

TARAS SHEVCHENKO NATIONAL UNIVERSITY OF KYIV

Educational and Scientific Institute of Philology

Department of Foreign Languages for Faculties of History and Philosophy

Foreign Languages Department (Natural Science Faculties)

Department of Foreign Languages for Faculties of Psychology and Sociology

Department of Foreign Languages for Mathematical Faculties

PHILOLOGICAL AND PEDAGOGICAL STUDIES

*Proceedings of the 5th International
Scientific and Practical Online Conference
“Philological and Pedagogical Studies in 21st
Century National and International Science”*

Kyiv – 2022

УДК 37.016:811

ББК 81.2-9я43

Філологічні й педагогічні студії:
Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції «Філологічні й педагогічні студії у вітчизняній та зарубіжній науці XXI сторіччя». – К.: ПП АВІАЗ, 2022. – 166 с.

Редакційна колегія:

доц. Петренко С. В. (головний редактор), проф. Бабелюк О. А., проф. Плахотник О. В., доц. Даниліна С. Ю., доц. Бабенко Т. В., доц. Пастушенко Т. В., доц. Соловей Н. В., доц. Шабуніна В. В.

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.

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

© Навчально-науковий інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, 2022 р.

Philological and Pedagogical Studies: Proceedings of the 5th International Scientific and Practical Conference “Philological and Pedagogical Studies in 21st Century National and International Science”. – Kyiv: AVIAZ, 2022. – 166 p.

Editorial Board:

Assoc. Prof. S. Petrenko (Editor-in-chief), Prof. O. Babeliuk, Prof. O. Plakhotnyk, Assoc. Prof. S. Danylina, Assoc. Prof. T. Babenko, Assoc. Prof. T. Pastushenko, Assoc. Prof. N. Solovei, Assoc. Prof. V. Shabunina

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.

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

© Educational and Scientific Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, 2022

ЗМІСТ / CONTENTS

ФУНКЦІОНУВАННЯ ОДИНИЦЬ МОВИ У СУЧАСНИХ ЖАНРАХ ДИСКУРСУ LANGUAGE UNITS IN MODERN GENRES AND DISCOURSES	7
Бринда В., Венгринюк М. Особливості перекладу міфонімів у романі Джона Толкіна «Гобіт, або туди і звідти»	9
Danilina S. Translation Transformations and a Romano-British Key	11
Калиновська І.М. Способи перекладу англійської лексики реформування вищої освіти	14
Kramar N. English Neologisms of the Influencer Culture: Structural Patterns and Semantic Variety	18
Krasovska I. Speaking Styles: Problem of Definition	21
Кулешір М.М. Авторський коментар як фасилітатор при перекладі авторської пісні	24
Malysheva A. Subject as Grammatical Notion	26
Мельник О.М., Паньків Т.І. Відтворення термінів астронавтики (на матеріалі книги Кріса Гедфілда «Посібник астронавта з життя на Землі»)	29
Терсіна І.З. Мовний дискурс Поттеріани	32
Шаламай А.О. Особливості функціонування комунікативних одиниць у дієгетичному тексті відеоігор	36
Yaremenko N. Some Problems of Translating Transportation Terminology from English into Ukrainian	41
ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИЙ ДИСКУРС: ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОСТІ TOPICAL ISSUES IN LITERARY DISCOURSE	45
Кізім Н.В. Тема пам'яті у фокусі світового літературного визнання	47

Летуновська І.В. Поетика та типологія поеми Честера «Мученик любові»	49
ГУМАНІТАРНІ НАУКИ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ HUMANITIES IN HIGHER EDUCATION SYSTEM OF UKRAINE: CHALLENGES AND PROSPECTS	53
Бабчук Ю.Й. Використання сучасних комп'ютерних технологій у процесі навчання	55
Boiko O. School Needs Engaging Learning Environment	58
Гайович Г.В. Сучасна лінгвістична освіта через призму комунікативної компетентності	61
Козуб Л., Костенко Д. Ефективність міжкультурної комунікації в умовах сучасних викликів	64
Костенко Д., Бовен Ц., Чернуха Н. Формування життєстійкості у здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану в Україні	66
Кульчицька А.В., Тихонова Т.Б., Шатирко Л.О. Формування сталих та гнучких навичок у процесі академічного навчання	69
Мірончук Т.А., Одарчук Н.А. Фактор суб'єктивного у науковому пізнанні	74
Rebenko M. The Influence of War-Caused Stress on L2 Development of Ukrainian Refugees	77
Чернишова С.О. Особливості реалізації концепції комунікативної іншомовної освіти на гуманітарних факультетах	80
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА НЕФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ TOPICAL ISSUES IN METHODOLOGY OF TEACHING ESP TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC FACULTIES	85
Androsiuk H. Using Case Studies to Teach the Students to Communicate in Their Professional Field	87

Webster B.H. ‘Big Ideas’ in ESP: Enhancing Learning Objectives	90
Halaibida O., Kryshchaliuk H. Scaffolding in Developing Reading Skills	94
Horbachenko A., Malii A. Peculiarities of ESP Learning: Warm-up Activities for Non-language Students	95
Hubkina V. Key Aspects of Selecting and Designing Teaching Materials for ESP Courses	98
Danylchenko O. Technology and Synchronization in Studying English Online	102
Захаржевська А.А., Глуховська Н.А. Комунікативний підхід у навчанні професійно орієнтованого мовлення студентів немовних спеціальностей	105
Zelenska L., Lomakina M., Tymchenko S. Interactive Technologies in Professionally Oriented English Training at Aviation Higher Educational Establishment	110
Zuyenok I. Raising Student’s Self-awareness at ESP University Courses	113
Ilchenko O. Teaching Academic Reading: Something Old, Something New	117
Karpova K. Creative Writing as an Obligatory Component of EFL Syllabus	119
Kovalova I., Martynenko N., Tsarova L. Provocative Thinking as an Element of a Foreign Language Learning Innovative Method	123
Kucherova O., Nesterenko L. Using MOODLE for Online English Language Assessment in Higher Education	126
Labenko O., Shabunina V. Practical Tips to Develop Speaking Skills	130
Lastovets M. Designing ESP Course for Pre-university Students of Medical Orientation	131
Liashenko I. Understanding Oracy in Assessing Skills	134
Лутковська Н.М. Технології використання відео для формування комунікативної компетентності студентів біологічних спеціальностей в усному мовленні	137
Mykhailenko O., Shevchenko O. Main Steps in Training ESP Translation Editing	141
Пастернак Т.А. OSINT як сучасний засіб навчання	143
Petrenko S. Planning Interactive Lessons in the EMI Classroom	146

Степаненко О.І. Вплив соціальної семіотики на викладання професійно орієнтованої іноземної мови	150
Stepanechko O. Benefits and Challenges of Focusing on Mediation in the English Language Teaching	155
Цепко Т.А. Роль сучасних освітніх технологій для якісної мовної підготовки студентів гуманітарних нефілологічних спеціальностей	157
Шум О.В. Презентація як ефективний спосіб розвитку комунікативних навичок	159
Яременко Ю.А. Терміни латинської та грецької мови у наукових текстах біологічної тематики	162

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

***LANGUAGE UNITS
IN MODERN GENRES AND DISCOURSES***

**ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ МІФОНІМІВ У РОМАНІ
ДЖОНА ТОЛКІНА «ГОБІТ, АБО ТУДИ І ЗВІДТИ»**

В. Бринда, М. Венгринюк

*Івано-Франківський національний технічний університет
нафти і газу*

Одним з актуальних завдань сучасного мовознавства і перекладознавства є дослідження багатого спектра онімів, представлених у різножанрових текстах. Міфоніми, або власні назви об'єктів та суб'єктів, що фігурують у міфах та споріднених з ними оповідях, є важливим різновидом онімів, а тому потребують ґрунтовного лінгвістичного осмислення та опису.

Джерелом нашого дослідження послужив роман Джона Толкіна «Гобіт, або Туди і звідти», а також його переклад українською мовою, здійснений Оленою О'Лір.

Основою аналізу є загальна класифікація способів перекладу, оскільки вона дозволяє побачити загальний стан перекладу літературних творів, зокрема і в жанрі фентезі. Було розглянуто 111 англійських міфонімів та їх 111 українських перекладів. У процесі дослідження оригіналу та перекладу роману відповідно до загальної класифікації способів перекладу виявлено такі три основні та два другорядні способи: транскрипція (11 одиниць), дослівний переклад (66 одиниць), транскодування (27 одиниць), транскрипція + дослівний переклад (2 одиниці), транскрипція + транслітерація + дослівний переклад (2 одиниці).

Дослівний переклад виявився найпоширенішим способом перекладу, оскільки інколи не можна застосувати звукове або графічне наслідування і доводиться шукати відповідники або використовувати контекст: *Bag-End* – Торбинний кут (географічне місце), *Oakenshield* – Дубошит (рід гномів), *The Tookishness* – Туківська кров (родова ознака гномів). Розгляньмо деякі з цих прикладів детально.

Хоч слово *Oakenshield* і є міфонімом, але до нього можна дібрати відповідник в українській мові: перекладач розділив слово на два елементи *oak* і *shield*, що є звичайними онімами, які

мають еквіваленти «дуб» і «щит», і таким чином утворив відповідник *Дубоцим*. Переклад міфоніма *The Tookishness* за схемою оригіналу спричинив би нерозуміння в читача. *The Tookishness* є родовою особливістю клану гномів і означає гарячкуватість, запальність і рішучість до дій.

Транскодування також є поширеним способом перекладу, особливо в творах жанру фентезі, де автор намагається відтворити величезний світ з багатьма географічними місцями і їхніми мешканцями. Саме тому поєднання транскрипції і транслітерації для цього підходить якнайкраще: *Azog the Goblin* – гоблін Азоґ, *Wargs* – Варґи (істота, яка нагадує великого вовка), *Gollum* – Голлум (прізвисько божевільного, дикого гобіта), *Goblins* – гобліни (назва істот гуманоїдних істот), *Gandalf* – Гандальф (ім'я чаклуна).

Менш поширеним є спосіб **транскрипції**. Хоч дослідження і показало, що у вибірці спосіб транслітерації не зустрічається окремо від транскрипції, а йде переважно в парі з ним, на противагу цьому транскрипція зустрічається і окремо від транслітерації: *Hobbiton* – Гобітон (селище гобітів), *Esgaroth* – Есґарот (місто, також відоме як озерне), *Dorwinion* – Дорвіньйон (регіон у світі твору), *Smaug* – Смоґ (ім'я дракона). Зазвичай під способом транскрипції розуміють передачу слів мови оригіналу на мову перекладу їх звукової форми, а не літерного складу. Проте в контексті літературного доробку Толкіна виникає проблема того, що далеко не все в транскрипції можливо формалізувати, особливо у творах, які містять багато мов. Таким чином, норми транскрипції не можуть бути цілком уніфіковані.

Поєднання дослівного перекладу і транскрипції трапилося нам лише двічі, але воно є не менш важливим для цього дослідження: *Sackville-Bagginses* – Саквіль-Торбини (родина гобітів), *Thrain the Old* – Траїн Перший (ім'я і прізвисько / титул родоначальника гномів). Якщо звукова форма міфоніма *Thrain* збережена під час перекладу, то частина *the Old* була перекладена контекстуально і перетворилася із старий (old) на Перший, і це також підкреслює те, що мова йде про предка, який започаткував рід. Отже, у цьому прикладі можна спостерігати риси транскрипції і дослівного контекстуального перекладу. Часто переклад певих лексем зводиться до

відтворення лінгвістичної форми лексеми, що включає в себе структуру та звукове оформлення слова.

Крім того, якщо деякі одиниці можуть містити в собі багато складників, то і способи перекладу можуть поєднуватися: *Bilbo Baggins Esquire* – Більбо Торбин есквайр (ім'я і титул гобіта), *Gundabad of the North* – велика північна гора Гундабад (назва географічного місця, гори). У цих прикладах можна спостерігати **поєднання відразу усіх виявлених способів перекладу**.

Отже, дослідивши роман Дж. Толкіна «Гобіт, або Туди і звідти», ми виявили, що переклад міфонімів суттєво не відрізняється від перекладу реалій і онімів загалом. Статистично основні способи мають таке відсоткове співвідношення: дослівний переклад (61%), транскодування (25%), транскрипція (10%). Це дослідження актуалізує тему значення міфонімів для літератури і культури загалом, дає підґрунтя для продовження роботи в цій сфері.

Література

1. Толкін Дж. Р. Р. Гобіт, Або Туди і звідти: пер. з англ. Олени О'Лір. Л.: Видавництво «Астролябія», 2015. 384 с.
2. Tolkien, J. R. R. *Hobbit or There and Back Again*. London: Harper Collins, 2006.

TRANSLATION TRANSFORMATIONS AND A ROMANO-BRITISH KEY

Svetlana Danilina

Taras Shevchenko National University of Kyiv

Translation transformations (TT) are commonly believed to be the fundamental tool in the arsenal of any translator or interpreter. In most cases, to bring the target language text (TLT) as close as possible to the source language text (SLT) in terms of its pragmatic equivalence, the translator will have to resort to translation transformations of different nature. After all, in many instances the

further you get from the literal translation, the closer you come to the source text – this holds for a variety of genres.

Fourth-year students of the KNU Faculty of History have a semester of translation studies that crowns their university ESP course, where they are given a chance to practise translating texts related to their subject matter to see how translation works and be more aware of applying translation techniques, in case they have to do it along their career path.

My paper discusses some samples of students' translation that they had to do as part of their module test. In our classes we looked into major types of translation transformations: 1) omission, 2) addition, 3) transposition (the change in the order of meaningful elements between the texts); 4) substitution, within which we discussed the change of grammatical and lexical forms. Translation theoreticians point out that these interlingual changes are indispensable to achieve adequacy in translation in spite of discrepancies in the formal and semantic systems of a source language (SL) and a target language (TL) [Barkhudarov, 1975; Karaban, 2003; Korunets, 2003]. Shveitser (1988) defines translation transformations as special interlingual operations of transpresentation of SL sense by means of TL. Latyshev (2003) emphasises the aspect of consciousness in applying TT, when such linguistic deviations from objectively possible language parallelism are made in order to achieve communicative and functional equivalence of SLT and TLT. This last aspect – achieving the equivalence of the SLT and the TLT and making conscious decisions as for the TT they apply, was the focus of the students' translation training.

The task in the module test was to translate a brief piece of news on recent archaeological discoveries made in Kent (Great Britain) from English into Ukrainian. The students had to identify the genre (news) and the main function of the text (informative), and based on these characteristics to select the appropriate ways of rendering it into Ukrainian. The students applied a variety of TT, some fulfilling their function, others obviously not.

Among their translation solutions, it is interesting to note the following:

Addition: “Kent, England” = «графство Кент, Англія»: addition here serves the purpose of bringing the TT closer to the

target audience, and thus achieving the pragmatic equivalence between the texts. Here, it should be noted that in the Ukrainian text, it would probably be even better to replace *Англія* with *Велика Британія*, as it is more common to see the name of the whole country in our news articles, than just a part of it, the latter being a normal practice in Britain, where they refer to the four parts of the UK as separate countries. So here lexical substitution could be justified.

Omission: among the artefacts found by archeologists was “some wall plaster” which several students rendered as «трохи штукатурки / певна кількість штукатурки зі стін». In this case, the transformation of omission appears appropriate, as in the TLT this concretization of the amount of plaster is uncalled for and merely overloads the text.

Transposition: “[*Art News*](#) reports that archaeologists spotted the outlines of a Roman villa complex” = «Британські археологи зафіксували обриси комплексу стародавніх римських вілл, повідомляє агенція «Арт Ньюс». The transposition transformation makes the sentence sound natural for the news genre by the standards accepted in the target language culture.

“Volunteers then assisted archaeologist Richard Taylor of the Kent Archaeological Society to uncover the foundations of the main villa” = «Після цього археологу із Археологічної Спільноти Річарду Тейлору волонтери допомогли розкопати фундамент» – in this case transposition seems to deform the style of a news article, which now sounds more like a narration. A more concise version: «За сприяння волонтерів член Археологічного товариства графства Кент Річард Тейлор відкопав фундамент головної вілли та прилеглої до неї лазні» sounds more stylistically appropriate here.

The trickiest phrase to translate turned out a “roman-british key”, an artefact found at the excavation site. The vast majority of the students went for the literal translation «романо-британський ключ», ending up with the word combination that tells little to the Ukrainian reader. Only one student applied the transformation of addition and grammar substitution: «ключ доби Римської Британії», which makes the translation so much more understandable for the Ukrainian audience.

The above examples demonstrate that the usage of TT is far from straightforward and is largely a matter of the translator's taste, the way they feel the SLT and TLT stylistics. Transformations could be beneficial, if not indispensable, in a lot of instances of translation, meanwhile in others can distort the fabric of the target text.

References

- Archaeology Online Journal. Roman Villa Found in Southeastern England.*
Retrieved on November 20, 2022 from:
<https://www.archaeology.org/news/10950-221026-england-roman-villa>
- Barkhudarov, L.S. (1975). *Yazyk i perevod* [Language and translation]. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya.
- Karaban, V.I. (2003). *Teoriia i praktyka perekladu z ukrayinskoyi movy na anhliysku* [Theory and practice of translation from Ukrainian into English]. Vinnytsia: Nova Knyha.
- Korunets, I.V. (2003). *Teoriia i praktyka perekladu (aspektniy pereklad)* [Theory and practice of translation (aspect translation)]. Vinnytsia: Nova Knyha.
- Latyshev, L.K. (2003). *Kurs perevoda: ekvivalentnost perevoda i sposoby yeye dostizheniya* [Course in Translation: equivalence and how to reach it]. Moskva: Nauka.
- Shveitser, A.D. (1988). *Teoriia perevoda* [Theory of Translation]. Moskva: Nauka.

СПОСОБИ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛІЙСЬКОЇ ЛЕКСИКИ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ

І. М. Калиновська

Волинський національний університет імені Лесі Українки

У другому десятилітті ХХІ століття спостерігаємо прискорення глобалізаційних змін в різних сферах суспільного життя, з-поміж яких освітня і дослідницька галузі. Ці та інші процеси потребують осмислення і концептуалізації, термінологічно-поняттєвої визначеності та узгодженості [9]; проблема перекладу освітньої лексики є на часі. «Адекватний

переклад дає можливість ознайомити інші країни зі здобутками вітчизняної освіти та науки, неправильний же, неадекватний переклад викликає в кращому разі непорозуміння або ж створює викривлену уяву про те, що відбувається в українській вищій освіті» [2].

Процес реформування вищої освіти в Україні триває й обумовлює запровадження нових термінів і понять в українському освітньому просторі. Низка вчених займаються систематизацією, перекладом і стандартизацією освітньої лексики, з-поміж яких Л. Вергун [3], О. Зосімова [4], Л. Кнодель [5], Н. Костенко [8], Н. Стефанова [12] тощо.

Мета наукової розвідки – розглянути способи перекладу англійської лексики реформування вищої освіти. Матеріалом дослідження слугують українські освітні глосарії [9], [10]; українські словники термінів і понять сучасної освіти [6], [11]; англійські глосарії освітньої лексики [13], [14], [15] та освітньої реформи [16]; англо-український словник освітньої лексики [1]; українсько-англійський та англо-український словник термінів вищої освіти [7].

Проведений аналіз досліджуваного матеріалу засвідчує те, що для перекладу англійських лексичних одиниць реформування вищої освіти здебільшого використовують повне або часткове семантичне запозичення, власне транскодування (транскрибування, транслітерування, змішане чи адаптивне транскодування), наприклад: *accreditation* – акредитація, *specialization* – спеціалізація, *certification* – сертифікація, *stakeholder* – стейкхолдер, *syllabus* – силабус, *prerequisite* – пререквізит, *module* – модуль, *project* – проєкт; калькування, наприклад: *higher education* – вища освіта, *ranking higher education institutions* – ранжування закладів вищої освіти, *academic mobility* – академічна мобільність, *academic plagiarism* – академічний плагіат, *student-centered approach* – студентоцентрований підхід, *diploma supplement* – додаток до диплома, *doctoral* – докторський, *professional standards* – професійні стандарти; *study load* – навчальне навантаження.

Для перекладу англійських лексичних одиниць реформування вищої освіти також використовують усталений відповідник в українській мові, на зразок: *academic adviser* –

науковий керівник, *senior research assistant / associate / officer* – старший науковий співробітник, *outcomes* – результати, *class / contact hours* – аудиторні години, *institutional autonomy* – автономія закладу вищої освіти. До слова, деякі терміни реформування вищої освіти перекладають різними способами, наприклад: *спеціалізація* – *specialization* (за допомогою транскодування) та *major subject* (пошуком відповідника) чи *атестація* – *attestation* (транскодуванням) та *assessment* (пошуком відповідника).

Описовий переклад використовують переважно для створення перекладних відповідників англійської етноспецифічної лексики: *industrial extension* – курси підвищення кваліфікації керівників сфери економіки; *transferable skills* – навички і знання, що можуть бути використані у різних професійних сферах.

Отже, англійські лексичні одиниці реформування вищої освіти перекладають передусім за допомогою транскодування та калькування, а також шукають відповідники чи вибирають варіант перекладу з-поміж запропонованих у словнику усталених освітніх термінів.

Досліджувана освітня термінологія описує систему вищої освіти, процес її реформування, індивідуальний для кожної країни. Англійська освітня лексика є більш усталеною, ніж українська, з огляду на різницю у періодах формування цих сфер суспільного життя (у США та Великій Британії процеси реформування відбулися значно раніше, водночас в Україні реформування системи вищої освіти триває). Адекватний переклад термінів реформування вищої освіти сприяє правильному їх розумінню та запровадженню в освітньому середовищі. Найбільше труднощів виникає з інтерпретацією етноспецифічних термінів, яких не існує в українському освітньому просторі, що є перспективою подальших досліджень.

Література

1. Англо-український словник освітньої лексики / уклад. Лариса Вергун. Тернопіль, 2002. 184 с.
2. Антонюк Н.М., Возна М.О. Україно-англійський переклад

аспектної академічної термінології. *Вісник Академії адвокатури України*. 2013. № 1. С. 208-212.

3. Вергун Л.І. Перекладна взаємовідповідність англійської та української освітньої лексики : дис. канд. філол. наук : 10.02.16. Київ, 2004. 227 с.

4. Зосімова О. Англійська лексика сфери освіти в українському перекладі американської комедії “Freaky Friday”. *Міжкультурна комунікація і перекладознавство: точки дотику та перспективи розвитку: тези III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Переяслав, 16 березня 2020 року)* / Гол. ред. К.І. Мізін; Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. Переяслав, 2020. С. 172-174.

5. Кнодель Л.В. Освітня лексика в англійській та українській мовах : монографія. Київ, 2019. 154 с.

6. Козинець І.І., Шабанова Ю.О. Словник новітніх освітянських термінів і понять : довідкове видання. Дніпро, 2021. 69 с.

7. Корбутяк В.І., Малиновська М.Ф. Українсько-англійський та англо-український словник термінів вищої освіти. Рівне, 2018. 145 с.

8. Костенко Н.Д. Структурно-семантичні та функціональні параметри англійських інновацій семантичного поля «Навчання» : дис. канд. філол. наук : 10.02.04. Запоріжжя, 2016. 309 с.

9. Національний освітній глосарій: вища освіта / за ред. В.Г. Кременя. Київ, 2014. 100 с.

10. Національний освітньо-науковий глосарій. Київ, 2018. 524 с.

11. Словник термінів і понять сучасної освіти / уклад. : Л.М. Михайлова, О.В. Пагава, О.В. Проніна. Севе́родоне́цьк, 2020. 194 с.

12. Стефанова Н. О. Сучасна англійська термінологічна сфера освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філ. наук : спец. 10.02.04 «германські мови». Одеса, 2004. 20 с.

13. Glossary of Terms. *Frascati Manual 2015: Guidelines for Collecting and Reporting Data on Research and Experimental Development*. OECD, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239012-17-en>

14. Main Survey Glossary. *Teaching and Learning International Survey*. TALIS, 2018. URL: <https://www.oecd.org/education/talis/>

15. Terminology of European Education and Training Policy. A selection of 100 key terms. *European Centre for the Development of Vocational Training*, 2008. URL: www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4064_en.pdf

16. The Glossary of Education Reform. *Great Schools Partnership*,

2014. URL: <https://www.edglossary.org>

**ENGLISH NEOLOGISMS OF THE INFLUENCER
CULTURE: STRUCTURAL PATTERNS AND SEMANTIC
VARIETY**

Nataliia Kramar

*Research and Educational Center of Foreign Languages,
National Academy of Sciences of Ukraine*

Social media have become an inalienable part of our modern life. Besides communication between individuals, they are also widely used for marketing purposes. Over the last decade, it has become common for users with significant online audience to promote and endorse certain products or services, often for money, being paid directly by thematically-aligned companies. This phenomenon has been dubbed *influencer marketing* or, more broadly, *influencer culture*, and has come to be seen as one of the hallmarks of Generation Z.

While the word *influencer* has a long history in English (dating back to the 17th century), in 2007 it acquired a new meaning related to social media, i.e. “A well-known or prominent person who uses the internet or social media to promote or generate interest in products, often for payment” (Oxford English Dictionary, 2022). In this paper, we will focus on English neologisms that reflect the phenomenon of influencer culture, analyzing their structural patterns, semantics and usage. For the purposes of our research, we traced the Cambridge Dictionary Blog (New Words category) over the last 5 years for relevant lexical items. We have also searched the NOW (News on the Web) corpus (Davies, 2016-2022) for strings **fluencer*, **stagrammer*, **tokker* and the like, with subsequent contextual analysis of the search results. The main research findings are summarized below.

As influencers differ in the scope of their audience, various compound words with the noun *influencer* have been coined to reflect it: the so-called *mega-influencers* usually have more than a

million followers (pertinent to celebrities only), *macro-influencers* can boast over 100,000 followers, *micro-influencers*' audience ranges between 1,000 and 100,000 followers, while *nano-influencers* wield their power over around 1,000 followers. In writing, these compounds can be either hyphenated or not. The term *superinfluencer* is also used occasionally, referring to a person with huge following and thus being vaguely synonymous to *mega-influencer*. Their raging popularity is sometimes referred to as *influencerdom* / *influencer-dom* (by analogy with *stardom*).

A broad (and constantly growing) array of neologisms represents the variety of sectors and topics that influencers work in. The search for the string **fluencer* in the NOW corpus has returned over 30 domain-featuring hits. The most popular so far are *finfluencer* (a person giving financial advice), *skinfluencer* (a person, usually a woman, sharing skin care tips), *momfluencer* (a mother creating childcare-related content), *cleanfluencer* (a person posting information on cleaning and homekeeping), *fitfluencer* (a person doling out fitness and healthy lifestyle advice). Age differences between influencers have also found their reflection in new coinages: *kidfluencers* are children who share their hobbies and activities online, while also endorsing products aligned with them; *granfluencers* (from *grandparent*) are senior citizens who attract massive following by celebrating their age and appearance instead of being ashamed of them. According to the NOW corpus, all of these items have appeared in the media starting with 2018 (though they may have been coined earlier).

Remarkably, it's not only people who can be influencers: this path is also open for animals (though they may not feel the benefits directly). Thus, we have come across the nominations *catfluencer*, *dogfluencer*, and, more general one, *petfluencer*. One of the best-known catfluencers in the world today is Stepan from Kharkiv, who helped his owner raise \$10,000 for Ukrainian animals suffering from the Russian invasion (Michel Issa, 2022, March 30).

Therefore, it can be seen that the affix *-fluencer*, derived from *influencer*, has become an immensely productive component for the formation of new coinages within the span of the last 5 years. It now belongs to the so-called libfixes, i.e. affixes that break free from a word and are used to build numerous items with analogical structure.

The term “libfix” was put forward by the linguist Arnold Zwicky in 2010 and has since gained wide reception in linguistic studies. It should be noted, however, that many of the neologisms under discussion can function both as a compound and a blend (e.g. *kidfluencer* and *kid influencer*, *fitfluencer* and *fitness influencer*), with blends being clearly more popular.

Influencers who predominantly use one social media platform for their online activity often gain more specific nominations representing blends with the components *-stagrammer* (from *Instagram*), *-tokker* (from *TikTok*), *-tuber* (from *YouTube*), which have also come to function as productive libfixes. According to the NOW corpus, the most widely used of these formations are based on the stem *book*, reflecting the presence of book influencers in every major platform (*bookstagrammer*, *booktokker*, *booktuber*). Book influencers can be highly paid by publishing houses and individual authors to have their books promoted through their positive reviews.

To summarize, the spread of influencer culture has significantly enriched the English vocabulary with nominations describing various kinds of influencers, conveying differences in the scope of their audience and topic coverage, as well as age. These neologisms predominantly feature the libfix *-fluencer*, but platform-specific nominations with the libfixes *-tuber*, *-stagrammer* and *-tokker* are also becoming common. The wide variety of new lexical units for the description of influencers highlights the growing importance of influencer culture in our society and deserves further attention of linguists, especially from lexicographical viewpoint.

References

- Cambridge Dictionary Blog (n.d.). Cambridge University Press.
<https://dictionaryblog.cambridge.org/category/new-words/>
- Davies, M. (2016-2022). Corpus of News on the Web (NOW).
<https://www.english-corpora.org/nw/>
- Michel Issa, T. (2022, March 30). Ukraine catfluencer Stepan raises \$10,000 to support animals amid Russian invasion. *Al Arabiya News*.
<https://english.alarabiya.net/News/world/2022/03/30/Ukraine-catfluencer-Stepan-raises-10-000-to-support-animals-amid-Russian-invasion>
- Oxford English Dictionary Online (2022). Influencer, n. Oxford University Press. Retrieved November 9, 2022 from

<https://www.oed.com/view/Entry/95522>

Zwicky, A. (2010). Libfixes. *Arnold Zwicky's Blog*.
<https://arnoldzwicky.org/2010/01/23/libfixes/>

SPEAKING STYLES: PROBLEM OF DEFINITION

Inna Krasovska

Taras Shevchenko National University of Kyiv

Over the last years, scientists have devoted much attention to the analysis of speaking styles as the main object of research in the framework of a newly occurred scientific discipline – phonetic stylistics. This trend in phonetic research takes its origin in the works of scholars who are known as founders of Prague School of linguistics [8]. The basic notion applied in this approach is that of the function which is viewed differently as it derives from two different sources – biology and mathematics. However, in the framework of linguistic research, scholars focus on the function of language as the means of communication. Thus, viewing language as a functioning system, many researchers approach the subject-matter of phonetic stylistics as investigation into functional and stylistic potentials of language units related to goals and content of communication reflecting peculiarities of speakers' mentality and life expertise. In this view, phonostylistics is defined as a branch of phonetics that studies functional properties of segmental and suprasegmental units in communication [6]. Notwithstanding the fact “function” being a central concept in the framework of this approach, the latter is interpreted differently. On the one hand, function is referred to as the role played by different language units in the structure of the units of higher levels [3]. On the other hand, function is approached as a reference of utterances/texts to the objective reality or their purport in certain communicative terms or situations [5]. Besides, Language function is also viewed as the role of a language unit or a subsystem of such units in communication [19]. It goes quite clear that the axes to the concept of «function» set further direction of research into the notion of «speaking style» that makes a backbone of contemporary

studies in stylistic phonetics.

We often adopt different uses of language as we go through our day: we may use a different style speaking with our children in the family, reporting to our boss at work or practicing sports. We change our speaking or writing styles to make a particular effect: imitating somebody's accent when telling a story, giving a humorous account of events in our choice of content of our message and the appropriate range of language to deliver the message effectively. The notion of using language [3], for instance, involves much more than using our knowledge of its linguistic structure. It also involves awareness of the numerous situations in which English can be used as a special medium of communication with its own set of distinctive and recognizable features.

The language means we choose while communicating depend on many factors, the communicative situation (the components of communicative act being the major determining factor. It includes: the purpose of communication; its participants; their number (two = dialogue, one-to-one/dyadic communication. More than two = a polylogue); the setting of communication act (at home, in the street, in an office, etc.) in each case the choice of language means will be different.

We can express the same information or idea in more than one way. If the situation is private, we may use informal language. In formal occasions, we choose words and intonation means much more carefully because it would be socially improper to use informal language.

It is obvious which of the two examples is suitable for informal intercourse and which well suits a formal occasion. This example clearly illustrates that the usage of style is conditioned by extralinguistic factors that result in the choice of certain segmental and suprasegmental features in the course of communication. Besides, we believe that suprasegmental features can be viewed as perceptual clues to recognize a particular speaking style by the listener.

Different scholars have defined the speaking style differently at different times. To the best of our knowledge speaking style is first used by L. Shockley [7] as a term to define many speech variations during communication which are realized through acoustic-

articulatory evidence. Though phoneticians give various definitions of the notion «speaking style», in our view, they can be boiled down to the following main groups [4]:

1. A variety of segmental (rather articulatory) correlates that are traditionally used to produce melodic, harmonious utterance [6]

2. Generally decoded variables of human voice (tone of voice, rate, loudness) used to organize oral discourse addressed to a particular listener. Such units demonstrate style not only in a special choice of linguistic means but in their very arrangement, i.e. composition of an interview, lecture, a public address or a spontaneous speech [1]

3. Individual manner of selecting segmental and suprasegmental units conditioned by the environment in which the speaker appears and reflecting his perception of the communicative situation as well as his education and background [2]

All these approaches to the notion of speaking style point out the systematic and functionally determined character of the notion of style. There exist certain rules of social and language behavior, which presuppose some situational restrictions on the usage of segmental and suprasegmental means. However, the assays of the phonetic experiments [4] prove that the speaking style is a product of speaker's creativity on the one hand, and a structured system of interrelated segmental and suprasegmental features.

