацію типів ділових дискурсів, а саме: тренінг та академічний діловий дискурс (у підручниках, посібниках, дослідженнях різних аспектів бізнесу, економіки, менеджменту та підприємництва); ритуально-публічний діловий дискурс (зустрічі, звіти та виступи корпоративних керівників перед акціонерами та співробітниками, презентації, дискурси PR та реклами тощо); документи бізнес-дискурсу (ділова кореспонденція, корпоративні документи, регламенти та статuti компаній та організацій, статuti корпорацій); дискурс ділових ЗМІ; дискурс професійного ділового спілкування (у переговорах, спілкуванні

з клієнтами, колегами, у тому числі виробничому та технічному дискурсі) а також бізнес-сленгу та арго. Зокрема, останній вид дискурсу у цій класифікації широко використовує соціально марковану лексику у формі професійного жаргону або спеціалізованого сленгу.

Як зазначають Л. Андерссон і П. Траджил (1990, с. 17), для сторонньої людини жаргон – це “технічна мова, яка застосовується в межах певної групи”.

Науковець М. Григіль розглядає бізнес-дискурс як професійний жаргон, що складається з таких підгруп, як корпоративний жаргон (використовується у великих корпораціях, адміністративних системах управління та подібних місцях роботи; він передбачає використання довгих, складних чи незрозумілих слів, аббревіатур, евфемізмів та акронімів) та мова маркетингу (використовується в маркетингових прес-релізах, рекламних текстах та підготовлених заявах, які виголошують виконавці та політики; характерними ознаками їх є використання жаргонних професійних термінів, неологізмів а також термінів, які перейшли до мови маркетингу з спеціалізованих технічних галузей (2015, с. 7).

Аналіз текстів прес-релізів компанії McLaren, наприклад, виявив низку термінів, для яких характерна яскрава образність, завдяки чому їх можна віднести до професійного жаргону, наприклад *hedge fund* (приватний, необмежений нормативним регулюванням фонд), *Dead Cat Bounce* («стрибок мертвої кішки» – різкий підйом цін акцій після тривалого падіння), *to time the market* (передбачати коливання на ринку), *stagflation* (стагфляція – економічний застій при одночасній інфляції), *monetary stimulus* (фінансове стимулювання). Прикладами застосування професійного сленгу у текстах прес-релізів є *bucks* та *the US greenback*, які застосовуються для позначення американських грошових одиниць.

Отже, соціально маркована лексика є частиною бізнес-дискурсу. Вона органічно увійшла в мовлення представників певних соціальних груп і вживається ними, щоб наголосити на своїй належності до цих груп для ідентифікації професійної ідентичності або для полегшення комунікації та визначення конкурентів в галузі їх професійної діяльності.

Література

1. Кабиш, О. О., 2007. *Зміни в семантичній структурі та функціонування маркованої лексики*. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ. 21 с.
2. Daniushina, Y., 2010. Business linguistics and business discourse. *Caliodosco*, 8, (3), P. 241-247.
3. Andersson, L. and Trudgill, P. 1990. *Bad Language*. London: Penguin.
4. Grygiel, M., 2015. Business English from a linguistic perspective. *English for specific purposes*. Special Issue №1, (16), P. 1-12.

EXPRESSING INDIGNATION

Tetiana Musiichuk

The National University of Ostroh Academy

According to Collins English Dictionary, “*indignation is the feeling of shock and anger which you have when you think that something is unjust or unfair*” [8]. Oxford Learner’s Dictionary defines indignation as “*a feeling of anger and surprise caused by something that you think is unfair or unreasonable*” [12]. For example, “*The rise in train fares has aroused public indignation*” [12]. Cambridge Dictionary gives the following definition of indignation: “*anger about a situation that you think is wrong or not fair*” [7]. Indignation is “*anger about an unfair situation or about someone’s unfair behavior*” [9]. Indignation is a reactive attitude. The emotion of indignation has a propositional content – one feels indignant about something that somebody has done [5: 33]. Indignation is not in the first instance directed at the wrongdoer. We name not the wrongdoer or cause, but the harm, the wrong or offence, or the situation giving rise to the wrong or offence [3: 216].

We are morally obligated to act or not act in certain ways, and because we are, we can appropriately demand of one another (and ourselves) that we act in ways that manifest goodwill, or at least do not manifest ill will, and that we not act in ways that manifest the

latter. Indignation is often an apt response to failures to meet such a demand [4]. Indignation discloses the wrong or offence as a moral wrong or offence. The attitude in question is directed at the situations, the contexts, the institutions, and the systemic features and practices of societies in which moral wrongs and injustices are embedded.

Experiencing indignation, we are self-aware in a particular way. We are aware of ourselves as in a position to pass moral judgement on the action or situation about which we are indignant, i.e. we are aware of ourselves as in a morally superior position.

We can feel angry blame on behalf of others and the rules (indignation), on behalf of ourselves (resentment), or even at ourselves. According to Macmillan Dictionary, resentment is “*an angry unhappy feeling that you have when you think you have been treated unfairly or without enough respect*” [9]. For example, “*His promotion caused widespread resentment among the other lawyers*” [9]. When the victims resent having been wronged, they protest the message that they are less valuable than the wrongdoers. Through this resentment they reaffirm their own value [2]. Resentment is a narcissistic response concerned with threats to one’s honor or rank. P. Strawson distinguishes between indignation and resentment as personal vs. impersonal (and therefore amoral vs. moral forms of angry blame) [4].

Indignation can be expressed both verbally and nonverbally. The expression of indignation may range from mumbling something to oneself to aggressive forms of expressions:

(1) ***‘She’s not my girlfriend,’*** Hal mumbled, indignant. ***‘I don’t even know her’*** [10];

(2) ***“Hey!”*** I yelled, indignant. ***“What the hell do you think you’re—”*** [6].

Yelling is an example of aggressive indignation. The speaker is tactless, self-expressive, and superior.

Let’s consider one more example:

(3) ***I can see why and I disapprove of your reasons. I’m the one who had some reasons to feel indignant about your attitude. You had your eye on a promotion to which you had no right***” [11].

This is an example of assertive indignation. The speaker is straight-forward, confident, self-respecting, and goal-oriented.

Indignation is expressed directly and in a nonthreatening way to the person involved.

Nonverbal behavior is widely recognized as conveying affective and emotional information. The indignation facial expression manifests a set of changes similar to what we find in surprise or shock. The eyes widen with the eyebrows and eyelids pulled up, and the mouth opens in a more circular than squarish shape. But the surprise is negatively valenced; we experience a feeling of shock at an affront or brazen wrong of some kind, and we cannot quite believe that what we have witnessed (directly, through media, or through testimony) has in fact happened. We adopt a look that says '*How dare you. . .?*' or '*How awful!*' Moreover, the body opens up; we straighten ourselves, raising our shoulders and head [1:19].

To summarize, the blending of shock and anger (or surprise and anger) produces the mixed emotional state of indignation. Indignation is relevant to moral responsibility. A particular state of indignation is focused on a specific propositional object; there must be something about which one is indignant. The manifestation of indignation can be verbal and nonverbal.

References

1. Drummond, J. J. & Rinofner-Kreidl, S. (2017) Emotional Experiences: Ethical and Social Significance. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
2. Radzik, L. (2009). Making Amends: Atonement in Morality, Law, and Politics. Oxford University Press.
3. Roberts, R. Emotions. (2003). Cambridge: Cambridge University Press.
4. Strawson, P. (1962). Freedom and Resentment. *Proceedings of the British Academy*, 8,1–25.
5. Wallace, R. J. (1994). Responsibility and the Moral Sentiments. Cambridge: MA, Harvard University Press.
6. Albert, S. W. (1997). Rueful Death. London: Penguin.
7. Cambridge Dictionary // Access mode: <https://dictionary.cambridge.org/>
8. Collins English Dictionary // Access mode: <https://www.collinsdictionary.com/>

9. Macmillan Dictionary // Access mode: <https://www.macmillandictionary.com/>
10. Newbery, L. (2009). The Sandfather. Hachette UK.
11. Nothomb, A. (2007). Fear and Trembling: A Novel. New York: St. Martin's Publishing Group.
12. Oxford Advanced Learner's Dictionary // Access mode: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>

**ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІАЛОГІВ ІСПАНСЬКОЇ
ТРАГЕДІЇ Ф. Г. ЛОРКА «КРИВАВЕ ВЕСІЛЛЯ» ТА
ПЕРЕКЛАД УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ**

Ю. П. Невинна, І. І. Нічаєнко

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Літературний текст, як складова літературного процесу включає в себе соціальні та лінгвістичні аспекти, адже одне визначає інше. Мова твору залежить від епохи, яку описує автор та до якої він належить. За допомогою монологів та діалогів, а також ремарок автор вивільняє свою уяву, намагаючись показати читачам свою душу, спілкуватися з ними. Драматичний твір, написаний в одному мовно-культурному середовищі, часто стає надбанням інших народів та культур. Цьому сприяє, в першу чергу, його адекватний переклад. Саме таким шляхом найкращі зразки драматичного мистецтва набувають нове мовно-культурне життя.

Водночас драматичний твір як художнє ціле, не позбавлений і власне сценічних засобів увиразнення мовлення персонажів, покликаних справити естетичне враження на читача/глядача. Таким чином, завдання перекладача зводиться до пошуку адекватних засобів відтворення стильових особливостей розмовного мовлення та збереження художніх засобів, притаманних авторові тексту оригінала.

Драматичного тексту притаманні 7 основних ознак:

1. Невід'ємність тексту та вистави.
2. Полікомбінованість драми.

3. Колективна робота у створенні та перегляді постановки (окрім режисера – постановника, акторів, операторів).

4. “Автаркія драми” (те, що відбувається на сцені, неначе автономний, незалежний від акторів, режисера та глядачів світ).

5. Подвійна система спілкування (актор – актор і паралельно актор – глядач – актор).

6. Драматичний діалог (оскільки автор на сцені відсутній, то актор повинен набувати усіх якостей персонажу та його світу, який представлений через декорації, одяг, світло та інші сценічні засоби).

7. Вигадка драми та її постановки (окрім вигадування драматичного твору, у виставі глядачі споглядають й уявний світ персонажів) [Torres, 2004: 30].

Дослідження проблеми відтворення лексичних особливостей драматичного твору у перекладі проведено на матеріалі п'єси Ф.Гарсія Лорки «Криваве весілля», однієї з визначних трагедій іспанського драматурга, яка складає першу частину його трилогії (інші дві: “Йерма” та “Дім Бернарди Альби”). Головна тема трагедії – це дихотомія кохання та смерті. Трагедія складається з 3 актів та 4 картин.

В основі трагедії «Криваве весілля» - втеча Нареченої в день весілля від Нареченого з коханим. На цьому сюжеті, будується аналіз провини й відповідальності. Основним конфліктом драми виступає не протистояння Нареченої та Нареченого, а Нареченої та Матері Нареченого. Саме на інтерференції Наречена – Матір, Лорка розгортає конфлікт і зав'язку. Такий зв'язок є досить символічним, адже і сам драматичний твір присвячений вбивству жінок у м.Ніхар ще у 1928р. З самого початку перед читачем/ глядачем постають ножі, потім Місяць та Жебрачка, які є символами смерті. Цікавим є те, що тільки Леонардо має ім'я, інші ж персонажі називаються згідно з їхньою роллю в драмі. Можливо, автор таким чином порівнює Леонардо з собою, як борця за кохання, але не до жінки (як у творі), а до рідної держави. Протягом всього свого життя драматург ніби кричить: “Я протестую!”, висловлюючи свою непокору на папері.

Драматичному діалогу властива експресивність, оскільки конфлікт, драма, дія – це вираження емоцій, почуттів за допомогою мови з певним стилістичним забарвленням. У сучасній лінгвостилістиці ствердилися такі концептуальні положення щодо мови драматургії:

1. Діалог – основна форма художнього зображення в драмі.

2. Діалог у драмі побудований на усно-розмовному синтаксисі.

3. Співвідношення репліки та ремарки є показником ідеостилю автора.

4. Репліка є засобом індивідуалізації, типізації, увиразнення мови персонажів.

5. Соціальна приналежність дійових осіб позначається на мовних партіях персонажів, тобто залежить від ієрархічного положення героїв драматичних творів [Бідненко, 2000: 65].

Діалог у драматичному творі має наступні параметри: протяжність (діалог у драмі повинен характеризуватися певною протяжністю, що зовсім не обов'язкове для РМ), неспонтанність, обдуманість (на противагу спонтанності в РМ), когезійність (діалог у драмі повинен розвивати дію й корелюватися з іншими структурними одиницями тексту, що не є характерним для РМ; правила часу, ритму та темпу, без яких п'єса не мислиться), зазначає Р. Будагов [Будагов, 1984: 212].

У іспанському драматичному діалозі часто зустрічаються маркери розмовного мовлення, але в українській мові їх вживання не є частотними або відтворюються контекстуальним відповідником, прямим відповідником чи взагалі вилучаються: (*mira, oye, entiendes, vale, entérate, ¡diga!, ¡venga!, de verdad, ¿verdad?... / нехай, бодай, так, слухай!, ну?, розумієш, кажи!, вибач, вірю, як бачиш...*) Такі одиниці використовуються задля емпізи, привернення уваги, підтримки розмови (так простіше регулювати мовленнєві партії персонажів), вони виступають невід'ємною рисою розмовних діалогічних реплік, як у реальному житті так і в драматичному творі:

- Oye – Слухай!

- Dime – Ну?

Для розмовного мовлення характерне використання вигуків, що надає йому експресивності, з огляду на експресивність іспанської та італійської мов: *¡ojo!*, *¡cuidado!*, *¡fuera!*, *¡ánimo!*, *¡pronto!*, *¡anda!*, *¡vamos!*, *¡vaya!*, *¡oh!*, *¡ah!*, *¡ay!*, *¡aprieta!*, *¡atiza!*, *¡agua!*, *¡bah!*, *¡calle!*, *¡ca!*, *¡quia!*, *¡cielos!.....* / ой, ах,ох, перестань!, мовчи!, замовкни!, облиш!, вперед!, здоганяй!.....:

- *¡Vamos!* – *От іще!*

У репліці Ф.Г. Лорка використовує вигук *¡vamos!*, який спонукає до дії, а в українському перекладі *от іще!* – контекстуальний відповідник на позначення негативної реакції на попередню репліку Матері, де вона намагається переконати сина, щоб він не ходив працювати в полі.

Ще одним характерним аспектом розмовного мовлення є вживання апелятивів:

- *Hijo, el almuerzo* – *Візьми сніданок*

Мати звертається до Нареченого, тому зрозуміло, що вона звертається до нього *hijo*, яке при перекладі вилучене, що не призводить до деформації змісту, адже контекстуально чи візуально можна зрозуміти до кого звертається Мати.

Тісна взаємодія й об'єднання різних у експресивно-стилістичному відношенні лексем сприяють закріпленню значного шару лексики розмовного стилю в письмовому вжитку, що зумовлює розширення складу літературної мови.

Найвагомішим фактором, який визначає стратегію перекладу діалогічного мовлення в п'єсі Федеріко Гарсія Лорки є специфіка розмовного мовлення, що поєднує лексичні та граматичні особливості. Врахування збігів та розбіжностей в структурі іспанського та українського розмовного мовлення є ключовим для прийняття перекладацького рішення. На основі проаналізованого матеріалу та його перекладів можна зробити наступні висновки щодо відтворення стилістичних особливостей перекладу діалогічних реплік:

1. Український переклад тяжіє до пошуку еквівалентних одиниць, хоча все ж до уваги береться українська нейтральність висловлювання.

2. Відмінності в концептуальних картинах світу носіїв різних мов та відмінні фонові знання обумовлюють певні трансформації як на лексичному так і на синтаксичних рівнях.

3. З метою збереження особливостей розмовного реєстру перекладачі вдаються до пошуку функціональних еквівалентів, які, в свою чергу, іноді характеризуються асиметрією засобів вираження, проте такі асиметричні з точки зору засобів вираження забезпечують збереження змісту та тональності тексту оригіналу в українському перекладі.

Безумовно, абсолютна тотожність між текстом оригіналу і текстом перекладу неможлива, але саме знання законів театального мистецтва, використання гнучкої системи різноманітних перекладацьких прийомів з метою досягнення адекватності та еквівалентності першотвору допомагають перекладачеві знайти оптимальні рішення для створення художньо еквівалентного тексту перекладу засобами рідної мови.

Література

1. Grillo Torres M.P. (2004) *Compendio de la teoría teatral*, Biblioteca nueva, Madrid, p.53.
2. Lorca Federico García (2012). *Bodas de sangre*. Editorial Literanda.
3. Бідненко Н.П. (2000) *Драма в аспекті художнього перекладу (на матеріалі українських і російських перекладів п'єси Б. Шоу "Учень диявола")*. Дис.... канд. філол. н. – Дніпропетровськ.
4. Гарсія Лорка Ф. (1989). *Криваве весілля: драмат. твори* [пер. з ісп. М.Н.Москаленка]. Київ: Мистецтво.

**THE PERFECT MATCH: STEREOTYPICAL PORTRAYAL
OF FOOTBALLERS' WIVES AND GIRLFRIENDS IN
BRITISH MEDIA**

Tetiana Petrova

Taras Shevchenko National University of Kyiv

Celebrity football players have long had their fair share of popularity which extended beyond their professional field, sparking interest in every aspect of their private lives, including women in the stadium stands – footballers' wives and girlfriends or the so-called 'WAGS'. Coined in 2006 by the British newspapers, the acronym WAG has become an indispensable part of the football culture and continues to be widely exploited by media. Initially, the acronym was used as a collective umbrella term to denote a group of women, but has evolved to the point where a singular wife or girlfriend is dubbed a 'wag'. Gradually the term has migrated into other sports where women are called TWAGs (tennis players' wives and girlfriends), CWAGs (cricket players' wives and girlfriends), etc.

The present study explores the phenomenon of footballer's wives and girlfriends (wags) and their verbal representations in the British online newspapers (including but not limited to the tabloid press). The research has shown that despite women's accomplishments in various professional spheres, media deliberately incorporate them into their husbands' careers in the role of a wife.

Over the years media have constructed a number of stereotypes about women who are in a relationship with famous football players. Portraying obscene extravagance and lavish spending habits of footballers' wives and girlfriends while removing the concept of work, media have transformed the idea of marriage with a football player into a means for achieving financial security, glamorous life and a celebrity status. The image has become so pervasive in the media discourse that the career of a wag is seen as a more achievable goal than investment into the woman's own career and identity, e.g.: *For many of the young women, a night at Panacea is equivalent to a job interview, an opening audition for their career choice. Claire says that becoming a Wag is an ambition taken as seriously as an economics degree. (The Guardian, Sep 12, 2010)*

The career of a wag has become aspirational in contemporary British society and has created a figure of a wannabe wag [1, p. 75], sometimes referred to as a *‘wagabee’*. The highly consumerist lifestyles of the footballers’ wives and girlfriends have been constructed as a fairy tale career for young women from any social class. The idea is well captured in the following headline where the play upon words in the idiom *from rags to riches* leaves the young female audience to infer that even without a wealthy background they can find fame and fortune by marrying a successful footballer, e.g.: **RAGS TO WAG** *How Cristiano Ronaldo’s girlfriend Georgina Rodriguez went from £250-a-week shop girl to the mother of his four kids* (The Sun, Dec. 20, 2019)

It has become a common practice for the media to focus on physical appearance of footballers’ wives and girlfriends. Media representations of women send messages that looking *‘every inch the footballer’s wife’* can be achieved by being glamorous and good looking wearing designer clothes and accessories [1, 27]: *The star, who was showing off her figure in a black lace dress, was also wearing a quilted Chanel bag across her body and a pair of pricey designer sunnies.* (The Sun, Apr. 12, 2017)

Additionally, women are portrayed as husband hunters driven by the desire to prey on successful football players. To do so, media have appropriated the verbs from the hunting terminology to represent women as trying *‘to bag a top footballer’* or hoping *‘to snare a rich footballer’*.

The media coverage of athletes’ wives and girlfriends is hugely sensationalized and exaggerated. The hyperbolic language is used to reinforce the significance of the news. One such example is when a footballer’s wife, Coleen Rooney, exposed another footballer’s wife, Rebekah Vardy, who allegedly leaked the information she took from Rooney’s private Instagram account to the tabloid. What seemed another juicy celebrity scandal, was amplified to “the most ingenious set-up in all of Instagram history”. The media compared Coleen Rooney’s “brilliant amateur detective skills” to those of famous characters of the crime fiction writers Agatha Christie and Arthur Conan Doyle. However, the blended name Wagatha (Wag + Agatha) still reduced her to being the wife of a famous footballer, e.g.: **Wagatha Christie: Coleen Rooney accuses**

Rebekah Vardy over press stories (The Times, Oct. 10, 2019).

The media presents male athletes as heroes, sources of admiration while portraying their female partners as “tools” for raising spirits of a football team, cheering for the on-field success, decorating the pitch or helping to relax after the game, e.g.: *But while the World Cup will see **the most talented football stars on the planet** go head to head, it will also be home of the **glamorous wives and girlfriends*** (The Daily Mail, June 5, 2014).

Media have created a stereotype which singles the women out as a separate group. This is clearly seen in the coverage where both suffixes *–landia* and *–dom* are added to the acronym ‘Wag’ to coin neologisms ‘**Waglandia**’ and ‘**Wagdom**’ denoting a metaphorical place or an area, ruled and inhabited by male sport stars’ wives. Other common collective nouns used in the media discourse to portray women as stripped of their personality and individuality are ‘*squad*’, ‘*gang*’, ‘*cohort*’ or ‘*regiment*’. More often than not, the nouns are modified by adjectives related to physical appearance, e.g. ‘*well-groomed cohort*’, ‘*the high-heeled WAG brigade*’. To emphasize the effect the women produce when they appear at the football arena, media use weather metaphors ‘*storm*’ and ‘*flood*’ comparing them to the devastating forces of nature.

Alongside examples of women portrayed as a group, not as independent individuals, they are frequently represented as one half of the couple, not as a separate individual (e.g. ‘*the gorgeous **other halves** behind FA Cup final stars*’) or identified by their husbands and partners’ clubs, e.g. **Liverpool FC WAGs**, **Premier League WAGs**, and therefore existing in the shadow of the footballers’ careers.

In addition to the supportive role, media construct women as hyper-feminized, sexualized and objectified. Even if women have successful careers of their own, their professional accomplishments are significantly played down and their roles continue to be framed through sexuality, for example by adding adjectives denoting sexual attractiveness: ‘*a sexy dentist*’, ‘*a stunning teacher*’ etc.

To summarize, men and women continue to experience unequal treatment by the highly gendered media. The contemporary mass media discourse largely relies on sexist stereotypes about the social roles of women in a relationship with men. The stereotypes are

further reinforced in a male-dominated sports context where a man is portrayed as one who earned his fame through hard work in his profession, while his woman partner is characterized by glamour, hypersexuality and the dependant status.

References

1. Bullen J., Media Representations of Footballers' Wives. A WAG's Life. – PalgraveMacmillan, 2014. – 221 p.
2. Women Sport Fans: Identification, Participation, Representation. – Routledge, 2017. – 168 p.

ІНТЕРФЕРЕНЦІЯ ЯК НАСЛІДОК МІЖМОВНИХ КОНТАКТІВ

Ірина Попко

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

Мова – явище соціальне і в ній як в дзеркалі відбивається стан та зміни сучасного суспільства. В умовах європейської інтеграції та глобалізаційних процесів у світі спостерігається підвищений інтерес до вивчення мовних контактів – зіткнення мов, що відбувається внаслідок спілкування колективів, які розмовляють різними мовами. Найпоширенішим наслідком мовної взаємодії є явище міжмовної інтерференції - процесу запозичення плану змісту, коли звукові форми з мови в мову не переходять, але внаслідок взаємодії уподібнюються, семантично або функціонально ототожнюються.

Міжмовна інтерференція неодноразово перебувала об'єктом дослідження вітчизняних і зарубіжних лінгвістів і досі глибоко не досліджена. Зокрема, ця проблематика є колом наукових інтересів таких учених, як А. В. Капуш, А. С. Д'яков, В. Н. Комісарова, Е. Мегісте, Б. Куделько, Й. Хольц-Ментері, О. А. Шаблій, Т. Р. Кияк, Ю. О. Карпенко та ін.

Міжмовну інтерференцію як психолінгвістичну універсальну було досліджено О. А. Шаблій [1]. Проблеми

інтерференції в перекладі було проаналізовано В. Н. Комісаровим [2] та Й. Хольц-Ментері [3]. Вивченню мовних інтерференцій та принципів їх класифікації присвячено наукову працю А. С. Д'якова, Т. Р. Кияка, З. Б. Куделько [4].

Актуальність проблематики зумовлена необхідністю комплексного вивчення міжмовної інтерференції з позицій соціо- та психолінгвістики, що сприятиме розкриттю причин виникнення, попередження, виявлення й подолання явищ міжмовної інтерференції на різних рівнях мови.

Як слушно зауважують дослідники, досить специфічного характеру міжмовна інтерференція набуває під час контактування близькоспоріднених мов, оскільки її результати, по-перше, іноді досить складно відрізнити від діалектного мовлення, а, по-друге, інтерференційні утворення часто являють собою гібридні утворення, у яких інтерференція виявляється в межах окремого слова відразу на кількох мовних рівнях. Найчастіше таке явище трапляється на основі фактів лексичної інтерференції. Найбільш яскраво інтерференція виявляється на лексичному рівні, оскільки результати цього процесу тут реалізуються в значному обсязі.

Міжмовна інтерференція, як відомо, може бути чи не найпершим «ворогом» еквівалентного перекладу. На жаль, роль міжмовної інтерференції поки що достатньо усвідомлена лише на рівні деяких теоретичних напрямків перекладознавства та контрастивної лінгвістики. Проте теоретики перекладу рідко послуговуються результатами практичних досліджень у рамках психо- та нейролінгвістики. Недостатньо використовуються вони і в практиці викладання іноземних мов.

Нині поняття інтерференцій трактується в перекладознавстві та контрастивній лінгвістиці дуже широко, проте досить нечітко.

Узагальнюючи численні підходи, можна так сформулювати суть цього ключового поняття: міжмовна інтерференція – це свідомий або несвідомий процес чи результат змішування різномовних структур різних рівнів мовних систем (від фонетичного до синтаксичного) або перенесення певних структур чи елементів однієї мови в іншу, який відбувається або відбувся у мовленнєвій діяльності (у тому

числі в перекладі), здійснюваний конкретним або „типовим” білінгвом.

Дослідження мовних інтерференцій заслуговує значного інтересу, проте чіткої класифікації цих явищ ще не створено. А. С. Д'яков, Т. Р. Кияк, З. Б. Куделько спробували класифікувати мовні інтерференції за лінгвальним та екстралінгвальним принципами. У межах екстралінгвального принципу дослідники виокремлюють психолінгвістичний та соціолінгвістичний підходи до класифікації мовної інтерференції. Використовуючи психолінгвістичний підхід, розрізняють підсвідомі й свідомі мовні інтерференції. Соціолінгвістичний підхід класифікації залежить від соціолінгвістичних чинників, таких як мовні контакти та мовна орієнтація. У зв'язку з цим мовні інтерференції поділяються на комунікативні й еталонні. За лінгвальним принципом, тобто залежно від того, у якому мовному аспекті мовні інтерференції спостерігаються, їх розподіляють на графічні, фонетичні, граматичні й лексичні [4, с.16-53].

Цікавими є дослідження психолінгвістичних аспектів перекладацької діяльності. Деякі теоретичні узагальнення, зроблені на основі висновків психо- й нейролінгвістики, можуть слугувати гідним теоретичним підґрунтям і для перекладознавчого підходу до інтерференції. Так, Й. Хольц-Ментері вважає, що інтерференція є «природно зумовленим дефіцитом сприймання». Далі він пише, що «інтерференція з перекладознавчої точки зору - це закономірний наслідок антропоцентричної поведінки, необхідної для організму, вплив якої може проявлятися в процесі соціальної взаємодії природно-комунікативним шляхом» [3, с.145]. Згідно твердження Ф. Маккея інтерференція є лінгвістичним феноменом, що виникає при контакті мов, коли використовують елементи, що належать одній мові, тоді як говорять та пишуть іншою [5].

Міжмовну інтерференцію ще називають негативним трансфером. Так, В. Н. Комісаров стверджує, що теоретично будь-який переклад містить інтерферентні явища. При цьому він слушно наголошує, що інтерференцію не слід розглядати лише як негативне явище, оскільки в „хороших” перекладах інтерференція може сприяти, наприклад, збагаченню

семантичних структур слів мови перекладу. Отже, перекладач підсвідомо, але влучно втілюючи значення іншомовної одиниці в контекст, може сприяти розширенню значеннєвої структури слова рідної мови, яке він використав у ролі еквівалента. Проте, вважаємо, що про «позитивну» інтерференцію можна говорити лише з діахронічної точки зору, навіть якщо процес уживання нового значення відбувається упродовж нетривалого часу. Із синхронічної точки зору, як поодинокий акт, перекладацька інтерференція будь-якого виду тією чи іншою мірою негативно позначається на якості перекладу [2, с.105].

Одним із важливих моментів у процесі навчання перекладу є попередження, виявлення та подолання явищ міжмовної інтерференції на різних рівнях мови, причиною якої є, зокрема, «хибні друзі перекладача». Як показує практика викладання, студенти досить часто допускають помилки під час перекладу такої лексики як з французької мови на українську, так і навпаки, наприклад, у таких словах, як *une galerie* – не тільки галерея, а в науково-технічних текстах може перекладатися як штольня, штрек, хід, підземний прохід; *un panneau (solaire)* – по аналогії можна було б перекласти як панно але для науково-технічного контексту дана лексема перекладається як (сонячна) батарея чи (сонячна) панель; *un canon* не тільки канон, але й гармата, ствол; *un chiffon* – не тільки тканина, а ганчірка; *un journal* – не журнал, а газета; *un magazine* – не магазин, а ілюстрований журнал, або радіо чи телепередача та інші.

Проблема міжмовної інтерференції, причиною якої стали «хибні друзі перекладача», особливо стосується роботи зі спеціальними текстами та текстами суспільно-політичного змісту на заняттях із перекладу. Це пояснюється тим, що велику частину «хибних друзів перекладача» складають інтернаціоналізми, які, у свою чергу, значною мірою представлені у різних термінологіях та суспільно-політичній лексиці. Мовні контакти можна найкраще зрозуміти тільки в широкому і взаємозв'язаному психологічному і соціокультурному контексті. Це завдання неможливо вирішити, користуючись тільки даними звичайного лінгвістичного опису; необхідно ще використати ряд екстралінгвальних засобів і

показати, якою мірою інтерференція визначається структурою двох контактуючих мов і водночас виявити роль лінгвістичних факторів у соціокультурному контексті мовного контакту.

Література

1. Шаблій О. А. Міжмовна інтерференція як психолінгвістична універсалія / О. А. Шаблій // Мовні та концептуальні картини світу : зб. наук. пр. - Вип. 11. - Кн. 1. - К. : Вид. дім Дмитра Бураго, 2004. - С. 371-375.
2. Комиссаров В. Н. Проблема интерференции в теории перевода / В. Н. Комиссаров // Interferenz in der Translation : Übersetzungswissenschaftliche Beiträge. - Leipzig : VEB Enzyklopädie, 1989. - С. 103-108.
3. Holz-Mänttari J. Interferenz als naturbedingtes Rezeptionsdefizit - ein Beitrag aus translatorischer Sicht / J. Holz-Mänttari // Interferenz in der Translation : Übersetzungswissenschaftliche Beiträge. - Leipzig : VEB Enzyklopädie, 1989. - S. 144-149.
4. Д'яков А. С. Основи термінотворення: семантичні та соціолінгвістичні аспекти / А. С. Д'яков, Т. Р. Кияк, З. Б. Куделько. - К. : Вид. дім „KM Academia”, 2000. - 218 с.
5. William F. Mackey Bilinguisme et contact des langues / William F. Mackey // Bilinguisme et contact des langues - Edition Klincksiek, Paris 1976.

МЕТАФОРИЗАЦІЯ ТА АФІКСАЦІЯ ЯК СПОСОБИ УТВОРЕННЯ СЛЕНГІЗМІВ

Т. О. Рябокучма, А. Л. Горбаченко

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Утворення сленгізмів є результатом функціонування мови у різних суспільних прошарках і професійних групах. Сленг є прошарком лексики, який безперервно оновлюється і змінюється, що свідчить про еволюцію лексичного складу мови. Саме тому дослідження способів утворення сленгових лексем є актуальним у царині сучасного мовознавства.

За своїм утворенням слова і фразеологізми сленгу є

неоднорідними. Основну роль у їхньому творенні грає зміна значення слів загальноновживаної лексики. Під час створення сленгових лексем використовується багато тропів, що властиві розмовній мові. Метафоризація є одним з найпродуктивніших процесів, що призводять до розширення складу сленгових лексем і виразів. Такі сленгізми, як *blue-stocking* – «жінка-вчений, яка втратила жіночність», *bosom chums* – «воші», *stuffed shirt* – «пихата нікчема» (про багату людину або ту, яка обіймає високу посаду), *rock* – «тінейджер, який захоплюється рок-н-ролом», *pickers* – «руки», *grit* – «твердість характеру», *bracelets* – «наручники», є яскравими прикладами метафор [4, с. 46]. Також в якості прикладів можна звернутися до численних метафоричних назв для голови: *attic*, *brain pan*, *hat-peg*, *nut*, *upper storey* тощо, для грошей: *ballast*, *balsam*, *sugar* [2]. Обидва ряди можна значно продовжити, оскільки ці поняття стоять в центрі синонімічної атракції (накопичення синонімів для одного поняття). Це явище є характерною рисою сленгу. Однак, оскільки такі синоніми є недовготривалими, вони швидко застарівають і змінюють один одного. Саме через це деякі з них сприймаються як нові, а інші – як вже застарілі [1, с. 269].

Афіксація є менш продуктивним способом творення сленгу, аніж метафоризація. Варто зауважити, що цей спосіб завжди поєднується з яскраво вираженою образністю. Наприклад, «ніс» називають *smeller*, *sneezer*, *snorter* тощо [1, с. 269]. Слово *zoomaty* («дуже швидко зростати, підскочити») з'явилося на базі *zoom*, з суфіксом, за допомогою якого раніше утворилося *lickety-split* – «стрімко, блискавично», *bumpety-bump* («налетіти, збити») і *hippity-hop* («в'їхати, влетіти, ходити, похитуючи стегнами»), які так само як і *zoomaty* мають відношення до швидкого руху.

Варто також звернути увагу на суфікс *-ee* при утворенні англійського сленгу [5, с. 21]. Раніше вважалося, що цей суфікс є особливо продуктивним саме в сленгу. Достатньо пригадати широкий список слів з цим суфіксом: *accidentee*, *adoptee*, *baby-sittee*, *barberee*, *bombee*, *datee*, etc [3, с. 599]. Однак матеріал останніх років не дає нам достатньої кількості прикладів сленгових лексем із суфіксом *-ee* [5, с. 21].

Слід відзначити, що суфікс *-er*, окрім свого звичайного

агентивного значення, виявляється у сленгу носієм загального значення предметності: *a lifter* – «вирок на довічне ув'язнення» [1, с. 269].

Морфема *-fest*, яка була запозичена з німецької мови в середині 19-го століття [6, с. 161] також активно застосовується у сучасній англійській мові. За допомогою цієї морфеми утворюються сленгові лексеми і слова загальнонародної лексики, що, як правило, відносяться до розряду іменника: *slugfest* – «зустріч боксерів на рингу, що проходить з великою кількістю сильних ударів»; *hitfest* – «бейсбольний матч з великою кількістю попадань»; *smokefest* – «збори, на яких багато палять»; *songfest* – «зустріч, на якій учасники багато співають» тощо.

Отже, сленгові лексеми в основному утворюються за допомогою способів, притаманних для літературної мови. Як метафоризація, так і афіксація роблять свій внесок у творення нових сленгових лексем. Та яким способом не було б створено сленгову лексему, вона завжди характеризується особливим співвідношенням мовленнєвого значення та емоційного забарвлення.

Література

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка. Москва: Высшая школа, 1986. 295 с.
2. Англо-український словник американських сленгізмів: веб-сайт. URL: http://uk.shram.kiev.ua/lib2/american_slang.shtml (дата звернення: 22.01.2020)
3. Англо-український фразеологічний словник: веб-сайт. URL: <http://gray380.wordpress.com/category/сленг/> (дата звернення: 22.01.2020)
4. Миллер А. А. Основные пути формирования лексики сленга. Иностранный язык. Вып. 6. 1971. С. 205–209.
5. Fishman J. A. The Sociology of Language. Readings in the Sociology of Language. The Hague: Mouton, 1972. 250 p.
6. Marchand H. The Categories and Types of Present-Day English Word-Formation. – Wiesbaden: Otto Harrassowitz, 1960. – 250 p.

**GENRE FEATURES OF INTERVIEW IN ENGLISH
CELEBRITY DISCOURSE**

Nadiia Sauliak

National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

The interview is one of the most popular genres in modern journalism. Even today, when the boundaries between different media genres are blurred, the interview manages to preserve its uniqueness, as well as its traditional characteristics (Gubrium, Holstein, 2002). The word ‘interview’ was first introduced by Joseph Burridge McCullough in 1867 and appeared in the OED in 1869. The first examples of interview as a means of spreading information via press date to no earlier than 1830s.

The sphere of usage of interview is television, radio, newspapers, magazines. Interviews affect the mind and feelings of the reader or listener. It forms a certain attitude, draws attention to events, facts, and encourages action. Journalist can use information acquired in an interview, to write news, commentary, correspondence, reportages, or essays (Gubrium, Holstein, 2002).

There are three types of broadcast interview: the live interview, the phone interview, and the recorded interview (Barrot, J. 2012). Live interview is a synchronous face-to-face conversation between the interlocutors. Phone interview, on the other hand, is a synchronous non-face-to-face conversation between interlocutors. Recorded interviews are not done in real time in comparison with phone and live interviews. However, they may be face-to-face or not (Barrot, J. 2012).

Interview can be considered as a method and as a genre. The characteristics of the journalistic interview as a genre are (Gubrium, Holstein, 2002):

- Reflection of the reality in the form of questions and answers.
- While holding an interview, one party – the respondent or the interviewee is the possessor and source of some definite information; the other – the journalist or the interviewer – is the receiver and disseminator of this information.

- An interview-as-genre must pertain to something topical and interesting for general audience, not just for the journalist who conducts it. It implies readership, listenership or viewership.
- An interview, unlike all other journalistic genres, serves to show the opinion of the respondents but not of the journalists themselves.
- An interview excludes discussion.
- The time interval between the interview taking place and being published or broadcast should be as short as possible.
- Answers and questions are based on the laws of monologue speech.
- The interview may exist as a standalone text, but it may also exist as part of another text.
- A lot of conversational vocabulary (Gubrium, Holstein, 2002).

At first glance, the interview seems simple and obvious. An interview is a conversation aimed at obtaining the necessary information (Gubrium, Holstein, 2002). He or she makes an initial contact, determines the location, defines the basic rules, and then begins to ask the interviewee or the 'respondent'.

In most classifications interview is considered as a method of gathering information. Thus, by the degree of standardization, there are two main types of interview as a method (Сыченко, 2000):

1) formalized interview - a conversation on a detailed program, which includes the sequence and construction of questions, options for possible answers;

2) informal interview - a conversation on the general program, but without specifying specific questions with minimal detail of the recipient's behavior.