References

1. Biber D., Conrad S. (2009). *Register, Genre and Style*. Oxford. Oxford University Press.

2. Eskenazi M. (1992). Changing speech styles: speakers' strategies in read speech and careful and casual spontaneous speech, *International Conference on Spoken Language Processing, Banff, Alberta, Canada, 12-16 October 1992*. Canada, ICSLP, 755-759.

3. Halliday M.A. (1974). *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.

4. Krasovska I. (2022). Speaking styles: suprasegmental parameters of classification. / *Актуальні питання гуманітарних наук, 2022, Вип.49, №1*. С.98-103.

5. Morokhovskiy A.N., Vorobyova O.P., Likhosherst N.I., Timoshenko Z.V. (1971). *Stilistika angliyskogo yazyka* [Stylistics of the English Language]. Kyiv: Vyssha Shkola [In Russian].

6. Pentyluyk M.I. (1994). *Kultura movy ta stylistyka* [Culture of speech and stylistics]. Kyiv: Vezha [In Ukrainian].

7. Shockley L. (2003). *Sound Patterns of Spoken English*. Oxford: Blackwell Publishing.

8. Trubetskoy N. S. (1971). *Principles of Phonology*. Los Angeles, California: University of California Press.

АВТОРСЬКИЙ КОМЕНТАР ЯК ФАСИЛІТАТОР ПРИ ПЕРЕКЛАДІ АВТОРСЬКОЇ ПІСНІ

М. М. Кулешір

Київський національний лінгвістичний університет

Пісенні мотиви посідають важливе місце в житті як окремої людини, так і суспільства загалом. Популярна музика пропонує зразки авторської пісні, слова та музику до якої написав сам виконавець. Часто такі пісні стають хітами, тобто займають почесні місця в національних та міжнародних рейтингах та зберігають світову популярність протягом десятиліть.

Цікавим зразком популярної авторської пісні є композиція американського виконавця, короля поп-музики, Майкла Джексона «Who's bad». Як відомо, особистість Майкла Джексона неоднозначна в багатьох аспектах, що зафіксовано в численних статтях, відеосюжетах, фільмах, інтерв'ю, біографіях. Разом з тим одностайним є визнання впливу виконавця на галузь поп-музики та висока оцінка його творчої спадщини.

Нещодавно в мережі тік-ток було поширено уривок пісні М. Джексона «Who's bad». Багато підлітків переглядають даний відеозапис і наспівують знайомий мотив, що став хітом вісімдесятих. Молодь пританцьовує в такт словам, які винесені в заголовок і повторюються як приспів, утворюючи месидж – заклик, ідею, тему, яка знаходить відгук та прихильників.

Що означає це риторичне питання, яке повторюється? Перший українськомовний відповідник, що спадає на думку – хто поганий? Однак, придивившись уважніше до тексту пісні, виникають сумніви щодо коректності такого фактично

підрядкового перекладу. До того ж соціокультурний контекст та особисте реноме автора-виконавця вказують на наявність іншого значення.

Тлумачний словник англійської мови Merriam-Webster надає два значення лексеми *bad* з ярликом *slang* та регулярним способом творення ступенів порівняння прикметників – *badder*, *baddest*: a) good, great, e.g. one of the *baddest* songwriters to be found anywhere; b) tough, mean, e.g. the *baddest* guy on the block.

Власне сам М. Джексон пролив світло на семантику ключової фрази, неодноразово зазначаючи, що *bad* в композиції має значення класний, кльовий, крутий, чудовий, офігенний. Артист зазначав у своєму інтерв'ю у 1988 році, що поштовхом до створення пісні стала газетна стаття про чорношкірого хлопця з Гарлему, який був відмінником у школі і прагнув успіхів у навчанні, щоб змінити своє життя на краще. Він загинув у вуличній сутичці, проте його історія стала сюжетом даної пісні та відеокліпу до неї, а також надихнула інших авторів на книгу та фільм. Також цей рефрен можна інтерпретувати як неоднозначну особистісну оцінку ліричного героя та його оточення. Друзі могли вважати амбітного хлопця зазнайкуватим, заздрити йому або ревнувати до нового оточення та занять. Співак переконував, що *bad* не передає негативні конотації (Jackson, 1988; Chaney, Gyimah, 2013). Також помітно, що в пісні створюється аура конкуренції, актуалізується дух змагань, позитивних трансформацій.

Отже, полісемія та еврисемія лексичної одиниці *bad* може створювати семантичну асиметрію при перекладі. Коли дана лексема вживається як сленг, щоб виразніше показати соціальні статуси та контексти, фасилітатором адекватного перекладу стає особиста інтерпретація автора.

Література

- Chaney, C., Gyimah, B. Who's bad? The performance of black masculinity in Michael Jackson's "bad" video. 2013: https://www.researchgate.net/publication/281709960_Who's_bad_The_performance_of_black_masculinity_in_Michael_Jackson's_bad_vide_o
Jackson, M. Ebony interview. 1988. Part 1: <https://youtu.be/jgwqD9avCnQ>

Merriam-Webster

Dictionary:

<https://www.merriam->

[webster.com/dictionary/bad](https://www.merriam-webster.com/dictionary/bad)

SUBJECT AS GRAMMATICAL NOTION

Alla Malysheva

Taras Shevchenko National University of Kyiv

The subject as a complex linguistic notion is in the focus of attention of home and foreign linguists. This interest is conditioned by the difficulties connected both with the definition of the notion of “the subject”, and also with the place and role played by it in the structure of a sentence.

There are different approaches to the definition of the subject. Scholars distinguish the grammatical subject referring to the syntactical structure of a sentence, the semantic subject referring to the content of a sentence (agent, experiencer, beneficiary, patient), the communicative subject (theme, topic, given), the psychological subject (the initial notion), the logical subject / the subject of judgement, the ontological subject / the subject of thought [1].

Of considerable interest are the works of American linguists who dealt with the problem of the subject and similar notions of *theme*, *topic*, *empathy*, *point of view* in a collective monograph “Subject and Topic” (Kuno, Li, Thompson, Lyons, Keenan, Comrie, Schachter, Chafe, etc). In their works, we see an integral approach to the study of the notion of the subject – its semantic, pragmatic characteristics with the use of such extra-linguistic factors as presupposition, the influence of discourse, different priority strategies, which are of a pragmatic character. The scholars unanimously come to the conclusion that the notion of subject differs from the notions of *given*, *empathy*, *point of view*, which are similar, but not identical notions, interpreted as pragmatic functions [2].

From the point of view of structural analysis, the subject is a nominal phrase (NP) – one of two immediate constituents (the subject and the predicate) forming the nucleus of a simple sentence. There can be more than one NP, but only one VP in the nucleus of a

simple sentence. The grammatical subject is the principal part of a two-member sentence, which is grammatically independent of the other parts of a sentence and on which the predicate is grammatically dependent. It is the nominal part, which determines verbal concord. Sometimes the choice of a NP for the role of the subject presents considerable difficulties because semantic and syntactic structures of a sentence don't always coincide which is the case, for example, with passivity.

Thus, in the sentence "*The poem is written by Longfellow*", **the poem** is a formal grammatical / superficial / surface subject, whereas **Longfellow** is the ontological / semantic as well as the logical and psychological subject. Take for instance the sentence "*Longfellow wrote poems*". Here **Longfellow** is the grammatical / superficial / surface subject as well as the logical and psychological subject.

But in any case, the grammatical subject is always present in the surface structure of an English sentence whether it is a notional or a formal subject, the subject expressing the doer of the action or the object acted upon.

The grammatical subject also performs a cognitive function – the most prominent or important element in the sentence, the focus of attention, a starting point, that we are speaking about [3].

Traditionally subjects are subdivided into definite-personal, indefinite-personal and generalized-personal. They can be considered in opposition of explicit / implicit ways of expressing them.

The definite subject denotes a thing that can be clearly defined: a concrete object, process, quality, etc. e.g.: **Fleur** smiled.

The indefinite subject denotes some indefinite person, a state of things or a certain situation.

Explicit ways can be found on all levels of the language structure:

- 1) grammatical (*one*);
- 2) lexical (personal pronouns *I, you, he, she, we, they* in their indefinite-personal, generalized-personal meaning;
- 3) pronominal nouns in the general aspects of their semantics, without situational reference (*a man, people, etc.*);
- 4) morphological (tense, aspect, voice, type of predicate);
- 5) syntactical – the structure of the sentence, in which all the above-mentioned linguistic means taken together with the help of the

context form semantics of a definite / indefinite / generalized person.

e.g.: ***One** never knows.*

***We** soon believe what **we** desire.*

***You** never can tell.*

*"**They** say so" is half a lie.*

***He** who hesitates is lost.*

***She** is well married who has neither mother-in-law nor sister-in-law by her husband.*

*When **I** die the world dies with me [4].*

So, the grammatical subject is a syntactic notion – a nominal phrase, one of two immediate constituents forming the nucleus of a simple sentence. It is grammatically independent of other parts of a sentence and it determines verbal concord. Either definite or indefinite, it belongs to the surface structure of an English sentence. It also performs a cognitive function of the most important element in the sentence similar to the notion of the thematic subject.

References

1. Keenan E.L. Towards a Universal Definition of 'subject'. – N.-Y., 1977. – P. 303-333.
2. Li Ch.N., Thompson A. Subject and Topic: a new Typology of Language. – 1976. – P.457-489.
3. Chafe W. Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics and point of view. // Subject and topic. – N.-Y.: Acad.Press, 1976. – P. 27-55.
4. Smith W.G. The Oxford Dictionary of English Proverbs – Oxford: Oxford University Press, 1970. – 930 p.

**ВІДТВОРЕННЯ ТЕРМІНІВ АСТРОНАВТИКИ (НА
МАТЕРІАЛІ КНИГИ КРІСА ГЕДФІЛДА «ПОСІБНИК
АСТРОНАВТА З ЖИТТЯ НА ЗЕМЛІ»)**

О. М. Мельник, Т. І. Паньків

*Івано-Франківський національний технічний університет
нафти і газу*

Книга всесвітньо відомого канадського астронавта Кріса Гедфілда «Посібник астронавта з життя на Землі» привертає дослідницьку увагу винятковим матеріалом – численними термінами, що позначають поняття прогресивної галузі. Особливості польотів у космічний простір є невідомими для загалу, і прикметним є те, що автор повсякчас залучає образне мислення читачів: «Я намагаюся зрозуміти та сформулювати побачене, знайти аналогії до цього унікального досвіду» [1, с. 129]. Тож за допомогою методу образної аналогії фахівець наближає віддалені явища до аудиторії: скажімо, вийти у відкритий космос – це ніби одночасно сходити на скелю, піднімати штангу, ремонтувати мініатюрний механізм і виконувати складне па-де-де у громіздкому скафандрі, а послаблювати болт гайковим ключем – як намагатися замінити автомобільну шину, стоячи на ковзанах у воратарських рукавицях. Постійні порівняння з буденним, звичним сприяють кращому засвоєнню термінологічної лексики. Ми розглянули 388 термінів різних лексико-тематичних груп (назв космічних об'єктів, методів дослідження Всесвіту, несправностей, технічних процесів, матеріалів, речовин, будівель спеціального призначення, механізмів, апаратів, пристроїв, деталей обладнання та ін.) та визначили способи їхнього відтворення в українському перекладі.

Часто англійські терміни астронавтики вже мають відповідники в українській мові (85 назв у книзі): *spaceship* – космічний корабель; *airlock* – шлюз; *spacesuit* – скафандр; *jetpack* – реактивний ранець; *airline pilot* – льотчик цивільної авіації; *space* – космос; *fly* – літати). Перекладач застосовує мовне запозичення, тобто транскодування (64 слова): *Mach 2* – *Max 2*; *4.5-megaton bomb* – 4,5-мегатонна бомба; *Mach 25* – *Max*

25; *CAPCOM* (*capsule communicator*) – «капком», оператор зв'язку з екіпажем (+ описовий переклад). Транскодування виявлено найчастіше у прикладах термінів, що позначають новітні розробки та технології, або тих назвах, що ще не ввійшли до словника.

Ще одним основним способом є калькування (103 терміни): *fighter pilot* – льотчик-винишувач; *test pilot* – льотчик-випробувач; *Air Cadets* – повітряні кадети; *North American Aerospace Defense Command (NORAD)* – командування повітряно-космічної оборони Північної Америки (*NORAD*) (+ інверсія). Однак значення кальок може бути неочевидним для більшості носіїв мови, особливо коли йдеться про спеціальні терміни.

Також використано описовий переклад у 33 назвах: *basic jet training* – початкова підготовка пілотів реактивних літаків; *suited-up* – одягнений в скафандр; *crew's plaque* – табличка з іменами членів екіпажу; *commercial test pilot* – льотчик-випробувач у комерційній компанії. Такий спосіб є ефективним, адже точно передано всі основні ознаки терміна оригіналу, назви є зрозумілими і для обізнаного, і для пересічного читача. Іншим прийомом є перестановка, інверсія (47 випадків): *vacuum of space* – космічний вакуум (+ калькування); *fault in the wiring* – порушення електропроводки (+ калькування). Інверсію застосовують рідше для милозвучності. Часто кальки з англійської мови звучать неприродно, тому інверсію перекладач застосовує, поєднуючи з калькою.

Додавання ілюструють 47 назв: *thrusting system* – автономна система маневрування; *glider license* – ліцензія пілота планера; *Apollo-era astronauts* – астронавти епохи місії «Аполлона»; *cockpit* – кабіна екіпажу; *Launch Control* – Центр управління стартом. Це доцільний перекладацький прийом, адже повніше розкрито зміст терміна оригіналу, уточнено інформацію без змін структури.

Вилучення простежуємо у 20 випадках: *Space Shuttle* – шатл; *launch pad* – старт; *Space Shuttle Endeavor* – шатл «Індевор»; *astronaut corps* – астронавти; *don masks* – маски. Опускання є доречним, якщо конструкція мови оригіналу звучить неприродно в мові перекладу та якщо далі втрачений

зміст компенсують. Можливі втрати сенсу словосполучення і речення. У перекладі аерокосмічної термінології також застосовано конкретизацію (25 випадків): *orb* – *небесне тіло*; *windows* – *ілюмінатори*; *pressure check* – *перевірка герметичності*; *spacecraft depressurization* – *розгерметизація кабіни корабля*. Можна детальніше описати пристрій, технологію чи дію, тому в науково-популярному тексті таке перекладацьке рішення слушне.

Перекладач застосовує і генералізацію (21 термін): *space mission* – *космічні польоти*; *launch* – *старт*; *liftoff* – *злітати*; *liftoff* – *старт*; *payload bay* – *вантажний відсік*; *shuttle assignments* – *політ шатлом*. Загальніше позначення є виправданим і зі стилістичних причин. Та варто зазначити, що іноді це спричиняє певну втрату змісту. Граматичну заміну виявлено у 13 назвах: *space walking* – *виходити у відкритий космос* (+ додавання); *pilot the rocket* – *пілотування ракети*; *off attitude* – *відхилитися від курсу* (+ додавання).

Отже, чинниками, які вплинули на перекладацькі трансформації, є структурний тип терміна, милозвучність, наявність повних чи часткових відповідників у мові перекладу, контекст, частота повторів чи попередній вжиток терміна в тексті. Найчастіше перекладач застосовує калькування, транскодування, найрідше трапляються граматична заміна, генералізація, опущення. Постійний прогрес галузі космонавтики зумовлює поповнення терміносистеми новою лексикою, вивчення якої є перспективою нашого дослідження.

Література

1. Кріс Гедфілд. Посібник астронавта з життя на Землі / перекл. з англ. Олександра Гончара. К.: Жорж, 2019. 388 с.
2. Chris Hadfield. An Astronaut's Guide to Life on Earth. URL: <https://vdoc.pub/documents/an-astronauts-guide-to-life-on-earth-1mg0pi4ahlqg>

МОВНИЙ ДИСКУРС ПОТТЕРІАНИ

І. З. Терсіна

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Враховуючи актуалізацію питання дискурсу у науці як ототожненого з поняттям «текст» (тобто результат мовної діяльності), широкого значення у сучасній лінгвістиці набувають питання, які пов'язані з особливостями функціонування мови в осягненні людиною світу та ідіолектними характеристиками творених нею текстів. Поява нової генерації письменників, зокрема у напрямку постмодерністської авторської казки (фентезі), обумовлює постійне поповнення складу сучасної англійської мови індивідуально-авторськими одиницями, які відображають реалії самобутнього світу, створеного уявою мовця. Своєрідним представником є сучасна англійська письменниця Дж. К. Ролінг. У колі названої проблематики актуальним є ґрунтовний мовностилістичний аналіз авторських новотворів у мовному дискурсі поттеріани, зокрема особливостей творення і функціонування прикметників і словосполучень з прикметником, з увагою передусім до їхніх ідіолектних характеристик.

Прикметник і словосполучення з прикметником, як сфера інтерпретації творчих рішень завжди привертає увагу мовознавців. Прикметникові словосполучення є системним параметром синтаксичного рівня англійської мови, що досліджувалися в численних працях як зарубіжних ґраматистів [6, 7, 8], де увага торкається функціональних особливостей словосполучень, так і вітчизняних ґраматистів [1, 4, 5], які вивчають структуру, семантику та фразеоматику словосполучень. Як відзначав В. В. Виноградов [2, с. 84], в художній мові виключна роль належить емоційно-чуттєвій стороні мови, системі емоційно-чуттєвих образів, що представлена прикметниками чи словосполученнями з прикметником. Саме прикметники і словосполучення з прикметником у мовному дискурсі поттеріани перетворюють назви предметів, явищ, дій оточуючої дійсності у незвичні та

казкові описи нереального світу.

Мета дослідження – здійснити аналіз формування та функціонування індивідуально-авторських прикметників і словосполучень з прикметником в англomовних текстах популярних романів Дж. К. Ролінг, що справляють значний вплив на активні процеси в можливостях синтаксичної сполучуваності англійської мови. Суть дослідженого явища, а саме новотвірні прикметники і словосполучення з прикметником у текстах поттеріани у структурному та комунікативно-функціональному зрізі, простежено на об'ємному фактологічному матеріалі (загальний масив якого становить 5 975 одиниць, створений шляхом суцільної вибірки з художніх джерел поттеріани). У ході дослідження деталізували характерні процеси конструювання та функціонування нестандартних прикметників і словосполучень з прикметником авторської іновації, що поглиблює відомості про ідіостиль та художню концепцію Дж. К. Ролінг.

Серед прикметників новотворів у текстах поттеріани переважають одиниці, нові як за формою, так і за змістом. Поява оказіоналізмів зумовлена необхідністю зображення предметів, об'єктів вигаданого світу. Популярною у романах є словотворча модель із закінченням *–ed*. Для опису зовнішності героїв популярними в романах є словосполучення з похідними прикметниками моделі *adj+participle (ed)*. Наприклад, *the hook-nosed teacher; the tall, thin, black-haired man; white-faced and tight-lipped Snape; puffy-eyed and tousle-haired Weasley*. Саме цілеспрямоване використання словотворчих ресурсів для утворення нових прикметників, маркованих та мотивованих, можна вважати однією з характерних особливостей індивідуального стилю Дж. К. Ролінг.

Щодо семантичного змісту, ідіолектні особливості словосполучень з прикметниками утворені шляхом зміни значення. У більшості випадків прикметники у сполученні з іменником утворюють негативне оцінне значення, прикметники з інгерентним оцінним значенням здатні підпорядковувати нейтральні і позитивні в плані оцінки одиниці, утворюючи багатокомпонентні структури з негативним оцінним значенням. Наведемо приклади: *There he was, reflected in it, white and scared-*

looking, and there, reflected behind him, were at least ten others [9, с. 153] – прикметник *white* з нейтральним значенням під впливом наступного прикметника *scared-looking* набуває негативного значення. *Hedwig's cage bounced onto the shiny floor and she rolled away, shrieking indignantly* [10, с. 55] – прикметник *shiny* з позитивним значенням у контексті призводить до негативного результату.

Характерною рисою індивідуального стилю письменниці є активне вживання синонімічних пар з прикметниками, індивідуальність яких проявляється в тому, що в таких бінарних структурах використовуються «не синоніми» в лінгвістичному значенні, хоча такі прикметники лежать в одній семантичній площині. Такі бінарні структури використовуються у текстах у функції епітету для описів різних аспектів і параметрів живого і неживого світу. Наприклад, в наведених прикладах прикметники семантично і логічно підпорядковані: *a big, beefy man; the envelope was thick and heavy; still stiff-necked and staring Ron* – бінарні прикметники тут підпорядковані ідеї емоційного потрясіння, яке пережив Рон, і тому вони в одній синтагматичній площині. Індивідуально-авторськими є квазісловосполучення, які утворені за сполучниковою паратактичною моделлю, що включає два компоненти, які, однак, не є рівноправними: *good and Adj; nice and Adj: good and ready = «completely ready»; nice and cosy = «very cosy»*. Такі прикметникові словосполучення є своєрідним способом утворення експресивної надлишковості [1, с. 162].

Сурядні фразеологічні прикметникові словосполучення з моделлю *good/nice/fine+and+adj* є схемами з вільним вживанням другого компоненту – в його функції може вживатись будь-який якісний прикметник. У таких структурах характерною є роль сурядного сполучника *and* (стрижневого компоненту), оскільки повнозначні прикметники втрачають властиву для них семантику, конкретність і є лише допоміжним формоутворюючим матеріалом. На думку В.М. Ярцевої, такі фразеологічні сполуки є утвореннями з вільним лексичним наповненням, яким властива наявність стержневих елементів і фіксованість граматичних форм [5, с.28].

Десемантизовані *good/nice* в поєднанні із сполучником *and*,

також переосмисленим, зумовлюють ідіоматичність конструкцій *good/nice+and+adj* із загальним значенням інтенсифікованого якісного значення. Такі структури характеризуються десемантизацією компонента, яка компенсується утворенням будь-якого нового значення, в основному конотативного. Наведемо приклади: *nice and empty heads; this is nice and cosy; to be so good and brave*.

Одним із найдієвіших чинників творення самобутніх словесних образів є епітетні конструкції, що так яскраво розкривають перед читачем світ авторської уяви. За словами Л. П. Єфімова [3, 58], автор слова тяжіє до певних епітетів, що визначають для читача не лише світ творця, а й самого творця цього образного світу. Міра суб'єктивності письменника найвідчутніша, коли характеризуються його епітети. Функціонально навантажені у текстах поттеріани прикметники у функції епітетів активізуються в складі словосполучень, описуючи номінації, що можна спостерігати лише у казковій дійсності, у вигаданому авторкою світі: *a perfectly normal, owl-free morning; long green robes which were dusty and travel-worn*. Авторка використовує епітет не конвенціонального утворення *travel-worn* для опису одєжі, як правило, звичайно вживають епітет *worn-out* про людей. *A long mole-skin overcoat, rabbit fur gloves, and enormous beaverskin boots – mole-skin* може бути лише у казці, *beaverskin* більш реально.

Авторські словосполучення з прикметниками кольору у тестах поттеріани супроводжуються детермінантами-іменниками, що в цілому допомагає створити вигаданий світ з опорою на факти та об'єкти знайомого для читача реального світу. *With roar, the fire turned emerald green* – колір незвичний для опису вогню. *A large, turquoise dog* – цей колір можливий лише у казці.

Таким чином, лінгвальна природа словосполучень з прикметником у мовному дискурсі поттеріани дозволяє розглядати їх як творчий потенціал розкриття стилю письменниці шляхом дієвого використання структурно симпліфікованих і контекстуально збагачених словосполучень з прикметником, скерованих на створення колоритного і водночас контрастного вербального візерунку художнього висловлення.

Література

1. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык / И. В. Арнольд. – М.: ФЛИНТА, 2016. – 384 с.
2. Виноградов В. В. О языке художественной литературы / В. В. Виноградов. – М.: Высшая школа, 1980. – С. 361.
3. Єфімов Л. П., Ясінецька О. А. Стилiстика англiйської мови i дискурсивний аналіз. Учбово-методичний посiбник / Л. П. Єфімов, О. А. Ясінецька. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2004. – 240 с.
4. Тер-Минасова С. Г. Словосочетание в научно-лингвистическом и дидактическом аспектах : [учебное пособие] / С. Г. Тер-Минасова. – [3-е изд.] – М.: ЛКИ, 2007. – 152 с.
5. Ярцева В. Н. Пути развития словосочетания (на материале английского языка) / В. Н. Ярцева // Вопросы грамматического строя и словарного состава языка. Сер. фил. науки. – Л., 1952. – № 156. – С. 28–42.
6. Galperin I. R. English Stylistics/ - М.: URSS, 2010. – 336 p.
7. Halliday A. K. An Introduction to Functional Grammar / A. K. Halliday. – L.: Edward Arnold, 1985. – 387 p.
8. Yagoda B. When You Catch an Adjective, Kill It / Ben Yagoda. – L.: Broadway Books, 2007. – 241 p.
9. Rowling J.K. Harry Potter and the Philosopher's Stone / J.K. Rowling. – L.: Bloomsbury, 1997. – P. 223.
10. Rowling J.K. Harry Potter and the Chamber of Secrets / J.K. Rowling. – L.: Bloomsbury, 1998. – P. 251.

**ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ
КОМУНІКАТИВНИХ ОДИНИЦЬ У ДІЄГЕТИЧНОМУ
ТЕКСТІ ВІДЕОІГОР**

А. О. Шаламай

*Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»*

Актуальність та ступінь наукової розробленості проблеми. Індустрія відеоігор є однією із найприбутковіших медіагалузей у світі, об'єм ринку якої, за прогнозами експертів, до 2025 року може сягнути майже 257 мільярдів доларів (Dobrilova, 2021). З огляду на такий успіх, виникає потреба

підготовки спеціалістів з локалізації відеоігор, тобто фахівців, які зможуть не лише перекласти текст відеоігри, а й правильно адаптувати його для представників різних культур. Важливим внеском в їхню професійну підготовку ми вважаємо ознайомлення з лінгвопрагматичними та лінгвостилістичними особливостями внутрішньоігрового дієгетичного дискурсу, тобто тексту, що був запрограмований розробниками та безпосередньо належить віртуальному світу відеоігри.

Втім, вивчення відеоігрового дискурсу є відносно новою течією, а отже, серед його дослідників (Сльцова та Алаєва, 2019; Гнатенко та ін., 2020; Варбанець, 2020; Egenfeldt-Nielsen et al., 2016; Ensslin & Balteiro, 2021) немає єдиної думки стосовно багатьох основних питань, як-от чи є «відеоігровий дискурс» самостійним явищем, і що він включає. Необхідність же вивчення саме лінгвопрагматичних особливостей внутрішньоігрового дієгетичного тексту як частини відеоігрового дискурсу полягає в тому, що результати такого аналізу допоможуть спеціалістам, які дотримуються функціонального підходу до перекладу. Як поясняє К. М. Скиба (Скиба, 2019, с. 25-26), «перед початком перекладу, перекладач повинен чітко усвідомити, який саме результат має бути і для чого буде використовуватися готовий переклад... Таким чином, вигляд майбутнього перекладу визначається його метою». Для розуміння же мети перекладу, треба в першу чергу усвідомлювати прагматику одиниці, яку належить перекласти.

Метою цього дослідження є виявлення лінгвопрагматичних особливостей функціонування комунікативних одиниць в дієгетичному внутрішньоігровому тексті.

Матеріалом дослідження стали фрагменти внутрішньоігрового тексту загальним обсягом 40 000 слів, відібрані із шести відеоігор (див. список матеріалів дослідження) в американській локалізації за критеріями належності до: 1) різних типів тексту (усний сюжетний діалог, текст інтерфейсу та так званий «лор» (Seara, 2016)); 2) різних ігрових жанрів; 3) різних наративних жанрів.

Дослідження проводилось індуктивним методом: використовуючи програму MaxQDA Analytics Pro 2020 для

роботи з текстом та систематизації даних, в обраному матеріалі було виявлено близько 5500 комунікативних одиниць, що несли в собі завершену думку незалежно від їхнього граматичного складу. Із опором на контрольні питання, ці висловлювання були розділені на вісім типів за їхніми комунікативними функціями. Прагматика п'яти з цих типів виявилась спрямованою насамперед на допомогу гравцю у вдалому проходженні гри, що ми вважаємо доречним описати як «людичну природу» висловлювань (від лат. «*ludus*» – гра), в той час як решта висловлювань розкривала наративні елементи, що ми позначимо як «наративну природу». Далі дамо власні позначення та тлумачення кожної функції.

1) *Ідентифікаційна функція* – комунікативна функція людичної природи, прагматичною метою якої є відрізнєння суб'єктів та об'єктів внутрішньоігрового світу. Прикладом ідентифікаційної функції є імена персонажів, назви предметів та їхніх частин, локацій, квестів тощо.

2) *Інформативна функція* – комунікативна функція людичної природи, прагматичною метою якої є надання гравцеві *практичної* інформації (на відміну від художнього опису) про суб'єктів та об'єктів віртуального світу гри для подальшої взаємодії гравця із ними, як-от різноманітні описи віртуальних предметів, характеристик персонажа тощо.

3) *Експліцитно-апелятивна функція* – комунікативна функція людичної природи, прагматичною метою якої є побудити гравця до певної дії. Під експліцитністю ми маємо на увазі реалізацію цієї функції явним, зрозумілим для гравця способом, найчастіше із повторенням усного повідомлення на екрані у письмовому вигляді, в коротшій формі, та часто із використанням засобів візуального модусу (інший колір, шрифт). Прикладами висловлювань, що мають експліцитно-апелятивну функцію є правила гри чи поточні завдання.

4) *Імпліцитно-апелятивна функція* – комунікативна функція людичної природи, прагматичною метою якої також є спонукання чи застереження, але її усвідомлення вимагає уважного та вдумливого прослуховування чи читання гравцем. Прикладами таких висловлювань є підказки, загадки тощо.

5) *Фідбек, або функція зворотнього зв'язку* – комунікативна

функція людичної природи, прагматичною метою якої є відгук (вербальний чи невербальний) на дії гравця, наприклад їх підтвердження («*Ти влучив!*») чи спростування («*Спробуй ще раз*»).

6) *Сюжетнотворча функція* – комунікативна функція наративної природи, прагматичною метою якої є розкриття системи подій у відеогрі. Як приклад уявимо сюжетний діалог між двома персонажами, через який гравцеві повідомляють, що відбувалося «за кадром», поки гравець проходив попередній рівень, і який конфлікт стане основою наступного ігрового завдання.

7) *Образотворча функція* – комунікативна функція наративної природи, прагматичною метою якої є розкриття образу персонажа, предмета, явища, локації чи епохи у грі.

8) *Композиційна функція* – комунікативна функція наративної природи, прагматичною метою якої є композиційне членування відеогри як твору для легшого сприймання сюжету гравцем. Наше рішення віднести їх до наративної групи пояснюється тим, що літературні форми і кінематограф також використовують глави, розділи, серії тощо.

Додатково відмітимо, що усвідомлення гравцем насамперед потребують повідомлення людичної природи, в той час як наративні скоріше допомагають отримати естетичне задоволення від відеогри. Також значення, що передається будь-якою з вищеописаних комунікативних функцій, може бути підкріплено чи виражено невербально завдяки мультимодальності відеоігрового дискурсу.

Висновки. В результаті лінгвопрагматичного аналізу було виділено вісім видів комунікативних функцій, притаманних внутрішньоігровому дієгетичному тексту. Їхня сукупність та націленість на дві головних мети – проходження відеогри та розкриття її наративних елементів – дають підставу вважати дискурс внутрішньоігрового дієгетичного тексту самодостатньою частиною відеоігрового дискурсу. Перспективи подальшого дослідження ми бачимо в вивченні особливостей поширення різних видів комунікативних функцій та їхнього співвідношення до різних типів внутрішньоігрового тексту, ігрових та наративних жанрів.

Література

1. Варбанець Т.В. (2020). Онімний складник електронного дискурсу комп'ютерних ігор. [Дис. канд. філ. наук, Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова].
2. Гнатенко, Д., Венгер, Ю., & Дружина, Т. (2020). Особливості перекладу англomовних комп'ютерних мультимедійних відеоігор. Науковий Вісник ПНПУ Ім. К. Д. Ушинського, 31, 66-83.
3. Єльцова, С., & Алаєва, Л. (2019). Локалізація комп'ютерних відеоігор. Науковий Вісник Міжнародного Гуманітарного Університету. Сер.: Філологія., 4(43), 60-63. <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2019.43.4.14>
4. Скиба, К. М. (2019). Функціональний підхід, що ґрунтується на «скопос-теорії», як інструмент сучасного перекладача. Збірник наукових праць “Актуальні проблеми філології та перекладознавства,” 18, 25-30. <https://doi.org/10.31891/2415-7929-2019-18-25-30>
5. Dobrilova, T. (2021, November 1). How Much Is the Gaming Industry Worth in 2021? TechJury. <https://techjury.net/blog/gaming-industry-worth/#gref>
6. Egenfeldt-Nielsen, S., Smith, J. H., & Tosca, S. P. (2016). Understanding Video Games: The Essential Introduction (3rd ed.). Routledge.
7. Ensslin, A., & Balteiro, I. (2021). Approaches to Videogame Discourse. Van Haren Publishing.
8. Nord, C. (1997). Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained (Translation Theories Explored) (1st ed.). Routledge.

Список матеріалів дослідження

1. Call of Duty: Modern Warfare Remastered (2017). Activision.
2. Crusader Kings 3 (2020). Paradox Interactive.
3. Cyberpunk 2077 (2020). CD Projekt Red.
4. Red Dead Redemption 2 (2018). Rockstar Games.
5. Resident Evil 2 (2019). Capcom.
6. The Witcher 3: Wild Hunt (2015). CD Projekt Red.

**SOME PROBLEMS OF TRANSLATING TRANSPORTATION
TERMINOLOGY FROM ENGLISH INTO UKRAINIAN**

Nataliia Yaremenko

National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

Technical texts are characterized by the use of Language for Special Purposes (LSP), i.e. a language that is used in various professional settings. Bowker and Pearson state that any LSP characteristically contains specialized vocabulary, collocations and highly specific stylistic features, all of which need to be taken into consideration when translating a technical text [1, p.27]. According to Byrne, “the main concern for technical translators is not only to make sure that information is conveyed accurately but they are also responsible for ensuring that the information is presented in the correct form, that it is complete and that the information can be used correctly and effectively” [2]. According to Newmark, “technical translation is a component of specified translation; It is differentiated from other kinds of translation by terminology, although terminology usually makes up about 5-10% of a text” [4, p. 151]. However, terms form the vital part of a translating process of a technical text.

Transportation technology is advancing tremendously nowadays and there is a great need for coining new technical terms in this field. Consequently, it is crucial for terminologists, linguists, translators to attain proper equivalents in order to help spread technological advances in the world. Translation of transportation terms, therefore, presents one of the most prevalent problems that linguists have to be aware of.

A recent literature review on the issue of translating transportation terminology has found that there is a considerable amount of literature on translating specialized texts. Despite this fact “some researchers are still noticing the slight disdain with which specialised translating is treated within the discipline” [6, p. 53]. As Byrne noted, technical translation “has long been regarded as the ugly duckling of translation, especially in academic circles. Not particularly exciting or attractive and definitely lacking in the glamour and cachet of other types of translation, technical translation is often relegated to the bottom division of translation activity and

regarded as little more than an exercise in specialised terminology and subject knowledge” [6, p.54]. However, dealing with terminology in specialised translation is quite a challenging task and may require much effort and creativity on the translator’s side, the right choice of translation strategies and procedures. Moreover, specialised texts often encompass (near) synonym series, paraphrases, definition-like contexts, and vast lexical and terminological networks.

By reviewing translation literature, it has been revealed that each theorist offers their own types, categorizations and classifications for the translation strategies according to their perspectives. As stated by Munday, Vinay and Darbelnet were among the first to have identified direct and oblique translation strategies [3]. According to these scholars, direct translation occurs when there is an exact structural, lexical, even morphological equivalence between two languages, only possible when the two languages are very close to each other, and include three procedures: borrowing, calque and literal translation. Within the framework of oblique translation, they listed four procedures: transposition, modulation, equivalence and adaptation [3].

Another translation procedures model was elaborated by the British scholar Newmark. According to Newmark, “while translation methods relate to whole texts, translation procedures are used for sentences and the smaller units of language” [4, p.81]. Newmark’s classification of translation methods and procedures is much more detailed than that of Vinay and Darbelnet. The scholar classified translation methods into 15 subcategories of transference; naturalization; cultural equivalent; functional equivalent; descriptive equivalent; synonymy; through translation; shifts or transposition; modulation, recognized translation; compensation; componential analysis; paraphrase; couplets; notes, addition, and glossaries [4]. In Schreiber’s model, the procedures were split into lexical (lexical borrowing, lexical substitution, change of a lexical unit structure), grammatical (word-for word translation, permutation, expansion, reduction, intracategorical change, transposition, transformation) and semantic (semantic borrowing, modulation, explication, implication, mutation) [5]. Mona Baker enumerates eight translation strategies: 1) translation by a more general word; 2) translation by a more

neutral/less expressive word; 3) translation by cultural substitution; 4) translation using a loan word or loan word plus explanation; 5) translation by paraphrase using a related word; 6) translation by paraphrase using unrelated words; 7) translation by omission; 8) translation by illustration

Dealing with terminology in specialised translation is a challenging task and may require much effort and creativity on the translator's side, the right choice of translation strategies and procedures. Specialised texts often encompass (near) synonym series, paraphrases, definition-like contexts, and vast lexical and terminological networks.

References

1. Bowker, L. (2002). Working with specialized language: A practical guide to using corpora. London: Routledge.
2. Byrne, J. (2006). Technical translation: Usability strategies for translating technical documentation. Dordrecht: Springer.
- 3 Munday, J. (2012). Introducing Translation Studies, Theories and Applications. London, New York: Routledge.
4. Newmark, P. (1988). A textbook of translation. London: Prentice Hall Press, 1988.
5. Scheiber, M. (1993). Übersetzung und Bearbeitung. Zur Differenzierung und Abgrenzung des Übersetzungsbegriffs. Tübingen: Gunter Narr, 1993.
6. Sorina, Postolea. (2016). Translating in a Specialised Context: Challenges and Risks. Bulletin of the Polytechnic Institute of Iasi. Section: Social Sciences, LXII(LXVI), f.1, 51-66.

***ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИЙ ДИСКУРС:
ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОСТІ***

TOPICAL ISSUES IN LITERARY DISCOURSE

**ТЕМА ПАМ'ЯТІ У ФОКУСІ СВІТОВОГО
ЛІТЕРАТУРНОГО ВИЗНАННЯ**

Н. В. Кізім

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Щороку літературна та літературознавча громада завмирає в очікуванні вердикту Нобелівського комітету у галузі літератури. У фокусі опиняються теми та проблематика, грані та аспекти творчості, які безперечно становлять художню та суспільну цінність, відображаючи майстерність автора-лауреата. Цьогоріч (2022 р.) Нобелівську премію з літератури здобула французька письменниця Анні Ерно «за сміливість і клінічну простоту, з якими вона розкриває коріння, відчуження та колективні обмеження особистої пам'яті» [6].

Тема пам'яті у літературі вже поставала об'єктом уваги світової спільноти. У 2014 році «за мистецтво пам'яті, з яким вдається оживити невловимість людських долі і розкрити “світ” окупації» Нобелівський комітет відзначив премією французького письменника Патріка Модіано [6]. Витоки, коріння, особиста та колективна пам'ять, втілені у літературному творі, інтригують, цікавлять, приваблюють і захоплюють світ вже майже десятиліття.

Швидкоплинність, шалений темп зміни подій, які відчуває сучасне суспільство протягом останніх десятиліть, відчуття втоми та виснаженості внаслідок неспроможності охопити, зафіксувати, сприйняти та відрефлексувати ці події, змінює вектор із направленою назовні (відкриття та пізнання нового, а відтак, оточуючого світу та інших) на такий, що прямує всередину, вглиб (пізнання внутрішнього світу та себе самого). Візуально-віртуальна культура сьогодення з її нетривкими мерехтливими образами, які не викликають довіри чи відчуття надійності, штовхає людство на пошук основ, чогось стійкого і тривалого, де пам'ять є інструментом, детектором пошуку власних опор [5, с. 8].

Утім, шлях такого пошуку здійснюється авторами-лауреатами по-різному. У той час, як П. Модіано звертається до зовнішніх джерел (міста, будівлі, листи, листівки тощо), А. Ерно

спирається здебільшого на внутрішні (тіло та його прояви). Такі стратегії авторів відсилають до розвідок, присвячених осмисленню феномену пам'яті. Згідно теорії «слідів», варто розрізняти зовнішні сліди, тобто письмові чи графічно відтворені, та внутрішні – чуттєві відбитки: відлуння шоку, яскравого переживання, яке залишається не лише емоційним спалахом, а часом, застигає у тілі [4].

Поліфонію спогадів часів II Світової війни відкривають читачеві романи П. Модіано, укладаючи книгу колективної пам'яті цілого народу («Dora Bruder», 1997). Герої його романів у пошуках «слідів», які не можуть утриматися у пам'яті, досліджують нові місця-простори, переносячи читача в інший вимір – вимір минулого («L'horizont», 2010). Різноманітні матеріальні фрагменти (записки, фото, картки), помешкання, будинки, вулиці постають носіями пам'яті. Їх суголосся допомагає героєві виокремити, чи то витворити, свої власні спогади. Відтак, колективне породжує індивідуальне, хором голосів зливаючись в єдину мелодію.

А. Ерно звертається до витоків роду. Пам'ять для неї втілена в особистісному сприйнятті, емоційному переживанні. Родинні зв'язки, коріння, відчуття єдиної «крові» постають тим внутрішнім джерелом спогадів, яке зберіглося у поколіннях («La Placé», 1983). Споглядання зовнішнього, як то вивіски чи бігборди, є лише фактичним свідченням присутності. Тіло, зокрема жіноче, з його індивідуальністю, чутливістю, мінливістю, виявляється більш надійним, аніж сновидіння чи мрії («Passion simple», 1991). Оповідь письменниці відтворює мережу «голих» фактів, де немає місця вишуканим образам, поетично чи естетично довершеним [5, с. 100]. Беземоційність, точність, чесність постає надійною опорою, дороговказом у нетривкому світі. Особисте, відверте, часом інтимне, приховане від загалу, у її романах віддзеркалює спільне, колективне, втілене у короткому слогані «життя як воно є».

Тема пам'яті, яка об'єднує і персоніфікує водночас, не дарма залишається на вістрі суспільного інтересу, що підтверджує вибір Нобелівського комітету. Різноманітні художні форми відтворення індивідуальної та колективної пам'яті, які допомагають індивіду та суспільству визначити

власну систему координат та місце у ній, безсумнівно заслуговують на ґрунтовне дослідження та детальний аналіз.

Література

1. Ерно А. Пристрасть: романи : Київ, 2002. 192 с.
2. Модіано Патрик. Горизонт : М., 2010. 157 с.
3. Модіано Патрик. Дора Брюдер : М., 1999. 189 с.
4. Рікер П. Память, история, забвение. М., 2004. 728 с.
5. Фесенко В.І. Новітня французька література: навч. посібник. Київ : центр КНЛУ, 2015. 273 с.
6. Noble Prize Organization : <https://www.nobelprize.org/prizes/lists/all-nobel-prizes-in-literature/>

ПОЕТИКА ТА ТИПОЛОГІЯ ПОЕМИ ЧЕСТЕРА «МУЧЕНИК ЛЮБОВІ»

І. В. Летуновська

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

«Честеровська збірка» (1612), чия оригінальна назва: «Love's Martyr: or, Rosalins Complaint. Allegorical shadowing of truth of Love, in the Constant Fate of the Phoenix and Turtle» («Мученик любові, або Жалоба Розалінди. Алгоритичне відображення правди про любов, явленої в долі Фенікс и Голуба»).

Основну частину збірки (168 сторінок із 195) складає поема Роберта Честера, яка представлена як переклад з італійського письменника Торквато Челіано. Насправді такого письменника ніколи не було, і поема є добутком самого Честера. В поемі викладена історія любові птаха Фенікс і Голуба, що мешкає на острові Пафос і страждає за свої гріхи. Вони згоряють у полум'ї Аполлона, а після цього виникає нове, досконале створіння. Після поеми Честера надруковано «Пісні Голуба», які є поетичним діалогом між Фенікс (жінкою) і Голубом (чоловіком), діалог між Природою і Фенікс з приводу тяжкої хвороби Голуба «Пісні Голуба», дуже складні за формою

акровірші, де перші слова віршованих строк утворюють окремі фрази, які надруковані курсивом збоку. Уїлсон Найт знайшов чимало спільного між віршами Голуба та п'єсами і сонетами Шекспіра. Завершує цю частину збірки два вірші поета, що пише під псевдонімом «Пелікан». Цікаво, що «Пелікан» є відомою алегорією Христа. Саме ці два вірші задають тему, яка стає основною темою другої частини: Фенікс і Голуб так любили один одного, що стали одним цілим і, згорівши у взаємному полум'ї, одночасно пішовши з життя, залишили після себе щось досконале, а саме дивну духовну спадщину, другу Фенікс. Після цих двох віршів Пелікана починається друга частина збірника – власне поетичний реквієм. Перші чотири вірші підписані псевдонімами: два – псевдонімом «Хор Поетів» (*Vatum Chorus*), ще два – «Невідомий» (*Ignoto*) латиною. Далі за віршами «Невідомого» розміщується поема Шекспіра, яка надрукована без заголовка. Завершує її «Плач». Втім, кожний із учасників другого розділу (крім Чапмена) представлений парною кількістю творів. Джон Марстон і Бен Джонсон представлені чотирма творами. Обох авторів розділяє вірш Джона Чапмена. Після «Захопленої оди» Джонсона стоїть латинське слово *finis*, котре означає кінець. Така структура збірки.

У тезах проаналізовані поема Честера, яка вийшла в першу частину збірки. У поемі можна розрізнити три основні частини – «Природа перед Богами», «Діалог між Природою і Фенікс», «Діалог між Голубом і Фенікс» – і закінчення. Сама поема Честера містить як чудові поетичні рядки, в яких відчувається рука майстра, так і алегорії з багатослівними відступами та заримованими компіляціями, що не мають видимого зв'язку з основним сюжетом. Наприклад, історія народження, життя і смерті благородного Артура, короля Британії займає цілих сорок чотири сторінки, хоча не має видимого зв'язку з основним сюжетом. Честер переказав в віршованій формі відомі тоді твори. В поемі можна знайти цілий каталог квітів, трав, дерев, риб, дорогоцінних каменів, тварин, змій, хробаків, птахів, якому відведено більше половини честеровської поеми. Всі ці відступи допомагали художнику слова Р.Честеру відобразити простір як безкраїсть, в якому один потік зв'язує в одне ціле людей,

предмети і пейзажі, зливає їх у єдиний мальовничий потік, сповнений динаміки. А це є формально-стильовим елементом бароко.

Перша третина поеми має підзаголовок: «Жалоба Розалінди, метафоричне звернення через Природу до Богів (в Високій Зоряній Палаті) про збереження і продовження самої прекрасної на землі Фенікс». Ім'я Розалінди згадується тільки в цьому підзаголовку й колонтитулі і тільки зі словом «жалоба» і може бути віднесено або до Природи, або до самої Фенікс.

Природа схиляє коліна перед Юпітером і розповідає йому про дивовижну жінку Фенікс, яку вона виховала і яка може залишитися без потомства. Цікаво, що язичеська богиня Венера, звертаючись до Юпітера, називає його Іеговою, згадує вона і Христа. Судячи по багатьом текстам в книзі, Честер чудово розбирався в різниці між язичеською релігією греків і римлян та християнством, і таке змішання явно носить навмисний характер. Таке дивне сполучення християнських и язичеських елементів можна спостерігати в творах бароко.

У поемі часто густо використовується символ вогню. Образ вогню був поширеним на той час і він є символічним. Г.Башляр розглядає вогонь як соціокультурний феномен, який через суперечливу природу самого вогню найбільш адекватний натурі людини, що дозволило вченому зв'язати вогонь з психікою. Надзвичайно цікаві роздуми Башляра про зв'язок вогню й фантазії. Вогонь народжує як біофілічні так і некрофілічні (комплекс Емпедокла) реакції у людини. Маємо суперечності – вогонь пов'язується як з добром, так і злом, любов'ю і смертю водночас. Так, наприклад, символ вогню в поемі Честера пов'язаний з коханням, смертю Фенікс і Голуба, тріумфом життя над смертю, народженням, нової досконалої істоти Фенікс, а в християнській символіці Фенікс означав тріумф життя над смертю и небесну природу Христа. Тобто виявляється не тільки біофілічна природа стихії, а й сакральна, що відповідає загальному дискурсу бароко, коли кохання, поєднуючи в собі духовне і плотське, платонічне і раціональне, виступає засобом екстатичного містичного поєднання з універсальною сутністю – Богом.

Звернемо увагу на «Творіння» (Creature), котре буде

володіти всім, що створено обома героями завдяки екстатичному містичному поєднанню, - це безсумнівно загадковий образ – «Ім'я, що піднімається з їх попелу». Уважному читачеві можуть здатися дивним слова Фенікс про те, що умираючий Голуб має веселий (mirthfull) вираз обличчя, поряд з цим прикметником ми бачимо дієслово *joyes* - веселитися. Він сміявся і на порозі Вічності...Саме таке уявлення про смерть як про необхідний атрибут мучеництва характерно для барочних творів. Смерть мислиться як благословення чинної особи, герої літературних творів приймають її як найбільше щастя, доступне людині. Як бачимо в поемі Роберта Честера можна виявити барочні тенденції.

Література

1. Robert Chester's "Love's martyr, or, Rosalins complaint" (1601)
<https://www.themathesontrust.org/papers/audio/mysticalpoetry/phoenix-lovesmartyr.pdf>
2. Knight G. W. The Mutual Flame. - L., Methuen, 1955, - P. 161-178.
3. Гастон Башляр. Фрагменти поетики вогню. Пер. з фр. Р.В. Мардера. – Харків: "Фоліо", 2004. – 143 с.

***ГУМАНІТАРНІ НАУКИ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ
УКРАЇНИ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ***

***HUMANITIES IN HIGHER EDUCATION SYSTEM OF
UKRAINE: CHALLENGES AND PROSPECTS***

**ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ**

Ю. Й. Бабчук

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Сьогодні актуальними є прикладні системи й різноманітні новітні технології поширення інформації, системи аналізу та синтезу «текст-мовлення, мовлення-текст», бази мовленнєвих даних, фонетичні складові взаємодії діалогу з комп'ютером, а також урізноманітнені системи ідентифікації та верифікації мовців, комп'ютерні програми розпізнання мовлення [1].

У США було засновано щорічний квест, де змагалися комп'ютерні програми щодо введення в оману користувачів, примусивши їх думати, що замість комп'ютера вони спілкуються з людиною. В ході конкурсу були представлені умови спілкування. Користувач, який брав участь у конкурсі, повинен був дотримуватись однієї теми бесіди, яку вибирав або програміст або користувач. Надавалася перевага природності бесіди, заборонялося дублювати одні і ті ж запитання. Приблизно половина користувачів помилилися і вирішили, що розмовляють із людиною. Переможець обрав тему «Незвичайна бесіда», яка може містити непослідовності.

Користувач: *Як довго тягнеться цей день! Але сьогодні мені здається, я готовий трохи розслабитися. Погода сьогодні не радує. Чи ти знаєш які-небудь жарти, які могли б розігнати хмари у похмурому небі?*

Комп'ютер: *Усі спілкуються про погоду, але, схоже, ніхто нічого з нею не робить. Чому тобі треба було обов'язково мені сказати, що тепер ти готовий трохи порозважатись?*

Користувач: *Ти хочеш заплутати мене, так? Я просто пояснив, що готовий до розваг!*

Комп'ютер: *Хіба не краще було б сказати, якщо б це була брехня, навіщо заплутувати мене? Я просто пояснив, що готовий до жартів! Я відповідно і думаю. Чому тобі здається, що я намагаюся тебе заплутати, га?*

Користувач: *Не можу відповісти, що розумію запитання... Але самотність поета – це одне, а*

самобутність більшості з нас – інше.

Комп'ютер: Звідки ти знаєш, що не можеш сказати, що зрозумів запитання... Але самобутність поета – це одне, а самобутність більшості з нас – інше [2, с. 183].

Варто виділити вдосконалену технологію ELIZA програміста-розробника Джозефа Вейценбаума, що також базувалася на методі ключових слів та постійних повторів сказаної ініціатором розмови фрази. Ще одна програма «Доктор» наслідувала поведінку психотерапевта-прихильника філософії Карла Роджерса [2, с. 185].

Пізніше було розроблено систему читання вголос. Її принцип дуже простий: спочатку вона трансформує букви в цифрові сигнали, згодом аналізує їх, а потім вже синтезує слова. У системі спеціально налаштовано 2500 правил вимови для виразного читання, пауз хезитації, а також продемонстровано експресивність мовлення та відсутність беземоційності комп'ютера.

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

Усі вище перераховані технології використовуються у закладах вищої освіти під час створення сучасних навчальних інтерактивних курсів з різних дисциплін. Однією з таких інтерактивних комп'ютерних систем є програма *Tell me more* [3].

Програмний продукт *Tell Me More* представлений для вивчення восьми мов. Курс складається з трьох рівнів: Beginner (початковий), Intermediate (середній), Advanced (просунутий рівень).

В основі програми – унікальні розробки, такі як розпізнання мовлення, цифрове оброблення зображень, а також велика кількість візуальних методів вивчення.

Вправи курсу розвивають усі мовленнєві навички: усне та писемне мовлення, читання і аудіювання; розширюють словниковий запас і закріплюють знання граматичних правил.

Відеосюжети супроводжуються англійським текстом та його перекладом. Така візуальна підтримка полегшує розуміння

тексту і розвиває навичку сприйняття усного мовлення.

Програма *Tell me More* [3] пропонує мультимедійний програмний пакет з функціями побудови графіків для створення навчальної програми, відповідно до вашого рівня і завдань, словники, вправи, тексти, аудіо та відеоматеріали. Програма включає повний інтерактивний курс іноземної мови, що може бути налаштований відповідно до мети навчання, яка саме мова вивчатиметься, та часу, за який потрібно вивчити мовний матеріал, рівень володіння мовою, який потрібно опанувати. За допомогою програми можна вивчати, вдосконалювати та навіть досліджувати певні мовні конструкції різних мов, таких як англійська, німецька, французька, італійська, іспанська, арабська, китайська, японська.

Створення та залучення різноманітних інформаційних технологій вимагають активної участі висококваліфікованих аудиторів, лінгвістів, волонтерів, які мають здійснювати контроль за транскрипцією мовлення навіть в умовах застосування програм автоматичного розпізнавання і синтезу мовлення.

Література

1. 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.

2. Пинкер С. Язык как инстинкт. – Москва: Книжный дом ЛИБРОКОМ, 2009.

3. Програма Tell Me More. [Електронний ресурс]. Доступ до ресурсу: www.tellmemorestore.com/Learn-English-with-TELL-MEMORE-s/65.htm

SCHOOL NEEDS ENGAGING LEARNING ENVIRONMENT

Olena Boiko

Secondary Comprehensive School No. 6, Kyiv

There is a worldwide concern that the educational systems are failing to promote the necessary skills that will adequately prepare the young for the future. The previous generations' motivation to study was strongly based on the sense of duty. Younger generations' motivation for learning is entirely focused on IT. The use of digital technologies is supposed to promote the formation of the skills and competences necessary for the modern times – (digital) literacies, critical thinking, study skills, and communication skills [6; 8].

Computers, smartphones, and global communications have shaped and educated the generation of learners, who become active and enthusiastic participants in the creation of online communities since early childhood. Digital communication has taken up all social time of the young. The scientists predict [4; 5] that development of the information communication technologies (ICT) will even be faster in the future.

An aspect that causes anxiety about schoolchildren reliance on technologies is that they use them for social practicing rather than systematic learning and find bringing ICT to academic activities routine and tedious. In many cases, informal learning is much more engaging for them and effective than formal one. The students with the best skills in technology are disengaged at school. This is most likely because there is a gap between the informal knowledge, media practices of digital natives, and the practices of educational institutions [5:13].

The in-depth analysis of the most commonly accepted skills for success in the digital era will reveal that they are not confined to digital competences, but rather include wider attitudinal aspects of the cognitive and social development of children [1] – cultural and ethical awareness skills, collaboration skills, autonomy and strategic skills, managerial and problem solving skills [6; 7; 8].

The abovementioned key skills were defined by EU in 2006 and many countries have modified these to fit their own cultural and societal needs [7]. For instance, the new national core curriculum in

Finland defines seven core skills that are central in Finnish 21st century skills [9]: thinking skills and learning to learn; cultural competencies, communications skills and self-expression; taking care of oneself and everyday skills; multiple literacies; ICT competencies; work life skills and entrepreneurship; participation, agency, and the readiness to build sustainable future.

The register reveals the preponderance of the socializing skills over the study or IT skills. The societal skills and competences, the experts claim, promote children's well-being [8]. The problem is that these skills are mostly taught outside schools, and when integrated into the learning environment are either ignored, or misused. The introduction of social and emotional learning (SEL) is speculated to enhance pupils' well-being at school [2; 8], and it is equivalently important for teachers, and parents, as it includes the skills that are needed to regulate oneself and interact with others in constructive ways. Besides, in order to cultivate complex personal and social competencies, adolescents need systematic support from parents and teachers.

To bridge learning technologies and societal skills acquisition, personalized and flexible learning is suggested to be embedded in pedagogical practice, with students' learning styles to play the key role in it [3]. Young people need to discover individual meaningful ways of using technology for learning purposes and collaborative knowledge creation. To be guided towards innovative practices of knowledge creating hybrid forms of learning are advisable, where mobile, digital, virtual, social and physical learning spaces merge [2]. Mobile devices play a role when virtual and face-to-face merge in new ways. It is also important to design physical learning spaces in accordance with current knowledge practices and new forms of socio-digital participation. School needs to take care of the future by designing innovative and engaging learning environments for the youth.

Thus, in the time of rapid technological development and economic uncertainty, ICT competences coupled with societal skills implemented through SEL and hybrid learning become fundamental for personal and professional development, as they enhance young citizens' well-being and provide better career opportunities.

References

1. Ala-Mutka, K. (2011). Mapping digital competence: towards a conceptual understanding. Institute for Prospective Technological Studies. Available at: ftp://ftp.jrc.es/pub/EURdoc/JRC67075_TN
2. Bocconi, S., Kampylis, P., & Punie, Y. (2012). Innovating Teaching and Learning Practices: Key Elements for Developing Creative Classrooms in Europe. eLearning Papers. 1-13.
3. Butoianu, V., Vidal, P., Verbert, K., Duval, E., & Broisin, J. (2010). User Context and Personalized Learning: a Federation of Contextualized Attention Metadata. J. UCS, 16(16), 2252-2271.
4. Hosman, L., & Fife, E. (2008). Improving the prospects for sustainable ICT projects in the developing world. International Journal of Media & Cultural Politics, 4(1), 51-69. doi: 10.1386/macp.4.1.51_1
5. Livingstone, S. (2012). Critical Reflections on the Benefits of ICT in Education. Oxford Review of Education, 38(1), 9-24.
6. Prensky, M. (2014). The World Needs a New Curriculum. It's time to lose the "proxies," and go beyond "21st century skills" - and get all students in the world to the real core of education. Retrieved from <http://marcprensky.com/wp-content/uploads/2013/05/Prensky-5-TheWorldNeedsaNewCurriculum.pdf>
7. Schlotter, M., Schwerdt, G., & Wößmann, L. (2008). The Future of European Education and Training Systems: Key Challenges and Their Implications. Analytical Report for the European Commission prepared by the European Expert Network on Economics of Education (EENEE). European Expert Network on Economics of Education (EENEE).
8. https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/2014-nmc-horizon-report-eu-en_online.pdf
9. http://www.opf.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

**СУЧАСНА ЛІНГВІСТИЧНА ОСВІТА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

Г. В. Гайович

*Інститут державного управління та наукових досліджень з
цивільного захисту*

На початку 70-х років минулого століття в теорії й методиці вивчення мов з'явився комунікативно-прагматичний підхід. Це дало можливість ученим розглядати мовну систему в тісному взаємозв'язку з умовами її використання, функціонування, засвоєння й тими змінами, що відбуваються у процесі спілкування. У науковий вжиток увійшли нові поняття такі, як «мовно-комунікативна компетентність», «мовленнєва компетенція», «мовна особистість», «комунікативна компетентність» тощо. Серед основних напрямів сучасного мовного навчання є комунікативно-орієнтований. Його основне завдання – підготувати людину до спілкування, зокрема розвинути в неї вміння правильно використовувати слова та поєднувати їх в словосполученнях, реченнях, текстах задля опису реальних життєвих ситуацій та можливостей підтримувати комунікацію.

Наукові дослідження показують, що саме комунікативна компетентність перебуває на найвищому щаблі в ієрархії типів компетентностей людини, оскільки поєднує в собі всі інші: і мовну компетенцію, і дискурсивну, і соціолінгвістичну, стратегічну, соціокультурну компетенції тощо [1]. Американський науковець Д. Тарвін, простеживши історію виникнення та розвитку цього поняття з 1965 року, приходять до висновку, що «Комунікативна компетентність може бути визначена як вміння користуватися мовою чи спілкуватися з урахуванням культурних особливостей, з метою знаходження смислу та ефективного виконання соціальних завдань шляхом розширеної взаємодії» [2]. Як бачимо, лінгвістична складова в комунікації є досить важливою і посідає чи не найважливіше місце. Загалом комунікативна компетентність є явищем різноплановим, вона не може бути пояснена тільки як лінгвістичне, чи тільки як психологічне явище [3; 4]. То ж не

випадково це явище стало предметом вивчення різних наук, зокрема й лінгвістики, психології, педагогіки. Так Ф. Бацевич у своїй лінгвістичній концепції розрізняє й окремо пояснює мовну та комунікативну компетентності. Він вважає, що мовна компетенція передбачає володіння засобами мови, тобто одиницями й категоріями всіх її рівнів, стилістичними засобами, законами їх використання; а комунікативна – це наявність навичок використання мови в конкретному контексті й ситуації спілкування, уміння відчувати співрозмовника та знайти ефективні засоби впливу на нього [1, с. 123-124]. Такий підхід дозволяє більш чітко й глибоко зрозуміти суть комунікативного підходу в навчанні, спрямованого на вироблення в студентів мовної компетенції, на основі якої вибудовуватимуться навички, спрямовані на те, щоб навчитися передавати власні сприйняття й розуміння світу, свої внутрішні переконання та пріоритети, враховувати особливості виявів мовленнєвої поведінки та знаходити й використовувати потрібні стратегії спілкування в різних ситуаціях.

Для глибшого усвідомлення особливостей та перспектив мовної освіти згадаємо ще компетентнісний підхід в навчанні, який сьогодні також є серед пріоритетних для багатьох педагогів. Він передбачає розвиток особистості у трьох вимірах: знання (що треба знати), уміння (що треба вміти) та цінності особистості, що проявляються в її ставленні до навколишнього світу та в застосовуванні знань і вмінь відповідно до цінностей суспільства [5]. Професор М. Пентелюк, опрацювавши основні засади цього педагогічного методу, зазначає: «компетенції є системою знань, умінь і навичок, які дозволяють особистості виконувати певні дії, цей підхід орієнтує на розвиток загальних і комунікативних мовленнєвих компетенцій. Сформовані компетенції використовуються з необхідності в різних контекстах залежно від умов і потреб мовленнєвої діяльності, до яких належать мовленнєві процеси продукування або сприйняття висловлювань (текстів), пов'язаних із певними темами у специфічних сферах спілкування» [6]. Із зазначеного випливає, що комунікативна компетентність охоплює багато напрямів розвитку особистості, однак серед них ми виокремлюємо три основні: предметний, діяльнісний та

практичний. Відповідно і саме поняття «комунікативна компетентність» пояснюємо через призму цих вимірів: 1) предметні знання з мови спілкування: фонетичні, граматичні, стилістичні, синтаксичні, лексичні тощо; 2) уміння опрацьовувати, аналізувати, синтезувати великі обсяги інформації засобами мови та обирати з цього найважливіше та необхідне для певної ситуації; 3) навички використання мовних одиниць відповідно до контексту та створення за їхньою допомогою комунікативно ефективних тактик під час мовлення.

Отже, можемо казати, що сучасна гуманітарна, зокрема мовна освіта, має спрямовуватися та оцінюватися у трьох основних вимірах: по-перше, предметний, який вимагає знань мовних норм, діяльнісний вимір – передбачає мовленнєві вміння, і практичний вимір – наявність сформованого розуміння, як застосовувати отримані знання й уміння відповідно до цінностей суспільства. Усе це дозволяє розвивати важливі для сучасного світу вміння, які визначаються як комунікативна компетентність.

Література

1. Бацевич Ф. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. К.: Видавничий центр “Академія”, 2004. 344 с.
2. Tarvin L. Communicative Competence: Its Definition, Connection Teaching, and Relationship with Interactional Competence. 2015, 38 p. URL : https://www.researchgate.net/publication/283711223_Communicative_Competence_Its_Definition_Connection_to_Teaching_and_Relationship_with_Interactional_Competence (дата звернення : 10.11.2022).
3. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge. The M.I.T. Press, 1967.
4. Масенко Л.Т. Мова і суспільство: постколоніальний вимір. Київ: КМ Академія, 2004. 163 с.
5. Структура вербально-комунікативної компетентності. URL : <http://timo.com.ua/wiki/index.php> (дата звернення : 10.11.2022).
6. Пентиліук, М.І. Розвиток української лінгводидактики в контексті державного стандарту базової і повної освіти в Україні. *Вісник львівського університету. Серія філологія*, 2010, № 50, С. 123-130. URL : http://old.philology.lnu.edu.ua/visnyk/50_2010/50_2010_Pentyliuk.pdf (дата звернення : 10.11.2022).