Three types of interviews can be distinguished by the method of material presentation:

1) interview-monologue (the author's name is omitted or the role of a journalist is clearly defined, for example: "Written by S. Wilson");

2) interview-dialogue;

3) interview-polylogue (Сыченко, 2000), which involves

communication with several partners at once.

Interviews are performed in a specific social context. Apparently, interview has been one of the key elements for effective academic, business and professional, political, and other social communication. It is a conversation between or among interlocutors. Interview can serve many functions one of which is performance evaluation and screening (Barrot, J. 2012). Modern genre of celebrity interview is a complex combination of a number of existing genres, including monologue, dialogue, dramatic monologue and comedy. Interviews can function as information-gathering instrument that is used in surveys and news gathering (Barrot, J. 2012).

In a professional context, one sector that deals greatly with interviews is mass media acting as a discourse community. Media is defined as – one of society's key set of institutions, industries, and cultural practices (Masterman, 2001) and the people's way to connect to their social world (Couldrey, 2003). In these fields, interviews are integral to the gathering and delivery of accurate information, in which interview questions are formulated under the notion that interviewers are impartial conduit for the overhearing audience (Clayman & Heritage, 2002).

In conclusion, Interview is extremely popular nowadays and is broadly used in different spheres of communication. Furthermore, it can help in solving certain social issues.

References

1. Сыченков, В. (2000). Интервью в системе современных публицистических жанров. *Вестник Московского университета*, 2, 52-61.
2. *Телевизионная журналистика*. (2002). Москва: Издательство Московского университета.
3. Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (2002). Handbook of interview research: Context & method. Thousand Oaks, CA: Sage.
4. Barrot, J. (2012). The Written Discourse Of Interviewing Style For A Magazine Interview. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 93.
5. Clayman, S. & Heritage. (2002). The news interview: Journalists and public figures on the air. Cambridge: Cambridge University Press.
6. Masterman, L. (2001). A rationale for media education. In R. W.

Kubey (Ed.), *Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives* (pp. 15-68). New Jersey: Transaction Publishers.

7. Couldry, N. (2003). *Media rituals: A critical approach*. London, UK: Routledge.

ПРЕЦЕДЕНТНІ НОМІНАЦІЇ В СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ (НА ПРИКЛАДІ ДОНАЛЬДА ТРАМПА ТА ЙОГО ПОЛІТИЧНОГО ОТОЧЕННЯ)

Наталія Свидницька-Ільків

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

Тексти чи окремі текстові елементи, що відносяться до класу прецедентних користуються не тільки підвищеною увагою лінгвістів, але й політ-технологів, консультантів [2], спічрайтерів чи, навіть самих політиків. В когнітивній лінгвістиці й лінгвокультурології їх прийнято називати феноменами. Прецедентними феноменами В. Красних називає наступні явища: прецедентний текст, прецедентне ім'я, прецедентний вислів і прецедентна ситуація.

Сьогодні семантичне поле «прецедентного тексту» тлумачиться доволі широко та включає не тільки вербальні, але й образні одиниці, наприклад твори живопису, архітектури чи образи з кінофільмів і серіалів. Візуальні за семантикою прецедентні феномени активно використовуються та функціонують на сторінках так званих «глянцеви́х журналів». Не дивно, що прецедентні феномени справедливо називають поліфункціональними

Сучасний суспільно-політичний дискурс насичений різноманітними прецедентними феноменами, мета яких переконати середньостатистичного реципієнта лінгвокультурного середовища в правдивості інформації, а також зробити її сприйняття доступнішим і стійким у пам'яті чи перетворити на загальноприйняте розуміння та уявлення про певне явище, подію чи особу. Таким чином, без прецедентних феноменів сьогодні складно уявити інформаційну сферу

суспільства, функціонування мовної фразеології, що поповнюється новими фразеологізмами, а також механізми впливу медій на конструювання певних негативних чи позитивних образів, уявлень і стереотипів через лінгвокультурний інструментарій, суть котрого й полягає у використанні прецедентних номінацій різного порядку.

У статті розглядаються прецедентні феномени (тексти, імена, вислови, ситуації), що становлять лінгвокультурний інструмент у формуванні негативного образу (асоціацій, уявлень, стереотипів) політика. Ми свідомо обрали президента США Дональда Трампа як одного з найбільш контроверсійних політиків США та світового політикуму.

Аналіз англomовної преси американського походження дозволяє побачити, що у випадку Д. Трампа як політичної фігури й особистості функціонує весь спектр прецедентних феноменів. Тож спробуємо їх розглянути за існуючою в когнітивній лінгвістиці класифікацією. Слід зауважити, що окремі прецедентні феномени можуть функціонувати в своєрідному тандемі, наприклад, прецедентний текст генетично в'яжеться з прецедентним іменем або прецедентний текст візуального порядку спричиняється до появи прецедентного імені в конкретному інформаційному та суспільно-політичному дискурсі. Ці та інші явища пропонуємо розглянути на конкретних прикладах.

Прецедентний текст і прецедентне ім'я. Не секрет, що фігура президента і політика Д. Трампа давно негативно конотована, а його вчинки, дії та висловлювання стали справжнім джерелом виникнення та усталення прецедентних феноменів, зокрема текстів та імен, що прямо між собою пов'язані. Один із прецедентних текстів, котрий напрочуд міцно почав ув'язуватися в політичній публіцистиці американських медій з фігурою Трампа – це художня сага Джоан Кіплінг Роулінг про Гарі Поттера. Дослідження показали, що книги про хлопчика-чарівника стали популярним джерелом прецедентності в аналітичних публікаціях англomовних ЗМІ, а знання сюжету й основних героїв книги Дж. Роулінг стало складовою частиною когнітивної бази багатомільйонного соціуму по всьому світу [1, с. 117].

Використання добре знайомого фантазійно-казкового сюжету дозволяє чітко категоризувати реальні події життя та основних його учасників з позицій протидії добра і зла. Отже, чарівний світ Гаррі Поттера постає як прецедентний текст, де уособленням зла/злих сил є темний лорд – Волдеморт.

Власне в часі виборчої кампанії 2012 р. американські ЗМІ активно використовували прецедентне ім'я «Волдеморт» до Джорджа Буша молодшого [2, с. 120-121]. З виборами 2016 р. розпочався наступний етап прецедентності тексту про Гарі Поттера, але цього разу прецедентне ім'я злого героя Волдеморта успадкував Д. Трамп. Так сама письменниця Дж. Роулінг в мережі Twitter грудні 2015 р. написала, що «Трамп гірший за Волдеморта» (*«Donald Trump is worse than Voldemort»*). Услід за нею цим прецедентним іменем почали користати політики, телеведучі, журналісти і блогери. Технічний аспект застосування цього феномену полягає в його вживленні не тільки в тексти статей, але й до їх заголовків, що надає прецедентному імені простір до якнайповнішої реалізації мовного впливу на адресата інформаційного повідомлення.

Отже, підсумовуючи, можна стверджувати, що використання прецедентного імені сприяє створенню негативного образу політика. Такі номінації є значимими для тої чи тої особистості в пізнавальному й емоційному відношеннях, та мають надособистісний характер, тобто добре відомі, і нарешті такі, звернення до яких повторюються неодноразово в дискурсі цієї мовної особистості.

Література

1. Голутвина А. В., Бабина Л. В. Функционирование прецедентных феноменов в современных англоязычных новостных статьях // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2018. № 12(90). Ч. 2. С. 282–285
2. Моисеев М. В. Фразеологизация прецедентных феноменов в английском языке // Вестник Омского университета. 2011. № 3. С. 262–268.
3. Griffiths S. Harry Potter cast a spell on the U.S. top ropel Barack Obama to Presidency twice // DailyMail. 2013. 15.08.
4. George W. Bush, Voldemort Of American Politics, Rules From The Shadows // The Huffington Post. 2012. 01. 02. URL:

http://www.huffingtonpost.com/howard-fineman/george-w-bushelection-2012_b_1179655.html (date of access: 23.02.2020).

АЛІТЕРАЦІЯ І АСОНАНС В АНГЛОМОВНИХ НАПИСАХ НА ОДЯЗІ

Н. В. Стрюк, М. Я. Оленяк

*Донецький національний університет імені Василя Стуса
(Вінниця)*

Звукові повтори представляють потужний корпус фонетичних засобів стилістики сучасної англійської мови. Відповідно, такі фонетичні фігури як алітерація та асонанс постійно знаходяться у полі зору вітчизняних та зарубіжних науковців (І. В. Арнольд, І. Р. Гальперін, В. А. Кухаренко, О. М. Мороховський, Д. Мінкова). Однак, слід зазначити, що традиційно лінгвісти трактують алітерацію та асонанс як такі, що притаманні та прослідковуються переважно у віршованих творах, рідше розглядають їх у прозових художніх текстах, проте зазначені фонетичні фігури ще ніколи не вивчалися на матеріалі написів на одязі, що і зумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета дослідження – проаналізувати особливості алітерації та асонансу в англомовних написах на одязі. Поставлена мета передбачає розв'язання таких завдань: виділити написи, які містять звукові повтори, що досліджуються, провести кількісний аналіз отриманих даних, з'ясувати роль алітерації та асонансу у створенні відповідного ефекту від написів на одязі англійською мовою.

Матеріалом дослідження є 1200 написів англійською мовою відібрані методом суцільної вибірки з мережі Інтернет, зокрема інтернет-магазинів та сайтів-аукціонів.

Такий фонетичний стилістичний засіб як алітерація – (від лат. ad – до, при, біля і lit (t)era – літера) – визначається як повторення однакових чи подібних за звучанням приголосних або звукосполучень з метою підсилення чи інтонаційної

виразності тексту [2: 18–19]. Це явище зустрічається в 90 (7,5%) написах, наприклад: *WE WILL CHANGE THE WORLD* (повтор [w]), *I DON'T TRIP I DO RANDOM GRAVITY CHECKS* (повтор [d] і [t]), *You're never too old to pay in the dirt* (повтор [t]), *Life On The Road BORN TO RIDE LIVE TO RIDE TO LIVE* (повтор [r] і [l]).

Під асонансом розуміємо – повтор однієї або кількох голосних у суміжних або розташованих недалеко один від одного словах [1: 219]. Серед написів англійською мовою було виокремлено 43 написи, які характеризуються використанням асонансу, що становить лише 3,5 %, наприклад: *Even a Princess needs to sleep!* (повтор [i] та [ɪ]), *LAZY IS A VERY STRONG WORD I PREFER TO CALL IT SELECTIVE* (повтор [i]), *DON'T FOLLOW ME YOU WON'T MAKE IT* (повтор [əʊ]), *Sleigh my name* (повтор [eɪ]).

Характерно, що алітерація і асонанс можуть використовуватись разом. Таке вживання визначено в 11 (0,9%) написах, наприклад: *would could should do* (алітерація[d], асонанс [u]), *I'M NOT A SLUT... I JUST LOVE LOVE* (алітерація [t], асонанс [ʌ]), *MANLY CAVEMANLY SEA CAPTAINLY THE DUDELY TRUCKERLY HILLBILLYLY HIPPIELY BIGFOOTLY SAINTLY SAINT NICKLY PROFESSORLY LUNB ERJACKLY ORTHODOXLY AMISHLY KUNG FU MASTERLY WIZARDLY GODLY* (алітерація [l], асонанс [i]).

З метою доповнення картини дослідження було проведено аналіз частотності алітерованих та асонованих звуків в англійській мові. Отримані дані представлені у Таблиці 1.

Таблиця 1

Частотність повторення звуків в написах на одязі в англійській мові

Алітерація		Асонанс	
звук	кількість (%)	звук	кількість (%)
[t]	19 (21%)	[ɪ]	9 (20%)
[l]	15 (17%)	[i:]	8 (18%)
[s]	12 (13%)	[ʌ]	5 (12%)

[d]	12 (13%)	[aɪ]	5 (12%)
[b]	11 (12%)	[eɪ]	3 (7%)
[n]	9 (10%)	[ə]	3 (7%)
[k]	8 (8,8%)	[əʊ]	3 (7%)
[m]	7 (7,8%)	[ɛ]	3 (7%)
[p]	4 (4,4%)	[æ]	2 (4,6%)
[r]	4 (4,4%)	[e]	2 (4,6%)
[h]	2 (2,2%)	[u]	1 (2,3%)
[w]	2 (2,2%)	[ɔ:]	1 (2,3%)
[tʃ]	1 (1,1%)		
[ʃ]	1 (1,1%)		
[f]	1 (1,1%)		
[g]	1 (1,1%)		
[θ]	1 (1,1%)		
[ð]	1 (1,1%)		

Так, на підставі отриманих даних, можна стверджувати, що найчастіше в англійських написах алітеруються звуки [t] і [l], наприклад: *GREAT THINGS TAKE TIME, I SHOT THE SHERIFF BUT I DIDN'T SHOOT NO DEPUTY BOB MARLEY, WANT GET FORGET REPEAT, I LOVE MY DADDY A LOT, LOVE Laugh SMILE, SMILE AND SAY HELLO*. Високу частоту вживань мають [s], [d], [n], [b], [k] і [m], наприклад: *ALWAYS STRIKES TWICE, SPOTS ARE THE NEW STRIPES, SURF SANE & SUN SEA, IF FOUND SLEEPING DO NOT DISTURB, Daddy's LITTLE DUDE, NOW OR NEVER, ONE IN A MINION, Bride TO BE, BAD TO THE BONE, COOL KID ON THE BLOCK, KEEP CALM AND CANTER ON, MUMMY'S LITTLE MONSTER, MEANWHILE ON THE MOON...*

Щодо голосних звуків, в англійських написах найчастіше повторюється звук [ɪ], наприклад: *Its Britney bitch, Happiness Is Expensive, LITTLE MISS GIGGLES*. Досить поширеними є повтори [i:], [ʌ] та [aɪ], наприклад: *Dream Believe Achieve, SUMMIT OR PLUMMET, I FIND THIS ATTIRE APPEELING*.

Розглядаючи стилістичні функції звукових повторів, слід зазначити, що основною стилістичною функцією алітерації та асонансу є функція зв'язності, оскільки ідентичні звуки мають

тенденцію об'єднувати слова, якщо вони знаходяться близькою [4: 49]. Крім того ці фонетичні повтори можуть виконувати і ряд інших функцій, зокрема: евфонічну, емфатичну, експресивну, емотивну та функцію актуалізації [3: 129].

Виходячи з стилістичних функцій алітерації та асонансу як важливих фонетичних повторів можна виокремити три основні функції у написах на одязі:

1) інтонаційно-ритмічну, оскільки повтори створюють ритм напису, що сприяє легкості сприйняття на слух та зручності при вимові, наприклад: *ALWAYS STRIKES TWICE* (повтор приголосного [s] та голосного [ai]), *DONUT TALK TO ME!* (повтор [t]), *READY TO ROLL, BRO!* (повтор приголосного [r] та голосного [o]), *SHUT UP AND RUN* (повтор [ʌ]), *MADE OF WASTE* (повтор [ai]).

2) логічності, що полягає в зв'язуванні слів та ідей у ланцюгу висловлення. Це має підсилюючий ефект, створює звуковий образ описуваного та сприяє запам'ятовуванню написів, наприклад: *eat. sleep. party. repeat.* Повтор проривних [p] і [t] об'єднує слова і створює ефект послідовності і динамічності подій, в той час як голосні [i:] та [i] сприяють передачі позитивних емоцій і створюють образ невимушеності та легкості.

3) емфатично-експресивну функцію, оскільки алітерація та асонанс привертають увагу до окремих елементів напису; шляхом наділення їх більшою виразністю (образністю), наприклад: *I MAY LOOK LIKE I'M LISTENING, BUT IN MY HEAD I'M CLIMBING.* Повтор сонорного [l] акцентує увагу на словах *LOOK LIKE LISTENING*, протиставляючи їх *CLIMBING*.

Виходячи з проаналізованого вище, можна стверджувати що, такі фонетичні повтори, як алітерація та асонанс є важливими стилістичними засобами в англomовних написах на одязі, які створюють ритмічно-інтонаційну структуру, логічно зв'язують та привертають увагу як до написів в цілому так і до окремих елементів. Перспективи подальших наукових досліджень з цього напрямку полягають у вивченні та аналізі інших фонетичних стилістичних особливостей англomовних написів на одязі.

Література

1. Сучасна українська літературна мова: стилістика / за заг. ред. акад. І. К. Білодіда. – Київ: Наук. думка, 1973. – 588 с.
2. Калашник В. С. Алітерація / В. С. Калашник // Українська мова: Енциклопедія. Вид.2. – Київ: «Українська енциклопедія» ім.М.П.Бажана, 2004. – С. 18–19.
3. Ковалевська Т. І. Алітерація та асонанс в сучасному художньому англomовному тексті // Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія : Філологічна. – 2012 – Вип. 30. – С. 128-130.
4. Nørgaard, N., Busse, B., & Montoro, R. (2010). Key Terms in Stylistics. A&C Black.

**“A POINT OF NO BRETUN”: BREXIT ЯК ДЖЕРЕЛО
НЕОЛОГІЗМІВ СУЧАСНОГО БРИТАНСЬКОГО
ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ**

Олена Фоменко

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Одним із ключових слів сучасного британського політичного дискурсу є неологізм *Brexit*, який позначає вихід Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії з Європейського Союзу. Слово *Brexit* утворилося у 2012 році способом злиття усіченої основи прикметника *British* (укр. *британський*) та іменника *exit* (укр. *вихід*) за аналогією з неологізмом *Grexit*, що означає «можливий вихід Греції з ЄС», і спочатку згадувалося лише в пресі та соціальних медіа у Британії [1]. Після референдуму 2016 року, на якому громадяни Сполученого Королівства висловилися за припинення членства в Євросоюзі, відбулося різке зростання частоти вживання нової лексичної одиниці в британському та глобальному медіадискурсі. Це стало головною причиною визнання неологізму *Brexit* словом 2016 року за версією британського словника англійської мови Collins [2]. Отримання престижного звання також засвідчило важливість цієї політичної події для європейської спільноти, адже слова року, як правило,

уособлюють найбільші цінності, ідеї та найважливіші зміни в житті суспільства.

Рішення Великої Британії залишити Євросоюз вважають однією із найвизначніших політичних подій світового масштабу теперішнього століття. Причинами пильної уваги до брекзиту всередині країни та з боку світової спільноти були складні переговори уряду Британії з керівництвом ЄС щодо умов виходу, а також невизначеність перспектив подальшого існування Єдиного міграційного простору та майбутнього статусу британсько-ірландського кордону. Водночас підвищену увагу та емоційне ставлення до брекзиту громадян Сполученого Королівства пояснюють відсутністю консенсусу всередині країни щодо припинення членства в Європейській спільноті. Попри те, що 31 січня 2020 року, майже через три з половиною роки після референдуму, вихід Сполученого Королівства з ЄС нарешті відбувся, брекзит залишається своєрідним «яблуком розбрату» всередині британського суспільства та продовжує розділяти країну.

Окрім серйозних політичних та економічних наслідків для усього світу, іменник *Brexit* продемонстрував надзвичайно високу словотвірну продуктивність, спричинивши в англійській мові справжній «неологічний вибух». Британські мас-медіа порівнюють припинення членства країни в Європейському Союзі із розлученням подружжя. Зокрема цю метафору зустрічаємо у фразах *Britain's divorce from the EU*, *Britain's EU divorce*, *Britain-EU divorce*, *Britain's Brexit divorce*, *Brexit divorce*, а також у неофіційній назві проєкту фінансової угоди між Британією і ЄС «*Brexit divorce bill*» [3]. Також у британському політичному дискурсі з'явилися неологізми *soft Brexit* (укр. м'який брекзит) і *hard Brexit* (укр. важкий брекзит), якими позначають майбутні економічні відносини між Сполученим Королівством і Євросоюзом.

Мовознавці [4, с. 4-6] виокремлюють три словотвірні тенденції, які пов'язані безпосередньо зі словом *Brexit*, що використовується 1) як словотвірна модель для інших неологізмів; 2) як похідне слово для нових лексичних утворень та 3) як «інспіратор» створення неологізмів зі схожою семантикою «виходу зі складу, припинення членства в

організації» тощо. Так, за аналогією із *Brexit* утворилися іменники *Englexit* (*English+exit*), *Spexit* (*Spanish+exit*), *Itexit* (*Italian+exit*), *Calexit* (*California+exit*), *Texit* (*Texas+exit*), *Scexit/Scexit* (*Scotish+exit*), *Pexit* / *Portexit* / *Portugexit* / *Portuxit* (*Portugese+exit*) та ін. У другому випадку йдеться про використання одного з компонентів слова *Brexit* у складі іншого слова, напр., *Borexit* (*Boris+exit*), *Bregret* (*Brexit+referendum*), *debression* (*depression+Brexit*), *Brenial* (*Brexit+denial*), *in-bretween* (*in-between+Brexit*). Третю словотвірну тенденцію пов'язують з утворенням нових лексичних одиниць, появу яких «надихнув» неологізм *Brexit*. Хоча в складі таких слів немає компонентів іменника *Brexit*, вони побудовані за схожим принципом, як правило, поєднанням скороченої назви території (країни, штату, провінції) або відтопонімного прикметника зі словом, що має семантику «прощання, завершення дії, виходу зі складу, вигнання, загибелі тощо», напр.: *Byegium* (*bye+Belgium*), *Chechout* (*Chech+checkout*), *Oustria* (*oust+Austria*), *Texodus* (*Texas+exodus*), *Italeave* (*Italian+leave*), *EUthanasia* (*EU+euthanasia*). Іншим проявом лінгвокреативного потенціалу слова *Brexit* була поява оказіональних висловів, в основі яких лежать прецедентні феномени (вислови та тексти), напр., «*A point of no Bretturn*», «*Don't go brexin' my heart*», «*No bregrets*».

Поява неологізмів від слів, утворених способом злиття, є нетиповим явищем. Попри високу продуктивність цього способу словотвору в сучасній англійській мові [5, с. 130; 6, с. 590], самі слова-бленди зазвичай не утворюють лексичних інновацій насамперед тому, що їхнє розуміння викликати буде труднощі [4, с. 5]. Утворення великої кількості неологізмів від слова *Brexit* засвідчує особливий статус цього слова в національно-культурній свідомості британців.

Як бачимо, сучасний політичний дискурс швидко реагує на найактуальніші події суспільного життя появою нових лексичних утворень. Водночас активізація суспільної уваги до нових реалій і понять політичної сфери та їхніх вербальних репрезентацій робить ці поняття частиною мовної картини світу лінгвокультурної спільноти. Попри те, що переважна більшість «брекзит-неологізмів» залишиться оказіональними утвореннями, власне слово *Brexit* ще впродовж тривалого часу

перебуватиме в центрі британського і європейського політичного дискурсу та слугуватиме джерелом нових лексичних утворень.

Література

1. Fontaine L. The early semantics of the neologism BREXIT: A lexicogrammatical approach. *Functional Linguistics*, 2017, vol. 4 (1): article 6. – [Електронне джерело] – Режим доступу: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1186%2Fs40554-017-0040-x.pdf>
2. Top 10 Collins Words of the Year 2016. – [Електронне джерело] – Режим доступу: <https://www.collinsdictionary.com/word-lovers-blog/new/top-10-collins-words-of-the-year-2016,323,hcb.html>
3. Brexit divorce bill: what is it and how does it affect talks? *The Guardian*. – 2017 – 20 June – [Електронне джерело] – Режим доступу: <https://www.theguardian.com/politics/2017/jun/20/brexit-divorce-bill-what-is-it-and-how-does-it-affect-talks> 20 June 2017
4. Lalić-Krstin G., Silaški, N. From Brexit to Bregret: An account of some Brexit-induced neologisms in English. *English today*, 2018, vol. 34 (2), pp. 3-8.
5. Crystal D. *The Cambridge encyclopedia of the English language*. Ernst Klett Sprachen, 2004.
6. Lehrer A. 'Blendalicious'. *Lexical Creativity, Texts and Contexts*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2007, pp. 115-133.

ЛІНГВОДИСКУРСИВНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКОГО ПРЕЗЕНТАЦІЙНОГО ДИСКУРСУ МІЖНАРОДНИХ МЕТОДИЧНИХ КОНФЕРЕНЦІЙ

А. О. Шаламай

*Південноукраїнський педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського*

Актуальність та ступінь наукової розробленості проблеми. Завдяки глобалізації, у спеціалістів з'являється все більше можливостей для міжнародної співпраці, однією з форм якої є участь в міжнародних конференціях. Це актуально

передусім для українських викладачів англійської мови як іноземної, через те що в Україні не тільки здійснюють роботу та проводять конференції філіали міжнародних асоціацій для викладачів IATEFL Ukraine та TESOL-Ukraine, але й нещодавно пройшли четвертий симпозіум Cambridge English Teaching Awards для тренерів кембриджських програм з підвищення кваліфікації викладачів англійської мови (Київ, вересень 2018) та Cambridge University Press Better Learning Conference (Київ, червень 2019).

Участь у таких заходах безперечно сприяє неперервній професійній освіті вчителів та дозволяє їм дізнатися про новітні тенденції у сфері викладання, однак далеко не всі педагоги готові самостійно ділитися ідеями та виступати на конференціях через недостатній рівень мовної підготовки, а саме вмінь англомовної презентації методичної інформації, бо не доволі бігло та не в задовільному об'ємі володіють необхідними лінгвістичними та стилістичними засобами. Причиною цього є те, що більшість навчальних посібників створені для навчання англомовної презентації взагалі, тобто на будь-яку тему, а також презентації перед міжнародною аудиторією, але жоден з них не спрямований на розвиток вмінь презентації саме у сфері методики викладання та не містить достатньо прикладів дискурсу міжнародних конференцій як можливих моделей для побудови власної презентації.

Метою цього дослідження є виявлення лінгвістичних та риторичних особливостей англомовного дискурсу міжнародних методичних конференцій для викладачів англійської мови як іноземної. Отримані результати використовуватимуться для створення навчального посібника та подальшого навчання магістрів-філологів англомовної презентації методичної інформації.

Матеріалом дослідження є виступи та програми [11-23] міжнародних конференцій для викладачів англійської мови як іноземної.

На початку нашого дослідження ми з'ясували, що лінгвістичні та стилістичні особливості англійського презентаційного дискурсу безпосередньо зв'язані з різними видами виступів, та за допомогою аналізу літератури [4] та

програм конференцій [10-22], виявили такі формати презентацій:

(1) стандартні презентації – основний формат, до якого входять пленарні виступи, програмні промови, виступи запрошених спікерів, презентації на симпозіумах, паралельні сесії та доповіді, груповані в спільні сесії за темами. Усі ці види презентацій суттєво відрізняються за «довготою, фізичною середою, аудиторією, тенором та очікуваним змістом» [4, с. 5]. Також треба зважити на «більш формальний, статичний, монологічний характер власне презентації та більш динамічний, відкритий, діалогічний характер наступного обговорювання» [там само, с. 5]; (2) стендові доповіді; (3) воркшопи, відмінною рисою дискурсу яких є досить вища інтерактивність [там само, с. 6]; (4) симпозіуми та колоквиуми; (5) презентації у форматі відкритого уроку з подальшою дискусією застосованих методів; (6) вебінари – проведення презентацій в онлайн форматі.

Всі вищезгадані типи презентацій об'єднує використання певних стилістичних засобів та дискурсивних маркерів, доречних у цьому контексті, а саме (1) *повторювання ключових слів*, (2) *риторичні запитання та вигуки*, (3) *засоби когезії та когерентності*, які забезпечують не лише засвоєння інформації слухачами, як під час зачитування доповіді, але і її переконання. Ці засоби однаково використовуються як в англомовних презентаціях, так і в презентаціях будь-якою іншою мовою. Щодо ж особливостей *англомовного* презентаційного дискурсу, додатково були виявлені такі риси [1, 2, 3, 4, 6, 7, 8]: (4) мовні форми, що дозволяють доповідачеві виразити своє відношення до твердження (*unfortunately, luckily*); (5) звернення від першої особи, яке, за зауваженнями інших дослідників [5], особливо часто зустрічається в презентаціях гуманітарних наук; (6) фрази, що зм'якшують чи посилюють зміст твердження ("*This is just to illustrate...*"; "*There was a dramatic change in...*"); (7) займенники першої та другої особи, що дозволяють включити слухачів в дискурс (*you, your, we*); (8) вказівки чи директиви, виражені в наказовому способі ("*Pay attention to how their accuracy has improved during the second task*"); (9) особисті відступи ("*Finally – and this is one of my favourite tasks – you can use...*"); (10)

апеляції до спільного знання (“Surely, as we all know...”); (11) заміна пасивного стану конструкцією «підмет + дієслово в активному стані» (“We analysed the responses” замість “The responses were analysed”); (12) неформальніші маркери, що сигналізують перехід від однієї ідеї до іншої (“OK” чи “Alright”); (13) часте використання if-conditionals (*If you could look here please...*); (14) вживання фраз-кліше – функціональних одиниць, що дозволяють аудиторії із різними рівнями володіння іноземною мовою слідкувати за структурою презентації, коли цьому заважає складність використаних доповідачем лінгвістичних засобів чи особливості його вимови (OK, everyone, we’re starting... (початок); the next thing I’d like to discuss is... (зміна теми); I think we’re running out of time, so...(імовірно завершення)); (15) використання гумору та самоіронії – в той же час вчені відмічають, що у міжнародних контекстах гумор вживається значно менш, бо доповідачі часто не знають культурних особливостей усіх присутніх та вважають за краще не ризикувати, або ж не настільки гарно володіють мовою [6, 8].

Останньою, 16-ою виявленою особливістю англомовного презентаційного дискурсу саме *методичних* конференцій є вживання лексичних одиниць, що входять до термінологічного апарату методики викладання англійської мови як науки. Серед них виділимо методичні та лінгвістичні терміни (наприклад, *skills, systems, functional language, scanning* (як техніка читання), *cohesion, tense agreement, direct object i m.đ.*), і терміни, що вживаються у вигляді абrevіатур та мають певні відмінності у вимові: (1) акроніми – скорочення, що вимовляються одним словом, наприклад, TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) – /ˈti:s(ə)l/; CALL (Computer Assisted Language Learning) – /kɔ:l/; CLIL (Content and Language Integrated Learning) – /klɪl/ та (2) ініціалізми – скорочення, що вимовляються по буквах, наприклад, ESL (English as a Second Language) – /ˌi: əs ˈel/, STT (Student Talking Time) – /ˌes ti: ˈti:/, SLA (Second Language Acquisition) – /ˌes əl ˈei/. Зазначимо, що головний наголос в ініціалізмах падає на останній склад, а вторинний – на перший.

Також треба підкреслити, що більшість спікерів

дотримуються рекомендації розшифровувати аббревіатури при першій згадці, бо учасники конференції можуть знати термін лише в його повному вигляді.

Висновки. Отриманий об'єм, а саме виявлення 6 можливих форматів презентації та 16 особливостей англомовного презентаційного дискурсу міжнародних методичних конференцій, з'ясовує труднощі у підготовці викладачів к таким виступам та доводить доцільність створення окремого посібника для вирішення цієї проблеми. До перспектив подальшого дослідження входить аналіз вітчизняних та закордонних методів навчання вищезазначеним лінгвістичним та стилістичним засобам.

Література

1. Carter-Thomas, S., & Rowley-Jolivet, E. (2001). Syntactic differences in oral and written scientific discourse: the role of information structure. *ASP*, (31-33), 19–37. doi: 10.4000/asp.1752
2. Carter-Thomas, S., & Rowley-Jolivet, E. (2003). Analysing the scientific conference presentation (CP), A methodological overview of a multimodal genre. *ASP*, (39-40), 59–72. doi: 10.4000/asp.1295
3. Dudley-Evans, T. (1994). Genre analysis: An approach for text analysis for ESP. *Advances in written text analysis*, 219-228.
4. Guest, M. (2018). Conferencing and Presentation English for Young Academics. *Springer Texts in Education*. doi: 10.1007/978-981-13-2475-8
5. Hyland, K. (2010). Metadiscourse: Mapping Interactions in Academic Writing. *Nordic Journal of English Studies*, 9(2), 125. doi: 10.35360/njes.220
6. Nesi, H. (2012). Laughter in university lectures. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(2), 79–89. doi: 10.1016/j.jeap.2011.12.003
7. Webber, P. (2005). Interactive features in medical conference monologue. *English for Specific Purposes*, 24(2), 157–181. doi: 10.1016/j.esp.2004.02.003
8. Yang W. (2014). Strategies, Interaction and Stance in Conference language: ESP Presentations Made by Non-Native English Speakers. *Taiwan International ESP Journal*, 26-55.
9. 24th Annual National IATEFL Ukraine Conference: Official Conference Programme. Kyiv, 2019. URL: <https://ukraineiatefl.wixsite.com/iateflukraine/24th-conference-2019> (Last

accessed: 08.02.2020).

10. 51st Annual International IATEFL Conference and Exhibition: Official Conference Programme. Glasgow, 2017. URL: <https://www.iatefl.org/file/234/download?token=mbrsDJ3K> (Last accessed: 08.02.2020).

11. 52nd Annual International IATEFL Conference and Exhibition: Official Conference Programme. Brighton, 2018. URL: <https://www.iatefl.org/file/233/download?token=WY2t04P9> (Last accessed: 08.02.2020).

12. 53rd Annual International IATEFL Conference and Exhibition: Official Conference Programme. Liverpool, 2019. URL: <https://www.iatefl.org/file/232/download?token=SAZyhADX> (Last accessed: 08.02.2020).

13. Cambridge University Press Better Learning Conference 2018: Conference Outline. Cambridge, 2018. URL: <https://view.ceros.com/cambridge/better-learning-conference-2018/p/2> (Last accessed: 08.02.2020).

14. Cambridge University Press Better Learning Conference 2019: Conference Outline. Kyiv, 2019. URL: <https://training.linguist.ua/wp-content/uploads/2019/05/BL-Conference-Programme-outline.pdf> (Last accessed: 08.02.2020).

15. IH Barcelona ELT Conference 2019 Full Programme. Barcelona, 2019. URL: https://www.ihes.com/bcn/tt/eltconf/programme_2019.pdf?fbclid=IwAR0HtmXzdygss5WRK7dmYGbMeoG6lD6m4cupaBo_-5GwjA4wlYfUbKZE77o (Last accessed: 08.02.2020).

16. IH Barcelona ELT Conference 2020 Full Programme. Barcelona, 2020. URL: <https://www.ihes.com/bcn/tt/eltconf/programme.html> (Last accessed: 08.02.2020).

17. InnovateELT 2017 Conference Programme. Barcelona, 2017. URL: <https://ielt17.innovateevents.com/programme/> (Last accessed: 08.02.2020).

18. InnovateELT 2018 Conference Programme. Barcelona, 2018. URL: <https://ielt18.innovateevents.com/programme/> (Last accessed: 08.02.2020).

19. InnovateELT 2019 Conference Programme. Barcelona, 2019. URL: <https://ielt17.innovateevents.com/schedule/> (Last accessed: 08.02.2020).

20. TESOL 2018 Convention Program Book. Chicago, 2018. URL: <http://www.tesol.org/docs/default-source/tesol->

[convention/tesol_2018_program-lowres_2-copy-compressed.zip?sfvrsn=2](https://www.tesol.org/docs/default-source/tesol-convention/tesol_2018_program-lowres_2-copy-compressed.zip?sfvrsn=2)
(Last accessed: 08.02.2020).

21. TESOL 2019 Convention Program Book. Atlanta, 2019. URL: https://www.tesol.org/docs/default-source/tesol-convention/tesol_2019_program-low_v417119242f2fd6d058c49ff00004ecf9b.pdf?sfvrsn=1aecffdc_0 (Last accessed: 08.02.2020).

ЛІНГВОПРАГМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕПІСТОЛЯРНОГО ЖАНРУ XVII СТОЛІТТЯ (НА МАТЕРІАЛІ ЛИСТІВ МАРКІЗИ ДЕ СЕВІНЬЄ)

Я. В. Яворська

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

За М. М. Бахтінім мовленнєві жанри – це «відносно стійкі типи» висловлювань [1, с. 250]. Хоча обраний нами жанр відноситься до первинних мовленнєвих жанрів (напр., побутовий діалог), французький епістолярій XVII століття має свої особливості, які більше тяжіють до вторинних (напр., роман). Одна з них полягає в тому, що в цей період жанр «лист» переживає численні модифікації, кінцевим результатом яких стала трансформація листа з методу передачі інформації на засіб самовираження, де індивідуальність автора та його стиль посідають чільне місце [2].

Матеріалом дослідження було вибрано листи з особистої кореспонденції маркізи де Севін'є, які характеризуються вишуканою мовою та оригінальним стилем викладу.

Серед лексичних особливостей можемо виділити такі:

1) авторські неологізми: лексема «*rabutinage*», яка складається з родового прізвища маркізи де Севін'є «*Rabutin*» та слова «*badinage*», яке перекладається як «жартівлива розмова» [6, с. 17];

2) фразеологічні одиниці: «*tirer les choses en longueur*» - відкладати в довгий ящик [5, с. 10];

3) емоційно-маркована лексика: «*barbon*» - стариган [6,

с. 9], « *fripón* » - шибеник [3, с.358];

4) архаїзми (з точки зору сучасного читача): « *carrosse* » - карета [5, с. 36];

5) запозичення з інших мов: « *media noche* (опівночі) » [6, с. 31], « *in ogni modo* (в будь-якому разі) » [4, с. 532].

Щодо стилістичних засобів, то найуживанішими є метафора, акумуляція, градація, риторична анафора, епітети та антитеза. Введення тих чи інших мовних фігур в текст повідомлення вмотивовано конкретною метою. В більшості випадків – це наочно проілюструвати відношення адресанта до адресата, окремих подій та персоналій. Зокрема, метафора найчастіше зустрічається в описах різноманітних ситуацій та пейзажів; градація, акумуляція та риторична анафора загалом вживаються для створення ефекту інтриги, динамізму та драматизму. Епітети слугують складовою характеристик персонажів та звертань до адресата.

Оскільки, листи завжди спрямовані на певного адресата, можна виокремити декілька груп послань за їх настроєм та метою:

1) інформативні, тобто ті, які повністю присвячені опису подій;

2) емоційні, тобто ті, в яких автор описує свій емоційний стан, висловлює своє ставлення до адресата;

3) змішані, тобто ті, в яких інформаційний та емоційний аспекти перетинаються.

Це впливає на структуру листів, яка досить часто відходить від канону та поєднують у собі риси різних мовленнєвих жанрів. Якщо досліджувати серії листів присвячених детальному опису конкретної події, то за своїм стилем вони тяжіють до тогочасних *gazettes*. Окрім цього, зустрічаються листи схожі за формою та наповненням на особисті щоденники.

Також будь-яке листування характеризується інтертекстуальним характером, що проявляється в наявності вставних історій, цитувань, алюзій та своєрідних «кодів» (напр., використання різних «закодованих» імен на позначення тих чи інших постатей).

Отже, враховуюче вищесказане можна стверджувати, що

стиль викладу, структура, інформаційне наповнення листа залежать від їхньої мети та настрою.

Література

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Изд. 2-е. Москва: Искусство, 1986. 446 с.

2. Котяш І. Теоретико-методологічні засади вивчення епістолярію. Нова педагогічна думка. 2014. № 2. С. 44-47.

3. Lettres de Madame de Sévigné de sa famille et de ses amis : Les Grands Ecrivains de la France / recueillies et annotées par M. Monmerqué. Paris: la Librairie L. Hachette et Cie, 1862. T. 1. 600 p. URL: gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France.