ЕФЕКТИВНІСТЬ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Любов Козуб, Дмитро Костенко

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Спілкування є складним та багатограним процесом мовленнєвої взаємодії комунікантів, їхнього взаємовпливу, співпереживання та взаєморозуміння. Процес спілкування привертає увагу фахівців різних галузей: лінгвістики, культурології, філософії, психології, соціології, а кожна наука чи науковий напрямок, що вивчає ті чи інші аспекти спілкування, виокремлює у цьому процесі свій предмет вивчення.

У процесі міжкультурної комунікації кожна людина одночасно вирішує дві найважливіші проблеми – збереження власної культурної ідентичності та залучення до іншої культури. Комбінація можливих варіантів вирішення цих проблем визначає чотири основні форми міжкультурної комунікації: пряму, непряму, опосередковану та безпосередню. При прямій комунікації інформація адресована безпосередньо одержувачу та може здійснюватися в усній і письмовій формі. У непрямій комунікації інформаційними джерелами є твори літератури та мистецтва, повідомлення на радіо та телебаченні, публікації у засобах масової інформації тощо. Безпосередня та опосередкована форми комунікації відрізняються наявністю або відсутністю проміжної ланки, яка є посередником між партнерами.

Міжкультурна комунікація – явище досить багатогранне і може трактуватися у широкому та вузькому значенні. У широкому розумінні її розглядає культурологія, яка вивчає міжкультурну комунікацію як діалог культур та суспільних формацій, яким належать ці культури. Аналізуючи різні культури, науковці обґрунтовують закони, характерні для багатьох культур, і виявляють риси та особливості, що є унікальними та існують лише в одній окремо взятій культурі [1; 2; 3].

Досліджуючи специфіку міжкультурної комунікації,

мовознавці одночасно підтверджують та спростовують постулати спілкування, вперше сформульовані Х.П. Грайсом. З одного боку, міжкультурне спілкування підпорядковується тим самим правилам, що й комунікація всередині однієї культури. З іншого боку, за своєю суттю вона передбачає закономірні порушення цих правил через свою специфіку.

Незаперечним для міжкультурної комунікації є постулат про спільну пам'ять, оскільки культурна пам'ять включає складну гаму конотацій, фонових знань, знайомство з прецедентними текстами, тобто ту сферу, де неминучі суттєві міжкультурні розбіжності. Культурна пам'ять складається з індивідуального та колективного компонентів. Обсяг та характер індивідуальної культурної пам'яті залежать від життєвого досвіду особистості, її рівня освіти, інтересів, кола спілкування тощо. Перешкодами у міжкультурній комунікації може стати недостатня кількість знань про певні культурно-історичні події, особи і поняття, їхня оцінка, незнання контексту вживання ідіом тощо.

Спілкування відбувається не лише за допомогою лінгвальних, а й нелінгвальних засобів, які можуть ускладнити міжкультурну комунікацію, оскільки жести та інтонація у різних мовах можуть суттєво відрізнятися і мати різне значення. Ці розбіжності є часто причиною комунікативного дискомфорту і навіть комунікативної невдачі.

Аналізуючи універсальні закономірності спілкування, варто зазначити, що міжмовні та міжкультурні відмінності традиційно сприймаються як перешкоди до адекватної комунікації, саме тому значна увага приділяється моментам подібності. У міжкультурній комунікації відмінності виходять на передній план і стають центральною проблемою, а вміння їх долати – найефективнішим способом досягнення взаєморозуміння.

Заслугує на увагу й твердження про те, що близькість культур є запорукою взаєморозуміння. При цьому існує й інша думка: що більша ілюзія близькості культур, то більша ймовірність комунікативних девіацій чи зсувів. Ми готові до культурних відмінностей, вирушаючи до Австралії, Японії, Нової Зеландії чи інших далеких країн, але, разом з тим, ми не завжди готові до вирішення культурних протиріч з

найближчими сусідами, саме через велике відчуття міжкультурної подібності.

Отже, міжкультурна комунікація є особливою формою комунікації двох і більше представників різних культур. Вона не обмежується лише знаннями іноземних мов, а потребує знань матеріальної та духовної культури іншого народу, його релігії, цінностей, світогляду тощо. Вивчення іноземних мов та їх використання як засобу міжнародного спілкування на сьогодні неможливе без глибокого та різнобічного знання культури носіїв цих мов, їхнього менталітету, національного характеру, способу життя, світобачення, звичаїв, традицій тощо. Тільки поєднання цих двох видів знання – мови та культури – забезпечує ефективне та плідне спілкування.

Література

1. Nagayama Hall, G. C. (2022). *Multicultural Psychology* (4th ed.). N.Y.: Routledge.
2. Sorrells, K. (2022). *Intercultural Communication. Globalization and Social Justice* (3rd ed.). Sage Publications, Inc.
3. Ting-Toomey, S. & Chung, L. (2021). *Understanding Intercultural Communication* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.

ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ В УКРАЇНІ

Дмитро Костенко, Цінь Бовен, Надія Чернуха

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Війна в Україні злочинно руйнує традиційні форми життєдіяльності людини. Величезних змін зазнає освітній процес в закладах освіти, зокрема, й у закладах вищої освіти. Наразі, нагальною є актуалізація соціогуманітарних технологій в усіх сферах буття людини, які б дозволили вирішувати наявні проблемні питання, і в першу чергу, питання безпечного середовища для здобувачів вищої освіти. Відтак, в умовах

сьогодення безпечне середовище кожного є незаперечним пріоритетом і його дієвість залежить від ефективного соціального партнерства між суб'єктами закладу вищої освіти, локальної громади та іншими суб'єктами соціальної сфери.

Аналіз публікацій до початку широкомасштабної війни показує, що проблема безпечного середовища перебувала у фокусі дослідження українських і зарубіжних вчених. Проте, трактувалося це поняття здебільшого у контексті дотичності природних і психологічних криз. Війна, як руйнівний чинник небезпеки соціального середовища, спонукає розглядати проблеми безпеки з урахуванням інших складників, спричинених воєнним часом:

- Матеріальний – дієвість та побудова укриттів, логістика, інформаційне оповіщення.

- Соціальний – гарантія права на професійну діяльність, освіту, соціальне забезпечення.

- Психологічний – робота з травматизацією та травмою, опанування суб'єктами освітнього процесу необхідних навичок.

- Освітній – онлайн-навчання, заняття в укриттях.

Означене потребує дієвих та оперативних додаткових ресурсів для суб'єктів та об'єктів освітнього процесу. Варто зазначити, що для об'єктів освітнього процесу наразі вкрай необхідними є такі якості, як здатність виважено сприймати інформацію, бути соціально-мобільними, сформувати і розвивати в собі таку якість як життєстійкість. Саме особистісна якість життєстійкості є предметом нашої особливої уваги.

Вивчення життєстійкості особистості є важливим напрямом сучасних досліджень, де актуалізуються проблеми задоволеності та якості життя особистості, її психічного здоров'я, задоволеності собою.

Поняття «життєстійкість» було вперше введено в науковий обіг в американській психології С.Мадді. За С.Мадді, життєстійкість – це особлива структура установок і навичок, що дозволяє перетворити зміни в можливості, відображає психологічну стійкість і ефективність людини, пов'язану з її мотивацією до подолання стресових життєвих ситуацій [1].

Студентський період збігається з віковим етапом юнацтва або раннього дорослішання, саме в цей період особистість

переходить на рівень значеннєвої саморегуляції, яка визначає особливості формування життєстійкості на цьому віковому етапі.

Час студентства – один з головних періодів становлення та розвитку особистості загалом. У юнацтві у більшості починається самостійна життєдіяльність, виникають різні соціально-психологічні зміни: настає зрілість особистості. Також даний етап життя здобувачі вищої освіти можуть проходити через накладання низки різних криз (кризи професійного навчання, вікові кризи, кризи індивідуального життя, кризи безперспективності, нереалізованості, спустошеності; глобальні, зовнішні, екзистенційні, пов'язані з нестабільністю сьогодення та невизначеністю майбутнього).

Однією з умов, що впливає на розвиток життєстійкості здобувачів вищої освіти у ЗВО, є різноманітні форми міжкультурних комунікацій: конференції, спільна діяльність, обміни, віртуальні культурно-освітні проекти, які передбачають живе спілкування між здобувачами вищої освіти. За Р. Робертсоном [5] та Т. Еріксоном [2], міжкультурна взаємодія вважається одним із найдієвіших механізмів органічного засвоєння кращої світової спадщини, яку культурологи розглядають як «глобальний контекст» чи «транснаціональний потік».

Науковці А. Маслоу [4], В. Франкл [3] вважають, що життєстійкість здебільшого визначається тим, які цінності будуть сформовані у молоді.

Відтак, на будь-якому життєвому шляху особистості життєстійкість є безперечно однією з найважливіших якостей, оскільки завдяки їй людина здатна подолати різноманітні життєві труднощі, проблемами та стреси. У студентський період феномен життєстійкості є особливо яскравим завдяки впливу на здобувачів вищої освіти різноманітних стресогенних факторів, тому необхідно звертати особливу увагу на життєстійкість. Завдяки можливостям та соціально-психологічним якостям здобувачів вищої освіти, життєстійкість є основним ресурсом ефективного подолання стресу та позитивного всебічного розвитку здобувачів вищої освіти у період їх активного особистісного, соціального та професійного становлення,

зокрема, у період воєнного стану в Україні.

Література

1. Чиханцова, О. А. (2018). Життєстійкість самодетермінованої особистості та її складові. Монографія за ред. Л. З. Сердюк. Психологічні технології самодетермінації розвитку особистості (с. 71-79). Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України.
2. Eriksen T. H. (2014) Globalization: The Key Concepts, 2nd edition.
3. Frankl, V.E. (2006). Man's Search for Meaning. Beacon Press.
4. Maslow, A. H. (1958). A Dynamic Theory of Human Motivation. In C. L. Stacey & M. DeMartino (Eds.), Understanding human motivation (pp. 26–47). Howard Allen Publishers. <https://doi.org/10.1037/11305-004>
5. Robertson R. (1992) Globalization: Social Theory and Global Culture Sage Publications Ltd.

ФОРМУВАННЯ СТАЛИХ ТА ГНУЧНИХ НАВИЧОК У ПРОЦЕСІ АКАДЕМІЧНОГО НАВЧАННЯ

А. В. Кульчицька

Волинський національний університет імені Лесі Українки

Т. Б. Тихонова

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Л. О. Шатирко

Інститут психології імені Г.С. Костюка, м. Київ

В умовах сьогодення, коли динамічні процеси на ринку праці та інших сферах суспільства все частіше характеризуються гнучкістю, інноваціями, інформаційними технологіями, стрімкістю, важливим є розуміння того, що для успішної професійної діяльності фахівцю будь-якої галузі самих тільки профільних знань стає замало. Людина-професіонал має володіти універсальними «гнучкими» навичками, або, інакше кажучи, "soft skills". Роботодавці все частіше звертають увагу не лише на професіоналізм людини, а й на здатність до самовдосконалення, вміння аналізувати і критично мислити, працювати в команді, успішно вести переговори, ефективно комунікувати тощо.

Результати досліджень, які проводилися у Стенфордському дослідному інституті та Гарвардському університеті, свідчать про те, що професійну успішність особистості формують 15% «hard skills» (сталі навички), в той час як «soft skills» – 85% [5].

Все вищеперераховане дає підстави вважати дану тематику актуальною. Сьогодні «soft skills» є предметом наукового вивчення числених вітчизняних та зарубіжних вчених. Науковці кожен по-своєму трактують це поняття. Так, наприклад, С. Наход, тлумачить «гнучкі» навички як «комплекс неспеціалізованих надпрофесійних «гнучких компетентностей», що впливають на успішне виконання професійних обов'язків будь-якого профілю [4]. К. О. Коваль трактує поняття як «перелік особистісних характеристик, які пов'язані зі здатністю успішно взаємодіяти з оточенням» [3].

Вважаємо доцільним висловити свою думку про те, що успішність та конкурентоздатність у будь-якій професійній діяльності залежить від багатьох чинників, та підґрунтям є оптимальне поєднання «hard skills» та «soft skills», тобто професійних умінь та неспеціалізованих гнучких компетентностей в соціальній взаємодії. Тому, переконані, що формувати «soft skills» краще та ефективніше буде в процесі оволодіння професійними знаннями, щоб відразу можна було ними користуватися, опановуючи фах.

З цією метою, нами було проведене емпіричне дослідження рівнів сформованості навичок "soft skills" у здобувачів одного з вищих закладів освіти України. Кількість опитаних становила 105 осіб. Для дослідження ми використовували Методику діагностики сформованості «soft skills», яку розроблено Лабораторією компетентностей soft skills та адаптовано Смоляком П. та Череп'яною В. Тест містить 10 шкал: рішення комплексних проблем, критичне мислення, креативність, управління людьми, вміння працювати в команді, емоційний інтелект, осмислення і прийняття рішень, орієнтованість на клієнтів, вміння вести переговори, когнітивна гнучкість. Результати дослідження демонструє Таблиця 1.

Таблиця 1

Рівні сформованості навичок soft skills у студентів

№	Компетентність	Рівні сформованості (%)		
		Низький	Середній	Високий
1	Рішення комплексних проблем	43%	30%	27%
2	Критичне мислення	32%	41%	25%
3	Креативність	38%	16%	46%
4	Управління людьми	56%	49%	15%
5	Вміння працювати в команді	24%	26%	50%
6	Емоційний інтелект	15%	21%	64%
7	Осмислення і прийняття рішень	27%	52%	21%
8	Орієнтованість на клієнтів	-	-	-
9	Вміння вести переговори	38%	42%	20%
10	Когнітивна гнучкість	18%	30%	52%

Як видно з результатів дослідження, переважна більшість студентів мають середні і низькі показники за рівнем розвитку компетентностей. Дещо краща картина (приблизно половина студентів) мають високий рівень розвитку за шкалами «когнітивна гнучкість», «вміння працювати в команді», «емоційний інтелект». Схиляємося до того, що це зумовлено специфікою майбутньої професії (з етичних міркувань ми не називаємо ВЗО та спеціальність), однак наша версія потребує додаткового дослідження. Однак гіпотетично можна виразити міркування про те, що гнучкі навички краще формуються в процесі оволодіння фахом, тобто в процесі формування сталих навичок «hard skills».

Тому пропонуємо одну з методик розвитку навичок soft skills в процесі вивчення іноземної мови.

Відеопрезентації у системі дистанційного навчання досить

широко застосовуються в освітньому процесі. Автори пропонують алгоритм педагогічних прийомів, які дозволяють залучити до активної роботи усіх членів групи, а також сприяють розвитку гнучких соціальних навичок «soft skills» та вдосконаленню академічних вмінь «hard skills».

Розглянемо конкретний приклад. Завдання: підготувати відеопрезентацію за матеріалами індивідуального самостійного читання фахового англомовного матеріалу, який прямо, чи опосередковано пов'язаний з темою курсової роботи з відповідної спеціалізації.

Групова робота складається з певних поетапних кроків. Етап перший: члени групи розподіляються на чотири команди. Завдання для першої команди – коротко викласти зміст відеопрезентації; друга команда коментує структуру презентації (вступ, основна частина, висновки/заключення); третя – аналізує невербальні аспекти (швидкість та гучність мовлення зоровий контакт, жестикуляція тощо. Четверта – відстежує можливі помилки/недоліки та в подальшому акцентує на них увагу аудиторії. Викладач на цьому етапі чітко відзначає кілька позитивних аспектів та надає переконливі рекомендації щодо необхідних виправлень та удосконалень відносно роботи студентів. Кожна наступна презентація передбачає ротацію команд.

На другому етапі кожен студент готує цілісне оцінювальне судження за раніше опрацьованою схемою – зміст, структуру, невербальні аспекти, помилки.

На третьому етапі студенти мають завдання відзначити та сформулювати кілька позитивних аспектів презентації, а також надати рекомендації для її поліпшення (попередньо маючи викладацький зразок).

Четвертий етап - завдання те саме, але у письмовій формі.

Наступний етап передбачає групове обговорення: яка відеопрезентація сподобалась найбільше і чому, які матеріали зацікавили, де знайти відповідну публікацію або ресурс, тощо.

Фінальний етап роботи передбачає написання відгуку на одну із запропонованих презентацій. Відгуки оцінюються викладачем.

Такий алгоритм педагогічних прийомів виявився

продуктивним та корисним для наступного навчального етапу, а саме оволодіння навичками та вміннями писати відгуки, чи рецензії на фахові статті, публікації, виступи, а також готувати свої наукові й освітні здобутки.

Таким чином, в сучасному суспільстві надзвичайно важливим є володіння навичками «soft skills» як для того, щоб стати конкурентоспроможним фахівцем, зокрема, так і для успішної життєдіяльності в цілому. Вважаємо доцільним та ефективним формувати ці навички під час навчання, в процесі оволодіння професією, тобто під час формування навичок «hard skills».

Література

1. Тихонова Т.Б., Шатирко Л.О. Пріоритетні питання психологічного супроводу взаємодії учасників освітнього простору в контексті сучасних соціальних викликів./ Виклики та парадокси соціальної взаємодії в постмодерному світі: лінгвістичний та психологічний аспекти: матеріали II Міжнар.наук.-практ.конф. (15-16 квітня 2021 р.) /за заг. ред. О. В.Лазорко, В. А. Ущиної – Луцьк, 2021.– С. 201-205.

2. Кульчицька А.В. Культура професійного спілкування як важливий змістовний модуль в структурі підготовки фахівця/Виклики та парадокси соціальної взаємодії в постмодерному світі: лінгвістичний та психологічний аспекти: матеріали II Міжнар.наук.-практ.конф. (15-16 квітня 2021 р.) /за заг. ред. О. В.Лазорко, В. А. Ущиної – Луцьк, 2021.– С. 193-196

3. Коваль К. Розвиток «soft skills» у студентів – один із важливих чинників працевлаштування. Вісник Вінницького політехнічного інституту. 2015. № 2. С. 162–167.

4. Наход С.А. Значущість «soft skills» для професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій. Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Сер. 5 Педагогічні науки: реалії та перспективи; вип. 63: збірник наукових праць. -К.: вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. - С. 131-136.

5. Янковська О. Звіт за результатами I Національного Форуму «Бізнес і університети» [Електронний ресурс]: http://csrukraine.org/wp-content/uploads/2014/04/ForumReport_Final.pdf.

ФАКТОР СУБ'ЄКТИВНОГО У НАУКОВОМУ ПІЗНАННІ

Т. А. Мірончук

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Н. А. Одарчук

Волинський національний університет імені Лесі Українки

Наука як сфера теоретично-пошукової та абстрактно-пізнавальної діяльності людини репрезентує раціональний спосіб освоєння світу людиною. Пізнання світу – одна з базових, сталих та екзистенційних потреб людини, у процесі якого відбувається з'ясування сутності явищ, предметів, взаємозв'язків, оцінення їх значущості та вагомості для індивідуального та колективного досвіду. Шляхом наділення матеріальних та нематеріальних благ цінністю відбувається процес осмислення та означування того, що є доцільним для суб'єкта мислячого.

Наука виникає з гностичної потреби дослідника до пізнання істини – безстороннього розуміння законів матеріального та нематеріального світу. У процесі пізнання дійсний світ подвоюється зі світом усвідомленого, а при науковому сприйнятті відсторонюється й виокремлюється в абстрактність.

Хоча наукові знання є способом об'єктивного відображення законів розвитку природи та суспільства, все ж вони не можуть бути позасуб'єктними. Власне знання не є цінністю, допоки воно незаломлене на систему координат суб'єкта мислячого, і не є поміщеним у континуум людської діяльності. Людина відіграє осьову роль в науковому пізнанні, «адже в різних формах осягнення людиною світу репрезентований її емоційний та інтелектуальний досвід, який ґрунтується на світовідчутті, світосприйманні, світорозумінні, світотлумаченні, світоперетворенні» [2, с.9].

Одним із об'єднавчих завдань для науковців було і є усвідомлення функцій науки та місця у ній людини. Витоки теорії науки, як способу абстрактного пізнання світу через аналіз, синтез, індукцію та дедукцію, були закладені в античному світі, у якому панівним напрямком відстороненого та об'єктивного наукового світопізнання вважалась логіка. Проте з

розвитком суспільних відносин наука зазнала суттєвих змін, оскільки сфера теоретичної діяльності суцільно залежна та детермінується суспільними запитами та потребами. «Новітня наука є набагато складнішою духовною формою функціонування рясногранних знань людини про світ, про власне місце в ньому та про саму себе» [2, с.15].

У відрізку від доісторичного розвитку до сучасного періоду, пройшовши і вичерпавши декілька парадигм свого розвитку від класицизму, раціоналізму, позитивізму, неопозитивізму до сьогодишньої парадигми постмодернізму, наука переслідувала різні завдання – від розробки абстрактних знань до продукування інтегративних, міждисциплінарних, синкретичних та прикладних знань; від доказовості та систематизації теорій до автоматизації, комп'ютеризації та сучасної цифровізації знань.

Зі зміною парадигм змінювалась емотивна складова базової цінності науки – істини. Д. Белл, Ф. Вебстер, Т. Кун [3; 6; 7], соціологи постіндустріальної доби, закріплюють за наукою сьогодення, наукою інформаційних суспільств, функцію спрямовуючої сили соціальних змін. Якщо наукова діяльність людини дотепер була орієнтована на теоретичне узагальнення емпіричного, духовного, практичного досвіду, з'ясування причинно-наслідкових зв'язків, відкриття і винаходи, пошук інноваційних методів і технологій та запровадження нововведень, то наука сьогодення, з огляду на необмежені технологічні можливості, сфокусована на моделюванні незагрожуваної реальності, прогнозуванні наслідків наукових відкриттів та обґрунтуванні доцільності впровадження передових розробок і технологій.

У сучасних еволюційних умовах переходу біосфери у ноосферу на вістрі розвитку науки – формування незгубних світоглядних, методологічних та наукових епістем – сукупності настанов та способів осягнення світу і його інтерпретації через знання [1; 5]. У контексті актуальності закріплення нових епістем у системі теоретичного знання зростає присутність та роль суб'єктивного фактора. Рушійною силою гуманізації сучасної науки та наукового пізнання є потреба самозбереження людини як деміурга. У цьому розрізі чільним складником

наукової діяльності в високотехнологічних та інформаційних суспільствах виступає безпековий компонент, який проявляється епістевою соціальної екологічності [4, с.179]. У сучасній науковій парадигмі поняття «екологізація» тлумачиться не лише способом отримання знань про екологію планети, а й поширюється на розуміння потреби формування екологічної суспільної свідомості, екологічного мислення, екологічної культури, екологічного пізнання, екологічної політики та світової ідеології як колективно напрацьованих поглядів і настанов на збалансованість та незгубність усіх видів діяльності людини у природному, чи суспільному середовищі.

Отже, безпековість, незагрожуваність та незгубність утверджуються як найвагоміші ціннісні складові новітнього наукового пізнання за для збереження не лише сталого розвитку суспільств, а й гарантування сталого миру на планеті.

Література

1. Лісовий В. С. Епістемологія (2009). *Енциклопедія сучасної України* / ред.: Дзюба І. М. та ін. К.: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. Т. 9. URL: <https://esu.com.ua/article-17940>
2. Методичні рекомендації до вивчення дисципліни Філософські основи наукового пізнання: навч. посіб. (2021). / Зуєв В. М., Богачев Р. М., Костроміна Г. М., Новіков Б. В., Свідло Т. М., Сторожик М. І. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського. 154 с.
3. Кун Т. (2001). Структура научных революций. К. 288 с.
4. Філософія сучасної науки і техніки: підр. (2017). / Едуард Семенюк, Володимир Мельник. Вид. 3-тє, випр. та допов. Львів: ЛНУ імені Івана Франка. 364 с.
5. Фуко М. (1996). Археология знания: пер. с фр. / общая ред. Бр. Левченко. К.: Ника Центр. 208 с.
6. Bell, D. (1979). The Social Framework of the Information Society. *The Computer Age: A 20 Year View*. MIT Press. Cambridge. MA. pp. 49 – 500.
7. Webster, F. (2014). The Theories of the Information Societies. Routledge. 416 p.

**THE INFLUENCE OF WAR-CAUSED STRESS ON L2
DEVELOPMENT OF UKRAINIAN REFUGEES**

Maryna Rebenko

Taras Shevchenko National University of Kyiv

February 24 2022 has become a turning point in before- and after-relations between Russia and Ukraine. Neither Europe nor the other countries on the global map could help but be involved in this conflict either economically, politically, financially, or socially. The field of education has not become an exception and has been struggling as well. It seems reasonable to assume that traumatic experiences caused by the war might affect Ukrainian refugees in terms of their German language acquisition, social integration, and employability opportunities.

The Ukrainian refugee population has enlarged the international list of traumatized nations. To our knowledge, the questions of war-caused trauma influence on the Ukrainian refugees' L2 (German) and possibly also their L1 (Ukrainian) development and/or impairment have not been examined in more detail yet. With regard to our study's conceptual framework, we apply Gordon's (2011) psychological definition of trauma as "responses to dangerous and shocking events which shatter one's sense of security and overwhelm normal resilience to adversity" (p. 1). The issue of stress, which, to our belief, comes next in a sequence of affective variables is difficult to define, according to the American Institute of Stress (<https://www.stress.org/what-is-stress>) because many people perceive it quite differently. In Brey and Clark's (2012) research on the role of stress scenarios and coping mechanisms in reinforcing stress-related learning content, stress is conceptualized as "the inability to handle or cope with circumstances that affect one's health and well-being in body, mind or spirit" (p. 18).

In her study (2000), Horsman combines therapeutic and educational discourses aimed at examining the impact of violence on women's learning. With a focus on English native speakers, the author acknowledges strong relationships between traumatic experiences and ineffective learning and suggests practical solutions to improve adult learners' literacy skills but from a different to our

study perspective – the interdependence of trauma and learning atmosphere. Isserlis (2000) continues to develop the instructional approach for safer classrooms with a focus on ESL immigrant learners exposed to personal trauma and domestic abuse. The study emphasizes the importance of raising public awareness about the effects of violence on learning based on the author's observations rather than experimental findings. Similarly, in Stone's (1995) and Kerka's (2000) investigations, educational responsive strategies aimed to foster trauma recovery through learning are suggested. Santoro's study (1997) reveals the intersection of experienced trauma, reduced motivation, learning anxiety, and the reluctance of three adult refugees from Vietnam and Afghanistan to participate verbally in ESL. Consistent with our aim is the author's focus on the relationship between affective and achievement variables from the perspective of the learner's employability skills.

The overall **objective** of the proposed study is to investigate how stress resulting from the Russia-Ukraine war influences the L2 and L1 competence and performance of Ukrainian refugees.

The project encompasses two stages – Pilot Study, a 6-month fellowship program supported by “Philipp Schwartz-Initiative für gefährdete Wissenschaftler*innen”, and Longitudinal Study aimed at more profound data collection, analysis, and validation. By examining Ukrainian refugees who fled to Germany because of the war and started to learn German in Germany (the case), both studies target to identify possible correlations between refugees' traumatic experiences and their L2 and L1 development (the analysis unit).

42 participants – all Ukrainian refugees of three age groups – were studied. Of these 42, 30 reported a high initial stress level. In 3-month time, the high-stress values were reduced by about 4 times but considering the mean value, the decrease was not significant. To calculate the mean values, we applied a 3-point ranging scale, where 3 goes to high-stress level, 2 – to moderate, and 1 – to low correspondingly. The calculations showed that the initial stress level is 2,67 (very high, as it almost reaches 3), and in 3-month time – 2,05 (between moderate and high). The reduction of stress was vivid but still the subjects suffered from more intensive than moderate stress. To obtain L2 progress mean values, we took the following ranging scale – A0 is meant as 1, and C1 – 6 correspondingly. The statistics

shows that the mean value of initial L2 proficiency is 1,26, i.e. the majority has A0 in German, while in 3 months it improves to 2,62, so the majority becomes A1-A2 learners. The linguistic progress is positive, but to date, we can hardly correlate it with a stress level decrease. For this, additional test instruments are necessary to be applied. So, in Pilot Study, we tried to find out whether the chosen instruments work or not with the group of examined subjects. We managed to generate some preliminary results showing that it is possible to identify people with high-stress levels, and if continue to use the same instruments three more times and add interviews and motivation evaluation we can also find out whether stress level changes over time and how it influences L2 and/or L1 performance.

Apparently, the singled-out factors, particularly age, initial and developed stress level, initial language proficiency, and learning frequency might influence language progress. The model of trauma-language relationships to be designed will be complex and multilayered. Statistically, the sample is small to draw any strong conclusions from the results of the preliminary analysis. Hence, for the quantitative data power and the empirical evidence of the intended project, Longitudinal Study extending over 2 years will of course reveal much more about the ways in which traumatic experience and stress may have long-term effects on refugees' linguistic development and performance. The quantitative and qualitative data analyses will be carried out next to test the study hypothesis, answer the key research question and add more specified ones, and validate the working model of traumatic experiences and linguistic progress intersection.

The outcomes of the study of the traumatic experiences and language progress/regress correlation through cognitive and achievement variables influence might contribute to a better understanding of the development of language skills and employability opportunities of traumatized refugees from other countries. To specify, it will likely benefit the international linguistic education methodology on how to minimize risks of L2 acquisition and L1 impairment, raise the education quality for the Ukrainian refugees in the nearest future and particularly facilitate their social integration opportunities in the long run.

References

- Brey, R. A. & Clark, S. E. (2012). The Wheels of Stress Go 'Round and 'Round. *The Health Educator*, 44(2), 18-21.
- Gordon, Daryl. (2011). Trauma and Second Language Learning among Laotian Refugees. *Journal of Southeast Asian American Education and Advancement*, 6(1), 1-15. DOI: 10.7771/2153-8999.1029.
- Horsman, Jenny. (2000). Too Scared To Learn. Women, Violence, and Education. Routledge.
- Isserlis, Janet. (2000). Trauma and The English Language Learner – digest. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Kerka, Sandra. (2002). Trauma and Adult Learning. ERIC Digest. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education. (ED472601).
- Santoro, N. (1997). Why Won't They Talk: the Difficulties of Engaging Victims of Trauma in Classroom Interaction. *TESOL in context*, 7(2), 14-18.
- Stone, Nick. (1995). Teaching ESL to survivors of trauma. Prospect: *The Journal of the Adult Migrant Education Program*, 10(3), 49-58.

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ НА ГУМАНІТАРНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ

С. О. Чернишова

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

В умовах зростаючої глобалізації відбувається трансформація систем освіти у всіх країнах світу, спостерігається зміщення акцентів у сфері вивчення та викладання іноземних мов, усвідомлюється їх особлива роль в інтеграції освітніх систем та формуванні міжнародного ринку праці, що, у свою чергу, впливає на склад базових лінгводидактичних понять. Фахівці в галузі викладання іноземної мови та міжкультурної комунікації розглядають іншомовну освіту як важливий резерв соціально-економічних перетворень у країні, один з основних інструментів успішної життєдіяльності людини в полікультурному та

мультилінгвальному співтоваристві людей та фактор культурного та інтелектуального розвитку та виховання особистості.

Вивчення іноземної мови стає відправною точкою у знайомстві з культурою її носіїв у найширшому її розумінні, припускаючи засвоєння знань не лише «про видатні зразки матеріальної та духовної діяльності представників своєї та інших культур як фонду світової культурної спадщини», а й «інформування студентів про свою та інші культури як приклади різноманітності форм колективного буття».

У зв'язку з цим особливу значимість набуває культурознавчий підхід до вивчення іноземних мов, теоретичне осмислення шляхів та способів інтеграції культурного компонента в систему викладання іноземної мови, а також дослідження, що розглядають мову як засіб прилучення до культури країни та її носіїв.

На цьому фоні традиційне трактування поняття «навчання іноземних мов», втрачає свою актуальність, замінюючись ширшим поняттям – «іншомовна освіта», яка передбачає насамперед розвиток особистості студентів через вивчення мови та культури його носіїв і виводить на перший план, окрім навчального аспекту, освітню та виховну складові навчального процесу.

Сучасна концепція комунікативної іншомовної освіти була розроблена наприкінці 90-х років ХХ ст. Її автори робили акцент на особливому статусі іноземної мови, яка одночасно є і засобом пізнання національної культури, і засобом спілкування та вираження ставлення до світу, та інструментом розвитку та виховання особистості. Основна ідея цієї концепції у тому, що навчання іноземної мови реалізується у тісній єдності з вивченням культури її носіїв.

Вивчення іноземної мови дає студенту відомості як країнознавчого, так і культурного характеру, розвиває його мовні та інші здібності, формує вміння спілкуватися у різних життєвих ситуаціях, підвищує мотивацію до подальшого оволодіння мовою.

Важливим з погляду методики викладання іноземних мов є погляд на культуру, що вивчається, вироблений у рамках

концепції іншомовної освіти. При методичному розгляді культури як системи індивідуально освоєних духовних цінностей виникає уявлення про чотири компоненти навчання:

- 1) знання про різні сфери буття;
- 2) досвід діяльності у певних сферах;
- 3) про творчість як перетворення та перенесення прийомів діяльності в нові, непередбачені умови;
- 4) відношення до діяльності та її об'єктів, співвіднесеного із системою цінностей людини. Іншими словами, іншомовна культура є частиною загальної культури людства, яку студент опановує у процесі комунікативної іншомовної освіти у пізнавальному (культурологічному), розвивальному (психологічному), виховному (педагогічному) та навчальному (соціальному) аспектах.

Основним завданням лінгводидактичної моделі культури є духовне вдосконалення студентів з урахуванням іншомовної культури у її діалозі з рідною. Ця модель дає можливість студенту проникнути в ментальний простір народу країни мови, що вивчається, сприяти подоланню міжкультурного бар'єру на шляху до взаєморозуміння.

В даний час процес навчання на гуманітарних факультетах націлений на підготовку фахівця компетентного, відповідального, який володіє професією. Однак сьогодні спостерігається дедалі більша потреба у фахівцях, здатних здійснювати свою діяльність у міжнародних організаціях та компаніях, що автоматично потребує фахівців із глибоким знанням англійської мови.

Вивчення іноземної мови на гуманітарних факультетах є невід'ємним компонентом професійної підготовки фахівця будь-якого профілю, а високий рівень іншомовної комунікативної компетенції у наші дні розглядається як один із значущих компонентів професійної компетентності.

Зміст навчання на гуманітарних факультетах спрямований на різнобічне та цілісне формування особистості студента у його підготовці до майбутньої професійної діяльності. Особливу актуальність у сучасних умовах знаходить професійно орієнтоване навчання, націлене на формування у студентів здібності іншомовного спілкування у конкретних професійних,

ділових, наукових ситуаціях спілкування з урахуванням особливостей професійного мислення.

Процес навчання іншомовної культури у вищій школі пов'язаний насамперед із її професійними аспектами, і її сутність визначається тим, що іншомовна культура спрямована на оволодіння професійною специфікою, властивою тому чи іншому народу. Випускник вишу, фахівець, який приїжджає на роботу в іншу країну, має бути підготовлений до виконання повсякденних професійних обов'язків. Незнання ним мови і норм професійного етикету може призвести до культурного шоку, який буде подолано лише з набуттям нового розуміння життя та нових цінностей.

Основним завданням іншомовної освіти на гуманітарних факультетах є не тільки засвоєння лінгвістичних знань, умінь та навичок і необхідної інформації країн, а й розвиток пізнавальної компетенції та здатності до участі в міжкультурній комунікації.

Специфіка реалізації концепції комунікативної іншомовної освіти (на відміну від мовної) полягає у недостатній кількості годин, яка відводиться на вивчення іноземної мови, та високими вимогами до підсумкових компетенцій випускників, що потребує пошуку способів інтенсифікації та підвищення ефективності навчального процесу. При тому що курс іноземної мови на гуманітарних факультетах насамперед націлений на формування та розвиток базових компонентів іншомовної комунікативної компетенції (мовної та соціокультурної), у процесі її викладання особливо гостро відчувається потреба у навчальних матеріалах, що підвищують мотиваційний фон.

Всупереч поширеній думці, що у професійно орієнтованому курсі іноземної мови на гуманітарних факультетах варто віддавати перевагу суто прагматичним матеріалам, що забезпечують коло професійних потреб студентів, не слід недооцінювати їх яскраво виражений інтерес до творів художньої творчості: образотворчої, словесної, музичної, а також театру і кіно. Саме з цією недооцінкою, на наш погляд, пов'язана недостатня методична розробленість проблем використання таких творів у навчанні іноземної мови студентів нефілологічного профілю, при тому, що в інших галузях дидактики такі дослідження ведуться давно та плідно.

References

- Avgousti, M.I. Intercultural communicative competence and online exchanges: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 31(8), [819-853 2018](#).
- Halupka-Rešetar, S. (2019). *Exploring communicative competence in English as a foreign language*. Novi Sad: Novi Sad Faculty of Philology. Retrieved from: <http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2019/978-86-6065-527-3>
- Jetesbaevna, J.G. (2020). Concepts of the communicativecumulative method of language learning in foreign philology. *Sian Journal of Multidimensional Research (AJMR)*, 9(8), 57-60.
- Kusiak-Pisowacka, M. (2018). Intercultural communicative competence as a focus of applied linguistic research in Poland. *Symposia Melitensia*, 14, 307-318.
- Valeev AA, Baranova A.R. (2015). Psychological component of teaching a foreign language in non-linguistic faculties of the university. *Modern problems of science and education*, No. 2-2.

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

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

**USING CASE STUDIES TO TEACH THE STUDENTS TO
COMMUNICATE IN THEIR PROFESSIONAL FIELD**

Hanna Androsiuk

Taras Shevchenko national university of Kyiv

Why we use cases

Many students are more of inductive than deductive intelligence which means that they learn better from examples than from logical development starting with basic principles. The use of case studies can therefore be a very effective classroom technique.

Case studies have long been used in business schools, law schools, medical schools and the social sciences, but they can be used in any discipline when instructors want students to explore how what they have learned applies to real world situations. Cases come in many formats, from a simple “What would you do in this situation?” question to a detailed description of a situation with accompanying data to analyze. Whether to use a simple scenario-type case or a complex detailed one depends on the subject matter of your course objectives.

Most case study assignments require students to answer an open-ended question or develop a solution to an open-ended problem with multiple potential solutions. Requirements can range from a one-paragraph answer to a fully developed group action plan, proposal or decision.

Common Case Elements

Most “full-blown” cases have these common elements:

- A decision-maker who is struggling with some question or problem that needs to be solved.
- A description of the problem’s context (a law, an industry, a family, a historical event/personality).
- Supporting data which can range from data tables to links, quoted statements or testimony, supporting documents, images, video, or audio.

Case assignments can be done individually or in teams so that the students can brainstorm solutions and share the work load.

Advantages to the use of case studies in class

A major advantage of teaching with case studies is that the students are actively engaged in figuring out the principles by abstracting from the examples. This develops their skills in:

1. Problem solving.
2. Analytical tools, quantitative and/or qualitative, depending on the case.
3. Decision making in complex situations.
4. Coping with ambiguities.

Guidelines for using case studies in class

In the most straightforward application, the presentation of the case study establishes a framework for analysis. It is helpful if the statement of the case provides enough information for the students to figure out solutions and then to identify how to apply those solutions in other similar situations. Instructors may choose to use several cases so that students can identify both the similarities and differences among the cases.

Depending on the course objectives, the instructor may encourage students to follow a systematic approach to their analysis. For example:

- What is the issue?
- What is the goal of the analysis?
- What is the context of the problem?
- What key facts should be considered?
- What alternatives are available to the decision-maker?
- What would you recommend - and why?

An innovative approach to case analysis might be to have students role-play the part of the people involved in the case. This not only actively engages students, but forces them to really understand the perspectives of the case characters. Videos or even field trips showing the venue in which the case is situated can help students to visualize the situation that they need to analyze.

Case studies can be especially effective if they are paired with a reading assignment that introduces or explains a concept or analytical method that applies to the case. The amount of emphasis placed on the use of the reading during the case discussion depends on the complexity of the concept or method. If it is straightforward,

the focus of the discussion can be placed on the use of the analytical results. If the method is more complex, the instructor may need to walk students through its application and the interpretation of the results.

Leading the case discussion and evaluating performance

Decision cases are more interesting than descriptive ones. In order to start the discussion in class, the instructor can start with an easy, noncontroversial question that all the students should be able to answer readily. However, some of the best case discussions start by forcing the students to take a stand. Some instructors will ask a student to do a formal “open” of the case, outlining his or her entire analysis. Others may choose to guide discussion with questions that move students from problem identification to solutions. A skilled instructor steers questions and discussion to keep the class on track and moving at a reasonable pace.

In order to motivate the students to complete the assignment before class as well as to stimulate attentiveness during the class, the instructor should grade the participation – quantity and especially quality – during the discussion of the case. This might be a simple check, check-plus, check-minus or zero. The instructor should involve as many students as possible. In order to engage all the students, the instructor can divide them into groups, give each group several minutes to discuss how to answer a question related to the case, and then ask a randomly selected person in each group to present the group’s answer and reasoning. Random selection can be accomplished through rolling of dice, shuffled index cards, each with one student’s name, a spinning wheel, etc.

References

1. Dunne, D. and Brooks, K. (2004) *Teaching with Cases* (Halifax, NS: Society for Teaching and Learning in Higher Education)
2. Student Case Study Examples (High School, Assignment, Classroom) Internet resource: <https://www.examples.com/business/student-case-study.html>

**‘BIG IDEAS’ IN ESP: ENHANCING LEARNING
OBJECTIVES**

Bailey Hugh Webster

Yaşar University

This presentation discusses principles of a backward design approach in order to enhance curriculums in English for Specific Purposes (ESP) programs at the tertiary level. Richards’ (2013) brief outline of curriculum practices in Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL) highlights the value of different approaches and helps to identify areas of weakness, which Wiggins and McTighe (2006) address in *Understanding by Design*.

In an overview of language teaching, Richards (2013) groups major trends in TESOL into three categories. Forward design approaches usually center on setting out the content of the course – focusing first on linguistic knowledge, then resources, methods, and finally assessment. Forward design in ESP is able to make use of discourse analysis and corpus linguistics to pinpoint genre specific grammar structures and vocabulary. Such curriculums tend to be heavily focused on knowledge, but covering all linguistic components of a domain is an unrealistic goal.

Central design approaches emphasize classroom methods and activities, and then the subject matter. This allows for ample opportunity to practice and develop language skills. While TESOL methods are effective in encouraging student interaction, they may not be efficient. The result of such learner-centered classrooms is often that students may not gain much insight about target linguistic elements and skills through merely interacting with texts and one another. This lack of *Understanding* can lead to poor retention and an inability to transfer knowledge and skills to novel situations.

Finally, backward design places emphasis on learning objectives. In ESP this means identifying real-world communication needs from which goals are deduced and constitute the structure of the curriculum. Backward design is popular among vocational ESP courses since professional tasks and activities are readily apparent. For example, backward design played a significant role in the creation of an ESP course for disaster management (English

Language Programs, 2021).

In a university ESP or Content-Based Instruction (CBI) classroom, where the subject matter of English courses is based on one particular major, such goals are less evident and more widely varied. Students' chosen professions are likely to be quite diverse. Although earnest, frequent communication between ESP faculty and content experts as well as a proper needs analysis serve to establish goals, resources and time often present serious obstacles. Additionally, since ESP is a relatively young field, universal standards are not widely available and thus need to be determined by individual programs. And so ESP faculty search for goals and standards in a wide variety of places from the Common European Framework of References (CEFR), English for Academic Purposes courses, university composition programs, guidelines of intercultural competence to domain-specific objectives. This medley of standards underscores the need for future work on ESP and CBI learning outcomes, as well as a potential explanation for why backward design is a challenging approach in this ESP context. Despite these obstacles, backward design offers numerous concepts and tools to enhance ESP curriculums and practices.

The backward design process consists of three stages; identify desired results, determine acceptable evidence, and plan learning experiences, which, to make a gross generalization, translate to setting goals, creating assessments, and planning lessons or units. Stage one is further broken down into *Establishing Goals, Understandings, Essential Questions, and Key Knowledge and Skills*. In stage one, Wiggins & McTighe (2006) highlight the common misconception that language teachers are only...

trying to reach a skill goal: fluency in a language... But fluency is more than skill; it is the wise use of many skills, based on clear ideas about their value, why a skill works or doesn't work, and when to use it.... [B]ased on both common sense and the research in cognition,...no skill can be integrated into a powerful repertoire unless the learner understands the big ideas related to using the skill wisely. (p. 76)

As Wiggins & McTighe (2006) argue in the quote above, skills and knowledge must contribute to the achievement of goals by utilizing *Big Ideas*. For example, the CEFR benchmark for

vocabulary at the B2 level states that the learner “*has a good range of vocabulary for matters connected to his/her field*” (Council of Europe, 2001, p.112).

There is much implied in this benchmark. For example, skills exist to acquire this knowledge, such as good dictionary usage, application of grammatical knowledge, and metacognitive strategies for selecting and reviewing vocabulary. The class hours of ESP instruction simply don’t allow for the rote memorization of the 5000+ words needed to reach this milestone. Instead, this goal is achievable by means of developing students’ *Understandings* and *Big Ideas* of vocabulary acquisition, namely:

1. Words do not exist in isolation, rather in relation to one another.

2. There are patterns to these relationships, in Conceptual Metaphors (Literal & Figurative).

3. Acquisition of new vocabulary is a process that occurs over time as a result of meaningful repetition.

4. There is a relationship between Sign & Signified, creating proto-images in linguistic communities.

Structuring lexical acquisition around one of these *Big Ideas* should help retention and allow students to apply knowledge outside the classroom to build their lexicon. These *Big Ideas* are turned into essential questions in the next stage of the design process, which serve as guideposts for students while acquiring knowledge and skills.

1. What is the nature of the relationship between words? How do these relationships affect their connotation?

2. What patterns exist that alter the meaning of words? When, why, and how is figurative language used effectively?

3. Why does the amount of time to learn a word vary? Under what conditions does it occur fastest?

4. When and why do similar signs produce different signifiers?

With the help of Wiggins & McTighe’s (2006) unpacking standards template, it is not only possible to unpack knowledge criteria like the one above, but even easier to break down skills standards to uncover *Big Ideas* and *Understandings*, such as common writing assignments like persuasive essays. Wiggins & McTighe (2006) point out...

To learn to write or speak persuasively, students must understand the purpose of the genre, the criteria by which we judge effectiveness of persuasion, and the strategies most likely to work in persuading specific audiences. That requires having a clear idea about what persuasion is and isn't. (p.77)

Using more general standards like in the examples above, university ESP programs should create program objectives with the help of Wiggins & McTighe's (2006) *Stage One-Key design elements with prompts* to create *Understandings, Essential Questions, and Key knowledge and skills*. Then following the next steps in the design process, faculty members can undertake to put the 'S' in ESP by determining how such goals might be evaluated in their context and then select appropriate materials for the class. Adding these backward design concepts and others, notably *transfer* in assessment and in building deeper connections to students' faculty courses, should enhance student retention of linguistic knowledge and skills, make them more autonomous learners and enable more proficient student performance in academic and professional contexts.

References

- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference: Teaching, learning, assessment*. Cambridge University Press.
- English Language Programs. (2021). *Session 4: Building the Framework*. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=Iatt6zxHUEs&list=PL_IwQa0kU3YriTApnGm_QNTWIBYiVGoz6
- Richards, Jack. (2013). *Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design*. RELC Journal. 44. 5-33. 10.1177/0033688212473293.
- Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). Pearson.

SCAFFOLDING IN DEVELOPING READING SKILLS

Oksana Halaibida, Hanna Kryshaliuk

Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University

In *The Glossary of education reform* scaffolding is defined as an instructional technique used to move students progressively toward stronger understanding and, ultimately, greater independence in the learning process [1]. The term “scaffolding” was coined in the 1970s. Scaffolding is support that is provided for students in order to help them master the language more efficiently.

Foreign language skills acquisition may be difficult without assistance and teachers use various forms of instructional scaffolding in their teaching, considering it to be an essential element of effective teaching. The simplest strategy of scaffolding is to provide a sample how to do the task; the model demonstrates the expected result of the task.

The task of our report is to define scaffolding strategies in developing reading skills as reading English language texts plays a crucial role for University students in getting new updated information. We may offer the following scaffolding forms in reading:

Before approaching a complex text, a teacher can share specific vocabulary words or phrases that may be a challenge for students. They will have greater confidence in their reading ability and be more likely to comprehend and remember what they have read.

For better understanding how to write a story/article review or summary, suggest questions or a set of question prompts on a separate sheet and provide some space after each space for answers, e.g.

- what the name of the magazine/newspaper/book is;
- what the title of the story/article is;
- who the author of the story/article is;
- what the story/article is about;
- what you like/dislike about the story/article;
- what message you get from the story/article;
- what problems were raised and what solutions were offered;
- would you recommend this story/article to your groupmates?

For better interaction offer students to interview their groupmates on the story/article and provide them with a questionnaire about the reading. Offer the students with lower level the following pattern:

- Introduction: *Last week, I read (title). It was a (Type of a story/article), and I liked/didn't like it.*

- Body: Brief summary of story/article, preferably with cliff-hanging ending: *If you want to know what happens, you will have to read it.*

- Conclusion: *I (recommend/don't recommend) this story/article to students who like....*

One of the goals of scaffolding is to reduce the negative emotions that students may experience when they get a difficult task without proper support and direction on how to do it and may be discouraged because they are not sure how to be a success.

As students have different learning styles, visual, oral, kinesthetic, it is appropriate to give them different kinds of support. e. g., offer the students articles with some pictures based on the text or graphics.

References

1. Glossary of education reform. URL: <https://www.edglossary.org/scaffolding/>
2. New ways in Teaching reading / Richard R Day, Editor. Pantagraph printing. Bloomington, Illinois, USA, 1993. 280 p.

PECULIARITIES OF ESP LEARNING: WARM-UP ACTIVITIES FOR NON-LANGUAGE STUDENTS

Anna Horbachenko, Alla Malii

Taras Shevchenko National University of Kyiv

Warm-up activity is a necessary part of any foreign language class, especially if we are talking about professionally oriented learning or ESP course. With its help, the teacher can direct the attention of students in the right direction and involve them into class

working, consolidate previously acquired skills and knowledge, tune the perception of new educational material [2].

The purpose of this research is to define the role and functions of the warm-up in ESP classes in institutions of higher education. Warm-up is usually determined by researchers as a preparatory stage of a foreign language lesson, which helps students relax and positively adjust to work in the lesson [8, p. 130; 7, p. 30]. Warm-up is an effective means of introducing diversity into the work of a foreign language class and increasing students' motivation [4, p. 4]. When learning ESP, it is especially important to activate professional lexical material that has already been passed, since the process of acquiring new knowledge is linear and requires new experience to be related to already existing [5, p. 16].

As a rule, students of non-linguistic majors in higher education institutions have foreign language classes on average once or twice a week, so a short language warm-up is necessary to stimulate the brain activity of students, improve their ability to perceive and reproduce information in a foreign language; ensure a smooth transition from one topic to another. Warm-ups should be short-term and focus on activities during which various competencies are practiced [1, p. 66].

Also, with the help of warm-up activity, the teacher can analyze the emotional state of students and, based on this, adjust further activities in the lesson.

K. Robertson and R. Acklam claim that warm-ups should not necessarily be related to the subject of the lesson, since its main goal is to prepare students for communication in a foreign language and mastering new material [7, 8]. However, in ESP classes, it is more appropriate to immediately immerse students into professional vocabulary, so warm-ups should be directly related to the general topic of the class.

In contemporary foreign language classes in institutions of higher education, teachers can use many types of activities and tasks as warm-ups. The most popular include writing short dialogues, role-playing games, surveys, discussions, etc. ESP training requires the adaptation of many traditional types of warming-up activities to the professionally oriented topics. Here are some most typical examples:

- News discussion. The teacher unites students in pairs and

offers them to discuss some piece of news related to the topic of the previous lesson, emphasizing that students use recently learned lexical material in their discussions.

- “Truth or fiction” game. The teacher asks the students to write three facts related to the previously studied material, two of which will be true, and the third will be fictional. Students have to take turns reading the facts, and their classmates have to guess which ones are real and which ones are falsified.

- The role play. The teacher divides the students into pairs and offers to dramatize the dialogue between the expert (psychologist, sociologist, etc.) and the client.

Thus, warm-up activity is an effective means of increasing students' motivation. The use of warm-ups contributes to the creation of a positive atmosphere for mastering a foreign language, improves the language learning process, helps students immerse themselves in a foreign language professional environment, is a means of consolidating and practicing previously acquired knowledge, skills and abilities, developing memory, expanding vocabulary, training communication.

References

1. Станіславова О.В., Лісова Ю.О. Стратегії використання «Warm Up Activities» при вивченні англійської мови. *Сучасні тенденції таконцептуальні шляхи розвитку освіти і педагогіки*. 2021. С. 64-67.
2. Akther A. Role of Warm-up Activity in Language Classroom: a Tertiary Scenario. Dhaka :BRAC University, 2014. 58 p.
3. Cheung C. K. The Use of Popular Culture as a Stimulus to Motivate Secondary Students' English Learning in Hong Kong. *ELT Journal*. 2001. № 55 (1), P. 55-61.
4. Lassche G. Warm- up for Language Learning. *Proceedings of the 13th Annual KOTESOL International Conference*:. Seoul : KOTESOL Proceedings, 2005.
5. Niyazova G. G. Using Warm up Activities in Language Classroom. URL: <https://esa-conference.ru/wp-content/uploads/files/pdf/Niyazova-Gulnorakhon-Gulomovna.pdf> (дата звернення: 07.02.2022).
6. Richards J.C., Bohlke D. Creating Effective Language Lessons. Cambridge : Cambridge University Press, 2011. 50 p.
7. Robertson C., Acklam R. Action Plan for Teachers: a Guide to Teaching English. London: BBC World Service, 2000. 44 p.

8. Velandia R. The Role of Warming Up Activities in Adolescent Students' Involvement During the English Class. *Profile Journal*. 2008.№ 10, P. 9-26.

KEY ASPECTS OF SELECTING AND DESIGNING TEACHING MATERIALS FOR ESP COURSES

Viktoriia Hubkina

Dnipro University of Technology

The role of teaching materials is hardly undervalued as it determines the frame and the content of the learning process. Well-developed teaching materials are based on learners' needs analysis and reflect the main directions to develop such main skills as reading, listening, writing, and speaking. According to Hyland (2006), teaching materials depend on the methodologies adopted, forming with them "the interface between teaching and learning, or the points at which the course needs, objectives and syllabuses are made tangible to both learners and teachers". It should be outlined that while selecting and integrating teaching materials such important issues as relation to knowledge background and Bloom's taxonomy must be taken into consideration.

The role of teaching materials in ESP context is considered by Hyland (2006), and four major functions can be listed as following:

1. Materials help students with comprehension of language use. This function is supposed to promote students' control of various texts and involve them in critical thinking of language use. Students can get familiar with different language samples using and being exposed to well-selected and designed materials. They are provided with the chance to discuss, write, analyse and tackle salient linguistic structures using these teaching materials.

2. Materials function as models because of their representative samples of appropriate language use in different working and study contexts. Learners can investigate different possible cases of a genre by identifying text structure, comprehending the meaning and the means to express it. The best illustration of this function is fulfilling

the task to practice a given interaction model based on various scenarios of professional interaction.

3. Stimulus materials are generally the texts comprising a wide range of such patterns of media as video, graphic or audio materials, items of realia, computer- and/or Internet-mediated resources, lectures, etc. They promote students' creativity, planning and teamwork. While explicit materials, for example a lecture recording, can motivate language use in a considerably structured way, less explicit materials for instance, Lego bricks help learners to produce divergent responses.

4. In most cases ESP materials have the form of reference materials to emphasize knowledge rather than practice compared to materials used for scaffolding and modeling. This category usually includes published textbooks or Web based information, dictionaries, encyclopedias, explanations, examples of relevant grammatical, stylistic, and rhetorical forms and give the learners self-study experience which is especially helpful for distant learning. In addition, university websites and different network channels can be other sources for these kinds of materials which can be considered as tips and references to gain required skills for writing, speaking, or listening.

Previously obtained knowledge serves as the basement for further leaning process and must not be ignored. Selection and adaptation of teaching materials are essential features of every ESP program as they serve as stimulus and support language instructions provided by a teacher. The first step to start selection of teaching materials is making research on existing published textbooks that have already proved their functionality and validity. The next step is evaluating the content, adjusting exercises and tasks to the needs of target learners as well as supplying additional exercises and tests. Although the main teaching materials are commonly paper-based, practitioners implement visual aids, projectors, smart board, computer/the Internet, and real objects for presentation and giving instructions (Hyland, 2006). To adapt teaching materials for your target audience and needs analysis such activities as restructuring and reordering, deleting, or adding, simplifying, or intensifying as well as editing can be applied.

According to Robinson (1991), authenticity is the principal

feature taking in consideration while selecting and developing any ESP materials. As it was mentioned before, teaching materials must be clearly in line with learners' objectives and needs thus making the activities and tasks be applied in professional environment by applying communicative approach that has a particular relevance for ESP.

But it should be outlined that the presence of authentic materials in the classroom does not provide a full guarantee of authenticity and it cannot be reached unless the students respond to the texts as native speakers do in real contexts or authentic tasks are not used in keeping with the specialism area. To enhance authenticity in the ESP classroom some approaches can be proposed. One of them is performing the task inspired by real-life communicative activities (role play, business project, collaborative solving typical specialism area challenges).

Finding authentic texts is not an easy task since these materials are not "constructed to contain the aspects of language the learner has encountered or learned until that point and so they may not be entirely accessible to the learner" (Graves, 2000). But introducing new information technologies into the process of teaching greatly simplifies obtaining and processing information, expands the range of options available to ESP teachers and increases the importance of new forms of research. Teachers are provided the access to mega-databanks, incorporating authentic spoken and written discourse. In addition, different applications can be applied to analyse and compile specialized corpora, determine the distribution of specific lexical and grammatical features, let alone compare expert and learner texts (Belcher, 2012)

Specificity is one of the main characteristics of ESP materials. Barnard and Zemach (2003) believe that type of institution, educational atmosphere, context of the class, use of technology, qualities of the learners, group make-up and qualities of the teacher must be considered with regard to development of ESP materials because of their indispensable influence on the teaching materials. Whether the ESP materials are designed or selected they are a reflection of teachers' insight into the nature of the language and learning. Lesiak-Bielawska E. (2015) argues that "since ESP focuses on specific, purposeful uses of language, it is common practice that

materials designed for teaching ESP are directly targeted at a particular learner group and/or related to their reality”. This is why materials developers are required to “determine particular features of the target language that should be taught to a particular learner or learner group”.

Taking into account all the factors considered above, the following main criteria for selecting and designing ESP teaching materials can be proposed:

1. **Adequacy** - appropriate language level, needs analysis, syllabus requirements, and needs specific teaching methods.

2. **Motivation** – the content should raise interest, enhance involvement, and promotes students ‘motivation.

3. **Sequence** – previous background should be taken into consideration and relevant to previous texts and activities.

4. **Diversity** – great variety of classroom activities, applying different forms of assignments to promote creativity and develop “soft” skills, involving various types of formative and summative assessment, specific language structure and vocabulary as well as promoting different learning styles.

5. **Acceptability** - different cultural customs or taboos should be considered.

References

- Barnard, R., Zemach, D. (2003). Materials for specific purposes. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (pp. 306-323). London /New York: Continuum
- Belcher, D. (2012). What ESP is and can be: An introduction. In D.D. Belcher (ed.) *English for Specific Purposes in Theory and Practice*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Graves, K. (2000). *Designing language courses*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2006). *English for Academic Purposes: An Advanced Resource Book*. London: Routledge.
- Retrieved from: <https://doi.org/10.4324/9780203006603>
- Lesiak-Bielawska E. (2015). Key Aspects of ESP Materials Selection and Design. *English for Specific Purposes World*, ISSN 1682-3257. Retrieved from https://www.academia.edu/33080941/Key_Aspects_of_ESP_Materials_Selection_and_Design

Robinson, Pauline C, ed. Hywel Coleman. Working with Language: A Multidisciplinary Consideration of Language Use in Work Contexts. New York: Mouton de Gruyter, 1989. 1 May 2007.

TECHNOLOGY AND SYNCHRONIZATION IN STUDYING ENGLISH ONLINE

Oksana Danylchenko

Taras Shevchenko National University of Kyiv

This thesis aims to investigate the outcome, success, and challenges of technology and synchronization in studying English online. We will focus on how teachers adapted to the online study methodologies through the modern educational challenges and needs.

First, let us outline five elements of self-study methodologies shared by LaBoskey (2004) who recommends that the study is self-initiated and focused, is improvement aimed, is interactive, relies on multiple primarily qualitative methods, and uses exemplar-based validation.

Nowadays our University mostly refers to blended and online learning thus it deals with distance education and instructions. Therefore, distance learning brings flexibility into student learning, but also helps to explore efficient use of space and faculty time.

Synchronous learning in studying professional English helps students to find a stable means of communication, concentrate on task, feel the sense of participation, and tend to experience better task/course completion rates (Bork, A. 2001). Videos and video instructions help to feel involved into a process of study and to overcome the sense of being at a distance from classmates and professors. It helps to feel connected.

In professional English online courses, we apply Situational Online Game, Online Grammar, Listening, Vocabulary, Writing and Speaking tasks, Online Testing, and Scribing Projects, Presentations, Quests. The Chat in Zoom, Google Meets, Microsoft teams, Miro, YouTube, Tiktok and other video platforms present the variety of Synchronization characteristics. Moreover, making videos can be

also a good motivation in online synchronous learning like making projects and quests, because students see the product of their work and feel the feedback from their classmates. Thus, they get a visible result of their study and do what they like to do most of all nowadays for social hubs and social media. They present themselves and the results of their work.

Interactive tasks in synchronous learning include natural genuine communication between two or more students who are encouraged by each other during their performance and can affect other students too.

Group discussion is one of the best ways for assessing students together in some professional situations close to real. However, it's useful for assessing a large number of students, but it demands to be careful with an equal time of speaking and some student's dominating.

Synchronization is defined as two or more activities happening at the same time and doing together with students and teacher. It's vital in the online teaching and learning environment as it allows to accurately monitor students' progress in the comprehension of the concepts and also to monitor students' frequent mistakes that can often occur during the learning process.

Also, synchronous learning is an important tactic to stimulate and enhance collaborative learning and interaction among students. Each student can instantly see his/her classmates' responses and answers to specific questions and compare the similarities and contrasts among each other's thinking and process. This navigates to diversity, cross-disciplinary and cross-cultural comparisons, especially during the class discussions and common work.

In such a way it encourages active participation as more students can answer questions at the same time orally or do activities by using the Chat, etc. While several students answer a question at the same time, synchronous learning blends the individualized and collaborative learning. Thus, it promotes equity and diversity and reinforces the balance between leading and following as it gives all the students chances to participate, present their points of view and compare their points of view with their professor's and their classmates'.

Using technologies effectively to implement effective

communication and synchronization in studying professional English online we successfully expand the diversity and international horizons by attracting different groups of students.

As a conclusion, we pay attention that during Synchronous learning of professional English we need overcome some difficulties of learning a new language distance. Synchronous learning can pose new feelings of frustration and create a lack of confidence for some students. First of all, they should have a schedule and manage their time. Secondly, students who may be new to this mode of learning or who may not be familiar or comfortable with virtual learning platforms may be hesitant to engage fully. It can be overwhelming and sometimes confusing without proper and effective support, so we must involve them into a process and to encourage them. Make sure students know how to do online tasks as send a message in Chats, make projects and presentation, post on a discussion board, enable their microphone, etc. Provide how-to-do videos and guides when appropriate. Set clear expectations at the beginning of each online course and live class session so that students know exactly what is expected from them. Communicate often with individual students via messaging, feedback, discussion platforms and virtual class meetings and/or individual conferences. In this way, you can help students overcome some of the difficulties of synchronous professional English learning and using modern technologies.

References

- Agostinho, S., Lefoe, G., & Hedberg, J. (1997). Online collaboration for learning: A case study of a post graduate university course. Proceedings of the Third Australian World Wide Web Conference, 5-9 July, Southern Cross University, Australia. [verified 26 Jan 2003] <http://ausweb.scu.edu.au/aw97/papers/agostinh/index.htm>
- Bagdon, K. & Goss, H. (1997). Teaching and learning on the Internet: Developing a resource for academic support. Poster presentation at the Third Australian World Wide Web Conference, Southern Cross University, Australia, 5-9 July. [Retrieved 26 Jan, 2002] <http://ausweb.scu.edu.au/aw97/papers/goss/index.htm>
- Bork, A. (2001). What is needed for effective learning on the Internet? Educational Technology & Society, 4(3), 139-144. [Retrieved 26 Jan 2003] http://ifets.massey.ac.nz/periodical/vol_3_2001/bork.html
- Hogarth, S. (2001). The use of web pages and WebCT to preserve small-

group work in seminars. Department of Educational Studies, University of York. Latest update 24 Sep 2001. [Retrieved 26 Jan 2003] http://cti-psy.york.ac.uk/aster/resources/case_studies/reports/yk_07/yk_07.html

LaBoskey, V. K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 817–869). Netherlands: Springer. http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-6545-3_21

КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

А. А. Захаржевська, Н. А. Глуховська
Державний університет телекомунікацій

На сучасному етапі розвитку суспільства неухильно зростає потреба у фахівцях, які вільно володіють іноземною мовою. Завдяки володінню мовами майбутній фахівець має більше можливостей для того, щоб реалізувати себе в професійній сфері, знайомитися з цікавими людьми та знаходити однодумців. Запити сучасного суспільства вимагають нових підходів і методів підготовки фахівців в різних областях. Виходячи з цього, перед викладачами іноземних мов стоїть завдання організувати для студентів процес навчання, який спрямований на опанування ними основ комунікативної компетенції. Комунікативний підхід – стратегія, або низка методів, адекватного процесу реального спілкування шляхом моделювання основних закономірностей мовленнєвого спілкування. Основними принципами комунікативного підходу є: принцип мовленнєвої спрямованості навчання, принцип функціональності, принцип мовленнєво-когнітивної активності учасників навчального процесу, принцип ситуативності, принцип новизни, принцип особистісної орієнтації спілкування та принцип моделювання.