4. Lettres de Madame de Sévigné de sa famille et de ses amis: Les Grands Ecrivains de la France / recueillies et annotées par M. Monmerqué. Paris: la Librairie L. Hachette et Cie, 1862. T. 4. 565 p.

5. Sévigné M. Lettres choisies. Paris: Édition Garnier Frères, 1923. 325 p. — URL:http://www.crdp-strasbourg.fr/je_lis_libre/livres/Sevigne_LettresChoisies.pdf

6. Sévigné M. Lettres choisies de Mme Sévigné. Éditions LIGARAN, 2014.161 p. URL: <https://bibliothequenumerique.tv5monde.com/livre/172/Lettres-choisies-de-Mme-de-Sevigne>

***ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИЙ ДИСКУРС: ПРОБЛЕМИ
СУЧАСНОСТІ***

TOPICAL ISSUES IN LITERARY DISCOURSE

**"ПОМАРАНЧЕВИЙ САД" ЛАРРІ ТРАМБЛЕ: ХРОНОТОП
РАЮ У ТІНЯХ ВІЙНИ**

Марина Гарєєва

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

В передмові до роману "Помаранчевий сад" Ларрі Трамбле розмірковує над сутністю літератури, яка "... провокує, допитує, звинувачує, зриває маски <...> не намагається бути корисною <...> відкриває приховане і спонукає підозрювати, що під білим причаїлося чорне" [1, 9]. Дихотомія життя, на яку приречена кожна сучасна людина, що мешкає усюди та переступає кордони і соціальні табу, серед яких – табу на вбивство.

Роман Ларрі Трамбле – це не просто каїн-авелівська історія, в якій діти дозволяють дорослим вплутати себе в брехливі казки про рай на крові. Здається, автору вдалося створити близнюків усвідомленого страху і вдаваної сміливості, що знайшли шлях до іншої сторони гори та зашпорталися над проваллям – тож, аби не зірватися донизу, кожен хапається за власне бадилля: невинного обману, неусвідомленого злочину, врешті перейшовши в край, де соромно жити чи почесно вбивати.

Стежка, що веде братів до самих себе, проходить і між світом жінок і чоловіків – подекуди складається враження, що кожен з них існує по різні сторони невидимої гори, що відкидає тіні на існування, позначене горем війни. Найточніше визначення цієї Країни-Без-Назви дає Мати близнюків, котра боїться торкатися навіть "тіні твого першого складу" [1, 25], тіні імені Бога, але сміливо виконує Його функцію, окресливши світ словом: "Та чому ми змушені жити в країні, де час не може робити свою справу? Фарби не встигають вигоріти, штори не встигають пожовкнути, посуд не встигає розбитися. Речі ніколи не живуть відведений їм час, живі завжди повільніші від мертвих" [1, 25]. Ця країна живе на перетині світла і темряви, коли вдарити власну дитину можна лише заплющивши очі: "Я заплющив очі і вдарив, немов бив стіну. Я заплющив очі, бо не міг би вдарити свого сина при світлі дня" [1, 28], а приректи на

смерть – завжди.

Темрява, наче скульптор, вирізьблює характери своїх героїв та героїнь: *холодний* вибір матері [1, 45] – відвоювати хоча б одне подароване світу життя у смерті; звірину сутність дітей, змушених зарано ставати дорослими: "Вони більше не були дітьми. Щось змінилось, немовби сутінки додавали їхнім юним тілам більше масивності й жорстокості, притаманної лише тілам дорослих" [1, 55]. Власне з темряви й починається ця історія, коли бомба влучає в оазис раю на землі і вбиває дідуса і бабусю Амеда та Азіза.

Шагіна, бабуся близнюків, зналася на світобудові раю: "любила розмовляти з усім, що її оточувало <...> про щось питала квіти в саду <...> перемовлялася зі струмком, що тече поміж їхніх будинків" [1, 13–14], чи не він нашептав їй власне майбутнє, адже навіть до смерті вона вийшла назустріч – до кухні, куди і прилетіла бомба. Онуків вона називала "своїми двома краплинами води в пустелі. <...> А ще вона казала: «Одного дня не буде більше краплин, буде вода, і все». А могла б сказати: «Одного дня буде кров, і все»" [1, 13].

Це *все* і стається в цілком реальній пустелі, коли Сулайєд виливає на себе єдину пляшку води, прирікаючи Амеда і Азіза на спрагу [1, 39] – спрагу вбивства, вбачаючи в них лише краплі крові на власних сфальшованих мапах: фанатизму, брехні та ненависті. Бог не *обирає* та не *благословляє* [1, 39] дітей на вбивство, це привілеї інших сил, які в цьому романі радо перебирають на себе чоловіки, розносячи сім'я фальшивого знання про беззаперечність помсти в суху землю, на якій не лишається й клаптя від їхніх дітей. І знову найточніше визначення їхньої сутності автор довіряє Матері близнюків, Тамарі: "Чоловіки в нашій країні старіють швидше за своїх жінок. Вони висихають як тютюнове листя. Їхні кістки утримує вкупі ненависть. Якби не ненависть, вони б розсипалися на порох і ніколи більше не піднялися б. А вітер розвіяв би їх у вихорах" [1, 25].

Так і дідусь близнюків з'являється лише з чужих слів, надто улесливих для щирого співчуття, більше придатних для розпалення жаги помсти: "З божою поміччю твій батько сотворив чудо <...> Тільки праведна людина могла перетворити

безлику землю на рай. Птахи ніколи не помиляються, коли йдеться про рай. Вони його швидко розпізнають, навіть коли той ховається в тіні гори. <...> Та чи можуть оті безіменні птахи приглушити твій біль? Чи можуть вони назвати твою скорботу якимось інакше? Ні. Помста – це друге ім'я твоєї скорботи" [1, 21–22]. Чи може зайнятися багаття помсти в тенетах раю? Певно, так, якщо немає розуміння справжньої картини світу, а лише розтрошений череп матері, яку вбило бомбою, що прилетіла з-за того боку гори. А за нею й птахи помсти, обважнілі від зерна облудних слів, спустилися на сад і вгніздилися в серці.

Цей роман дає нам унікальну можливість: відмотати історію назад, повернутися до раю, оселити в ньому близнюків і дати кожному право вибору. Та якщо один з братів вчиняє злочин, інший все одно живе у пеклі? Чи злочин вчиняє батько, згодний перекласти власний вибір на зерна в помаранчі: хто з синів "назбирає" більше [1, 52] (якщо дорослих наздоганяє час збирати та розкидати каміння, чому б не вділити по зернині дітлахам), той і загине. Ось тільки в помаранчах Господа нема зернят (а в кишнях – каміння). То це і є справжнє знання, що людина – за образом і подобою Його – не має обирати: вбивати чи ні іменем Того, хто ніколи не поставив би її перед таким вибором? Читач ніколи не визнає відповіді, бо обирає таки батько, обирає без вибору того, хто не позначений хворобою... Хворобою якого сторіччя?

Хто ще мешкає в помаранчевому раю? Дерев, які надають сенс життя навіть після вбивства батьків: "Загед перевіряв кожне дерево, обрізав хворі гілки, поливав з таким відчуттям, наче священнодійствував. Запах, який підіймався від землі, його заспокоював, вселяв віру, що майбутнє ще має сенс. Він почувався в безпеці поміж своїми деревами, неначе жодна бомба не зможе подолати щит їхніх крон" [1, 49], і слова, що втрачають будь-який сенс після смерті власних дітей: "Протягом кількох останніх місяців Камаль сильно постарів. Його голос тремтів, слова випадали з його рота, як стомлені плоди" [1, 91].

Повітряний змій, що веде братів на верхівку гори і змушує до неусвідомленого вибору: побачити іншу сторону світу. Автор майстерно сплітає знаки й перестороги: нитка, що порветься в руках братів, згодом сплететься в смертельний

вузол з нитками інших повітряних зміїв, які померли невинними, не забруднивши крила в небі, бо їхні власники перетворилися на начинених вибухівкою ляльок за примхою облудливого ляльководи.

Перед читачем розгортається кілька вистав – розіграна прагматичним фанатиком постановка помсти, яку ми маємо змогу чути і бачити; обірвана вистава в ляльковому театрі, про яку ми не знаємо нічого, тому можемо уявити її не згірше першої; остання, а насправді перша, зіграна Амедом роль, яка дає голос кожному. Адже якщо Азіз міг відчувати біль кожної дитини, коли потрапив до лікарні: "Йому здавалося, що він корчився від болю на всіх тих ліжках, у всіх отих тілах" [1, 15], бо йому самому було боляче: "Йому здалося, що від того нестерпного болю його тіло помножилось" [1, 15] (чи не тому саме він був позначений смертю? – спроможний відчувати біль інших *лише через власний біль* колись може стати болем кожного), Амед вмів наповнюватися чужим болем, мов дивними голосами, яким він зрештою дарує спокій, окресливши їх словом.

Не може стриматися від діалогів, які в кінці роману набувають нової ваги, і автор: бабуса Шагїна говорить про квіти, посаджені з нагоди народження близнюків, так, наче знає, що одного дня, коли їхня мати забруднить руки в крові, рятуючи власне дитя, вони стануть її онуками, приреченими на вибір сторонніх: "Запах квітів – їхня кров. <...> Квіти відважні й щедрі. Вони розливають свою кров, не переймаючись власним життям. Тому вони так швидко в'януть, виснажені тим, що пропонують свою красу кожному, хто хоче її бачити" [1, 47].

Азіз і Наліфа намагаються пояснити непояснювальне фразами, в які дорослікладають полову сенсу: «Бог його знає» і «Так повелося споконвіку». Споконвіку, пояснила мені мама – це самий початок віків. Тоді було настільки темно, що сонячні промені стогнали, пронизуючи ту ніч. – То радше ніч повинна була кричати, бо її ж пронизували ті промені" [1, 16]. Діти, які не можуть знайти причин світобудови, рано чи пізно самі стають променями, що несуть в собі біль.

Автор не дає відповіді, кому в цьому романі більш боляче, як не дає жодних рецептів подолання власного

сирітства: "...чи місяцю відома жага смерті, коли назавжди зникаєш з лиця ночі і залишаєш людей осиротілими, без свого світла" [1, 24]. Оксана Забужко в іншій каїн-авелівській історії – "Книга Буття, Глава Четверта" – пропонує своє визначення смерті: "... смерть – це коли тебе не стає, а комусь від того боляче. Тільки ж мені боляче від того, що ти для мене – це ти, а ті хлопці – ніхто нікому, ми всі – ніхто нікому, оце і значить – Цивілізація трупів..." [2, 45].

Як буває боляче, коли ти для мене – ти, і брат, і вбивця, а я для тебе – голос... Може розказати Амед, який був Азізом, якого поглинула темрява і в якого стало власного світла виринути з неї. І ось він стоїть перед нами, сніг тане на його шарфі, як мільярди голосів, які ми ще не почули, та обов'язково почуємо, бо поки стежка війни змійється в серцях батьків, що ладні обміняти своїх дітей на німотливі мішки з померлими плодами, хтось має виходити на сцену і говорити "голосом, якому сім років, дев'ять років, двадцять років, тисячу років. Ти його чуєш?" [1, 111].

Література

1. Трамбле Л. Помаранчевий сад. – Львів: ТОВ «Видавництво Анетти Антоненко», 2018. – С. 9–111.
2. Забужко О. Після третього дзвінка вхід до зали забороняється. – К.: Видавничий дім «Комора», 2017. – С. 14–63.

ПІЗНАВАЛЬНА, РОЗВАЖАЛЬНА ТА ІНІЦІАЛЬНА ФУНКЦІЇ СУЧАСНОЇ КАЗКИ

Н. В. Дев'ятко

КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» ДОР

Тривалий час казки вважалися явищем суто дитячої літератури, але якщо подивитися на історію казок й особливо на структури чарівних народних казок, то побачимо зовсім іншу картину. Провідні дослідники старовинних текстів, як то міфи і народні казки, Дж. Фрезер [1], В. Я. Пропп [2] та М. Еліаде [3]

чітко показують, що ці тексти створювалися для дорослої аудиторії. Імовірно, казка певний час слугувала своєрідним підручником «для неписьменних», допомагала розуміти життя. К. П. Естес у книзі «Та, що біжить з вовками» [4] робить архетипне прочитання казкових сюжетів, які допомагають краще зрозуміти людську природу.

Цікаво також, що традиційно народна казка є усним текстом, її слухач не залишається з сюжетом наодинці. Між текстом є посередник – казкар, який може уточнити незрозумілі моменти, часто після завершення оповіді відбувалося обговорення твору, актуалізація його сюжету, головних ідей і світоглядних моделей в зрозумілих аудиторії реаліях. Нині можемо бачити подібне ставлення до релігійних текстів – притч, що часто позначається навіть на формі подачі самого тексту.

Сучасна казка зазвичай письмова, хоча і може зберігати ознаки «усного мовлення». Насамперед це складна внутрішня ритмізація, метафоризація, увага до деталей, особливі багатшарові смислові структури – все те, що зустрічаємо у давніх текстах. Далеко не кожен сучасний казковий текст відповідає цим ознакам, і ось тут бачимо принципову різницю між новітніми казковими текстами відповідно до їхнього функціонального призначення.

Особисто я виділяю три провідні функції у текстах насамперед для літератури і кіно: а) пізнавальну; б) розважальну; в) ініціальну. Виховна, яка часто вивчається окремо, на мою думку, є складовою ініціальної функції.

Пізнавальна функція найбільш важлива для творів для дошкільного і молодшого шкільного віку, не залежно від того, чи це є казка, чи текст реалістичний. Через книги дитина може пізнавати світ у всій його багатоманітності. Якщо у творах для цієї аудиторної групи пізнавальна функція відсутня, то, на мою думку, вони не виконують свого безпосереднього призначення. Однак, пізнавальна функція не обмежується формулою «розповісти про щось» – наприклад, що де росте, як називається, як влаштований космос, які бувають явища природи тощо. Дитина цього віку проходить перші етапи соціалізації, тому має пізнавати суспільство, навчатися моделям поведінки. Це можливо як у реальному житті (вулиця, батьки, однолітки), так і

через твори, коли спрацьовує механізм «підсвідомого асоціювання» себе з головними героями. Саме тому так важливо, щоб твір був психологічно здоровий і позбавлений ознак сюрреалізму, бо у цьому віці подібні нестійкі структури та умовності тільки зашкодять дитині. Якщо подивитися на відсоткове співвідношення реалістичних і казкових текстів для цієї вікової групи, то бачимо, що в різні роки кількість казок значно більша, ніж творів реалістичних: 80-95% казок проти не більше 20% реалістичних текстів. Це явище пояснюється тим, що через казку набагато легше навчити базовим світоглядним моделям, а також актуалізувати значну частину важливих архетипів та національних кодів. Надалі у творах для підлітків і дорослих реалізація пізнавальної функції також бажана, але вже не є обов'язковою.

Розважальна функція присутня практично у всіх літературних і кінематографічних творах. От тільки сприйняття і форма цієї «розваги» може бути дуже різною, бо «розвага» сприймається аудиторією насамперед як «захоплення» і «задоволення». Одні читачі або глядачі слідкують за сюжетом, інших цікавить психологія героїв, дехто розгадує інтелектуальні загадки, роздумує над ідеями і філософією твору, хтось насолоджується мовою та образами тощо. Можна сказати, що без цієї варіативної «розваги» твір просто не буде цікавий.

І ось тут стикаємося з дуже серйозною проблемою сучасності. У значній частині новітніх творів фіксується тільки розважальна функція. Це вплив насамперед стереотипно-шаблонної літератури і кіно. У таких творах є тільки сюжет, який розвивається за досить передбачуваними формулами, персонажі «не живі», їхня психологія прописується схематично, про філософію та ідеї взагалі не йдеться, як і про якусь цікаву мову та образність. Якщо читач або глядач надто багато і довго споживає такий інформаційно-культурний продукт, то має всі шанси отримати серйозні проблеми для розвитку своєї особистості, а також заразитися стереотипами, які містяться у цих творах, мислення такої людини стає «кліповим», а сама вона в майбутньому абсолютно не захищена від маніпуляцій.

Тому всі тексти, а особливо казки, в яких бачимо тільки стереотипно-шаблонну розвагу, потенційно можуть бути

небезпечними для юної аудиторії, якщо не збалансувати їх іншими творами, які належать до якісно жанрової літератури або кіно. Негативний вплив стереотипно-шаблонних творів можемо спостерігати як на дітях ХХІ ст., так і на юнацтві, студентстві і навіть молоді до 30 років, які не отримали достатнього рівня розвитку своєї особистості. Подібна світоглядна обмеженість і відсутність працюючого аналітично-критичного апарату активно використовується маніпуляторами, які мають можливість деформувати життя суспільства і навіть скеровувати політичні уподобання у потрібне оманливе річиче, що можемо бачити, зокрема, в «електоральних уподобаннях» молоді у 2019-му році. Народжені у 90-ті р. ХХ ст. надто активно споживали суто розважальні твори, що спричинило комплекс проблем. Спостерігаємо у багатьох представників цього покоління гальмування розвитку особистості; відсутність розвиненого творчого начала, національної самоідентифікації, лідерських якостей, емпатії, реальної громадської активності, високого рівня культури, відповідальності за свої думки і вчинки; натомість бачимо інфантильність, самозакоханість, жадобу, користолюбство, заздрість, шалену увагу до сексу і різноманітних розваг. Віртуальне життя і можливість гратися (за постмодерним принципом) ставляться вище реальності. Все це фіксувалося ще майже 10 років тому. На щастя, хоча таких представників молодого покоління багато, але трапляється і значна частина винятків, особливо серед тих, хто нині в різний спосіб захищає Українську Державу і розвиває її.

Ініціальна функція літератури і кіно найяскравіше проявляється у творах для підлітків та юнацтва. Підсвідомо асоціюючи себе з кимсь із персонажів, читач або глядач, проживає описане у творі життя так, як би всі ті події відбулися з ним самим, і тому отримує надзвичайно важливий, варіативний життєвий досвід. Чим більше різноманітних ситуацій він зможе прожити у такий спосіб, тим більша вірогідність, що, потрапивши у подібну ситуацію, не заплутається. Рішення і потрібна модель поведінки або адекватне сприйняття того, що відбувається, будуть швидко досягнуті. Особливо це стосується негативних досвідів: «Як поводитися, якщо тебе схиляють до зради чи злочину?», «Що

робити у ситуації шантажу?», «А якщо у твою країну прийде загарбник?» та ін. Відповіді на всі ці запитання здебільшого дають твори, написані для підлітків та юнацтва, а також твори для дорослих, якими у цьому віці активно цікавиться молодь.

Ініціація – це в першу чергу психологічний процес, який не лише розвиває особистість, але й розширює спектр сприйняття на всіх рівнях, навчає емпатії, а в деяких випадках навіть психологічної телепатії, коли емоції інших живих істот сприймаються буквально на фізичному рівні. Велику увагу ініціації через художню творчість приділяв відомий антрополог і філософ М. Еліаде, і його ініціальна теорія підтверджувала теорію архетипів К.-Г. Юнга. Хоча у давні часи ініціація часто стосувалася сексуального досвіду, нині вона значно багатогранніша. На мою думку, існує три етапи ініціації: до 7 років, 13-15 років і близько 21 року. Кожен із них відповідає за актуалізацію своїх архетипних кодових світоглядних модулів і набуття особливих досвідів, що може досліджуватися окремо.

Архетипні моделі і структури, які втілюються у казках та інших жанрах літератури і кіно, мають серйозний вплив на розвиток особистості. Такі твори протистоять стереотипно-шаблонному вектору і постмодерним іграм, що робить надзвичайно важливим вивчення сучасних казок і їхніх особливостей для позитивних змін нашої реальності і становлення нової світоглядної парадигми.

Література

1. Фрээр Дж. (2001). *Золотая ветвь: Исследование магии и религии* / пер. с англ. М. К. Рыкина. М.: ТЕРРА-Книжный клуб.
2. Пропп В. Я. (1969). *Морфология сказки*. М.: Наука.
3. Элиаде М. (1996). *Аспекты мифа* / пер. с фр. В. Большаков. М.: Инвест-ППП.
4. Эстес К. П. (2014). *Бегающая с волками. Женский архетип в мифах и сказаниях* / пер. с англ. Т. Науменко. М.: София.

**РАННЬОБАРОКОВІ МОТИВИ СИНТЕЗУ
ПОЧУТТЄВОГО ТА РАЦІОНАЛЬНОГО У ТРАГЕДІЇ ДЖ.
ФОРДА «ЖЕРТВА ЛЮБОВІ»**

І. В. Летуновська

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Культурно-історичні процеси, які відбувалися в Англії наприкінці XVIпершої третини XVII століття обумовили виникнення художньо-естетичного стилю бароко. Прояв барочних тенденцій в англійській драматургії періоду кризи Ренесансу був настільки істотним, що це дозволило визначити розвиток драми даного періоду як шлях від ренесансу до бароко.

Мистецтво раннього бароко було естетичним осмисленням руйнування ренесансного антропоцентризму, у системі якого людина виступала мірою всіх речей. Якщо маньєризм був художньо-естетичною системою, що зафіксувала руйнацію гармонії світу і людини, втрату людиною ролі сполучної ланки між Богом і світом, то мистецтво бароко виступило художнім вираженням світоглядних спроб поновити зв'язок з Абсолютом. В епоху бароко висувається концепція можливості досягнення трансцендентного через містичне екстатичне осяяння. У середньовічному світорозумінні такий містичний прорив у надприродне мислився можливим тільки як релігійний акт. У ранньому бароко одним з основних шляхів досягнення єднання зі надчуттєвим, ідеальним вважалася смерть, що супроводжувалася екстазом. Одним із головних засобів досягнення такого екстатичного стану визнавався почуттєвий потяг, любов.

Посилення екстатичних і еротичних мотивів в мистецтві бароко є не тільки формальною, але і типологічною ознакою. У середні віки закоханий не змішував релігійні й еротичні мотиви. Подібне змішання сприймалося як богохульство. В ренесансній ліриці художник прагнув до того, щоб відобразити і зафіксувати неоплатонічну доктрину любові. Між еротичними і духовним сферами була проведена твердо фіксована межа, небесна краса і любов не потребують аналогії, порівняння

припускаються для земної, почуттєвої любові. У епоху бароко подібний поділ зникає. Прикладом барочної медитації, у якій зливається містичне й еротичне, може бути католицька медитація. Подібна почуттєва екзальтація обумовила негативне ставлення до бароко деяких дослідників, які обвинувачували його в витонченому еротизмі. Проте оцінюючи цю сторону творів, не можна забувати, що в художньо-естетичній системі бароко подібний екстаз мислився як один з універсальних принципів злиття людської душі з Богом.

Протагоністи трагедії Дж. Форда „Жертва любові” – мученики, і кожний прагне пожертвувати життям в ім’я любові. Біанка сама провокує чоловіка вбити її. На мучеництво Біанки вказує і така репліка: „Славнозвісна Біанка, королева в триумфі свого мучеництва, земне не мало ніякої цінності для тебе”[1,с. 58]. Смерть Біанки підштовхує Карафу і Фернандо вчинити за її прикладом. У прагненні розстатися з життям чоловіки начебто змагаються за право називатися мучеником. Фінал трагедії „Жертва любові” – сцена перед могилою Біанки. Фернандо і Карафа приходять до гробниці, щоб в екстазі смерті принести останню жертву своєї любові. Фернандо оповіщає присутніх, що прийняв отруту. Для нього – це єдина можливість з’єднатися з Біанкою. Самогубство Карафи чиниться негайно за загибеллю Фернандо. Він розкриває собі вени і його репліки також повні релігійних символів: „Веселі потоки біжать у ріки...ці струмки могли б наповнити басейн, щоб ревний чоловік зміг купатися в крові. Так, я виростаю і стаю усе більш порожнім, усі труби життя – не судини життя. Зараз небеса знищують усе, написане мною і моїм гріхом”[1,с. 69]. Басейн крові – біблійна алюзія купальні, у якій зціляється той, хто увійшов в її води (Євангеліє від Іоанну, У, 2-3). Якщо тіло може зцілитися обмиванням у воді, то душа – обмиванням у крові. У цих репліках використане і середньовічне уявлення про те, що всі ріки життя течуть у море смерті. Проте, у трагедії Дж. Форда присутнє ренесансне осмислення цієї алюзії – обмивання буде сприяти зціленню, тобто відновленню порядку.

У барочній драматургії поділи між любов’ю і пороком відсутні. Тут поділ змінюється на об’єднання. При цьому барочних художників у першу чергу цікавить психологічний

стан особистості, в душі якої сполучаються і чисте почуття, і порок.

У драматургії Дж. Форда почуттєва любов є універсальною силою, що не тільки сприяє розумінню трансцендентного, але і служить засобом злиття двох душ в одну, тобто досягнення барочної цілісності.

Дослідниками також вказувалося, що персонажі трагедії Дж. Форда „Жертва любові ” використовують релігійні терміни і поривання для опису почуттєвих бажань. [4, р. 41]. Так Біанка, протагоніст „Жертви любові ”, використовує сакральні терміни для позначення фізичного стану, як-от – для опису свого відношення до Фернандо, називаючи його „чудом, створеним для плоті і крові ”. Таким чином, любов виступає не просто ідеалом духовних відношень, але і силою, що зв’язує духовне і почуттєве, тобто виступає універсальною категорією.

Почуттєва любов у творах бароко є універсальною категорією й у силу того, що в цьому почутті зливаються протилежні, з середньовічних і ренесансних позицій, поняття – духовне і плотське, релігійне і мирське, почуттєве і раціональне.

У барочних творах пристрасть і розум зливаються в межах однієї душі і виступають об’єктом художнього дослідження.

Завдяки наявності в пристрасті елемента розуму, її розвиток відрізняє барочну тенденцію від маньєристичної. Якщо в трагедіях маньєристичних драматургів у ході розвитку сюжету пристрасть одержує гіпертрофований розвиток і починає домінувати над розумом, то в трагедіях барочних драматургів зображується зворотний процес. У творах раннього бароко спостерігається тенденція стирання грані між любов’ю і пороком. Р. Бертон у „Анатомії меланхолії ” трактує почуттєву любов із барочних позицій і описує її в теологічних сакральних термінах. Релігійний тон стає характерною рисою закоханого.

Почуття любові виявляється у барочних трагедіях універсальним не тільки тому, що об’єднує в собі духовне і плотське, платонічне і раціональне, емоційне і раціональне, а також і тому, що служить засобом екстатичного містичного єднання з універсальною сутністю – Богом.

Подібний опис почуттєвої любові може характеризувати

дії і помисли героїв трагедії Д.Форда «Жертва любові», де мають місце середньовічні уявлення про руйнуючу силу пристрасті, які властиві і маньєристичному мистецтву. Проте на перший план висовується можливість в емоційному почутті з'єднати духовне і плотське, а також його спроможність відновити гармонію у випадку усвідомлення особистістю гріховності свого пороку. Таким чином, у барочній трагедії відбувається синтез середньовічних і ренесансних уявлень про любов при головній ролі ренесансних тенденцій.

Література

1. Ford J. Love's Sacrifice/ Ford J. //The Works of John Ford. – London: J. Toovey, 1869. – P.23 – 124.
2. Гоббс Т. Избранные труды / Гоббс Т. – М.:Наука, 1964. – 523с.
3. Rupert M.J. Baroque/Rupert M.J. – London: Lane, 1974. – 367p.
4. Holmes E. Aspects of Elizabethan Imagery/ Holmes E. – Liverpool: B.Litt (Oxon), New York: Russel and Russel, 1966. – 246p.

АНАЛІЗ ТЕЧІЇ ТА ДИНАМІКИ ЧАСУ В НІМЕЦЬКОМОВНІЙ КАЗЦІ

О. А. Сивик

*Дрогобицький державний педагогічний університет
ім. Івана Франка*

Експресивність течії часу в романтичних казках передається за допомогою вживання іменників, які подані в градації і виконують функцію посилення емоційного сприйняття читача. Іменники з темпоральним значенням можуть вказувати на більш тривалі проміжки часу: Stunde, Tag, Woche, Jahr (година, день, тиждень, рік): «Wohl darf ich gerade zu dich selbst, günstiger Leser! Fragen, ob du in deinem Leben nicht *Stunden*, ja *Tage* und *Wochen* hattest, in denen dir all dein gewöhnliches Tun und Treiben ein recht qualendes Missbehagen erregte» [4, с. 243]. Автор вибрав і зобразив одиниці часу по наростаючій. Завдяки

даній градації вдалося досягти експресії, передати емоційний настрій казкових героїв. Одиницею добового часу може бути менше години, але передавати емоційний стан людини, доведеного до відчаю: «Nun saß ich da, das Auge auf die Zeiger der Uhr gerichtet, die *Sekunden*, die *Minuten* zählend wie Dolchstiche» [4, с. 181]. В деякий момент в оповіданні суб'єктивний час зупиняється, при чому об'єктивний час продовжує динамічно рухатися вперед: «Die letzten *Minuten* der letzten *Stunde* fielen. *Meine Zeit war um*» [1, с. 181-182].

Для вираження оцінки казкових героїв в їх сприйнятті часу письменники-романтики часто використовують хрононіми у множині, що виражаються в мові за допомогою поєднання прикметник + іменник. У багатьох романтичних казках суб'єктивне сприйняття часу наділене негативною характеристикою. Можливо, це пояснюється тим, що казкова дійсність відображає ту реальність, в якій виникли казки, то світобачення і світосприйняття, які були властиві письменникам епохи романтизму. Наприклад, у А. фон Шамиссо знаходимо слово Stunde(n): «O welche schrecklichen *Stunden*»! [1, с. 178]; «Ich habe an deiner getreuen Brust *in schweren, schmerzlichen Stunden* geweint» [1, с. 198]. Використовуючи прикметники: *schrecklich*, *schwer*, *schmerzlich* з даним словом, автор передає душевний настрій казкового героя Петера, болісне очікування призначеного йому терміну.

Наступ певного періоду доби також викликає негативне сприйняття у персонажів романтичних казок. Так, у творі В. Гауфа «Die Geschichte von dem Gespensterschiff» для вираження експресії вживаються іменники у множині, що зображують страх двох моряків, що вижили перед примарами корабля: So erwarteten wir die Schrecken der Nacht [2, с. 35]. А у Е.Т.А. Гофмана зустрічаємо слово Zeit, яке використане в значенні час, епоха: «*In der unglücklichen Zeit*, wenn die Sprache der Natur dem entarteten Geschlecht der Menschen nicht mehr verständlich sein wird ... *in dieser unglücklichen Zeit* entzündet sich der Feuerstoff des Salamanders aufs Neue ... Findet sich dann *in der dürftigen armseligen Zeit* der innern Verstocktheit ein Jüngling» [4, с. 283].

У романтичній казці часто час піддається компресії. Створивши гру часом, автору казки «Der Sandmann» вдалося

досить довгі періоди часу, протягом яких в житті головного героя не відбувалося ніяких змін, «стиснути» час: «Selbst das Geheimnis zu erforschen, den fabelhaften Sandmann zu sehen, dazu keimte *mit den Jahren* immer mehr die Lust in mir empor» [3, с.41]. У казці «Der Sandmann» виявляємо ретроспекцію: «Mit aller Kraft fasse ich mich zusammen, um ruhig und geduldig Dir aus meiner früheren Jugendzeit viel zu erzählen» [3, с. 39]. Іменник Jugendzeit, утворений за допомогою складання основ Jugend + Zeit, направляє дію в минуле, створюючи тимчасовий стрибок. Спогади героя порушують прямолінійний хід часу в тексті казки. У казці А. фон Шамиссо створюється враження, що головний герой Петер Шлемиль «квапить» події, він з нетерпінням чекає фатальної зустрічі з дияволом, яка може вирішити його долю. Для цієї мети використовуються іменники в поєднанні з прикметниками: «Mina, der letzte Tag *im künftigen Monat* kann mein Schicksal ändern» [1, с. 180]; «Meine Absicht sei, am Ersten des *nächst künftigen Monats* um die Hand seiner Tochter anzuhalten» [1, с. 180].

Спрямованість руху художнього часу знаходить вираження і за допомогою тимчасових дієслівних форм. Як відомо, основною формою оповіді в художньому творі є граматичний час Präterit. Однак, на наш погляд, з тимчасових форм дієслів на особливу увагу заслуговує плюсквамперфект. За допомогою даного граматичного часу здійснюються різні маніпуляції з хронологічним ходом часу, за рахунок чого створюються ретроспекції в минуле, в якому зображується тривалість дії: «Der Student Anselmus *hatte nun schon mehrere Tage bei dem Archivarius Lindhorst gearbeitet*» [4, с. 276]. При вживанні плюсквамперфекта простежується одна з особливостей стилю письменників-романтиків - використання неповної форми цього граматичного часу, відсутність допоміжного дієслова. Як показує проведений аналіз літературних казок XIX ст., ця риса була властива багатьом представникам епохи романтизму: «Nachdem ich mit der Arbeit fertig *geworden*, legt ich mich erschöpft in einen Lehnstuhl» [1, с. 164]. В творі А. фон Шамиссо неповні часові форми дієслова в плюсквамперфекті служать засобом вираження несуттєвих дій, до яких не привернуто увагу читача. А у творах Е. Т. А.

Гофмана неповні дієслівні форми створюють особливий ритм: «Bestürzt blickte er die Bürgersfrau an und griff endlich nach dem Hute, der zur Erde *gefallen*, um davonzueilen ... Er [der Familienvater] hob jetzt Pfeife und Tabaksbeutel auf die der Student *fallen lassen*, und sprach» [4, с. 228];

Зі сказаного вище випливає, що в своїх творах письменники-романтики намагалися створити циклічну модель часу, яка, на наш погляд, пов'язана з ідеєю замкнутого кола. Героїв багатьох романтичних казок чекає трагічний кінець.

Література

1. Chamisso. Chamissos Werke. - Weimar: Aufbau-Verlag, 1974. – 302 S.
2. Haffs Werke in zwei Bänden. Zweiter Band. Märchen. - Berlin: Aufbau-Verlag, 1975. – 402 S.
3. Hoffmann E.T.A. Auswahl. Der Sandmann. - M.: RADUGA, 1984. – 550 S.
4. Hoffmann E.T.A. Fantasiestücke in Callots Manier. - Berlin: Aufbau-Verlag, 1976. – 552 S.

***ВИЩА ОСВІТА В УКРАЇНІ: ПРОБЛЕМИ ТА
ПЕРСПЕКТИВИ***

***HIGHER EDUCATION IN UKRAINE: CHALLENGES AND
PROSPECTS***

**ТРАНСЛЯЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ДО
ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ УЧНІВ-ВИХІДЦІВ З
НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ
СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ**

О. А. Гончаренко

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Орієнтація України на інтеграційні процеси в європейське та світове товариство актуалізувала політичне та культурне зближення країн світової спільноти, зокрема й у сфері освіти. Освіта зазнає потужних інформаційних впливів, проте виступає, комунікативним чинником активізації культурного діалогу між націями і народами. Слід зауважити, що прагнення народу України до збереження культурних надбань національних меншин і потребою цілеспрямованої підготовки молодого покоління до життя у гетерогенному та мінливому світі.

Проблеми модернізації освіти досліджують американські вчені: Ф. Альтбах (F. Altbach), Х.Беннет (H.Bennet), А. Бестор (A. Bestor), Е. Бойєр Е. (Boyer), Г. Вайнер G. Weiner), Дж. Гудленд (J. Goodland), Г. Келлі (H. Kelli).

Відомі педагогічні дослідження по оновленню змісту навчальної програми окреслюють такі вітчизняні науковці: В. Г. Бевз, Л. Д. Березівська, І.П. Гудзик, Л.І. Денисенко, О.Я. Савченко, О.Л. Харитонова, О.А. Хорошковська та ін.

Якщо зробити аналіз розбудови освіти однієї з найбільш розвинутих країн світу США є суттєва різниця в наступному. Освіта в США в основному державна, контрольована і фінансується на трьох рівнях: федеральному, владою і місцевою владою. У США не існує строгих федеральних стандартів для загальноосвітніх шкіл.

Основні функції освітніх стандартів американської середньої школи: підвищення якості освіти, забезпечення рівних прав учнів на повноцінну розвивальну освіту, гуманізація освіти, наступність, а також прогностична, критично-оцінювальна та організаційно-управлінська функції: Сама реалізація освітніх стандартів американської середньої школи

здійснюється в умовах децентралізації і демократизації системи освіти. Безкоштовні державні школи управляються головним чином демократично обраними шкільними радами (school boards), які мають юрисдикцію над шкільним округом (school district), Члени шкільних рад обирають шкільні програми, наймають вчителів і визначають фінансування програм. Влада штатів регулює освіту, встановлюючи стандарти і екзаменує учнів. Фінансування шкіл штатами часто визначається тим, наскільки підвищилася успішність учнів на екзаменах. Чим вищі результати, тим більше фінансування шкіл. Приблизно 85% дітей навчаються в державних школах. Досліджуючи питання соціалізації учнів – вихідців з національних меншин в Україні, визначимо, наскільки воно актуальне для українського суспільства. Адже з давніх-давен населення України складалось з різних національних та національно – етнічних груп.

Стратегічними завданнями, на наш погляд, при реформуванні освіти в Україні є:

- розбудова національної системи освіти, формування досвідченої, творчої особистості, становлення фізичного і морального здоров'я, забезпечення пріоритетності розвитку людини, відтворення й трансляції культури і духовності в усій різноманітності вітчизняних та світових зразків, виведення освіти в Україні на рівень освіти розвинутих країн світу шляхом докорінного реформування її концептуальних, структурних та організаційних засад.

Розширення міжнародних зв'язків насамперед приєднання України до Болонського процесу, впровадження особистісно - орієнтованих технологій навчання, конкурентоздатності на ринку освітніх послуг передбачає вдосконалення системи підготовки, перш за все, висококваліфікованих науково-педагогічних та педагогічних працівників. У цьому контексті зазначимо також фахове забезпечення навчально-методичною літературою, і на електронних носіях, (електронні підручники, перші спроби були в школах невдалими) в тому числі і для учнів-вихідців з національних меншин.

Розглядаючи чинні правові акти, галузеві програмні документи та їх проекти щодо сучасного стану освіти в Україні

можна встановити, наскільки вони відповідають концепції полікультурності. Так у статті Закону “Про національні меншини в Україні” дане відповідне визначення: “До національних меншин належать групи громадян України, які не є українцями за національністю, виявляють почуття самоусвідомлення та спільності між собою”.

Так Згідно зі статтею 10 Конституції: “Державною мовою в Україні є українська мова. Держава забезпечує всебічний розвиток і функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя на всій території України. В Україні гарантується вільний розвиток, використання і захист мов національних меншин України”.

Згідно зі статтею 53 Конституції: “Громадянам, які належать до національних меншин, відповідно до Закону гарантується право на навчання рідною мовою чи на вивчення рідної мови у державних і приватних навчальних закладах або через національні культурні товариства”.

Слід зазначити, що допускаються фактично три альтернативних способи задоволення мовних прав: навчання рідною мовою поруч із державною; вивчення рідної мови у державних та приватних навчальних закладах; задоволення мовних потреб через національні культурні товариства.

Серед основних принципів освіти, зазначених у статті 6 Закону “Про освіту”, є такі, що стосуються полікультурності і в основному не суперечать принципам мультикультуралізму: “гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей; органічний зв'язок зі світовою та національною історією, культурою, традиціями; ...взаємозв'язок з освітою інших країн” Водночас полікультурність у Законі “Про освіту” не зазначена серед основних принципів освіти.