Проблему формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів немовних спеціальностей висвітлено у працях Л. Борозенець, Н. Гавриленко, О. Григоренко, М. Євдокімова, В. Зикова, Е. Комарова, Н. Кучеренко, Т. Лучкіна, Ю. Маслова, О. Метьолкіної, О. Фадейкіна та ін.; методику формування ІКК досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені-методисти, а саме: І. Баценко, І. Берман, В. Борщовецька, В. Гнаткевич, О. Ізмайлова, Н. Катрич, Е. Мірошніченко, Ю. Пассов, Ю. Солодовнікова, О. Тарнопольський, В. Теніщева, О. Чиханцова, С. Шатілов, Р. Елліс (R. Ellis), І. Нейшн (I. Nation), Н. Шмітт (N. Schmitt), В. Віддовсон (W. Widdowson) та ін.

Викладаючи іноземну мову, слід враховувати особливості впливу майбутньої професійної діяльності студентів на зміст курсу, підбір навчального мовленнєвого матеріалу, способи та прийоми управління навчальною діяльністю на заняттях з викладачем і під час самостійної роботи студентів. Мовленнєві вправи та ситуації, які використовуються під час занять, повинні моделювати типові явища реального життя у відповідній сфері професійного спілкування.

Подібне професійно спрямоване навчання іноземної мови все частіше зустрічається і в методиках зарубіжних авторів. Так, наприклад, Мері Дж. Шлепегрель у статті «Англійська для спеціальних цілей» [1] закликає викладачів пов'язувати навчання іноземної мови з майбутньою професією або діяльністю студентів. З метою формування ІКК студентів немовних спеціальностей на заняттях з ІМ у ЗВО доцільно використовувати такі активні методи навчання: імітаційні, які передбачають, як правило, навчання професійним умінням і навичкам та пов'язані з моделюванням професійної діяльності, інакше кажучи, імітуються як ситуація, так і сама професійна діяльність; неігрові, що передбачають аналіз конкретних ситуацій; рішення ситуаційних задач; вправи, виконання індивідуальних завдань; ігрові, розігрування ролей (рольова, ділова гра) [2]. Метою кожного заняття повинна стати практика, в ході якої студенти мають можливість застосовувати знання, отримані на заняттях з іноземної мови та з майбутньої спеціальності. Однією з передумов реалізації комунікативного

підходу до навчання іноземних мов є введення студента в повністю іншомовне середовище шляхом викладання курсу винятково іноземною мовою [3]. Правила, значення нових слів слід пояснювати, перш за все, оперуючи знайомою для студента лексикою, граматичними конструкціями та виразами, принагідно використовуючи жести та міміку, малюнки, іншу наочність тощо. Формування комунікативних навичок у немовному вузі здійснюється поетапно: набуття первинних граматичних навиків, ознайомлення з професійноорієнтованим лексичним матеріалом, його поступова активізація, відпрацювання навичок, необхідних для виникнення висловлювань при мовленні, використовуючи різноманітні лексико-граматичні вправи.

Для побудови комунікації (автоматизація граматичного вірного говоріння) слід використовувати вправи в парі, представлення варіації моделей діалогів, висловлювання власної думки. Етап безпосередньої комунікації передбачає такі форми та методи навчання: аргументація, дискусія, завершення історії за наявності початку, складання історії за ключовими словами. Досвід роботи зі студентами немовного вузу показує, що володіння формулами мовного етикету значно полегшує їм процес комунікації, особливо в тих випадках, коли співрозмовник володіє невеликим словниковим запасом і має недостатній рівень мовленнєвої компетенції. Маємо на увазі їх уміння вести бесіду, правильно висловлювати й аргументувати свої погляди на ту чи іншу проблему, дізнатись про думку співрозмовника, поцікавитись інформацією, уточнити факти чи дані. Безперечно, використання проблемних завдань забезпечує формування відповідних видів мовленнєвої діяльності, допомагає реалізації основної функції вивчення іноземної мови в ЗВО – формування у студентів професійної комунікативної компетенції. Принагідно зазначимо, що комунікативна компетенція вважається сформованою, якщо «майбутній фахівець використовує іноземну мову, щоб самостійно отримувати й розширювати свої знання і досвід» [4]. Проте наближеність до реальних ситуацій безсумнівно підвищує вмотивованість студентів, дозволяючи зняти або подолати психологічні бар'єри, які можуть виникати при відпрацюванні

аналогічних мовних навичок у традиційному навчальному середовищі в аудиторії закладів. «Проблемно-дискусивна орієнтованість процесу викладання іноземних мов у ЗВО сприяє підвищенню мовленнєвої активності студентів, вмотивованості та самостійності їх висловлювань» [5]. Таким чином, основною умовою навчання іншомовної комунікації є забезпечення можливості використання одержаних фахових знань у комунікативних ситуаціях, створення мовного середовища, максимально наближеного до реального іншомовного професійного спілкування. Навчальна діяльність студентів повинна бути зорієнтована на активне та самостійне вирішення комунікативних завдань, мотивуючих необхідність вільного володіння іноземною мовою. Методологічно ефективними є імітаційно-ігрові ситуації, які мають бути спрямовані на відпрацювання навичок діалогічного та монологічного мовлення в ситуаціях професійної діяльності. Паралельно слід практикувати використання загальноприйнятих кліше та виразів ділового спілкування з метою вироблення навичок їх вільного використання.

Таким чином, комунікативна методика викладання іноземних мов характеризується тим, що на перший план виходить комунікація тобто спілкування, діалогічне мовлення, спонтанне мовлення, а саме основний акцент ставиться на реальне спілкування. Спостереження і аналіз роботи студентів під час вивчення англійської мови дозволяє дійти висновку, що найбільш ефективними вправами з розвитку діалогічного мовлення є завдання, які спрямовані на розвиток самостійного мислення студентів, що вчать їх, користуючись обмеженим мовним матеріалом, висловлювати власні думки, виходячи з заданої ситуації. Така робота сприяє формуванню вмінь студентів оцінювати свої результати, порівнювати їх з успіхами одногрупників, здійснювати самоконтроль.

Ознакою підручників комунікативного спрямування є те, що вони містять аутентичний навчальний матеріал, тобто характер змісту іншомовної інформації відповідає сучасному стану розвитку мови, що вивчається. Відповідно і завдання до текстів чи теми будуються таким чином, що спонукають студентів до розмови, звернення до власного життєвого досвіду.

Важливо, щоб комунікативний підхід гармонійно поєднував у собі різні способи навчання без шкоди для граматики, оскільки знання і здатність користуватись граматичними ресурсами мови представляють один з компонентів іншомовної комунікативної компетенції.

Введення активних методів у практику навчання ІМ студентів немовних спеціальностей має ряд переваг, оскільки вони ставлять студентів в активну позицію, що передбачає не лише засвоєння знань з мови, а й сприяє навчанню професійно-орієнтованого спілкування.

References

1. Schleppegrell, M. (1994). English for specific purposes: A Program Design Model // Teacher Development: Making the Right Moves. – Washington, D.C., 234-245.
2. Canal M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy / M. Canal // Richards, J. and Schmidt R., (eds.) Language and Communication. – London: Longman, 27.
3. Philips, D. (1988). Language in Schools / Philips D. // From Complacency to Conviction // CILT, 12.
4. Passov, Y.I. (1989). Osnovy komunikativnoi metodyky obucheniya inoyazychnomy obshcheniyu [Basis of communicative methods of foreign language teaching]. Moscow, Russia: Russian Language.
5. Programma z angliis'koi movy dlya profesiynogo spilkuvannia / [Curriculum of the English language for specific purpose] [kol. avtoriv H.Y. Bakaieva, O.A. Borysenko, I.I. Zuenok, V.O. Ivanishcheva etc.] (2005), Lenvit, 119. 2. Programa z angliis'koi movy dlya universytetiv/institutiv (pyatyrichnyi kurs nachannya): [Curriculum of the English language for universities/institutes]. Proekt / Kolektyv avt. S. Y. Nikolayeva, M. I. Solovey, Y. V. Holovach etc. (1998). K: Kyiv State Linguistic University.
6. Sura, N.A. (2005). Navchannia studentiv universytety profesiynogo oryentovanogo spilkuvannia inozemnoyo movoyo: [University students' studying on the professional foreign language speaking]. Luhansk T. Shevchenko National Pedagogical University. Luhansk. – 17.
7. Nikolayeva, Zh.V. (2006). Suchasni pidkhody do formuvannia inshomovnoi kompetentsii maibutnikh philologiv u konteksti yevrointegratsyi [Modern approaches for the foreign language competence formation of the future philologists] / Available at: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika//50-37-24.pdf>

**INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN PROFESSIONALLY
ORIENTED ENGLISH TRAINING AT AVIATION HIGHER
EDUCATIONAL ESTABLISHMENT**

Liliia Zelenska, Maryna Lomakina, Svitlana Tymchenko

Flight Academy of the National Aviation University, Kropyvnytskyi

The aviation specialists' language training at aviation higher educational establishment involves the formation of stable and durable English language skills within the professional communication. The formation of the language competence of the required level for aviation specialists is according to the ICAO Standard Requirements which should contribute to improving flight safety and the professional communication effective implementation.

Training of professionally oriented English at aviation higher educational establishment is carried out within two subjects "Foreign Language (English)" and "English Language of Professional Orientation". The content of the materials covers topics that are the most significant and important for the future pilots, air traffic controllers and technicians' training. The methodology of professionally oriented English training includes:

- 1) functional-communicative approach;
- 2) the optimal ratio of the main types of speech activity at different stages of training;
- 3) situational-role conditionality of training activity;
- 4) individualization of training;
- 5) application of interactive training methods;
- 6) use of technical means of training and new training technologies.

The search for new forms and innovative training methods contributes to the qualitative solution of these problems and opens up new opportunities in the study and assimilation of the material. In recent years, interactive learning technologies have been widely used for this purpose, the task of which is to create more comfortable conditions for students in the classroom, to involve them in the learning process for interaction in training activities. The individual contribution of each person in the course of work is aimed at the exchange of knowledge, ideas and opinions, increasing motivation in

learning the language, expanding sources of information and forming an active position in learning. Interactive technologies are based “on pair and group interaction forms, students’ activity, redistribution of the teacher and students’ roles, and mandatory “feedback”. Interactive technologies, as a rule, mean a whole range of tools and techniques (technical, methodological and linguodidactic) used to intensify the learning process in all types of speech activity.

The peculiarity of training English at aviation higher educational establishment involves purposeful mastery of the terminology of the specialty language which is necessary for the formation of professional speech competence. It is advisable to master special vocabulary by the method of collective learning (Student Team Learning) in groups, “where everyone teaches everyone”.

An important component of speech interaction is the use of multimedia complexes, an interactive whiteboard to activate terminological vocabulary in sentences.

Interactive forms of work involve not only the interaction of participants in the interaction between themselves and the teacher, but also interaction with the content of educational material in the process of its collective assimilation.

One of the important aspects of professionally oriented English training is immersion in professional speech interaction based on role-playing and business games. The game as an effective tool of educational activity recreates "social and interpersonal interaction between communicants, forms their communicative and behavioral strategies based on problem solving". Modeling situations that are as close to real as possible forms the necessary communicative competencies for successful professional interaction.

Professional speech communication is aimed at the exchange, storage and transfer of special knowledge and is regulated by a set of codified norms and established rules specific to each type of professional activity. So, teaching the basics of radio exchange in the discipline "English Language of Professional Orientation" is based on interactive communication, modeling the air traffic controller and pilot’s professional communication through standard situations in the air communication system. The reference material is the standard phraseology of radiotelephony communication and typical models of

dialogues adopted in strictly defined situations. The task of such role-playing situations is to establish mutual understanding between the pilot and the air traffic controller.

One of the conditions for students to acquire a sufficiently high level of communicative competence is the development of social and communicative creativity in their training process, which is necessary both in everyday life and in professional activities. This condition would allow them to use English in any kind of professional activity fluently.

An indicator of communicative creativity is the ability to solve problems that arise in the interpersonal communication process, find a way out of in a difficult, sometimes conflicting communicative situation, and use various tactics of behavior to achieve a specific goal. As a technique for the development of social and communicative creativity of students in foreign language classes, it is advisable, for example, to use business games, the tasks of which are: improving practical (speech) skills and abilities; training in the use of educational material; development of the creative potential of the future aviation specialists; increased interest in studies, etc. Business games contribute to the formation of a personal point of view on the situation, lead to its rethinking. It is the spirit of competition that encourages creativity, which allows finding original solutions. The key point in business games is the ability to perform various roles.

Role-play and business games solve problematic tasks, stimulate students' professional thinking and interest in learning English through communicative situations. So, studying the topic "Flight Safety and Aviation Accidents", it is advisable to conduct a business game "Aviation Accidents Investigation". The task of the teacher is to instruct, give the necessary visual and handout material, distribute the roles of participants: Dramatize a role play "Air Accident Investigation". Use the data from accident report and role instructions: 1. *Biggin Hill Airport Authority*. The students have to make a notification of an air crash of Cessna Citation 500 and explain the commission members the details of the air crash. 2. *Chief inspector*. The students make a report about Cessna Citation accident and they speak about the aim of investigation and results of the commission's work. 3. *Commission inspectors*. The students have to

put questions to the Airport Authority and Chief Inspector to find out details of an air crash.

In professionally oriented English training for future aviation specialists, such interactive techniques as role-playing dialogues, situations, business games, projects, discussions with discussion elements, operational methods of case study, brainstorm and others are most successfully used. The types of interactive approaches can vary and expand in combination with technical and computer technologies.

References

1. ICAO Doc. 9835. Manual on the Implementation of the ICAO Language Proficiency Requirements, second edition. 2010.
2. <https://explore.zoom.us/ru-ru/meetings.html> (дата звернення 03.11.22).
3. <https://www.cmu.edu/canvas/teachingonline/zoom/zoompedagogy.html> (дата звернення 04.11.22).
4. <https://www.youtube.com/watch?v=SLxC1xJ53ng> (дата звернення 05.11.22).

RAISING STUDENT'S SELF-AWARENESS AT ESP UNIVERSITY COURSES

Iryna Zuyenok

Dnipro University of Technology

The modern changes in higher education and the role of students as equal competent and constructive partners of teaching/learning process (Prague:2001), with a student being in its centre, have been reflected in modern approaches to ESP teaching and learning. Learner-centred, learning-centred, task-based experiential learning as well as tasks proposed to be performed during ESP university courses are aimed at developing professionally-oriented communicative language competencies and generic job-related skills. There is a set of reasons to encourage

students to raise their self-awareness by self-assessing and self-evaluating their knowledge and skills with the overall aim to develop learner's autonomy necessary when being a professional and ability to take the own responsibility for their actions, including learning, as future adults. Some strategies and instruments implied at ESP university courses for these purposes are in the focus of this paper.

The university ESP/EAP syllabuses designed within the framework of ESP National Curriculum for Ukrainian Universities (2005) encompass self-awareness and self-assessment in the learning objectives of an ESP course as they are constituents of study and lifelong learning skills being developed through the course within the development of general and pragmatic competences.

Being related to the emotional intelligence, self-awareness belongs to soft skills, so necessary for a professional in the 21st century. They are important both for success and future professional and personal development. According to the latest research, there are two broad categories of self-awareness: internal which represents how a person sees their own values, achievements, strength and weaknesses, and external – “understanding how other people view us, in terms of those same factors” applied for internal self-awareness (Eurich: 2018). The key here is that criteria are being the same that brings us to the idea that when assessing our students' language performance and evaluating their actions using EFL, students should be shared the criteria in order to involve them in these processes. Moreover, the awareness of criteria provides transparency of assessment procedures.

Needs analysis has become a common practice for an ESP teacher, but awareness of student's gaps and lacks by the teacher is only half a job. From my perspective, from the very first days, university newcomers should be involved in the process of assessment and evaluation of their needs by themselves. This may contribute to the development of learner's shared responsibility for the outcomes of the course, and raise their motivation to learning and using English, when performing actions and/or while doing tasks. That is why activities and tasks that are focused on finding out where students are at the beginning of a course, module, lesson proved their effectiveness and could be seen as a starting point for further reflections and self-evaluation. It is also recommended to fix the

results of the initial “self-assessment” by visualizing them on a mind-map, diagram or flow chart, filling in the table or putting ticks in a checklist, etc.

The cyclic nature of these procedures is rooted in Kolb’s Reflective Cycle. At the beginning of the course or module students self-assess their language proficiency level according to the *Self-Assessment Grid* (CEF, 2002) and take an Entry test (here Online English level test on British council platform LearnEnglish can be proposed, where the machine identifies the proficiency level within half an hour). Students can easily compare the level they have identified by themselves using the Grid with those of official entry testing done by a teacher or a machine. By the end of a module/course students are recommended to repeat the procedures and compare the results with those got at the beginning of the course/module or lesson.

In between these self-assessment procedures, students are engaged in planning their study by creating their own plans after they have raised their awareness of the outcomes and content of the course/module, the Syllabus of which is easily accessed on the University website or shared by their teachers at the beginning of the course. The outcomes of the course/module given in the Syllabus can help students to identify their gaps and put personal learning objectives, and to think on a variety of ways of achieving them.

During the course/module, students are recommended to organize their study resources and keep careful records of reading, listening, and watching TV or video, etc. At the initial stages, teachers can help them by putting special tasks and/or opening the digital space for personal folders of files in MS Teams, on the MOODLE or any other learning platform. To encourage self-assessment a teacher shares the assessment criteria for a task with the points it gives. Nowadays, when for nearly three years the university study has been provided online, while being at a distance due to Covid 19 and martial law, it can be easily organized and used.

The other instrument such as Learning/Reflection diaries proved their effectiveness in identifying learning gaps and lacks as well as in developing learners’ individual learning/thinking styles. Unfortunately, these diaries are not assessed by a teacher as they are not obligatory, and many students avoid using this valuable

instrument due to its time- and effort consuming. But reflective assignments by the end of each module widely used by me proves their effectiveness in raising self-awareness, developing critical thinking and self-evaluation skills. Moreover, such assignments can serve as feedback for a module or course on whole. Teachers can use them for their self-evaluation and further re-designing the ESP courses as well as their professional development.

The tools mentioned above can be gathered in one instrument: Language Portfolio (LP) close to the typical European Language Portfolio (ELP) by its structure. LP usually encompasses Passport, Self-assessment and Action Planning, Dossier: a set of evidences of English language proficiency level, proved achievements in learning English (certificates, grades etc.) used as Language Biography, Reports and reflective assignments, projects etc. The experience of using such an instrument at ESP courses in Dnipro University of Technology for more than 15 years proved its effectiveness and efficiency. Sometimes students are surprised by their achievements, when tracing their work with evidence gathered in the Dossier and/or reading the final Reflective assignment on their experience of learning English at the University and comparing it with the one written at the beginning of the course. Though the process of learning seemed to be invisible, the progress is evident and rewarding for many of them.

References

- Towards the European Higher Education Area: Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001 [online]. Retrieved from: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2001_Prague/44/2/2001_Prague_Communique_English_553442.pdf
- Eurich, T. (2018) What Self-Awareness Really Is (and How to Cultivate It) [online]. Retrieved from: <https://hbr.org/2018/01/what-self-awareness-really-is-and-how-to-cultivate-it>
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (2001) [online]. Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/portfolio/the-common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching-assessment-cefr->
- Online English level test [online]. Retrieved from:

<https://learnenglish.britishcouncil.org/english-levels/online-english-level-test>

Guide to Compiling an ELP [online]. Retrieved from:
<https://www.coe.int/en/web/portfolio/guide-to-compiling-an-elp>

TEACHING ACADEMIC READING: SOMETHING OLD, SOMETHING NEW

Olha Ilchenko

*Research and Educational Center of Foreign Languages,
National Academy of Sciences of Ukraine*

It really doesn't matter whether we teach online or offline. What matters is employing efficient methods of study – both novel and time-tested. One of such tried-and-true study approaches is the so-called SQ3R strategy devised by the American educator Francis Robinson (1946). Recently, it has got a new lease of life, as more and more educators start adding it to their teaching portfolios (see, for example, Soma, Mukminin, & Noprival, 2015; Stahl & Armstrong, 2020).

SQ3R stands for **S**urvey, **Q**uestion, **R**ead, **R**ecite, and **R**ewiew – the five steps to consider when reading a text. In our case, it could be a textbook, a monograph, a research article etc. *Survey* is getting the general gist of the text: reading the title, the (sub)headings, looking at the graphics, if any, in order to create a general framework for understanding the material. You should pay attention to specific terms and definitions as well. The second step – *Question* – is about asking “hows”, “whys”, “whos”, and “whats”. *Reading* means finding the main idea(s), and separating them from details. Another stage is *Reciting* – is about rephrasing and restating new knowledge in your own words. Ask more questions, re-read the text, if necessary. *Reviewing* means getting back to the most important parts of the text. The ultimate goal is to get a better understanding of the text subtleties.

Why should we use this technique when teaching Academic English? First and foremost, to improve reading comprehension

skills. We also argue that SQ3R study strategy could be enhanced by combining it with two Steven Krashen's ideas: "optimal input" (Krashen & Mason, 2020) and self-selected pleasure reading (Krashen & Ashtari, 2021), the latter, as we might humbly assume, would be useful not only for bilinguals, but for anyone mastering a foreign language (e.g., English as a Second language). We presume that finding such reading resources is a truly challenging task for language instructors: such instructional materials should be interesting, captivating, engaging (but also laden with information).

Turns out, such pedagogical underpinnings as SQ3R – combined with Krashenian ideas – seem to work well for improving academic reading, one of the most difficult skills for EFL learners.

References

- Costello, C. (2020). SQ3R. Reading and understanding. *Virtual library*. Available at: <https://www.virtuallibrary.info/sq3r-reading-4-understanding.html#>
- Krashen, S., & Mason, B. (2020). The optimal input hypothesis: Not all comprehensible input is of equal value. *CATESOL Newsletter*. <https://tinyurl.com/y7h64zhr>
- Krashen, S., & Ashtari, (2021). Making bilingual education even better through self-selected pleasure reading. *NYS TESOL Journal*, 8 (1), 62-65.
- Robinson, F.P. (1946). *Effective Study*. New York: Harper & Row.
- Soma, R., Mukminin, A., & Noprival, N. (2015). Toward a Better Preparation of Student Teachers' Reading Skill: The SQ3R Strategy with Authentic and Simplified Texts on Reading Literacy and Vocabulary Mastery. *Learning* 9(2), 125-134.
- Stahl, N., Armstrong, S. (2020). So much more than SQ3R: a life history of Francis P. Robinson. *Reading Psychology*, 41(4), 287-321, DOI: 10.1080/02702711.2020.1768979

**CREATIVE WRITING AS AN OBLIGATORY COMPONENT
OF EFL SYLLABUS**

Kateryna Karpova

Taras Shevchenko National University of Kyiv

Proficient writing skills are an inseparable part of academic performance for university students. Becoming an expert in composing a well-crafted and effective piece of writing involves not only deep expertise in language systems and structure but also cognitive systems of thinking and memory. Kellogg (2008) stresses that the composition of extended texts is widely recognized as a form of problem solving. The problem of content – what to say, and the problem of rhetoric – how to say it, consume the writer's attention and other resources of working memory. Therefore, writing as an intellectual process can be defined as mental work of inventing ideas, thinking about how to express them, and organizing them into statements and paragraphs that will be clear to a reader (Nunan, 2003). This statement has been proved by theoretical examinations of Brown & Hood (2003), Hidayat (2021), Kellogg (2008), Manchon (2018), Marques & Gregori-Signes (2018) etc. While developing writing skills in L2 students the teacher should know what their interests, capabilities and age are. These factors seem to be significant because when the teacher knows them, appropriate material can be suggested in order to achieve higher academic results. According to Heaton (1991), there are 5 areas of assessment in writing: content, organization, vocabulary, language use, mechanic. Consequently, completing the written assignment in ESL classes students should demonstrate the following skills: 1) to generate relevant and informative content; 2) to organize ideas in coherent and cohesive ways applying various lexical, grammatical and textual methods; 3) to adhere to the rules of prescriptive grammar as well as conventional syntactic and lexical constructions.

It must be taken into consideration that bachelor students majoring in English as their second language are supposed to master a combination of the following competencies: linguistic, cultural and communicative with 'creative writing' belonging to the latter one. Hence, educational discipline titled 'Creative writing' aims at the

enhancement and further development of a wealth of writing skills in order to create original and imaginative texts by L2 students of the bachelor program ‘English Studies and Translation, two Western European Languages’ at the Department of English Philology and Intercultural Communication, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv. It is worth mentioning that ‘Creative writing’ is an obligatory component of EFL syllabus, which presupposes the study of a wide array of creative writing genres. Accordingly, it includes the following parts: writing process, personal writing, narrative writing, descriptive writing, persuasive writing, academic writing etc.

In our opinion, utmost attention should be paid to mastering writing skills in *academic writing* as an important part of writing competency. To achieve this aim, we suggest the following types of practical assignments organized in SECTIONS 1-5:

SECTION 1. GET READY TO START with the following task:

1. Answer the following questions:

1.1. What is academic writing?

1.2. What is the structure of an academic article?

1.3. Which obligatory and optional components does it have?

1.4. Do you have your personal experience of writing an academic article? If so, share it with your partners.

SECTION 2. GET READY TO READ, which contains the text under the URL

<https://www.eapfoundation.com/writing/what/>

SECTION 3. LANGUAGE FOCUS, which contains various vocabulary-related tasks:

1. Translate the following words and phrases from Ukrainian into English: передавати ідеї, оцінювання, мати на меті, опановувати, походити від, відповідати стандартам, зв'язне письмо, факти, інтегрувати, упередження, показувати свою позицію, зрозуміла мова, мати тенденцію до, скорочення.

2. Provide synonyms to the italicized lexical units from the text.

Clarify their meaning: creative, detailed, proportional, clear-cut, impersonal, conventional.

3. *Match words to form word combinations. Use them in the context of your own:*

1	Academic	a	sentence
2	Clear	b	progression
3	Thesis	c	writing
4	Topic	d	phrase
5	Logical	e	structure
6	In-text	f	statement
7	Reference	g	construction
8	Technical	h	citation
9	Passive	i	section
10	Noun	j	vocabulary

4. *Get ready to explain the meaning of the following terms from the text:* academic article, abstract, thesis, hedge, booster, complex sentence, compound sentence, et al.

SECTION 4. GET READY TO WATCH, which contains the video under the URL: https://www.youtube.com/watch?v=Yiy0BfxIBnU&ab_channel= FlorianSchneider and the following task:

1. *Watch the video titled 'Academic writing: how to write academic papers' and decide whether the statements are true (T) or false (F). Justify your choice:*

1.1. The written word is the most common way to communicate academic findings.

1.2. People are often not trained to speak plainly and visualize their ideas.

1.3. Much of the humanities prefer long-form writing, especially books.

1.4. Natural and social sciences mainly rely on science fiction articles.

1.5. The structure of the academic article looks as follows: introduction, literature review, methodology, results, discussion, conclusion, list of references.

1.6. Articles on humanitarian subjects do not always have a clearly defined structure.

1.7. Examples of academic writing are research proposals and methodology reviews.

1.8. The review essay compares and contrasts a small number of academic sources.

1.9. Persuasive and descriptive essays are types of creative writing.

1.10. The example of a badly-written text is taken from a psychology study.

SECTION 5. GET READY TO WRITE, which involves the tasks that follow:

1. *Study some abstracts to academic articles on linguistics.*

2. *Compare and contrast the abstracts, checking the following points:*

- CONTENT (Have you followed the guidelines given in GET READY TO WRITE section?)
- STRUCTURE (Have you followed the structure of the abstract?)
- STYLE (Have you followed the appropriate style? Is your style formal or semi-formal?)

3. *Taking into account guidelines, write your abstract to the scientific article.*

4. *Collaborate on a written assignment in a group of 3 to 5 students. Write an academic article on one of the following topics:*

- Linguistic and non-linguistic peculiarities of the English language in social media;
- Manipulation and persuasion in British and American political speeches;
- Strategies and tactics of multimodality in advertising discourse;
- The concept SUSTAINABLE FASHION in mass media.

All things considered, on finishing the educational discipline ‘Creative writing’ the L2 bachelor students will be skilled at creating a wide variety of written assignments in a number of different styles and genres.

References

- Academic writing. Retrieved from <https://www.eapfoundation.com/writing/what/>
- Academic writing: how to write academic papers. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=Yiy0BfxIBnU&ab_channel=FlorianSchneider
- Brown, K. & Hood, S. (2003). Writing Matters: Writing Skills and Strategies for Students of English.
- Heaton, J.B. (1991). Writing English Language Tests.
- Hidayat, J. (2021). Developing Writing Blended Approach to Increase Students' Descriptive Writing Competency. *International Journal of Research and Review*. 8(12), 130-138.
- Kellogg, R.T. (2008). Training Writing Skills: a Cognitive Developmental Perspective. *Journal of Writing Research*. 1(1), 1-26.
- Manchon, R. (2018). Past and Future Research Agendas on Writing Strategies: Conceptualization, Inquiry Methods, and Research Findings. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 8(2), 247-267.
- Marques, M. & Gregori-Signes, C. (2018). Learning from Learners: a Non-standard Direct Approach to the Teaching of Writing Skills in EFL in a University Context. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 12(2), 164-176.
- Nunan, D. (2003). Practical English Language Teaching.

PROVOCATIVE THINKING AS AN ELEMENT OF A FOREIGN LANGUAGE LEARNING INNOVATIVE METHOD

I. Kovalova, N. Martynenko, L. Tsarova

Flight Academy of National Aviation University, Kropyvnytskyi

The article examines the potential of provocative methodology technology for the development of critical thinking during foreign language learning. Here are presented the main theses of this innovative training type; these technology drawbacks are also revealed. Research perspectives related to the creation and application of a provocative educational situation model are determined.

The modern world digital support has significantly influenced the methods and methodology of the educational process. On the one hand, this promotes the information availability, and on the other, it is an additional load factor that affects the physical and psycho-emotional state of all participants in the educational process.

Therefore, there is a question of expanding the range in methods and technologies aimed at solving new tasks that should facilitate the students' integration into the innovative component.

Some studies have shown that greater results in the process of a foreign language learning are achieved in the conditions of confrontation with ideas different from their own. It is exactly such cognitive dissonance that promotes the critical thinking development [2]. As noted in the leading methodologists works (O.I. Vyshnevskiy, N.P. Volkova, S.V. Lytvyn, N.K. Skliarenko), critical thinking can arise only in conditions of uncertainty and tension regarding personal beliefs and values [4]. The dissonance created by the uncertainty allows the reflective person to change his position and consider other points of view, rather than relying solely on his own experience and judgment. With the help of a reflexive model, students learn new material better, connect it with what they already know, adapt this new material to their goals and convert their thoughts into action. It helps to facilitate creativity, the ability to think critically, and also develops meta-cognitive abilities (that is, the ability to observe the process of one's own thinking).

As a result of intra-group ideas exchange, completely new ideas may appear that are not examined before discussion [1], which is of particular value. Awareness of the critical thinking skills importance stimulates the search for new technologies and their development in foreign language learning. This desire led to consideration to the possibility of using the resource "provocative pedagogy" – based on a method that provokes a person's reverse reaction to overcome the negative pedagogical influence, and as a result activates and strengthens the release of the hidden energy resistance and positive resources "I can do it myself" - promotes self-realization, self-determination, self-development, etc.

In the process of using this method, it is possible to achieve results that meet not only the applied goals of a foreign language

learning, but also cover a whole problem's range related to learning a foreign language: clash of cultures, intercultural dialogue, search for a compromise.

We would like to note that "provocative pedagogy" has a wide system of influence on the educational process participants, as it includes the use of various techniques, methods, ways, means and effects. But, at the same time, it brings confrontation, conflict, questions without answers, communicating specific information. And the most important thing is that by imposing a "conflict", it forces the student to look for solutions how to get out of it. It makes you think [2].

This technique is particularly relevant in terms of creating an environment for the personal development of all participants in the educational process and their value orientations formation.

However, no matter how attractive it is, we cannot fail to point out its disadvantages. The "provocative method" has a number of limitations and requires compliance with important conditions. First of all, for the successful use of a provocative situation, it is necessary to have a certain environment in the classroom: a special 'climate', psychological comfort, mutual trust, subject to subject relations among all participants of the educational process. The teacher must be competent in psychology field (although these competencies must be in the teacher's arsenal as apriori). It is necessary to take into account the special type of teacher's personality: a sense of humor, quick reaction, the ability to predict and, if necessary, remove the consequences of psychological deprivation, to be able to smooth out the negative effect of provocative influence, turning it into a positive direction.

Thus, provocative learning can be considered as an additional resource for the development of critical thinking. It has significant training, developing and educational potential, although it has a number of limitations while applying it. As this technology theoretical development perspective, we see the creation of a "universal" functioning model, which would have explanatory power, and would also include the main stages formalization while creating and applying a provocative educational situation in order to more actively implement this technology in foreign language learning.