Слід відмітити, що основні напрями полікультурності як концептуальної основи суспільного життя і державної політики України знайшли своє відображення у низці законодавчих документів; Конституції України; у законах “Про національні меншини в Україні”; “Про мови в Україні”; “Про освіту”; “Концепція 12-річної загальної середньої освіти”; “Концепція громадянського виховання”; у міжнародно-правових документах, які були ратифіковані в Україні.

Таким чином, важливою особливістю реформування національної системи освіти в Україні є і має бути на наш погляд правова база, на якій будуватиметься система освіти для учнів-вихідців з національних меншин як найважливішої ланки виховання свідомих громадян української держави та відтворення й трансляції культури і духовності в усій різноманітності вітчизняних та світових зразків. Якщо в основі американського стилю соціалізації лежить полікультурність, то в українському стилі превалює національна ідея, якщо в об'єднанні американців переважала асиміляційна ідея, то для українців бажання виокремитися, зберегти власну самотність переважає понад усе.

В оновленій програмі про загальну освіту в Україні невід'ємним завданням є питанням про мову для учнів-вихідців з національних меншин.

Це частина, яка зазнала найбільше правок, бо враховувались рекомендації Венеціанської комісії. Загалом існує три моделі навчання, окрім звичайної.

Перша модель: Навчання рідною мовою з 1 по 11 (12) клас буде лише для корінних народів України, які не проживають у власному мовному середовищі та не мають власної держави (йдеться насамперед про кримських татар). Проте навіть в таких класах вивчення української буде на ґрунтовному рівні.

Друга модель: Для шкіл з мовою національних меншин, мови яких належать до країн ЄС (румунська, угорська, польська та інші). Навчання у початковій школі вестиметься материнською мовою, але з 5 класу не менше 20% предметів мають викладатися українською. З кожним роком української ставатиме більше і в результаті в 9 класі 40% предметів вестимуться державною мовою. В старшій школі такий показник має становити вже 60%.

Третя модель: Передбачена для решти національних громад України. Тут йдеться про нацменшини, які проживають у своєму мовному середовищі (насамперед це стосується російської мови). В цьому випадку в початковій школі російська матиме рівні права з українською. А з 5 класу не менше 80% навчального процесу вестиметься державною мовою.

Отже, необхідною складовою професійної підготовки учнів-вихідців з національних меншин є розвиток культурної компетентності та залучення більшої кількості білінгвальних учителів різного етнічного походження, здатних ефективно працювати в умовах культурної та лінгвістичної різноманітності суспільства, насамперед в Україні.

Література

1. Закон України "Про загальну середню освіту".
2. Конституція України.
3. <http://uiowa.edu>.
4. <http://ru.osvita.ua>.
5. <http://zakon.rada.gov.ua>.
6. Cizek G.J., Bunch M.B., Koons H. Setting performance standards: Contemporary methods. An NCME instructional module. Educational Measurement: Issues and Practice. [Електроний ресурс] Режим доступу: http://www.uiowa.edu/counspsy/faculty/p331_05/March7_ExpertRaters/GJ_Cizek_W2004_pp31_50.pdf
7. State Compulsory School Attendance Laws Information Please Almanac. Retrieved December 19, 2007.

ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ УКРАЇНСЬКИХ ВИШІВ

А. Л. Горбаченко, А. С. Малій

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Вступ. В епоху інформаційного суспільства основними пріоритетами освітнього процесу в українських ВИШах є не тільки підготовка грамотних спеціалістів у сфері науки та техніки. Враховуючи екстремальні геополітичні умови, в яких наразі перебуває Україна, та зважаючи на тенденції маніпулювання в інформаційному просторі, нагальною для українських навчальних закладів стає потреба формування у студентів навичок критичного мислення. Величезні масиви

найрізноманітнішої інформації знаходяться в миттєвому доступі цілодобово для кожного, хто має можливість виходу в інтернет мережу. Тому не лише вміння знаходити потрібну інформацію в різних джерелах, а й аналізувати та критично її переосмислювати, так само як і вміння визначати достовірність джерел, набуває особливого значення. Володіння навичками критичного мислення передбачає здатність адекватно оцінювати будь-яку ситуацію або ідею та приймати зважені, і одночасно, нестандартні рішення.

Результати дослідження. Критичне мислення – це наукове мислення, суть якого полягає в ухваленні ретельно обміркованих та незалежних рішень. Йому притаманні такі властивості, як усвідомленість та самовдосконалення. З педагогічної точки зору критичне мислення – це комплекс мисленнєвих операцій, що характеризується здатністю людини:

- формувати питання і проблеми чітко і зрозуміло;
- збирати і оцінювати потрібну інформацію, використовуючи абстрактні ідеї, інтерпретувати цю інформацію і ефективно доводити до обґрунтованих висновків рішень, перевіряючи їх згідно відповідних критеріїв і стандартів;
- об'єктивно розглядати альтернативні думки, визнавати;
- ефективно взаємодіяти з іншими у з'ясуванні та вирішенні складних проблем.

Педагогічні умови та підходи до навчання, що уможливають розвиток критичного мислення студентів, передбачають наступні кроки викладача:

1) подаючи теоретичний матеріал студентам, обирати для їхньої самостійної підготовки неоднозначні чи суперечливі питання та проблеми, та виділити значну частину навчального часу для практики критичного мислення в процесі інтерактивної взаємодії студентів;

2) організовувати роботу з різними джерелами інформації так, щоб студенти, здійснюючи самостійний пошук інформації, обдумували її, оцінювали і презентували в різних формах (усно, письмово, графічно) залежно від завдання;

3) забезпечувати умови для активної участі студентів у

навчальному процесі, окреслюючи задачу, але надаючи студентам свободу у виборі джерел інформації та, навіть, заохочуючи до максимальної різноманітності цих джерел;

4) підтримувати прагнення кожного студента мислити та висловлюватись самостійно, але водночас зважати на думку та аргументи інших. У даному випадку викладач має виступати в ролі модератора, який забезпечуватиме дотримання правил об'єктивної дискусії.

Для розвитку критичного мислення вкрай важливо, щоб мали місце проблемні задачі як основна форма втілення змісту освіти. Проблемні задачі дозволяють вмотивовувати студентів до вивчення матеріалу. Саме в процесі формулювання проблеми, вирішенні проблемних ситуацій, виконанні творчих робіт та проєктів реалізується формування критичного мислення. Аналіз та порівняння різних точок зору, оцінка ґрунтовності доказів у процесі спільного обговорення, дозволяє студентам або обрати оптимальне рішення із представлених, або сформулювати альтернативне.

Діалог – це потужний чинник, який дозволяє розвинути мислення взагалі та критичне мислення зокрема. Інтерактивні форми роботи, найефективніше можуть забезпечити подібну взаємодію. Інтерактивні форми навчання передбачають роботу в парах, об'єднаних групах та одночасною роботою всіх студентів. Відтак вони спонукають до взаємонавчання, обміну ідеями, сприйняття різних поглядів на одну проблему тощо. Множинність варіантів не тільки дозволяє створювати поле для дискусій, а й навчає студентів усвідомлювати складність (а іноді й неможливість) знаходження єдиного правильного рішення проблеми, а також толерантності та вдумливого ставлення до чужих ідей.

Одним з найефективніших методів, що розвиває критичне мислення та навчає гарної аргументації власних думок, є письмовий виклад. Творчі письмові роботи дають студентам можливість спокійно та ґрунтовно обдумати та висловити власну точку зору. Перед виконанням письмових завдань студентів необхідно ознайомити з критеріями задовільності даної роботи (об'єм, структура, оформлення, логічність та послідовність викладу). Навичку можна розвинути

лише за умови постійного зворотного зв'язку, яка дає студенту уявлення про доцільність власних дій. Тому викладачу не можна нехтувати перевіркою письмових робіт студентів, з наступними роз'ясненнями оцінки - підкресленням позитивних моментів та аналізом тих частин, які не відповідають критеріям поставленої задачі.

Одним з найпотужніших чинників, які перешкоджають навчанню критичному мисленню, є страх студентів здійснити помилку. Однак проблемні методи навчання передбачають безліч питань, які просто не мають єдиної можливої правильної відповіді. Стереотипне уявлення, що помилка тягне за собою певне покарання (у вигляді низької оцінки чи негативної реакції одногрупників), часто стримує самостійну діяльність студентів, призводить до пасивної позиції на заняттях. У такому випадку задача викладача – спровокувати цей пошук, запропонувавши студентам прокоментувати свій власний погляд на проблему, причому чим парадоксальнішим буде цей погляд, тим вищою буде вірогідність активного відгуку серед студентів.

Висновки. На основі здійсненого аналізу можемо зробити наступні висновки. Для сприяння розвитку критичного мислення студентів необхідні наступні передумови

1) цілі навчання (мотивація) – створення проблемних ситуацій; виділення значної частини навчального часу для практики критичного мислення в процесі інтерактивної взаємодії студентів;

3) зміст навчання – система проблемних задач; заохочення максимально активної участі студентів у навчальному процесі, зокрема і здійснення ними вибору способів роботи, завдань, які виконуються, джерел інформації і т. п.;

4) методи навчання – створення для студентів ситуацій вибору (проблемні методи навчання);

6) методи контролю – письмові завдання для студентів та наступна групова та індивідуальна рефлексія: аналіз і критика, самоаналіз та самокритика;

7) стиль навчання – ліберальний; гарантування студентам відкритої, сприятливої атмосфери навчання, толерантність з боку одногрупників і прийняття будь-яких ідей і

думок.

Література

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / Адлер А.Ю ; [пер. с нем.]. — М.: Академический проект; Гаудеамус, 2015. — 240 с.
2. Боно Э. Латеральное мышление / Э. Боно ; [пер. с англ. П. А. Самсонов]. — Минск : ООО "Попурри", 2005. — 384 с.
3. Д'юї Дж. Демократія і освіта / Джон Д'юї ; [пер. з англ.]. — Львів : Літопис, 2003. — 289 с.
4. Киселева Ю.В. К проблеме формирования критического мышления студента вуза/ Ю.В. Киселева. Теоретический журнал CredoNew. 2012. Режим доступа: <http://credonew.ru/content/view/1091/67/>
5. Терно С.О. Методика розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії / С.О. Терно : [посібник для вчителя]. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2012. – 70 с. – Режим доступу: <http://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab/125.ukr.html>
6. Терно С. О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії) / С. О. Терно : [посібник для вчителя]. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2011. – 105 с. (Terno-CTDTheory.pdf)
7. Терно С. Актуальні проблеми зовнішнього незалежного оцінювання та сучасної тестології // Історія в школах України. – 2009. – № 4. – С. 9-13. (Actual_problems.pdf)
8. Michael Scriven& Richard Paul Critical Thinking as Defined by the National Council for Excellence in Critical Thinking, 1987. Режим доступу: <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>

**РОЗВИТОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
СТУДЕНТІВ ІТ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ДИСТАНЦІЙНИХ
ПРОЕКТАХ МІЖКУЛЬТУРНОГО ОБМІНУ**

О. О. Зеліковська, Г. А. Чередніченко

*Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
Національний університет харчових технологій*

Вимоги сучасного етапу розвитку цифрової економіки потребують ефективної роботи у всіх її сегментах. Глобалізація розширила можливості міжнародної співпраці: більшість компаній використовують команди спеціалістів, які є представниками різних наукових шкіл, різних культур, і отже за умов відповідного управління, здатні до інновацій. Але саме в таких творчих групах і виникають непорозуміння міжкультурного характеру, до яких часто не готові а ні співробітники, а ні їхні керівники.

Українські українські ІТ-спеціалісти мають найбільший попит серед інших фахівців на міжнародному ринку праці. Експерти у сфері міжнародного рекрутингу зазначили, що українські ІТ-розробники цінуються міжнародними клієнтами, тому що вони мають досвід у роботі з новими технологіями; вчасно виконують завдання, володіють іноземною мовою, проте, попри достатній рівень володіння англійською мовою є не досить гнучкими у використанні культурних аспектів ділової етики, тобто в них недостатньо сформована міжкультурна компетентність. Це часто призводить до непорозумінь у співпраці з міжнародними колегами, які працюють у Європі, США чи на азійському континенті.

Не випадково володіння міжкультурною комунікацією є вагомим складовою і навичкою 21 століття, як необхідної умови підготовки спеціалістів до успішної роботи на міжнародному ринку праці.

Хоча формування міжкультурної компетентності заявлено як одна з ключових цілей навчання іноземних мов, зокрема студентів ІТ-спеціальностей, інтегрування цього процесу в курс навчання англійської мови в Україні викликає певні труднощі, а саме немає єдиної концепції і моделі розвитку

МКК, які були б схвалені в рамках програми навчання студентів нефілологічних спеціальностей, розвиток МКК позначається в програмі як мета навчання іноземної мови, але відсутні критерії та методи її оцінки. Програмою визначено оцінювання чотирьох видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, читання, письма, мовлення за чітко визначеними критеріями та рівнями. Проте оцінювання сформованості МКК не впроваджено на рівні освітніх програм з іноземної мови для нефілологічних спеціальностей. Тому цей результат важко відстежити.

Процес формування МКК часто носить декларативний і фрагментарний характер, який орієнтується на матеріали зарубіжних видавництв та ініціативу викладачів щодо інтегрування міжкультурного компоненту в курс викладання англійської мови. У викладачів іноземної мови немає чіткого бачення, чим наповнювати міжкультурну складову в програмі, що принесе найбільшу ефективність в умовах зменшення аудиторних годин і збільшення частки самостійної роботи в курсі дисципліни.

Українські студенти часто не знайомі з системою цінностей англословянських культур, вони не усвідомлюють природу комунікативних невдач і в деяких випадках навіть не розуміють, що така проблема існує, про що свідчать численні дослідження вітчизняних вчених, власні спостереження авторів статті, опитування студентів.

Алгоритм поетапного формування МКК, що передбачає інтерпретацію комунікативної поведінки та охоплює професійну сферу комунікації сприяє забезпеченню стійкого інтересу студентів до зазначеного процесу, усвідомленню причин комунікативних невдач у майбутній професійній діяльності, формує толерантне ставлення до полікультурного оточення [Зеліковська, 2018, с.132].

За останні 25 років зі стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій великий розвиток отримали дистанційні проекти міжкультурного обміну - Online Intercultural Exchange, що забезпечують діалог культур і стимулюють розвиток МКК.

Зарубіжні та вітчизняні наукові дослідження організації та проведення таких проектів, що тривають вже 25 років,

свідчать, що накопичений досвід допомагає створювати короткотривалі ефективні проекти, які дають результати і стимулюють розвиток МКК. Дослідники вказують на умови ефективності дистанційних проектів міжкультурного обміну:

1) Формулювання навчальних результатів, тобто які компетентності за критеріями формуються; 2) Які компетенції студент здобуде в результаті проекту; 3) Який контент призведе до освітніх результатів; 4) Формулювання освітніх результатів у вимірних показниках; 5) Вимірні і досяжні результати; 6) Педагогічний супровід, що передбачає: організацію проекту, підготовку матеріалів для кожного етапу проекту, обговорення базових теоретичного основ системи цінностей.

Як зазначає Дулі (Dooley), співпраця в навчанні іноземних мов широко розуміється як Інтернет-обмін, спрямований на розвиток як мовних навичок, так і МКК[2].

О. Доуд і Веєр (O'Dowd і Waire (2009)) виділяють три основні категорії завдань в дистанційних проектах, які можуть бути або самостійними або перетинатися один з одним: завдання на обмін інформацією, завдання на порівняння та аналіз та завдання на спільну роботу[3].

О. Доуд (O'Dowd (2007) стверджує, що на відміну від більшості «фактичних» уявлень про культуру, що приводяться в підручниках, участь у дистанційних проектах надає студентам доступ до більш персоналізованих і суб'єктивних уявлень про культуру. У процесі асинхронного спілкування у партнерів виникають можливості досліджувати, інтерпретувати та розмірковувати про роботу у проекті з однокласниками [4]. Таким чином, дистанційні проекти дають великий потенціал для розвитку цілої низки навичок і уявлень, необхідних для розвитку МКК (O'Dowd і Ritter 2006) [5].

На відміну від поширеного уявлення про те, що роль викладача зменшується у дистанційних проектах, дослідження показують, що участь педагога стає все більш важливою. Педагоги повинні зорієнтувати студентів, як подати глибокий опис власної культури та як брати участь в міжкультурних інтерв'ю (O'Dowd 2006; O'Dowd і Eberbach 2004), в яких студенти як пропонують, так і шукають інші точки зору. Роблячи це, викладач виконує роль "моделі та тренера",

демонструючи, як створити та аналізувати спілкування та стає "джерелом та ресурсом", допомагаючи студентам знайти інформацію, що надається партнерами проекту, в більш широкому культурному контексті [4]. Ware and Kramsch (2005) пропонують для мінімізації культурного непорозуміння викладачам передивлятися публікації перед тим, як їх відправити до партнерів та організувати обговорення в класі для аналізу потенційно провокаційних позицій.

Всі вищезазначені умови були враховані у дистанційному проєкті, що проходив у 2015 році проходив між студентами КНУ імені Тараса Шевченка та американського ЗВО. Він тривав 5 тижнів. У проєкті приймали участь 15 українських та 15 американських студентів 1-3 курсів. Взагалом у таких студентських обмінах за 2012-2015 рік прийняли участь по 55 студентів з України та США.

Література

1. Зеліковська, О. (2018). Формування міжкультурної компетентності студентів ІТ-спеціальностей: сучасний вимір. Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Сер.: Професійна педагогіка, (15), 129-135. DOI: [10.32835/2223-5752.2018.15.129-135](https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.15.129-135)
2. Dooly, M. (2011). Divergent Perceptions of Telecollaborative Language Learning Tasks: Task-as-Workplan vs. Task-as-Process. *Language Learning & Technology* 15 (2): 69–91.
3. O'Dowd, R., and P. Waire. (2009). "Critical Issues in Telecollaborative Task Design." *Computer Assisted Language Learning* 22 (2): 173–188.
4. O'Dowd, R. 2007. "Evaluating the Outcomes of Online Intercultural Exchange." *ELT Journal* 61 (2): 144–152.
5. O'Dowd, R., and M. Ritter. 2006. "Understanding and Working with 'Failed Communication' in Telecollaborative Exchanges." *CALICO Journal* 23 (3): 623–642.

**ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ**

С. Д. Ісаєва

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Інформаційні технології є невід'ємною частиною сучасного світу, вони значною мірою визначають подальший економічний та суспільний розвиток людства. У цих умовах революційних змін вимагає й система навчання. Оскільки застарілі методи та засоби навчання не відповідають нинішнім вимогам і не підлягають тенденціям стрімкого розвитку науково-технічного прогресу, то це спонукає до впровадження інноваційних методів навчання та використання й адаптування цих технологій в навчальний процес [2;5].

Аналіз вітчизняної та зарубіжної методико-педагогічної літератури свідчить, що проблеми та перспективи застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальному процесі досить широко висвітлено в наукових працях вітчизняних науковців А.Верлани, Б.Гершунського, М.Жалдака, Ю.Жарких, В.Лапінського, С.Лисоченка, В.Мадзігона, Ю.Машбиця, В.Монахова, Н.Морзе, С.Ракова, Ю.Рамського, Б.Суся, О.Третьяка та багатьох інших. Серед зарубіжних вчених пригадаємо таких, як Д.Кендау, Д.Догерті, Дж.Йост, С.Бандерсон, Т.Ейджер, А.Лесгодс. Незважаючи на проведені дослідження, принципи використання ІКТ у навчально-виховному процесі залишаються предметом наукових пошуків.

Метою даної праці є теоретичне обґрунтування важливості впровадження ІКТ в освітній процес та демонстрація їх можливого практичного застосування.

Розпочнемо з того, що ІКТ торкаються всіх сфер діяльності людини, але, мабуть, найбільш сильний позитивний вплив вони мають на освіту, оскільки відкривають можливості впровадження абсолютно нових методів викладання і навчання [2;15].

Для прикладу ознайомимося з матеріалами, викладеними на сайті teach-hub.com [3], де пропонуються на розгляд викладачів сім сучасних цифрових інструментів, які варто

опанувати, аби навчитися новим технологіям. На наш погляд, методи, застосовані в цих технологіях, можна використовувати як для учнів середніх навчальних закладів, так і для студентів вищих закладів освіти.

Перш за все, звернемо увагу на надану тут можливість ознайомитися з інструментами для створення власного сайту чи блогу, адже веб-ресурс викладача дає змогу презентувати свою роботу, впроваджувати елементи дистанційного навчання, отримувати зворотній зв'язок з колегами, та багато чого іншого. Поради щодо застосування даних інструментів можна знайти за такими посиланнями:

- Сайти Google – один із найпростіших інструментів для створення сайтів;
- Blogger – найпопулярніший інструмент для створення блогу;
- Tilda – сервіс для створення сайтів [3].

Бажано відмітити й YouTube – популярний відеохостинг, що надає послуги розміщення відеоматеріалів. Користувачі можуть додавати, продивлятися і коментувати ті чи інші відеозаписи. Можливість додавати субтитри та робити відеопримітки дозволяє без перешкод переглядати відео іноземною мовою, що разом з можливістю ведення прямих трансляцій робить його незамінним у навчанні. Серед корисних посилань наведемо такі:

- Довідка YouTube – інструкції для новачків й не тільки;
- YouTube Авторам – курси та відеоуроки [3].

Не менш важливими є також інструменти для скорочення гіперпосилань. Користувачам хмарних сервісів, як правило, відома проблема надто довгих посилань на онлайн-ві документи, презентації, форми, сайти та інші продукти, а тому вміння використовувати інструменти, що дозволяють скорочувати гіперпосилання, є необхідним для сучасного викладача. На сьогодні найбільш популярним в світі інструментом для скорочення посилань є сервіс <https://bitly.com/>, який, до речі, має й мобільний додаток. Є також і альтернативні сервіси: <http://fbi.pp.ua/>, [Ow.ly](http://ow.ly), <https://tinyurl.com/>, та багато інших [3].

Далі мова йтиме про інструменти для створення

скрайбінгу. Скайбінг – це процес пояснення сенсу за допомогою простих малюнків, при якому промальовування елементів відбувається безпосередньо в процесі розповіді. Скайбінг-презентації допомагають доступно пояснити складні теми, оскільки залучають обидві півкулі головного мозку, дозволяють довго тримати увагу аудиторії, сприяють запам'ятовуванню ключових моментів. Для кращого розуміння сутності скайбінгу можна скористатися деякими посиланнями:

- <https://www.sparkol.com/en/> – потужний інструмент для створення відеоскайбінгу;
- <https://www.powtoon.com> – інструмент для створення скайбінг-презентацій [3].

Слід наголосити, що важливе значення мають інструменти для створення навчальних матеріалів. Онлайнові навчальні матеріали допомагають викладачу додатково вмотивовувати студентів, урізноманітнювати заняття та робити їх більш сучасними. Більшістю з них можна користуватися на мобільних пристроях студентів, а ще вони містять бібліотеки готових вправ. Навчитися користуватися даними інструментами можна за посиланнями:

- <https://learningapps.org/> – найбільш простий та зручний у використанні сервіс;
- <https://app.wizer.me/> – інструмент для створення онлайн-робочих аркушів;
- <https://quizlet.com> – сервіс для створення інтерактивних вправ;
- <http://rebus1.com/ua/> – генератор ребусів;
- <https://www.studystack.com/> – сервіс для створення інтерактивних ігор [3].

Дуже цікавими є QR-коди, так як вони дозволяють залучити студентів до навчання, організовувати ігрову та дослідницьку діяльність студентів, проводити QR-квести та багато іншого. Корисні посилання:

- <http://www.qr-code.com.ua> – інструкція;
- <http://ua.qr-code-generator.com> – інструкція [3].

І, нарешті, розглянемо інструменти для опитування та тестування. Ці сервіси набувають популярності, оскільки вони допомагають зекономити час, об'єктивно оцінити рівень знань

студентів, візуалізувати результати опитування та багато іншого. Слід відмітити важливі посилання щодо цих інструментів:

- <https://kahoot.com/> – один із найбільш захоплюючих для студентів сервісів;
- <https://www.plickers.com/> – онлайнвий сервіс, що не вимагає використання студентами телефонів чи комп'ютерів;
- <https://quizizz.com/> – зручний інструмент для створення вікторин [3].

Оволодіння сучасними інформаційними та інформаційно-комунікаційними технологіями, методикою їх використання в навчальному процесі сприятиме модернізації освіти – підвищенню якості професійної підготовки майбутнього фахівця, збільшенню доступності освіти, забезпеченню потреб суспільства в конкурентоздатних фахівцях [1;7].

Література

1. Кадемія М.Ю., Шахіна І.Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі: навч. посіб. – Вінниця: ТОВ «Планер», 2011. – 220 с.
2. Швачич Г.Г., Толстой В.В., Петречук Л.М., Іващенко Ю.С., Гуляєва О.А., Соболенко О.В. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології: навч. посіб. – Дніпро: НМетАУ, 2017. – 230 с.
3. Сім сучасних цифрових інструментів для вчителів, які варто опанувати вже цього літа! URL: <http://teach-hub.com/sim-suchasnyh-tsifrovyyh-instrumentiv-dlya-vchyteliv-yaki-varto-opanuvaty-vzhe-tsoho-lita/> (дата звернення: 08.02.2020).

**РІДНОМОВНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ У СВІТЛІ
РЕФОРМУВАННЯ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ**

Г. П. Краєвська

*Вінницький національний медичний університет
імені М. І. Пирогова*

Система медичної освіти України сьогодні перебуває у стані реформування. Останнім часом розроблено низку документів, що спрямовані поліпшити рівень підготовки медичних працівників. Зокрема, реалізація Стратегії розвитку медичної освіти (2019 р.) [1] передбачає зростання якості та конкурентноспроможності медичної освіти України. Основною метою змін є виховання нової професійної, вмотивованої, етичної, високоосвіченої когорти лікарів, які будуть орієнтовані на інтереси пацієнтів. Для цього окреслено низку напрямків. З-поміж таких, що потребують змін: фінансування, престиж, академічна доброчесність, інтеграція в міжнародний освітній простір тощо, однак, очевидно, першочергового удосконалення вимагає компетентнісний рівень. Як зазначено в документі «компетентності, що здобувають студенти, не завжди є релевантними та сучасними» [1]. Без змін на цьому рівні неможливо ефективно працювати в інших напрямках. Заплановано створення рекомендацій щодо комунікативної, мовної компетентності медичних працівників, що насамперед, стосується іноземної мови, оскільки такий іспит передбачено в рамках ЄДКІ.

На жаль, у документі та й більшості вищих медичних навчальних закладах не звернено належної уваги на рівень рідномовної компетентності студентів.

Дисципліна «Українська мова (за професійним спрямуванням)» порівняно з предметами, що викладаються на клінічних кафедрах, дещо нівелюється. У низці навчальних закладів невиправдано зменшується кількість годин на викладання «Української мови (за професійним спрямуванням)», як наслідок – низький рівень комунікативної компетентності студента, а в майбутньому і лікаря, який не володіє державною мовою на належному рівні, не вміє

переконувати, налагоджувати довірливі відносини з пацієнтами.

На сьогодні актуальним є спілкування з пацієнтами не лише контактено, а й дистанційно. З 2018 року впроваджено цифровий медичний проект LEKARIS у формі додатку, доступного для iOS і Android [2]. У додатку пацієнти з лікарями можуть спілкуватися шляхом листування чи аудіозв'язку. Це також вимагає високого рівня комунікативних навичок, оскільки лікар не бачить пацієнта, а може лише передбачити його реакцію, тільки за умови доречного підбору мовних засобів можна досягти мети.

Таким чином, у світлі реформування вищої медичної освіти особливу увагу варто звернути на рідномовну підготовку майбутнього працівника медичної галузі. Однією з передумов формування високого рівня рідномовної компетентності студента є укладання збалансованого навчального плану дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для вищих медичних навчальних закладів України. З цією метою необхідно здійснити критичний аналіз особливостей організації, структури, змісту рідномовної підготовки студентів вищих медичних навчальних закладів України в діахронії, врахувати вимоги часу та вектори реформування медичної освіти. Пам'ятати, що ця професія є унікальною у системі «людина-людина» – поряд з високим рівнем фахових компетентностей, лікар має досконало володіти мовою, прийомами і способами продуктивного спілкування. Тільки у симбіозі галузевих і мовних компетентностей можлива високоефективна професійна діяльність лікаря.

Література

1. Про схвалення Стратегії розвитку медичної освіти в Україні від 27. 02. 2019 р. № 95-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/95-2019-%D1%80> (дата звернення: 20. 01.2020).
2. LEKARIS.com. Платформа для зв'язку пацієнтів з лікарями. URL: <https://lekaris.com/> (дата звернення: 22. 01.2020).

**IMPLEMENTATION OF THE ASSOCIATION AGREEMENT
OF UKRAINE AND THE EU IN THE FIELD OF EDUCATION
AS A RESPONSE TO NEW CHALLENGES IN HIGHER
EDUCATION IN UKRAINE**

Maryna Kryvko

V. N. Karazin Kharkiv National University

As a result of the emergence and constant improvement of information and communication technologies as one of the main features of globalization, a certain information space emerges and exists, where the speed of information dissemination, exchange and storage create a new stage of civilization. Accelerating these processes brings globalization in the cultural and educational space to a new level [1:271-272].

In 2014, Ukraine and the EU concluded an Association Agreement between Ukraine, on the one hand, and the European Union, the European Atomic Energy Community and their Member States, on the other hand [4]. The provisions of the Association Agreement are subject to consistent implementation in the national practice of state building in accordance with the Action Plan for the implementation of the Association Agreement [2:227].

In particular, Article 430 of Chapter 23 of Section V 'Economic and Sectoral Cooperation' of the Association Agreement states that, respecting the obligations of the Parties regarding the content of education and organization of educational systems, as well as their cultural and linguistic diversity, the Parties shall promote cooperation in education, education and youth policy to improve mutual understanding, enhance intercultural dialogue and strengthen knowledge of relevant cultures.

The Parties also undertake to intensify cooperation in the field of higher education, in particular with a view to: a) reforming and modernizing higher education systems; (b) promoting convergence in higher education under the Bologna Process; c) improving the quality and importance of higher education; d) deepening cooperation between higher education institutions; e) capacity building of higher education institutions; f) enhancing the mobility of students and teachers; g) attention will be paid to

cooperation in the field of education in order to facilitate access to higher education (Chapter 43 of Chapter V of Article 431).

The Parties shall also study the possibilities of developing cooperation in other areas, in particular in the field of secondary education, distance learning and lifelong learning (Chapter V, Chapter 23, Article 433). The Parties agreed to encourage the deepening of cooperation and exchange of experience in the field of youth policy and non-formal education for young people, aimed at: a) promoting the integration of young people into society as a whole, encouraging their active public position and initiative; b) assisting young people in acquiring knowledge, skills and professional skills outside the education system, in particular volunteering, and recognizing the value of such experience; c) intensifying cooperation with third countries; d) the development of cooperation between youth organizations in Ukraine, the EU and its Member States (Chapter V, Chapter 23, Article 434).

The Parties shall cooperate taking into account the provisions of the recommendations listed in Annex XLII to this Agreement (Section V, Chapter 23, Article 435) and Art. 436 provides for the existence of a permanent dialogue on the issues covered by Chapter 23 of Section V ('Economic and Sectoral Cooperation') of this Agreement [3].

Therefore, these areas should be implemented through the creation of international youth organizations, foundations, special programs that will address these issues, round tables, promote inter-university informal communication, establishing friendly relations between students and peers and professionals, experts in their field through social network. Establishment of language and professional interuniversity summer camps, or meetings for some joint events. Therefore, all these actions will contribute to the implementation of the Agreement in practice.

References

1. Кривко М.Ю. Переваги освітньо-культурної глобалізації у сучасному євразійському просторі. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції* (Харків, 12 грудня 2019 р.). Харків: Мітра, 2020. – С. 268-274.

2. Передерій О.С. Взаємообумовленість модернізації правової системи України і розширення правового простору Європейського Союзу. *Сучасна юридична наука: проблеми доктринальної комунікації*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, 19 квіт. 2019 р.). Харків, 2019. – С. 225-229.

3. Угода про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони: Закон України від 16.09.2014 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_011 (дата звернення: 11.02.2020).

EDUCATIONAL REFORMS IN AUSTRIA OF THE SECOND HALF OF THE 18TH – THE BEGINNING OF THE 19TH CENTURIES

Kateryna Palamarchuk

Taras Shevchenko National University of Kyiv

The Austrian national culture as one of the components of the European culture of peoples was a reflection of secular and religious life of the society of abovementioned era. The Austrian Church of the second half of the 18th century was closely connected with the policy of the State, the cause of which was a new wave of secularization. In its turn this phenomenon was due to the strengthening of the Enlightened absolutism.

The monarchs, who carried out this policy, portrayed their Government as a Union of Kings and philosophers. Its content was the destruction or conversion of the "top" of the most outdated feudal orders, i.e. in the idea of secular state, in attempt of the absolutism to put secular central power above all.

The mentioned historical period is considered as the reigning of two monarchs: Maria Theresa (reigned in 1740-1780) and her son Joseph II (solely reigned in 1780-1790). Economic and political weakness of the Habsburg monarchy which appeared in particular through numerous wars in the middle of the 18th century forced the Austrian absolute Government of Maria Theresa to embark on the path of economic and administrative reforms. According to the

researchers, her son Joseph II was more radically minded reformer. He broke away with the policy of his predecessors and made a brave attempt to radical transformation of the entire system of Austria in the spirit of the philosophy of the 18th century.

Very important for Austria were reforms in all spheres of life. Reforms were carried out in the sphere of education too. In the 18th century the importance of education was recognized as an axiom. The Empress Maria-Theresa considered the Austrian school system as exemplary; in her resolution of 28 October, 1770 she insisted: "the School will remain forever the governmental affair" ("einpoliticum"). Due to the progressive activity of Maria Theresa's Minister of Education – Gerard van Sviten – the education system has largely been changed. In a definite period of the administrative structure of the school was governed by the Court Commission; privileged noble schools were closed. However the number of vocational schools has been increased in five times.

It is also important that in the second half of 18th century in Austria dominated the "Latin schools" where all subjects were taught in Latin. In all cities and villages "trivial school" ("Trivial-Schulen") were founded, in which three subjects: reading, letter and elementary counting were taught. At this time there were also the "normal schools" ("Normal-Schulen") which performed functions of teaching seminaries. There existed the Austrian "high school" ("Haupt-Schulen") too. At the end of Maria Theresa's reigning at the Austria there were 15 "normal", 83 "main", 47 women's schools and 3848 "trivial" (vocational schools) in which more than 20 000 students studied.

The University of Vienna during the reigning of Empress Maria Theresa was the newest educational institution where at first the question about the serious study of the natural sciences arose. In the second half of the 18th – the beginning of the 19th centuries there were philosophical, medical, protestants-theological and Catholic-theological faculties. As in the other educational establishments which belonged to the Church, the main subjects continued to be theology, philosophy, law, Latin and Greek. Interesting is the fact that in 1778 in Austria the representatives of other confessions were allowed to get the degree of Doctor. According to modern scholars of the history of Austria, the aim of

this important event was distraction of young scientists-theologians from scholastica, contributing to the salvation of souls. It was carried out for the benefit of the valid Government. At the end of the XVIII century studying of Church law was moved from the Theological Faculty to Law Faculty which could testify to the benefits of secular power over the spiritual. Moreover in 1847, after several futile attempts, the Austrian Academy of Sciences was founded.

E. Ts'ol'ner: Istoriya Avstriyi: [E. Tsolner History of Austria]. Lviv: Litopys, 2000.

It's worth to note that reform in education has a great progressive value for the development of science in Austria. Due to the reforms in high schools and universities arose a question about the serious study of the natural-historical subjects for the first time.

The Catholic Ausrtian culture in the 18th century was religious in content and reflected the life of the society in the epoch of the Enlightened absolutism. The reforms which took place in the Austrian society (and the State as a whole), were concerned with the Church policy: they can rightly be considered reforms of the Catholic Church.

References

1. Паламарчук К. М. Творчість Ф. Г. Клопштока і духовна музика Австрії і Німеччини другої половини XVIII – початку XIX століть./ К. М. Паламарчук // Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури. – К., 2011. – Вип. 27. – С. 292 – 300.
2. Цьольнер Е. Історія Австрії / Е.Цьольнер. – Львів: Літопис, 2001. – 712 с.
3. Pfeiffer J. Dichtkunst und Kirchenlied. Über das geistliche Lied im Zeitalter / Johannes Pfeiffer. – Hamburg : Wittig, 1961. – 204 s.

***АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ
ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА
НЕФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ***

***TOPICAL ISSUES IN METHODOLOGY OF TEACHING ESP
TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC FACULTIES***

**ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ
ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ**

Ганна Андросюк

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Зростання інформаційного потоку в умовах значного розширення ділових, професійних і культурних зв'язків України з країнами ЄС вимагає від випускника немовного закладу рівня володіння іноземною мовою не нижче B2 (незалежного користувача), який відповідає сучасним європейським стандартам. Це зумовлює необхідність розробки нових підходів до навчання іноземної мови як обов'язкової дисципліни у немовному вищому навчальному закладі (ВНЗ), упровадження в навчальний процес інноваційних технологій навчання і методик, що сприятимуть формуванню навичок і вмінь професійно-орієнтованого спілкування на базі набутої системи знань.

Усе це спонукає викладачів вивчати і впроваджувати в навчальну практику найбільш ефективні методики і технології, творчо розвивати набутий практичний і теоретичний досвід викладання дисципліни.

Національна Доктрина розвитку освіти ставить перед педагогами завдання створити підростаючому поколінню умови для максимального самовизначення й самовираження. Нині актуальності набуває поняття **компетентності** студента, що визначається багатьма чинниками, оскільки саме рівень компетентності, на думку багатьох міжнародних експертів, є тим індикатором, що дозволяє визначити готовність студента-випускника до життя, його подальшого особистого розвитку й до активної участі у майбутній фаховій діяльності. На сучасному етапі розвитку методики зміст навчання конкретизується через іншомовні комунікативні компетенції: мовну, мовленнєву, соціокультурну, стратегічну.

Викладачу іноземної мови потрібно враховувати дані психології мовленнєвої діяльності. Відповідно до чотирьох видів мовленнєвої діяльності розрізняють мовленнєві вміння аудіювання, читання, говоріння (у діалогічній та монологічній формах) та письма. Ці чотири вміння складають мовленнєву

компетенцію, а мовні знання та відповідні мовленнєві навички складають мовну компетенцію студентів.

Знання професійні, країнознавчі та лінгвокраїнознавчі утворюють соціокультурну та соціолінгвістичну компетенції студентів. Всі ці види компетенції складають вкупі іншомовну комунікативну компетенцію студентів, формування якої є основною глобальною метою навчання іноземних мов.

Положення, покладені в основу сучасного навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів, орієнтовані саме на досягнення цієї практичної мети для професійного спілкування – сформувати у студентів загальні та професійно орієнтовані **іншомовні комунікативні мовленнєві компетенції** для забезпечення їх ефективного спілкування в академічному та професійному середовищі в обраній галузі народного господарства. Цього можна досягти шляхом розвитку та вдосконалення вищезгаданих чотирьох видів мовленнєвої діяльності, поєднуючи традиційні та інноваційні методи із дотриманням принципів комунікативності [7, с.35-37].

Комунікативна спрямованість у навчанні іноземних мов – це створення умов для мовленнєвої взаємодії.

Швидкість та якість формування комунікативної компетенції у значній мірі залежать, як справедливо зазначають автори Державного освітнього стандарту з ІМ, від рівня сформованості у студентів **загальнонавчальної компетенції**, яку поділяють на дискурсивну та стратегічну компетенції.

Дискурсивна компетенція означає вміння будувати своє мовлення (дискурс, текст) зв'язно, спираючись на знання принципів тематичної організації тексту, його структури, зв'язності, логічної організації, стилю мовлення (розмовний, офіційно-діловий, літературний, публіцистичний, науковий) та реєстру мовлення (високий, нейтральний, розмовний, фамільярний, грубий, вульгарний), принципів риторичної ефективності, тобто впливу на слухача/читача.

Стратегічна компетенція або **вміння вчитися** охоплює знання різноманітних стратегій здійснення професійної мовленнєвої діяльності у читанні, говорінні, письмі та аудіюванні. Наприклад, у читанні можна скористатись стратегією вибіркового, ознайомлювального, пошукового або

вивчаючого читання фахових текстів.

До цього виду компетенції можна віднести також уміння аналізувати та оцінювати ситуацію спілкування і вибирати відповідну лінію мовленнєвої поведінки; уміння контролювати свої та чужі мовленнєві вчинки; уміння скористатись власним мовленнєвим досвідом з рідної чи іноземної мови, невербальними (паралінгвістичними) засобами для компенсації дефіциту наявних мовних засобів; уміння здійснювати самоосвіту через застосування сучасних інноваційних методів; уміння задовольняти свої фахові пізнавальні інтереси за допомогою іноземної мови.

Отже, щоб сформувати у студентів здатність і готовність до ділової та міжкультурної комунікації, необхідно навчити їх спілкуватись в рамках певних сфер, тем та ситуацій майбутньої професійної діяльності шляхом засвоєння конкретного фахового мовного та мовленнєвого матеріалу і формування відповідних навичок та вмінь.

Важливу роль у навчанні іноземних мов мають позитивні емоції. Викладачу необхідно завжди створювати на занятті таку атмосферу, щоб сама навчальна діяльність була цікавою для студентів, щоб вони постійно переживали процес оволодіння іноземною мовою як радість пізнання, долання труднощів, набуття нового засобу спілкування. Це вимагає від викладача високої психологічної культури, знання індивідуальних особливостей студентів, психології академічної групи як колективу і передбачає володіння ним засобами впливу на мотиви та інтереси студентів.

Розглянемо окремі сучасні підходи та інноваційні технології формування у студентів іншомовної комунікативної компетентності.

В сучасних умовах особливий інтерес представляють *інтерактивні технології*, метою яких є створення сприятливих умов навчання, за яких студент відчує свою успішність та інтелектуальну спроможність. Мета інтерактивного процесу – це зміна і поліпшення моделей поведінки його учасників, які виступають не лише слухачами, але й беруть активну участь у тому, що відбувається. У ході заняття студенти спільною справою отримують нові знання, організовуючи корпоративну

діяльність від окремої взаємодії однієї-двох осіб поміж собою й до широкої співпраці багатьох. Педагог при цьому виконує функції помічника в роботі, консультанта, організатора, стає одним із джерел інформації. Водночас студент і викладач виступають як рівноправні суб'єкти навчального процесу [3, с. 192].

На практичних заняттях викладачам слід застосовувати найефективніші технології навчання іноземних мов для професійного спілкування в групах різних спеціальностей. До них можна віднести наступні: мозковий штурм (brainstorming), асоціограму, сітку думок (mind map), метод проєктів, рольові та ділові ігри (case study), дискусії, методи типу «снігова куля» та ін.

Особливої уваги вартий *метод проєктів*, який дозволяє вирішити ту чи іншу проблему в результаті самостійних пізнавальних дій та провести презентацію результатів дослідження у вигляді конкретного продукту діяльності. Досвід свідчить, що до цієї роботи охоче залучаються навіть пасивні студенти із низькою мотивацією чи недостатнім рівнем володіння іноземною мовою. У всіх додаються ентузіазм, емоційне піднесення, почуття самореалізації. Найефективніший спосіб заохочення студентів до запланованих дій – це стимули, які враховують сталі індивідуальні риси особистості [3]. Крім того, все це підвищує мотивацію студентів, оскільки в даному випадку вивчення мови стає не ціллю, а засобом створення кінцевого продукту діяльності. Усі вищезгадані інтерактивні методи допомагають реалізувати основну функцію вивчення іноземної мови, зокрема, у вищому немовному навчальному закладі – формування у студентів професійної іншомовної комунікативної компетенції, сприяючи розвитку практичних навичок і вмінь, розширенню політико-культурної освіти. Вони мобілізують їхню увагу і пам'ять, а також мають величезне виховне значення, розвиваючи почуття відповідальності, колективізму і привчаючи до самостійності та організованості [7, с. 44].

Навчання іноземних мов сьогодні важко уявити без використання технічних засобів, чільне місце серед яких посідає персональний комп'ютер, який не тільки відображає, але й

переробляє інформацію. У комп'ютері реалізовано найважливіший дидактичний принцип зворотного зв'язку, що дозволяє використовувати цей засіб не тільки для забезпечення навчальною інформацією, але й для керування навчальною діяльністю, взявши на себе деякі з функцій викладача. Це керування втілюється за заданою програмою в процесі взаємодії студента з комп'ютером [5].

Техніко-дидактичні можливості персонального комп'ютера дозволяють студентам використовувати його як інструмент; як засіб спілкування; як технічний засіб навчання.

Комп'ютер як інструмент робить можливим:

- продукування текстів фахового характеру за допомогою спеціальних програм для створення та обробки текстів (наприклад, текстовий процесор Microsoft Word);
- виготовлення роздаткових матеріалів за допомогою спеціальних програм;
- переробку введеної інформації шляхом здійснення різних перетворень (класифікація за ознакою, сортування, упорядкування, переадресування тощо);
- створення власних мультимедійних презентацій (наприклад, Microsoft Power Point).

Мультимедійні засоби дозволяють задіяти майже всі органи чуття студентів, поєднуючи друкований текст, графічне зображення, рухоме відео, статичні фотографії та аудіозапис, створюючи «віртуальну реальність» справжнього спілкування. Доведено, що застосування мультимедійних матеріалів та комп'ютерних мереж скорочує час навчання майже втричі, а рівень запам'ятовування через одночасне використання зображень, звуку, тексту зростає на 30-40 відсотків [2].

Завдяки всесвітній мережі Інтернет з'явилися досить великі можливості для спілкування. Студент, так само як і викладач, отримує доступ до міжнародних інформаційних центрів, бібліотек різних університетів, банків наукової, навчальної і програмної інформації, розміщених у різних країнах. Усе це є особливо важливим для студентів, які займаються науковими дослідженнями. За допомогою електронної пошти e-mail існує значна кількість спільних проектів між студентами різних закладів освіти в усьому світі

[1, с. 242]. Комп'ютер як технічний засіб навчання робить можливим:

- сприйняття й аналіз друкованої інформації, що вводиться в нього за допомогою клавіатури, та інформації у звуковій формі через мікрофон, здійснення контролю та оцінки знань, умінь і навичок студента;
- надання навчальної інформації в зоровій (текст, графіка, малюнок, відео) та звуковій (мова, музика, функціональні шуми) формах;
- забезпечення можливості багаторазового повторення навчального матеріалу, вправ і тренувань у різних видах навчальної діяльності;
- створення мовного середовища.

Застосування на заняттях комп'ютерних навчальних програм спрямоване на розвиток комунікативних здібностей студентів. Крім цього, використання комп'ютерних технологій у викладанні іноземної мови дозволяє відійти від традиційних форм навчання й підвищити індивідуалізацію навчальної діяльності студентів, оптимізувати засвоєння мовних структур та граматичних правил, а також подолати монотонність заняття при формуванні мовленнєвої та комунікативної компетенції студентів [1].

Окремо варто виділити такі допоміжні засоби як електронні словники, довідники та енциклопедії, які використовуються у навчальному процесі. Використання навчальних комп'ютерних програм дозволяє викладачу перекласти частину своєї роботи на комп'ютер, роблячи при цьому навчання більш насиченим, різноманітним, інтенсивним. Але комп'ютер не замінює викладача, а тільки доповнює його, оскільки викладач постійно консулює студента.

Слід зауважити, що впровадження комп'ютерних технологій в навчальний процес вимагає від ВНЗ створення спеціальних комп'ютерних класів, забезпечення закладів комп'ютерами нового покоління, а також проведення курсів підвищення кваліфікації викладачів з метою підвищення рівня їхньої комп'ютерної грамотності.

Відтак можемо констатувати, що використання сучасних новітніх технологій під час вивчення іноземних мов дає

можливість студентам засвоїти більше матеріалу за короткий термін, активізує їхню навчальну діяльність, відкриває можливості для індивідуального навчання, посилює мотивацію вивчення мови, забезпечує ефективну наочність навчального процесу і тим самим сприяє поступовому формуванню у студентів відповідної до сучасних вимог іншомовної комунікативної компетенції.

Література

1. Кужель О.М. Використання персонального комп'ютера у вивченні іноземних мов / О.М. Кужель // Нові інформаційні технології навчання в навчальних закладах України: Науково-методичний збірник, вип. 8. – Одеса: Друк, 2010. – 242 с.
2. Куниця Л.І., Шапран Л.В. Викладання іноземної мови у вищих технічних навчальних закладах засобами мультимедійних технологій / Л.І.Куниця, Л.В. Шапран // [Електронний ресурс].– Режим доступу: <http://www.nbuu.gov.ua/>.
3. Куріч М.А. Використання інтерактивних технологій на уроках іноземної мови / М.А. Куріч // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbuu.gov.ua/4>. Пометун І.О. Інтерактивні технології навчання / І.О. Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
4. Рибалко Т.В. Використання комп'ютерних технологій при вивченні іноземних мов /Т.В. Рибалко. – [Електронний ресурс], – Режим доступу : www.intconf.org <Архів> Соціум. Наука. Культура.
5. Сініцина В.В. Розвиток професійно спрямованих комунікативних навичок студентів у процесі вивчення ділової англійської мови. / В.В. Сініцина. – Донецьк: Науково-методичний збірник, вип. 4, 2009. – С. 35-37.
6. Тесліна О.В. Проектні форми роботи на занятті з англійської мови / О.В. Тесліна. – К.: Іноземні мови № 3, 2010. – 44 с.

**INTEGRATING PORTFOLIO APPROACH INTO MASTERS'
ACADEMIC WRITING COURSE**

Tamara Babenko

Taras Shevchenko National University of Kyiv

Teachers' desire to individualize "learning process and personal development", to make students understand learning as "a meaningful, complex and individual process" (Hacker, 2008) brought forth at the beginning of the 20th century the idea of assessment portfolios. Still, this innovation was implemented only in the middle of the 20th century, first in Great Britain and later in the U.S.A. (Hamp-Lyons & Condon, 2000; Calfee & Freedman, 1996). Since then it has been successfully used as a popular effective tool for evaluating students' achievements.

A portfolio is defined as "an organized record" or "systematic collection" of students' progressing in developing learning skills and strategies with the focus on the course requirements (O'Malley & Pierce, 1996; Gomez, 1999; Hamp-Lyons & Condon, 2000; Ballweg, 2016). Portfolios are seen as "pedagogical tools for developing academic writing" (Romovaa & Andrewb, 2011).

The researchers identify the benefits of portfolio usage both for teachers and learners. For students it is an illustration of "variety and quality of work" they do (Gomez, 1999) and means for reinforcing their "understanding of writing as a recursive process" (Romovaa & Andrewb, 2011). Being "a tool for supporting and facilitating learners' individual learning processes", portfolios give students an opportunity to follow their improvement in the course of the learning process and evaluate the achievements (Ballweg, 2016). For teachers, it is, first of all, an instrument for assessing learners' outcomes and following the learners' improvement during the course.

Portfolios can be focused on different skills. In the case of Academic Writing (AW-course) the portfolio is concentrated mainly on critical reading and academic writing items, and, to some extent, on speaking, as the course involves preparing and delivering presentations, as well as, and taking part in the follow-up

discussions.

According to O'Malley & Valdez Pierce (1996), an assessment portfolio provides students' work measurement "against predetermined scoring criteria, such as scoring guides, rubrics, checklists, or rating scales". In our teaching practice, we use, first of all, checklists and rubrics. A rubric defines in writing what is expected of the student to get a particular grade for an assignment and enables measuring students' achievements in all items from the checklist.

For AW 18 contact-hours course portfolios became an important tool for following students' success in the discipline. Consisting of a collection of the problem-based writing tasks, they demonstrate students' step-by-step achievements during the whole Academic Writing course and provide a rather sustainable assessment means. The Masters' portfolios can be kept both in electronic and written forms. The content of the portfolios reflexes the topics studied during the course. So, the content of the academic writing portfolio coincides with the items related to the AW course curriculum themes and consists of the following writing tasks: critical reading and note-taking of a scientific article on the topic of the research; annotated bibliography to the reference article; citations of the most important lines from the article in the form of direct quotations, and paraphrasing; argumentative essay plan; the essay abstract; an open office presentation; a conference abstract and a cover letter.

To conclude with, the main advantage of the portfolio is that at end of the course the learners get a possibility to view the entire procedure of creating a scientific piece of writing: starting with the critical reading of scientific literature, note-taking techniques, quotation and paraphrasing techniques, acquiring competencies in essay planning, structuring a paragraph, and creating an essay on the topic. Moreover, we consider portfolios a model and pattern according to which any research paper writing process could be organized. Besides, thanks to portfolios, each student is adequately involved in the learning process; each piece of writing is scored and adequately assessed.

References

1. Ballweg, S. (2016). Developing and Assessing Academic and Professional Writing Skills. *Developing and Assessing Academic and Professional Writing Skills*. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-06614-2>.
2. Gómez, E. L. (1999). Assessment Portfolios and English Language Learners: Frequently Asked Questions and a Case Study of the Brooklyn International High School. *The Education Alliance, LAB at Brown University*. Retrieved from: <https://www.brown.edu/academics/education-alliance/sites/brown.edu.academics.education-alliance/files/publications>.
3. Hamp-Lyons, L., Hyland, K., & Hyland, F. (2006). Feedback in portfolio-based writing courses. *Feedback in Second Language Writing*, 140–161. DOI: 10.1017/cbo9781139524742.010
4. Hamp-Lyons, L., & Condon, W. (2000). *Assessing the portfolio principles for practice, theory, and research*. Cresskill, NJ: Hampton Press. P. 216. Retrieved from: <https://www.worldcat.org/title/assessing-the-portfolio-principles-for-practice-theory-and-research/oclc/4265>
5. O'Malley, J.M., & Valdez Pierce, L. (1996). *Authentic assessment for English language learners: Practical approaches for teachers*. New York: Addison-Wesley. Retrieved from: <https://trove.nla.gov.au/version/46285910>
6. Romova, Z., & Andrew, M. (2011). Teaching and assessing academic writing via the portfolio: Benefits for learners of English as an additional language. *Assessing Writing*, 16(2), 111–122. DOI: 10.1016/j.asw.2011.02.005

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Ю. Й. Бабчук

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Сучасні інформаційні технології, комп'ютерні технології, розробка програмного забезпечення для різних сфер життя останнім часом суттєво впливають і на лінгвістичні дослідження, змінюючи підходи до аналізу мовних і мовленнєвих явищ, трансформуючи методи аналізу.

Сьогодні технологічний напрям, а саме оброблення мовленнєвого сигналу та інтерпретація даних стає найбільш

прогресивним і перспективним у галузі мовленнєзнавства та фонетичних досліджень. На міжнародних аренах у цій галузі виділяється проблематика діалогу людини і комп'ютера, що відтворюється за допомогою голосу, а також різноманітних діалогічних систем. Особливої уваги приділяють таким моделям як мовленнєві діалоги, інтеграції міждисциплінарних знань, навичок щодо розуміння мовлення, системи розпізнавання мовлення, які можуть бути багатомовні та мультимодальні розробки діалогічних навчальних систем, що супроводжуються використанням опорних мовленнєвих одиниць. Досить актуальними є прикладні системи й різноманітні новітні технології поширення інформації, системи аналізу та синтезу «текст-мовлення, мовлення-текст», бази мовленнєвих даних, фонетичні складники взаємодії діалогу з комп'ютером, а також урізноманітнені системи ідентифікації та верифікації мовців.

Сучасні інформаційні технології, гаджети, нові жанри віртуальної комунікації створюють умови для залучення широкого кола мовців для створення таких технологій та програм шляхом запуску різних проектів і кампаній, наприклад, Endangered Languages Project (Google), The Endangered Language Fund, European Language Diversity For All Program.

У зв'язку з цим збільшуються також перспективи різних галузей науки, зокрема сучасної фонетики і в прикладному аспекті, оскільки удосконалення педагогічних технологій і розробка нових все частіше вимагає фонетичних даних, особливо результатів досліджень у сфері аналізу та синтезу мовлення. Фонетичні розробки такого напрямку використовуються сьогодні у сучасних підручниках для вивчення іноземних мов з метою корекції вимови, для ведення діалогу з комп'ютером. Іншими словами, програми синтезу та розпізнавання мовлення сприяли створенню своєрідних мовленнєвих тренажерів для ефективного вивчення мов. Складні технології з використанням програм синтезу та розпізнавання мовлення використовуються також у сфері штучного інтелекту. Зарубіжні дослідження у сфері просодії проводяться саме з метою вдосконалення комп'ютерних програм автоматичного розпізнавання мовлення К.Пальєр [4] та синтезу мовлення А.Закі [5].

За допомогою сучасних програм можна дослідити групові та індивідуальні особливості реалізацій мовленнєвих одиниць щодо їх перцептивних, артикуляційних та акустичних параметрів, а отже визначити та верифікувати особу за голосом, визначити емоційний стан мовця за мовленням [3, с.128]. Досягненням зарубіжних фонетистів можна назвати створення адаптивних автоматичних транскрипторів, формування машинних мовленнєвих фондів та баз даних, орфоепічних словників, аудіовізуалізацію мовлення, розробку мовленнєвих комп'ютерних діалогових систем, систем синтезу текст-мовлення [1, с. 15].

Сьогодні комп'ютер навчився розуміти людську мову, відповідати на різні питання, проводити складні експериментальні дослідження. Лінгвісти, інженери, фізики, наповнюють електронні бази даних величезними обсягами інформації, щоб розпізнати окремі звуки. Кожен звук має свою хвильову структуру, що відображає різні частоти й коливання, тому одне й те саме слово може вимовлятися у декількох варіантах, а саме з різним тембром, інтонацією, вимовою.

У процесі розпізнання мовлення комп'ютер залишається німим: він не продукує мовлення, а відтворює лише відповіді, у такий спосіб створюючи діалог. Для утворення звуку не обов'язково наявність голосових зв'язок, звук можна синтезувати штучно, навчити машину говорити. На прикладі угорської мови для вимови короткої фрази "Доброго дня", в комп'ютер необхідно закласти не менше п'ятиста різноманітних характеристик.

Після винаходу синтезатора мовлення, який використовував величезну пам'ять комп'ютера та відтворював за долі секунди будь-яку відповідь, незалежно від поставленого запитання, основна робота комп'ютера базувалась на методі ключових слів.

Голос – певна індивідуальна характеристика конкретної особи. Для розпізнання комп'ютером мовлення сам комп'ютер мусить прослухати мовлення в запису, виділити та збалансувати певні особливості вимови, повністю прибрати індивідуальність для уникнення помилок при прослуховуванні слова. У комп'ютера відсутнє образне мислення, а наявні лише такі

характеристики як логічність, суворості однозначності та точності, ніякої іронії, неоднозначності чи тонових варіацій [2, с. 45].

Комп'ютер, який виступає в ролі діалогу, в процесі розпізнання мовлення, залишається завжди німим: він лише пише відповіді. Для створення звуку наявність голосових зв'язок не є прерогативою, оскільки звук синтезується штучно. Наприклад, синтезатор мовлення, який використовує величезну пам'ять комп'ютера, здатний за лічені секунди дати відповідь на будь-яке запитання і при цьому використати лише метод ключових слів.

Комп'ютерні системи, що розуміють мовлення людини інтенсивно розвиваються та вдосконалюються і, можливо, вже в найближчому майбутньому з'являться програми, які повністю дублюватимуть мовні здібності людини.

Література

1. Захарова Ю.М. Інтонаційна організація сучасного англійського мовлення. – Київ: Вид-во НА СБ, 2004.
2. Захарова Ю.М. «Діалог з комп'ютером: використання сучасних комп'ютерних технологій у навчанні іншомовній комунікації» на міжкафедральних науково-методичних семінарах. Використання сучасних мультимедійних технологій у методиці викладання іноземних мов. – Київ, 2010. – С. 42-50.
3. Златоустова Л.С., Крейчи С.А. Акустические параметры эмоциональной речи в реальных речевых ситуациях. Акустика речи. Медицинская и биологическая акустика. – Москва, 2001. – С. 128-134.
4. Pallier Ch., Cutler A. Prosodic Structure and Phonetic Processing. 2011. [Електронний ресурс]. Доступ: <http://cogprints.esc.soton.ac.uk/archive/00000931/00a0288>. Дата звернення: Жовт. 5, 2019.
5. Zaki A. Generation automatique de l'intonation de la langue arabe standart. – Quatriemes rencontres Jeunes Chercheurs en Parole, Mons, 11-14 Sept, p. 6, 2001.

ЗРОСТАННЯ РОЛІ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ЛІТЕРАТУРИ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

І. С. Бахов

ПрАТ ВНЗ Міжрегіональна Академія управління персоналом

У епоху цифрових технологій нові засоби масової інформації, такі як мобільні додатки, поступово проникають у клас іноземних мов. Хоча часом цей процес може бути підтриманий обґрунтованими педагогічними та цілеспрямованими міркуваннями, така інтеграція також дуже часто є вибірковою та несистемною. Однак така інтеграція вимагає глибокого розуміння та типологізації цифрових медіа, що часто виникають, з огляду на їхній навчальний та навчальний потенціал. Крім того, коли нові програми або програмне забезпечення «спалахують» ізольовано, цифровий вік також переносить цілі явища та сфери дослідження – наприклад, літературу та літературну дидактику, у фокус, щоб поставити під сумнів і переосмислити свою дисциплінарну та матеріальну саморозуміння [3; 8].

У цій статті ми розробимо лінію міркувань, яка централізує явище цифрової літератури та її роль у переосмисленні того, що вважається літературою в епоху цифрових технологій. Роблячи це, ми включаємо термінологію, запропоновану Циммерманом [8:14) та Сімановським [7], які використовують термін “*цифрова література*” для розмежування та перегляду нових пов’язаних термінів, таких як гіперфікція, чиста література чи електронний текст для того, щоб переконфігурувати важливі літературні поняття, такі як роль читача чи авторство. Ця переконфігурація пропонує широкий спектр нових перспектив викладання літератури як окремої галузі вивчення в рамках ELT та TEFL, включаючи:

- роль та характер літератури у навчальній програмі та класі [1];
- зміна читацьких вподобань учнів (наприклад, мультимодальні та цифрові тексти) та спроби відобразити позашкільний текстовий досвід учнів у приміщенні класу [1; 4;]
- зміна реалій спілкування дітей та підлітків на те, щоб

стати "читачами", що заохочує ретельне відображення усталеної практики "читання" в класних приміщеннях.

Для уточнення цих перспектив, ми звертаємось до Давідовського (2013), який докладно пояснює, як читання цифрової літератури часто вже не є лінійним починанням, як з друкованою літературою, але, дійсно, безперервним розшифровуванням текстової та мультимодальної інформації, де сучасна практика читання читачами, які не досягли 30-річного віку, позначаються "перемиканням, переключенням [та] збільшенням" [2:13].

У подібному руслі Греллі (Gralley, J. (2006), стверджує, що коли ми зможемо роз'єднати ідею книги від паперового мислення – відкриваються нові можливості побудови та з'єднання текстів та образів у мультимодальних та цифрових способах, які досі були неможливими через матеріальний друк та переплетені книжки. Це може призвести до нової динаміки подання та переплетення елементів оповіді в цифровій літературі, таким чином, створюючи інноваційні літературні та естетичні переживання для "нової" читацької аудиторії поза чистого "паперового мислення".

Розглядаючи студентів, що вивчають мову, як членів цієї "нової" читацької аудиторії, ми переймаємось способами, якими цифрова література може відкрити вивчаючим мову для нових та відповідних дисциплін, коли вони спілкуються з цифровими текстами, з тим, як формулюється значення для учнів, як вони зіткнулись з цільовою мовою поряд із низкою семіотичних систем у цифрових літературних просторах, та з тим, як нові естетичні переживання, пропонувані цифровою літературою, пов'язані з усталеними міркуваннями щодо досягнення літературної компетентності в класі, у якому вивчають іноземну мову. Ці міркування кореняться в більш широкій орієнтації на літературне навчання, або літературну дидактику, як це відомо у Німеччині у навчанні іноземних мов. Наприклад, автори Lütge, C., Merse, T., & Stannard, M. (2018) приймають як належне цінність ролі, яку література може відігравати у розвитку комунікативних компетенцій та ширшої літератури, коли учні взаємодіють з аутентичними текстами, які пропонують доступ до естетичного літературного досвіду та можливостей взаємодії

з відповідними міжкультурними уявленнями та соціальними темами [5].

На відміну від вищезазначеного досить оптимістичного погляду на цифрову літературу, можна також відстежувати громадські та освітні дискурси, сформульовані, наприклад, батьками чи вчителями, які часом прагнуть привілейовувати аналогову книгу як навчальний носій та маргіналізувати цифрову літературу [2]. Певний скептицизм до цифрових медіа, зокрема щодо сприйняття їхніх імовірних, реальних або припущених «обіцянок порятунку» як абсолютних, також стає помітним у дискурсах літературної дидактики. Для викладання німецької літератури М. Ріттер визначає маятникові гойдалки, що характеризують цифрові літературні формати як інноваційні переходи кордону та поверхневий сенсаціоналізм [6 : 1].

У майбутньому в класі літератури стане необхідним уникати артикуляції зв'язку між цифровим та літературним у таких суто біполярних опозиціях, де педагогічна траєкторія є або явно негативною, або надмірно позитивною. Натомість, ми пропонуємо дотримуватися більш посередницької позиції щодо вивчення різноманітних шляхів розвитку цифрових літератур, а також з різноманітними перспективами залучення цих розробок та потенціалами, що ці розробки спричинять для теорії та практики літературної дидактики [5].

Зокрема, буде цікаво побачити концептуалізацію нових понять літератури, необхідних практикам цифрового читання, від яких можна очікувати нових імпульсів для обговорення природи літератури та її потенціалу. Вважаємо, саме глибоке розуміння структури цифрової літератури та способу "читання" такої літератури сприяє цій дискусії відповідним розумінням, як з точки зору літературознавства, так і з педагогіки викладання літератури.

Ми також стверджуємо, що наш перехресний процес оцифрування літератури в контексті педагогіки EFL повинен супроводжуватися поєднанням дидактичних дискурсів використання літератури та використанням засобів масової інформації в класі, які на сьогодні розглядаються досить окремо, і не проводиться дослідження щодо продуктивного перекриття. Це розмежування повинно здаватися все дивнішим, коли ми

сприймаємо серйозно те, що Kalantzis та ін. зазначають: ... значення висловлюється все більше мультимодальним способом, у якому письмово-лінгвістичні способи передачі смислу взаємодіють із усним, зоровим, звуковим, жестовим, тактильним та просторовим малюнком значень; ... нам потрібно розширити спектр педагогіки грамотності поза алфавітним спілкуванням; ... нам потрібно доповнити традиційні навички читання та письма мультимодальними комунікаціями, особливо типовими для нових, цифрових медіа [4 : 2].

Ця нерозривна запутаність різноманітних способів змістовного осмислення та практик прийому тексту в контексті цифрових медіа також може бути легко перенесена до роботи з цифрово-літературними текстами, де літературний сенс будується багатомодальними, інтерактивними та функціонально інноваційними способами. На цьому тлі ми прагнемо легітимізувати та досягти поєднання викладання цифрових ЗМІ з викладанням літератури в іноземній мові, наприклад, шляхом об'єднання концепцій літературної грамотності чи літературних компетенцій та медіакомпетентності та цифрової грамотності. Окрім кількох винятків, ми хочемо підкреслити, що хоча дослідження викладання літератури іноземною мовою є досить міцними, особливо в Німеччині [5], ця робота до цього часу рідко стосується цифрових розробок у світовій літературі. Це дивно не тільки з огляду на існуючі міжнародні дослідження в цій галузі, наприклад, з огляду на вищезазначене спостереження Kalantzis et al. [4], але й через появу розширеного поняття тексту та широкого розуміння того, що вважається, що література давно вважається усталеною в дослідницькій та аудиторній практиці.

Таким чином, ми розглядаємо взаємодію з цифровою літературою як багатообіцяючий приклад об'єднання літературної і цифрової освіти.

Перспектива дослідження нової галузі полягає у об'єднанні дослідження з аналізу і типологізації феномена цифрових літератур з використанням інтерактивного, творчого, продуктивного потенціалу для навчання іноземної мови.

Література

1. Beavis, C. (2013). Literary English and the challenge of multimodality. *Changing English*, 20(3), 241-252.
2. Dawidowski, C. (2013). Lesen Digital Natives anders? Über die Wirkung der aktuellen Medienrevolution. *Julit*, 2, 7-15.
3. Hammond, A. (2016). *Literature in the digital age: A critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Kalantzis, M., Cope, B., Chan, E., & Dalley-Trim, L. (2016). *Literacies*. Cambridge.
6. Lütge, C., Merse, T., & Stannard, M. (2018). Digital narratives: Exploring new practices of 'reading' and 'play'. *Praxis Englisch*, 4, 4-7.
7. Ritter, M. (2013). Innovative Grenzgänge oder oberflächliche Effekthascherei? Tendenzen der Transformation literarischer Welten in Kinderbuch-Apps. *Zeitschrift ästhetische Bildung* 5(1), 1-27.
8. Simanowski, R. (Ed.) (2002). *Literatur. Digital: Formen und Wege einer neuen Literatur*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
9. Zimmermann, H. (2015). *Autorschaft und digitale Literatur. Geschichte, Medien- praxis und Theoriebildung*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

PROFESSIONAL ESP TEACHERS DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF INTERNATIONALIZATION

Nataliia Bilonozhko

Taras Shevchenko national university of Kyiv

The necessity of this study has been inspired by the fast-growing phenomenon of internationalization of higher education in the world in general and in Ukraine in particular. There appeared the urgent demand for the increasing of the students' level of ESP competence as well as new initiatives leading to the excellence in teaching. Competitive teacher leads to competitive education, the formation of new horizons of which is very important requirements for our country. It is a well-known fact that the Ukrainian universities witness a tremendous outflow of students abroad, which means that our education must do everything to compete with the

foreign leading universities.

So, it is essential to arm the teachers with new technologies in teaching to meet the students' needs and successfully cope with the issue of competitiveness.

The analyses of scientific literature show that there are huge benefits of international teachers-professional-development-project-participation as teachers are given the space to reflect upon their own experience. Also, it fosters the development of the educational standards and leads to qualitative teaching initiatives and excellence.

The substantial number of qualitative and quantitative data have been collected and analyzed by Rod Bolitho and Richard West before implementing *English for Universities Project* in Ukraine (Bolitho & West, 2017).

This project had two goals:

1) to improve the quality of ESP teaching in HEI across Ukraine;

2) to promote higher quality English-Medium Instruction.

The first goal of the project that has undergone some stages resulted in the significant outcomes. They are as follows:

Table 1: *Stages of the English for Universities project and their outcomes*

№	Stage	Outcomes
1.	Baseline study; Observation 1. lessons conducted by ESP recommendations presented at Teachers of Kyiv university: the meeting and published in the The British Council observer - book <i>The Internationalization of</i> Richard West (2013)	Conclusions and <i>Ukrainian Universities: the English Language Dimension</i> by Rod Bolitho and Richard West.

-
- | | |
|---|--|
| <p>2. ESP teachers professional development included such courses as:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ESP 2. ESP for newly qualified teachers. 3. CiVELT 1: ESP essentials students of non-linguistic 4. CiVELT 2: Language of ESP 5. CiVELT 1: ESP course and materials (2014-2018) | <p>2. Dissemination seminars / workshops / reports conducted by the Kyiv University ESP teachers participated in the courses.</p> <p>Audience: Teachers of FL Departments of the university; students of non-linguistic faculties.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Action plan development: short-term, long-term implementation. 2.2. Changes in Syllabus, material design, articles highlighting the process, textbooks published. |
| <p>3. Symposium 2017</p> | <p>3. Reports of the Heads of The FL departments of 32 universities on the Project implementation.</p> |
| <p>4. Symposium on excellence in internationalisation and ESP in Higher Education, 24 November 2018</p> | <p>4. Report of the British Council Ukraine-Kyiv university Project Coordinator on the results of project impact upon ESP teaching at Taras Shevchenko national university of Kyiv.</p> |
| <p>5. Final evaluation of the project impact by an independent expert, professor Simon Borg (February 2019).</p> | <p>5. Report by Simon Borg at the project participants meeting.</p> |
| <p>6. Ministry of Education and Science of Ukraine (April 2019-October 2019)</p> | <p>6. The working group has developed Educational reform on the English language teaching in Ukraine.</p> |
-

It should be stated that the events presented in this table is

the vivid evidence of the Simon Williams' words that English for universities project is one of our flagship programmes, achieving positive, transformational and sustainable change in the quality of teaching and learning of English in higher educational institutions (Foreword in Bolitho & West, 2017).

Analyzing the process of teacher training it is vivid that the reflective approach is one of the successful essentials that has led to the effectiveness of Summer/Winter school trainings. As newly qualified teachers took everything for granted, experienced teachers were sometimes rather critical about new ideas. So, reflection on their experience was beneficial for everybody. The experienced teachers suggested valuable ideas, techniques they use in this or that settings. But what is more important they subconsciously evaluated their work developed the analyses of the activities in the classroom and so on. The same process of self-observation and self-evaluation was implemented during dissemination events.

It's of paramount importance for the Ukrainian educators, ESP teachers to participate in the international projects, improving their professional competence as well as making their contribution into the qualitative teaching process raising the level of the competitiveness of Ukrainian universities in the international arena.

References

1. Bilonozhko, N. (2018). English for specific purposes in the process of internationalization of Higher education in Ukraine. *World science*. Warsaw. 33(31), (5), 58-61.
2. Bolitho, R., West R. (2017). The internationalization of Ukrainian universities: the English language dimension. Kyiv, Ukraine. <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/Pub-UKRAINE-REPORT-H5-EN.pdf>

**ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНО-МОНІТОРИНГОВОЇ
ПЛАТФОРМИ MOODLE ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ
МОВИ НА НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВНЗ УКРАЇНИ**

Н. О. Голівер, Т. В. Курбатова, І. Г. Бондар

Криворізький національний університет

Зміни, які відбуваються зараз в освіті, свідчать про трансформації освітньої парадигми на особистісно-орієнтовану, де головним компонентом є ключові компетенції, які необхідні для самовдосконалення особистості, що є основою динамічного економічного росту і розвитку суспільства. Вивчення іноземної мови на немовних факультетах за майже повної відсутності іншомовного середовища ставить проблему вибору найбільш ефективних технологій навчання.

Високий ступінь інформатизації та використання інновацій призвів до виникнення так званого електронного навчання, або *e-learning* з широким набором навчальних інструментів, методів та матеріалів. Moodle є однією з найпоширеніших систем управління навчанням, яка уможливорює зміщення акцентів в бік студенто-центрованої освіти. Змішане навчання або *blended learning (b-learning)* – це форма навчання за якої навчальний процес відбувається як в традиційній аудиторній формі, так і з використанням технологій дистанційного навчання. Як відмічає К. Торн, змішані технології засновані на поєднанні наступних навчальних елементів: мультимедіа технологій, потокового відео з *CD-ROM*, технологій віртуального класу, голосової/електронної пошти, відео-конференції, онлайн-анімації текстів та потокового відео [1, р. 16]. Всі ці елементи успішно поєднано з традиційним навчанням.

При організації навчального процесу на немовних факультетах сучасних ВЗО України має сенс використовувати змішане навчання як поєднання традиційного (в аудиторії) та дистанційного (в освітньому середовищі *Moodle*) в пропорції приблизно 20% та 80% відповідно. Тому викладач повинен чітко уявляти, який матеріал необхідно винести на самостійне вивчення, а який в аудиторії [2].

В цілому, існує три основних підходи до організації навчання з використанням ІКТ: Студенти + Викладач; Студенти + Комп'ютер; Студенти + Викладач + Комп'ютер. Останній, як показує досвід, є найбільш ефективним у навчанні іноземним мовам, при цьому викладачу дістається роль координатора навчального процесу.

В Криворізькому національному університеті вже на протязі декількох років відбуваються процес імплементації та адаптації освітньої платформи дистанційного навчання *Moodle* до потреб викладання та вивчення іноземних мов професійного спрямування. Опитування викладачів та студентів університету під час проведення нашого дослідження продемонструвало їх позитивне ставлення до практичного використання навчальної платформи *Moodle* та підтвердило, що таке відкрите для доступу, дружнє до користувача електронне навчальне середовище надає широкі можливості для студентів з різним рівнем володіння іноземною мовою, мотивує до подальшого її вивчення, сприяє ефективному, ресурсо- та часозберігаючому викладанню та оцінюванню, а також підвищує результативність навчання.

Широкі можливості для комунікації – одна з переваг *Moodle*. Система підтримує обмін будь-якими форматами як між викладачем та студентом, так і між студентами. Ця система дозволяє наочно представляти весь навчальний курс дисципліни – навчальну програму, розклад, словник, відео- та аудіо-контент, тести, тощо. В якості ресурсу може виступати будь-який матеріал для самостійного вивчення, проведення дослідження, обговорення, підготовки проекту (текст, ілюстрація, *web*-сторінка, аудіо- чи відео-файл) [3].

При розробці курсів на платформі викладач враховує її наступні плюси: навчання в індивідуальному темпі (швидкість вивчення матеріалу задається самими студентами в залежності від особистих обставин та потреб); свобода та гнучкість (можна самостійно планувати час, місце та тривалість); доступність (навчальний ресурс можна використовувати як в аудиторії, так і дома); мобільність (зворотній зв'язок між викладачем та студентом); технологічність (використання сучасних досягнень інформаційних комп'ютерних технологій); творчість

(можливість використовувати навчальну платформу для створення власного продукту як результату навчального процесу) [4].

Однак, оскільки Moodle є платформою для дистанційного навчання на базі інтернету, яка не розроблювалася для навчання іноземних мов, існує декілька недоліків її застосування з такою метою. Перш за все, необхідно добре володіти комп'ютером та бути знайомим з основними тенденціями застосування ІКТ в освіті. Вивчення та моніторинг навчального інтернет-контенту займає достатньо багато часу, хоча після накопичення певного обсягу матеріалу, переваги використання системи стають з часом більш очевидними. Крім того, оскільки інтернет-ресурси мають багато обмежень і запрограмовані на певний вид діяльності, то викладач знову ж таки витрачає час на те, щоб уніфікувати цей матеріал та адаптувати його згідно своєї програми та потреб тих, хто навчається. Так, електронні тести надають правильну відповідь, не пояснюючи помилки, а для ефективного засвоєння граматики необхідно їх аналізувати. Слід також відмітити, що не дивлячись, на явні плюси використання системи для самостійної роботи, особливо в умовах недостатньої кількості аудиторних годин, деякі студенти скаржаться на збільшення обсягу роботи за монітором та відмічають незвичну форму організації курсу як її недолік.