Література

1. Абрамович С. Д., Чікарькова М. Ю. Мовленнєва комунікація. – Київ: Центр навчальної літератури, 2004. – 472 с
2. Бутенко Н. Ю. Комунікативна майстерність викладача. – К. : КНЕУ, 2005. – 336 с.
3. Вишневський О. І. Методика навчання іноземних мов : навчальний посібник. – К. : Знання, 2011. – 206 с.
4. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навчальний посібник. – К. : ВЦ «Академія», 2006. – 256 с.

USING MOODLE FOR ONLINE ENGLISH LANGUAGE ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION

Olena Kucherova, Liudmyla Nesterenko

National University of “Kyiv-Mohyla Academy”

Conducting online assessments under hardship of wartime conditions poses new challenges on university teachers. Asynchronous assessment has become a vital aspect of university education as it allows to engage students at their convenience. University teachers resort to different tools, such as quizlet, padlet, kahoot, classtime and nearpod to digitalize assessment. National University of “Kyiv-Mohyla Academy” has been providing distance education since March 2020, using university-wide online platform called ‘DistEdu’, which is based on Moodle learning management system (LMS).

Assessment is understood as an umbrella term that includes formal testing and other types of qualitative assessment, such as informal observation of students’ language use, portfolios and reflection journals. In Brown’s (2004) words, a test is “a method of measuring a person’s ability, knowledge, or performance in a given domain” (p. 3). As a method or an instrument, it is a set of techniques that require certain type of performance from the student. And this performance or competence within a particular domain can be measured by a test or other form of assessment.

The assessment should be 1) authentic, designed to prepare

students to use technology they will use in their future careers; 2) accessible, designed with accessibility-first principle; 3) appropriately automated, with a balance of automated and human marking for maximum benefits to students; 4) continuous, exploring the opportunities for continuous assessment in order to improve learning experience; 5) secure, adopting authoring detection and biometric authentication for identification and remote proctoring (The future of assessment). Being fundamentally important for teaching and learning, high-quality assessment contributes markedly to achieving learning outcomes and enhancing students' satisfaction.

In recent years, there has been a shift towards assessment for learning approach rather than assessment of learning. With assessment for learning students take the responsibility for improving their performance in the course. Among recent approaches to assessment there should be mentioned learning-oriented assessment (LOA) and dynamic assessment (DA). Built on the idea of formative assessment, they both aim at promoting learning.

Assessment for language courses center on communicative performance and correlate with the Common European Framework of References for Languages (CEFR). CEFR, initially meant as a guide for comparing objectives internationally, provides common foundation for six general levels of language proficiency. It uses descriptions of communicative language activities that learners perform, such as comprehension, production, interaction, and mediation, which draw on linguistic and general competences (Council of Europe, 2020). Thus, the CEFR, emphasising that evaluation is inextricably connected to teaching and learning, provides principles for development of language curricula to support the teaching, as well as assessment tools.

As it is stated in CEFR, linguistic competence includes active and passive vocabulary (lexical competence); knowledge of the rules and structures and the ability to use them correctly (grammatical competence); the organization of meaning (semantic competence); hearing and producing sounds (phonological competence); the ability to spell correctly (orthographical competence); the ability to read from a written text, pronouncing correctly (orthoepic competence) (Council of Europe, 2020, p. 129). There are four main categories for communicative language activities: reception, production,

interaction, and mediation.

Brown (2016) outlines different assessment types and classifies them into four basic categories: receptive-response, productive-response, personal-response and individualized-response. Depending on what language tests intend to measure, they can be classified as ability approach and performance approach. Ability testing measures grammatical ability, vocabulary knowledge, reading comprehension and listening comprehension, while performance testing measures writing and speaking.

Recent research argues that online language assessment can be effective and relevant to course objectives from both students' and teachers' perspective with positive washback on education (Kucherova, & Ushakova, 2022). Using Moodle LMS the teachers may start discussion boards, assign reading or writing, run online tests with different question types as an asynchronous form of assessment. The teachers guide the students, provide them with feedback and assess their progress. The functionality of Moodle LMS platform enabled to replace all assessment tasks and make them available to students quite fast. The main resources that Moodle LMS provides for assessment are a *quiz*, *assignment*, and *forum*.

Table 1

Assessing the categories for communicative language activities.

	reception	production	interaction	mediation
quiz	x	x		x
assignment		x		
forum	x	x	x	x

The *quiz* can be conducted using different question types, which include two categories: selected response and constructed response. Selected-response category includes such questions, as true/false; select missing words; multiple choice; matching; drag and drop into text. Constructed response category includes such questions as short answer; embedded answers (cloze), and essay. The *assignment* can be conducted to assess language production. The *forum* can be conducted to assess both production and interaction.

In summary, online assessment is effective, it supports learning and has positive washback on education. Integrating various types of assessment into ESP English course comprised a comprehensive

evaluation of the basic students' language skills. Ultimately, there are some clear benefits of online assessment: 1) it contributes to learner-focused learning; 2) it helps scaffold students' learning; 3) it gives students timely feedback. With the assessment-for-learning approach students take responsibility for their learning, and as a result are more prepared for future working environment. Overall, online assessment contributes to interactive learning and teaching.

Moodle platform provides a range of assessment options. With this in view, Moodle looks as a constantly modified puzzle, adjustable to the learning goals, matrix or a set of programmed elements designed on the substrate of language material, evolving more assessment opportunities. Positive experience may serve for the future methodological developments independent from lockdown restrictions, changing the balance between online and offline formal assessment.

References

- Brown, J., D. (2016). Assessment in ELT: Theoretical options and sound pedagogical choices. In W. A. Renandya & H. P. Widodo (Eds.), *English language teaching today. Linking theory and practice* (pp. 67-82). Springer.
- Brown, J., D. (2004). *Language assessment. Principles and classroom practices*. Longman.
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Retrieved from <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Kucherova, O., & Ushakova, I. (2022). Effectiveness of online testing in General English university course from teacher and student perspectives. *Information Technologies and Learning Tools*, 87(1), 185–198. *nformation Technologies and Learning Tools*, 87(1), 185–198. Retrieved from <https://doi.org/10.33407/itlt.v87i1.4812>
- The future of assessment: five principles, five targets for 2025. (2020). Retrieved from <https://www.jisc.ac.uk/reports/the-future-of-assessment>

PRACTICAL TIPS TO DEVELOP SPEAKING SKILLS

Oksana Labenko, Viktoriia Shabunina

Taras Shevchenko National University of Kyiv

In a short period of time English has become the leading means of communication worldwide. There is no sphere of life where one can get along without it. The modern world of media, mass communication, and Internet demands a good knowledge of English, spoken English in particular. Basic communication skills are at the core of every organization. Effective communication by means of speaking usually creates a number of benefits for both speakers and business organizations. It is crucial that teachers help students build this vital set of the 21st century skills. Everything depends on the ability to be creative and use modern teaching methods.

Many researchers, Bailey (2005), Goh (2007) and others, have proposed methods to enhance speaking skills by means of syllabus design, teaching principles, types of tasks and materials, and speaking assessment. Since speaking is one of the four major skills necessary for effective communication in any language, speaking skills should be developed along with the other skills.

In general, for students it is essential to understand spoken utterances and give appropriate answers. Communicative competence, the ability and readiness to communicate (speaking and listening comprehension) is thus formed. To achieve this, students should be given integrated tasks which help them develop both skills.

The list of activities is long, but not exhaustive and can include reading aloud, expressing one's own thoughts and ideas on a given topic, discussing certain issues, making presentations, describing pictures, storytelling, creating riddles and so on. Teachers are free to choose any activity or method as they all help to develop speaking skills. It is possible to use them in integration or separately to get positive results.

One of the activities that can be practiced in the classroom is games. For instance, *Taboo*, *Bingo*, *Two truths and one lie*, etc. One of the games that works best with university students is *Interview Pop*. Students are asked to choose a person they admire. Then they are supposed to make up 10 questions on what they would like to

know about that person. Interviews are rather flexible. For elementary students it is possible to give prompts on how to use question words such as *what*, *where*, *why*, or revise grammar rules with them. The students then work in pairs taking turns to ask and answer their questions.

Another activity that proved to be interesting and useful in the ESP classroom is *Debates* and *Discussions*. Students develop and practice vocabulary they need to use confidently in different situations on a wide range of topics.

Summing it all up it should be stated that whatever method, technique or activity is practiced it will definitely bring positive results.

References

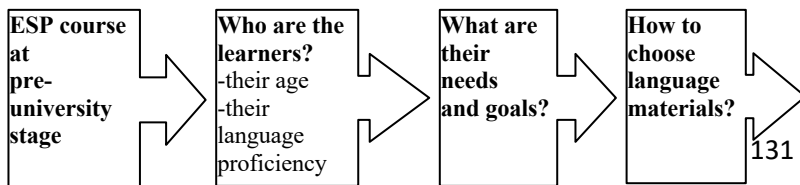
- Bailey, K.M. (2005). *Practical English Language Teaching: Speaking*. New York: McGraw-Hill. Faculty of Arts, (2004). Undergraduate catalog. Nakhon Pathom, Thailand: SilpakornUniversity Press.
- Goh, C. (2007). *Teaching speaking in the language classroom*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

DESIGNING ESP COURSE FOR PRE-UNIVERSITY STUDENTS OF MEDICAL ORIENTATION

Mariia Lastovets

Taras Shevchenko National University of Kyiv

Providing the ESP course at pre-university studies for international students is the latest educational tendency at Taras Shevchenko National University of Kyiv, which is determined by the needs of students who decide to choose the medical profession. To design the ESP course at pre-university stage, we have to formulate a series of questions and to define the final goal of these studies. We propose the simple diagram focusing on these issues and give the possible answers for its content.



The learners of ESP courses at pre-university stage may be different from one university to another. Our diagram reflects the ideas which we have implemented in our practice, but, of course, they do not pretend to be all-purpose. Our learners are mostly secondary school graduates who study English as their second language, their language level can be estimated as elementary or pre-intermediate as well. Usually they do not have any idea what an ESP course is about, and thus, they are not able to define their needs, comparing to adult learners. Another peculiarity about our learners is that they study language only for a year. During this period, they have to obtain the necessary language skills and competences to study at university.

In this regard, we would like to mention the interdisciplinary approach in designing ESP course. The effectiveness of this approach is successfully demonstrated by American scholars in nine different scenarios (Horn, Stoller, Robinson, 2008). We suppose that interdisciplinary approach can be realized in practice in three ways: via communication with colleagues, via the educational medical programme and via adapted authentic materials. In the first case, it would be reasonable to ask the colleagues to share the glossary of the frequently used terminology of their subjects. Another way is to study the educational programme and identify the specialized vocabulary on your own, which is less effective. And the easiest way is to adapt the materials and resources which are already available in this field.

As it is described in academic papers, needs analysis is the complex procedure which is learner-oriented and includes the estimation of the learners' "goals and backgrounds, their language proficiencies, their reasons for taking course, their teaching and learning preferences, and the situations they will need to communicate in" (Hyland, 2006). This definition has to be commented in terms of pre-university education. As we have already mentioned, our students are uncertain about their goals, when they start the course, as they do not realize the language demands of their profession and the tasks they will face in the future. Their language proficiency is poor and limited by the secondary school education. The reasons for taking course are also cannot be considered, for all the courses are compulsory for pre-university students. As we

discuss the preferences in teaching and learning, they can be defined in the process of studies. So, we have to prognose the needs and goals of our learners based on term of the course and language proficiency of our students. The main principle, as we define it for needs and goals, is “*to be ready*”:

- to use English in typical professional situations;
- to recognize and understand professional terms;
- to read and analyze the medical case studies.

To realize this principle in practice we need to discuss the methods of teaching. It should be assumed that methods for ESP course may not be different from general English, but their effectiveness depends on language proficiency of learners and the professional field of the course (Laurence, 2018). For the pre-university students of medical orientation, we would propose the grammar-translation method, audio-lingual, communicative language teaching, the Lexical Approach and role-plays.

References

- Horn, B, Stoller, F.L., Robinson, M.S. (2008). *Interdisciplinary collaboration: two heads are better than one*. English Teaching Forum.
- Hyland, K. (2006). *English for Academic Purposes*. London. Routledge.
- Laurence, A. (2018). *Introducing English for Specific Purposes*. London: Routledge.
- Kirkgöz, Y., Dikilitaş, K. (2018). *Key Issues in English for Specific Purposes in Higher Education*. Vol. 11. Switzerland: Springer International Publishing.
- Paltridge, B., Starfield, S. (2013). *Handbook of English for Specific Purposes*. Boston: Wiley-Blackwell.

UNDERSTANDING ORACY IN ASSESSING SKILLS

Iryna Liashenko
Sumy State University

Oracy has been determined as a description of skills parallel to literacy. Thus, if literacy covers writing and reading within the production-perception framework, oracy deals with speaking and listening (Wilkinson, 1965). This framework reflects the communication model, which is a subject of teaching a basic conversation or discussion. Oracy is an interception in the communication process supporting reciprocity and making communication available.

Oracy is determined as an oral competence and used as an instructional term for assessing speaking and listening skills at the oral exams (Kaldahl, 2019); one of the most critical communication skills, the ability to 'speak well,' with creating and influencing public discourse (Hill, 2021).

Oracy is an inseparable component in forming decision-making ability and engaging students in arguments and counter-arguments in a two-sided communication process running a holistic understanding of all aspects of communication (Hill, 2021).

Oracy is inextricably linked to spoken interaction unfolded by storytelling production (Consiglio d'Europa, 2020). Turn-taking, cooperating, and asking for clarification strategies are the key complexities that make oracy real in communication. Oral competence or interaction is the key characteristic of oracy.

As the nature of oracy is considered more complex than literacy, with a broader involvement of both teachers and students and keeping interaction between each other, it requires a more active role in the teaching and learning process (Ferst, 1999). So, the assessment of oracy should be multifaceted and integrative.

Oracy is also a crucial component of developing literacy. Prerequisite building oral skills result in greater comprehension and, enriching vocabulary knowledge ability to read and write (Pollard-Durodola et al., 2006; Bailey, 2010). As well as the subsequential role of oracy is essential in acquiring literacy skills and giving instructions.

Within the balance of persuasion, the ideal model in oracy is considered to be: *logos* (i.e., subject-specific content), *ethos* (the ability to display character), and *pathos* (the ability to have an emotional influence on the audience) (Kahldahl, 2019).

Some researchers state that if the L1 balance shifts more to *logos*, the L2 subdivision tends to involve more *pathos* and *ethos* (Kaldahl, 2019). Apparently, the more complexity appears in the content and vocabulary, the more challenging the process of acquiring oracy is and the more comprehensive the assessment of this skill is.

Along with the term ‘oracy’ another determination of oral competence as ‘orality’ takes place in modern literature. Orality primarily relates to exploratory talk and oral presentations, developing talk and listening skills with L1 learners (Reusch, 2021). Being consequential to the literacy, orality is important in the oral transmission of knowledge (Fuller, 2001). This can relate to the content transfer or *logos* as a part of the oral competence system.

Orality is closely intertwined in communication studies bound in the relationship between technologies, societies, and communication. This notion is enriched by blending in the personal reflection (Soffer, 2016). Considering reflection as an inextricable part of critical thinking which is one of the most demanded main work skills, this idea of oral competence has consistent support in the professional or authentic component of oral competence.

The essential parts of oral competence when giving presentations are verbal and non-verbal resources, which flow into communication reciprocity with the audience. In conveying the talk, positioning, which is related to paralinguistic means, can be crucial in the interaction. The position can also vary in terms of gender, social status and role, and academic level (Svenkerud et al., 2013).

Cultural background is another essential lever in developing oracy along with the critical thinking, collaboration, and communicative activities, such as oral group work and discussion. Oracy is considered a collaborative activity engaging talk in diverse sociocultural class. Being an important individual and intellectual development, oracy is essential in enhancing group learning, stimulating young learners’ self-expression, citizenship feature in the society and the job-related communication (Hewitt & Inghilleri,

1993).

References

- Bailey, A.L. 2010. "Assessment in Schools – Oracy." *International Encyclopedia of Education*, 285–92. <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-044894-7.00327-4>
- Consiglio d'Europa. 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume / Conseil De L'europe (Editor)*. Strasbourg: Council of Europe.
- Ferst, Phillipa. 1999. "Orienting Oracy: Empowerment or Enslavement." *Journal of Further and Higher Education* 23 (2): 257–67. <https://doi.org/10.1080/0309877990230209>
- Fuller, C. J. 2001. "Orality, Literacy and Memorization: Priestly Education in Contemporary South India." *Modern Asian Studies* 35 (1): 1–31. <https://doi.org/10.1017/s0026749x01003717>
- Hewitt, Roger, and Moira Inghilleri. 1993. "Oracy in the Classroom: Policy, Pedagogy, and Group Oral Work." *Anthropology Education Quarterly* 24 (4): 308–17. <https://doi.org/10.1525/aec.1993.24.4.04x0062j>
- Hill, Beverley. 2021. "It's Good to Talk: Speaking up for Oracy in the Management Classroom." *The International Journal of Management Education* 19 (2): 100462. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100462>
- Kaldahl, Anne-Grete. 2019. "Assessing Oracy: Chasing the Teachers' Unspoken Oracy Construct across Disciplines in the Landscape between Policy and Freedom." *L1 Educational Studies in Language and Literature* 19, Running Issue (Running Issue): 1–24. <https://doi.org/10.17239/l1esll-2019.19.03.02>
- Pollard-Durodola, Sharolyn D., Patricia G. Mathes, Sharon Vaughn, Elsa Cardenas-Hagan, and Sylvia Linan-Thompson. 2006. "The Role of Oracy in Developing Comprehension in Spanish-Speaking English Language Learners." *Topics in Language Disorders* 26 (4): 365–84. <https://doi.org/10.1097/00011363-200610000-00008>
- Reusch, Charlotte Folkmann. 2021. "Emerging Researchers' Conference ECER 2021." In *Orality or Oracy on the Agenda – How Do Policy Documents Frame Oral Competencies?* Copenhagen, Netherlands: Aarhus University/University College.
- Soffer, Oren. 2016. "The Oral Paradigm and Snapchat." *Social Media + Society* 2 (3): 205630511666630. <https://doi.org/10.1177/2056305116666306>
- Svenkerud, Sigrun, Cecilie P Dalland, and Kirsti Klette. 2013. "Social Positioning in Boys' and Girls' Oral Presentations." *Education*

Inquiry 4 (4): 23218. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i4.23218>
Wilkinson, Andrew. 1965. "The Concept of Oracy*." *English in Education* 2 (A2): 3–5. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.1965.tb01326.x>

ТЕХНОЛОГІЇ ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕО ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ БІОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УСНОМУ МОВЛЕННІ

Н. М. Лутковська

Київський національний університет ім. Тараса Шевченка

У методиці використання відео для навчання усного іншомовного спілкування існують дві різні тенденції щодо застосування аудіо- та відеоінформації – превалюючи сумісно або превалюючи роздільно. Це призвело до появи двох підходів до проблеми, названих *технологією маніпуляційно-прогностичної активізації* та *технологією інтегрованої цілісно-сумісної активізації* [1].

В основі технології маніпуляційно-прогностичної активізації – використання в навчальному процесі окремо аудитивної та окремо візуальної інформації [4; 5; 6; 7; 8]. Така технологія навчання надає студентам спроможність прогнозувати наступні або попередні події, зміст того, що було тільки почуте або тільки побачене, і висловитися з цього приводу. Це здійснюється через особливу організацію навчального процесу: 1) слухання відео з вимкненим відеорядом для актуалізації здогадки студентів про його зміст з наступним обговоренням; 2) перегляд відео з вимкненим аудіорядом для актуалізації здогадки студентів про його зміст з наступним обговоренням; 3) слухання відео без його перегляду однією половиною студентів академгрупи і перегляд відео з вимкненим аудіорядом другою половиною студентів з наступним обговоренням його змісту парами і/або всіма студентами; 4) перегляд відео з відключенням посередині його демонстрування

з наступним прогнозуванням подальших подій; 5) перегляд відео не з початку з подальшим прогнозуванням змісту недемонстрованої попередньої частини; 6) перегляд відео з випускненням частини його всередині з подальшим прогнозуванням змісту випущеної частини; 7) перегляд відео, змонтованого з переплутаних за змістом частин, з наступним обговоренням можливого його змісту у цілому. Використання *маніпуляційно-прогностичної активізації* доцільно, коли головною метою викладача є реактивізація знайомих лексичних одиниць, розвиток логічного мислення та прогностичних здібностей студентів. Проте цій технології навчання іншомовного мовлення, якщо вона є превалюючою, притаманні недоліки. Головні з них: 1) епізодичність застосування відео у навчальному процесі; 2) використання тільки вкрай обмежених типів аудіовізуальних матеріалів, зміст яких дозволяє активізувати здогадку; 3) не стадіальність навчання мовлення від формування мовленнєвих навичок до розвитку мовленнєвих умінь, а передбачення вже сформованого у студентів умінь; 4) недостатня кількість представленої студентам іншомовної інформації суцільно з вербальними і невербальними компонентами.

Інша технологія навчання – *інтегрована цілісно-сумісна активізація* [1] – докорінно відрізняється превалюванням демонстрації одночасно аудіо- і відеорядів та цілою низкою інших характеристик, таких як: 1) переважний ініціальний цілісний перегляд відео; 2) використання аудіовізуальних матеріалів, що належать до різних жанрів і типів; 3) компенсаторне представлення відео з одночасною семантизацією лексичних одиниць під час його демонстрації або коротенької зупинки в його демонстрації; 4) стадіальне формування мовленнєвих навичок і вмінь; 5) комунікативна спрямованість навчання спілкування із застосуванням адекватної рольової гри; 6) концентризм в організації навчального процесу. Така стратегія навчання максимально наближує процес навчання спілкування до процесу реальної комунікації, під час якого має місце взаємодія звукового і зорового аналізаторів. Тому не заперечуючи повністю доцільність застосування мотиваційно-прогностичних

технології, вважаємо необхідним переважання навчання на інтегрованій цілісно-сумісній основі з одночасним сприйманням студентами інформації по слуховому й зоровому каналах. По слуховому каналу: а) вербальної інформації з усіма її головними характеристиками – лексичними, граматичними, фонетичними, темпоральними; б) невербальної інформації – музики, функціональних шумів. По зоровому каналу: а) невербальної інформації, яка включає довкілля; б) паралінгвістичної інформації – жестів, міміки, рухів тіла, поз, просторових особливостей місцезнаходження комунікантів та ін. Технологію *інтегрованої цілісно-сумісної активізації* реалізовано у низці методичних праць [1; 2; 3]. Проте ці дослідження присвячено формуванню іншомовної комунікативної компетентності студентів мовних ВЗО. Ми фокусуємо увагу на використанні відео на засадах *інтегрованої цілісно-сумісної активізації* для формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей.

Суттєвою перевагою цієї технології для формування комунікативної компетентності в усному мовленні студентів біологічних спеціальностей вважаємо використання різних жанрів і типів відео. Це пов'язано з доцільністю застосування в процесі навчання майбутніх біологів аудіовізуальних матеріалів не з фабульним, а з описовим змістом, наприклад фільмів і телепрограм документального формату. У переважній кількості таких матеріалів студент не може здогадатися, яка інформація передувала тій, що з'явилася на екрані або з'явиться після перегляду частини, що їй передувала, не говорячи вже про переплутані частини відео або про зміст випущеної частини. Іншою перевагою даної технології є можливість використання відео з метою одночасної семантизації лексичних одиниць, зокрема біологічних термінів. Специфіка англійської мови полягає у великих труднощах озвучування лексичних одиниць, яких не існує ні в німецькій, ні у французькій, ні у іспанській мовах, де слова у словниках подаються практично без транскрипції. Оскільки психологи утверджують пріоритет слухових сигналів мовлення, що залишають сліди в корі головного мозку індивіда, важливо надати взірць озвучування і

забезпечити можливість першого сприймання й нормативного засвоєння цих лексичних одиниць саме у звуковій формі. Презентація мовлення з використанням відео на засадах *інтегрованої цілісно-сумісної активізації* сприяє подоланню лексичних і фонетичних труднощів, забезпечуючи озвучування студентами професійно маркованих лексичних одиниць на апроксимовано нормативному рівні. Також важливою є стадіальна організація процесу навчання мовлення від формування мовленнєвих навичок до розвитку здібності іншомовного спілкування. У методиці навчання іноземних мов домінує принцип поетапного розвитку вміння спілкування на базі сформованих лексичних, граматичних і фонетичних навичок, що забезпечує розвиток уміння, релевантного нормативному. Тому не виключаючи можливості епізодичного використання прийомів *маніпуляційно-прогностичної активізації*, вважаємо необхідним переважання навчання на інтегрованій цілісно-сумісній основі з одночасним сприйманням студентами інформації за аудитивним і візуальним каналами.

Література

1. Бичкова Н. І. Нові стратегії використання відеофонограми для навчання усного іншомовного спілкування // Педагогічний процес: теорія і практика: [зб. наук. пр.]. – К.: П / П “ЕКМО”, 2006. – Вип. 3. – С. 69–79.
2. Конотоп О. С. Методика навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування з використанням відеофонограми: Дис. канд. пед. наук: 13.00.02. / КНЛУ. – К., 2010. – 261 с.
3. Литвиненко С. П. Навчання діалогічного спілкування англійською мовою з використанням відеофонограми // Іноземні мови. – 2007. – № 1 (49). – С. 39–41.
4. Baddock B. (1996). Using Films in the English Class. Phoenix ELT; MEP Monographs.
5. Fajar Masyitoh N. et al. (2019). Video as Educational Multimedia to Teach English Speaking. Journal of Physics: Conference Series 1339 (2019) 012118, 1-3.
6. Hadijah. S. (2016). Teaching by Using Video: Ways to Make it More Meaningful in EFL Classrooms. Proceedings of the Fourth International Seminar on English Language and Teaching (ISELT-4), 307-

315.

7. Lonergan J. (1990). Video in Language Teaching. Cambridge; Cambridge Univ. Press, 4-79.

8. Sherman J. (2003). Using Authentic Video in the Language Classroom. Cambridge; Cambridge Univ. Press.

MAIN STEPS IN TRAINING ESP TRANSLATION EDITING

Olena Mykhailenko, Olha Shevchenko

Taras Shevchenko National University of Kyiv

When rendering a professionally-oriented text, the translator undergoes three stages: pre-translation original text analysis, original text translation and translated text editing. Our research deals with training the students to perform the third step aimed at revising and correcting the target text. This paper focuses on teacher's activities in forming and developing editing skills with the students of history mastering the course of professionally-oriented translation.

The third stage of translator's actions encompasses the following operations: elimination of lexical and grammatical errors, correction of structural and formal links of separate text fragments, verification of semantic correlation between text parts, language use improvement, refinement of syntactic constructions within text fragments, coordination of stylistic features of target and source texts, proofreading and creation of a final translation version (Zarytskyi, 2004).

Editing skills include the ability of correcting one's own and other translator's target texts or performing the editorial revision of translated texts. These skills can be further specified in various aspects. They include the abilities of selecting the best translation version, noticing the differences between the source and target texts, analysing and correcting the translation with regard to the selected translation strategy, identifying drawbacks in a translated text, noticing and correcting the disadvantages of different translation versions, classifying errors, reasonable criticizing and evaluating different translation versions, among others (Latyshev, 2003).

The abovementioned skills can be trained in a complex of exercises based on parallel text analysis (Chernovaty, 2013). For instance, to develop the ability of analysing and correcting the translation with regard to the selected translation strategy, as well as the ability of editing other translator's target texts, students exchange their home-assigned translation versions and analyse them according to the schedule (Gavrilenko, 2008), drawing their own conclusions. One of the schedule versions can include the following checkpoints: 1) conformity of the target text to the selected translation strategy, 2) adequacy in rendering the source text author's intention, 3) consideration of different worldviews of the original text author and the target text recipients, 4) sticking to the logic and coherence in translation, 5) conformity of the target text to speech and language norms of the translation language, 6) correct selection of translation techniques, 7) accuracy in the use of terms, 8) adequacy in rendering genre and discursive features of the original text, 9) compliance of the translated text with the customer's requirements. With regard to the style and genre of the original text, these points can be used in evaluation of students' translations as well.

References

- Chernovaty, L.M. (2013). *Metodyka vykladannia perekladu yak spetsialnosti* [Translator Training Methodology]. Vinnytsia: Nova Knyha.
- Gavrilenko N.N. (2008). *Obuchenie perevodu v sfere professionalnoi kommunikatsii* [Teaching Translation in Professional Communication]. Moskva: RUDM.
- Latyshev, L.K. (2003). *Perevod: teoriya, praktika i metodika prepodavaniya* [Translation: Theory, Practice and Methodology of Training]. Moskva: Akademiya.
- Zarytsky, M.S. (2004). *Pereklad: stvorennia ta redaguvannia* [Translation: Creation and Editing]. Kyiv: Parlamentske Vydavnytstvo.

OSINT ЯК СУЧАСНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ

Т. А. Пастернак

Національна академія Служби безпеки України

Російська агресія проти України вносить свої корективи і в навчальний процес майбутніх військових перекладачів, покликаних, поміж іншим, захищати і розбудовувати свою країну на інформаційному фронті. В умовах воєнного стану з'являються нові форми і методи навчання для розв'язання нагальних потреб і викликів сьогодення. Серед нових засобів навчання іноземної мови, зокрема, варто виокремити OSINT, який набуває все більшої популярності як, з одного боку, ефективний інструмент для навчання іншомовного спілкування, а, з іншого, для розвитку аналітичних навичок.

OSINT (*аббр. з англ. Open source intelligence*) – це розвідка на основі відкритих джерел, концепція, методологія і технологія добування і використання військової, політичної, економічної та іншої інформації з відкритих джерел, без порушення законів [1]. Цей метод передбачає пошук інформації, її аналіз, аналітико-синтетичну переробку і розповсюдження для подальшого використання і прийняття рішень у сфері національної оборони та безпеки, розслідувань тощо.

Навчання іноземної мови з використанням OSINT, як новітній метод навчання, таким чином, має цілу низку можливостей та великий потенціал, з огляду на його новизну і актуальність. Навчальна технологія передбачає пошук іншомовних, переважно Інтернет-джерел – публікацій, аудіо та відео записів у соціальних мережах Twitter, Facebook, Instagram та ін., на офіційних Інтернет сторінках міжнародних видань, тощо; переклад, аналіз та систематизація матеріалу з подальшим тлумаченням рідною мовою.

Перевагами такого методу навчання є наступні:

1. Слухачі мають великий вибір ресурсів для збору інформації з відкритих джерел.
2. Слухачі можуть самостійно вибирати рівень складності відповідної інформації (статті, допису, тощо) для подальшого адекватного перекладу, таким чином, уникаючи проблеми

невідповідності навчального матеріалу рівню сформованості навички перекладу (занадто простий матеріал не сприятиме розвитку, а занадто складний може створити психологічні проблеми: небажання, роздратування і відчуття безпомічності перед непосильним завданням).

3. Слухачі мають змогу працювати з різними типами текстів: від неформально-розмовних до ділових публіцистичних, збагачуючи свій словниковий запас сучасними, «живими» зразками мовлення.

4. Процес систематизації і аналізу інформації розвиває аналітичні здібності і навички реферування тексту рідною мовою.

5. Систематична робота з OSINT дозволяє постійно бути в курсі останніх політичних, економічних і військових подій, значно розширити кругозір, сформувані свідому особистість з власною позицією.

Умовою для роботи з OSINT є достатній рівень володіння іноземною мовою (Intermediate / вище середнього), оскільки переклад інформації політичного і воєнного спрямування здебільшого потребує знань специфічної лексики, складних граматичних структур, аббревіатур тощо.

Проілюструємо варіант роботи з OSINT для слухачів старших курсів з достатнім рівнем володіння іноземною мовою.

Таблиця 1

№ п/п	Назва новини українською та іноземною мовою	Посилання на джерело, назва джерела, дата публікації	Стислий зміст (українською)	Інше
-------	---	--	-----------------------------	------

1.	Кейтлін Джонстон: «Критикувати агресію Заходу, яка призвела до цієї війни – зовсім не те саме, що стверджувати, що вторгнення – це добро, а Володимир Путін – чудова людина. Якщо ви цього не розумієте, значить ви піддалися впливу американської пропаганди». – “Criticizing the extensively documented western aggressions that led to this war is not the same as saying the invasion is good or that Vladimir Putin is a wonderful person. If this isn't obvious to you, it's because US propaganda has turned your brain into soup.”	Твіттер, 25.10.2022. https://twitter.com/caitlinjohnstone/status/1584696380140191744	Кейтлін Джонстон (Caitlin Johnstone), американська письменниця австралійського походження, акторка та громадська діячка, стверджує, що агресія Заходу стала причиною війни між Україною та Росією та звинувачує тих, хто не поділяє її точку зору, у недалекоглядності, вважаючи їх жертвами американської пропаганди.	
----	---	--	---	---

Робота з OSINT є потужним інструментом для вдосконалення навички перекладу різних зразків мовлення, розвитку аналітичних здібностей, а також формування політично свідомої і зрілої особистості з широким кругозором і власною позицією.