Щоб опанувати всі можливостями змішаного навчання треба докласти зусиль як з боку викладачів університету, так і студентів. Отже, кінцевий результат – підвищення мотивації до навчання, можливість більш ефективно управляти процесом, кращі умови навчання, та в перспективі кращі академічні результати – будуть вартувати цих зусиль.

Література

1. Thorne K. Blended Learning: How to Integrate Online and Traditional Learning. London – Sterling: Kogan Page, 2003.
2. D. Randy Garrison, Norman D. Vaughan Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines. Jossey-Bass, 2007.
3. Hubachova S., Semradova I., Klimova B. Blended Learning in a

Foreign Language Teaching in Social and Behavioral Sciences, 2011.

4. Littlejohn A., Pegler C. Preparing for Blended E-Learning. Available

https://www.researchgate.net/publication/48990919_Preparing_for_Blended_E-Learning

AGRICULTURAL SCIENCES STUDENTS' SPEECH ETIQUETTE DEVELOPMENT FOR BUSINESS ENGLISH COMMUNICATION

Inna V. Grabovska

National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

Business English communication is an umbrella term used to refer to any interaction, written or spoken, which takes place in English, where the purpose of the interaction is to conduct business. Business English is different to most other languages used to conduct business because nowadays so many people use it as a communication “code” to facilitate their work. For this reason Business English is now often viewed as a necessary skill for succeeding in business (C. Nickerson, B. Planken, 2016). Business communication of future agronomists is a process of verbal interaction between specialists in business organizations, during which there is an exchange of experience, information on how to implement it in order to achieve a certain result. It is an integral part of a successful solution to any business interaction and social negotiation.

In the context of business communication, speech etiquette is defined as the set of requirements for the form, content, order, nature and situational relevance of using language means and rules of speech behaviour adopted in a particular culture (N. Formanovskaya, 2002); conventional manners of behaviour that are achieved by a system of situational-thematic utterances of everyday life communication (A. Vlasova, 2008); the totality of certain speech formulas inherent to specialists in economics, the conscious, adequate, situationally appropriate use of which is due to the goals of

their business communication in English (M. Ogrenich, 2011). In our investigation we understand speech etiquette somewhat more narrowly, namely, as a set of rules governing the speech behaviour of future agronomists in situations of establishing, maintaining and terminating communicative contact as a system of connections of acoustic, psychological and socio-etiquette nature, which ensures a successful flow of communication.

The speech etiquette of business conversation involves clichés, speech formulas, stereotypical utterances which are constantly reproduced in speech and are characterized by automaticity of use. These patterned utterances are mechanically used in certain forms of business communication (business telephone conversation, sending an email, business meetings, appointments, negotiations, discussions, disputes) and typical contexts of the main situations of business communication (acquaintance, greeting, delivery of business cards, creating an image, gift exchange, creating an advertisement promoting a new product, etc.). We consider clichés as stable, grammatically heterogeneous (from word to sentence), regularly reproduced at the level of automatism, block (represent ready-made blocks), standard replicas in typical situations of business communication that reflect the stereotypes of interlocutors' thinking, allow speakers to achieve the set communicative goals successfully, contribute to the comprehensibility and informativity of a message, organize dialogic discourse and in many cases retain their expressiveness (social importance).

To conclude, the speech etiquette of future agronomists in English-speaking business communication is a combination of certain speech formulas inherent in specialists in agronomy, the conscious, adequate, situationally appropriate use of which is due to the goals of their business communication in English. Speech etiquette involves the use of clichés during the main situations of professional business communication.

References

1. Nickerson, C., Planken, B. (2016). *Introducing Business English*. New York, Routledge, 2015, 172 p.
2. Ogrenich, M. A. (2011). *Formuvannia Movlennievogo Etyketu v*

Maibutnikh Ekonomistiv v Anglomovnomu Dilovomu Spilkuvanni [Future Economists' Speech Etiquette Development for Business English Communication]. Odesa, State Institution "South-Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinskyi", 25 p. [in Ukrainian].

ENGLISH GRAMMAR IN CONTEXT FOR PROFESSIONAL PURPOSES

Oksana Danylchenko

Taras Shevchenko National University of Kyiv

Quite important to give to the future professionals not only the ability to understand their professional lexicology, texts, to speak and to discuss them fluently, but also to do this correctly from the grammatical position. Using of grammar should be fluent and correct, organic in a professional English. That's why the study process should be built on using grammar tasks with professional texts and situations. Context-based grammar is the basis of effective professional learning.

It is motivating learners to study if the grammar is taught in their professional context as students have an opportunity to perceive how the new grammar structures work. It provides accuracy in the target language.

"Grammar is a description of the rules for forming sentences, including an account of the meanings that these forms convey" [3, p. 13]. An accurate understanding of the language structures gives the learners opportunities to understand, how they work in a professional context and positively affects learners' competence to use them fluently in the future. In such a way learners better understand the nature of the structures and can facilitate their understanding of the language.

Grammar tasks in a professional context form the competence to build fully-developed sentences and speeches. It gives an understanding of how the works and to improve their language skills. "Across the various languages and subsystems of grammar, perhaps the most widely practiced traditional approach to

grammatical instruction has been portrayed as the three Ps- present, practice, produce" [1, p. 523]. In such a way, students get an idea, how language can be used practically in their everyday professional life and how is it used by native speakers. It gives an understanding of how the studying of grammar can be useful in forming general language skills and the importance of its functional usage.

"An approach through which learners can learn how to form structures correctly, and also how to use them to communicate meaning. If learners are not given opportunities to explore grammar in context, it will be difficult for them to see how and why alternative forms exist to express different communicative meanings" [2, p. 103].

As a sample, it can be a dialog between two colleagues about some event or product, or business idea. The conversation is about the definite period and includes time markers, special words to discuss, the structure of the sentences, verbs and word phrases, which students can match, explain and discuss as a target language. Then they can build their sentences as a continuation of the dialog, using sentence patterns, etc., and to make the same dialogs in pairs about themselves and future imaginary situations. It's important to find relevant texts with appropriate professional lexicology and a high frequency of instances of the targeted grammar items. In such a way, students will study and practice new items, and practice how to use them in real professional situations, perceive rules better. So, they will see and get, how English grammar works.

As the second sample, the work with the relevant professional text can be used. First, it's discussing the problem which will be in the text, facts, pictures or any other information about it. Then it's reading the text and answering the questions. Some sentences and grammar patterns, verb forms in the text are highlighted and they should be discussed. And then students can write sentences using them. In such a way, students are studying grammar patterns through the professional context. So, they understand how to use grammar forms and structures correctly in real life.

Studying grammar is an important issue in English language teaching. To our mind, it becomes easier and more resultative, when we do it thought the context of professional language because we

prepare future specialists to the real conditions of their work and make them sure in what they will do and how they will use their skills practically. We make them use grammar forms and patterns more effectively in professional conversations and situations.

References

1. Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching Grammar. In M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3rd edn., pp. 251-66). Boston, MA: Thomson/ Heinle.
2. Nunan, D. (1998). Teaching Grammar in Context. *ELT Journal* 52(2): 101-109. Richards, J. & W. Renandya. (2002). *Methodology in Language Teaching*. USA: Cambridge University Press.
3. Thornbury, Scott. (1999). *How to Teach Grammar*. Essex: Pearson Education Limited.

TRANSLATION AS A TEACHING AID IN THE ESP CLASSROOM

Svetlana Danilina

Taras Shevchenko National University of Kyiv

Since the beginning of the 21st century, translation as a supplementary teaching tool has been surviving a rebirth of interest, and when it comes to the ESP classroom in particular, various kinds of translation exercises seem to have always remained relevant [2, p. 67]. According to V. Leonardi, translation is a very useful tool to learn grammar, syntax, lexis and culture-related issues in both the source language (SL) and the target language (TL), because while translating, students are encouraged to notice differences in structures and vocabulary between languages, and they have to develop methods and strategies to deal with such differences [3].

Translation is particularly efficient in ESP where it trains learners in remembering accurate equivalents of their professional terminology, as well as promotes comprehension of authentic texts required for their professional competence. When students start working in their field of choice, such activities may prove very

useful as learners will have “a set of common phrases specific to that domain and to which they can always refer, as well as skills for further learning” [1, p. 71].

This paper will shortly analyse the outcomes of a translation exercise conducted in the ESP class of 2 groups of philosophy students. The learners in both groups, 1st and 3rd year, have reached the level of B1+/ B2 according to CEFR. In the course of the exercise the students, who worked in pairs, went through two stages: stage one – translating a short authentic text related to a popular philosophy subject from English into Ukrainian and exchange their translations with another pair; stage two – translating the Ukrainian text produced by the other pair back into English. The final stage was the learners’ comparing their English translation with the English original.

The pre-teaching stage focussed on discussing the principle of avoiding word-for-word translation and rendering the meaning rather than form of the source text (ST), as well as the importance of referring to the established philosophical concepts (e.g. *extended mind*, *Nietzschean ubermensch*, *Platonic guardian*, etc.) using the equivalents already accepted in the TL. The translation task highlighted the following specifics of SL vs TL functioning which is usually disregarded by students: the difference in the use of passive constructions, in the use of personal and possessive pronouns, in verb patterns, punctuation in relative clauses, as well as revealed the incorrect use of articles, the value of translation transformations, and the learners’ readiness to coin their translations of known philosophical concepts instead of adhering to the already established equivalents.

A methodological aspect accentuated by the exercise was the importance of rapport established between the teacher and learners. The exercise proved more efficient in the 1st year group who have many more classes of English per week and seem to have a more trusting attitude towards the teacher. This led to a more efficient interaction with the learners during the monitoring stage, as they were more willing to share the challenges encountered while translating and more open to the discussion of possible solutions. While the other group mostly preferred to deal with the problems on their own and would rather say the ST was fine and they experienced

no difficulties. They mostly went for word-for-word translation, as could be seen from the Ss' texts collected at the end of the class.

The task has been the first instance in the students' translating experience, and although some of their texts sounded quite natural, especially in Ukrainian, the learners are a long way from stable translation skills. Whether the students go on polishing them or not, the value of this practice was obvious– it offered a tangible feel of the difference between the languages, which sometimes is quite difficult to identify without such direct contrasting, and, most importantly, laid bare the problems that the Ss experience when constructing their written output in L2.

References

1. Chirobocea-Tudor O. A Case for the Use of Translation in ESP Classes // Journal of Languages for Specific Purposes, 2018. – No.5. – pp. 67-76.
2. Kic-Drgas J. Translation in the ESP Teaching // The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes, 2014. – No.2 (2). – pp. 253-261.
3. Leonardi V. Teaching Business English Through Translation // Journal of Language & Translation, March 2009. – pp. 139-153.

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ НА НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Марія Іванченко

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

Нова освітня парадигма пов'язана із формуванням студентоцентрованого підходу, який вимагає переорієнтації освітнього процесу з таких показників, як строки навчання, зміст і т. д. на формування компетенції та готовності до професійної діяльності як результату освіти. Навчання, зорієнтоване на отримання не тільки хорошої теоретичної бази, але і на стійкі практичні знання, набуття необхідних вмінь та

навичок. За таких умов найбільш ефективним та результативним є застосування новітніх методів навчання, що поєднують у собі комунікативні та пізнавальні цілі. Реалізувати вище згадані завдання сучасної вищої освіти допоможуть інноваційні методи навчання. Основними принципами таких методів є: рух від цілого до окремого, орієнтація занять на студента, цілеспрямованість та змістовність занять, їх спрямованість на досягнення соціальної взаємодії за наявності віри у викладача в успіх своїх студентів, інтеграція мови та засвоєння її за допомогою знань з інших галузей наук.

Традиційно навчання іноземних мов у немовному ВНЗ було орієнтоване на читання, розуміння та переклад спеціальних текстів, а також на вивчення проблем синтаксису наукового стилю. Однак на сучасному етапі важливо звернути більшу увагу на розвиток навичок мовного спілкування на професійні теми і ведення наукових дискусій.

«Сутність дискусії, – на думку Ч. Купісевича, – полягає в обміні думками на певну тему між учителями й учнями або тільки між учнями» [1]. Ці думки можуть бути як власними, так і спиратися на погляди інших людей. Ефективну дискусію характеризує розмаїття думок, бажання відшукати найбільш прийнятний варіант розв'язання дидактичної проблеми й активна участь у ній співрозмовників. Порівняно з лекцією та бесідою вона створює сприятливіші умови для активізації студентів і впливу на їхню психіку, зокрема на творчу уяву. Дискусія вимагає від студентів не простої відповіді на запитання, а навпаки – обґрунтованого, емоційно забарвленого та змістовного варіанта розв'язання дидактичної проблеми, ясного і чіткого висловлювання своїх думок. Вона викликає сильні емоційні почуття в учасників, сприяє виникненню різних групових соціально-психологічних явищ, формує навички колективної роботи й уміння вислухати позиції інших студентів.

Досить ефективним методом з точки зору формування професійно-орієнтованої іншомовної комунікативної компетенції фахівця є робота з *«кейсами»*. Це саме той метод завдяки якому професійна діяльність включається в структуру навчальної діяльності, яка організована як творчий пошук. *«Кейс»* - це розгорнута ситуаційна задача, з великою кількістю

супутніх даних, в основі якої лежить реальна ситуація, випадок в практиці. В «кейсі», як правило, наявна проблема, котра не має однозначного рішення. Даний метод дозволяє значно збільшити час усної мовної практики кожного студента; розвиває критичне та логічне мислення; формує навички творчої переробки, аналізу та оцінки інформації, вибору правильного рішення; значно підвищує пізнавальну мотивацію та сприяє формуванню іншомовної професійно-орієнтованої комунікативної компетенції.

Актуальності на сьогодні у немовних вузах набуває метод «*Pro i Contra debati*». Це змагання між двома командами. Основні передумови проведення дебатів: наявність двох протилежних позицій щодо окресленої викладачем проблеми; кожна команда повинна ретельно готувати свої аргументи: кожен виступ має бути підтверджений доказами, доповідачі мають бути готовими до запитань та аргументів супротивників; учасники дебатів виступають послідовно. Перемога надається команді, яка більш ефективно й аргументовано довела свої позиції і спростувала протилежні.

Важливе значення під час професійної підготовки студентів на заняттях з іноземної мови має застосування *методу створення проблемних ситуацій*, який ґрунтується на реальному прикладі життєвої ситуації. Зауважимо, що навчання за вказаним методом відбувається у групах з 4–6 осіб та зорієнтоване на розвиток розумових сил студентів, їх самостійності, активності, творчого мислення. Важливою передумовою застосування цього методу у навчально-виховному процесі є самостійне формулювання студентами проблеми на основі постановки проблемних запитань і пізнавальних завдань, пошук шляхів її розв'язання через висунення гіпотез, вирішення проблеми і перевірка одержаних результатів.

Найбільш ефективними з точки зору засвоєння мовного матеріалу та зацікавленості студентів у процесі навчання у немовних вузах є метод ділових рольових ігор, метод створення проблемних ситуацій та проектний метод.

Матеріали дослідження свідчать, що не менш ефективним у процесі професійної підготовки студентів на

заняттях іноземної мови є метод ділової гри, який сприяє створенню емоційно-піднесеної атмосфери, засвоєнню ними навчального матеріалу за допомогою емоційно насиченої форми його відтворення. Ділові ігри мають важливе значення у навчально-виховному процесі, оскільки моделюють життєві та виробничі ситуації, професійні стосунки людей, взаємодію речей, явищ, допомагають учням подолати невпевненість, сприяють самоствердженню, найповнішому виявленню їх сил і можливостей. Вони можуть бути допоміжними методами у навчальному процесі при вивченні іноземної мови. Розвиваючий ефект досягається за рахунок імпровізації, природного вияву вільних творчих сил студентів

«Мозкова атака» — це метод розв'язування невідкладних завдань за дуже обмежений час. Суть методу полягає в тому, що необхідно висловити найбільшу кількість ідей за невелику кількість часу, обговорити та здійснити їхній відбір. Цей метод використовується для розвитку творчих здібностей або для розв'язання складних проблем. Метод мозкової атаки можна використовувати в різних формах діяльності: у роботах з малими групами, командами, великими групами («гра з глядачами»), індивідуальній роботі віч-на-віч.

Застосовуючи метод «мозковий атаки», група може швидко створити значний лист ідей, проблем, завдань, потребують розробки, швидко їх пояснити і зробити оцінку. Існують такі фази мозковий атаки: генерація ідей, уточнення і - оцінка. Ці фази повинні переходити один на іншу, по черзі. Мозгова атака - чудовий прийом у тому, щоб використовувати творче мислення команди.

Під методом, в основі якого лежить розвиток пізнавальних, творчих навичок студентів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі й критично мислити мають на увазі метод проектів (від лат. *projectus* – висунутий уперед). Він припускає можливість вирішення деякої проблеми і передбачає, з одного боку, необхідність використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань, умінь з різних галузей науки й мистецтва. Методом завбачено певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, що дозволяють

вирішити ту чи іншу проблему шляхом самостійних дій студентів із обов'язковою презентацією чи представленням отриманих результатів, що сприяє використанню дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю суттю.

Отже, застосування інноваційних методів навчання сприяє кращому засвоєнню знань студентами та створює сприятливі умови для розкриття та реалізації талантів та здібностей студентів немовних факультетів.

Література

1. Куписевич, Ч. (1986). Основы общей лингводидактики. М. Высшая школа. URL: <http://www.biblioclub.ru/index.php?page=book&id=88045>

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ІТ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Д. В. Костенко, Л. В. Кучерява, Н. М. Чернуха

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Роль іноземних мов у навчальній і професійній діяльності майбутніх фахівців ІТ складно переоцінити. Однак високий рівень володіння іноземною мовою ще не гарантує взаєморозуміння в процесі міжкультурної взаємодії. Для того щоб уникнути конфліктів і непорозумінь та перейти до діалогу культур, розширити межі своєї свідомості і зануритися в незвідані глибини іншої культури, необхідно сформуванню міжкультурну компетентність.

У контексті педагогічних досліджень міжкультурна компетентність розглядається як результат освітнього процесу особистісної інтеграції знань, умінь та ціннісних орієнтацій, які забезпечують готовність навчального контингенту (студентів, курсантів, слухачів магістратури) продуктивно розв'язувати завдання міжкультурної взаємодії [1; 2; 3].

У формуванні міжкультурної компетентності різні автори висловлюються на користь застосування різних моделей. Наприклад, В. Нароліна пропонує модель формування міжкультурної комунікативної компетентності для ЗВО нефілологічного профілю, яка складається з двох взаємопов'язаних ступенів, які вона умовно називає “інкультурацією” та “акультурацією” [5]. За О. Садохіним поняття “інкультурація” означає засвоєння індивідом властивих будь-якій культурі світорозуміння і поведінки. Як результат, формується його когнітивна, емоційна і поведінкова подібність з представниками даної культури на відміну від представників інших культур; тоді як термін “акультурація” використовується для позначення процесу і результату взаємовпливу різних культур, при якому всі або частину представників однієї культури переймають норми, цінності і традиції іншої. Я. Садчикова у своїй моделі формування міжкультурної компетентності студентів в процесі навчання іноземної мови в технічному ЗВО пропонує пройти чотири етапи: підготовчий, базовий, що розвиває і творчий. При цьому формуються і розвиваються чотири види компетентностей: лінгвістична, ціннісно-смілова, країнознавча і комунікативна. У своїй роботі вона доводить необхідність дотримання таких педагогічних умов:

1. Використання навчального матеріалу, спрямованого на розширення міжкультурного кругозору студентів за рахунок його культурологічного змісту.

2. Формування рефлексивної позиції студента щодо рідної та іноземної культури і до себе як суб'єкта міжкультурної комунікації та носія міжкультурної компетентності.

3. Створення ситуацій успіху на заняттях з урахуванням індивідуальних можливостей і здібностей студентів [6].

Т. Любова дає науково-практичне обґрунтування наступних педагогічних умов формування міжкультурної компетенції студентів у немовних ЗВО:

- формування у студентів ціннісного ставлення до вивчення іноземної мови як засобу міжкультурної комунікації;
- оволодіння в процесі вивчення іноземної мови реаліями

культури, етичних і моральних цінностей життя носіїв мови;

- насичення змісту навчання іноземної мови інформацією, яка відбиває культурне різноманіття світу;

- зіставлення в процесі навчання елементів культури іншої країни з елементами рідної культури;

- використання в системі полікультурної освіти діалогічної форми навчання;

- раціональне поєднання аудиторної та позааудиторної діяльності студентів в процесі вивчення іноземної мови [4].

Відтак, останні п'ять педагогічних умов є загальними в моделях В. Нароліної і Т. Любової, а три педагогічні умови вважають за необхідне застосовувати всі три автори. Ми погоджуємося, що важливо використовувати матеріали, що містять реалії культури носіїв мови (друковані тексти, в тому числі в автентичних підручниках, аудіо- та відеоматеріали). Зіставляючи елементи рідної і досліджуваної культури можна сформулювати можливі проблеми, що виникають в процесі спілкування, і провести рольові ігри для відпрацювання ролі посередника в діалогічному спілкуванні. Щоб розширити уявлення про культурне різноманіття в сучасному світі, пропонуємо вийти за межі аудиторії і в умовах реального (студенти-іноземці) або віртуального спілкування (студенти з інших країн, які вивчають англійську, як іноземну) добувати необхідну інформацію.

Література

1. Бахов І. С. Формування професійної міжкультурної компетентності майбутніх перекладачів у вищому навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. акад. внутр. справ. К., 2011. 22 с.

2. Гончарова О. А., Маслова А. В. Формування міжкультурної компетентності студентів немовних спеціальностей в процесі навчання іноземної мови // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка. 2010. № 5. URL : <https://goo.gl/2Wqibq>.

3. Самойленко Н. Б. Міжкультурна компетентність майбутніх фахівців гуманітарного профілю. К.; Севастополь : Рібест, 2013. 411 с.

4. Любова Т.В. Научно-практическое обоснование педагогических условий формирования межкультурной компетенции

студентов / Образование и саморазвитие. 2008. №4 (10) . С. 81–86.

5. Наролина В.И. Подготовка специалиста к межкультурной коммуникации // Высшее образование в России. 2009. №1. С. 124–128.

6. Садчикова Я.В. Формирование межкультурной компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Пензен. гос. пед. ун-т. им. В.Г. Белинского. Пенза, 2009. 181 с.

FLIPPED LEARNING ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

О. М. Красненко, Л. В. Лазоренко

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

В сучасних умовах розвитку новітніх інформаційно-комунікаційних технологій важливим є упровадження нових й ефективних методів в освітній процес вищих навчальних закладів. Flipped Learning («перевернуте навчання») є одним із практичних підходів до навчання, який стимулює студентів ХХІ століття до самостійної роботи, сприяє розвитку вмінь пізнавальної активності та готовності до безперервної освіти, що є важливим фактором успішності в майбутній професійній діяльності.

Професор Гарвардського університету Ерік Мазур розробив цікаву систему «перевернутого навчання», або «перевернутої класної кімнати» (Flipped Classroom), де студенти самостійно опрацьовують навчальний матеріал, а на практичних заняттях систематизують отримані знання і закріплюють їх за допомогою викладача [4]. Піонерами моделі «перевернутого класу» вважаються два вчителі хімії – Джонатан Бергманн й Аарон Самс, які почали використовувати у 2006 році записані відеолекції для того, щоб забезпечити навчальними матеріалами студентів-спортсменів, які часто пропускали заняття. Потім вони розвинули цю ідею в новий освітній напрямок [1].

При Flipped Learning аудиторія стає місцем, де студенти активно висловлюють свої думки, обговорюють, досліджують

новий матеріал за підтримки викладача. При цьому роль викладача змінюється у навчальному процесі з головного транслятора знань на помічника – консультанта й координатора. Це, у свою чергу, сприяє тісній співпраці зі студентами на заняттях. Він організовує роботу студента, підбирає якісний матеріал для самостійного опанування, акцентує їхню увагу на основних або складних моментах, систематизує й активізує процес практичної пізнавальної діяльності.

Зазвичай перед викладачем постає декілька питань: Що зможуть зробити студенти з отриманою інформацією? Які види діяльності допоможуть закріпити даний матеріал? Чи зможуть студенти розширити отримані знання за допомогою практичних дослідів, дискусії або застосувати їх для створення свого особистого проекту? Як можна організувати та контролювати спільну роботу студентів під час аудиторних занять?

При викладанні англійської мови Flipped Learning можна успішно використовувати під час вивчення граматики (зокрема граматичних правил за допомогою уроків з Youtube), при роботі з текстами, відеоматеріалами, перед аудіюванням. Заздалегідь студентам потрібно дати посилання на відео з поясненнями та вправами для попередньої роботи з новою лексикою. Окрім відео, корисними інструментами є подкасти, електронні книги, статті, тощо. Наприклад, для ІТ студентів 2 курсу пропонується посилання на відео *How far is too far? The age of AI* у межах теми Штучний інтелект. Вони виконують вправи до перегляду (тлумачать значення деяких виразів і термінів, розмірковують над смислом кількох тверджень, взятих з відео) для більш осмисленого розуміння і виконують завдання (шукають синоніми до поданих слів, готують питання до переглянутого) для проведення **дебатів**, **дискусій**, або **презентацій** в аудиторії. Це сприяє колективній роботі та розвиває креативне мислення.

Викладач англійської мови може також застосовувати **консультування** студентів один одним, **групові проекти** для дослідження концепцій, які були вивчені вдома. Спільна робота у групі, обмін інформацією з використанням різних джерел, застосування мережі Інтернет, а також доступ до автентичних матеріалів – все це дає студентам відчуття свободи та задоволення від самостійної діяльності. Таким чином, вони

оволодівають необхідними знаннями при вивченні англійської мови, які будуть корисними у подальшій діяльності.

За умови Flipping the Teacher викладачу необов'язково виконувати всі завдання – готувати або шукати відеоматеріали, формувати практичні завдання, консультувати, перевіряти роботи. Деякі види робіт можуть робити студенти, при цьому викладач виконує функцію спостерігача – слідкує за організацією процесу навчання, представленням інформації, і у разі необхідності, допомагає [2].

Серед переваг підходу Flipped Learning можна відмітити:

- особистісно-орієнтоване навчання та зворотній зв'язок;
- відеоматеріали доступні для всіх студентів за запитом;
- гнучкий графік роботи з матеріалами;
- студент має змогу переглядати відеолекцію та звертатися до інших джерел для уточнення або розширення матеріалу стільки разів, скільки потрібно саме йому;
- під час аудиторних занять всі складні питання, які виникли під час самостійної роботи, будуть розібрані та пояснені викладачем;
- модель «перевернутого навчання» можна застосовувати на будь-якому етапі навчання.

Звісно, Flipped Learning має також деякі недоліки:

- студент не може поставити питання викладачу безпосередньо в момент, коли воно виникає;
- не кожен студент виконує домашнє завдання регулярно;
- не завжди студент може отримати доступ до мережі Інтернет, низька швидкість з'єднання для перегляду відеоматеріалів, прослуховування аудіо, виконання завдань онлайн;
- студентам, які не підготувалися, буде нецікаво під час аудиторних занять.

До того ж, викладач має бути технічно підкований, тобто добре розбиратися у використанні сучасних інформаційних технологій. Наприклад, знати та розуміти різницю між подкастами (**Podcast**) (цифровий медіа-файл, звуковий файл, аудіо лекція, розповсюджуються інтернетом для відтворення), водкастами (**Vodcast**) (майже теж саме, що і подкаст, але з відео

файлами) і пре-водкастингом (***Pre-Vodcasting***) (освітній метод, в якому викладач створює водкаст зі своєю лекцією, для того, щоб студенти отримали уявлення про тему ще до заняття, на якому ця тема буде розглянута) [3: 271].

Висновки. Використання підходу Flipped Learning у викладанні англійської мови може стати дієвим методом, який варто інтегрувати в навчальний процес для забезпечення якісного викладання. Перевернуте навчання змінює не лише роль викладача на користь більш тісного співробітництва зі студентами. Зміни відбуваються і в ролі самих студентів – вони вже не пасивні учасники процесу навчання, який подається їм в готовому вигляді. Діяльність може бути очолена студентами, а спілкування між ними стане основною рушійною силою процесу, який направлений на навчання за допомогою практичних навичок. Перевернуте навчання робить їх більш відповідальними і стимулює до експерименту.

Література

1. Bergmann, J., Sams A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. USA: International Society for Technology in Education, 122 p.
2. Flipped classroom. Wikipedia. Retrieved February 5, 2020 from https://en.wikipedia.org/wiki/Flipped_classroom
3. Lazorenko L., Krasnenko O. (2019). The importance of developing 21st century skills for advanced students. *New stages of development of modern science in Ukraine and EU countries: monograph*. Riga, Latvia: “Baltija Publishing”, 249-288.
4. Mazur E. (1997). *Peer Instruction: A User's Manual Series in Educational Innovation*. Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.

INTERNATIONAL LEGAL INSTRUMENTS OF THE 2003 UNESCO CONVENTION OF THE SAFEGUARDING OF THE INTANGIBLE CULTURAL HERITAGE IN TEACHING EFL

Maryna Kryvko

V. N. Karazin Kharkiv National University

The challenges facing higher education now determine its prospects to some extent. In the context of globalization education must solve certain problems and provide not only knowledge in the field of "hard skills", but also to help individuals adapt to a rapidly changing world. To do this, "soft skills" are formed - the ability to communicate, critical thinking and creativity.

It is no coincidence that UNESCO - an organization for education, science and culture (established under the auspices of the UN in 1945) [1], combines three areas of activity - education, science and culture, which we propose to combine: to develop educational and scientific areas in combination with study culture of different peoples, cultural heritage and, above all, to learn to present our own national cultural heritage to other communities and countries, with the aim of equal exchange and mutual enrichment. An important area of UNESCO's activity is rule-making: development and adoption of normative acts in the relevant field of international legal regulation. Among the acts adopted with its assistance are the following: Convention for the Protection of the World Cultural and Natural Heritage, 1972, Convention for the Protection and Promotion of the Forms of Cultural Diversity, 2005. Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage, 2003 [2].

Let's consider how education and culture can help each other solve their problems in cooperation with the protection of intangible cultural heritage for the study of foreign languages by students of non-linguistic faculties.

According to the 2003 Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage. Article 2, point : The "intangible cultural heritage" means the practices, representations, expressions, knowledge, skills – as well as the instruments, objects, artefacts and cultural spaces associated therewith – that communities, groups and,

in some cases, individuals recognize as part of their cultural heritage. This intangible cultural heritage, transmitted from generation to generation, is constantly recreated by communities and groups in response to their environment, their interaction with nature and their history, and provides them with a sense of identity and continuity, thus promoting respect for cultural diversity and human creativity. For the purposes of this Convention, consideration will be given solely to such intangible cultural heritage as is compatible with existing international human rights instruments, as well as with the requirements of mutual respect among communities, groups and individuals, and of sustainable development [3].

The Convention also emphasizes on «the language as a vehicle of the intangible cultural heritage»; The “intangible cultural heritage”, is manifested inter alia in the following domains: (a) oral traditions and expressions, including language as a vehicle of the intangible cultural heritage; (b) performing arts; (c) social practices, rituals and festive events; (d) knowledge and practices concerning nature and the universe; (e) traditional craftsmanship. It should also be noted that the purposes of this Convention are: (a) to safeguard the intangible cultural heritage; (b) to ensure respect for the intangible cultural heritage of the communities, groups and individuals concerned; (c) to raise awareness at the local, national and international levels of the importance of the intangible cultural heritage, and of ensuring mutual appreciation thereof; (d) to provide for international cooperation and assistance. “Safeguarding” means measures aimed at ensuring the viability of the intangible cultural heritage, including the identification, documentation, research, preservation, protection, promotion, enhancement, transmission, particularly through formal and non-formal education, as well as the revitalization of the various aspects of such heritage (Article 1) [3].

Therefore, we propose to combine efforts to preserve the intangible cultural heritage with education, in particular in the study of foreign languages by students of non-language specialties. It is Education, awareness-raising and capacity-building that will be able to implement these initiatives at the state level: Each State Party shall endeavour, by all appropriate means, to: (a) ensure recognition of, respect for, and enhancement of the intangible cultural heritage in society, in particular through: (i) educational, awareness-raising and

information programmes, aimed at the general public, in particular young people; (ii) specific educational and training programmes within the communities and groups concerned; (iii) capacity-building activities for the safeguarding of the intangible cultural heritage, in particular management and scientific research; and (iv) non-formal means of transmitting knowledge; (b) keep the public informed of the dangers threatening such heritage, and of the activities carried out in pursuance of this Convention; (c) promote education for the protection of natural spaces and places of memory whose existence is necessary for expressing the intangible cultural heritage (Article 14) [3].

All these actions will help to combine educational processes and help meet the challenges of raising an adapted personality, promote the study of foreign languages and serve to protect the intangible cultural heritage. At the same time, we propose to use a foreign language to protect our national cultural heritage and present it to other communities and other parties to the convention.

References

1. UNESCO in brief – Mission and Mandate . URL: <https://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco> (Last accessed: 20.02.2020).
2. Conventions. URL: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12025&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=-471.html (Last accessed: 20.02.2020).
3. Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage 2003. URL: http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL_ID=17716&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Last accessed: 20.02.2020).

**ВИКОРИСТАННЯ АНГЛОМОВНИХ ПІСЕНЬ У
СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ КОНТЕКСТІ НА ЗАНЯТТЯХ
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА АКТУАЛІЗАЦІЯ СУЧАСНИХ
МЕТОДІВ РОБОТИ З АУДИТОРІЄЮ НА ПРИКЛАДІ
ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНИХ ВПРАВ**

Сергій Лялько

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми. На початку 21 ст. стан сучасної системи вищої освіти в Україні характеризувався наявністю принципових проблем, а саме: низьким рівнем культури, творчого та критичного мислення, застарілою програмою освіти, спрямованою на передачу учням готових висновків досягнень сучасної науки (замість того, щоб навчити їх самостійно опановувати прийоми та засоби вирішення проблем), відсутністю ідеологічних засад у подачі дидактичного матеріалу.

Слід зазначити, що сучасна освіта неможлива без використання засобів масової комунікації та інформаційних технологій. Соціологічні дослідження показують, що за останні 15 років кількість молоді, яка практикує в навчанні аудіо-візуальні засоби, зросла приблизно вдвічі, в порівнянні з прихильниками традиційної друкованої продукції.

Отже, можна зробити висновок, що вплив медіа та ЗМІ на формування особистості сучасної молоді генерації надзвичайно великий. Завдання педагогів – створити умови для адекватного сприйняття віртуальної реальності (творів художнього мистецтва) в контексті об'єктивної реальності оточуючого середовища.

Завдання сучасної української освіти – виховання висококваліфікованого професіонала; особистості, спроможної компетентно спілкуватися з представниками інших культур; інтелектуала, що вмє гідно представити соціокультурні особливості власної країни. Таким чином, вивчення іноземної мови невід'ємно від оволодіння соціокультурною специфікою мови іншої країни.

Пісні – це надзвичайно ефективний матеріал для

опанування іноземної мови. Вони мають на меті реалізацію різноманітних навчальних, освітньо-ознайомлюючих та культурно-розвиваючих функцій.

Пісні під час занять виконують навчальну функцію, бо, “... є засобом більш міцного засвоєння лексичного матеріалу і розширення потенційного словника учнів, ...важкодоступних звуків, звукосполучень, інтонаційних моделей, вдосконалюють уміння експресивного усного мовлення, у них краще засвоюються і активізуються граматичні конструкції.” [1].

В піснях нерідко зустрічаються топографічні назви, власні імена; присутня специфікація культурологічних моделей поведінки, конкретні відомості про ситуативні вчинки представників творчих еліт.

Формування мети статті. У навчанні англійської мови пісенна творчість повинна зайняти належне місце. Вплив на аудиторію вдало підбраної значущої пісні важко переоцінити. Результативне сприйняття музичного аудіоматеріалу зумовлено психофізичними особливостями студентів. Невимушена увага підтримується, як правило, незалежно від інтенцій або вольових зусиль людини.

Слід визнати сумнівним, або, навіть, хибним прийом (метод) використання пісенного матеріалу за остатковим принципом. Тобто, коли пісня використовується як вид мовленнєвої діяльності (аудіювання) наприкінці заняття або ж як винагорода за плідну працю. Навпаки, грамотне опрацювання фразеологічних та граматичних конструкцій пісні може стати важливим елементом базового навчання іноземній мові.

Зацікавленість студентів в повному розумінні контенту та головної ідеї пісні, як правило, призводить до довготривалого запам'ятовування нових лексико-граматичних одиниць та покращення вимови (артикуляції, наголосу, інтонації). Педагогу варто “...також враховувати логіку поєднання теми уроку зі змістом пісні” [2].

Виклад основного матеріалу. Проблема використання пісень на певних етапах навчання може бути вирішена шляхом спеціальної (здебільшого, інтуїтивної) селекції пісенного матеріалу, згідно вікових та гендерних преференцій студентів. При цьому треба враховувати тематичні програми основних

підручників. “Пісенний матеріал має відповідати наступним критеріям відбору:

- актуальність;
- мовна цінність;
- лінгвокраїнознавча цінність;
- урахування інтересів ... певної вікової групи;
- інформативність тексту” [3, с.52].

“Пісня, внаслідок її специфіки, вимагає особливого підходу до розробки форм і методів роботи з нею” [2]. Для підвищення коефіцієнту корисності бажано використовувати нетрадиційні методи навчання. Для неформального впровадження методів роботи з піснею слід акцентувати увагу на комунікативній спрямованості систем вправ на основі пісенного тексту, розробити ситуативні завдання на перевірку розуміння змісту твору.

На першому етапі, в усній формі або за допомогою роздруківок викладач знайомить студентів з історичним підґрунтям створення пісні :

На другому етапі викладач надає можливість аудиторії вивчити словник незнайомих слів та фразеологічних термінів. При цьому є доцільним стисло представити блок граматики та проілюструвати це на прикладах, що їх було наведено в тексті пісні.

Третій етап цілком присвячений аудіюванню, як самостійному виду мовленнєвої діяльності. В розданих заздалегідь фотокопіях студентам під час прослуховування пропонується вставити пропущені слова та словосполучення. При цьому важливо враховувати фактор візуальної підтримки, бо відео-кліп має певну перевагу перед аудіо-файлом. Треба відзначити, що багатоцільовий характер аудіювання на заняттях сприяє інтеграції всіх видів мовленнєвої діяльності в процесі навчання іноземній мові.

Важливе уточнення! Щоб унеможливити використання шпаргалок повних текстів пісень нагальною необхідною вважається процедура тимчасової заборони з’єднання аудиторії з інтернетом. Далі студенти читають та перекладають текст пісні, враховуючи і порівнюючи літературну україномовну версію даного твору.

На четвертому етапі студенти виконують вправу на еквівалентні синонімічні заміни та підстановку. Завдяки цьому активізується процес словотвірної та контекстуальної здогадки.

П'ятий етап включає в себе лексичну вправу на диференціацію та ідентифікацію. Студентам потрібно коректно визначити слово (словосполучення) з пісні та відповідну тлумачну дефініцію або синонім.

Шостий етап призначений для перевірки розуміння студентами соціокультурного контексту пісенного твору і представляє собою контроль прослуханого у формі питань – відповідей. При цьому цей вид завдання не передбачає лаконічних однозначних відповідей. Їх обговорення сприятиме розвитку дискусійного елементу у відстоюванні власних переконань, творчій атмосфері на занятті. Це, в свою чергу, надасть стимул естетичному вихованню студентів, більш повному розкриттю творчих здібностей кожного. Завдяки пісні на занятті утворюється позитивний клімат, “знижується психологічне навантаження, активізується мовна діяльність, зростає емоціональний тонус, підтримується інтерес до вивчення іноземної мови”. [4]

Сьомий та восьмий етапи є опціональними та ситуативними. Вони можуть бути використані в сильних групах.

Сьомий етап виступає своєрідним заміном четвертого етапу в групах з рівнем не нижче *Intermediate*. Слід попередити студентів уникати спокуси при виборі слів з близькими фонетичними характеристиками. В деяких випадках найбільш ефективна техніка виконання вправи – це метод виключення.

Восьмий етап рекомендовано проводити виключно в сильних групах, якщо залишилось не менше 15 хвилин до закінчення заняття. Він включає в себе літературну обробку-переклад англomовної скопільованої інформації щодо національних версій пісні з різних куточків планети та культурологічні обґрунтування моделей поведінки її персонажів на українську мову.

Висновки. Наприкінці треба зробити висновок про важливість роботи з пісенним матеріалом на заняттях англійської мови для поглиблення та розвитку мовленнєво-

розумової активності студентів. Отже, ми підходимо до тези про необхідність більш систематичного залучення аудіозасобів в практиці викладання іноземних мов на неспеціальних факультетах. Використання пісень у навчальній роботі зі студентами сприятиме більш ефективному вивченню англійської мови. Адже курс України на інтеграцію в світову спільноту визначає стратегічний напрям мовної політики держави через концепцію навчання іноземним мовам.

Література

1. Траїліна Л. П. Використання пісень на уроках англійської мови, як прийом формування соціокультурної компетенції учнів. - ЗНВК «Вибір», 2018. - Режим доступу: <https://naurok.com.ua/vikoristannya-pisen-na-urokah-angliysko-movi-yak-priyom-formuvannya-sociokulturno-kompetenci-uchniv-9433.html>
2. Шуставецька Г.М. Використання пісенної творчості у навчанні англійської мови молодших школярів. - Матеріал з PSYH.KIEV.UA -- Вісник психології і соціальної педагогіки, 2014.
3. Синькевич Г. Песня на уроке английского языка / Г. Синькевич // Иностранные языки в школе. - 2002. - №1. - С.50-53.
4. Рибакова Т.А. Використання англomовного пісенного матеріалу як засобу формування мовної та мовленнєвої компетенції на уроках англійської мови. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://tarybakova.blogspot.com/p/blog-page_78.html.

МОВНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ДІЛОВОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЯХ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

М. С. Маланюк

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

Сучасний освітній простір вимагає якісної підготовки фахівців, здатних до успішної професійної діяльності в межах світової спільноти. Нові умови життя, нові вимоги до фахівця, нові прийоми прийняття на роботу вимагають удосконалення підходів до підготовки сучасного фахівця.

В цьому контексті володіння іноземною мовою, як мовою міжнародного спілкування, стає необхідністю. Саме тому перед сучасними закладами вищої освіти постало завдання дати фахівцям мовну підготовку та розвивати професійно-спрямовані комунікативні навички, які дозволять їм вільно спілкуватись іноземною мовою [1, с. 35].

Ділова іноземна мова, як мова професійної спрямованості, передбачає певний мовний корпус та певні види комунікацій у діловому спілкуванні. Ділова іноземна мова використовується в бізнесовому оточенні, її концепція формується і набуває ваги з поглибленням ділової інтеграції. Таким чином, викладання англійської мови професійного ділового спрямування включає не тільки надання мовних знань, умінь та навичок, але й формування комунікацій у бізнесі та оволодіння методами їх реалізації.

Зважаючи на те, що іноземна мова в будь-якому навчальному закладі вивчається для спілкування, перебудова процесу навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах немовного профілю повинна концентруватися на вдосконаленні навчання всіх видів мовленнєвої діяльності. Взаємопов'язане навчання видів мовленнєвої діяльності має на меті формування іншомовної комунікативної компетенції у цих видах, оскільки саме через таку компетенцію здійснюється ділова мовленнєва комунікація [2, с. 181].

На відміну від студентів-філологів, які обирають іноземну мову як основну спеціальність та приділяють їй максимум уваги, студенти немовних спеціальностей часто не бачать сенсу в оволодінні іноземною мовою разом із іншими дисциплінами, а отже, мають дуже низьку мотивацію до вивчення мови. Так, пошук нових ефективних методів навчання іноземної мови постає окремою проблемою, яка може бути розв'язана шляхом розроблення та впровадження нових інноваційних технологій навчання.

Нашою метою є теоретичний аналіз активних методів та комунікативних аспектів вивчення ділової іноземної мови у закладах вищої освіти, які підвищують навчальну мотивацію студентів та сприяють їхньому професійному й особистісному зростанню.

Опанування іноземною мовою розглядається, як надбання комунікативної компетенції. Як вважає Биркун Л. В., комунікативно-орієнтоване викладання мов має на меті не тільки дати студентам практичні знання граматики та лексики мови, що вивчається, але також розвинути у них розуміння того, як відповідна мова використовується для спілкування [3, с. 37].

Комунікативна компетенція є метою та результатом навчання, але цей результат стає реальним при наявності сформованої лінгвістичної компетенції і високої вмотивованості студентів. Завдання викладача іноземної мови полягає у виробленні оптимального співвідношення аспектів володіння іншомовною культурою [4, с. 195].

Зростаючі ділові та культурні зв'язки із зарубіжними країнами вимагають, щоб сучасні фахівці володіли навиками ділового листування. Ділове листування є одним із засобів обміну інформацією. Написання ділового листа вимагає особливої майстерності від його укладача, яке вимагає знання мови, стилістики. Для цього студентів слід навчити правилам дотримання мовного етикету писемного мовлення. Зважаючи на різноманітність типів ділових листів (лист-прохання; лист-запит, лист-запрошення; лист-замовлення та ін.), укладач повинен вміти не тільки використовувати відповідні мовленнєві кліше й розмовні формули для висловлювання комунікативних намірів на письмі, але й дотримуватися правил увічливості. На практичних заняттях з ділової іноземної мови велика увага також приділяється й розвитку діалогічного мовлення, що відповідає комунікативній спрямованості навчального процесу. У діловому спілкуванні окреме місце посідають презентації та ділові переговори, що є невід'ємною частиною комунікативного аспекту. Використовуючи відповідну лексичну термінологію та діловий стиль, студенти проводять прес-конференцію, складають анкети, резюме, ведуть ділові переговори, складають контракти та ін. Тому пошуки викладачем оптимальних інтенсивних прийомів та методів навчання сприятимуть розвитку внутрішньої мотивації вивчення ділової іноземної мови, допоможуть урізноманітнити форми навчання, а також переконати студента в тому, що іноземна мова – це реальний засіб спілкування, за допомогою якого він може виразити себе

як особистість.

Література

1. Сініцина В. В., Розвиток професійно-спрямованих комунікативних навичок студентів у процесі вивчення ділової англійської мови / В. В. Сініцина, Г. В. Піскурська. – Донецьк, 2009. – С. 35-37.
2. Дегтярьова Ю. В. Методика навчання студентів вищих немовних навчальних закладів читання англійською мовою для ділового спілкування : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Юлія Володимирівна Дегтярьова. – Запорізький національний ун-т. – К., 2006. – 325 арк. : табл. – Бібліогр.: арк. 172–196.
3. Биркун Л. В. Комунікативні методи та матеріали для викладання англійської мови / перекл. і адапт. Л. В. Биркун. – Oxford University Press, 1998. – 49 с.
4. Ходцева А. О. Особливості формування професійних комунікативних навичок у курсі ділової англ. мови / А. О. Ходцева // Інститут педагогіки і психології професійної освіти НАПН України. – Київ, 2010. – С. 192-198.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ СТУДЕНТАМ- МАТЕМАТИКАМ

А. В. Малишева

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

В сучасному світі є актуальним питання підготовки студентів з високим рівнем інформаційної культури здатних самостійно здобувати необхідні знання, критично та творчо мислити, бути готовими до командної співпраці, бути комунікабельними, вміти адаптуватися до мінливих життєвих обставин.

Навчальний процес потрібно організувати таким чином, щоб спілкування було багатостороннім, відбувалася взаємодія всіх учасників навчального процесу, обмін знаннями та ідеями,

створювалися можливості для розкриття особистісного потенціалу кожного студента. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології надають цілий комплекс засобів для навчання іноземних мов: мультимедійні навчальні програми, платформи, велике розмаїття ресурсів Інтернету, що дозволяє домогтися якісно нового рівня засвоєння навчального матеріалу.

На сьогодні найбільш універсальним високоефективним технічним засобом навчання є електронні інтерактивні дошки (Smart Board). Будь-яка інтерактивна дошка має програмне забезпечення, яке, в залежності від цілей, включає в себе різний набір можливостей для створення інтерактивного інформаційно-комунікаційного середовища. Функції та можливості інтерактивної дошки є майже необмеженими. Програмне забезпечення для інтерактивної роботи SMART Learning Suite (SLS) використовується для створення інтерактивних слайдів, уроків, опорних конспектів; для створення інтерактивних завдань з елементами гри, в т.ч. і з використанням персональних пристроїв; для проведення тестування та опитування з використанням хмарних технологій.

Широкі можливості у процесі викладання англійської мови за професійним спрямуванням для студентів-математиків відкриваються завдяки використанню SLS. SMART Notebook має понад 7000 зображень, шаблонів, аудіо-, відео-, 3D-файлів і інтерактивних завдань. Математичні інструменти включають надбудову SMART Blocks, зручний редактор формул і широкий набір математичних об'єктів і графіків GeoGebra [1]. Це дає можливість значно полегшити процес засвоєння лексичного матеріалу (ЛО) використовуючи безперекладні способи як на етапі семантизації ЛО, так і на етапі автоматизації дій студентів з новими ЛО. Студенти можуть самостійно змінювати різні параметри, повертатися до вихідного положення, спостерігати за змінами, виявляти закономірності, доводити теореми, пояснювати формули та графіки, експериментувати. GeoGebra надає можливість використовувати графічні зображення об'єктів за заданими параметрами, змінювати їх розміри, співвідношення частин, положення на екрані. Абстрактність математики таким чином може поєднуватися з наочністю і динамічністю матеріалу що опрацьовується.

Використання мультимедійних інтерактивних технологій збагачує зміст заняття, прискорює темп його проведення, оптимізує управління навчанням, підвищує ефективність і об'єктивність процесу оцінювання при значній економії часу викладача, мотивує студентів поглиблювати отримані знання, займатися пошуковою, дослідницькою роботою, що дозволяє зробити заняття творчим і особистісно-орієнтованим [2]. Мультимедійні інтерактивні технології можуть використовуватися у навчальному процесі при проведенні лекцій, семінарів, лабораторних занять тощо.

Всі інтерактивні методи і прийоми розвивають комунікативні вміння та навички, привчають працювати в команді. В результаті підвищується якість подачі матеріалу та ефективність його засвоєння, а, отже, і мотивація до вивчення іноземної мови.

Література

1. <http://www.smartboard.com.ua/catalog/15/234/>
2. <https://knute.edu.ua/file/Mg==/526591fae69a86fb1685-5b2824710b8c.pdf>

PRE-TRANSLATION EXERCISES IN TEACHING PROFESSIONALLY-ORIENTED TRANSLATION

Olena Mykhailenko

Taras Shevchenko National University of Kyiv

Even a cursory glance at the modern educational industry reveals the increasing importance of such an academic discipline as professionally-oriented translation. Considering the necessary formation of competences top-requested by the employer, higher educational institutions have started including translation into a complex of academic disciplines taught to non-linguistic students.

The goal of mastering the subject “Professionally-Oriented Translation” is not only training of experts who are knowledgeable about the translation regularities and skilled in bilingual translation. It is also the development of the students’ integral translation

strategy, special translation competences and background professional knowledge.

Working with the text as an object of professionally-oriented translation, the translator completes three procedures: pre-translation source text analysis, source text translation and target text editing. Our research deals with pre-translation source text analysis, which was variously regarded in works (Alekseyeva 2001, Brandes, Provotorov 2003, Kulikova 2018, Tsaturova, Kashirina 2008), among others. In terms of developing the theory of specialized texts translation, pre-translation analysis and its features deserve special consideration, as meaningful understanding of the source text is a necessary condition of its faithful translation (Kulikova 2018).

A particular role in the pre-translation source text analysis is attributed to the professional component of the specialized text, which suggests that the students have strong professionally relevant knowledge. A top priority is identification of semantic dominants – terms and thematic vocabulary – for most thorough understanding of a source language specialized text. Of special importance is logical and semantic structure analysis of the professionally-oriented text, discourse markers and other linguistic means providing for text cohesion (Kulikova 2018).

Each stage of written translation (and its training) provides for developing the basic skills and abilities through the use of a system of exercises. This system includes three subsystems: pre-translation training exercises, exercises for training translation skills and exercises for developing translation abilities (Chernovaty 2013). This paper investigates pre-translation training exercises for the students of history mastering the course of professionally-oriented translation. Our research is based on the types of pre-translation training exercises described in work (Chernovaty 2013):

- Exercises for developing the ST analysis abilities: 1) *Determine the ST author's main intention*, 2) *Specify the author's intention in each text fragment*, 3) *Define the functions of different ST fragments and their markers*, 4) *Determine the text logic, author's intention and ST function being considered*, etc.;

- Exercises for evolving the abilities to recognise the ST primary information: 1) *Find the ST primary and secondary information*, 2) *Make a list of ST key words and phrases*, etc.;

- Exercises for mastering the subject knowledge and terminology preview: 1) *Study the ST, make a diagram of its main notions and a list of related terms in source and target languages*, 2) *Study the parallel texts given below, focusing on translation of the terms in bold*, 3) *Find the English language equivalents of the Ukrainian words below, etc.*;

- Exercises for forming the abilities to identify translation problems: 1) *Define the ST language features*, 2) *Identify the functions of ST words and fragments*, 3) *Determine the ST translational type*, 4) *Specify the main translation unit of the ST*, 5) *Establish the general strategy of ST translation*, 6) *Anticipate problems of ST translation*;

- Exercises for cultivating the abilities to solve translation problems: 1) *Analyse parallel source and target texts, identify the translation techniques and the relevance of their application*, 2) *Paraphrase the ST in the original language*, 3) *Render the source sentence in the original language reducing the number of words*, 4) *Define the ways of solving potential translation problems, etc.*

Thus, the pre-translation source text analysis is a key to students' meaningful understanding of the text and its faithful translation. Pre-translation exercises lay the groundwork for successful accomplishment of further translation stages – creation of a target text and its editing. The above exercises have been proved efficient with the students of history in terms of the course of professionally-oriented translation.

References

1. *Alekseyeva, I.S. (2001). Professionalny Trening Perevodchika [Translator's Professional Training]. Sankt-Peterburg: Soyuz.*
2. *Brandes, M.P., Provotorov, V.N. (2003). Predperevodcheskiy analiz teksta [Pre-Translation Text Analysis]. Moskva: NVI-Tezaurus.*
3. *Chernovaty, L.M. (2013). Metodyka vykladannya perekladu yak spetsialnosti [Translator Training Methodology]. Vinnytsya: Nova Knyha.*
4. *Kulikova, O.V. (2018). The Pre-Translation Analysis of a Professionally Oriented Text. World of Science. Pedagogy and psychology, [online] 3(6). Retrieved from: <https://mir-nauki.com/PDF/64PDMN318.pdf> (in Russian).*
5. *Tsurova, I.A., Kashirina, N.A. (2008). Perevodcheskiy analiz teksta [Text Translation Analysis]. Sankt-Peterburg: Soyuz.*

**ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА ДОШКІЛЬНИХ
ФАКУЛЬТЕТАХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ
ОСВІТИ**

В. І. Павлюк

*Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини*

Важливим кроком у навчанні іноземної мови є ефективний інструктаж з розвитку мовлення, оскільки дітям необхідно чітко пояснювати особливості вимови і вживання іноземної лексики. З огляду на вищезазначене, необхідна підготовка вчителів закладів дошкільної освіти, яка б забезпечила ефективне навчання дітей дошкільного віку іноземних мов.

Т. М. Шкваріна зазначає, що основною метою навчання іноземної мови у дошкільному закладі є сприяння своєчасному, повноцінному розвитку дитячої особистості; збагачення її інтелектуальної, вольової, емоційної, моральної та соціальної сфер; створення сприятливих умов для оволодіння дитиною основами іншомовного спілкування на базі збалансованого досягнення освітніх (розвивальних, виховних, навчальних) та практичних цілей.

Відповідно до визначеної мети основними завданнями навчання іноземної мови дітей дошкільного віку є: виховання інтересу, поваги, толерантності і ціннісного ставлення до культури, традицій та звичаїв народів, які розмовляють іншою мовою; ознайомлення з елементами соціокультури іншомовних країн; прищеплення елементарних навичок усного мовлення (аудіювання, говоріння);

створення умов для оволодіння елементарним умінням спілкуватись іноземною мовою у межах комунікативного мінімуму, пов'язаного зі світом дитинства; сприяння набуттю початкових лінгвістичних знань; розвиток мовленнєвих здібностей; залучення дитячого досвіду спілкування рідною мовою для навчання спілкуватись іноземною; виховання культури та відкритості спілкування [1, 16].

У методиці викладання англійської мови для майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти виділяють наступні принципи та методи організації роботи на занятті із дітьми дошкільного віку:

1. *Використання ігор та наочності.* Педагог повинен використовувати на заняттях дидактичні ігри на основі елементарної лексики дитячого спілкування, зокрема мовні (фонетичні – на формування навичок правильної іншої звуковимови; лексичні та граматичні засвоєння базової лексики і граматичних структур); мовленнєві – на формування та розвиток елементарних навичок аудіювання та говоріння; комунікативні – на формування навичок спілкування; сюжетно-рольові, театралізовані, дидактичні (словесні, настільно-друковані, з іграшками та картинками та ін.), рухливі, комп'ютерні, музичні ігри, тощо. Доцільно варіювати ігрові завдання, щоб забезпечити засвоєння дітьми більшого обсягу мовленнєвого матеріалу, формування міцніших початкових навичок монологічного та діалогічного мовлення.

2. *Дотримання циклічності вивчення розмовних тем, мовного та мовленнєвого матеріалу.* Необхідно планувати заняття таким чином, щоб варіювалися такі види діяльності на занятті як введення нового матеріалу (первинне ознайомлення), поглиблене вивчення матеріалу (тренування у спілкуванні), закріплення і вдосконалення знань та навичок (тактика спілкування з використанням введеного мовного матеріалу).

3. *Дотримання мовного режиму на занятті.* Діти мають розуміти все, про що йдеться на занятті, а тому в разі потреби вчитель пояснює їм рідною мовою артикуляцію звуків, правила гри тощо. Також доцільним у навчанні дошкільнят іноземної мови є використання пісеньок, віршиків, лічилок та інших малих літературних форм.

4. *Інтегрований підхід до вивчення іноземної мови.* З урахуванням інтегрованого і діяльнісного підходів, які активно впроваджуються у навчально-виховний процес сучасного дошкільного закладу, заняття з іноземної мови мають органічно інтегрувати у своїй структурі види діяльності, значущі для розвитку дошкільнят.

5. *Планування роботи та контроль.* Навчання іноземної

мови у дошкільному навчальному закладі має проводитися з урахуванням перспективного та календарного планування та рекомендацій щодо організації і планування гурткової роботи.

У навчанні іноземних мов вчитель може використовувати наступні стратегії:

1. Забезпечення чіткого систематичного інструктажу з впровадження лексики. Діти потребують багаторазового повторення слів розвитку розуміння їх значення та використання. Вчителі повинні вводити у мовлення цікаві нові слова.

2. Презентація тематичного вокабуляру, яка допомагає дітям провести асоціації між словами та «побудувати каркас» для вивчення наступних слів.

3. Забезпечення взаємодії між однолітками та вчителем, соціальні взаємодії з іншими дітьми.

4. Заохочення батьків практикуватися у мовленні іноземною, коли це можливо (З цією метою можна ефективно використовувати пісні та відеозаписи) [2].

Однак, зважаючи на вищезазначене, педагог може виявляти креативність у виборі навчальних програм та використання різних форм, методів і прийомів, засобів навчання дошкільнят іноземної мови.

Література

1. Шкваріна Т. М. Англійська мова для дітей дошкільного віку (програма, методичні рекомендації) : навч. посіб. Умань : Вид.-поліграф. під-во, 2003. 120 с.

2. Tabors, P. O. (2008). *One child, two languages: A guide for early childhood educators of children learning English as a second language*. URL.:

<https://www.buildinitiative.org/Portals/0/Uploads/Documents/One%20Child,%20Two%20Languages.pdf> [in English].

USING CHATBOTS IN TEACHING EFL

Sergii Petrenko

Taras Shevchenko National University of Kyiv

The popularity of messengers (*Facebook Messenger*, *WhatsApp*, *Viber*, *Telegram*) in the recent years has resulted in developing and designing chatbots, dialogue agents carrying out certain tasks (e.g. hotel reservation, train tickets, pizza delivery, quests, etc.) and accessing to various databases (e.g. banking, ID, government services). They can be either text or voice-based, which allows them to be integrated in existing websites and apps.

Chatbots can help businesses to find new opportunities. For instance, a user feels to undergo an extra effort to call the customer representative to get the basic details, and it would be convenient to just chat and get the information they seek. Of course, a chatbot could not answer all the queries, but they are able to reduce human intervention. In addition, instant data agents play an important role in showing the market presence of a product or company [Mittal 2019:11-12].

Knowledge-driven chatbots provide unified access to information, collected from a wide variety of heterogeneous databases [Jalota et al. 2020:19].

There are three main components of a chatbot: intents, slots and utterances. **Intents** are the tasks a chatbot can process. A simple intent is *SayHello*, which just says 'Hi' to the user. More complex can be choosing and buying a T-shirt, booking a holiday, etc. The chatbot gathers details about what the user is asking for. If you buy a T-shirt, the chatbot needs to know the colour, size, prints, and the address where it should be delivered. This information is collected and stored in **slots**. Slots are designed only to accept certain types of information. An **utterance** is a word or phrase that has been said, which is key to chatbots because this is the manner a user interacts with the chatbot. Such utterances can trigger which intent the user is trying to access, and they can also be used to get the exact information needed to fill the slots [Williams 2018:8-9].

EFL teachers can make use of chatbots as follows:

1. Using popular chatbots for learning English such as

Duolingo, Mondly, Andy, Lenny, Memrise, RosettaStone, Babbel can increase students' pronunciation, lexis and grammar.

2. Using various chatbots during EFL classes or as home assignments within the scope of the topics discussed, e.g. consultant chatbot, beauty salon chatbot, automotive services chatbot, dentist office chatbot, marketing agency chatbot, personal coach chatbot, podcast chatbot, store chatbot, real estate chatbot, food delivery chatbot, banking services chatbot, flight tickets chatbot, etc. Such examples of chatbots can be used as authentic and real-life tasks.

3. Testing chatbots can assess students' language proficiency or knowledge of certain topics covered at previous lessons.

Therefore, technological distractions at EFL classes, or distance learning resulted from the COVID-19 quarantine may be converted into the advantages by using chatbots.

References

1. Jalota, Richa et al. (2020) *An Approach for Ex-Post-Facto Analysis of Knowledge Graph-Driven Chatbots – The DBpedia Chatbot in Chatbot Research and Design*, Cham, Switzerland: Springer.

2. Mittal, Akhil (2019) *Getting Started with Chatbots: Learn and create your own chatbot with deep understanding of Artificial Intelligence and Machine Learning*, New Delhi, BPB Publication.

3. Williams, Sam (2018) *Hands-On Chatbot Development with Alexa Skills and Amazon Lex*, Birmingham, Packt Publishing.

ЕФЕКТИВНІ МЕТОДИ, ФОРМИ ТА СПОСОБИ ВИКЛАДАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА ТЕХНІЧНОМУ ФАКУЛЬТЕТІ НУБІП УКРАЇНИ

О. Г. Пономаренко

*Національний університет біоресурсів і
природокористування України*

Питання необхідності використання ефективних методів, форм і способів викладання іноземної мови в процесі

професійного становлення особистості та формування професійної спрямованості у майбутніх спеціалістів-інженерів дуже актуальні на сьогодні. Система підготовки кваліфікованих спеціалістів певної галузі зі знанням іноземної мови є головним завданням професійно-практичної освіти.

Беззаперечним, на сьогодні є той факт, що володіння іноземною мовою підвищує цінність фахівця, а підготовка кваліфікованих, конкурентоспроможних спеціалістів технічної галузі, неможлива в свою чергу без належного володіння іноземною мовою.

Вивчаючи основні методологічні підходи у вивченні іноземної мови, зазначимо, що успішність її вивчення визначається через сукупність факторів: мотиваційного, емоційного, когнітивного, особистісного, психофізіологічного та інтерактивного. А основною метою вивчення іноземної мови, визнається формування міжкультурної комунікативної компетенції та вміння користуватися іноземною мовою як засобом спілкування у сфері майбутньої професійної діяльності. Тому дуже актуальним є сьогодні завдання підвищення якості викладання іноземної мови, показником якої вважається рівень володіння професійноорієнтованою іноземною мовою, який відповідає запитам роботодавця. Тому, в процесі підготовки висококваліфікованого фахівця необхідно організувати такий навчальний процес, який забезпечить майбутньому випускнику ЗВО високу конкурентоспроможність за рахунок необхідного рівня сформованості мовної іншомовної компетенції, яка формує не тільки базові знання іноземної мови, а й розширюю можливості професійної діяльності, вміння і потребу самостійного підвищення свого професіоналізму, безперервної самоосвіти та самовдосконалення; розвиває особистісну соціальну відкритість, толерантність, готовність до діяльності в нестандартних ситуаціях; формує здатність робити самостійний вибір, приймати рішення, брати на себе відповідальність за реалізацію поставлених завдань. Слід виділити наступні вимоги до процесу формування базової іншомовної професійної компетенції студентів: принцип взаємозв'язку цілей навчання іноземної мови з загальноосвітніми цілями, що стоять перед системою освіти в цілому; особистісно-діяльнісна орієнтація

навчального процесу; реалізація інтерактивної моделі пізнавального процесу, що передбачає конструктивний характер рольової взаємодії учасників навчального процесу, а саме викладача та студента, відкритість взаємин, творчість у виборі змісту і способів взаємодії; надання студентам самостійності і автономності. Керуючись даним підходом пасивна роль студента, який відтворює стандартний мінімум готових знань, змінюється на партнерство, співробітництво, спільне проектування й організацію навчання, які сприяють розкриттю індивідуальності суб'єктів діяльності, розвитку їх творчого потенціалу, а викладач виступає як наставник, який скеровує роботу в правильному напрямку, і як наслідок відбувається формування стратегічної компетенції студентів до комунікативної діяльності [1, 5].

Характерними особливостями формування мовленнєвої компетенції студентів є: поетапність, системність; різнорівнева структура, що забезпечує організацію педагогічного процесу для студентів з різною мовною підготовкою з урахуванням їх індивідуальних особливостей; застосування міждисциплінарного підходу [3].

В свою чергу, ефективність засвоєння мови оцінюється за рівнем сформованості стратегічної компетенції студентів, тобто за ступенем узгодженості теоретичних знань студентів і умінь знаходити відповідні мовні засоби для використання знань в комунікативній ситуації.

На початковому етапі вивчення важливо виявити, яким рівнем знань і умінь, отриманих в школі, відповідає рівень, необхідний для успішного продовження навчання у ЗВО; визначити характер ставлення студентів до комунікації, як студенти оцінюють свій комунікативний розвиток і наскільки у них яскраво виражений мотив досягнення кращих результатів у вивченні іноземної мови [4].

Беручи за основу принцип компаративності, можна запропонувати наступне: розширювати кругозір учнів за рахунок накопичення професійно-зорієнтованих знань; контролювати засвоєння професійно зорієнтованого матеріалу вивчаючи досягнення провідних вчених країни, мова якої вивчається, що містяться в текстах; ознайомлювати з новими

досягненнями в технічній галузі; читати і перекладати тексти англійською мовою професійного спрямування; виконувати тести, давати відповіді на запитання за змістом прочитаного тексту, обговорювати прочитане; прослуховувати або переглядати професійно-зорієнтовані фільми за темою, що вивчається, виконувати завдання на розуміння змісту; відповідати на запитання, що зачіпають порівняння різних технічних складових та феноменів. Користуючись професійно-зорієнтованими іноземними виданнями видавництва Pearson “Technical English” де особлива увага приділялася прослуховуванню, перегляду та обговоренню професійно спрямованих матеріалів за фахом різних рівнів відбувається ефективне формування комунікативно-мовленнєвої компетенції. А це в свою чергу, підгрунтя професійної іншомовної підготовки майбутнього фахівця, що передбачає його здатність і готовність вирішувати комунікативні завдання у сфері професійної діяльності, виконувати пошук і аналіз інформації, необхідний для вивчення зарубіжного досвіду, а також для роботи з технічною літературою і документацією в області обраної спеціалізації. Все це передбачає володіння знаннями, практичними вміннями та навичками, які дозволять майбутньому спеціалісту з конструювання і дизайну техніки використовувати іноземну мову як засіб інформаційної діяльності, систематичного поповнення своїх професійних знань, професійного спілкування та професійної культури в цілому [2].

Оскільки комунікативна діяльність тісно пов'язана з формуванням професійно-пізнавальних потреб студентів, то при викладанні іноземної мови для технічних спеціальностей такими виступають потреби в професійних технічних знаннях особливостей професійного технічного спілкування через оволодіння іноземною мовою.

Література

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя: [Текст] / Н.Д. Гальскова – 2-е изд., перераб., и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
2. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам.

Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. [Текст] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с.

3. Перфилова, Г. В. Компетентностный подход и его реализация в современном образовательном процессе. [Текст] / Г. В. Перфилова // Вестник МГЛУ. – Вып. 546. – 2008. – С. 22-23.

4. Baret J. (2002). Test your own aptitude. – L.: Kogan Page, LTd, – 240 p.

5. Roger C. (1985). Education, Training and Employment. – L.: Pergamon Press Oxford.

ВПРОВАДЖЕННЯ «ЦИФРОВИХ» МЕТОДІВ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

М. Ю. Ребенко

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

На сьогодні, в епоху швидкого інформаційного та технологічного розвитку суспільства, завтрашнім випускникам пропонується широкий спектр кар'єрних можливостей.

Студенти Київського університету факультетів комп'ютерних наук та кібернетики, а також інформаційних технологій повністю усвідомлюють, що високий рівень володіння іноземною мовою є важливою вимогою на ринку праці. Саме через це студенти зацікавлені не тільки у поглибленні своїх знань із загальної англійської, а й у отриманні практичних навичок із вивчення англійської мови для професійної комунікації (ESP) – одного з найефективніших методів викладання англійської мови як іноземної. Проте, помічено наступне: студент відвідує заняття з факультативного курсу ESP, бере активну участь в обговоренні тем, але коли справа доходить до підсумкового іспиту у 7 семестрі, мотивація до успіху не стимулює отримання високих балів на екзамені.

Однією з причин такого «збою» може бути наступне. Справа в тім, що сучасним «цифровим» студентам, які

сприймають світ через призму розумних технологій, часто пропонується на заняттях з ESP практикувати традиційні нетехнологічні методи навчання. Опитування показало, що студенти нерідко відчують брак візуалізації навчального матеріалу, інтенсивності подачі нової інформації, структурованості смислового наповнення тем, як-от у формі «карт пам'яті» (mind maps). Як наслідок, їм незабаром набридають невдалі спроби підлаштовувати своє звичне «цифрове» сприйняття інформації під технологічно збідені заняття. Результати підсумкового іспиту відображають ряд недоліків в мовних компетентностях студентів загалом, і, зокрема, у самих методах навчання.

В епоху високих технологій сприйняття людей здебільшого екранізоване. У реальній життєвій ситуації «цифрові» користувачі є поганими слухачами. Студенти переважно роблять безліч помилок у тестах з аудіювання, коли перевіряються їхні навички сприйняття інформації на слух. Вони не сприймають усну інформацію і, як наслідок, спілкуються непродуктивно у професійній сфері. Ось чому необхідність розвитку і вдосконалення навичок аудіювання шляхом впровадження нетрадиційних підходів до навчання в аудиторії стає досить актуальною в рамках університетського ESP курсу.

Існує маса інструментів, спрямованих на розвиток навичок аудіювання, таких як аудіо- та відеозаписи, радіо, телебачення, онлайн-ресурси, програми на ПК та додатки на смартфонах тощо. Але в більшості випадків вони надають користувачам можливість розвивати свій загальний непрофесійний словник. У нашому дослідженні релевантним постала проблема вибору таких навчальних ресурсів у галузі цифрових технологій, які спрямовані саме на розвиток навичок сприйняття іноземної мови на слух. Враховуючи мету нашої цільової аудиторії – студентів-кібернетиків – не тільки покращувати мовні здібності, а й загалом розвивати навички прийняття рішень (decision-making), практик критичного та рефлексивного мислення (critical thinking and reflective practices), ми вирішили розширити загальні інструменти навчання та впровадити на заняттях методики «ментальних карт» (mind

maps), онлайн-конференцій TED Talks і сприйняття на слух «наживо» (а “live listening” technique).

Дослідження було проведено протягом 2018-2019 н.р. і охоплювало 56 учасників – слухачів факультативного курсу ESP, які навчалися на 3 та 4 курсі ОС «Бакалавр» на факультеті комп'ютерних наук та кібернетики. На кожному занятті студенти виконували розроблені викладачем тести з аудіювання на матеріалі онлайн конференцій TED Talks (до 6 хв. звучання кожна конференція). Студенти не тільки слухали, а й дивилися відео, сприймали мовлення за допомогою субтитрів та опрацьовували конференцію зі стенограмою запису (tapescript). У форматі TED Talks були також розроблені дві міні-конференції на теми *Microchips implanted in biohackers*, *Self-driving cars' dilemmas*, презентацію яких здійснювали студенти-аспіранти, колишні слухачі курсу ESP. Аудиторія виконувала такі самі завдання з аудіювання, проте сама презентація була здійснена на занятті наживо. Після конференції та виконання завдань студенти створювали «розумні карти» з кожної опрацьованої теми, мета яких була через візуалізацію закріпити лексичний матеріал та розширити словниковий запас з професійної англійською.

Окрім аудиторної роботи, студентам був наданий список онлайн-подкастів, які є доступними для завантаження та прослуховування не лише у класі, але й вдома з будь-якого пристрою. Найпопулярнішими серед наших учасників виявилися платформи *BBC Podcasts* (<http://www.bbc.co.uk/podcasts>), *App Store Podcasts* (<https://itunes.apple.com/us/app/podcasts/id525463029?mt=8>) та *Stream Podcasts* (<https://tunein.com/podcasts/>). На заняттях слухачі охоче ділилися своїми враженнями та думками з кожної теми, особливо щодо практичних порад в IT сфері, які доступні на навчальній платформі *Hey, Cool Job Podcast* (<https://player.fm/series/hey-cool-job>). Експеримент закінчився парним обговоренням помилок, яких припустилися учасники, їх самовиправленням та самооцінюванням виконаних завдань. На змістовному модулі студентам пропонувалися типові екзаменаційні завдання на зразок тих, які опрацьовувалися в аудиторії та самостійно. В опитування, яке проводилося потому,

студенти схвально висловилися на рахунок логічної циклічності експерименту, послідовності розроблених завдань із елементом ускладнення кожного наступного та, зрештою, «ефекту несподіваності» на конференціях наживо. На їхнє переконання, а також згідно з високими результатами підсумкового іспиту в кінці 7 семестру 2019-2020 н.р., експеримент позитивно вплинув на звичний спосіб навчання студентів, а саме сприйняття англійської мови на слух. Більшість наголошувала, що «некласичний» підхід до навчання із різнобічним застосування ІТ технологій мав наслідком збільшення інтересу до навчання як у самій аудиторії, так і поза неї, оновив думки, і посилив мотивацію в учасників із перспективою подальшого професійного розвитку.

Таким чином, з огляду на той факт, що професійне спілкування займає особливе місце в науковому етикеті та культурі інформаційних технологій, університетський ESP курс, фрагмент якого описаний вище, надає студентам систематичні знання про відповідну професійну галузь, покращує їхній рівень володіння англійською мовою, комунікаційну компетентність через підвищення мотивації до навчання та особистісної самореалізації задля ефективної взаємодії в академічному та професійному середовищі.

Застосування інформаційних технологій та нетрадиційних методик сприйняття іноземної мови «наживо» на заняттях з ESP сприяло інтенсивності навчання та зростанню мотивації студентів. Експеримент виявився плідним, що підтверджують результати іспиту. Занурення студентів у їхнє природне середовище – технічне забезпечення – сприяло централізації саме студента, його можливостей, навичок і пріоритетів. Динамічність занять і логічна циклічність вправ стали справжнім набуттям впровадженого методологічного підходу.

Література

1. Rebenko, M., Nikolenko, N., Rebenko, V. (2019). Listening Comprehension Proficiency Development of Information Technology Students in ESP classroom. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(11), 245-264. doi:10.26803/ijlter.18.11.15.

2. Krasnenko, O., Kucheriava, L., Rebenko, M. (2019). Professional English in IT. Kyiv: NULES of Ukraine.

3. Rebenko, Maryna. (2017). English Proficiency in Cybernetics. K.: Publishing and Polygraphic Centre "The University of Kyiv".

DISCOURSE ANALYSIS IN ACADEMIC WRITING

Olena Sydorenko, Tetiana Tsuprun

Taras Shevchenko National University of Kyiv

Studying discourse of published articles plays an important role in the process of teaching English for academic purposes to future researchers. Similar work is undertaken by analysts and linguists. Much of the research has been focused on similarities across disciplines, genre analysis in particular. However, interest has grown in the variation within similar genres across disciplines. While examining chapters of publications referring to methodology of the research it has been observed that they differ stylistically depending on the fields of research. For instance, social scientists tend to incorporate explanation, discussion and argumentation in such chapters without much background knowledge. At the same time scientists in such fields as mathematics, physics and engineering presume more background knowledge. These texts are shorter and more difficult to process [1]. For teaching it is necessary to identify significant features, especially from the point of view of textual and interpersonal functions, in order to understand the reasons why disciplines construct their research in such ways.

It should be noted that for the purposes of the present research much emphasis has been made on the identification of dimensions such as context, rhetoric and grammar, that could be used for further analysis. Describing a text in relation to its discourse structure, all components, namely genre structure, rhetorical structure and exchange structure, are examined as a single structure [2]. They are shown as being in a close relationship. Moreover, from the viewpoint of generating a text, the situation is absolutely different. Here the genre structure is more significant.

Overall it can be stated that written discourse structure varies depending on the field of science.

References

1. Academic discourse / Internet resource:
<https://www.warwick.ac.uk>
2. Paltridge, Brian Discourse analysis for the second language writing classroom / B. Paltridge – The TESOL Encyclopedia of English Language teaching, ed. John L. Lontas. – John Wiley and Sons, Inc, 2018.

ОПРАЦЮВАННЯ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ ПРОБЛЕМИ НІМЕЦЬКОЮ МООВОЮ ЯК СПОСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ (МЕТОД CLIL)

О. В. Симканіч

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

CLIL (скорочено від англ. Content and Language Integrated Learning) - це метод викладання іноземної мови для фахівців шляхом предметно-мовного інтегрованого навчання [1]. Цей метод має на меті поглиблення знань з нелінгвістичного предмету та іноземної мови - двох компонентів яким приділяється однакова увага [2]. В основі кожного проекту CLIL лежить вирішення спеціалізованих питань або проблем іноземною мовою, поза межами лекцій. Вирішальним фактором є оволодіння одночасно додатковими знаннями пов'язаними з основним напрямком навчання та спеціалізованою іноземною лексикою. Однією з головних особливостей методу CLIL є включення в проектну діяльність керівника котрий визначає тему і супроводжує процес. Керівник повинен володіти іноземною мовою в достатньому обсязі щоб викладати хоча б один з предметів його основного напрямку цією мовою.