Література

1. Розвідка на основі відкритих джерел. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D0%BE%D0%B7%D0%B2%D1%96%D0%B4%D0%BA%D0%B0_%D0%BD%D0%B0_%D0%BE%D1%81%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D1%96_%D0%B2%D1%96%D0%B4%D0%BA%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%B8%D1%85_%D0%B4%D0%B6%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BB (дата звернення: 01.11.22).

PLANNING INTERACTIVE LESSONS IN THE EMI CLASSROOM

Serhii Petrenko

Taras Shevchenko National University of Kyiv

English as a Medium of Instruction (EMI) has become popular in the recent years. However, the ESL instructors can be confused that there are two other approaches: Content and Language Integrated Learning (CLIL) and English for Specific Purposes (ESP). The former focuses equally on language and content, and is generally used for primary and secondary school levels. The latter is aimed to help students improve their level of English and focus on the need in their field, and is generally used for the tertiary level. EMI, on the other hand, includes “teaching an academic subject through emglish which is not the first language of the majority population” [Dearden, 2015, p. 7].

The first step the instructors should do when they start lesson planning is to look back at student learning outcomes, which are SMART (specific, measurable, achievable/ attainable, relevant/ results-focused and time-bound/ time-focused) and use verbs from Bloom’s Taxonomy (e.g. identify, describe, distinguish, summarize, predict, illustrate, compare, explain, justify, compile, organize, etc.) [Doran, 1981, pp. 35-36].

The second step is to plan the lesson itself considering challenges the students might have with the content, key terms, etc. Table 1 demonstrates an example of the EMI Lesson Plan for political science students. It includes general information about the

course, student learning objectives, teaching context, list of activities, materials, and assessment. The essential elements are a warm-up, a mini-lecture, an in-class interactive activity, and re-grouping to summarize the content. Scientists have noted the importance of the interactive component [Chuang, 2015, p. 65].

The third step is to identify any assessments during the class [Wiggins & McTighe, 2005].

Table 1

EMI Lesson Plan
Instructor's name, course name, and class time: Serhii Petrenko, <i>Introduction to Political Science</i> , 1 hour 20 minutes Lesson plan topic: The Concept of a State in Political Science Student learning outcomes: 1. Students will be able to define the concept of a state and its qualities: population, legitimacy, territory, and sovereignty. 2. Students will be able to relate the recognized qualities of a state to modern countries that lack one of those qualities.

Teaching Context: 20 university first-year students of B1+/B2 proficiency level. They are highly motivated to study political science. However, they don't know yet about their future work opportunities and environment. Anticipated difficulties can be that the students do not have EMI classes in other subjects, and that they are not used to mini-lectures. They do not usually participate in discussions during other lectures on philosophy, political science, logic, etc. in Ukrainian. Their English level is enough to understand the content of this lesson, and most of the vocabulary and grammar issues.

Activity, Type, Progression, and Materials	Duration (in min.)
Warm-up: <i>Mentimeter</i> – the students create a word cloud to define the features of a state. Then the teacher pre-teaches key vocabulary connected with the topic: state, sovereignty, legal entity, political entity, legitimacy, citizenship. Materials: Mentimeter; Google Slides	10 min

Mini-lecture topic: The Qualities of a State. The teacher presents the disputed issues to define the state, and how to differentiate it from the country, government and politics. Then the essential qualities of the state are analyzed: population, legitimacy, territory, and sovereignty. The students can post their questions in Zoom chat during the mini-lecture. The teacher responds to them during the mini-lecture. Materials: Hague, Rod, Harrop & Martin, McCormick, John (2016). <i>Political Science: A Comparative Introduction</i>, New York: Palgrave, Pp. 19-36; Google Slides	15 min
In-class interactive activity 1: The students are divided into small groups (Zoom Breakout Rooms), where they define whether all qualities of the state are peculiar to Taiwan, Palestine, Gibraltar, and the Vatican (one state for a group). They fill in their examples in <i>Jamboard</i>. Then the students sum up, and choose the speaker who will present their findings to the entire class. Materials: Jamboard: https://jamboard.google.com/d/1HAMCpmmSFGcJthgei-ANxf6Eer0DR3SLIK4PPoN7uO8/edit?usp=sharing Zoom Breakout Rooms	15 min
In-class interactive activity 2: The speakers from each group present their ideas whether all the qualities correspond to ‘their’ state. The students from other groups ask questions or comment. Materials: Jamboard: https://jamboard.google.com/d/1HAMCpmmSFGcJthgei-ANxf6Eer0DR3SLIK4PPoN7uO8/edit?usp=sharing	15 min
In-class interactive activity 3: The students read the information and statistics about the number of countries in the world, and then work in small groups (Zoom Breakout Rooms) to discuss why there are different approaches to define the exact number.	10 min

Materials: Text for reading: https://www.worldometers.info/geography/how-many-countries-are-there-in-the-world/ Zoom Breakout Rooms	
Re-group to summarize: The students play in 2-3 groups the <i>Bamboozle</i> Quiz on key ideas of the lesson. The teacher summarizes the lesson, and pays attention to challenges if there are mistakes in students' answers. Materials: Bamboozle; Google Slides	10 min
Reflection: In small groups (Zoom Breakout Rooms), the students reflect on the lesson using <i>3-2-1 strategy</i> (3 things they have learned, 2 challenges, and 1 thing they will apply in real life). Materials: Zoom Breakout Rooms	5 min

Assessment: The formative assessments: 1) The background knowledge probe when the students create the word cloud; 2) Problem-solving activities when the teacher 'walks' in between Breakout Rooms, and observes the discussions; 3) Effective feedback when the teacher facilitates the students to understand if they have answered incorrectly or made a mistake; 4) Peer review when the students listen to the speakers from each group, and comment or ask questions; 5) The ungraded <i>Bamboozle</i> quiz which is offered as a summarizing activity; 6) Reflection when the students reflect on the lesson using <i>3-2-1 strategy</i> .

The abovementioned elements of the EMI classroom can be modified depending on the learning outcomes and/or challenges the students have. However, following these steps can make the lesson interactive, engaging and motivating for students.

References

- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Chuang, Y.-T. (2015). An EMI pedagogy that facilitates students' learning. *English Language Teaching*, 8(12), 63-73.
- Dearden, J. (2015). *English as a medium of instruction—A growing global phenomenon*. The British Council. Retrieved from: https://www.britishcouncil.es/sites/default/files/british_council_english_as_a_medium_of_instruction.pdf
- Doran, G. T. (1981). There's a SMART way to write management's goals and objectives. *Management Review*, 70(11), 35-36.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНОЇ СЕМІОТИКИ НА ВИКЛАДАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

О. І. Степаненко

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Погляд на мовні явища крізь призму соціальної семіотики зумовлений положеннями теорії системної функціональної лінгвістики, розробленої М. Халлідеем, в рамках якої мова розглядається «у соціокультурному контексті, де культура тлумачилась у семіотичних термінах» (Halliday, 1978, с. 2). Було визначено три функції (метафункції) мови: ідеаційна (конструює уявлення про те, що відбувається у світі), міжособистісна (конструює міжособистісну взаємодію), текстова (здібність того, хто говорить, створювати тексти) (Halliday, 1978, с. 39), які реалізуються у контексті. Мова розуміється як джерело для створення значення та конструювання досвіду. Представники соціальної семіотики визначають мову як семіотичний ресурс (semiotic resource), який передбачає «дії, матеріали, артефакти, що використовуються для спілкування і створені фізіологічно (артикуляційний апарат, міміка і жести та ін.) або технологічно

(ручка, фарби, комп'ютерні програми та ін.), а також способи організації цих ресурсів» (Leeuwen, 2005, с. 285). Підхід до викладання мов з урахуванням принципів соціальної семіотики передбачає поєднання інструментарію з різних соціальних і гуманітарних напрямків: лінгвістики, культурології, соціології, психології, візуальних досліджень та ін.

Сучасна комунікація все більше сприймається як інтеграція «мультимодально» поєднаних різних семіотичних модусів (modes), зокрема вербальний та невербальний (Norris, 2016). Як зазначив Г. Кресс: «Створення знаків – це формування сенсу, а навчання є результатом цих процесів» (Kress, 2010, с. 178). Відповідно до цієї точки зору, навчання визначається як «підвищена здатність використовувати знаки та осмислено залучатися у різних ситуаціях» (Selander, 2008). Крім того, вся соціальна взаємодія вважається мультимодальною, що одночасно залучає декілька семіотичних ресурсів у різних ресурсних системах або модусах (наприклад, зображення, письмо та мова), де і модус і певні ресурси мають різні можливості або потенціали для створення сенсу (Kress, 2010). Тобто з точки зору соціальної семіотики, процес створення знаків, створення значень і навчання тісно пов'язані між собою.

У сучасному суспільстві багато в чому завдяки розвитку та поширенню цифрових інформаційних технологій, спостерігається перехід від мономодальності, тобто способу поширення інформації через окремі канали сприйняття, до мультимодальності, при якій різні канали стають більш інтегровані та використовуються візуальні елементи для передачі складних ідей і поглядів. Г. Кресс стверджує, що в лінгвістиці орієнтиром для когнітивної діяльності є мова, тим часом, у мультимодальності, матеріальні ресурси мови в їх множинності і різноманітності виходять далеко за межі мови та письма (Kress, 2010). Аналізуючи комунікативні акти, Т. Леуен зробив висновок, що принаймні чотири типи семіотичних ресурсів беруть участь у створенні мультимодальних текстів: ритм (забезпечує зв'язність і семантичну структуру подій у часі), композиція (забезпечує просторову структуру текстів і подій), в послідовність інформації (покриває когнітивні зв'язки між структурованими одиницями інформації час і простір) і

діалог (сприяє усвідомленню потенціалу структури бесіди щодо вивчення зв'язків між семіотичними ресурсами, що використовуються в мультимодальних текстах (Leeuwen, 2005, с. 180-267). Модальність відноситься до певного типу інформації та/або формату подання, в якому інформація зберігається. Природна мова є основною модальністю, що має безліч незмінних властивостей у слухових середовищах як розмовна мова, візуальних засобах інформації як письмова мова, у тактильних засобах масової інформації як Брайль та кінетичних засобах масової інформації як мова жестів. (https://hmn.wiki/en/Communicative_modality#cite_note-1)

Наявність мультимодальних текстів має істотний вплив на ключові проблеми мовлення. Усвідомлення семіотичного потенціалу тексту, а також визнання важливості адекватного добору лексико-граматичних засобів загального змісту тексту та його вплив на читачів вважається особливо важливим. Ці питання було ретельно досліджено В. Боучером, Д. Баттом, Ф. Крісті, Б. Дерев'янкою, Р. Хасаном, Дж. Мартіном та Г. Вільямс. В українській лінгводидактиці аспекти текстотворення досліджували в О. Андрієць, З. Бакум, О.Божко, О. Горошкіна, Н. Голуб, О. Караман, С. Караман, О. Кучерук, Л. Овсієнко, Е. Палихата, М.Пентилюк та ін. Реалізація принципів соціальної семіотики дозволяє з'ясувати, як залучаються студенти у створенні смислів через тексти. М. Халлідей зауважує: «У будь-якій мовній освіті учень має створити ресурс. Це ресурс певного виду: ресурс для створення сенсу. Я називаю це «смысловий потенціал». Вивчення рідної мови, навчання читання та письму, вивчення іноземної мови, вивчення точних наук, або вивчення стилів письмового твору — усе це форми смыслового потенціалу». (Halliday, 2009, с. 274). Категорія модальності дозволяє проаналізувати, як люди використовують ресурси, щоб під час спілкування виразити істинність чи достовірність своїх уявлень про світ, чи це факт або вигадка, передбачення або правда. Людина сприймає інформацію закодовану у певного типу знаки і статус реальності. Існує думка, що якщо всі знаки є об'єктами сприйняття, то їх модальність буде визначати щонайменше частину їхньої природи. До типів знаків можна віднести письмо, символ, вказівник, зображення, карту, графік,

діаграму.

Беручи до уваги вище викладене, вважаємо актуальним використання аналізу текстів крізь призму соціальної семіотики та інших видів практичної діяльності з текстами під час викладання іноземної мови за професійним спрямуванням. Вивчення мови – це навчання створювати значення, оволодіння ресурсами системи мови для вираження та розуміння значень. П. Мікан стверджує що навчання мови – це процес соціалізації студентів через створення смислів за допомогою текстів, навмисне створення дискурсивних ресурсів для участі в смислових діях у суспільстві (Mickan, 2013, с. 69). Отже, використання принципів соціальної семіотики у викладанні іноземних мов професійного спрямування дозволяє формувати зв'язки між мовою та певною соціальною структурою, яка є одним із аспектів відповідної соціальної системи, а отже, між мовою та системою її значень.

Белика кількість дослідників, а саме Г. Крісті, Р. Хасан, П. Мікан, Дж. Ротері, М. Шлеппегрелл, Г. Вільямс відстоюють позицію необхідності підходу до викладання мови з опорою на досягнення та розробки соціальної семіотики. Реалізація принципів соціальної семіотики у викладанні мови передбачає трансформацію методики викладання мов, зміна підходів до навчання, розвиток інноваційних програм та критеріїв вибору навчальних ресурсів. Г. Кресс, К. Джевіт, Дж. Огборн, Т. Харалампос розглядають усіх учасників комунікації як активних перетворювачів смислових ресурсів, що їх оточують, і такий підхід відкриває новий підхід до процесу навчання мов (Kress et al, 2014). Вчені відзначають, що в галузі викладання мови традиційний підхід все ще переважає, що відображається у розгляді граматики та лексики як опорної конструкції, відірваної від текстів і позбавленої необхідного семантичного значення, не кажучи про належне врахування текстів і контекстів (Bakhov et al, 2021). Викладання іноземної мови професійного спрямування передбачає роботу студентів з автентичними текстами, під час якої останні здобувають не лише знання та уміння корисні для роботи з граматичними структурами, лексичними одиницями, але й проходять процес соціалізації, що передбачає застосування соціосеміотичних

ресурсів з попереднього досвіду.

Література

- Bakhov, I., Kovalenko, O., Goroshkina, O., Stepanenko, O., Karaman, O. (2021). Transformational influence of the foundations of social semiotics on approaches to language teaching. *Laparage en Revista*, 7(3C), 264-271 doi:10.24115/S2446-6220202173C1617
- Halliday, M. (1978). *Language as social semiotics: the social interpretation of language and meaning*. London: Arnold. 256p.
- Halliday, M. (2009). The notion of “context” in language education. In: WEBSTER, J. (Ed.). *Language in education: collected works of M.A.K. Halliday*. London: Continuum, 269-290.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge. 232p.
- Kress, G., Charalampos, T., Jewitt, C., Ogborn, J. (2014). *Multimodal Teaching and Learning: The rhetorics of the science classroom (Advances in applied linguistics)*. Bloomsbury Publishing. 248p.
- Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge. 314p.
- Mickan, P. (2013). Social semiotics and academic literacies: an epistemological approach to the study of disciplinary discourses. *International Journal of Innovation in English Language Teaching and Research*, 2(1), 65-76.
- Norris S. (2016). Concepts in multimodal discourse analysis with examples from video conferencing. *Yearbook of the Poznan Linguistic Meeting*, 2(1), 141-165. doi:10.1515/yplm-2016-0007
- Selander, S. (2008). Designs for Learning – A Theoretical Perspective. *Designs for Learning*, 1(1). DOI: 10.16993/dfl.5
- Камінська І. (2019). Реалізація принципів соціосеміотики у навчанні студентів іноземним мовам. *Освітній простір України*, 15, 235-240. <https://doi.org/10.15330/esu.15.235-240>

**BENEFITS AND CHALLENGES OF FOCUSING ON
MEDIATION IN THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING**

Oksana Stepanechko

Taras Shevchenko National University of Kyiv

Remote teaching and learning we faced due to the COVID-19 pandemic and having to continue in war conditions of our country make us face the problem of students' interpersonal communication and collaboration. In such severe conditions, English language teachers need to pay more attention to mediation to prepare their students for teamwork in the future, understanding between group mates and future colleagues, and reaching successful communication with different people they meet.

As scholars claim, mediation is concerned with using language to help people understand each other, make communication more successful, meaningful, and relevant, and reach new understandings together. The origins of the term as used in foreign language teaching are generally thought to lie in the CEFR, the Common European Framework of Reference for Languages: Teaching, Learning, Assessment (Council of Europe, 2020), and in the explicit ideological commitment to a multilingual Europe enshrined therein [2, 148]. Also, 'mediating communication' was added to the CEFR in 2018. It involves interpersonal skills and social skills and is realised by creating the conditions (physical, social, emotional) that lead to successful communication [1].

As higher education teachers, we understand that each profession students acquire needs collaboration and cooperation in different ways. It sets us a task of teaching students during English classes to become good mediators – those who can notice the problem, know how to modify the message, and can spark fresh understanding. Following the recommendations of the CEFR [1], we distinguish focusing on modes of communication which means that language proficiency is defined in terms of what users can do with the language, not just what they know about it.

In English lessons, such tasks as asking questions in pairs or small groups, summarizing information/articles, simplifying text, giving examples, and translating sentences and phrases develop

students' abilities to modify the message so that it is more relevant or meaningful to the person/people receiving it. The mediator's target is to be focused on what another person in the exchange need.

The process of mediation illustrates how language can be used to clarify misunderstandings and achieve more significant breakthroughs in communication and understanding. Sometimes it's a short and simple process, but sometimes it's complex and protracted like in negotiations. Inquiry-based tasks, project teamwork, surveys, activating, integrating, analyzing, and interactive tasks help English teachers find a way to involve students, bring everyone into the discussion, come to an agreement, and generate brand-new insights.

Any topic from General or Specific English can be adapted to the development of mediation skills. For instance, "Technologies: friends or foes" can be discussed in a group where every participant gives the reasons for their views, and finally, it could be a survey task in which students come up with the conclusion "What we think about technologies", moving from individual note-taking to a group discussion. Without any doubt, there might be disagreements and the role of the mediation activity is to accurately summarise the diversity of views, making sure everyone is represented, and then present it to others.

Among the benefits of teaching mediation skills to students, we can outline the tasks which become personalized and motivating. They involve students in researching topics of special interest to them. Also, mediation tasks develop collaborative skills and build empathy and trust as they engage students working together, sharing their thoughts to solve problems or make decisions. Consequently, such collaborative work centers on action and outcomes and uses a variety of different roles students can try, teaching them to learn each other better and discover what they have in common.

We can conclude that by taking part in mediation activities, students improve their language competence and simultaneously develop vital global skills that will benefit them in all life spheres.

But also, teachers can face some challenges they have to consider while preparing mediating tasks. Among them, we identify individual abilities (some students mediate confidently and more naturally than others who need support to engage in such activities in

English. And one more challenge might be integrating skills. Mediation activities often focus on integrating receptive skills (listening and reading) and productive skills (speaking and writing). Such activities have different phases and teachers need to decide where the emphasis lies in each phase; for example, in a classroom presentation task there may be a listening or reading aim for the research phase, and a mediation goal for preparing and delivering the presentation. Thus, the teacher's task is to concentrate on mediation skills in existing tasks by redirecting the goals or creating additional tasks relevant to students' needs.

References

1. Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at www.coe.int/lang-cefr
2. Howell, P. (2017). Cross-language mediation in foreign language teaching. *Hiroshima Studies in Language and Language Education*. 20. 147-155.

РОЛЬ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ЯКІСНОЇ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Т. А. Ценко

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Сучасними технологіями викладання іноземної мови на гуманітарних нефілологічних факультетах є професійно-орієнтоване навчання, метод проєктів, ігрові технології, технології інтенсивного та дистанційного навчання, інформаційні та телекомунікаційні технології. Робота з навчальними та контролюючими комп'ютерними програмами з іноземних мов, створення презентацій, навчання іноземних мов в комп'ютерному середовищі (форуми, блоги, електронна

пошта), тренінгові системи навчання, новітні тестові технології (створення бази матеріалів з іноземної мови для проведення комп'ютерного тестування з метою контролю знань студентів).

Вивчення іноземних мов з інтеграцією сучасних інтернет-технологій в освітній процес надає змогу студентам вдосконалити навички аудіювання та роботи з текстом, подолати мовний бар'єр завдяки зануренню в мовне середовище, знайомить студентів з онлайн-ресурсами, які пропонують багато цікавої та корисної інформації, стимулює обговорення тем, дискусії іноземною мовою, що приводить до підвищення мотивації до вивчення іноземної мови та подальших успіхів у професійній діяльності.

У зв'язку із зростанням науково-технічної бази та інформаційних технологій швидкими темпами підвищуються вимоги до викладачів. Використання сучасних інтернет-технологій у навчальному процесі приводить не до заміщення викладачів комп'ютерними системами, а до змін ролі та функцій викладачів, ускладнення викладацької діяльності. Використання комп'ютерних технологій не лише відкриває доступ до нових джерел інформації, а й підвищує ефективність самостійної роботи (підготовка мініпроектів, їх презентація), надає нові можливості для творчості.

Застосування інтерактивних технологій навчання передбачає впровадження таких методів викладання іноземної мови:

1. Комунікативний: у процесі навчання за комунікативним методом студенти набувають комунікативної компетенції, здатності правильно та доречно користуватись мовою залежно від конкретної мовленнєвої ситуації. На основі інтернет-технологій виділяють синхронну та асинхронну комунікації. Засоби синхронної комунікації – це інтернет-ресурси, які надають змогу спілкуватися в режимі реального часу (чат, відеочат, аудіочат). Асинхронні засоби комунікації – це інтернет-ресурси, які забезпечують обмін інформацією із затримкою у часі (форуми, електронна та аудіопошта, сайти, блоги, подкасти).

2. Когнітивно-комунікативний метод, який має у своїй основі принцип усвідомлення під час навчання. Він навчає

аналізувати, порівнювати, узагальнювати, відшукувати взаємозв'язки.

3. Конструктивістський метод, який базується на спрямованості навчального процесу на дію, наближену до реалій професійної діяльності.

Література

1. Волкова Н. П. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2007. – 616 с.
2. Кузьмінський А. І. Педагогіка: Підручник. – К.: Знання-Прес, 2008. – 447 с.
3. Методика навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах: Підручник/кол. Авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2014. – 320 с.
4. Скуратовська М.О. Сучасні методи та технології викладання іноземних мов у вищій школі України/ Скуратовська М. О. – Журнал «Науковий огляд». – 2015. – № 4. – С. 15-17.

ПРЕЗЕНТАЦІЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ СПОСІБ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК

О. В. Шум

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Усі форми формальної освіти – очна (курси підвищення кваліфікації, семінари, творчі групи, тренінги тощо), дистанційна (дистанційні курси, онлайнві конференції, вебінари тощо) та очно-дистанційна (поєднання очної та дистанційної форм навчання – очно-дистанційні курси) – передбачають опанування іноземних мов професійного спрямування на високому рівні. Однак перед викладачами постійно постає проблема пошуку найефективніших способів забезпечення якісних знань. Іноземна мова професійного спрямування є комплексною дисципліною, яка охоплює широкий спектр компетентностей.

Метою нашого дослідження є вивчення використання презентацій як ефективного завдання для розвитку письма та

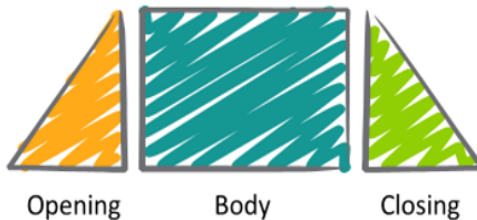
говоріння на заняттях з іншомовної підготовки.

Нові глобалізаційні виклики безпосередньо впливають на розвиток вищої професійної освіти. Саме тому науковці перебувають у постійному пошуку ефективних способів та методів навчання.

У рамках свого дослідження ми розглядаємо інформативний вид презентацій як ефективне джерело формування іншомовних компетентностей студентів. Неможливість забезпечувати освітній процес в очному форматі та перехід на дистанційне навчання показали, що виконання студентами завдань із підготовки індивідуальних чи парних презентацій може не лише зацікавити та розвинути креативні здібності, але й бути доволі ефективним у розвитку монологічного мовлення, роботі над публічними виступами, роботі в команді а також написанні есе.

Завдання зазвичай виглядає таким чином, що студент або пара студентів отримують на вибір тему, суміжну із тематикою навчальної програми, та мають час на її підготовку. Виконане завдання складається із ілюстративних слайдів, тексту виступу (есе, яке містить усі необхідні складові – *head, body, tail*) та безпосередньо публічного виступу перед групою:

PRESENTATION STRUCTURE



Попередньо викладач обговорює зі студентами основи підготовки успішних презентацій (*structure, academic language, body language, tools to keep attention* тощо). Студент чи пара студентів готують презентацію у вигляді слайдів та есе – інформативний текст свого виступу із обов'язковим

зазначенням власної думки. Представити роботу можна будь-яким зручним для студентів чином: безпосередньо під час заняття або у вигляді аудіо чи відео запису. Викладач та група мають змогу проглянути презентацію та надати свій коментар чи аналіз. Крім того, студенти можуть надсилати один одному запитання на давати на них аудіо, відео або письмові відповіді. Такий вид роботи може здійснюватися, наприклад, у робочій *Telegram* групі, у *Google Classroom* або у теці на *Google Drive*:

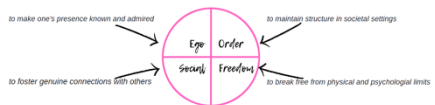


What does Archetype mean ?

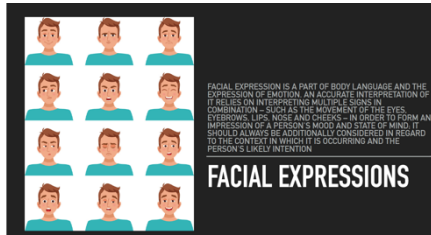
Each individual has a complex blend of few of the 12 archetypes, which can gradually develop and change over time due to our life circumstances and personal growth. These archetypes provide general explanations for our various methods of feeling and reasoning.

Each archetype has a main goal, fatal flaw and primary addiction. This qualities manifest in slightly different ways in everyone, however, their trademarks are still easy to pinpoint in behavior.

There are 4 cardinal orientations by which each archetype could be mapped:



Hypnotherapy refers to the use of hypnosis to make the range of consciousness of the seeker extremely narrow, with the help of suggestive language, to eliminate pathological psychological and physical obstacles. Through hypnosis methods, people are induced into a special state of consciousness, and the doctor's words or actions are integrated into the patient's thinking and emotions, thereby producing therapeutic effects. Hypnosis can well promote people's potential abilities. Now some psychotherapy methods are to use hypnosis to treat some people's mental diseases, such as obsessive-compulsive disorder, depression, bad habits, emotional problems, etc.



На нашу думку, презентація є цікавим, містким та ефективним завданням, яке сьогодні дозволяє залучити студентів до роботи, мотивувати їх до обговорення навіть за умов відсутності на занятті, а також допомагає формувати та розвивати навички публічного виступу. Тематика завдань може варіюватися залежно від фаху, а вимоги для виконання – залежно від рівня підготовки студентів. Одним із суттєвих недоліків може бути неможливість технічно перевірити, чи студент читає текст презентації, чи говорить від себе, тому, вважаємо, що цей вид завдань ще може бути допрацьованим чи варійованим.

Література

1. Карпова, О. (2017). Презентація як засіб перевірки індивідуальних завдань студентів-економістів з іноземної мови. <http://dspace.oneu.edu.ua/jspui/bitstream/.pdf>

2. Саламаха, М. (2010). Індивідуальна презентація фахової тематики як ефективний метод розвитку мовленнєвих навиків студентів у процесі вивчення іноземної мови. *Вісник ЛДУ БЖД* №4. <https://journal.ldubgd.edu.ua/index.php/Visnuk/article/download/2179/2076/&cd=19&hl=ru&ct=clnk&gl=ua>

3. Тригуб, І. (2014). Мультимедійна презентація як перспективний напрям навчання іноземної мови. *Людинознавчі студії. Педагогіка*. Вип. 29. https://dspu.edu.ua/pedagogics/arhiv/29_ch3_2014/21.pdf

4. Шум, О. (2022). Презентація в навчальному процесі як засіб ефективного формування комунікативних навичок (сектор безпеки). *Матеріали XIII Всеукраїнської наукової конференції молодих вчених, студентів та курсантів «Комунікативні стратегії інформаційного суспільства: лінгвістика, право, інформаційна безпека»*. Ч. 5. 173-176.

ТЕРМІНИ ЛАТИНСЬКОЇ ТА ГРЕЦЬКОЇ МОВИ У НАУКОВИХ ТЕКСТАХ БІОЛОГІЧНОЇ ТЕМАТИКИ

Ю. А. Яременко

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Слова латинського та грецького походження історично формували в багатьох європейських мовах термінологічні системи різних наук, і біології в тому числі.

Сучасна англійська наукова мова для студентів-біологів в її професійному спрямуванні – це велика кількість назв, термінів, якими позначаються різні види і групи рослин і тварин, їх морфологічні структури та функціональні механізми, а також взаємовідношення між ними.

Як відомо, для того, щоб забезпечити максимальну точність та мати термінологію, зрозумілу вченим всіх країн, біологи зазвичай користуються, де це можливо, латиною. Як правило, створюючи нові терміни для позначення відкритих вченими структур чи процесів прийнято використовувати корені латинської або грецької мов. Ці терміни являють по суті значну частину концепцій та принципів науки біології, без яких не можна обійтися, читаючи/слухаючи англійською мовою наукові тексти біологічної тематики.

Звичайно, такі слова, як *hydra*, *mollusk*, *plankton*, *photosynthesis*, *virus*, *parasite*, *bacteria*, *coral*, *to regenerate*, *exoskeleton*, *segment*, *system*, *to adapt*, *metamorphosis*, *to illustrate*, *to absorb*, *amphibian* та інші зрозумілі будь-кому, навіть якщо людина ніколи не вивчала латинську або грецьку мови.

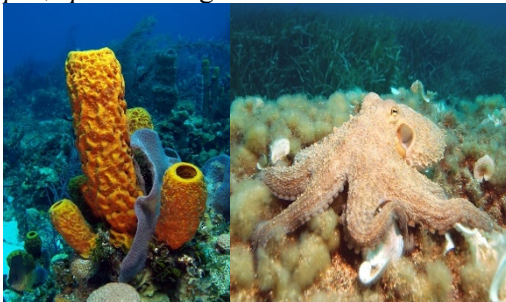
Проте, *vertebrate*, *invertebrate*, *arthropod*, *urchin*, *tentacle*, *arachnid*, *crustacean*, *thorax*, *abdomen*, *echinoderm*, *annelid*, *poriferan*, *cnidarian*, *scavenger*, *omnivore*, *larynx*, *herbivore*, *decomposer* та інші терміни на давньогрецькій та латинській мові рясніють у сучасних наукових текстах біологічної тематики, що є науковою традицією, започаткованою принаймні у середні віки, коли весь науковий світ висловлювався латиною. І, навіть, ці терміни були також зрозумілими й для науковців XIX століття, коли випускники університетів і гімназій мали добрий вишкіл з латини і давньогрецької мови. Як відомо, у XX столітті традиція вивчення давніх мов у загальноосвітніх закладах була перервана, але традиція термінотворення на греко-латинській базі залишилася. В результаті ці терміни виявляються незрозумілими, особливо, коли «вирвані» з контексту.

Враховуючи вищезазначене пропонуємо низку завдань, які допоможуть у засвоєнні греко-латинської лексики у наукових текстах біологічної тематики.

Appropriate tasks:

Topic INVERTEBRATES

Option 1: Match the pictures of these animals choosing from the following words: *anemone*, *planarian*, *sea urchin*, *sponge*, *mollusk*, *octopus*, *spider* than give the Ukrainian for each of them:





Option 2: Scientists use Latin and Greek words for scientific names of invertebrate groups. Look up *arthropod*, *mollusk*, *echinoderm*, *annelid*, *poriferan* and *cnidarian* in a dictionary [1; 2] or surf the Internet. Then list each word, its origin, meaning and an animal that this word refers to, and some additional information if it is possible. The one has been done for you:

Echinoderm – Greek origin, means «spiny skin» or «having hedgehog-like skin» (echino – hedgehog, derma – skin). An animal – sea urchin. This term was coined by the German jurist and naturalist Jabob Theodor Klein. First known use – 1835 [1].

Option 3: Listen to the short texts A-F and write down scientific facts about different groups of invertebrates. The first one (Sponges) has been done for you.

Organs – no mouth, stomach and other organs, except tissue

Habitat – in salt and fresh water

Nutrition – oxygen and bits of food in the water are trapped by tissue

Ability to move – can't move

Peculiar feature – has small holes to take in water, wastes flow out the large hole

Means of protection – has bad smell or taste and other animals don't eat them

Option 4: Use an encyclopedia, Internet or other sources of information to find out: How do anemones and corals differ in the way they live?

Then write a report to explain what you have found out.

Option 5: Culture point. Go to [3] and make an oral presentation: Octopus and Octopus: what's the connection?

Література

1. <https://www.merriam-webster.com>
2. <https://en.m.wikipedia.org>
3. <https://unclegoose.com>

Автор світлини на титульній сторінці: ***Віталій Туренко***

Наклад 100 прим.
Віддруковано з оригіналів автора.

ПП «АВІАЗ»
08131, Київська обл., Києво-Святошинський р-н,
село Софіївська Борщагівка, вул. Лугова, 19