Про успіх такого способу навчання свідчить досвід зарубіжних вищих навчальних закладів, зокрема Познанського Технічного Університету у Польщі. Студенти декількох нелінгвістичних напрямів, зокрема робототехніки, логістики,

машинобудування брали участь у проєкті CLIL та працювали в трьох групах над трьома темами для досліджень сформульованими німецькою мовою. Темі були тісно пов'язані з їх напрямками навчання але не входили до основної програми курсу. Наприклад, студенти логістики отримали тему “Ist die Logistikkette eine Garantie für die erfolgreiche Auftragsabwicklung?” (Чи логістичний ланцюг гарантує успішне виконання замовлення?). В процесі опрацювання теми та підготовки до фінальної презентації студенти мали використовувати спеціалізовану літературу та німецьку на рівні що вимагав від них вищих компетенцій ніж традиційні лекції іноземної мови. Результати були представлені у вигляді мультимедійної презентації для аудиторії яку склали керівництво університету, представники Goethe-Institut та Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) а також гості з інших вищих навчальних закладів. Всі хто брав участь відзначили позитивний вплив проєкту на розвиток їх лінгвістичних та професійних вмінь [3].

В Україні навчальна практика CLIL запроваджувалася в невеликому експериментальному обсязі та на рівні середніх шкіл, про що свідчить доповідь на конференції Goethe Institut “CLIL В УКРАЇНІ предметно-мовне інтегроване навчання німецькою мовою: можливості, переваги та задачі” що відбулася 13 жовтня 2017 року [4]. В контексті вітчизняних вищих навчальних закладів значущий поступ в дослідженні ефективності цього методу поки що не відбувся, про що свідчить брак відповідних публікацій. Зваживши досвід зарубіжних вищих навчальних закладів, можна зробити висновок, що включення такого методу є доцільним.

Досвід роботи зі студентами історичного факультету дає змогу відчувати обмеження з якими зустрічається викладач іноземної мови в наданні лексичного інструментарію студентам не будучи за професією викладачем історичних предметів. Традиційний формат навчання передбачає використання матеріалу підготованого заздалегідь і таким чином повністю «передбачуваного», що певним чином суперечить меті дослідницької роботи, де пошук рішення проблем неминуче пов'язаний з відкриттям нового. Набуття іноземної лексики в

процесі вирішення предметної проблеми за методом CLIL забезпечує симуляцію використання іноземної мови в «реальному житті», лексика засвоєна таким чином має конкретну контекстну підтримку і стане чудовим доповненням комплекту передбаченого викладачем іноземної мови, за межі якого буде, без сумніву, виходити.

Література

1. Hanesová, D. (2015). History of CLIL. CLIL in Foreign Language Education: e-textbook for foreign language teachers, 7.
2. Eurydice (2006) Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe.
3. <http://jows.pl/artykuly/projekty-clilig-jako-jedna-z-metod-aktywizujacych-studentow-do-efektywnej-nauki-jezyka-niem>
4. https://www.goethe.de/resources/files/pdf140/programm_ukrainisch.pdf

МОВНА ПОЛІТИКА ЄВРОСОЮЗУ ТА РАДИ ЄВРОПИ

О. П. Токменко

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Тенденція глобалізації призвела до появи нової lingua franca, хоча і не існувало ніяких лінгвістичних причин для такого домінування англійської мови. Вона складна з точки зору граматики, вимови та правопису, ніж мова есперанто, яка призначалася, але не стала поширеним засобом комунікації. Англійська не є легкою для вивчення, але згідно з твердженнями лінгвістів, вона гнучка та її легко пристосовувати до різного середовища, беручи словниковий запас з інших мов. Сучасна англійська мова містить слова з понад 150 інших мов. Чим більше англійською розмовляють не-носії мови, тим більше вона змінюється, щоб відповідати регіональним потребам. Тому вона може перетворитися на нерозбірливі усні форми, як це відбулося з латинською мовою, спричинивши появу французької, іспанської, італійської, португальської мов, або на

нейтральну форму для міжнародного спілкування.

Рада Європи та Євросоюз у своїх документах підкреслюють важливість мовного розмаїття та формування плюрилінгвальних навичок для усіх етапів освіти. Проте, особливої актуальності ця проблема набуває на рівні вищої освіти. Вважається, що випускники вищих навчальних закладів бідіть подорожувати протягом своєї кар'єри та постійно спілкуватимуться з носіями інших мов. Розвиток мовних навичок та умінь є важливим поряд з набуттям основних академічних знань, які є необхідними для певної сфери діяльності. Тому більшість вищих навчальних закладів Європи як необхідну вимогу до вступу на уї спеціальності вимагають певного володіння мовами. Рекомендація Ради Європи 98 (6) містить положення про підтримку розвитку обмінів та зв'язків між навчальними закладами та окремими представниками вищих навчальних закладів у європейських державах з метою набування усіма автентичного досвіду з мови та культури інших держав [Хоуп 2012, с. 52]. У 2008 році РЄ запропонувала державам-учасникам використовувати Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти сприяння плюрилінгвізму.

Засоби масової інформації є важливими для формування ставлення людей до інших мов і культур. У документах Євросоюзу та Ради Європи визначається, що ЗМІ повинні забезпечити людей, які не розмовляють багатьма мовами, новими технологіями та перекладом, а також засоби масової інформації можуть бути джерелом неформального вивчення мов завдяки освітньо-розважальним програмам та фільмам з субтитрами. У Резолюції Європейського Парламенту (2009) рекомендується використовувати субтитри у телепрограмах. Необхідно заохочувати телевізійні компанії використовувати субтитри, а не лише традиційне дублювання [Хоуп 2012, с. 54].

Комюніке Європейської Комісії підкреслює важливість багатомовності послуг у державному секторі, які доступні громадянам, що не розмовляють місцевою мовою: «На території міст і курортів Європи повинна забезпечуватися доступність інформації, яка надається різними мовами, при цьому багатомовні люди можуть бути посередниками та перекладачами» [Хоуп 2012, с. 58].

Розширення Євросоюзу за рахунок прийняття нових держав-членів та збільшення кількості офіційних та робочих мов призвели де до послаблення позицій багатомовності та переходу до використання обмеженої кількості мов або навіть до багатомовності, а до проведення активної мовної політики з підтримання багатомовності та мовного розмаїття. Поява інформаційного суспільства та глобалізація, у яких вбачається загроза багатомовності та небезпека втрати мовного та культурного розмаїття, все ж надали європейським лідерам, які відповідають за прийняття рішень, нові можливості для підтримання багатомовності та мовного розмаїття за рахунок використання інформаційних технологій та надання багатомовності законодавчої підтримки.

Таким чином, мовне та культурне розмаїття є характерними рисами громадян європейських держав через збільшення мобільності населення, міграції та глобалізації у повсякденному житті. Рада Європи та Євросоюз у своїх документах підкреслюють важливість мовного розмаїття та формування плюрилінгвальних навичок для усіх етапів освіти, а засоби масової інформації повинні стати джерелом неформального вивчення мов завдяки освітньо-розважальним програмам та фільмам з субтитрами.

Література

1. Рекомендація (98) 6 Комітету Міністрів Ради Європи «Про сучасні мови» (17 березня 1998 року) [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/994_725
2. Смокотин В.М. Новый этап в развитии принципа многоязычия в Европе: построениемноязычного и поликультурного общества/ В.М. Смокотин// Вестник Томского государственного университета: Общенаучный периодический журнал. – Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2010. - №4. – С. 61-66.
3. Хоуп М. Багатомовна Європа: тенденції у політиці і практиці мультилінгвізму в Європі / Мартин Хоуп. – К.: Ленвіт, 2012. – 168 с.
4. A new framework strategy for multilingualism COM (2005) 596:Communication from the Commission of 22 November 2005 [Electronic Source]/ - Access: <http://eur-lex.europa.eu/legal->

content/BG/TXT/?uri=celex:52005DC0596

5. Figel J. A new framework strategy for multilingualism: CICEB Conference [Electronic Source]/ Jan Figel. – 2016 – 11p. – Access: <http://www.goethe.de/mmo/priv/1791775-STANDARD.pdf>

6. Orban L. A New Strategy for Multilingualism: A Strategy for All EU Citizens [Electronic Source]/ Leonard Orban. – Brussels, 2008. – Access: http://www.lanqua.eu/sites/default/files/L%20Orban_EN_New_Strategy/index.pdf

7. Recommendation CM/Rec (2008)7 of the Committee of Ministers to member states on the use of the Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and promotion of plurilingualism [Electronic Source]/ - 2008. – Access: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Conventions_EN.asp

8. UNESCO Interactive Atlas of the World's Languages in Danger [Electronic Source]. – Access: <http://www.unesco.org/languages-atlas/en/atlasmap.html>

EVOLUTIONARY APPROACH TO ENGINEERS' LANGUAGE, THINKING AND COGNITION

Olena Tyron

State University of Infrastructure and Technologies

An evolutionary approach to language comprehension, thinking and cognition gives impetus to finding new approaches to language development and innovative approaches to foreign language learning. An evolutionary approach to language is not as traditional as in biology. Cognitive evolution is characterized by an increase in the complexity of thought, social evolution is characterized by an increase in cultural diversity. A common factor in cognitive-social evolution is language. According to Chernikova (2015), through the lens of global evolutionism, language-thinking-cognition is considered in unity. The evolutionary approach to language analysis examines it at three levels: 1) basic information-concepts; 2) abstractions in socio-cultural dimension; 3) interaction with the world. New cognitive mechanisms are formed, including

logical-verbal thinking and symbolic thinking that is realized through language.

It is important to study and properly use linguistic means in expressing thought, depending on the purpose and content of the expression, which is achieved through a culture of speech. Therefore, the culture of speech is also the culture of thinking and the culture of social and spiritual relations of an individual.

Thus, we consider the process of forming the language personality of an engineer in the unity of thinking, cognitive processes and speech, therefore, some classical exercises in the study of English in the era of advanced technology have become completely ineffective. For example, we no longer expect a student to translate text or sentences without Google translator. This has become a new challenge for foreign language teachers because the instructional programmes and materials have to be updated and improved.

We offer a discussion as far as possible to teach students to express their thoughts easily in technical matters. Is it necessary to bear upon the fact that future engineers are not successful in learning a foreign language?

According to Gardner (2003), there are 9 natural faculties of personality, including linguistic, logical-mathematical, musical, spatial, bodily-kinesthetic, interpersonal, intrapersonal, naturalistic and spiritual. And these abilities are given to personality by nature in different quantity. If the most developed are logical and mathematical abilities, then it is true that linguistic natural abilities are less developed. Thus, the difficulty in speaking for specialists in technical specialties is natural. Individuals like Einstein, Marshall, Curie, and Jennings are “geniuses” in different ways, and a single conception of “intelligence” is not adequate to account for the varieties of intelligence they display.

The key characteristics of an engineering profile which the educators expect to see are scientific mind; spatial imagination; analytical skills; the ability to reasonably state their point of view and ability to prove it; understanding the work of mechanisms and technological processes; ability to evaluate logic and consistency of information. We expect that the thinking and speaking of an engineering student have the following features:

- ability to follow logical continuity in the presentation of information;
- ability to prove their own judgments;
- application of certain principles of argumentation, namely: no contradiction, evidence and objectivity.

We expect engineers to be creative and open to innovations. Creativity and innovation are interrelated concepts. Creativity and innovation differ from the perspective of their relationship to what has already happened in history vs the radical novelty of a particular discovery or invention. Creativity can be understood as what human beings do in connection with the fundamental givenness of things. Innovation, on the other hand, can be best understood as a phenomenon related to the historical progress of humankind. Innovation is what human beings discover on the basis of what has already been discovered (J Ballor, V. Claar, 2019).

Creative thinking of an engineer can be realized in writing. We would like to say a few words about the origin of technical writing and then mention several names. In ancient time, people had to create manuscripts to pass down their knowledge and explain how things work. Leonardo da Vinci is probably the most famous tech writer of all times. As you know, he was not just a painter, but a great inventor. A lot of his inventions were revolutionary and unique, so wrote instructions on how to use them.

Mark Twain developed a scrapbook (self-pasting scrapbook) where the user only has to moisten the glue in order to make the page functional.

Robert Heinlein invented a bed that used water instead of springs. The notion was first described by the author in 1942 and later used in many of his novels.

Before beginning his contributions to the science fiction genre with, Gene Wolfe worked with Procter & Gamble. During his employment, Wolfe devised the unique, shingle-shaped Pringles chips to be fried and then dumped into their cylindrical packaging.

Ronald Dahl's is famous for his "Charlie and the Chocolate Factory". When his son was hospitalized after a car accident in 1960, the writer worked with developed with other researchers a valve that could drain fluid build-up from the brain.

Lewis Carroll is known also as an inventor of postage case

made of several pockets. He dressed the case with an illustration of Alice on the front flap and the Cheshire cat on the back.

Following the evolution of tech writing, we would like to mention Jules Verne, Herbert Wells, Arthur Clarke, Isaac Asimov, Ray Bradbury.

Here are some psycho techniques to develop creative technical thinking. These exercises can be easily done in the lessons of English.

1. Develop your ability to describe

When you read or listen to a description that is full of sensory impressions, your brain automatically includes the corresponding sensory areas. Do not think about any insignificant nuance or triviality - feel free to include everything in the description. The description rules do not exist, the only mistake you can make is to stop to correct something. Know: this is a silencer in your brain. The silencer suppresses all the confusing signals of the subconscious, but their weak echo still penetrates our lives. After several days of hard work, your ability to outline the world around you will increase significantly (as well as your observation power). When you begin to feel quite comfortable with this process, you can proceed to the second stage: a description of the paintings that exist only in your imagination.

2. The principle of Leonardo da Vinci

It is known that almost any stimulus, even completely meaningless Rorschach blots, causes a whole stream of associations that instantly connects the most sensitive areas of your consciousness. Leonardo da Vinci discovered these five centuries before Sigmund Freud. However, unlike Freud, Leonardo did not use free associations to identify some deep complexes.

3. Describe images aloud!

If you do it quietly or to themselves, this is the way to fall asleep. During his thought experiments, Einstein held a stone in each hand: when he began to doze, the stone fell and woke him.

To educate a modern engineer we should take into consideration all evolutionary changes of the world in different areas. For teachers of a foreign language, the most important areas are language evolution and students' cognition evolution.

References

1. Ballor, J., Claar, V. (2019). Creativity, innovation, and the historicity of entrepreneurship. *Journal of Entrepreneurship and Public Policy* Volume 8, Issue 4, 2 December 2019, Pages 513-522.
2. Chernikova, I. (2015). Evolutionary Approach to Understanding Language and Thinking. *The XXVI Annual International Academic Conference, Language and Culture*. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 200(2015)101-106, doi:10.1016/j.sbspro.2015.08.025
3. Gardner, H. (2003). Three distinct meanings of intelligence. In R. Sternberg, J. Lautrey and T. Lubert (Eds.) *Models of intelligence: International perspectives*. Washington D.C.: American Psychological Association.

**ЗАСТОСУВАННЯ МОДЕЛІ BLENDED LEARNING ПІД
ЧАС ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «ІНОЗЕМНА МОВА ЗА
ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ»**

Т. А. Ценко

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Технологія Blended Learning, або змішане навчання, поєднує сильні сторони традиційного навчання і переваги дистанційних технологій. Це освітня технологія, яка поєднує очне й електронне навчання з можливістю самостійного вибору студентом часу, місця, темпу і траєкторії навчання. Концепція включає три складові: дистанційне навчання (Distance Learning), навчання в аудиторії (Face – to – Face Learning) та навчання через Інтернет (Online Learning). Існує шість моделей змішаного навчання:

- Face-to Face Driver: модель, спрямована на підкріплення традиційного очного навчання. Викладач на занятті в аудиторії дає основний обсяг навчального матеріалу, використовуючи технології он – лайн навчання в якості допоміжного. Ця технологія охоплює аудиторну і лабораторну роботу на комп'ютерах.

- Rotation Model (ротаційна модель), відбувається чергування традиційного очного аудиторного навчання і

самостійного он – лайн навчання в індивідуальному режимі.

- Online lab (он – лайн лабораторія) для проведення всього курсу навчання на аудиторних заняттях під контролем тьютора.

- Flex Model (гнучка модель), навчальна програма освоюється в умовах електронного навчання. Викладач супроводжує студентів дистанційно та організовує очні консультації (індивідуально та в групах).

- Self-Blend Model (модель пропонує студентам самостійно вирішити, які курси йому необхідно доповнити он – лайн заняттями).

Особливо актуальним є застосування моделі змішаного навчання для роботи в рамках курсу «Іноземна мова за професійним спрямуванням» на немовних факультетах. Технологія бере корисне з традиційної моделі та вдосконалює її можливості, що дає змогу поєднувати наступні елементи:

Лекційне заняття – студентам доступний повний матеріал лекцій зі слайдами, вони легко користуються ним для самостійної роботи.

Практичне заняття – відпрацьовуються практичні навички у поєднанні з наданим лекційним матеріалом.

Навчальні матеріали – надаються в друкованому та електронному форматі.

Он – лайн спілкування (форум, скайп, чат).

Індивідуальні та групові проекти розвивають навички пошуку та аналізу Інтернет інформації.

Віртуальна класна кімната, використовуються різні засоби інтернет – комунікацій.

Аудіо і відеолекції надають необхідний для вивчення матеріал.

Використання технології змішаного навчання іншомовного спілкування обумовлено дефіцитом аудиторного часу, збільшенням кількості годин самостійної роботи, зміною ролей студента і викладача в навчальному процесі.

Змішане навчання передбачає значний ступінь автономії студента при вивченні дисципліни, а також проявлення здатності відповідати за процес навчання.

Література

1. Bonk C. Handbook of blended learning: Global Perspectives. – San Francisco, C. A.: Pfeiffer Publishing, 2006.
2. Christensen Institute [electronic resource]: Electronic text data. – 2017. – Mode of access: <https://www.christenseninstitute.org/blended-learning/>
3. Friesen N. Report: Defining Blended Learning – 2012. – Mode of access; [http://learningpaces.org/papers/Defining Blended learning](http://learningpaces.org/papers/Defining%20Blended%20learning).
4. Rosett A. Blended learning opportunities. – 2015. <https://www.researchgate.net>
5. Щербакова О. Л. Змішане навчання як форма організації навчального процесу з іноземної мови у ВНЗ. Молодий вчений. – 2017. - №4. – С. 69 – 73.

**УМОВИ І ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СПІЛКУВАННЯ ЗА
ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ У СТУДЕНТІВ
НЕСПЕЦІАЛЬНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ**

С. О. Чернишова

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

На сучасному етапі одним із завдань вищої школи є не лише кардинальне оновлення змісту навчання іноземної мови, «а й широке використання інноваційних технологій формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців, зокрема методу проєктів; технології розвитку критичного мислення через читання і листування; методу дебатів; ігрових технологій (мовні, рольові, ділові ігри, ігри-драматизації); проблемних дискусій; технології інтерактивного навчання (у парах, малих групах); сценарно-контекстної технології; кейс-методу; технології модульного навчання тощо» [1].

На підставі всього проаналізованого матеріалу і досвіду практичної роботи можна зробити висновок, що комунікативно-орієнтоване навчання - це така організація навчального процесу, що дозволяє за допомогою оптимальних методів, форм, прийомів і засобів навчального процесу максимально успішно

реалізувати головне завдання вищої школи на сучасному етапі: підготувати висококваліфікованих фахівців, які добре розбираються не тільки в профільюючій сфері, але і володіють розвиненими комунікативними навичками.

Варто наголосити, що поява терміну «компетентність» стосовно мови і комунікації у понятійному апараті цілого ряду гуманітарних наук пов'язують з іменем відомого зарубіжного вченого Н. Хомського. У його концепції вивчення мов зустрічаємо такі поняття: «граматична компетентність», «мовна здатність» (*linguistic competente*), «мовне застосування», «мовна активність» (*linguistic performance*) [2].

Аналіз літературних джерел з проблеми формування комунікативної компетенції студентів у процесі комунікативно спрямованого навчання, актуальність проблеми в навчальному процесі, нові підходи до її вирішення, що передбачають орієнтацію навчального процесу на особистість студента, на розвиток його мовно-мисленнєвої діяльності дали можливість зосередити увагу на вирішенні таких проблем:

1. Визначення меж комунікативної компетенції, тобто вирішення питання про можливе пристосування комунікативно-орієнтованого навчання до реального навчального процесу вузу.

2. Виокремлення оптимальних форм навчання студентів гуманітарних вузів іноземної мови з метою розвитку їх комунікативної компетенції при дотриманні комплексного підходу.

3. Обґрунтування комплексу умов, спрямованого на формування комунікативної компетенції студентів з метою підвищення ефективності комунікативно-орієнтованого навчання.

4. Розробка дидактичного матеріалу, за допомогою якого може бути досягнута ефективність виконання умов, спрямованих на формування комунікативної компетенції студентів.

5. Комунікативна взаємодія викладача і студентів в організації навчального процесу при використанні пропонованих умов.

Навчальний процес у вузі здійснюється в конкретних формах організації навчання, які визначаються місцем і часом

занять, складом студентів, послідовністю видів діяльності студентів і керівництвом викладача. Взаємодія студентів і викладача залежить від обраних методів навчання. Методи навчання, дидактичні завдання, зміст навчальної роботи реалізуються в різних елементах процесу навчання, розподіляючись між окремими його формами. Тільки в системі форм організації здійснюється повноцінний процес навчання.

З огляду на основні завдання закладів вищої освіти, як зовнішніх чинників впливу на формування комунікативної компетенції студентів варто загострити увагу на комплексі умов, які позитивно впливають на розвиток умінь професійного спілкування студентів. До дидактичних умов відносяться: вдосконалення мети і змісту навчання; прилучення до взаємодії комунікантів через аудіовізуальні засоби; імітація соціального і професійного взаємодії шляхом залучення студентів до мовленнєвої діяльності в умовах рольових і ділових ігор, використання в навчальному процесі автентичних форм (проектів, дискусій), включення в навчальний процес завдань проблемного характеру.

Організаційні умови включають:

- спрямованість процесу навчання на особистість студента і забезпечення можливості його саморозкриття;
- орієнтацію студента на активне засвоєння способів пізнавальної діяльності;
- використання нових матеріалів не в доповнення, а замість текстів суто інформативного безпроблемного характеру;
- оптимальне використання навчально-матеріальної бази в навчальному процесі.

Психологічні умови передбачають:

- створення психологічно комфортної, доброзичливою обстановки на заняттях;
- облік рівня розвиненості психологічних пізнавальних процесів, емоційно-вольової стійкості, мотивації;
- об'єктивне, наукове уявлення викладача щодо особистісних якостей і навчально-професійному потенціалі студентів.

Дані порівняльно-педагогічних досліджень показують, що, незважаючи на відмінності освітніх систем, зміст

навчальних програм, загальні уявлення про традиційний навчальному процесі в різних країнах світу має схожі риси. Традиційним є одночасне заняття з цілим класом, в ході якого викладач повідомляє, передає знання, формує вміння і навички, спираючись на презентацію нового матеріалу (повідомлення, виклад) і його відтворення студентам, і оцінює результати цього відтворення. Традиційне навчання носить переважно репродуктивний характер. Робота викладача орієнтована насамперед на повідомлення знань і способів дій, які передаються студентам в готовому вигляді і призначені для відтворюючого засвоєння. Викладач є єдиною ініціативно дійовою особою навчального процесу [3].

Так чи інакше, але модель міжособистісної взаємодії в групі, побудована на основі почуття причетності, підтримки, уваги і турботи, створює умови для комунікативної діяльності, обміну інформацією, сприяє розвитку прагнення до успіху.

Література

1. Anderson L.W., Ryan D.W., Shaprio B.J The IEA classroom environment study. - Oxford, 1989. – P. 37
2. Botkin J.W., Elmandra M., Malitza M. No limits to learning. – Oxford, 1979. – P. 26.
3. Бакланова Н.К. Психологические основы профессионального мастерства. – М: Московский государственный институт культуры, 1991. – 52 с.

ONLINE TEACHING AS ONE OF THE 21ST CENTURY CHALLENGES FOR EFL TEACHERS

Viktoriia Shabunina, Oksana Labenko

Taras Shevchenko National University of Kyiv

Nowadays we are all living in the globalized world. This new era has brought about a lot of changes in all spheres of life. Technological advances have become revolutionary to some extent. Not a single process has been left without their impact. And

education is not an exception. Such concepts as online education and distance learning have become an integral part of educational curriculum. However, it is not a rare case, when changes are not so positive!

We would like to focus our attention on challenges which foreign language (FL) teachers have been facing since the invention of the Internet in the 90s of the previous century. Firstly, it should be mentioned that FL teachers were not prepared to use new technologies in the classrooms since their education did not include special courses (Clark, 2018). Thus, many of them had to learn very quickly how to teach using online resources in order to keep up with the time. At the same time there have been a lot of worries related to this issue. Among others mention should be made of the following: while implementing technology into the teaching process, interaction becomes limited. This results in poor speaking skills due to the lack of real life communication. Another fear concerns the rise of artificial intelligence. There will be no need in teachers very soon. This one is closely connected with the loss of teaching essence itself.

However, these are merely fears. In fact, technology can be of great benefit to the process of interaction. There are various social media that help everyone interact and develop different skills. Numerous platforms have been developed to facilitate communication. Moreover, there are quite a lot of real life situations.

Is artificial intelligence so threatening to the teaching profession? In order to answer this question, we should turn to the concept of artificial intelligence.

Indeed, it touches on almost all spheres. It can be described as a specific area, for instance, playing games, cleaning a place etc. But skills that any human being possesses, cannot be substituted by machines soon. Teaching, in particular, being a very complex job requires various skills. Besides, teachers are no longer presenters of facts and information. Their role has changed immensely. Today they have to adapt to various contexts, situations, providing their students with opportunities to acquire new skills. Therefore, introducing new technologies in the learning process can be very supportive and beneficial while learning in new ways.

Overall there are different educational platforms and applications for teachers as well as their students helping them go

deeper into new technological advances and implement their newly acquired knowledge into practice.

References

1. Clark, T. (2018). Key Challenges and Pedagogical Implications: International
2. Teacher Perspectives. Cambridge Assessment English internal report.

МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ПЛАТФОРМ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

К. І. Шихненко, М. М. Прокопчук

Інститут державного управління у сфері цивільного захисту

Відповідаючи на сучасні виклики та високий попит на володіння фаховою іноземною мовою серед працівників державної служби надзвичайних ситуацій, починаючи з квітня 2019 року на кафедрі мовної підготовки Інституту державного управління у сфері цивільного захисту розпочалась науково-дослідна робота, мета якою полягає в удосконаленні змісту навчання та методики викладання дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням» для здобувачів другого (магістерського) рівня освіти за спеціальністю 281 «Публічне управління та адміністрування» у закладах вищої освіти.

Стрімкий розвиток науково-технічного прогресу обумовлює використання у навчальному процесі комбінації друкованих видань у поєднанні з цифровим компонентом.

Такі лідери освітніх послуг, як Пірсон, Оксфорд, Кембрідж та інші, пропонують лінійку навчальних матеріалів із різних галузей, завойовуючи прихильність споживачів освітніх послуг.

Методичною перевагою інтерактивних навчальних платформ (ІНП) є доступ до перегляду відео, прослуховування

аудіо, а також запису і прослуховування власного голосового повідомлення з метою подальшого аналізу та вдосконалення навчальної автономії слухачів мовних курсів.

Під навчальною автономією розуміємо навчання, що здійснюється за рахунок опосередкованого керування викладачем освітнім процесом з метою самостійного оволодіння слухачами іншомовною комунікативною компетентністю [1, с. 9].

Із забезпеченням студентів спеціальними навчальними засобами, які створюють умови для формування у слухачів умінь визначати власні цілі, ставити перед собою конкретні завдання, обирати шляхи і способи їх реалізації при самостійній роботі, виокремлюють три рівні навчальної автономії студентів:

1) часткову автономію з внутрішнім самоконтролем та із зовнішнім автоматизованим контролем (викладач визначає мету, завдання, шляхи їхньої реалізації, контролює процес і результат виконання самостійної роботи);

2) напівавтономію (викладач визначає мету і завдання, надає студентам відносну свободу щодо добору шляхів, у тому числі й із запропонованих, та ходу виконання завдання, контролює його результат);

3) умовно повну автономію (передбачається самостійне визначення студентом рубіжних і кінцевих цілей з урахуванням програмних вимог та індивідуальних потреб; можливість консультування за потреби з викладачем; самостійна реалізація поставлених завдань; самоконтроль і самокорекція, оцінювання результатів) [2, с. 10].

Крім того, викладач може обирати одну із трьох основних моделей навчання із залученням НОП:

1) підтримка традиційного освітнього процесу;

2) повноцінне мобільне навчання;

3) змішане навчання [3, с. 29].

Важливим елементом сучасного програмного забезпечення ІНП є надання інформації про цілі та результати навчання як для окремої вправи, так і навчальних модулів, створюючи підґрунтя для розвитку навчальної автономії студентів.

Викладачі кафедри, що використовують Pearson English

Portal, мають можливість слідкувати за навчальним процесом і за межами аудиторних занять, оскільки отримали доступ до широкого набору діагностичних інструментів.

Петля зворотного зв'язку забезпечується:

а) програмним забезпеченням, яке перевіряє правильність виконання кожного завдання, надаючи підказки та посилання на навчальний матеріал, який потрібно повторити для успішного виконання завдання;

б) викладачем, який відправляє повідомлення студентам та нагадує про завдання, що необхідно виконати, встановлюючи кінцевий термін виконання та кількість можливих спроб.

Система має інтегрований комплексний журнал успішності та вбудовані тести, результати виконання яких можуть враховуватись при нарахуванні балів студентам як за роботу, виконану на платформі, так і за самостійну роботу.

Відповідно, ІНП використовуються як інструмент:

1) ефективного формування та вдосконалення мовних і мовленнєвих навичок;

2) вдосконалення навчальної автономії слухачів,

3) моніторингу за навчальною діяльністю слухачів, надаючи викладачеві можливість отримати об'єктивну картину набуття професійних навичок володіння іноземною мовою;

4) реалізації студент-орієнтованої моделі навчання.

Література

1. Азимов Эльхан Гейдарович. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Эльхан Гейдарович Азимов, Щукин Анатолий Николаевич. М.: ИКАР, 2009. – 448 с. – ISBN 978-5-7974-0207-7.

2. Биконя О. П. Теоретико-методичні засади самостійної позааудиторної роботи з англійської мови студентів економічних спеціальностей : автореф. дис. ... док. пед. наук. – Київ, 2017. – 48 с.

3. Капранчикова К. В. Методика обучения иностранному языку студентов на основе мобильных технологий (английский язык, направление подготовки «Юриспруденция») : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Российская государственная библиотека. – Тамбов, 2014. – 192 с.

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ
МАЙБУТНІМ ФАХІВЦЯМ У ГАЛУЗІ РЕКЛАМИ**

О. В. Шум

Національна академія прокуратури України

Професійно орієнтоване навчання у контексті вивчення іноземних мов із розвитком міжкультурних зв'язків та виходом багатьох галузей на міжнародну арену, а також посилення конкуренції серед фахівців, сприяє необхідності пошуку нових ефективних підходів, методів та засобів їх опанування.

Викладання іноземних мов за профільним спрямуванням, зокрема реклама та зв'язки з громадськістю, полягає не лише у необхідності студентам опанувати предметом на відповідному рівні, але й умінні думати, критикувати та комунікувати у межах їхньої діяльності. Однією із основних проблем, які постають перед викладачем, є пошук універсальних посібників, а також необхідність самому добре орієнтуватися в основних поняттях та категоріях спрямування. Так, переважна більшість підручників для спеціальності реклама та зв'язки з громадськістю спрямована саме на тематику PR.

На заняттях з іноземних мов для майбутніх рекламістів важливим є навчити студентів створювати якісний конкурентоспроможний продукт відповідною мовою та аналізувати вже існуючі продукти з професійної точки зору. Таким чином, високої ефективності набувають завдання із обговорення різного виду рекламних продуктів, наприклад:

Приклад 1



Такі завдання дають змогу обговорити (не)успішність рекламного слогана, визначити цільову аудиторію, виявити

переваги / недоліки рекламного продукту, запропонувати за потреби власну альтернативу та, безумовно, тренувати розмовну чи письмову цільову мову у межах фахового спрямування.

Приклад 2



Під час занять з іноземних мов рекламні тексти можна використовувати у якості гри, підбираючи їх за відповідними критеріями (вікова група, соціальний статус, професійна орієнтація, стать, смакові вподобання тощо):

Приклад 3



Універсальність дослідження рекламних текстів полягає, на нашу думку, також у тому, що їх можна порівнювати за наявності однакових чи подібних реклам різними мовами, а також створювати власні аналоги індивідуально чи у групах.

Отже, викладання іноземних мов за професійним спрямуванням наразі потребує значної уваги та вимагає пошуку нових підходів та методів вивчення. Орієнтуючись на студентів викладачам потрібно застосовувати сучасні інтерактивні засоби навчання у поєднанні з ігровими методиками, що сприяє підвищенню ефективності навчання та швидкому подоланню мовного бар'єра. На нашу думку, викладач іноземних мов за професійним спрямуванням є універсальною особистістю, яка навчає студентів думати, критикувати та комунікувати у межах їхньої майбутньої професії.

Література

1. Шум О. "Warm up activities" як основний спосіб подолання комунікативного бар'єру у дорослих / Ольга Шум // Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура: збірник наукових праць / за заг. ред. О.В. Ковтун, С.М. Ягодзінського. – К., 2018. – С. 375-379.
2. Шум О. Сучасний стан та перспективи викладання іноземних мов у закладах вищої освіти України (на прикладі вивчення англійської мови майбутніми юристами) / Ольга Шум // Сучасні філологічні дослідження та навчання іноземної мови в контексті міжкультурної комунікації: Матеріали XI Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих науковців (23 листопада 2018 р.) – Ж.: Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2018. – С. 423-426.
3. Шум О. Ігрові методики викладання іноземних мов як спосіб подолання комунікативного бар'єра / Ольга Шум // Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура : збірник наукових праць / за ред. О.В. Ковтун, С.М. Ягодзінського. – К.: НАУ, 2019. – С. 570-574.
4. Cosmopolitan. – February, 2020. – ISBN 97701411055313. – 140 p.
5. US Weekly. – February 10, 2020. – ISBN 073917649341. – 60 p.

**ENGLISH FOR BIOLOGY IN THE CONTEXT FOR
SPECIFIC PURPOSES: AUTHENTIC TEXTS AND
APPROPRIATE TASKS**

Yuliia Yaremenko

Taras Shevchenko National University of Kyiv

In 2020 we treat English for Biology as an “umbrella”, with perhaps as much coverage as a term like English for Business: now we distinguish English for Finance, English for Marketing, English for Banking and so on.

Like English for Business, English for Biology may yield a range of language teaching responses which demand research. Just Business English learning can say something about how many “Englishes” exist for Biology. Let’s analyze Botany – one of the main branches of Biology. There are many specialized disciplines within botany, the classical ones being morphology, physiology, genetics, ecology and taxonomy. Although the present-day botanist often specializes in a single discipline, s/he frequently draws upon techniques and information obtained from others.

For example, the *plant morphologist* studies the form and structure of plants, particularly the whole plant and its major components, while the *plant anatomist* concentrates upon the cellular and subcellular structure, perhaps using the electron microscope. The behavior and functioning of plants are studied by the *plant physiologist*, though since s/he frequently uses biochemical techniques, s/he is often called a *plant biochemist*. A *plant geneticist* uses biochemical and biophysical techniques to study the mechanism of inheritance and may relate this to the evolution of an individual. The *plant ecologist* relates the form, function and evolution of plants to their environment. The *plant taxonomist* or *systematic botanist* specializes in the science of classification, which involves cataloging, indentifying and naming plants using their morphological and genetic characters.

Within these broad divisions there are many specialist fields of research. The plant physiologist may, for instance, be particularly interested in photosynthesis or respiration. Similarly, the systematic botanist may specialize in the study of algae, fungi or mosses. Other

specialists study the plant in relation to its uses (economic botany), plant diseases or the agricultural importance of plants (agricultural botany) [1:85].

In this way it is of enormous relevance to the specific-purpose foreign language teacher, in the sense that what learners often need to learn is how to conform to the norms of a particular discourse community. The notion of “discourse community” (botanists, zoologists or doctors, lawyers, etc.) is important because it reflects the development of our interest in English for specific purposes: away from vocabulary, towards discourse and towards genres within discourse. Thus, we are interested in language use (discourse) in real settings: in language community or discourse groups.

Logically, the teacher needs to know all s/he can about the rules or norms of the discourse community to which the learner is aspiring. So, all we have said implies that we need samples, and that we need to study English for Biology as a discourse community, or a set of such communities.

That is why we treat professional journals and other authentic publications as an educational instrument able to extend personal and professional knowledge. Depending on the background training of our learners, authentic material encourages acquisition of real-life skills: different types of texts require different types of speaking, reading, listening and writing skills.

Without a doubt an authentic article from a newspaper or journal is the most powerful means of new vocabulary introduction, better preparation for real language use (communicative competence, appropriateness – vital in context such as English for Biology).

There are multitudes of other reasons for using authentic texts:

- motivation
- rich sources of real language which is not doctored, invented, artificial or cleaned up
- advantages over text book because they are up-to-date, tailor made for specific learners.

Besides, authentic reading provides the ability to:

- recognize and understand codified forms (acronyms, abbreviations, initials, specialist terms, symbols, map or chart etc.)

- distinguish fact from opinion
- use linguistic and non-linguistic knowledge to predict nature and content of a text (e.g. from title, format, source, etc.)
- compare a number of texts (including comparison of information in different formats).

Also, on-line newspapers, scientific magazines and journals resources can increase students' motivation and work to raise global awareness and communication, introduce the newly coined words, word combinations, idioms, which have sprung up in the vocabulary, both British and American.

Examples of these assignments (usually in question form) could be activities such as:

FROM DENGUE TO DIARRHEA, EXOTIC TRAVEL BRINGS HEALTH RISKS (from CNN) [2]:

- a) read the text and underline those sentences or sections which state clear, incontrovertible fact(s);
- b) identify those sentences or phrases which clearly indicate opinion or comment;
- c) are there any parts of the which are "grey" areas, where you are not sure how far a statement is fact or opinion?
- d) explain the use of the verb-tenses:
 1. Visitors to exotic locals *have long been warned* not to drink the water.
 2. The records *showed* many had lingering diarrhea from infections by parasites, now more common than bacterial diarrhea; dengue fever *has become* more prevalent than malaria in most regions; *and* infections from tick bites are now a big problem in sub-Saharan Africa.
- d) prepare a brief oral presentation on the results of research made at University of Medicine and Dentistry of New Jersey in New-York and Britain's National Travel Health Network and Centre.

In summary, when using the authentic reading in our classes it is necessary to be aware of the subject matter that is most relevant to our students in order to involve them in the global community as well as providing them with the most current information regarding their particular fields of study.

References

1. Phaidon Concise Encyclopedia of Science and Technology. – Oxford: Elsevier publishing, 1978. – 590 p.
2. CNN (<http://www.cnn.com>)

